



EDUARDO LUIZ SILVA DIAS

**A AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NA ÁREA DE
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS: DESAFIOS E
PERSPECTIVAS**

**LAVRAS-MG
2025**

EDUARDO LUIZ SILVA DIAS

**A AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS APLICADAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Paulo Henrique Arcas
Orientador

LAVRAS-MG

2025

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Dias, Eduardo.

A avaliação de aprendizagem na área de ciências humanas e sociais aplicadas : Desafios e perspectivas / Eduardo Dias. - 2025.

147 p.

Orientador: Paulo Henrique Arcas

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2025. Bibliografia.

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Avaliação formativa. 3. Formação de professores. 4. Ciências humanas e sociais aplicadas. I. Arcas, Paulo Henrique. II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.

Elaboração da estrutura de acordo com o AACR2: Responsável: Tatiana Silva - Bibliotecária-Documentalista (CRB6/1992)

EDUARDO LUIZ SILVA DIAS

**A AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
APLICADAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

**THE ASSESSMENT OF LEARNING IN THE FIELD OF HUMAN AND SOCIAL SCIENCES:
CHALLENGES AND PERSPECTIVES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 24 de fevereiro de 2025

Dr. Regilson Maciel Borges UFLA

Dr. Rodrigo Ferreira Rodrigues IFES

Prof. Dr. Paulo Henrique Arcas
Orientador

LAVRAS-MG

2025

AGRADECIMENTOS

Gratidão à Universidade Federal de Lavras, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, especialmente aos meus professores, pelo cuidado da acolhida e do aprendizado e pela gentileza na convivência.

Agradeço especialmente ao meu orientador prof. Dr. Paulo Henrique Arcas, sem o qual não teria chegado tão longe. Sou grato por todo o seu esforço e paciência ao longo desse tempo para que eu aprendesse como pesquisar, compartilhando seu profundo conhecimento sobre Educação e avaliação. Além do conteúdo acadêmico, pude aprender com ele o que apenas as leituras não me permitiriam: como ser um ser humano melhor no mister de professor. As palavras são insuficientes para agradecer como eu gostaria.

Por fim, agradeço à paciência da minha família e meus amigos, principalmente a compreensão do meu companheiro Gabriel Mundim que suportou resilientemente as ausências, mesmo quando eu estava fisicamente presente. Agradeço meus companheiros de turma e de viagem com os quais pude trocar ideias ao longo da estrada entre Lavras e Belo Horizonte: meu querido amigo Romildo Calixto, profissional pelo qual não escondo a admiração, e sua companheira Camila Camilo, e meus amigos de turma Rosinalva Rocha, Glenda Martins e Alessandro Cunha. Um agradecimento especial ao meu amigo e colega de turma Jesus Amaral, pela sua solicitude em me esclarecer muitas dúvidas ao longo do curso e pesquisa.

RESUMO

A avaliação da aprendizagem tem sido alvo de críticas levantando questões sobre sua eficácia na constatação do conhecimento adquirido pelos alunos ao longo do tempo. Este estudo tem como objetivo identificar e analisar as concepções e práticas avaliativas dos professores do Ensino Médio da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório e como procedimentos metodológicos foram adotados a pesquisa bibliográfica e a coleta de dados por meio da aplicação de questionários e a realização de entrevistas semiestruturadas. No referencial teórico abordou-se as concepções de avaliação da aprendizagem na perspectiva de Freitas, Gatti, Hoffmann, Luckesi, dentre outros, assim como se desenvolveu uma discussão sobre a Reforma do Ensino Médio, consolidada pela Lei Federal nº 13.415/2017, tendo em vista, observar o que foi proposto e os interesses que incidiram sobre esta reforma, as mudanças implementadas, tanto no âmbito nacional quanto no âmbito estadual, e como ela influencia concepções e práticas avaliativas. O questionário foi aplicado aos professores de CHSA da Superintendência Regional de Ensino Metropolitana B, que abrange escolas de parte da cidade de Belo Horizonte e outros dez municípios circunvizinhos. Foram obtidas 39 respostas que serão analisadas e, posteriormente, foi selecionada uma amostra para a realização de entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados foi desenvolvida baseando-se na análise de conteúdo de Bardin e Franco. Os dados evidenciam a necessidade, entre os professores da área de CHSA, de aprimoramentos na formação para avaliar, seja na formação inicial, seja na formação continuada. A deficiência na formação específica para avaliar é compensada pelo autodidatismo, muitas vezes sustentado pela troca de experiência prática entre os professores no cotidiano escolar. Além disso, os dados apontam para uma grande demanda de formação profissional para que os docentes possam trabalhar com a nova realidade gerada pelas mudanças no Ensino Médio a partir da Lei nº 13.415/2017 e se posicionarem de forma crítica em relação a essas mudanças. A partir dos resultados da pesquisa foi elaborado um produto educacional visando auxiliar os professores a refletirem sobre concepções e práticas avaliativas na área de CHSA, numa abordagem formativa, que oriente a prática pedagógica e favoreça a aprendizagem de todos os estudantes.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem; avaliação formativa; formação de professores; ciências humanas e sociais aplicadas.

ABSTRACT

learning assessment has been the target of criticism, raising questions about its effectiveness in verifying the knowledge acquired by students over time. This study aims to identify and analyze the conceptions and evaluation practices of high school teachers in Applied Human and Social Sciences. It is characterized as a qualitative research of an exploratory nature and methodological procedures were adopted: bibliographical research and data collection through the application of questionnaires and semi-structured interviews. The theoretical framework addressed the concepts of learning assessment from the perspective of Freitas, Gatti, Hoffmann, Luckesi, among others, as well as a discussion on the High School Reform, consolidated by Federal Law No. 13,415/2017, with a view to observing what was proposed and the interests that affected this reform, the changes implemented, both at the national and state levels, and how it influences conceptions and assessment practices. The questionnaire was applied to CHSA teachers from the Regional Superintendency of Metropolitan Education B, which covers schools in part of the city of Belo Horizonte and ten other surrounding municipalities. 39 responses were obtained that will be analyzed and, subsequently, a sample was selected to carry out semi-structured interviews. Data analysis was developed based on Bardin and Franco's content analysis. The data highlights the need, among teachers in the CHSA area, for improvements in training to evaluate, whether in initial training or in continuing training. The deficiency in specific training for assessment is compensated for by self-teaching, often supported by the exchange of practical experience between teachers in everyday school life. Furthermore, the data points to a great demand for professional training so that teachers can work with the new reality generated by the changes in Secondary Education following Law No. 13,415/2017 and position themselves critically in relation to these changes. Based on the research results, an educational product was created to help teachers reflect on conceptions and assessment practices in CHSA, in a formative approach, which guides pedagogical practice and favors the learning of all students.

Keywords: learning assessment; formative assessment; teacher training; applied human and social sciences.

INDICADORES DE IMPACTO

A pesquisa desenvolvida apresenta o potencial de contribuir com a formação continuada dos profissionais da educação básica que atuam no ensino fundamental anos finais e no ensino médio, particularmente nesta última etapa da educação básica. O estudo e o produto educacional dele decorrente, característico do mestrado profissional, possuem um impacto social, modificando concepções e práticas de avaliação da aprendizagem na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA). O produto educacional resultante da pesquisa possui caráter extensionista na área da educação, podendo ser utilizado de forma autônoma em propostas de formação em serviço, atingindo grupos de professores e supervisores de ensino dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio de escolas das redes públicas, podendo ainda ser utilizado em processos de formação inicial de professores em cursos de licenciatura da área de CHSA. Portanto, a abrangência do seu uso é ampla, podendo alcançar grupos de profissionais da educação em todo território nacional, haja visto que o produto educacional resultante da pesquisa possui divulgação em meios virtuais. Alinha-se com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU) “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (Objetivo 4), contribuindo para a garantia do processo de aprendizagem, visando contribuir para a garantia do direito à educação de qualidade e, desse modo, articulando-se com as políticas educacionais de âmbito nacional, estadual e municipal.

IMPACT INDICATORS

The research developed has the potential to contribute to the continuing education of basic education professionals who work in the final years of elementary school and high school, particularly in this last stage of basic education. The study and the educational product resulting from it, characteristic of the professional master's degree, have a social impact, changing concepts and practices of learning assessment in the area of Humanities and Applied Social Sciences (CHSA). The educational product resulting from the research has an extensionist nature in the area of education, and can be used independently in in-service training proposals, reaching groups of teachers and teaching supervisors in the final years of elementary and high school in public schools, and can also be used in initial teacher training processes in undergraduate courses in the area of CHSA. Therefore, the scope of its use is broad, and can reach groups of education professionals throughout the national territory, given that the educational product resulting from the research is disseminated in virtual media. It is aligned with the United Nations (UN) Sustainable Development Goal (SDG) “to ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all” (Goal 4), contributing to guaranteeing the learning process, aiming to contribute to guaranteeing the right to quality education and, in this way, articulating with educational policies at national, state and municipal levels.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A AVALIAÇÃO ESCOLAR COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO	16
2.1 O Conceito Geral de Avaliação da Aprendizagem	16
2.2 Funções da Avaliação	23
2.3 Avaliações na Rede Estadual	28
2.4 A Concepção de Avaliação a partir da Legislação Educacional	30
3 ENSINO MÉDIO: PROPOSTAS E DILEMAS	35
3.1 Breve Antecedente da Reforma do Ensino Médio	36
3.2 A Reforma Atual	40
3.3 A Reforma em Minas Gerais	42
3.4 Dilemas da Reforma no Ensino Médio	45
3.4.1 O esvaziamento dos conteúdos do Ensino Médio	46
3.4.2 Currículo e Flexibilização	47
3.4.3 Influência neoliberal	50
3.4.4 Formação do professor e interdisciplinaridade	52
4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE CHSA	55
4.1 Coleta de dados: o trabalho de campo	56
4.2 Caracterização da Superintendência	60
4.3 Análise das respostas dos questionários	63
4.3.1 Formação e Atuação Profissional	64
4.3.1.1 Formação Inicial	66
4.3.1.2 Formação Continuada	68
4.3.1.2 Atuação profissional	70
4.3.2 Concepções e práticas avaliativas	74
4.3.2.1 Concepções sobre avaliação e sua finalidade	74
4.3.2.2 Formação para Avaliar	78
4.3.2.3 Dificuldade para Avaliar	79
4.3.3 Conhecimento sobre a reforma do Ensino Médio	81
4.4 Análise das entrevistas	86
4.4.1 Concepção sobre a avaliação;	90
4.4.2 Articulação entre metodologia de ensino e avaliação	93
4.4.3 Uso dos resultados	96

4.4.4 Possibilidades de trabalhar a avaliação no contexto atual	99
5 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	104
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICE A – Questionário sobre avaliação de aprendizagem.....	117
APÊNDICE B – Roteiro para a realização das entrevistas semiestruturadas.....	128
ANEXO A – Tabelas com Matrizes Curriculares no ano de implementação de 2022..	130
APÊNDICE C - PRODUTO EDUCACIONAL	134

1 INTRODUÇÃO

Não é raro de se ouvir, tanto de estudantes quanto de professores, questionamentos se os instrumentos de avaliação realmente conseguem avaliar e se os dados coletados por eles, de fato, refletem a realidade do estudante quanto ao seu aprendizado. No entanto, a avaliar a aprendizagem é algo muito mais complexo do que apenas aplicar os instrumentos de avaliação, envolvendo questões políticas e técnicas. Primeiramente, o tema suscita a diferenciação entre medida e avaliação. Nesse aspecto, quando se toma uma coisa como se fosse a outra, às questões sobre os limites da medida parecem também estar questionando o sentido da avaliação. A medida constitui apenas uma parte do processo de avaliação, mas para que a avaliação da aprendizagem ocorra de fato, é necessário observar o tratamento que se vai dar aos resultados e qual será a tomada de decisão a partir deles (Luckesi, 2008).

Desde que comecei a trabalhar como professor, as questões sobre a avaliação da aprendizagem me causaram certo incômodo. Não havia como negar sua importância para a observação do trabalho realizado e dos resultados alcançados, no entanto, a sensação de que se a avaliação terminasse na medição ou na sua função somativa, esse instrumento poderia não estar realizando o que de fato se espera, a avaliação real da aprendizagem. Nesse aspecto, teria que ceder aos questionamentos que falamos sobre se a avaliação teria mesmo o potencial de avaliar o aprendizado do estudante. Porém, apesar da desconfiança a respeito do processo avaliativo que eu fazia, muito aprendido na convivência profissional e no autodidatismo, tinha a ideia de que a avaliação poderia ser utilizada para fins didáticos.

Nesse ponto, evoquei minha visão de quando era estudante, que acreditava que o processo avaliativo do professor realmente me apontava as deficiências na minha aprendizagem e me sugeriria o que precisa ser revisto e melhor desenvolvido. Naquela época porém, apesar de ter esse pensamento, não sabia o que fazer o resultado obtido, principalmente por falta de orientação dos professores. Agora como professor, estava fazendo o mesmo com os meus estudantes: limitando-me a função somativa e deixando de melhorar a formação dos meus estudantes com as funções diagnóstica e, principalmente, a formativa. Todavia, apesar dos questionamentos e incômodos, não sabia o que fazer, afinal, não tive formação específica para avaliar e só o estudo pessoal de métodos avaliativos não eram suficientes para preencher essa lacuna. Sendo assim, essa pesquisa trouxe consigo a expectativa de que a lacuna na formação inicial poderia ser amenizada, ou quem sabe preenchida, com o estudo desse fenômeno que acreditava não acontecer apenas comigo, mas com boa parte dos professores. Portanto, apontar

possibilidades para melhorar a minha avaliação, além do benefício direto aos meus estudantes, poderia também contribuir para a formação continuada dos meus colegas.

Seguramente o questionamento que apresentava não era um pioneirismo meu. Outros colegas, estudantes e responsáveis também deveriam ter apresentado questões semelhantes. Desta forma, penso que o tema desta pesquisa se justifica tendo em vista os questionamentos que eu, outros professores e até mesmo estudantes e famílias apresentam quanto a forma de avaliar, não só em termos de técnicas de avaliação, mas sobretudo sobre o que fazer com dados obtidos pelos instrumentos avaliativos.

De modo geral, as críticas do senso comum apontam para uma dicotomia entre ensino-aprendizagem e avaliação e giraram em torno da eficácia da avaliação para mensurar o conhecimento trabalhado ao longo de um período de tempo escolar. Longe de desconsiderar essas críticas, pensa-se ser necessário investigar sobre a avaliação escolar, sua relação com os outros elementos da vida escolar como os planos de ensino, objetivos, as condições de trabalho nas escolas e a crença dos professores nos termos utilizados por Marcelo (2009, p. 15), isto é, aquilo que os professores consideram como verdadeiro. Essas crenças não são tomadas como verdades irrefutáveis e cumprem o papel de influenciar em como os professores aprendem e como podem realizar o processo de mudança de suas concepções e práticas avaliativas.

De acordo com o Marcelo (2009, p. 12), “o desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais”. Portanto, pesquisar sobre a avaliação como instrumento pedagógico justifica-se diante da demanda de uma formação que contribua para a profissionalização docente no campo da avaliação, que possibilite a aquisição de concepções e práticas sobre como avaliar de forma que os resultados possibilitem uma compreensão mais real do processo de aprendizagem e aponte caminhos mais seguros para o desenvolvimento dos conhecimentos, das competências e habilidades esperadas para estudantes do Ensino Médio na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Tardif e Raymond (2000, p. 2015), por outro lado, chamam a atenção para um aspecto importante da prática profissional ao afirmar que “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” No entanto, apesar da inegável importância da avaliação escolar no contexto do processo de ensino-aprendizagem, Alvarse (2013, p. 138) ressalta a existência de um paradoxo relacionado à formação dos docentes, pois “qualquer professor é um avaliador profissional que, usualmente, não tem preparação [para avaliar] tanto em sua formação inicial e, quiçá, continuada”.

Ainda, segundo o autor, de modo geral os professores aprendem a avaliar de forma autodidata. Atualmente, nos cursos de licenciatura, a formação do docente para a avaliação se apresenta mais como uma crítica às práticas avaliativas; crítica reconhecidamente necessária, porém, insuficiente para formar o avaliador. A mudança nas concepções e práticas dos professores pode acontecer a partir do desenvolvimento profissional docente como indica Marcelo (2009, p. 16), o sistema de crenças e conhecimentos dos professores devem mudar ao longo do seu desenvolvimento profissional. Tais mudanças incidem sobre as concepções e práticas docentes e, em consequência, têm o potencial para melhorar os resultados da aprendizagem.

A defasagem na formação docente para avaliação apontada por Alavarse (2013), agrava-se com a constatação de Marcelo (2009) de que o sistema de crenças do professor, por vezes, tem maior influência do que sua formação profissional. Não se trata, desta forma, de uma execução do autodidatismo indicado por Alavarse (2013), mas, de compreender como o sistema de crenças pode ser redirecionado para uma avaliação que entenda o resultado avaliativo como aprendizagem em processo, compreendendo o erro como elemento que auxilia a identificar as dificuldades dos estudantes e poder intervir sobre elas, como sinalizado por Luckesi (1990). A partir dessa limitação na formação dos professores apontada por Alavarse (2013) e Marcelo (2009) e das condições objetivas que os professores possuem em seu cotidiano se apresenta a questão norteadora desta pesquisa: como os professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas avaliam a aprendizagem no atual contexto da reforma do Ensino Médio?

Sendo assim, o objetivo principal deste estudo é o de identificar e analisar as concepções e práticas avaliativas dos professores do Ensino Médio da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Os objetivos específicos são:

- Discutir sobre a avaliação da aprendizagem tendo em vista o caráter formativo da avaliação.
- Identificar as concepções e práticas avaliativas dos professores de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio.
- Analisar os obstáculos encontrados pelos professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para se promover a avaliação contínua e formativa articulada com as habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos do Ensino Médio.

- Elaborar uma proposta de um percurso formativo destinado a professores como produto educacional que contribua para o aprimoramento das concepções e práticas avaliativas dos professores de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Ensino Médio.

De acordo com a reforma do Ensino Médio, o professor deveria considerar as competências e habilidades estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao elaborar sua avaliação. No entanto, é necessário que se faça uma crítica que aponte os interesses que incidiram nessa reforma, os aspectos de se avaliar a partir das competências e habilidades, entre outras questões em torno do Ensino Médio. Essa análise sobre as mudanças no Ensino Médio é importante para que o professor possa orientar seu planejamento, tendo em vista a formação do ser humano integral, consciente e crítico da sociedade da qual faz parte.

Neste sentido, o docente precisa fazer um planejamento do desenvolvimento cognitivo do estudante e, portanto, das estratégias para se alcançar os objetivos da educação escolar cuja avaliação da aprendizagem é um instrumento fundamental. Segundo Ferraz e Belhot (2010) planejamento, aprendizagem e avaliação se relacionam tendo em vista que o planejamento, além de estar coerente com os objetivos e delimitação do conteúdo, precisa estar coerente também com as estratégias e instrumentos de avaliação para que seja possível, a partir dos resultados da avaliação, direcionar o processo educacional de forma corretiva e formativa.

Sendo assim, ao pesquisar sobre a avaliação, a partir da compreensão de como os professores a concebem e como são suas práticas, espera-se que haja uma contribuição para a melhoria da prática pedagógica, especialmente apresentado propostas que auxiliem os professores a promoverem uma avaliação formativa e, por conseguinte, melhorem as práticas escolares.

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa e exploratória. A abordagem qualitativa tem sido bastante utilizada em pesquisas sociais, onde coloca-se como objeto de estudos crenças, motivos, significados e atitudes dos sujeitos, buscando uma compreensão particular de um fenômeno ou condição social, sem se preocupar com a quantificação de resultados (Flick, 2013).

Como produto educacional, a partir dos dados coletados e analisados, foi formulado um percurso formativo que propõe reflexões sobre a avaliação da aprendizagem, que pode ser realizado individualmente por um professor ou utilizado em formações continuadas com um grupo de professores. Os dados coletados e analisados nos questionários e entrevistas permitiram uma visão sobre como os professores envolvidos pensam a avaliação da

aprendizagem, como trabalham com os dados trazidos pela avaliação e como o retorno é feito ao estudante.

Esta dissertação se estrutura em seis seções, sendo a introdução a primeira seção. A segunda e a terceira seções são dedicadas ao referencial teórico relativo à avaliação escolar, seção 2, e a reforma do Ensino Médio, seção 3. A quarta seção é dedicada à pesquisa de campo, apresentando o contexto da pesquisa, os dados coletados e analisados nos instrumentos aplicados, questionários e entrevistas semiestruturadas. A seção 5 apresenta o produto educacional elaborado a partir dos resultados da pesquisa, enquanto a última seção contempla as considerações finais.

2 A AVALIAÇÃO ESCOLAR COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

Nesta seção abordaremos a avaliação escolar, com foco na avaliação da aprendizagem e também na função formativa da avaliação, pois é essa função que torna a avaliação um instrumento pedagógico. O referencial teórico para esta seção tem como base, principalmente, os textos de Hoffmann (1991), Luckesi (1990 e 2008), Souza (2000), Alavarse (2013), Freitas *et al.* (2009).

No desenvolvimento desta seção abordou-se o conceito sobre a avaliação da aprendizagem, observando a distinção entre avaliação e verificação. Além disso, expôs-se algumas controvérsias a respeito do que é avaliar apontadas por Hoffmann (1991), Alavarse (2013) e Souza (2000). Considerou-se, também, na construção da seção, as funções da avaliação da aprendizagem – diagnóstica, formativa e somativa – conforme apresentado por Hoffmann (1991) e como elas podem ter um caráter pedagógico. Por fim, abordou-se como a avaliação da aprendizagem é apresentada na legislação brasileira e em Minas Gerais, *locus* desta pesquisa.

2.1 O Conceito Geral de Avaliação da Aprendizagem

Inicia-se este tópico com a seguinte questão que vem sendo feita há muito tempo por Luckesi (2008), o que a escola pratica: verificação ou avaliação? A questão nos induz a pensar que se deva escolher uma coisa ou outra, mas, avaliação e verificação da aprendizagem, apesar de serem diferentes, são conceitos que estão relacionados e não se excluem necessariamente. A avaliação da aprendizagem deve ser entendida como um processo mais amplo, que quer compreender o processo de aprendizagem do estudante ao longo do tempo (Luckesi, 2008), enquanto a verificação visa evidenciar o quanto o estudante se apropriou daquilo que foi trabalhado, ou, em outras palavras, o quanto ele se aproxima dos objetivos propostos. Portanto, verificar significa identificar se o estudante desenvolveu um conhecimento ou conjunto de habilidades após uma instrução ou atividade de ensino, culminando, na maioria das vezes, apenas na atribuição de uma nota ou conceito.

A verificação, segundo Luckesi (2008), é um termo de origem latina, permite que se veja ou não algo que se quer verificar, por isto ela se concretiza no ato da medida, ou seja, pretende-se, com a verificação, verificar o quanto o estudante domina determinado conhecimento ou desenvolveu certas habilidades e competências.

A avaliação coleta, analisa e sintetiza os dados sobre o objeto da avaliação, portanto, ela inclui a verificação, ou seja, para se avaliar é necessário medir, porém, a avaliação não se esgota na medida, quando isso acontece estamos apenas verificando. A avaliação pressupõe a

medida, mas avança no sentido de se atribuir um juízo de valor ou qualidade ao objeto avaliado e implica, necessariamente, numa tomada de decisão sobre se o objeto da avaliação. Em síntese, Luckesi (2008, p. 93) define que “a avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que ‘congela’ o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação.”

Observa-se que nas escolas brasileiras, de modo geral, os resultados são utilizados majoritariamente para se fazer uma classificação do educando em aprovado ou reprovado. Encerra-se nisso, nada trazendo como consequência da síntese dos dados obtidos. Portanto, na maioria das vezes, a aferição da aprendizagem acontece apenas como verificação. A aferição da aprendizagem deveria levar a “um processo de compreensão dos avanços, limites e dificuldades que os educandos estão encontrando para atingir os objetivos do curso, disciplina ou atividade da qual estão participando” (Luckesi, 2008, p. 94). Dessa forma, a avaliação deve ser um processo dinâmico que serve como subsídio para as decisões que serão tomadas, tendo em vista o desenvolvimento da aprendizagem e como referência os resultados esperados desse processo.

Hoffmann (1991, p.20) reitera a ideia do caráter pedagógico da avaliação que, além da verificação, ela deve ser um recurso que contribua para a educação e para a autonomia intelectual dos estudantes, ou seja, para serem capazes de tomar suas próprias decisões, sendo criativos, críticos e participativos. Nessa perspectiva, o erro e a dúvida não devem ser tomados como fracasso ou falta de conhecimento, mas são elementos que permitem ao professor perceber como o aluno se posiciona e constrói suas concepções sobre o mundo. “Nessa dimensão, avaliar é dinamizar a oportunidade de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor, que incitará o aluno a novas questões a partir de respostas formuladas” (Hoffmann, 1991, p.20).

No que se refere ao conceito de medida, Hoffmann (1991) destaca que, os professores seguem critérios para atribuição de pontos, esses parâmetros não são objetivos, em outras palavras, são critérios “individuais, vagos e confusos ou imprecisos demais para determinadas situações” (Hoffmann, 1991, p.48). Segundo a autora, nem tudo pode ser medido e, desse modo, as atribuições de notas ou conceitos se baseiam muito mais na impressão que os professores têm do desenvolvimento do estudante.

As notas/conceitos dos alunos, na grande maioria das vezes, não correspondem a pontos referenciais determinados (determiná-los consiste, mesmo, tarefa difícil), assim, vale a impressão geral dos professores e sua

decisão individual do que seja uma graduação numérica representativa de maior ou menor comprometimento do aluno (Hoffmann, 1991, p. 48).

Neste sentido, a autora aponta que o uso da medida em educação produz dados injustos e imprecisos. Nesse sentido, Gatti (2003, p. 110) propõe uma diferença entre medir e avaliar. Segundo ela, ao se medir o fenômeno através dos instrumentos calibrados e uma classificação a partir de provas e testes principalmente, tem-se uma noção da grandeza do fenômeno. No entanto, para a autora,

a partir das medidas, para termos uma avaliação é preciso que se construa o significado destas grandezas em relação ao que está sendo analisado quando considerado como um todo, em suas relações com outros fenômenos, suas características historicamente consideradas, o contexto de sua manifestação, dentro dos objetivos e metas definidos para o processo em avaliação, considerando os valores sociais envolvidos (Gatti, 2003, p. 110).

Sendo assim, a avaliação é um juízo de valor sobre o que o estudante desenvolveu, tendo como referência os objetivos de aprendizagem almejados. Não basta, portanto, apenas medir. É necessário “um trabalho integrado de professores e alunos” (Gatti, 2003, p. 111) onde se faça, além das medições, inferências, análises, se estabeleçam valores e sejam tomadas decisões a partir dos resultados identificados. Para Freitas *et al* (2009) o problema da avaliação está, de fato, em como as práticas na sala de aula e a interação entre o professor e o aluno são afetadas pelo juízo que o professor faz do aluno. Esse problema é mais crucial do que a avaliação formal e sua técnica. Os dados objetivos são apenas um primeiro passo para se construir um processo interno do professor que culminará na nota ou conceito manifestos. Ou seja, o que de fato aprova ou reprova é essa relação. Gatti (2023) corrobora Freitas *et al* (2009) e Hoffmann (1991) ao afirmar que,

Observa-se também que a atribuição de notas ou graduações a um grupo de alunos é algo bastante pessoal entre os professores. Mesmo quando recebe instruções estritas quanto a como fazê-lo, introduzem em algum ponto variações que lhes permitem dar seu cunho pessoal à avaliação. Há sempre um certo grau de subjetividade que atua no processo e isto nem sempre é objeto de reflexão por parte do professor (Gatti, 2023, p. 101).

Não se trata de invalidar os aspectos subjetivos da avaliação. Talvez, seja até impossível uma avaliação plenamente objetiva. Mas, é necessário ponderar em como os aspectos subjetivos interferem na avaliação e na construção que o professor fará do estudante e do processo de aprendizagem. Isso coloca em destaque a responsabilidade com o processo avaliativo por parte do professor e, portanto, é importante considerar como a concepção do professor sobre a avaliação impacta no seu trabalho. Desta forma, é importante que o professor aprimore seus meios de avaliação utilizando instrumentos variados e em conformidade com

seus objetivos e, principalmente, que não seja meramente verificação, mas que seja feita ao longo do processo e conduza ao autodesenvolvimento do professor como profissional e dos estudantes no que diz respeito à sua aprendizagem.

Souza (2000), ao tratar das dimensões a avaliação da aprendizagem, as categoriza em avaliação na sala de aula, avaliação institucional, avaliação de programa e projetos educativos, avaliação de currículos, avaliação de sistema. Todas essas dimensões da avaliação oferecem, em aspectos diferentes, informações que se inter-relacionam, pois permitem contribuir para se pensar diferentes momentos e fatores que influenciam a aprendizagem. No entanto, destaca-se, tem-se como objeto nesta pesquisa a avaliação na sala de aula, aquela feita pelos professores, tendo em vista, conforme Souza (2000, p. 101), “o seu foco no processo de ensino-aprendizagem e visa a subsidiar o aperfeiçoamento da prática docente”.

Ao tratar da avaliação na sala de aula, Souza (2000, p. 104) ressalta que, ao longo da história no Brasil, esta dimensão da avaliação foi superdimensionada, tornando-se o único subsídio para as decisões sobre a vida do estudante e uma forma de legitimar a autoridade do professor. Essa forma de usar a avaliação escolar foi de tal forma internalizada por estudantes, professores e comunidade escolar que parece apresentar-se uma ruína do sistema de ensino-aprendizagem ao se tentar questioná-la e propor outras formas de conceber as funções da avaliação da aprendizagem. Desta forma, tradicionalmente, a avaliação da aprendizagem adquiriu um caráter discriminatório, por se tornar um instrumento que legitima a seletividade na educação e exclui aqueles que já são socialmente discriminados.

Com pressupostos políticos baseados na meritocracia, o cotidiano escolar concebeu um processo avaliativo perverso, sem compromisso com a equidade da educação e com o desenvolvimento de um ensino diferenciado. Atendendo a tais propósitos, a avaliação sofreu um desvio de sua função básica, e passou a ser utilizada fundamentalmente para aprovar e reprovar aluno. Assim, a decisão pedagógica que a avaliação poderia subsidiar, quanto ao que a escola poderia e deveria fazer para garantir ensino de qualidade, foi decapitada do processo escolar (Souza, 2000, p. 102).

Essa discriminação explicitada por Souza (2000, p. 102) é reforçada pela forma com que os professores, alunos e famílias concebem o papel da avaliação. Saul (2015, p. 1303) corrobora essa ideia ao mostrar que os professores usam da avaliação como forma de manipulação do estudante amedrontado e das suas famílias. Tem-se uma pedagogia do exame e em detrimento “à pedagogia que valoriza a produção do conhecimento significativo, em uma perspectiva transformadora” (Saul, 2015, p. 1303). Sendo assim, a avaliação da aprendizagem historicamente praticada na maioria das nossas escolas, atende aos interesses de uma educação domesticadora que conduz o estudante a assumir, de forma passiva, conhecimentos prontos sem

a possibilidade de desenvolver conhecimentos que lhes sejam significativos e permitam uma crítica da realidade visando sua transformação.

A escola domesticadora tem sido um modelo que condiciona todos os outros elementos que constituem a vida escolar, entre eles, a organização do currículo, a seleção dos conhecimentos e método de ensino, o material didático, a relação com as famílias, e sobretudo, a avaliação da aprendizagem. Avaliações externas e em larga escala ou avaliação de sistemas educacionais, uma das dimensões apontadas por Souza (2000), tendem a indicar uma melhoria na qualidade da educação, mas diante desse formato de educação domesticadora “é preciso questionar o valor desses ‘conhecimentos’ para crianças e adolescentes concretos, que vivem em contextos diversos, submetidos a injustiças sociais, discriminação, exclusão e violência. Que sentido faz e tem feito a escola para esses educandos?” (Saul, 2015. p. 1304). Acrescenta-se a isso, a atitude avaliativa, da parte do professor, evidenciada por Souza (2000, p. 104). Para ela o estudante amedrontado e condicionado pela avaliação assume determinadas condutas, repete informações que necessariamente não expressam o seu conhecimento de fato e, para superar isso, o professor precisa assumir uma atitude avaliativa fundamentada em concepções de educação e de avaliação.

Conforme Souza (2000), a atitude avaliativa deveria permitir que o professor consiga identificar se o estudante está aprendendo e porque apresenta dificuldades de aprendizagem; formular hipóteses sobre como os estudantes aprendem, fundamentadas em referencial teórico e que o ajude a sair do senso comum sobre a atividade de avaliar; pensar sobre as prioridades que ele – o professor – dá a alguns elementos no seu plano de ensino; constatar quais métodos obtiveram sucesso ou insucesso para evitar a repetição de métodos identificados como ineficientes; a partir dos resultados, escolher melhor as ações que deve seguir em relação ao trabalho com a turma, mesmo quando os resultados estão em conformidade com o esperado; discutir com os estudantes sobre os resultados para que eles tenham clareza de suas possibilidades e dificuldades sem que se sintam inferiorizados; identificar possíveis desinteresses dos estudantes no que está sendo ensinado; perceber o que é necessário para melhorar o desempenho dos estudantes e do professor, como deve ser a atuação da escola nesse aprimoramento do processo ensino-aprendizagem e estabelecer novas metas.

Mais que instrumentos precisos, a avaliação de sala de aula exige a formação de professores que apresentem uma atitude avaliativa. Compreende-se essa atitude avaliativa como uma predisposição para realizar uma constante reflexão sobre o seu ensino, a aprendizagem dos alunos e as condições educacionais oferecidas pela escola (Souza, 2000, p. 104).

Luckesi (2008) afirma que a avaliação não tem função em si mesma, mas que serve de base para se orientar um processo formativo que tem um resultado definido previamente. Sendo assim, a avaliação precisa necessariamente estar vinculada a um projeto de ensino. Ela não deve ser confundida com a verificação. Esses conceitos não se excluem mutuamente, no entanto, apresentam características distintas em alguns aspectos. Observa-se nas práticas escolares, em geral, que a prova tem um peso significativo na avaliação da aprendizagem. Em torno dela - na preparação, execução e retorno aos estudantes - existe uma grande expectativa. Isso tudo tem interferência no momento da realização da prova e na aprendizagem do estudante. Sentimentos negativos são gerados em relação à prova ao longo da trajetória escolar do estudante e, por meio de algumas medidas apropriadas, leva-se um tempo considerável para se desfazer esses sentimentos ruins. A centralidade no uso de provas e testes na escola fez, e ainda faz, com que professores, alunos e suas famílias confundam os instrumentos de avaliação, como as provas e os testes, com a própria avaliação.

Os instrumentos de avaliação servem apenas para identificar o quanto os estudantes se apropriaram ou vem se apropriando do objeto de ensino, ou seja, servem para identificar a aprendizagem dos estudantes. A análise dos instrumentos após a sua aplicação levará a uma atribuição de juízos de valor, a partir dos quais o professor deverá analisar os erros cometidos pelos estudantes e investigar quais as suas causas. Porém, ainda em muitas escolas, os erros não são considerados como um caminho para se vislumbrar o processo de aprendizagem, de se diagnosticar o que os estudantes dominam e não dominam ainda, mas servem como forma de castigo ou punição.

Neste sentido, Luckesi (1990, p. 135) contribui para se pensar o erro como fonte de castigo quando alerta para o fato de que

haverá muito trabalho psicológico futuro para que as crianças e os jovens de hoje se libertem de suas fobias e ansiedades, que se foram transformando em hábitos biopsicológicos inconscientes. Hábitos criados pelo medo que, com certeza, não servem para nada mais do que garantir uma submissão internalizada. O medo tolhe a vida e a liberdade, criando a dependência e a incapacidade para ir sempre em frente (Luckesi, 1990, p. 135).

O sentimento de culpa vindo do erro tomado como evento que necessita castigo, gera a culpa, a limitação e a autopunição. O formato mais palpável desse castigo se traduz na reprovação do estudante no final do ano letivo. O erro só existe quando se tem previamente um padrão de qual conhecimento ou habilidade deve ser aprendida. O estudante que não manifesta uma conduta que não condiz com esse padrão incorre no erro que leva à punição e à autopunição. Segundo Luckesi (1990), essa forma de se encarar as condutas que não estão em

conformidade com o padrão, não como evento, mas como erro, é consequência da visão conservadora na sociedade que tem raízes profundas e antigas na influência da tradição judaico-cristã.

No entanto, o que usualmente é chamado de erro, poderia ser tratado apenas como um fato. Porém, para que seja tratado de tal forma, é necessário que se despoje dos preconceitos. Os preconceitos impedem que o fato seja visto como fato e cria a imagem a partir do preconceito consolidado. Sendo assim, ao se considerar o erro como fato, o professor precisa verificar o que levou o estudante a adotar aquela conduta e a partir disso, usar os dados para um avanço no desenvolvimento do conhecimento ou da habilidade. No que diz respeito à avaliação da aprendizagem, Luckesi (1990, p. 139) afirma que

a avaliação da aprendizagem deveria servir de suporte para a qualificação daquilo que acontece com o educando, diante dos objetivos que se têm, de tal modo que se pudesse verificar como agir para ajudá-lo a alcançar o que procura. A avaliação não deveria ser fonte de decisão sobre o castigo, mas de decisão sobre os caminhos do crescimento sadio e feliz.

Em termos práticos, uma das medidas apropriadas para se mudar o sentimento negativo do estudante se relaciona com uma mudança na concepção de avaliação e algumas atitudes práticas podem ir sendo tomadas. Primeiramente, revisando os objetos de conhecimento, habilidades e competências que serão objetos de ensino, caso seja utilizado algum tipo de questão ou procedimento avaliativo que o estudante não esteja familiarizado, prepará-lo para lidar com esse formato, trabalhando nas aulas e orientando os estudantes acerca dos procedimentos que estão sendo adotados. É importante que os professores explicitem aos estudantes os processos de ensino e de avaliação, pois, dessa forma, é possível que o estudante compreenda o seu erro e o sentido da avaliação de outra forma, relativizando a importância da nota.

Outra medida, segundo Gatti (2003, p. 104), é aumentar a quantidade de avaliações. Quanto maior o número de avaliações, a tendência é que a pressão diminua. Além disso, o professor pode mostrar ao aluno como o instrumento de avaliação não só indica o que ele não aprendeu, como também pode ser tomada para diagnosticar o que precisa ser compreendido. Após a aplicação de um instrumento, outra medida seria usá-lo para promover uma reflexão com os alunos sobre o seu desempenho, enfatizando a importância do feedback aos estudantes da avaliação. A discussão coletiva pode ser uma alavanca para a aprendizagem dos estudantes.

Segundo Gatti (2003, p. 110), preciso ter em mente que avaliar é diferente de medir,

Em seu sentido mais amplo, então, uma avaliação é um julgamento de valor. No caso de nosso interesse, a avaliação em sala de aula é um julgamento para se saber até que ponto alunos atingem objetivos valiosos em aprendizagens diversificadas em relação a um certo conteúdo considerado necessário ao seu desenvolvimento pessoal; como o fazem e quais atitudes e valores revelam que sejam pertinentes ao seu domínio vivencial.

Em outras palavras, para Gatti (2003, p. 102), não basta medir através dos instrumentos clássicos como provas e questionários. É preciso analisar e inferir a partir dos dados coletados, observar o contexto e o valores, entre eles os valores pessoais, entre outros procedimentos. Além disso, conforme Gatti (2003, p. 102), é preciso considerar que, ao avaliar o estudante, está-se avaliando também o professor, afinal, ensino e aprendizagem não se separam. A avaliação sobre os estudantes também traz como outro lado da moeda, a avaliação de como foi ensinado. Isso não quer dizer que a única responsabilidade seja do professor, mas para identificar quais são os fatores que explicam a não-aprendizagem do aluno e um desses fatores podem ser as escolhas metodológicas do professor.

Vimos nesta primeira parte da seção que a concepção de avaliação é fundamental para se promover mudanças e transformar as práticas avaliativas na escola. O peso da cultura escolar é muito forte e para ser dirimido é necessário um trabalho contínuo, consistente e coletivo. Ainda na perspectiva de se compreender o conceito de avaliação, com foco na dimensão da avaliação da aprendizagem, é essencial ter clareza também das funções que a avaliação pode desempenhar. A seguir trataremos dessas funções e sua importância no processo avaliativo.

2.2 Funções da Avaliação

Conforme a finalidade do processo avaliativo, desde sua elaboração até as decisões que se toma a partir dos dados coletados e analisados sobre a aprendizagem dos estudantes, pode-se classificar as avaliações em três tipos: diagnóstica, formativa e somativa. Apesar de estarem intimamente ligadas umas às outras, cada uma tem uma função específica dentro do processo de ensino-aprendizagem. Os três tipos de avaliação são interdependentes e ocorrem em conjunto ao longo do processo educativo.

Segundo Souza (2000), a avaliação diagnóstica fornece dados iniciais para orientação da ação pedagógica; a avaliação formativa permite que se acompanhe o progresso e fornece dados para que as ações sejam revistas, sejam aprimoradas ou, até mesmo, descartadas e a avaliação somativa, encerra ação avaliativa com visão geral da aprendizagem desenvolvida (Hoffmann,1991). Juntas, elas oferecem informações aos professores e às escolas permitindo que tenham uma visão mais acurada do processo de aprendizagem tendo em vista a melhoria

do trabalho pedagógico. As três avaliações, portanto, fornecem *feedback*, embora em momentos diferentes e para propósitos diferentes: a diagnóstica informa sobre a base onde se está iniciando um momento educativo (Souza, 2000, p. 103); a formativa, apresenta os progressos contínuos (Luckesi, 2008, p. 98) e a somativa, permite perceber os resultados obtidos do final do processo (Hoffmann, 1991, p. 59).

Gatti (2003) nos informa que a **avaliação diagnóstica** identifica o que o estudante já apresenta enquanto conhecimento, habilidade ou competência, portanto, observa tanto as necessidades individuais do estudante, quanto o conhecimento prévio que tem em relação ao tema que será estudado. Ela é fundamental para que o professor consiga adaptar os métodos de ensino e planejar intervenções que tornem o ensino mais eficaz.

Conforme Assis (2022), considera-se que a avaliação é um processo e também um processo que permite à escola e ao professor acompanharem como os estudantes estão face ao conhecimento, habilidade ou competência esperados. Desta forma, é fundamental que se faça a avaliação diagnóstica tanto no início de cada etapa ou conteúdo a ser trabalhado – ou seja, não só apenas no início do ano letivo – quanto no final também. Isso permite ao professor fazer alterações no seu planejamento para tentar suprir as deficiências no aprendizado.

A importância da avaliação diagnóstica para o melhor desempenho do trabalho pedagógico é sinalizada por Assis (2022, p. 59),

Quando se pensa em avaliação diagnóstica, pensa-se em uma visão qualitativa e investigativa sobre o processo de aprendizagem, difícil de ser subsidiada pelos tradicionais exames. Na qualidade de fornecer diagnóstico, remete ao conhecimento do que e de quem se avalia, seja o educando, professor, gestão ou instituição. Diagnosticar é conhecer para, então, agir diante de um determinado contexto apresentado e/ou inferido.

Sendo assim, é fundamental que os professores ajustem seus planos de ensino a partir dos dados coletados e analisados vindos da avaliação diagnóstica. A sondagem feita pela avaliação diagnóstica não se aplica somente à verificação do conhecimento, habilidades e competências desenvolvidas pelos estudantes. Ela também verifica as características individuais e grupais dos estudantes em relação ao processo de educação escolar. Como aponta Assis (2022, p. 61), “a avaliação diagnóstica deve ser realizada para auxiliar a avaliação formativa, contribuindo, assim, para a análise, mas também para a remediação da aprendizagem.” A avaliação diagnóstica se torna um instrumento inútil se não gerar uma ação apropriada para resolver as deficiências constatadas e se buscar a melhoria da aprendizagem.

A **avaliação formativa** acontece ao longo do período de aprendizagem e, ao mesmo tempo que oferece um retorno ao estudante sobre o que ele desenvolveu, identifica as

necessidades e os ajustes necessários para um ensino satisfatório. O enfoque não é apenas nos pontos, mas principalmente no processo de aprendizagem. Através da avaliação formativa o professor tem condições de ajustar os métodos de ensino para atender as demandas apresentadas pelos alunos.

Ao tratar da avaliação formativa, primeiramente, precisa-se clarificar ao qual concepção se está se referindo. Fernandes (2006) explicita que é possível observar uma concepção mais antiga, vinda das décadas de 1960 e 1970, na qual a avaliação formativa está mais centrada no comportamento e no resultado da assimilação dos objetos do conhecimento, normalmente feita após um período de ensino. Essa concepção aproxima-se muito do que se chama atualmente de avaliação somativa. Segundo o autor supracitado, apesar de todo avanço nesse aspecto, muitos professores ainda adotam a concepção mais antiga de avaliação formativa.

A concepção mais atual “trata-se de uma avaliação interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de *feedback*, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens” (Fernandes, 2006, p. 23). Objetivo da avaliação, nessa concepção, é melhorar as aprendizagens, de forma que a avaliação esteja mais integrada aos processos de ensino e aprendizagem, mais contextualizada e com os estudantes desempenhando papel significativo. Ela pode ser realizada um pouco antes da avaliação somativa, em forma de revisão de matéria e de teste de aprendizagem.

Fernandes (2006) afirma que ao se fazer uma teoria da avaliação formativa deve-se observar duas tradições teóricas e de pesquisa: a tradição francófona e a tradição anglo-saxônica. Na tradição francófona, os processos internos do estudante, cognitivos e metacognitivos – sua capacidade de se autorregular quanto aos processos cognitivos – têm na avaliação formativa em destaque. Nessa tradição importa mais saber como os estudantes aprendem para que, com o suporte das teorias já conhecidas, eles sejam capazes de usar a avaliação formativa para se regularem por si mesmos. Neste caso, entende-se que o *feedback*, ainda que indispensável, não seja o ponto mais importante da avaliação formativa, porque ele, por si só, não garante que o objetivo da avaliação seja alcançado. Na tradição francófona, segundo Fernandes (2006, p. 27),

o essencial é estudar e perceber os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos para que, a partir daí, se possa intervir para que eles próprios regulem as suas aprendizagens. Na verdade, parece que os alunos têm um papel mais central, mais destacado e mais autônomo, funcionando a avaliação formativa quase como um processo de autoavaliação com a interferência do professor reduzida ao mínimo. Assim, cabe aos professores promover uma regulação interativa que transfira para os alunos a responsabilidade pelas suas

aprendizagens, desenvolvendo a autoavaliação, e conseguir que apreendam as finalidades a atingir.

Por sua vez, na avaliação formativa, conforme a tradição anglo-saxônica, o aspecto que se destaca é o apoio e orientação dos professores aos estudantes ajudando-os a executar sua tarefa e no desenvolvimento das habilidades previstas nos currículos. A avaliação formativa, nessa tradição, é um processo pedagógico muito controlado e orientado pelos professores com o objetivo de melhorar sua aprendizagem. O *feedback*, neste caso, se torna fundamental porque através dele os professores comunicam o estado da sua aprendizagem e ajudam os estudantes a superarem suas dificuldades. Na tradição anglo-saxônica, a avaliação formativa é um processo que busca a melhoria do resultado dos estudantes através de tarefas que estão em conformidade com as exigências curriculares. Sendo assim,

nesta perspectiva, parece haver uma relação explícita entre a avaliação formativa e um referencial curricular bem determinado em que os professores assumem claramente o controlo de uma diversidade de incumbências tais como a identificação de domínios do currículo, a seleção de uma variedade de tarefas para propor aos alunos, a seleção de estratégias de avaliação e a planificação do ensino em geral (Fernandes, 2006. p. 28).

Para Fernandes (2006), a partir dessas concepções, pode-se constatar que, conforme a concepção francófona, somente o *feedback* não garante por si só o desenvolvimento da aprendizagem. O *feedback* deve ser mais amplo que um retorno mecânico de orientação dos estudantes. E conforme a concepção anglo-saxônica, o professor tem um papel fundamental no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, especialmente promovendo a interação social entre os estudantes. Ao tratar do *feedback*, Fernandes (2006) aponta que é importante considerar que os problemas que permeiam a forma com que se encara atualmente a avaliação formativa – por exemplo, a convicção dos professores de que quando estão aplicando testes estão, de fato, avaliando, no entanto, está se avaliando mais procedimentos do dia a dia do que as competências para se resolver problemas – podem causar, nos alunos com mais dificuldade, a ideia de que não são capazes. Neste sentido, o autor sugere algumas características e condições para uma avaliação que seja de fato formativa.

- a) A avaliação é deliberadamente organizada em estreita relação com um *feedback* inteligente, diversificado, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade;
- b) O *feedback* é importante para ativar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e autoestima;
- c) A natureza da interação e da comunicação entre professores e alunos é central porque os professores têm que estabelecer pontes entre o que se

- considera ser importante aprender e o complexo mundo dos alunos (por exemplo, o que eles são, o que sabem, como pensam, como aprendem, o que sentem e como sentem);
- d) Os alunos responsabilizam-se progressivamente pelas suas aprendizagens e têm oportunidades para partilhar o que e como compreenderam;
 - e) As tarefas propostas aos alunos são cuidadosamente selecionadas, representam domínios estruturantes do currículo e ativam processos complexos do pensamento (por exemplo, analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, selecionar);
 - f) As tarefas refletem uma estreita relação entre a didática e a avaliação que tem um papel relevante na regulação dos processos de aprendizagem; e
 - g) O ambiente de avaliação das salas de aula induz uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender (Fernandes, 2006. p. 25).

A avaliação formativa desenvolvida nesses moldes pode melhorar significativamente a aprendizagem dos estudantes, em outras palavras, a avaliação formativa pode conseguir que os estudantes aprendam melhor, com significado e compreensão. Ela deve ser um processo pedagógico que auxilie os estudantes, especialmente os que experimentam frustração, desânimo, abandono escolar e exclusão social. Desta forma, a avaliação da aprendizagem assume um carácter político, na medida que pode modificar as situações de exclusão social que acontecem na escola.

Segundo Assis (2020), a avaliação somativa, geralmente usada para atribuir notas ou classificar os estudantes, acontece ao final de um período de ensino ou ano letivo. Ela visa avaliar se o conhecimento foi desenvolvido pelo aluno e, por isso, é comumente utilizada para se tomar decisões como a promoção do aluno ou a concessão de certificados. Motivo de muitas controvérsias, a avaliação somativa permite uma certa objetividade na avaliação que pode ser útil para se tomar algumas decisões ou para fomentar a emulação dos estudantes, que pode ser um desafio motivador, mas que também pode ser excludente, gerar alguns preconceitos, desânimo e desmotivação.

Entretanto, a avaliação somativa, pelo seu carácter classificatório, pode, na maioria das vezes, excluir alguns estudantes, como afirma (Esteban, 2009). Essa forma de avaliação pode rotular os estudantes por meio do resultado dos testes e das provas, de forma que, como dito anteriormente, o estudante fique desmotivado e, conseqüentemente, resulte no fracasso escolar. Nesta perspectiva, a avaliação somativa se aproxima do conceito de verificação explicitado por Luckesi (2008). Além disso, a avaliação somativa, algumas vezes, é usada como controle social, que reafirma as desigualdades e mantém uma estrutura de poder dentro do sistema educacional, podendo levar a exclusão dos estudantes.

Apesar da sua utilidade prática e necessária, a avaliação somativa deve se sustentar sobre um arcabouço teórico e um cuidado com o impacto que o retorno dela causará no

estudante. Fernandes (2006) afirma que, apesar das críticas que se fazem à forma tradicional de se tratar a avaliação somativa, ela pode apresentar alguns aspectos positivos para a aprendizagem, conforme os professores trabalhem com os estudantes para saberem lidar com os resultados demonstrados no *feedback*.

2.3 Avaliações na Rede Estadual

Nesta subseção, consideramos pertinente tratar das avaliações desenvolvidas no contexto da rede estadual de Minas Gerais. Apesar de as avaliações externas não serem o tema principal desta pesquisa, são necessárias algumas considerações sobre elas, devido a importância que elas vêm ganhando no contexto escolar, incidindo de forma direta sobre o trabalho docente, inclusive influenciando a avaliação da aprendizagem feita pelos professores.

As avaliações externas têm o papel de monitorar a qualidade do ensino que está sendo ministrado aos estudantes. Conforme Alavarse (2013, p. 141), a partir dos resultados colhidos por elas, é possível implementar políticas públicas educacionais mais eficazes para a melhoria da qualidade do ensino. Além disso, é possível ter um panorama que permite comparar a qualidade do ensino entre determinadas regiões, no âmbito municipal, estadual ou nacional.

No âmbito nacional, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) coleta dados de desempenho dos estudantes em determinadas áreas curriculares, fundamentalmente Língua Portuguesa (leitura) e Matemática (resolução de problemas), normalmente aplicadas nos 5º e 9º anos do ensino fundamental e no 3º ano do Ensino Médio. Além disso, o SAEB contempla a avaliação da alfabetização, realizada no final do 2º ano do ensino fundamental e instrumentos que coletam informações para avaliação da qualidade da educação infantil. O SAEB também faz um levantamento da situação socioeconômica e outros elementos que podem influenciar no desenvolvimento da educação escolar. A partir dos dados do SAEB, é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A instituição responsável por organizar o SAEB é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que está vinculado ao Ministério da Educação (MEC).

Em Minas Gerais, a partir do ano 2000, as avaliações externas integram o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) cuja função principal é “aferir se os alunos estão desenvolvendo as habilidades esperadas para sua etapa escolar, fornecendo informações para os gestores de rede pensarem em políticas públicas direcionadas aos desafios enfrentados pela educação no estado.” (SIMAVE, 2024) No entanto, as escolas podem usar os dados apresentados pelo SIMAVE para implementarem ações pedagógicas que auxiliem os estudantes a melhorarem sua aprendizagem. O Centro de Políticas Públicas e

Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) juntamente com a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) são responsáveis pela implementação do SIMAVE desde o seu início.

A plataforma do SIMAVE informa que são realizadas avaliações nas funções formativas (diagnóstica e intermediária) e somativa, sendo que avaliação somativa é realizada apenas ao final do ano letivo. O portal do SIMAVE considera a avaliação diagnóstica como avaliação formativa, apesar de ser informado que realiza apenas as avaliações formativas e somativas, no entanto, de acordo com os conceitos que foram adotados nesta pesquisa, o SIMAVE também realiza a avaliação diagnóstica. Conforme o portal do SIMAVE (2024),

As avaliações formativas do SIMAVE são aplicadas duas vezes ao ano: a Avaliação Diagnóstica, ocorre no primeiro trimestre do ano letivo, com o intuito de verificar quais são os principais pontos de atenção pedagógica a serem desenvolvidos ao longo do ano escolar. A segunda avaliação formativa, nomeada como Avaliação Intermediária, é aplicada no início do segundo semestre letivo, e tem por finalidade verificar os progressos feitos pelos estudantes até o momento da avaliação. Essas duas avaliações são direcionadas para as escolas estaduais, sendo aplicadas para todas as etapas de escolaridade - do 2º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, abrangendo as etapas da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Segundo o portal do SIMAVE (2024), quando o SIMAVE foi criado, ele contava apenas com as avaliações que constituíam o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), a saber, testes de Língua Portuguesa e Matemática aplicados aos estudantes dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Em 2001, foram avaliados também os componentes curriculares das Ciências da Natureza e Ciências Humanas, mantendo-se, porém, as séries de 2000. Nos anos de 2002 foram aplicados testes apenas em Língua Portuguesa e em 2003 apenas testes de Matemática. Em 2006, foi implantado, no SIMAVE, o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), que avaliou os 2º e 3º anos do Ensino Fundamental (EF) e o PROEB se manteve com a mesma estrutura das séries avaliadas. Porém, voltou-se a avaliar no PROEB as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática.

Essa organização se manteve até 2015, quando o 3º ano do EF começou a ser avaliado no PROALFA e o 7º ano do EF e os 1ºs anos passaram a ser avaliados pelo PROEB. Nessa ocasião, mantiveram-se as avaliações apenas em Língua Portuguesa e Matemática. No ano de 2016, as séries avaliadas foram apenas 3º, 5º e 9º ano do EF e o 3º ano do EM. Em 2017, voltou-se à mesma organização de séries avaliadas de 2015; o PROALFA, porém, começou a avaliar também o componente curricular Matemática. Em 2018, os 2ºs anos do EF também foram avaliados e a partir de 2019, a organização das séries avaliadas adquiriu o formato que tem hoje,

ou seja, o PROALFA avalia o 2º ano do EF e o PROEB avalia os 5º e 9º ano do EF e o 3º ano do EM, conforme as informações no portal do SIMAVE (SIMAVE, 2024)

Em 2020, ano em que a pandemia de Covid 19 tomou o Brasil, o SIMAVE abarcou “todas as etapas de escolaridade da rede estadual [...] verificando quais são as habilidades desenvolvidas pelos alunos em todos os componentes curriculares”. (SIMAVE, 2024) Em 2021, foram avaliados o 2º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, nas áreas de Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. O SIMAVE realiza, ainda, o PROEB e o PROALFA avaliando Língua Portuguesa e Matemática. Nelas, o ensino nas redes municipais também é avaliado, sendo que o 2º ano do Ensino Fundamental é avaliado pelo PROALFA e o 3º ano do Ensino Médio é avaliado pelo PROEB. Em 2022 e 2023, as avaliações do SIMAVE avaliaram as mesmas séries e componentes curriculares de 2021.

As avaliações realizadas no âmbito dos dois programas que compõem o SIMAVE são classificadas como avaliações somativas. No entanto, vale destacar que o SIMAVE contempla ainda as chamadas avaliações diagnóstica e intermediária, caracterizadas pela aplicação de instrumentos padronizados no início do ano letivo, avaliação diagnóstica, que visa fornecer dados para subsidiar o planejamento do ensino, e pela aplicação de instrumentos padronizados no percurso, geralmente no início do segundo semestre, classificada como avaliação formativa.

O que chama a atenção é que a aplicação de tais instrumentos ao longo do ano letivo incide sobre a quantidade de aulas dos professores e, além disso, os docentes necessitam continuar aplicando instrumentos que lhes permite realizar a avaliação da aprendizagem. As avaliações que compõem o SIMAVE terminam ocupando o tempo do trabalho pedagógico e, ainda, podem incidir na forma de avaliar dos professores, assim como nas escolhas curriculares que norteiam o planejamento do ensino e das aulas. Dessa forma, considerar tais avaliações no contexto do Ensino Médio é fundamental para considerarmos as diferentes variáveis que influenciam sobre a forma e as concepções de avaliação que os professores terminam utilizando na sala de aula.

2.4 A Concepção de Avaliação a partir da Legislação Educacional

Realizando uma busca no texto atualizado da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 até a data de agosto de 2023 encontramos o termo avaliação escrito 23 vezes. Contudo, se analisarmos o termo vinculado ao sentido da dimensão da avaliação da aprendizagem, ou seja, a avaliação feita pelos professores na sala de aula, conforme definida por Sousa (2000), articulado especificamente ao ensino médio ou a avaliação de modo geral, que diga respeito a esta etapa de ensino, a recorrência do termo diminuiu para sete. Apesar de

diminuir bastante, devemos considerar que o termo avaliação da aprendizagem relacionado a esta etapa da educação básica representa quase 30% do total de recorrência do termo.

Obviamente que este levantamento nada mais indica uma curiosidade, pois, o mais importante é refletirmos acerca de como a principal lei que regulamenta a educação nacional aborda a avaliação da aprendizagem no ensino médio, objeto desta pesquisa, cujo olhar recai ainda, de forma mais específica, nas disciplinas da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA). Nesta subseção nos propomos a fazer uma breve análise de como a avaliação é tratada na legislação educacional brasileira.

Alguns artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) tratam da avaliação de forma geral, seja abordando a dimensão da avaliação de sistemas educacionais, avaliação externa e em larga escala, ou a avaliação da aprendizagem, direcionados para uma normatização geral da avaliação, sem, no entanto, entrar em questões pedagógicas, o que nos leva a inferir uma perspectiva mais técnica da avaliação, mesmo que explicitando um caráter político a partir das funções que podem aparecer de forma mais explícita ou não.

Inicialmente, destaca-se que o artigo 7º da LDB, inciso II, conserva o direito de o poder público avaliar a qualidade do ensino tanto nas redes públicas como nas redes privadas, podendo se entender que essa avaliação se dê através de avaliações externas ou outros métodos de avaliação. O artigo 9º apresenta como atribuição da União, com a colaboração dos sistemas de ensino, avaliar o rendimento escolar tendo em vista a melhoria do ensino, revelando uma articulação entre o que está proposto nos dois artigos mencionados e uma vinculação clara entre avaliação e a qualidade da educação.

O artigo 13 da LDB, que explicita a avaliação da aprendizagem, a apresenta como um elemento para além da verificação e da finalidade classificatória do estudante, evidenciando uma consonância com o discurso teórico sobre como deve ser a avaliação escolar. Contudo, o referido artigo não se limita a uma concepção de avaliação da aprendizagem, mas também evidencia outras dimensões da avaliação educacional, como a avaliação institucional, avaliação do currículo e, também, a avaliação da aprendizagem. Ao tratar de atividades inerentes à docência, pode-se vislumbrar a articulação com a avaliação escolar, ao determinar as funções que os docentes devem exercer:

- I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III. zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV. estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

- V. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

É no inciso V do artigo 13 que o termo avaliação aparece de forma explícita, sem, entretanto, determinar exatamente como devem ser as avaliações escolares, mas, indiretamente o texto legal aponta para o caráter pedagógico da avaliação. Os incisos III e IV colocam os professores como responsáveis pela aprendizagem e pela recuperação dos estudantes que não demonstrarem o desenvolvimento esperado. Somente pela avaliação da aprendizagem voltada para identificar a situação do estudante em relação ao conhecimento esperado é possível aos professores atenderem o que determina a LDB de 1996.

Do ponto de vista conceitual, é na alínea A do inciso V do artigo 24 da LDB que se estabelece que a avaliação da aprendizagem seja uma “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. (BRASIL, 1996)

O artigo 35, na Seção IV – Do Ensino Médio, que sofreu alterações mais significativas com a última e atual reforma do Ensino Médio, traz acepções do termo avaliação que mais se aproximam do tema desta pesquisa. No seu parágrafo 6º, atribui à União a função de estabelecer os padrões de desempenho que se espera para o Ensino Médio e vincula as avaliações nacionais (SAEB) à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O parágrafo 8, apesar de não explicitar que trata da avaliação da aprendizagem, define melhor como devem ser as avaliações, indicando concepções, norteando práticas e sugerindo instrumentos.

- § 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:
- I. domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
 - II. conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (Brasil, 1996).

A promulgação da BNCC teve um impacto relevante em relação a temática da avaliação, pois, apesar de todo um discurso em direção a uma escola mais diversa, com igualdade de acesso e permanência, que contemplasse questões contemporâneas e atendesse os interesses dos jovens, o que também foi apregoado em relação à Reforma do Ensino Médio, que será abordada mais adiante, implica no reforço a uma avaliação dos sistemas educacionais, externa e em larga escala, que prioriza uma gestão dos resultados e fragiliza a discussão em torno das funções diagnóstica e formativa da avaliação.

No documento da BNCC, na seção do Ensino Médio, a única vez que o termo avaliação é tomado na acepção de avaliação da aprendizagem para dar uma orientação sobre como deve ser a avaliação nas escolas, ao enfatizar que a avaliação deve “construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (Brasil, 2018b).

A Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no capítulo I do título II que trata da organização curricular, no artigo 8º, estabelece como as propostas curriculares devem direcionar a avaliação da aprendizagem para que se tenha uma observação da qualidade da aprendizagem mais perto do real. O referido artigo determina:

- III - adotar metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que potencializem o desenvolvimento das competências e habilidades expressas na BNCC e estimulem o protagonismo dos estudantes;
- IV - organizar os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação, por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades online, autoria, resolução de problemas, diagnósticos em sala de aula, projetos de aprendizagem inovadores e atividades orientadas [...] (Brasil, 2018a).

Ainda sobre a organização das avaliações das avaliações nas escolas, o artigo 27, capítulo II do título III, ao tratar da proposta pedagógica, indica que as unidades escolares que ofertam o Ensino Médio devem considerar a “avaliação da aprendizagem, com diagnóstico preliminar, e entendida como processo de caráter formativo, permanente e cumulativo” (Brasil, 2018a).

Em Minas Gerais, a Resolução SEE nº 4692 de 2021 é o documento que regulamenta a organização das escolas em Minas Gerais. Ela traz um título específico sobre a avaliação da aprendizagem, o título VIII. Nele, o artigo 87 define que a avaliação da aprendizagem é elemento constituinte da proposta curricular e orientadora da ação pedagógica. O artigo 88 é fundamental para o professor e as instituições escolares organizarem seus sistemas de avaliação. Ele determina que

A avaliação da aprendizagem, de caráter processual, formativo e participativo, deve:

- I. ser contínua, cumulativa e diagnóstica;
- II. utilizar vários instrumentos, recursos e procedimentos;
- III. fazer prevalecer os aspectos qualitativos do aprendizado dos estudantes sobre os quantitativos;
- IV. assegurar tempos e espaços diversos para que os estudantes com menor rendimento tenham condições de ser devidamente atendidos ao longo do ano letivo;

- V. prover, obrigatoriamente, intervenções pedagógicas, ao longo do ano letivo, para garantir a aprendizagem no tempo certo;
- VI. possibilitar aceleração de estudos para os estudantes com distorção idade/ano de escolaridade;
- VII. considerar as habilidades desenvolvidas ao longo do processo de ensino e aprendizagem (Minas Gerais, 2021).

Os artigos 89 e 90 trazem orientações para as avaliações em geral, não tratando especificamente da dimensão pedagógica da avaliação da aprendizagem. O artigo 89 reafirma a participação da comunidade escolar na avaliação e vincula a avaliação ao Plano Político-Pedagógico (PPP) da escola, remetendo a dimensão da avaliação institucional. O artigo 90 aponta que a avaliação deve ser feita de forma diversificada e indica alguns procedimentos que podem ser utilizados para a avaliação da aprendizagem. Além disso, reforça o caráter diagnóstico das avaliações, ou seja, fornecer dados para que se adéque o ensino para que se garanta a aprendizagem esperada.

O caráter formativo da avaliação está muito presente na legislação brasileira, no entanto, na realidade, ela não se concretiza tão eficazmente na prática pedagógica, como evidenciado por vários autores. A avaliação da aprendizagem é um processo complexo, portanto, os problemas ligados a ela não seriam de fácil solução. Professores, estudantes, gestores escolares, pais, comunidade escolar e governos são atores cujos papéis se entrelaçam e interferem na prática avaliativa. Desta forma, sendo aspecto fundamental do fazer docente, a avaliação da aprendizagem precisa ser, antes de tudo, baseada numa atitude avaliativa dos professores, sobretudo, uma predisposição para refletir continuamente sobre o ensino, a aprendizagem dos estudantes alunos e as condições educacionais oferecidas pela escola, seja da parte dos gestores, seja da parte dos governos. A avaliação, enfim, é uma ação política que pode excluir ou ser elemento integrador dos estudantes.

Na próxima seção adentraremos na discussão acerca do contexto atual em que os professores da área de CHSA avaliam a aprendizagem dos seus alunos e, para tanto, faz-se necessário olhar de forma atenta e crítica para a mais recente Reforma do Ensino Médio.

3 ENSINO MÉDIO: PROPOSTAS E DILEMAS

Esta seção trata da legislação brasileira a respeito das mudanças implementadas no Ensino Médio a partir da Lei 13.415 de 2017, que altera a LDB de 1996 (Brasil, 2017). Ela se fundamenta em diversos autores que trataram da reforma do Ensino Médio apresentando o discurso oficial e as críticas à reforma.

A evolução da legislação educacional no Brasil ao longo do tempo tem sido um processo marcado por desafios e transformações significativas. Se se considerar a Lei 4.024 de 1961, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como o marco inicial desta abordagem, é possível ver que alguns ideais dessa lei se perpetuaram ao longo das mudanças nas leis que regularam a educação no Brasil, por outro lado, muitos desses ideais ainda não se realizaram de fato (Domingues; Toschi; Oliveira, 2000).

A Lei 13.415/2017 trouxe mudanças significativas na organização do Ensino Médio. A estrutura curricular dividida em formação geral básica e itinerários formativos trouxe a possibilidade de flexibilização e diversificação dos currículos. Outra mudança importante é o aumento do tempo mínimo de estudo e o estímulo à adoção de escolas de tempo integral.

Por outro lado, a reforma apresenta desafios para sua implementação como o acesso igualitário aos conteúdos considerando a dimensão continental do Brasil e sua diversidade cultural e socioeconômica. Conforme Ferretti (2018, p. 36), a desigualdade social pode se agravar tendo em vista que o ideal de liberdade de escolha pode levar, na verdade, a reforçar o que as elites estabeleceram para as classes sociais mais pobres terem acesso. Além disso, a formação e valorização dos professores é um ponto delicado na reforma proposta pela Lei 13.415 de 2017.

Do ponto de vista do discurso teórico oficial, as mudanças no Ensino Médio parecem realizar o ideal encontrado na LDB de 1996, especialmente a flexibilidade e interdisciplinaridade. No entanto, é necessário avaliar essas mudanças de forma crítica e a partir da ótica da prática escolar. Em meio a essas transformações, é essencial entender como a legislação educacional moldou o sistema de ensino brasileiro e como os desafios continuam a moldar a educação no país; compreender as forças que atuam sobre essas transformações e nos localizarmos frente a essas forças.

Sendo assim, esta seção se organiza em quatro subseções, a primeira trata dos antecedentes da reforma do Ensino Médio, e aponta que alguns elementos da atual reforma já estavam presentes na legislação anterior à reforma de 2017; a segunda subseção, sobre a atual reforma, e traz as principais alterações feitas na LDB de 1996; a terceira subseção apresenta a

reforma em MG, mostrando como a implementação da reforma foi realizada com as especificidades de MG e a quarta subseção apresenta alguns dilemas a respeito da atual reforma no Ensino Médio.

3.1 Breve Antecedente da Reforma do Ensino Médio.

A organização do ensino no Brasil veio sendo definida pelo arcabouço legal que estruturava o ensino e, conseqüentemente, estabeleceu em diferentes momentos o funcionamento do Ensino Médio. Para desenvolver esta subseção tomamos como referência a legislação educacional que normatizou o Ensino Médio. Desde 1946, a LDB está presente no texto constitucional como instrumento normativo para o sistema educacional sob a competência do poder legislativo. No entanto, considera-se que a primeira lei apresentada foi a lei federal 4.024 de 1961 fixaram, pela primeira vez no Brasil, conforme o portal do Ministério da Educação (MEC), as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2019) é possível observar que alguns ideais dessa lei, como a flexibilidade do currículo respeitando-se a diversidade regional, se perpetuaram ao longo das mudanças nas leis que regularam a educação no Brasil por outro lado não se realizaram de fato.

A lei 4.024 de 1961, que assegurou o direito à educação com recursos do Estado, fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional ficando conhecida como a primeira Lei de Diretrizes e Bases do ensino (LDB). A partir dela, uma série de decisões legislativas orientaram a educação escolar no Brasil. Desta forma, destaca-se, sobretudo, a promulgação, em 1962, do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelecendo algumas metas quantitativas e qualitativas para o prazo de oito anos e a nova LDB quem entra em vigor a partir da lei 5.692 em 1971 que fixava as diretrizes e bases para o ensino dos 1º e 2º graus. Alguns aspectos importantes: ela determinava o ensino como obrigatório dos 7 aos 14 anos e previa um currículo comum para os 1º e 2º graus, além de uma parte diversificada conforme as peculiaridades regionais.

No período pós-redemocratização, em 1996, é promulgada a Lei 9.394, a Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional que “estabelece normas para todo o sistema educacional, da educação infantil à educação superior, além de disciplinar a Educação Escolar Indígena. A nova LDB substitui a Lei 5.692 de 1971 e dispositivos da Lei 4.024 de 1961, que tratavam da educação.” (BRASIL, 2019) Apesar das críticas que foram feitas à LDB de 1996, ela legitima a ideia de uma lei de diretrizes e bases da educação num país como o Brasil, que possui uma extensão territorial continental e descentralizado a respeito da prestação do serviço público na educação e ela não poderia confundir-se com políticas governamentais.

Uma contribuição que se destaca foi a divisão das competências para os níveis governamentais diferentes, o que evitaria tanto a sobreposição de iniciativas quanto a ausência de critérios sobre de quem seria a prioridade. Convém destacar também que a LDB consolida a organização da educação básica como Ensino Infantil (de 0 a 5 anos), Ensino Fundamental com duração de 8 anos e posteriormente, estendido para 9 anos (6 a 14 anos na idade regular) e o Ensino Médio com duração de 3 anos (15 a 17 anos na idade regular).

No entanto, conforme Castro (2007, p. 15), a LDB de 1996 não trouxe mudanças significativas que atendessem o interesse imediato do mercado de trabalho porque ainda permaneceu o interesse pelos cursos superiores tradicionais. Observou-se o aumento dos cursos de Ensino Médio regular e poucas ofertas de cursos de formação profissional. Apenas em 2004, foi promulgado o Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004 que regulamentou os artigos da LDB de 1996 referentes à formação profissional e integração entre o ensino fundamental, médio e técnico. Passa a ser possível concluir a educação básica juntamente com o aprendizado de uma profissão.

A LDB de 1996 foi um progresso no que diz respeito ao acesso de todos os brasileiros à educação formal. Entre outras coisas, ela organizou as competências de cada nível de governo, ou seja, da União, dos Estados e Distrito Federal e dos municípios; estabeleceu as obrigações dos estabelecimentos de ensino, dos professores e dos sistemas de ensino e ampliou a garantia de estudo dos 4 aos 17 anos. Sobre a formação profissional dos professores, a LDB de 1996 estimulou a elevação no nível de formação docente. Porém, conforme, Castro (2007, p. 26)

Ainda que tenham ocorrido avanços no nível de formação docente, os programas de educação continuada ainda são precários na maioria das redes escolares, apesar das oportunidades oferecidas por iniciativas governamentais e privadas, particularmente com o uso da educação a distância. Cumpre destacar que essa situação reside, também, na extensa carga horária de trabalho assumida por significativa parcela de professores, em busca de complementação salarial. A respeito dos níveis salariais, a LDB pouco pôde fazer, pois tinha de respeitar, nos termos constitucionais, a autonomia dos entes federados de decidir sobre a matéria e, no setor privado, a liberdade de mercado.

Quanto à estruturação do currículo escolar, a LDB de 1996 estabelece a União como a responsável por estabelecer uma diretriz para nortear a constituição de currículos que contemplem os conteúdos mínimos que devem ser desenvolvidos na educação básica em todo o Brasil. Os temas transversais constituíram uma forma mais avançada de abordar o conhecimento escolar relacionando o conteúdo apreendido com os acontecimentos da vida real. Desta forma, encontra-se aqui uma relação significativa com a interdisciplinaridade e uma crítica a segmentação dos conhecimentos em diferentes áreas do conhecimento. De fato,

algumas competências, como por exemplo, a tolerância, a liderança, o trabalho em equipe, entre outras, não são aspectos de uma área específica, não sendo necessário criar um programa exclusivamente para desenvolvê-las. Castro (2007, p. 39), sugere que

problema dos currículos das escolas brasileiras, independentemente do nível e modalidade de ensino, tende a repousar não nas prescrições legais e orientações federais, mas na antiga tradição escolar, extremamente consolidada na realidade brasileira, de favorecer a aquisição de conhecimentos, em detrimento de estimular o desenvolvimento de habilidades e competências.

Não se trata de desestimular a aquisição do conhecimento, mas de reconhecer que a escola atual precisa formar indivíduos criativos, capazes de encontrar novas soluções para os problemas que, em parte, também são novos, afinal, apenas as informações são facilmente acessíveis no banco de dados. Apesar de não ser um elemento para o qual nossa pesquisa se volte, é necessário considerar os fatores extra educacionais de caráter socioeconômicos neste momento, principalmente porque o discurso da reforma do Ensino Médio é torná-lo mais atraente para os jovens e evitar a evasão escolar. Especialmente a desigualdade social, sobretudo a pobreza, tem peso significativo no desempenho dos estudantes e no seu futuro profissional.

Além da questão da desigualdade social e da pobreza, incide sobre a qualidade da educação os altos níveis de violência aos quais estão submetidos estudantes e profissionais, segundo (Castro, 2007). Nesse sentido, tanto profissionais quanto estudantes não encontram condições de desempenhar adequadamente suas atividades em relação ao ensino-aprendizagem devido ao medo e à incerteza em relação à sua integridade física e emocional. Recentemente, algumas mudanças nas organizações das famílias e no mercado de trabalho, por um lado transfere para a escola maior responsabilidade na formação educacional dos estudantes e por outro, uma perda da autoridade escolar. Além disso, amplia-se a concorrência educacional de outras instituições como Igrejas, internet, entre outras.

Para Castro (2007), a LDB de 1996, encontramos duas linhas possíveis de enfrentamento diante dessa situação, sendo que a “primeira é a de romper certas tradições culturais e demandas do mundo do trabalho e estimular o envolvimento das famílias nos assuntos escolares. [...] A segunda linha de direção consiste em tornar a escola atraente para os estudantes.” (Castro, 2007. p. 36). Na primeira linha, encontramos a ideia de gestão pública democrática transferindo a cada ente da federação a organização dos seus sistemas de ensino, especialmente, a participação da comunidade escolar na construção do seu projeto político pedagógico e nos conselhos escolares. A segunda linha tem um impacto maior sobre o tema da

nossa pesquisa e tornou-se um desafio a ser vencido: como tornar o ensino formal escolar mais atraente para os estudantes?

Conforme Branco *et al.* (2018, p. 61), de forma diferente da Lei 13.415 de 2017, cujo discurso oficial apresenta como um objetivo resolver ou amenizar esse problema, tornando o Ensino Médio mais próximo e atual em relação ao mercado de trabalho e ao interesse dos estudantes, a LDB de 1996 já trazia essa preocupação de apresentar uma formação que atendesse o interesse mercado de trabalho ao considerar a formação profissional na educação básica. Porém, conforme aponta Ferretti (2018) antes mesmo da reforma promovida pela Lei 13.415 de 2017, o ideal de tornar a educação escolar mais atraente encontra obstáculos consideráveis e que não foram superados ainda pela reforma. Um deles é a falta de recursos que permitam o acesso à tecnologia digital nas escolas públicas. Essa deficiência não só limita as possibilidades pedagógicas como representa que a escola pública perde a disputa com outras instituições na formação educacional dos estudantes.

A LDB de 1996 justifica a formulação da BNCC ao determinar que a educação básica tenha uma base nacional comum e uma parte diversificada. Outros documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais de 1990, 2000 e 2010 e o Plano Nacional de Educação de 2014 reforçam a necessidade de uma base curricular comum nacional.

Sendo assim, já em 2009 havia começado uma discussão em torno da construção da Base Curricular Comum, porém, no período entre 2009 e 2014 houve uma mudança na orientação do documento. A ideia de direito à aprendizagem suplantou a ideia de expectativa de aprendizagem. Conforme Rosa e Ferreira (2018) Desta forma, o aluno assume a centralidade do processo de educação. Uma versão preliminar foi elaborada ainda no mandato da presidente Dilma Rousseff e contou com a participação de vários professores de universidades públicas e particulares, integrantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. O objetivo desse documento era ser um orientador para a formulação do currículo da educação básica e servir como referência para se delinear a Base Nacional Comum. No entanto, essa versão preliminar não apresentava os objetivos de cada série escolar e foi abandonada com a mudança do ministério (Rosa e Ferreira, 2018).

Em 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação com diretrizes, metas e estratégias na educação para os próximos 10 anos através da Lei 13.005 de 2014. Enfim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que define o percurso das aprendizagens fundamentais da educação básica foi lançada em 2014 e homologada, em 2017, pela Portaria 1.570, de 20 de dezembro de 2017. Desta forma, em 2015, o MEC instituiu uma comissão de especialistas

formada por professores pesquisadores de universidades com destaque na educação básica, docentes em exercício no nível estadual e municipal, entre outros especialistas. Em setembro, é divulgada a primeira versão da BNCC e é aberta uma consulta pública e em maio de 2016 é emitida a segunda versão da BNCC sendo debatida entre junho e setembro do mesmo ano. No entanto, no final de 2016 houve uma guinada na ideologia e nas políticas públicas educacionais, como destaca Rosa e Ferreira (2018, p.118),

em busca de espaço para seus [movimento empresarial e partidos políticos] negócios, tiram do caminho a Presidente Dilma Rousseff e assume Michel Temer, até então Vice-Presidente da República. Com a vitória da bandeira neoliberal, neoconservadora e outras, uma complexa rede de interesses mercadológicos e moralistas se forma em torno da efetivação da BNCC.

Segundo Rosa e Ferreira (2018), a partir da nova gestão do MEC é instituído um Comitê Gestor da BNCC e se inicia a reforma no Ensino Médio. O Comitê Gestor assume plenos poderes e o MEC abandona a Comissão de Especialistas para a Elaboração da BNCC. Em abril de 2017, a terceira versão da BNCC foi divulgada pelo MEC com o novo modelo alinhado à economia de mercado. Surgem, nesse documento, as dez competências gerais básicas como fundamentos pedagógicos da BNCC. Em torno das competências passam a girar os direitos de aprendizagem, os objetivos da aprendizagem e desenvolvimento. A terceira versão preserva a estrutura das versões anteriores que foram amplamente debatidas, porém, o discurso é esvaziado e adaptado ao discurso explicitamente mercadológico e político, fora do interesse educacional.

3.2 A Reforma Atual

Observa-se, a partir desse histórico, que a LDB de 1996 localiza o Ensino Médio como a última etapa da educação básica e cujo objetivo não é ser propedêutico do vestibular ou do curso superior, mas consolidar os conhecimentos desenvolvidos no ensino fundamental e aprofundar os conhecimentos científicos e tecnológicos oriundos da cultura moderna. A LDB de 1996 antes da reforma da lei 13.415/2017 apresenta como objetivos do Ensino Médio:

Art. 35. O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

De modo geral, o artigo 35 traz como proposta que o Ensino Médio ajude o estudante a desenvolver-se intelectualmente e moralmente além dos conhecimentos científicos e tecnológicos necessários para que ele alcance uma emancipação enquanto ser humano. A princípio, essa mudança permitiria a adaptação do currículo às especificidades locais e aos interesses dos estudantes. Segundo o Ministério da Educação (MEC 2018), “a mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.”

A interdisciplinaridade já era um ideal da LDB de 1996, especialmente ao propor os temas transversais, porém, com a ideia do ensino por áreas do conhecimento em que o estudante consiga compreender melhor os conhecimentos integrados entre si, a interdisciplinaridade assume um papel mais singular agora com as modificações trazidas pelo artigo 35A. O artigo 35A ratifica a organização por áreas do conhecimento - apesar não fazer menção direta aos componentes que compõem essas áreas - e propõe a oferta de itinerários formativos em conformidade com as áreas do conhecimento ou com a formação técnica e profissional, além de flexibilizar a organização curricular contemplando a formação geral básica e os itinerários formativos que seriam ofertas de possibilidades de escolhas aos estudantes direcionadas às áreas do conhecimento e formação profissional. A alteração não foi só de caráter formal como a quantidade de horas e a estrutura curricular, mas tenta implementar alguns ideais que já estavam sinalizados na LDB de 1996 que estabelece, no artigo 2º, que a educação, no Brasil, “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Lei 9394/1996).

Teoricamente, o foco no estudante passa a ser um aspecto de destaque no ideal da reforma do Ensino Médio, ou seja, a proposta apresentada demanda que as escolas, gestores, profissionais, planos, entre outros elementos valorizem as percepções e proposições dos estudantes ao se planejar e ao se decidir. Neste ponto, no discurso oficial, tem-se a intenção de que o estudante seja o agente do seu próprio futuro e das transformações sociais e a escola deve promover essa autonomia e responsabilidade. Esse objetivo, porém, não pode ser alcançado sem uma formação emancipatória, ou seja, um processo educativo no qual o estudante desenvolva a liberdade e autonomia por meio do conhecimento. Em outras palavras, a educação emancipatória não se trata de apenas transmitir conteúdos, mas desenvolver o pensamento

crítico, a capacidade de questionamento e a participação ativa na sociedade. Desta forma, ao definir que “os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”, a Lei 13.415 de 2017, no artigo 35, §7º confirma o projeto de vida do estudante como o direcionamento para que ele possa construir o seu percurso formativo.

Em julho de 2024, o presidente Lula sancionou a Lei 14.945 que revogou parcialmente a Lei 13.415 de 2017. Uma das alterações trazida pela nova lei foi o aumento da carga horária da FGB, de 1.800 horas para 2.400 horas. As outras 600 horas restantes devem ser completadas com um dos cinco itinerários formativos: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; Formação técnica e profissional, organizada a partir das diretrizes curriculares nacionais de educação profissional e tecnológica (EPT). Sendo assim, não houve poucas mudanças significativas que alterassem as críticas que foram apresentadas na subseção 3.4 - Dilemas da Reforma no Ensino Médio.

3.3 A Reforma em Minas Gerais

A reforma no Ensino Médio, em Minas Gerais, procura atender a determinação da Lei 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014) por dez anos e dá outras providências. No artigo 3º, determina que sejam criados mecanismos de acompanhamento da consecução das metas e do plano previsto no artigo 8º do PNE. O PNE de 2014, estabelece que União, Estados, Distrito Federal e Municípios deverão colaborar mutuamente para a implementação das metas previstas nessa lei. O artigo 8º estabelece que os entes federativos criem ou adequem os planos de educação para estarem em conformidade com as diretrizes, metas e estratégias do PNE 2014. Desta forma, o §1º desse artigo indica que as estratégias dos respectivos planos de educação dos entes federados devem:

- I. assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;
- II. considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;
- III. garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;
- IV. promovam a articulação Inter federativa na implementação das políticas educacionais (Brasil, 2014).

Foram estabelecidas 20 metas com suas respectivas estratégias. Considera-se que a meta 3 seja a que mais se dirige à reforma no Ensino Médio. Ela estabelece como objetivo que até 2016, o atendimento escolar deveria ser universalizado a todos os jovens de 15 a 17 anos e aumentar para 85% a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio. Sendo assim, a estratégia 3.1 dá o gatilho inicial para a reforma do Ensino Médio ao estabelecer como objetivo:

institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (Brasil, 2014).

Em Minas Gerais, nessa época vigorava a Lei nº 19.481/2011 que instituiu o plano decenal do Estado. No entanto, para se adequar à reforma no Ensino Médio ela foi revogada pela Lei nº 23.197/2018 que instituiu o Plano Estadual de Educação (PEE) para o período de 2018 a 2027 e outras providências. Nessa resolução, foram reafirmadas as 20 metas que constam no PNE 2014. A partir disso, em Minas Gerais, começa-se um período de debates sobre as mudanças necessárias para que se atenda o que foi determinado pela Lei 13.415 de 2017.

Em março de 2021, o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE) se manifesta favoravelmente à implementação da BNCC etapa Ensino Médio por meio do Currículo Referência do Ensino Médio (CREM). Em julho do mesmo ano, a Resolução CEE 481/2021 institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) nas escolas de Educação Básica do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais. A partir dessa resolução o CREM – que equivale aos capítulos VI e VII do CRMG – passa a ser identificado como CRMG conforme o que foi determinado pelo artigo 2º.

A Resolução CEE 481/2021, ratifica, em Minas Gerais, a organização da carga horária do Ensino Médio dividida em FGB e IF proposta pela Lei 13.415 de 2017, sendo o total mínimo de 3000 horas, com no mínimo 1800 horas para a FGB e 1200 horas para os IF. O artigo 72 estabelece que os diversos arranjos curriculares devem ser ofertados e relacionados às áreas de conhecimento. No artigo da seção IV do capítulo VII, ao tratar com mais especificidade da área de CHSA, estabelece como objetivo

[...] propiciar, aos estudantes, a compreensão de si, enquanto sujeitos autônomos e protagonistas de sua formação escolar, fomentando uma dinâmica educacional voltada para a apreensão e o desenvolvimento de

competências e habilidades indispensáveis à formação intelectual, ética e cidadã do sujeito (Minas Gerais, 2021a).

O capítulo VII trata dos IF. Eles se organizam sobre quatro eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo. As unidades temáticas dos IF são: Aprofundamento da Área do Conhecimento e/ou Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPT), Projeto de Vida e Eletivas. Como o tema desta pesquisa é o Ensino Médio regular, não será observada a EPT. Os Aprofundamentos da Área do Conhecimento estão associados à FGB e se articulam com temas contemporâneos. O Projeto de vida tem como objetivo desenvolver as capacidades pessoais do estudante como por exemplo o autoconhecimento, aspirações e objetivos de vida sendo um componente curricular obrigatório. E as Eletivas devem diversificar e ampliar os conhecimentos desenvolvidos pelos estudantes para além da Área do Conhecimento que ele escolheu.

O capítulo VIII da Resolução CEE nº 481/2021 trata sobre como a avaliação da aprendizagem deve ser considerada no CRMG. O artigo 99 apresenta a avaliação da aprendizagem como um processo permanente que deve ser um instrumento para a melhoria dos processos de aprendizagem. Mais especificamente sobre o Ensino Médio, o artigo 102 estabelece que

a avaliação da aprendizagem deve ser processual, ter um caráter contínuo, formativo e individualizado, como preconiza a LDBEN, considerando a autoavaliação dos estudantes e o monitoramento dos critérios de participação e de envolvimento, permitindo-lhes conhecer as ações como forma de alcançar as habilidades e as competências necessárias (Minas Gerais, 2021a).

Em novembro de 2021, é promulgada a Resolução SEE 4.657/2021 que, entre outras coisas, dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º ano do Ensino Médio do ano de 2022. Conforme essa resolução, a matriz curricular para o Ensino Médio passa a ser organizada como está apresentado no Anexo A – Tabelas com Matrizes Curriculares no ano de implementação de 2022.

No entanto, a partir da Lei Federal nº 14.945/2024, o Governo de Minas promulgou a Resolução SEE 5.084 em 21 de outubro de 2024 que dispõe sobre as matrizes curriculares da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, Ensino Médio e das modalidades de ensino na Rede Estadual de Minas Gerais para o ano de 2025 e dá orientações correlatas. A partir dessa resolução, os doze componentes curriculares da FGB continuam os mesmos, porém, houve uma redução dos componentes dos Itinerários Formativos.

Para o ensino diurno, no 1º ano os IF foram reduzidos para três: Projeto de Vida (que será ministrado nos três anos), Tecnologia e Inovação e uma eletiva. Com isso, houve redução do número de componentes curriculares de 21 em 2024 para 15 em 2025. A previsão é que no 2º ano, a parte diversificada seja aprofundamento em Ciências da Natureza e Linguagem e suas Tecnologias e no 3º ano, seja aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática. Para o ensino noturno, continua Projeto de Vida para os três anos; Tecnologia e Inovação no 1º ano; Práticas Comunicativas e Humanidades no 2º ano e Núcleo de Inovação Matemática e Saberes e Investigação da Natureza no 3º ano.

3.4 Dilemas da Reforma no Ensino Médio

Esta subseção tem como objetivo tratar dos impasses surgidos com a reforma de 2017. A lei 13.415/2017, que reformou o Ensino Médio no Brasil, trouxe mudanças significativas o currículo escolar e na forma de organizar o trabalho dos professores. Essas mudanças impactam diretamente a avaliação da aprendizagem, tendo em vista, que a avaliação da aprendizagem deve acompanhar o trabalho feito com os estudantes. Sendo assim, as alterações na carga-horária de cada componente curricular, na forma de trabalhar, especialmente o peso no trabalho interdisciplinar e a necessidade de avaliar competências e habilidades entre outras mudanças, criam a necessidade de atualizações na prática avaliativa. Isso representa um grande desafio para escolas e professores, que precisam adaptar suas práticas avaliativas à nova realidade. No entanto, as mudanças nas práticas avaliativas dos professores não devem ser feitas de forma crítica. Compreender os diversos atores que concretizaram a reforma no Ensino Médio é fundamental para entender a quem as mudanças atendem e o que precisa ser resistência na educação escolar.

Observou-se o que há de comum nas críticas feitas pelos autores selecionados à atual reforma no Ensino Médio. Inicia-se com o esvaziamento dos conteúdos do Ensino Médio que não se trata de se retirar algum componente curricular, mas, se refere à diminuição do tempo reservado aos componentes curriculares tradicionais que foram elencados na Formação Geral Básica (FGB) graças a divisão da carga-horária geral, com os Itinerários Formativos (IF). Outra crítica feita à reforma, se dirige à organização do currículo e flexibilização. A flexibilização tem sido apontada como uma solução para os desinteresses dos adolescentes no Ensino Médio, no entanto, no discurso oficial não se fala – ou pouco se fala da falta de infraestrutura e de investimento na ampliação dos recursos que façam realmente a diferença na qualidade do ensino.

A interferência de interesses mercadológicos causou um grande impacto na reforma, especialmente, após a posse do presidente Michel Temer. Com o governo Temer, fez-se sentir mais nitidamente a influência neoliberal na organização do ensino, especialmente nas escolas públicas. Por fim, tratou-se do problema surgido com a pulverização de tantos componentes curriculares nos IF que não permite que seja possível formação específica dos professores para esses componentes curriculares o que dificulta também a concretização de uma interdisciplinaridade eficiente.

3.4.1 O esvaziamento dos conteúdos do Ensino Médio

Quando a lei 13.415/2017 divide a carga horária do Ensino Médio em 1800 horas para formação geral básica e 1200 para itinerários formativos, na prática, houve uma redução da carga-horária destinada aos componentes curriculares que aqui serão chamados de tradicionais – Filosofia, Sociologia, Geografia, História, Química, Física, Biologia, Língua Portuguesa, Matemática, Artes, Língua Inglesa e Educação Física – considerando que a LDB de 1996, antes da reforma, destinava 2400 para os componentes curriculares que na reforma constituíram a formação geral básica. Essa redução, notoriamente, compromete pelo menos, os dois últimos incisos do artigo 35 da LDB de 1996 antes da reforma que estabelece como alvos a formação ética, autonomia intelectual, pensamento crítico, compreensão dos fundamentos científicos.

No entanto, os componentes curriculares tornaram-se secundários, primeiramente porque torna-se obrigatório o estudo e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia que a princípio, não precisam ser trabalhados nos componentes curriculares específicos com professores com a formação destinada a esses componentes curriculares. Em outras palavras, a lei 13.415/2017 torna obrigatórios apenas os componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática nos três anos e Língua Inglesa em algum momento do Ensino Médio. Os demais conteúdos poderiam ser trabalhados em outros componentes curriculares ou projetos. As competências e habilidades específicas das áreas do conhecimento assumem o papel principal para nortear a formação do Ensino Médio e não mais os conteúdos ou os objetos do conhecimento.

Hernandes (2019) associa essa diminuição da carga-horária dos componentes curriculares tradicionais, que na reforma ficaram no conjunto chamado Formação Geral Básica (FGB) à manutenção e ao agravamento das condições sociais de exploração e dominação da classe trabalhadora que é consonante ao caráter neoliberal da reforma.

Aplicando doses insignificantes de formação geral, de conhecimentos científicos e noções elementares técnicas, profissionais ou profissionalizantes, o novo Ensino Médio proporcionará à classe trabalhadora uma precária

formação intelectual e prática, limitando a formação da classe trabalhadora para alguma ocupação precária. “Livres” da escola e dos conhecimentos das disciplinas escolares e preparados para ocupações precárias, os jovens das classes populares estarão aptos a serem treinados nas tarefas que lhes serão destinadas nas empresas, caminho que conduz ao aumento da divisão social (Hernandes, 2019, p. 10).

Conforme o discurso oficial, não houve diminuição da carga horária dos componentes curriculares da FGB porque a carga-horária que parece ter diminuído, na verdade, teria migrado para os Itinerários Formativos (IF) que seriam uma diversificação do currículo e uma possibilidade de adaptar o currículo ao interesse do estudante e do seu Projeto de Vida. No entanto, ao se considerar a forma como está sendo conduzida a reforma, sua normatização e a dos estudantes e de suas famílias perceberem e valorizarem o conhecimento, habilidades e competências esperadas, é inegável que os componentes curriculares dos Itinerários Formativos são incapazes de complementar eficazmente o ensino da FGB. Um exemplo disso é o próprio Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que até o presente momento avalia somente os componentes da FGB. Em Minas Gerais, outras redes de ensino, por não seguirem a normatização da Secretaria de Educação de Minas Gerais, organizam seus IF de forma que, de fato, não tragam tanto prejuízo da carga horária em relação ao que antes seria a FGB. O mesmo não acontece na rede pública estadual de Minas Gerais.

3.4.2 Currículo e Flexibilização

A flexibilização, que é um dos estandartes da reforma, precisa ser vista com cautela. Primeiramente, pela evidente redução dos conteúdos, graças à diminuição da carga horária das disciplinas tradicionais, como abordou-se anteriormente.

O artigo 35 da LDB de 1996 também deixa claro o caráter intermediário do Ensino Médio. O inciso I faz referência ao Ensino Fundamental indicando que o conhecimento adquirido deva ser aprofundado no Ensino Médio e o inciso II indica que “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Lei 9394/1996). Esse caráter intermediário demandou que o Ensino Médio tivesse uma identidade e uma das bandeiras da reforma do Ensino Médio estava na flexibilidade dos itinerários formativos. A identidade do Ensino Médio estará vinculada a uma parte diversificada que será definida livremente pelos sistemas de ensino e pelas escolas, seguindo princípios pedagógicos de forma que se atenda os interesses dos estudantes.

A ideia de flexibilização do currículo não é nova, apesar de figurar como um emblema do novo Ensino Médio. A Lei 4.024 de 1961, no artigo 12 determina “Os sistemas de ensino

atenderão à variedade dos cursos, à flexibilidade dos currículos e à articulação dos diversos graus e ramos.” E no artigo 20

Na organização do ensino primário e médio, a lei federal ou estadual atenderá:

- a) à variedade de métodos de ensino e formas de atividade escolar, tendo-se em vista as peculiaridades da região e de grupos sociais;
- b) ao estímulo de experiências pedagógicas com o fim de aperfeiçoar os processos educativos (Brasil, 1961).

E no artigo 4º da lei 5.692 de 1971, a flexibilização novamente é uma referência quando se determina que

Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (Brasil 1971).

A ideia de componentes curriculares do itinerário formativo para que os estudantes fiquem muito mais estimulados parece ser, a princípio, um aspecto positivo da reforma. Contudo, além de boa parte das escolas públicas não apresentarem a infraestrutura mínima adequada e a Emenda Constitucional 95/2016 que limita os gastos públicos por vinte anos, inviabiliza a adequação das escolas às novas demandas porque impede altos investimentos que seriam necessários para que a escola pública não ficasse aquém do que foi proposto. Na prática, a escola pública “tende a ofertar aquele(s) que demande(m) menos investimentos e recursos humanos especializados.” (Branco et al., 2018, p. 64) Desta forma, como afirma Hernandez (2019, p. 5)

Essa medida estabelecida à sociedade brasileira poderá levar a profundas desigualdades nas escolas. Alunos de escolas mantidas pelo Poder Público terão de se contentar com que o Estado, em tempos de ajuste fiscal, puder, quiser ou pretender lhes oferecer, excetuando-se português, matemática e inglês. Essa flexibilização pode empobrecer o currículo das escolas públicas no tocante ao conjunto de saberes das diversas ciências, da filosofia e da arte.

A desigualdade socioeconômica brasileira é um ponto sensível da educação no Ensino Médio. Neste sentido, sendo a formação do estudante para o exercício da cidadania, um dos objetivos do Ensino Médio da LDB de 1996, a escola deveria preparar o aluno para um saber crítico sobre a realidade do mundo do trabalho. A função da escola, portanto, não se limita à formação e habilitação para o trabalho, tendo em vista sobretudo que o desemprego é de caráter estrutural.

No entanto, com a reforma, a escola deixa de ser o local para a formação do aluno com os conhecimentos sistematizados e no lugar surge o setor de produção e as vivências e práticas do trabalho. O Ensino Médio pode até oferecer um certificado de qualificação profissional, porém, esse treinamento dificulta ao estudante o desenvolvimento de conhecimentos elaborados necessários para a compreensão da prática e transformação social.

Hernandes evidencia o que está por trás do discurso oficial de flexibilização do currículo ao afirmar que “a Reforma do Ensino Médio procura adequar essa modalidade de ensino para os estudantes das classes populares ao modo de produção capitalista dos tempos atuais, que exige um trabalhador flexível que se adapte às forças do trabalho, também flexíveis.” (Hernandes, 2019, p. 11).

Apesar da flexibilização e diversificação dos currículos serem indicados nas legislações de 1961 e 1971, chegou-se na prática a um currículo único. E neste momento em que a bandeira da flexibilização e diversificação dos currículos novamente são levantadas cabe a reflexão de onde aconteceu a perda nos processos anteriores que levaram a se adotar um currículo único nacional. A quem essa nova flexibilização e diversificação está servindo? Como ela será conduzida? Para que ela, de fato acontecesse, faz-se necessário que haja uma descentralização que, na prática, não acontece. O próprio papel do professor, até hoje, é um indicativo de que essa descentralização é mais formal do que real. O professor ainda é um transmissor de uma cultura selecionada por outros e não um agente do currículo.

A flexibilização e diversificação através dos itinerários formativos traz como agravante também a possibilidade do aumento das desigualdades sociais, afinal, a reforma legítima que nem todos tenham acesso igualitário aos conteúdos.

Com a reforma e a designação dos itinerários formativos, novamente a burguesia brasileira se insere na tensão entre o ter que dar acesso ao mínimo de conhecimento para que os filhos e filhas dos trabalhadores continuem a reprodução do sistema do capital, e ao mesmo tempo devem garantir que esses conhecimentos não sirvam para a plena humanização e reflexão sobre as condições e origens sociais e culturais das desigualdades historicamente construídas na sociedade e cristalizadas nos sistemas de ensino (Furtado; Silva. 2020. p. 167).

Chegamos, então, a uma contradição bastante significativa que surge no texto da lei 13.415/17 ao propor a formação integral do estudante. O texto da lei não evidencia como componentes curriculares obrigatórios artes, educação física, filosofia e sociologia tornando-os como conhecimentos que poderiam ser “estudados” ou “praticados” – termos que se encontram no artigo 35 da supracitada lei – e não necessariamente “ensinados” como deve ser Língua Portuguesa e Matemática. A contradição se assenta na impossibilidade de se desenvolver uma

formação integral sem se desenvolver o senso crítico e reflexivo que, no contexto escolar, tem lugar privilegiado nas artes, educação física, filosofia e sociologia. O próprio artigo 35, no §8, I e II traz uma visão um tanto reducionista e simplista da formação esperada do estudante ao limitar o conhecimento desenvolvido ao final do Ensino Médio ao saber científico e tecnológico modernos e ao domínio das formas de linguagem contemporânea.

3.4.3 Influência neoliberal

Evidentemente, havia uma insatisfação com a forma que o Ensino Médio era ofertado, no entanto, percebe-se nitidamente o caráter neoliberal da reforma de 2017. Isso pode ser observado desde os grupos que participaram da reforma e os que foram excluídos, mas que participaram das discussões em torno do Projeto de Lei desenvolvido pelo poder legislativo durante o governo da presidente Dilma Rousseff. Além disso, chama a atenção o início da reforma ser uma Medida Provisória e a rapidez em se aprovar a lei 13.415/17, não permitindo a ampla discussão da sociedade.

Especialmente o arranjo V – formação técnica e profissional – promove um “rápido treinamento dos estudantes da classe trabalhadora em atividades ocupacionais flexíveis, a fim de atender o mercado de trabalho com ocupações também flexíveis.” (Hernandes, 2019, p. 8). Sendo assim, a reforma do Ensino Médio segue o sentido contrário do objetivo da existência da educação escolar e a favor dos empresários que entendem que o melhor para os jovens da classe trabalhadora são os conhecimentos básicos e habilidades práticas que atendam os interesses das empresas.

Segundo Viamonte (2011), a LDB de 1996 reorganiza a educação nacional em dois níveis: a educação básica e a educação superior. A educação profissional é um item separado não estando inserida em nenhuma desses níveis. Isso faz com que se veja mais nitidamente a dualidade de que a educação regular não se direciona para a educação profissional e que os cursos profissionalizantes não são capazes de oferecer ao estudante a possibilidade de progresso no estudo. O Ensino Médio teria como objetivo a formação geral do estudante, mas poderia prepará-lo para a dimensão profissional da sua vida. Apesar disso, a educação regular deve estar articulada com a educação profissional em instituições especializadas ou ambiente de trabalho. Na visão de Corti (2019), a reforma se torna criticável por desregular a educação escolar, reduzir o currículo, diminuir a carga horária e atender os interesses privados.

Neste sentido, Domingues, Toschi e Oliveira (2000. p.67), questionam se a escola deveria sucumbir ao interesse mercadológico quando afirmam que

o perfil e a formação cultural do candidato estão sendo amplamente valorizados nos processos de recrutamento para o mercado de trabalho. Deveria, então, a educação média subordinar-se às necessidades da economia, atender às carências do mercado de trabalho? Subordinar-se a tais exigências estaria significando aceitar a competição capitalista e negligenciar o espírito cooperativo entre as pessoas?

O interesse mercadológico, sob a égide do neoliberalismo, impulsiona a fragmentação do sistema com uma acentuação da diferença de qualidade da educação na rede pública e na rede privada. Além disso, observa-se a priorização de uma formação técnica em detrimento da formação humanística para a emancipação do ser humano. Sendo assim, o estudante é formado para ocupar posições massificadas de trabalho e não o seu desenvolvimento integral. Tem-se um esvaziamento dos conteúdos escolares que compromete diretamente o desenvolvimento integral do ser humano, como destaca Hernandes (2019).

A nova proposta, disfarçada de flexibilidade, assenta-se na ideologia de os estudantes aprenderem de modo autônomo, valorizando a aprendizagem pela pesquisa, mas na verdade libera o estudante de integralizar parte do currículo do Ensino Médio como educação formal, ou seja, na escola e com professores.

Além disso, a intervenção do setor privado na educação reduz o papel do Estado e compromete o acesso a uma educação de qualidade para os estudantes de baixa renda. As desigualdades se acentuam, sobretudo, se se tem em vista que as escolas públicas têm menos recursos e infraestrutura adequada do que as escolas particulares.

Conforme Hernandes (2019, p.11),

Ao inserir entre os itinerários formativos o arranjo curricular de formação técnica e profissional, o Poder Público se desobriga e se desonera do Ensino Médio público, como também da educação superior pública para acesso às classes populares, e ainda “libera” para as corporações um exército de reserva de jovens e flexíveis trabalhadores de baixa qualificação.

Dada a multiplicidade e a falta de um padrão dos Itinerários Formativos, os professores desses componentes curriculares não têm, de modo geral, uma formação específica, tal como acontece com os componentes curriculares da Formação Geral Básica. Isso representa um retrocesso na qualidade da educação, especialmente na educação pública. Considera-se que seja necessário para uma melhor avaliação – que não é uma mera medição – o professor deve ter domínio do conteúdo que leciona para conseguir com mais eficiência diagnosticar, avaliar e fazer alterações necessárias no percurso formativo para que os objetivos da educação escolar sejam alcançados. Todavia, na ausência de uma formação específica para os Itinerários

Formativos fica ao encargo do professor desses componentes curriculares buscar sua própria formação que muitas vezes encontra obstáculo nas condições de trabalho e salarial.

3.4.4 Formação do professor e interdisciplinaridade

Ao tratar do professor, chegamos a um ponto importante que tem sido motivo de críticas da parte da sociedade e insatisfação da parte dos professores: a falta de preparação dos profissionais para trabalhar com os componentes dos itinerários formativos e em áreas de conhecimento. A formação profissional dos professores, de modo geral, tem sido direcionada para o trabalho no seu componente curricular específico. A lógica de trabalho por competências e não por objetos de conhecimento se tornou um desafio que a formação continuada tenta superar, porém, os professores não receberam – e por enquanto, não recebem – na sua formação profissional inicial uma preparação para trabalharem por áreas do conhecimento. O discurso oficial sustenta que a reforma do Ensino Médio não pretende suprimir as especificidades de cada componente curricular, mas integrá-los entre si, no entanto, sem uma formação específica para isso e sem as condições necessárias – tempo para organizar o ensino interdisciplinar, espaço físico adequado, recursos financeiros, remuneração salarial justa, entre outras - o ideal da interdisciplinaridade permanecerá apenas como ideal. Na prática, o que acontece é que um professor de um determinado componente curricular específico aproveita o tempo para aprofundar o conhecimento do componente curricular no qual ele foi formado.

Acrescenta-se a isso que a burocracia que orienta – e às vezes, domina – a educação não se adaptou às reformas propostas pela lei 13.415/17. O tempo escolar continua dividido em aulas de cinquenta minutos, na maioria das escolas, numa grade de componentes curriculares que se sucedem um após outro. Em cada horário um único professor e o componente curricular, necessariamente, não dialoga com o anterior ou posterior. Ou seja, a produção do conhecimento continua sendo desconexa entre seus componentes curriculares.

Associado à questão das condições de trabalho deficientes, temos o fato de que a reforma traz como corolário a desvalorização da carreira profissional do professor. Primeiramente, na prática, os professores formados para lecionar os componentes curriculares tradicionais, com a redução da carga horária desses componentes, se veem obrigados a trabalhar com componentes curriculares para os quais não receberam formação profissional o que leva a uma evidente perda de qualidade no ensino e pode gerar um impacto no psiquismo dos docentes e da sua autoimagem como professor.

Existe a proposta, tanto na LDB de 1996 quanto no próprio sistema de implementação da reforma no Ensino Médio na rede pública de Minas Gerais de uma formação continuada, no

contexto atual que poderia tentar atender à demanda da formação para o trabalho por área do conhecimento e por competências, apesar dessa formação não se equiparar nem em tempo nem em conhecimento a uma graduação (Minas Gerais, 2021a).

Em contrapartida, a possibilidade de contratação profissionais com “notório saber” atuarem nas escolas como professor é outro aspecto da desvalorização da carreira profissional dos docentes. A abertura para os profissionais com notório saber dá chances para a desqualificação e desprofissionalização do magistério. Tanto os professores formados para componentes curriculares tradicionais que lecionam componentes para os quais não estão preparados quanto a possibilidade de contratação de profissionais com notório saber são um retrocesso em relação às conquistas da LDB de 1996 que havia estabelecido a graduação como formação obrigatória para os profissionais da educação básica, se contrapondo, assim, ao professor leigo (Lino, 2017).

Ao tratarmos da desvalorização do magistério, esbarramos em outro obstáculo, que não é objeto desta pesquisa, mas que precisa ser considerado: a valorização salarial do professor. A valorização do magistério precisa ser além de ideológica, também em forma de condições adequadas de trabalho e salário justo. Como nos alertam Domingues, Toschi e Oliveira (2000, p. 76)

a formação e o desenvolvimento profissional dos professores são de fundamental importância para o sucesso de qualquer reformulação curricular. O êxito dessa nova formulação curricular está diretamente vinculado à formação dos professores, a condições de trabalho adequadas e prazerosas conjugadas a um salário digno, para permitir que o professor assuma menos aula, de maneira que possa se dedicar integralmente e com mais afinco a uma só escola.

A questão salarial tem sido um elemento desmotivador tanto para novos profissionais da educação quanto para os professores já experientes no que diz respeito a uma formação contínua. Mas, além dos baixos salários, a falta de reconhecimento social dos professores, as condições precárias de trabalho, a falta de oportunidade para o desenvolvimento profissional, entre outros problemas enfrentados pelos professores torna incoerente a proposta de que o professor deva ser empreendedor da sua própria formação e se torne um professor pesquisador.

É necessário e, em parte, até mesmo urgente que se faça uma reforma no Ensino Médio para que ele atenda a qualidade de ensino previsto na Constituição e na LDB de 1996, principalmente, diante das transformações sociais e econômicas da atualidade. Porém, num sistema tão amplo e diverso como o sistema educacional brasileiro, numa sociedade com tantas desigualdades sociais, com um histórico de exclusão e preconceito que se tem no Brasil, a reforma se torna um desafio complexo repleto de controvérsias. A flexibilização do currículo,

por exemplo, que no discurso oficial, permite que o Ensino Médio esteja adequado como os interesses dos estudantes, também pode tornar o Ensino Médio esvaziado de conteúdo, confuso e excludente conforme alerta Branco *et al.* (2018).

Afinal, as escolas em regiões cuja economia é desfavorável, carente de recursos e professores, não terão as mesmas condições de oferecer um ensino de qualidade que atenda as mudanças implementadas pela reforma. Em outras palavras, as desigualdades na educação podem ser mais agravadas. Se essa reforma não for amplamente discutida com a sociedade e especialistas em educação, tendo em vista ponderar-se sobre a diversidade de condições e como se pode se aproximar de uma isonomia na educação nacional, os estudantes podem concluir o Ensino Médio com graves lacunas, como alerta Hernandez (2019).

4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE CHSA

A escolha do problema desta pesquisa – como a avaliação pode ser um instrumento pedagógico na área de CHSA – parte do pressuposto de que a avaliação da aprendizagem, apesar de ser objeto de estudo e de debates no meio educacional há bastante tempo, como vimos nas seções anteriores, ainda está longe de ser um problema equacionado no âmbito escolar. Vários elementos levam a uma dificuldade em se promover uma mudança efetiva nas concepções e práticas avaliativas dos professores nas escolas.

Dentre esses elementos, podemos citar: a cultura escolar, que há séculos se funda numa perspectiva da avaliação apenas como instrumento para classificar e decidir sobre a aprovação ou reprovação dos estudantes (Luckesi, 1990; 2008; Hoffmann, 1991); o uso da avaliação como moeda de troca, seja para motivar os estudantes a se empenharem nas atividades escolares e garantirem notas para serem aprovados, seja para o controle da disciplina pelo professor (Luckesi, 2008; Fernandes e Freitas, 2007); o controle exercido pelos sistemas de ensino interferindo na prática avaliativa e induzindo os professores a aplicarem avaliações padronizadas com vistas à melhoria dos resultados (Barretto, 2013; Mainardes, 2013); a incidência das avaliações externas e em larga escala impondo metas e bonificação ou premiação de docentes e estudantes (Bonamino e Sousa, 2012; Bonamino, 2013).

Diante deste cenário, que vai desde práticas conservadoras à influência das avaliações externas e em larga escala, que terminam conformando as práticas avaliativas dos professores, torna-se relevante voltar a refletir sobre a avaliação da aprendizagem no contexto da escola. Considerando que a avaliação da aprendizagem é uma avaliação interna, os professores é quem possuem a responsabilidade de avaliar os estudantes, idealmente a partir das concepções de ensino e de aprendizagem explicitadas no projeto pedagógico das escolas e também das normas estabelecidas pelos sistemas de ensino. Contudo, é importante destacar que atualmente existem vários fatores que influenciam a realização da avaliação da aprendizagem no interior das escolas.

Desse modo, para investigar como os professores de os professores de CHSA avaliam foi necessário trazer nesta dissertação o referencial teórico da avaliação escolar, discutir o contexto no qual as práticas avaliativas se desenvolvem e, nesse sentido, compreender a mais recente Reforma do Ensino Médio foi necessário. Nesta seção será dada voz aos professores de CHSA sobre a temática dessa pesquisa, voz que foi ouvida por meio dos questionários aplicados e das entrevistas que foram realizadas.

Na primeira subseção abordaremos aspectos que complementam o percurso metodológico apresentado na seção 2. Na segunda subseção caracterizamos o campo de pesquisa, ou seja, a Superintendência Regional de Ensino Metropolitana B, na terceira e na quarta subseções são apresentadas a análise das respostas obtidas na aplicação dos questionários e a análise das entrevistas realizadas a partir de uma amostra selecionada a partir dos respondentes dos questionários.

4.1 Coleta de dados: o trabalho de campo

Nesta subseção, apresenta-se o percurso metodológico com o objetivo de descrever como se desenvolveu o trabalho de campo que caracterizou a segunda fase da pesquisa. Em termos metodológicos, essa pesquisa se desenvolveu em duas etapas. A primeira etapa consistiu na revisão bibliográfica, feita sobre o tema da avaliação com o propósito de construir o referencial teórico e um levantamento da legislação educacional (nacional e estadual) que normatiza as concepções e práticas da avaliação nas escolas mineiras e, em particular, no Ensino Médio. A segunda etapa se constituiu do trabalho de campo, realizado por meio da aplicação de questionários e a realização de entrevistas.

Desta forma, a segunda fase da pesquisa se desenvolveu no período de abril a julho, sendo feita uma coleta de dados a partir de um questionário destinado aos professores de componentes curriculares da área de CHSA que atuassem em escolas que estejam sob jurisdição da SRE Metropolitana B. O questionário foi disponibilizado via plataforma *Google Forms* e enviado diretamente aos professores pelo e-mail institucional ou por intermédio das secretarias das escolas pelo e-mail das secretarias escolares. Estabeleceu-se o prazo de 15 de julho para o encerramento da coleta de dados via formulário. A partir disso, as informações foram analisadas para, além de se observar melhor a prática da avaliação da aprendizagem nos contextos em que os professores atuam, selecionar oito professores para as entrevistas semiestruturadas que foram feitas ainda na segunda fase da pesquisa. Pretendeu-se, nas entrevistas semiestruturadas, aprofundar questões que não se conseguiria observar através do questionário. Posteriormente, serão apresentados o questionário e a entrevista semiestruturada.

Importante destacar também que o trabalho de campo envolveu a coleta e a análise dos dados. Para tanto, optou-se pela Análise de Conteúdo Qualitativa. Para Rossi, Serralvo e João (2014, p. 46), a Análise de Conteúdo Qualitativa é “um método de pesquisa para a interpretação subjetiva do conteúdo dos dados de um texto pelo processo sistemático de codificação e identificação de temas ou padrões”. Para tanto, após a coleta de dados no questionário e nas entrevistas, foi feita uma codificação das ideias e conceitos mais relevantes; os elementos

codificados foram agrupados em categorias e, a partir do referencial teórico, os temas foram interpretados, possibilitando evidenciar as conclusões da pesquisa.

De acordo com Minayo e Deslandes (2009, p.21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Esse conjunto de fenômenos humanos, com significados, motivações, crenças e valores, é entendido como parte fundamental da realidade social. Isso porque os seres humanos não se definem apenas por suas ações, mas também pela sua capacidade de refletir sobre elas e interpretá-las dentro do contexto compartilhado com seus pares.

Lösch, Rambo e Ferreira (2023, p. 3) afirmam que

A pesquisa exploratória –ou estudo exploratório –tem o objetivo de conhecer o fenômeno estudado tal como ele se apresenta ou acontece no contexto em que está inserido. E para esse tipo de investigação, na área das Ciências Humanas e Sociais, o enfoque qualitativo permite melhor compreensão do comportamento humano e do contexto social. A pesquisa exploratória permite, nesse processo, que o pesquisador contemple os dados qualitativos de forma sistêmica, com uma compreensão ou interpretação detalhada do fenômeno analisado.

A abordagem qualitativa e exploratória, aliada à pesquisa de campo, favorece a compreensão mais profunda, a partir da perspectiva dos professores, de como a avaliação da aprendizagem é concebida e aplicada por eles e o que é feito a partir dos dados que as avaliações da aprendizagem fornecem.

Apesar de muitos elementos sobre a avaliação da aprendizagem serem aplicáveis a qualquer componente curricular em todas as etapas de ensino, delimitou-se o campo de investigação dessa pesquisa à prática avaliativa dos professores que atuam no Ensino Médio na área de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) da Formação Geral Básica (FGB). Essa delimitação da pesquisa se dá, principalmente, por se entender que os professores dessa área do conhecimento precisam ter metodologia de trabalho, organização do tempo e avaliação específicos tendo em vista as características próprias do ensino de CHSA atribuídas pela atual legislação.

Neste sentido, a pesquisa bibliográfica foi realizada com o propósito de servir como fundamento para as análises e interpretações do fenômeno pesquisado. Assim, buscou-se em textos impressos e em sites de artigos científicos, especialmente o Google Acadêmico e Scielo Brasil, que tratassem dos dois grandes temas que envolvem este estudo: a avaliação da aprendizagem, a reforma no Ensino Médio e a metodologia de pesquisa científica. Para fundamentar o conhecimento sobre a legislação educacional vigente, buscou-se as publicações

oficiais das Leis, Resoluções, Planos, entre outros documentos, nos sites do governo federal e do governo do estado de Minas Gerais.

No entanto, apesar da pesquisa bibliográfica ter recorrido aos serviços de busca supracitados, observou-se via Periódicos da Capes qual era a produção acadêmica que está sendo feito no período de 2019 a 2024. Encontrou-se 2.856 produções revisado por pares, utilizando apenas a expressão “avaliação da aprendizagem”. Dessas, 1.708 produções são referentes à área de Ciências Humanas e 330 Multidisciplinar. 2.851 são artigos, quatro artigos e um paratexto. Associada ao termo “Ensino Médio”, a produção cai drasticamente para 224 produções, sendo 154 revisado por pares. Todas essas produções encontradas são artigos. Acrescentando-se “Ciências Humanas” aos termos “avaliação da aprendizagem” e “Ensino Médio”, 177 produções, sendo 98 revisado por pares.

Selecionou-se os textos e artigos tendo em vista a sua pertinência em relação aos temas pesquisados, considerando-se também se o(s) autor(res) era(m) especialista(s) na área de educação, em especial, sobre avaliação da aprendizagem, e se a publicação foi feita em editora ou revista eletrônica reconhecida na área da educação em geral e do campo da avaliação educacional em particular. Após a seleção dos textos, foi feita uma revisão bibliográfica orientada por uma estrutura dos conhecimentos necessários para a pesquisa. Para a segunda seção observou-se nos textos: o conceito geral de avaliação da aprendizagem; funções da avaliação; como as avaliações são concebidas oficialmente na legislação federal e estadual.

Ainda nesta fase da pesquisa, buscou-se a legislação vigente e as legislações anteriores que foram importantes para as decisões que foram tomadas quanto ao Ensino Médio e organizou-se os textos que fundamentaram um histórico sobre os antecedentes da reforma no Ensino Médio; características da reforma atual com suas respectivas mudanças nas esferas federal e estadual e os dilemas gerados por esta reforma. Por fim, para fundamentar a pesquisa, examinou-se produções que versavam sobre métodos de pesquisa para, assim, se tomar uma decisão sobre qual método de pesquisa, coleta e análise de dados seriam adotados.

A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de questionário e realização de entrevistas semiestruturadas. Vale destacar que o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética e aprovado em 23 de março de 2024, número do parecer 6.720.863. Nos meses de abril a julho de 2024, foram aplicados os questionários por meio do *Google Forms*, aos professores da área de CHSA da rede estadual de ensino de Minas Gerais, cujas escolas fazem parte da Superintendência Regional de Ensino Metropolitana B (SRE Metropolitana B). O questionário foi enviado por e-mail institucional das escolas da SRE Metropolitana B e também no e-mail dos professores.

Para as entrevistas semiestruturadas, visando analisar os dados coletados num mesmo contexto de trabalho, foram escolhidos oito professores, quatro de uma mesma escola e três de outra. Para complementar o número de entrevistas de uma escola que somente tinha três docentes da área de CHSA como respondentes do questionário, foi escolhido mais um professor da escola mais próxima, no caso um professor de Filosofia. A escolha dos professores que seriam entrevistados se pautou em dois critérios: professores que indicaram no questionário que aceitariam participar das entrevistas e escolas que tiveram ao menos um professor de cada disciplina participando da pesquisa. Foi, a partir destes critérios, que chegamos às escolas e aos oito professores entrevistados.

Procurar escolher docentes para a entrevista que atuassem numa mesma escola se pautou no fato de que as condições de trabalho são um aspecto fundamental para o desenvolvimento de uma prática avaliativa que priorize a mudança nas concepções e práticas da avaliação, conforme indica Vasconcellos (1998, p. 95),

A mudança da avaliação não pode ficar restrita à mudança de mentalidade e práticas dos professores; embora isto seja absolutamente fundamental, precisa ser articulada com mudanças estruturais da própria escola e do sistema de ensino, sob a pena de se comprometer qualquer esforço na direção de uma nova concepção dos atores.

Desse modo, em uma das escolas selecionadas foram entrevistados quatro professores, um de cada disciplina, ou seja, os professores de Filosofia, Geografia, História e Sociologia, enquanto na outra foram entrevistados três professores - Geografia, História e Sociologia -, o quarto professor entrevistado foi o professor de Filosofia de uma escola vizinha, mais próxima geograficamente de uma das escolas selecionadas. Após a realização das entrevistas semiestruturadas, as informações foram categorizadas em temas em torno das concepções dos professores envolvidos sobre a avaliação da aprendizagem e sobre as concepções que utilizam para elaborar suas avaliações, a influência dos planos de ensino e planejamento e o tratamento dispendido aos dados coletados pelos instrumentos de avaliação.

A análise dos dados das respostas ao questionário evidenciou padrões nas respostas dadas pelos professores que foram aprofundadas nas entrevistas semiestruturadas. Conforme Boni e Quaresma, “ao contrário dos questionários enviados por correio que têm índice de devolução muito baixo, a entrevista tem um índice de respostas bem mais abrangente, uma vez que é mais comum as pessoas aceitarem falar sobre determinados assuntos” (2005, p. 75). O material levantado na realização das entrevistas semiestruturadas possibilitou o cruzamento com os dados obtidos nos questionários e no arcabouço teórico e normativo analisado. A

triangulação dessas informações possibilitou formular hipóteses e explicações a respeito das concepções e práticas avaliativas dos professores participantes do estudo.

No processo de análise de dados, foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2007). Franco (2005, p. 14), a respeito desse tipo de análise, afirma que

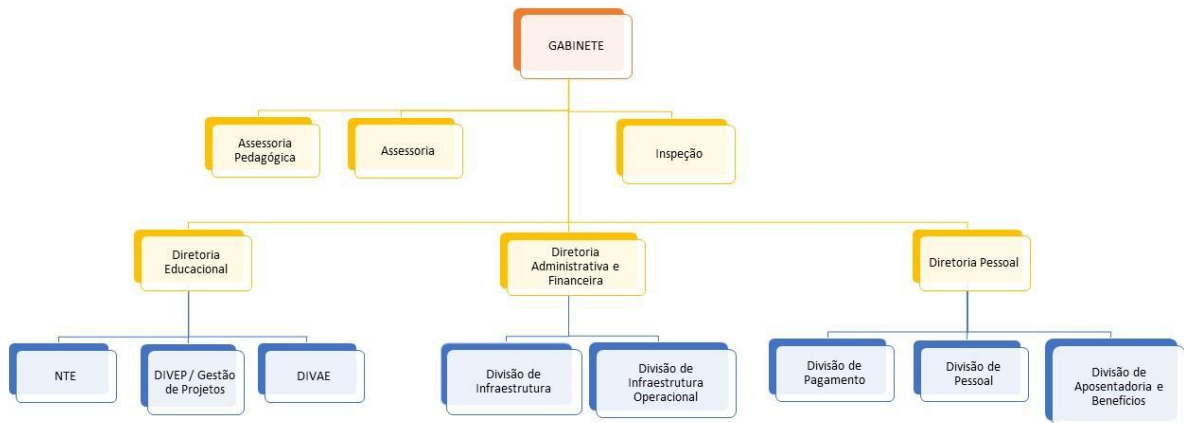
na Análise de Conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

Neste sentido, compreende-se que a análise de conteúdo é o método adequado para analisar os dados coletados nos questionários e entrevistas, pois visam identificar, nas respostas dos participantes, as concepções e práticas avaliativas desenvolvidas na área de CHSA no Ensino Médio. Identificando possíveis dificuldades encontradas pelos professores dessa área para avaliar e construir, coletivamente, concepções e práticas avaliativas que se articulem com o arcabouço teórico e legislativo, pretende-se apresentar propostas refletindo sobre as concepções e práticas dos docentes da área de CHSA que ajudem a avaliação cumprir efetivamente sua função como um instrumento eficiente para a melhoria das práticas pedagógicas e da aprendizagem dos estudantes.

4.2 Caracterização da Superintendência

A Superintendência Regional de Ensino Metropolitana B (SRE Metropolitana B), cuja sede fica na Avenida Amazonas, 5855, Bloco A, Gameleira, na cidade de Belo Horizonte (BH), é uma das unidades administrativas da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) que coordena e supervisiona as escolas em uma determinada região da Grande BH. Entre as diversas atribuições da SRE, pode-se destacar: a Coordenação Pedagógica que oferece suporte pedagógico às escolas tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino; a Gestão Administrativa que supervisiona a administração das escolas como gestão de pessoal, manutenção da infraestrutura e distribuição de recursos; o Monitoramento que acompanha o desempenho das escolas e estudantes para identificar as áreas que necessitam de melhorias e a Formação de Professores que desenvolve programas de capacitação e formação continuada de professores e outros profissionais da escola. Para tanto, a SRE Metropolitana B se organiza conforme a figura a seguir.

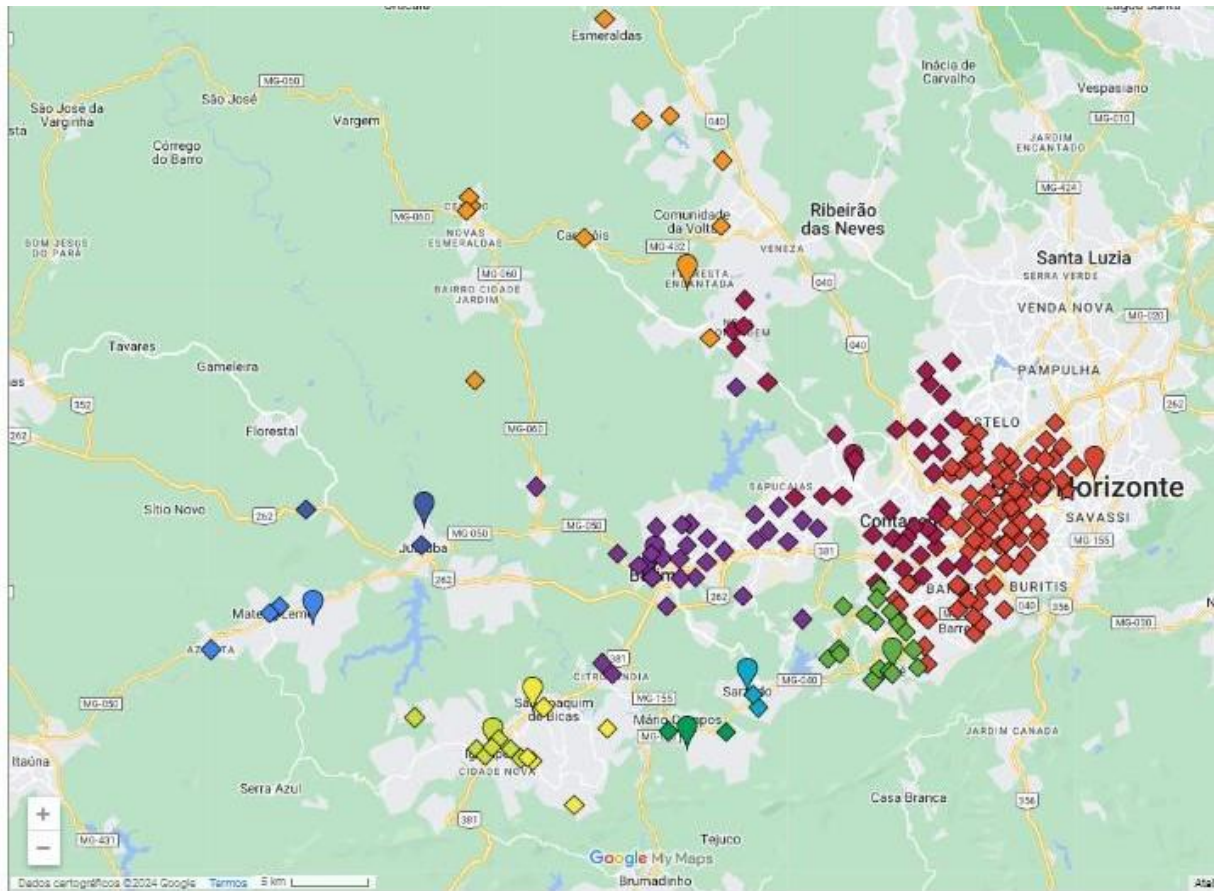
Figura 1 – Organograma da SRE Metropolitana B.



Fonte: Superintendência Regional de Ensino Metropolitana B (2025). Disponível em: <https://sremetropb.educacao.mg.gov.br/home/institucional/organograma>

A SRE Metropolitana B atende algumas escolas que estão localizadas em alguns bairros de BH e algumas cidades da Grande BH, sendo elas: Betim, Contagem, Esmeraldas, Ibirité, Igarapé, Juatuba, Mário Campos, Mateus Leme, São Joaquim de Bicas e Sarzedo. Fazem parte da SER Metropolitana B 208 escolas, conforme dados encontrados no site da SRE Metropolitana B, em abril de 2024. Dessas escolas, 160 oferecem o Ensino Médio e 48 não o oferecem. Não é relevante para esta pesquisa as informações sobre quais escolas oferecem tanto Ensino Médio quanto as outras formas de ensino como o Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA), ensino profissionalizante, dentre outras modalidades. Na zona urbana, estão 205 escolas e 3 escolas estão na zona rural, dessas, 2 escolas oferecem Ensino Médio. O mapa a seguir explicita as escolas da SRE Metropolitana B com a sua localização territorial das 11 cidades que são atendidas por ela.

Figura 2 - escolas da SRE Metropolitana B.



Cidades da SRE B

- BELO HORIZONTE - MG, BRASIL
- BETIM - MG, BRASIL
- CONTAGEM - MG, BRASIL
- ESMERALDAS - MG, BRASIL
- IBIRITÉ - MG, BRASIL
- IGARAPÉ - MG, BRASIL
- JUATUBA - MG, BRASIL
- MÁRIO CAMPOS - MG, BRASIL
- MATEUS LEME - MG, BRASIL
- SÃO JOAQUIM DE BICAS - MG, BRASIL
- SARZEDO - MG, BRASIL

Fonte: Minas Gerais (2025).

Consideramos que a SRE Metropolitana B, devido ao seu grande número de escolas e, conseqüentemente, de docentes, possibilitaria um número maior de respostas ao questionário,

haja visto que a pesquisa é voluntária. Além disso, o pesquisador autor deste estudo tinha, à época da coleta de dados, aulas como docente nesta SRE.

4.3 Análise das respostas dos questionários

Nesta subseção serão apresentadas e analisadas as respostas dos professores referentes ao questionário, constituído por questões fechadas e discursivas. O questionário foi elaborado utilizando-se o *Google Forms* e foi encaminhado aos professores que lecionavam pelo menos um dos componentes curriculares da FGB na área de CHSA – Filosofia, Geografia, História e Sociologia - no ano de 2024 em escolas da SRE Metropolitana B via e-mail institucional.

Os questionários foram aplicados entre os meses de abril a julho, obtendo-se 144 respostas. Foram solicitados à SRE Metropolitana. B, o *e-mail* institucional dos professores de CHSA ou, em caso de não haver essa informação separada por áreas, que fossem informados os *e-mails* de todos os professores. Diante da negativa da SRE Metropolitana. B, foi solicitado via *e-mail* institucional a todas as escolas, que trabalham com o Ensino Médio, da SRE Metropolitana. B que encaminhassem o *link* do questionário aos seus professores de CHSA, atingindo-se 116 *e-mails* institucionais. No entanto, a maioria das escolas sequer acessou o e-mail, conforme verificou-se posteriormente quando foram feitas ligações telefônicas para pedir diretamente à direção ou a secretaria da escola que enviassem o link aos professores.

Por fim, na tentativa de se chegar ao maior número de professores possíveis, usando a fórmula básica da formação dos *e-mails* institucionais – primeiro nome, ponto, último sobrenome e o domínio @educacao.mg.gov.br. –, criou-se possíveis endereços de *e-mails* institucionais a partir dos nomes coletados no portal da transparência e selecionados utilizando o filtro Secretaria de Educação e Professor. Porém, essa última tentativa de contato com os professores, fez com que o *link* do questionário chegasse no âmbito do estado de Minas Gerais e não mais apenas à SRE Metropolitana B, além disso, o e-mail chegou a profissionais da educação que não eram professores de CHSA e também a pessoal não docente, como, por exemplo, especialistas e diretores de escolas. Neste sentido, foram enviados 9.587 *e-mails* institucionais.

Como resposta aos e-mails enviados chegaram 144 respostas de questionários e após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão na pesquisa, restaram 39 questionários. Lembrando que os critérios de inclusão na pesquisa foram docentes que atuam na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, apenas nos componentes curriculares da formação geral básica em escolas da rede estadual de ensino. Quanto aos critérios de exclusão, tem-se docentes

que atuam apenas em componentes curriculares dos Itinerários Formativos; docentes que atuem apenas em escolas que não façam parte da SRE Metropolitana B; docentes que atuem apenas em componentes curriculares que não sejam da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

As respostas foram analisadas em três categorias constituídas a partir dos blocos de questões dos questionários. A primeira categoria foi a formação e atuação profissional que compreende as questões de 6 a 21; concepções sobre práticas avaliativas (22 a 29) e conhecimento sobre a Reforma do Ensino Médio (30 a 36).

A primeira questão se referia à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As questões de 2 a 5, por tratarem de dados pessoais (nome, e-mail, telefone e escola) não constituíram uma categoria, mas, foram importantes para verificar se os respondentes pertenciam à SRE Metropolitana B (nome da escola) e para posterior contato para a realização das entrevistas (nome, e-mail, telefone), além da escolha de professores a serem entrevistados que fossem de uma mesma escola.

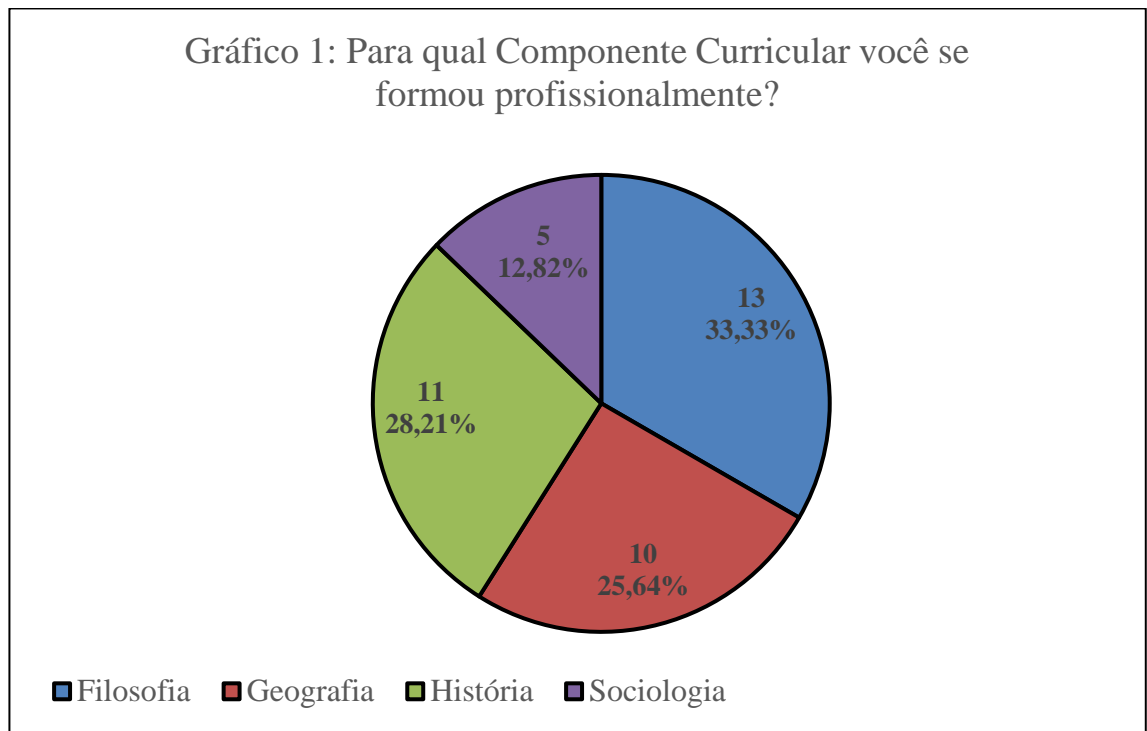
As questões do questionário foram organizadas em torno de dois aspectos: a formação e atuação profissional e o conhecimento e impacto da reforma no Ensino Médio no trabalho do professor em sala de aula. Conjeturou-se que a formação inicial, a formação continuada e a experiência advinda da prática influenciariam a formação da concepção do professor quanto à avaliação da aprendizagem. Além disso, pressupôs-se que as alterações geradas pela reforma no Ensino Médio impactaram o trabalho do professor em sala de aula e, conseqüentemente, na sua prática avaliativa.

No subitem a seguir, será abordada a categoria Formação Inicial e Atuação Profissional. Nela discutem-se alguns aspectos da formação docente com destaque especialmente para a formação para avaliar e o desenvolvimento profissional, como por exemplo, a formação continuada.

4.3.1 Formação e Atuação Profissional

Antes de se analisar as respostas sobre a formação profissional dos docentes, é possível visualizar melhor a amostra coletada a partir do componente curricular para o qual o professor foi formado através do gráfico 1 elaborado a partir da pergunta: para qual Componente Curricular você se formou profissionalmente?

Gráfico 1- Componente Curricular.



Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Pode parecer pouco significativo fazer essa pergunta, pois sabemos que os professores da rede estadual para ministrarem os componentes curriculares devem cumprir a exigência de terem feito cursos de licenciatura na área de atuação. Porém, no contexto da Reforma do Ensino Médio e considerando a introdução dos itinerários formativos, muitos professores precisaram completar suas cargas horárias com as disciplinas dos chamados itinerários formativos e, nem sempre, a formação específica numa dada disciplina atende ao determinado no currículo do itinerário formativo, fazendo com que muitos docentes tenham que dar aulas de temas que não dominam.

Na categoria “Formação e Atuação Profissional” foram analisadas as respostas para as questões de 6 a 21. Sendo organizadas em três subcategorias: formação inicial (questões 6 a 9 e 12), atuação profissional (questões 10, 11 e de 13 a 16) e formação continuada (questões de 17 a 21).

A formação inicial dos professores da área de CHSA ainda está centrada na atuação docente em um componente curricular específico. A exigência de formação superior específica para lecionar, conforme estabelecido pela LDB de 1996, trouxe algumas vantagens para a educação no Brasil.

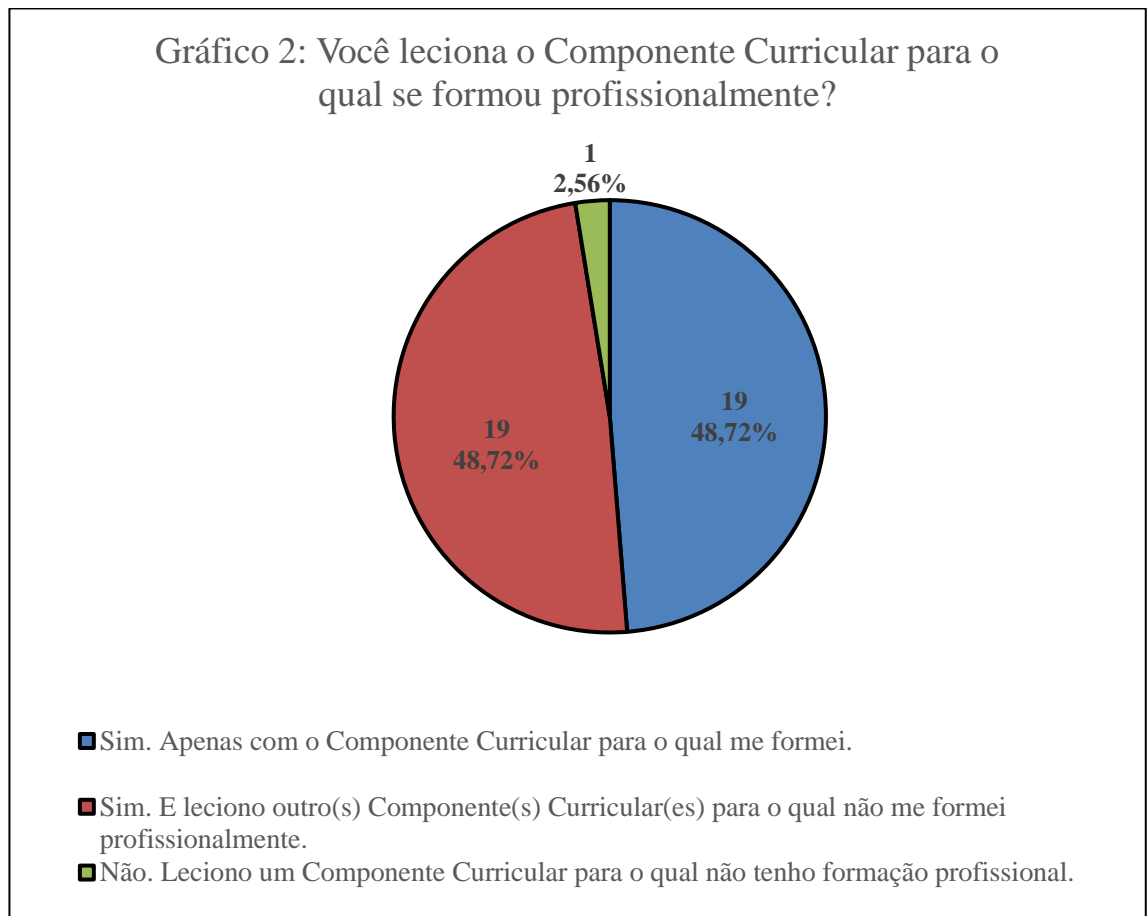
Sobre essa relação entre qualidade do trabalho e formação do professor, considera-se, primeiramente, que os professores com formação superior têm conhecimento mais aprofundado sobre os componentes curriculares que lecionam, o que contribui para uma educação de melhor qualidade. A princípio, a formação superior proporciona aos docentes o aprendizado de metodologias de ensino mais eficazes, permitindo que eles implementem práticas pedagógicas mais assertivas ou, que pelo menos, consigam lidar melhor com os desafios trazidos pelos estudantes no cotidiano da sala de aula. Além disso, a formação superior específica contribui para o desenvolvimento de algumas competências da prática docente, como o planejamento, gestão da sala de aula, e o tema desta pesquisa, a avaliação da aprendizagem.

4.3.1.1 Formação Inicial

Como se observou no gráfico 1, todos os professores que responderam ao questionário têm pelo menos um curso superior para lecionar nos componentes curriculares da FGB. No contexto da reforma do Ensino Médio, com a reestruturação do currículo, muitos professores se viram obrigados, como já mencionado, para completar sua carga-horária de trabalho, a lecionar em um componente curricular para o qual não foi formado, ou seja, componentes curriculares dos IF porque a reforma no Ensino Médio diminuiu a oferta de aulas da FGB.

Perguntou-se, então, sobre a atuação do professor em relação à sua formação. Observa-se, inicialmente, com o gráfico 2 – Você leciona o Componente Curricular para o qual se formou profissionalmente? – que apenas 1, leciona para o componente curricular para o qual não foi formado. Portanto, para 97,5% dos professores entrevistados, coincide a formação inicial com a atuação profissional.

Gráfico 2 – Componente Curricular.

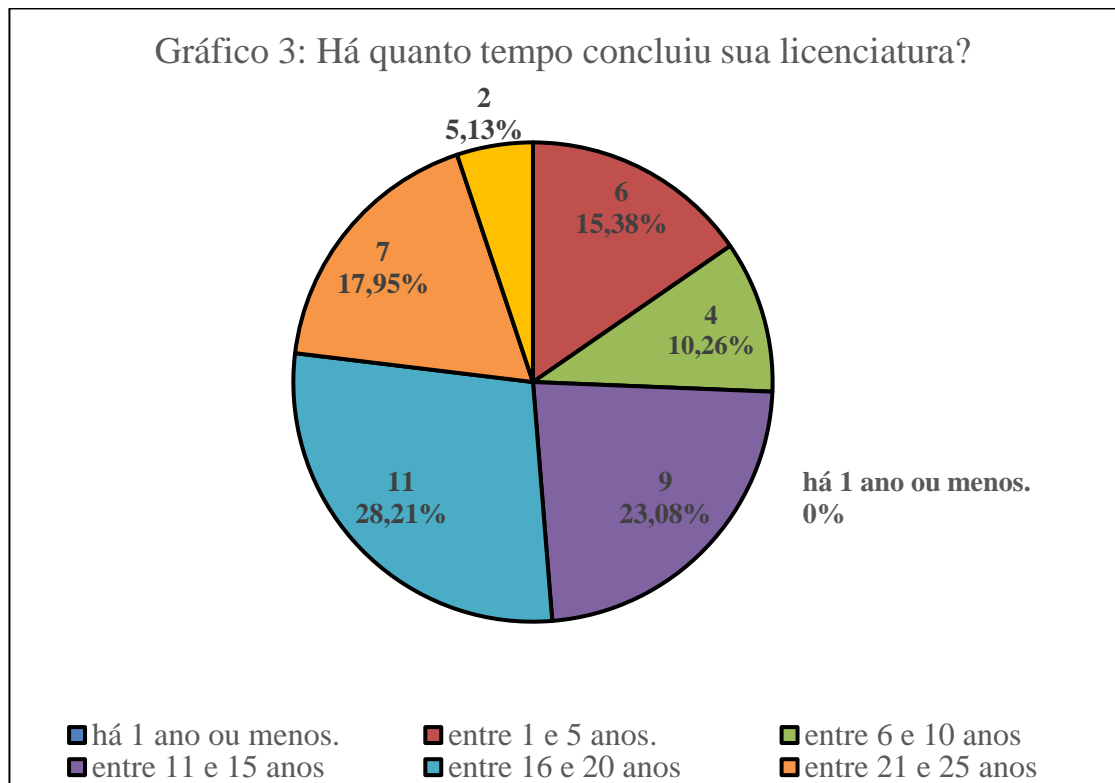


Fonte: elaborado pelo autor (2025).

No entanto, nota-se que praticamente a metade dos professores entrevistados, além de trabalhar com os componentes para os quais se formou, também lecionam componentes para os quais não se formou. Essa realidade pode ser resultado das mudanças advindas da reforma no Ensino Médio que permitiu a criação de Componentes Curriculares que, na sua maioria, não tem uma formação específica.

Aprofundando um pouco mais a sondagem sobre a formação inicial em relação à reforma no Ensino Médio, nota-se que apenas 15,38 % se formaram durante o período que a reforma estava sendo implementada em Minas Gerais e 84,62 % dos professores tiveram sua formação inicial antes da reforma ou os anos finais da graduação foram no início da reforma, conforme é possível visualizar no gráfico 3 – Há quanto tempo concluiu sua licenciatura?

Gráfico 3 – Tempo de licenciatura.



Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Depreende-se, necessariamente, que a maioria dos professores não foram formados durante a graduação para trabalhar com a mudança ocorrida com a reforma, como aponta o gráfico acima, porém, isso não significa que os professores que se formaram durante a reforma tenham tido formação específica para compreender, criticar e trabalhar com as mudanças da reforma. Uma formação inicial que se ajuste à reforma do Ensino Médio ainda levará algum tempo, inclusive pelas resistências identificadas no debate acerca do currículo da formação de professores no Brasil, ainda um campo em disputa.

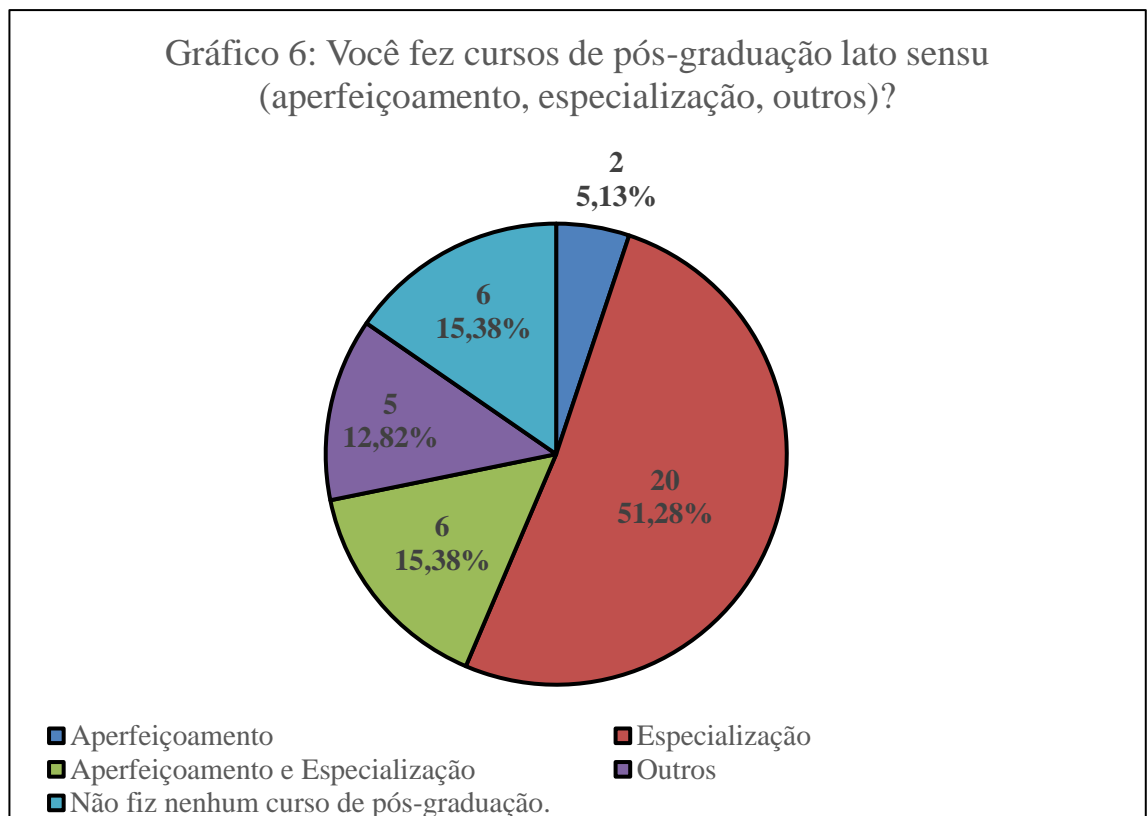
O que tem se evidenciado na prática nas escolas é que os professores vão lidando com a reforma a medida em que os problemas de implementação vão surgindo, seja procurando se ajustar à nova proposta, seja resistindo a ela ou assumindo aulas sem o devido preparo.

4.3.1.2 Formação Continuada

Nesta subcategoria, abordou-se a formação continuada dos professores entrevistados. Considera-se aqui, como formação continuada, qualquer curso que tenha relação direta com o componente curricular o qual leciona e/ou formação na área de educação escolar.

Nota-se, observando o gráfico a seguir, que a grande parte dos que fizeram algum tipo de formação continuada na pós-graduação, 71,79%, chegaram até o nível de Aperfeiçoamento e/ou Especialização. Dos cinco que responderam terem feito outro tipo de pós-graduação, três fizeram mestrado, um professor fez os quatro níveis de pós-graduação propostos como respostas – aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado – e um não especificou o tipo de curso feito.

Gráfico 4 – Realização de cursos de pós-graduação lato sensu.



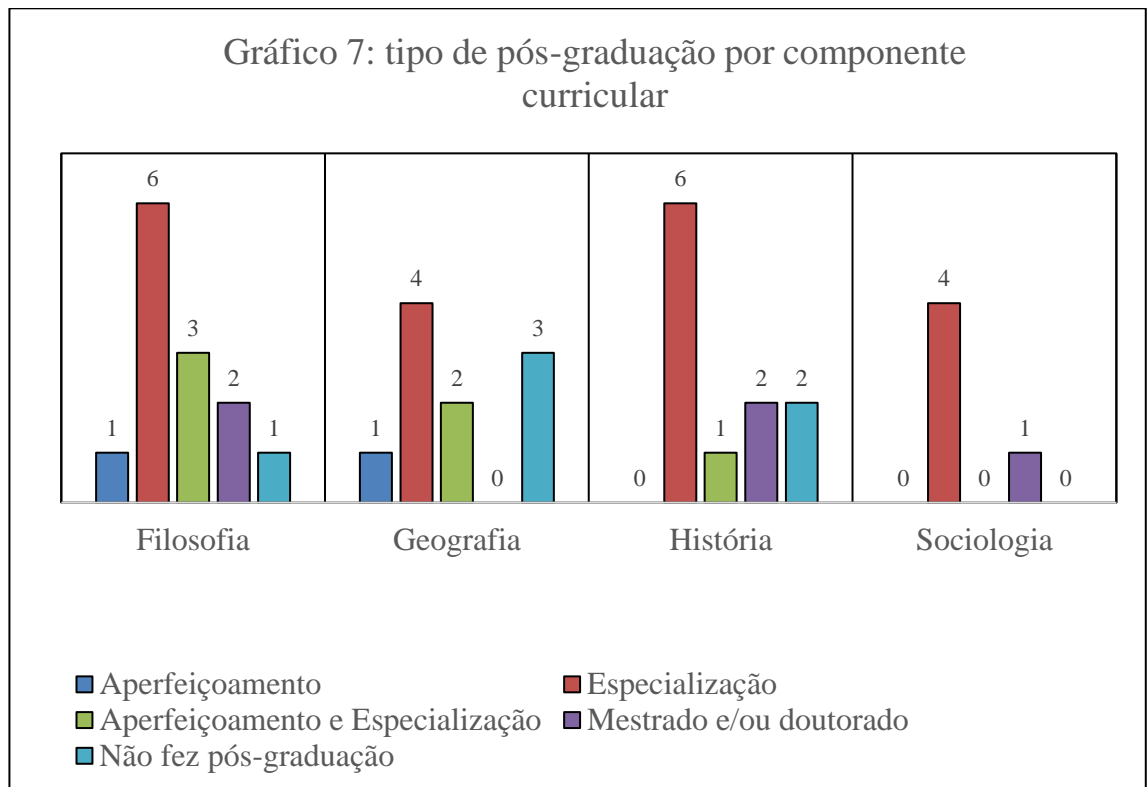
Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Dos quatro respondentes que disseram ter feito o mestrado e/ou doutorado, três disseram tê-lo feito em formato presencial. No entanto, 11 professores fizeram aperfeiçoamento e/ou especialização pela EaD, nove fizeram o curso semipresencial e sete fizeram o curso presencialmente.

Ao se comparar o componente curricular para o qual o professor leciona o tipo de pós-graduação feita por ele, contata-se que em todos os componentes, a maior parte dos professores fizeram aperfeiçoamento, especialização ou ambos. Mais especificamente entre os professores dos quatro componentes curriculares observados nesta pesquisa, a maior parte fez especialização. Um número muito pequeno fez apenas o aperfeiçoamento; o número dos que

fizeram mestrado e o dos que não fizeram nenhum curso de pós-graduação é muito próximo um do outro, sendo respectivamente cinco e seis professores. No gráfico abaixo, é possível perceber melhor como foi a formação continuada na pós-graduação dos professores conforme seu componente curricular.

Gráfico 5 – Tipo de pós-graduação.



Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Os dados sobre formação continuada são importantes, pois eles revelam o quanto os professores vêm buscando aperfeiçoar as concepções e práticas de ensino. Muitas vezes, ouvimos sobre o despreparo dos docentes para atuação em sala de aula, contudo, os dados dos respondentes dessa pesquisa, indicam muito mais uma busca pela formação e aperfeiçoamento profissional que o contrário. Um dado que não conseguimos captar com os questionários diz respeito aos tipos de cursos feitos, porém, em outras respostas, poderemos perceber que basicamente a busca pelo aperfeiçoamento profissional não incidiu sobre a preocupação em refletir acerca das concepções e práticas avaliativas.

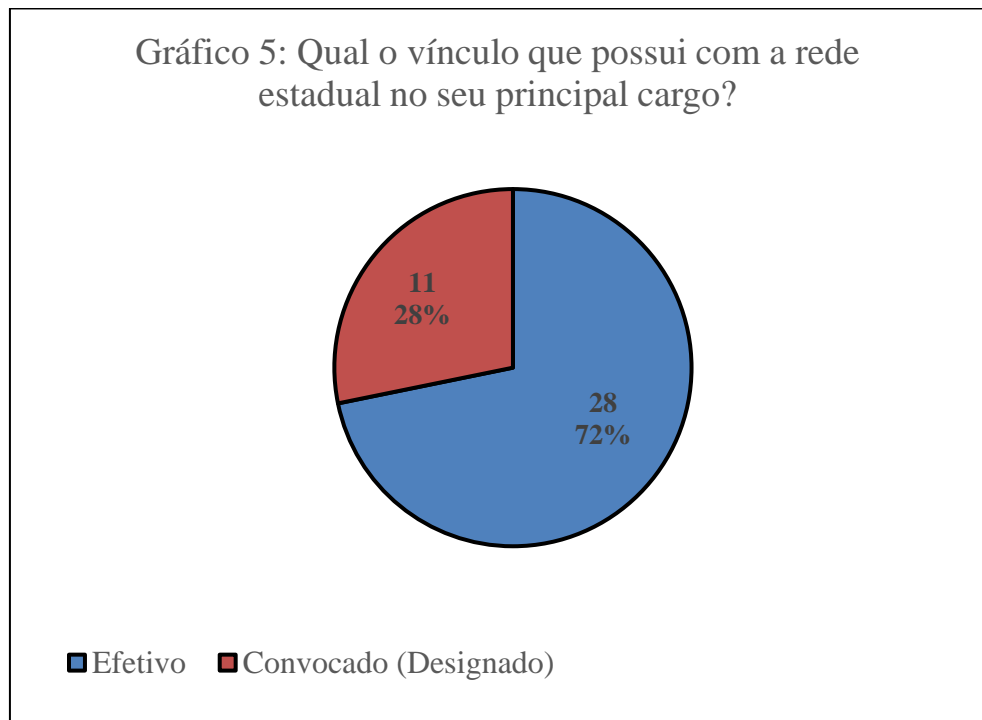
4.3.1.2 Atuação profissional

O tempo de atuação na docência, ou tempo de experiência profissional, tem uma proporção muito próxima ao tempo em que concluíram a licenciatura, coincidindo com o tempo

que os professores entrevistados trabalham com o mesmo componente curricular da sua formação inicial. Consta-se que 33 professores concluíram sua licenciatura há mais de 6 anos e 29 professores atuam na docência há mais de 6 anos. Portanto, conclui-se que não estamos diante de um grupo de professores iniciantes ou pouco experientes em relação ao trabalho pedagógico. O grupo de docentes que participaram da pesquisa possuem uma formação inicial há algum tempo, mais de 6 anos, o que também permite que tenham tido tempo de acessar aos cursos de formação continuada. Considerando o tempo de formação e o tempo de atuação não podemos dizer que o grupo tem uma experiência profissional consolidada ou em consolidação.

Relacionado a isso, uma informação importante é o tipo de vínculo que o professor tem com a rede estadual. Observa-se, no próximo gráfico, que a maioria dos professores entrevistados são efetivos, o que corrobora a análise de que o grupo de respondentes desta pesquisa possui uma trajetória na educação mais consolidada ou em consolidação, pois a condição de 72% de professores efetivos revela a estabilidade do grupo frente ao trabalho da escola.

Gráfico 6 – Vínculo com a rede estadual.

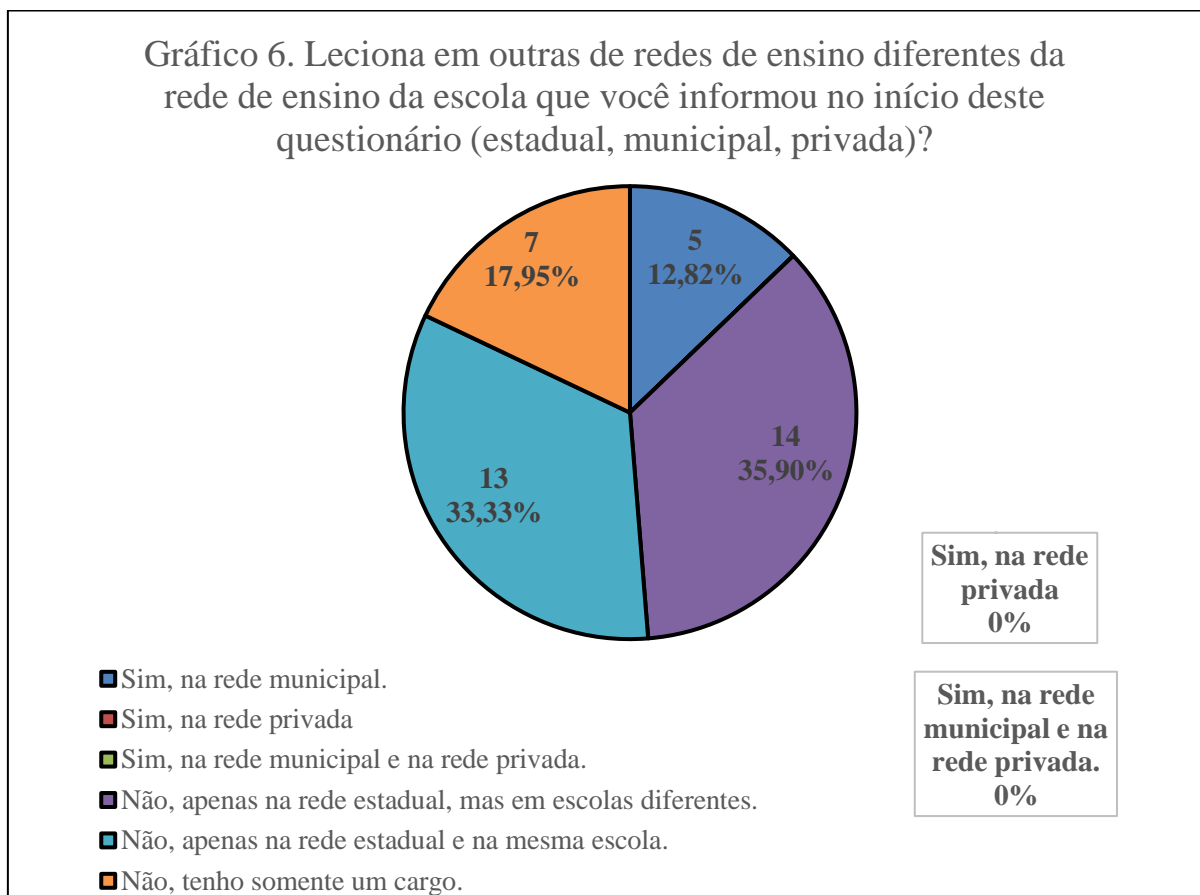


Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Ao se considerar a quantidade de professores que trabalham apenas com o componente curricular para o qual foi formado e os que trabalham também com outros componentes curriculares, observa-se proporção semelhante entre as duas condições. Ao se confrontar

professores que lecionam apenas com o componente curricular para o qual se formou, os que trabalham com outros componentes curriculares e o tipo de vínculo com a rede estadual, nota-se que apenas a metade dos efetivos trabalham apenas com o componente curricular para o qual é formado. Os demais, trabalham com mais de um componente curricular – aquele para o qual se formou e outro componente curricular. Possivelmente, pelas regras de escolha de cargo, os professores efetivos que trabalhavam, antes da reforma, com o componente curricular para o qual se formou, se viram na necessidade de lecionar para outros componentes para completar a sua carga horária.

Gráfico 7 – Redes de ensino diferentes.



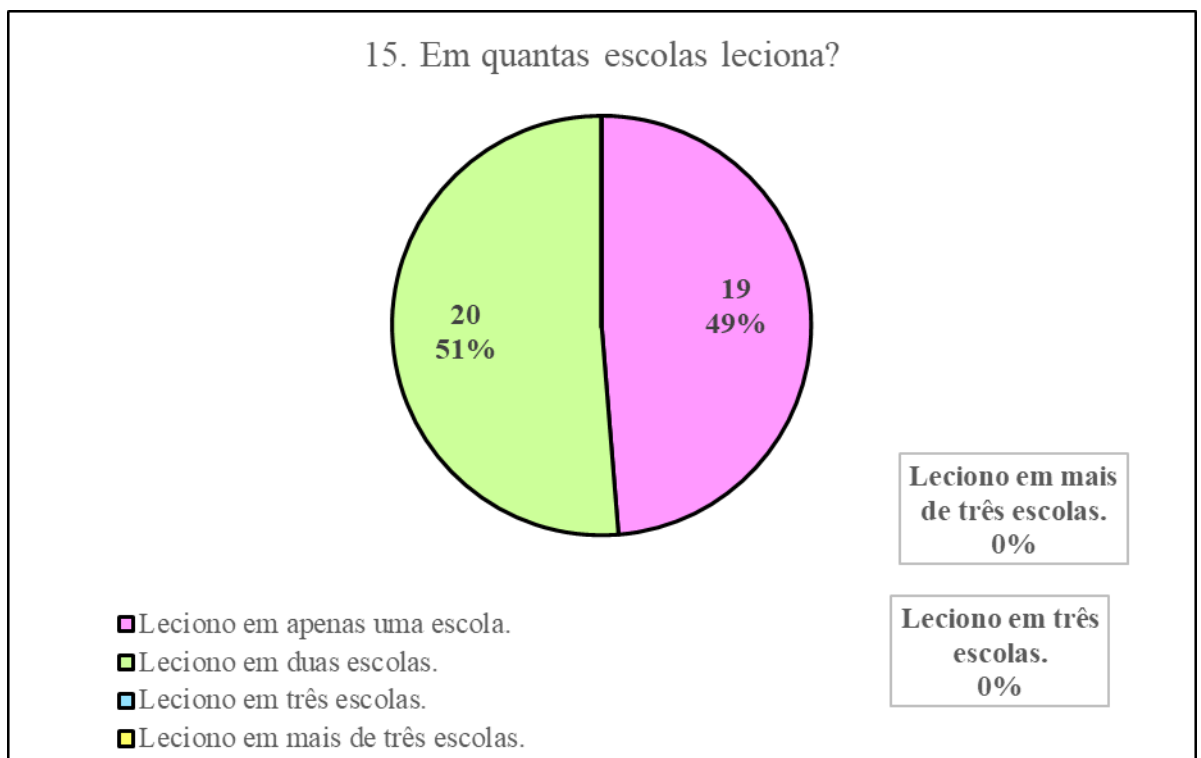
Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Ainda relacionado às mudanças com a reforma no Ensino Médio, sobre a prática profissional, apenas 10% dos professores começaram enquanto as mudanças estavam sendo implementadas. Essa mesma proporção se repete sobre o tempo que o professor trabalha no mesmo componente curricular. Esse é um resultado esperado, tendo em vista que não se observou professores dos Itinerários Formativos. Como antes da reforma só havia os

componentes curriculares que atualmente compõem a Formação Geral Básica (FGB), o tempo de experiência e, portanto, a prioridade na escolha do cargo é maior para esses professores.

Aproximadamente a metade, 20%, dos professores trabalham apenas em uma escola e a outra metade, 19%, trabalha em duas escolas. Dos professores que trabalham em duas escolas, a maior parte (67,5%) trabalha apenas na rede estadual. Desses que trabalham apenas na rede estadual, aproximadamente a metade trabalha na mesma escola e a outra metade em escolas diferentes, como demonstrado no gráfico a seguir.

Gráfico 8 – Atuação profissional em diferentes escolas.



Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Vale ressaltar que atuar em apenas uma escola ou em mais escolas e redes de ensino são um dado importante, pois revelam o acúmulo de trabalho dos professores, o número de estudantes que possuem, a quantidade de aulas que devem se dedicar. É inegável que as condições de trabalho e a proletarização do trabalho docente leva à uma precarização da sua atuação, restringe o tempo para buscar aperfeiçoamento profissional, impactando na qualidade do ensino ofertado e, conseqüentemente, incidindo nas práticas avaliativas.

4.3.2 Concepções e práticas avaliativas

Esta categoria foi elaborada considerando as respostas dadas nas questões 22 a 29 do questionário. Examinou-se como os professores da área de CHSA concebem a avaliação e sua relação com o trabalho realizado com os estudantes, especialmente, como a avaliação é realizada e o que é feito com os dados coletados nas avaliações. Apurou-se se os professores tiveram ou não, na formação inicial, uma formação específica para avaliar e caso se confirmasse uma deficiência na formação, quais implicações para a concepção e prática avaliativa seriam geradas, como por exemplo, se isso os levaria ao autodidatismo e à manutenção e uso de crenças a respeito da avaliação da aprendizagem. Além disso, verificou-se, também, se existe relação entre a época em que a formação inicial foi realizada e a formação específica para avaliar.

Exceto a questão 26, que examina a existência de uma formação específica para avaliar na formação inicial ou continuada, todas as demais questões referentes a esta categoria foram questões com respostas discursivas. Sendo assim, para melhor analisar as respostas, organizou-se esta categoria em 3 subcategorias: Concepção sobre avaliação e sua finalidade, formação para avaliar, dificuldades para avaliar.

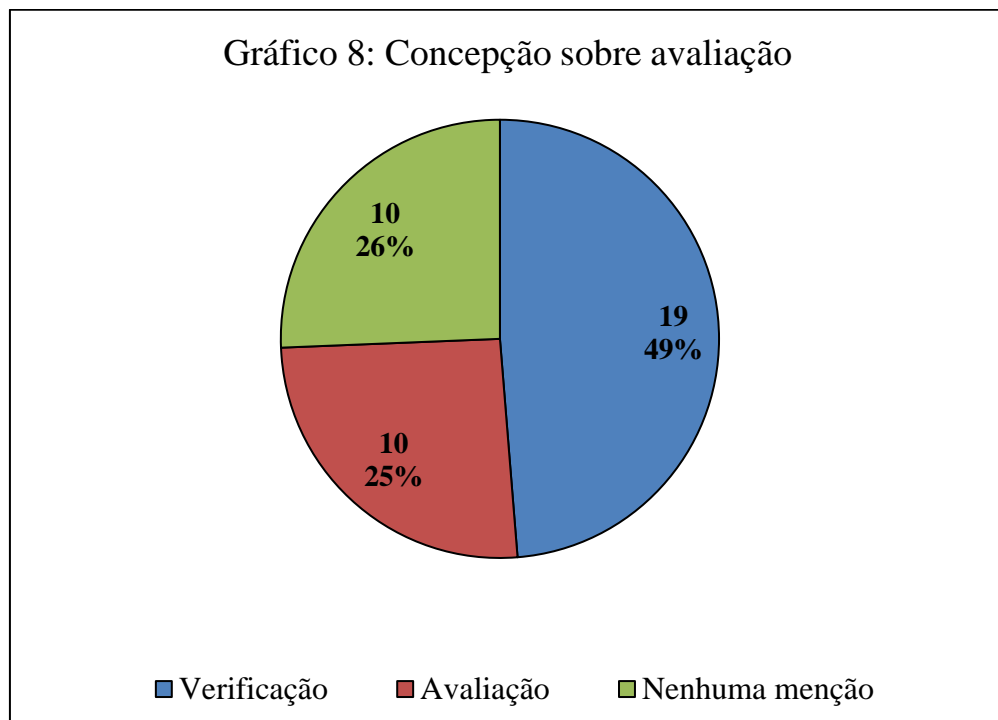
4.3.2.1 Concepções sobre avaliação e sua finalidade

Na subcategoria “concepção sobre avaliação e sua finalidade”, observou-se inicialmente se o professor considera a avaliação como uma medição/verificação ou como uma avaliação de fato. Considerando-se verificação como o ato de coletar dados sobre o desempenho do aluno em relação a determinados critérios ou objetivos previamente estabelecidos, entende-se, nas respostas dos questionários, que os professores que responderam algo em torno de “verificar”, “medir”, “perceber” e em alguns casos “avaliar” no sentido de verificar o aprendizado. Procurou-se, nas respostas dadas pelos professores uma aproximação com o referencial teórico apresentado, como, por exemplo, observar nas respostas como avaliar seria “observar como cada aluno aprende”, relação com o que preconiza Luckesi (2008), que defende a concepção de que a avaliação é um processo mais amplo e qualitativo, que não se limita a medir, mas busca compreender e interpretar o desempenho do aluno em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Nas respostas à pergunta “para você, qual a finalidade da avaliação da aprendizagem?”, 19 professores fizeram alguma referência à avaliação como mensuração ou verificação e a concepção da avaliação nos termos do Luckesi acima mencionados foi expressa em 11 respostas

dessa pergunta, sendo que 10 professores não fizeram nenhuma referência clara nem à verificação, nem à avaliação. Um aspecto que vale destacar é que não houve nenhum professor que tenha ao mesmo tempo, a concepção da avaliação como verificação e como avaliação. O gráfico abaixo permite uma comparação entre a quantidade de menções das duas concepções.

Gráfico 9 – Concepção sobre avaliação.



Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Mais especificamente quanto à finalidade da avaliação, considerou-se o que o professor diz fazer com os dados obtidos em uma avaliação, ou seja, a função da avaliação.

Como função diagnóstica, considerou-se que os dados serão utilizados para identificar os avanços e as dificuldades dos estudantes, seja no início do ano ou antes de alguma etapa ou novo conhecimento. A função diagnóstica foi citada por apenas quatro professores nas respostas à pergunta “Para você, qual a finalidade da avaliação da aprendizagem?” e 10 vezes nas respostas à pergunta “como você usa os resultados obtidos na avaliação da aprendizagem?”

A função formativa é assinalada por promover o crescimento do estudante uma vez que permite ao professor tomar decisões sobre o método utilizado e permite ao estudante tomar consciência do seu próprio aprendizado, ao se perceber os pontos fortes e os pontos fracos que precisam ser trabalhados. Ainda nesta função, é importante considerar o retorno que o professor

dá ao estudante e que a avaliação deva ser humanizada e não punitiva, colaborar para o desenvolvimento do senso crítico e para uma educação emancipadora. Considerou-se as respostas que apresentavam elementos como “ajudar a nortear”, “observar as dificuldades”, “criar novas estratégias”, “dar um retorno”, entre outras.

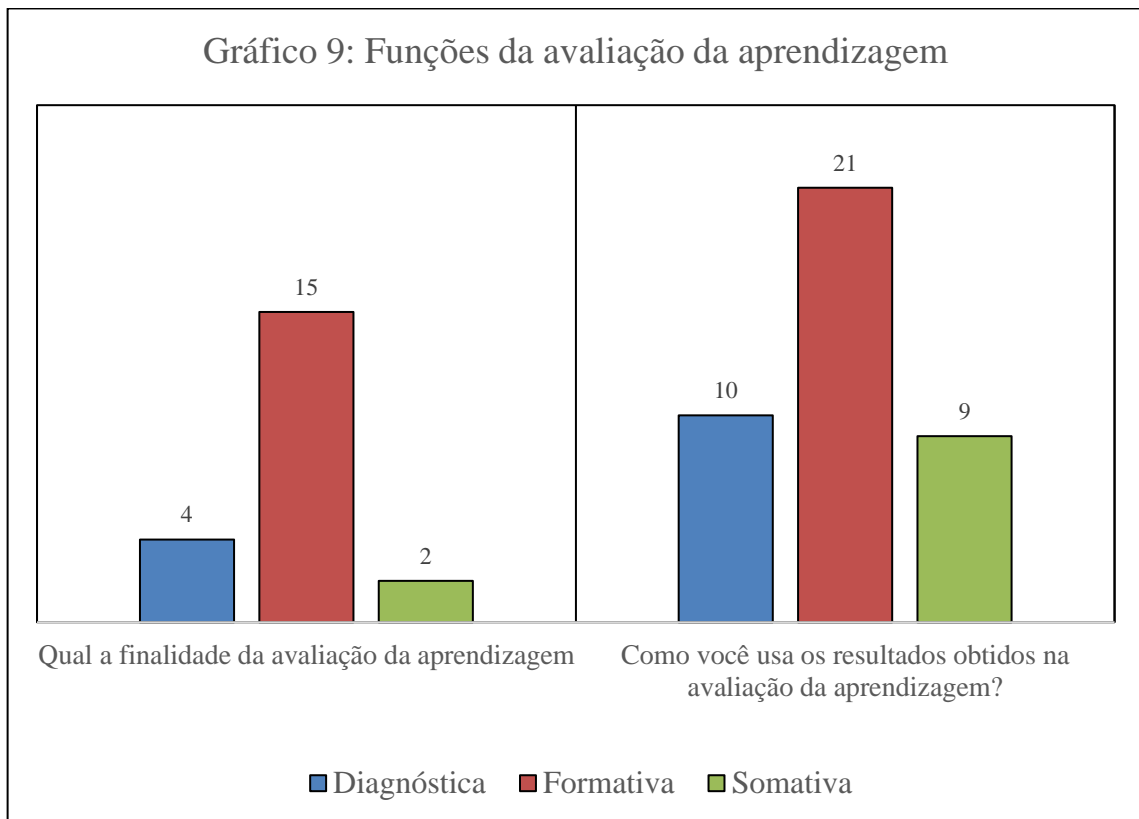
Nas respostas à pergunta “para você, qual a finalidade da avaliação da aprendizagem?”, 15 professores concebem a avaliação com um caráter formativo, ou seja, como um elemento que permite ao professor fazer uma análise do conhecimento que o estudante desenvolveu ao longo de um tempo e repensar o processo de ensino e fazer as alterações necessárias. Sendo que 2 professores indicaram mais notoriamente, nas suas respostas, que a avaliação pode ajudar o estudante a aprender. Compreende-se, nessas respostas, que esses professores não apontaram o caráter diagnóstico ou somativo da avaliação. E para a pergunta “Como você usa os resultados obtidos na avaliação da aprendizagem?”, 21 professores fizeram menção ao caráter formativo da avaliação.

No entanto em outra pergunta sobre o uso dos dados obtidos na avaliação, observou-se que apenas nove professores usam os dados para uma avaliação somativa, sendo que dentre eles, oito usam os dados apenas para a avaliação somativa.

Por fim, considerou-se que apresentavam a função somativa, as respostas que continham expressões como “comprovar se as habilidades foram desenvolvidas” ou “medir o que cada aluno aprendeu”, colocando-se essas medições como o final de um processo educativo. Observou-se que apenas dois professores indicaram o uso da função somativa nas respostas à pergunta “Para você, qual a finalidade da avaliação da aprendizagem?”. E para a pergunta sobre o uso dos dados coletados na avaliação, nove professores indicaram o caráter somativo da avaliação. Quatro professores não deram respostas adequadas a essa pergunta.

O gráfico abaixo permite uma comparação entre o número de menções das funções da avaliação nas respostas para as duas perguntas apresentadas anteriormente:

Gráfico 10 – Funções da avaliação da aprendizagem.



Fonte: elaborado pelo autor (2025).

A respeito da diversificação nas formas de avaliar, um professor respondeu que usa apenas provas e 19 professores avaliam seus estudantes com uma diversidade de tipos de avaliação, como trabalhos, atividades na sala, debates, entre outros. Algum tipo de avaliação escrita foi citado por 16 professores e 14 professores indicaram o uso de algum tipo de avaliação oral. Todos os 14 professores que utilizam a avaliação oral também apontaram o uso da avaliação escrita.

Observa-se, pelas respostas dadas nos questionários, que os professores apresentam um certo domínio conceitual acerca da avaliação e das suas funções. Causa interesse saber como a avaliação formativa, que recebeu o maior número de indicações, é desenvolvida na prática, pois as condições de trabalho, a quantidade de aulas e de alunos incidem diretamente sobre essa função da avaliação que exige um trabalho que leva tempo, conhecimento de cada estudante pelo professor, momentos de se retomar conhecimentos que não foram adequadamente aprendidos, revisão de práticas pedagógicas, reposicionamento ou planejamento curricular, entre outros fatores.

Como apontado por Gatti (2003) e outros autores e autoras utilizados no referencial teórico deste trabalho, a escola lida cotidianamente com todas as funções da avaliação, contudo,

centrar o trabalho escola nos resultados da avaliação diagnóstica e formativa evidencia uma postura a favor da aprendizagem de todos os estudantes. Essa ênfase na avaliação formativa poderá ser explicada quando indagarmos os professores como foi sua formação para avaliar.

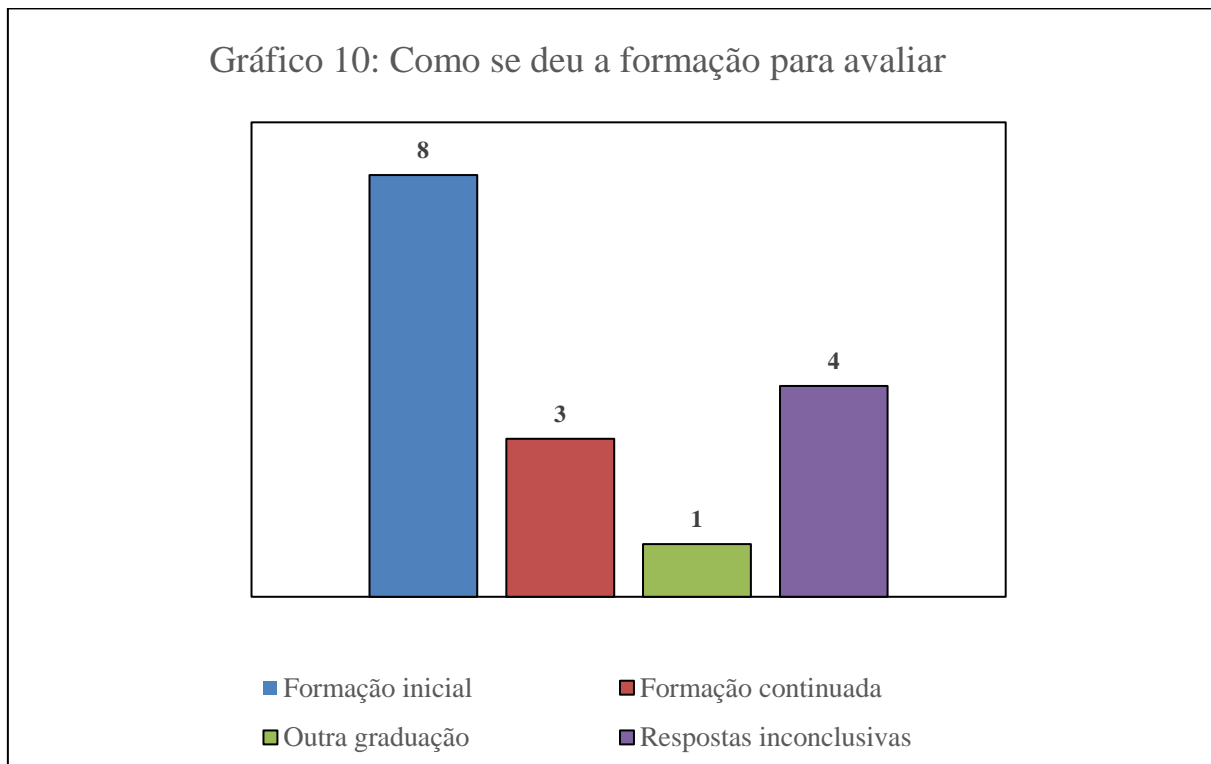
4.3.2.2 Formação para Avaliar

Na categoria “formação para avaliar”, examinou-se se os professores receberam na formação inicial uma preparação específica para avaliar e, se houve, qual a natureza dessa formação em avaliação, ou seja, se foi uma matéria em um componente curricular da formação inicial, se foi uma disciplina específica, se foi em um curso de pós-graduação ou um momento de formação em serviço na escola. Investigou-se, também, em caso de não haver tido na formação preparação para avaliar, como foi compensada essa ausência pelo professor.

Observa-se que oito de 16 professores que responderam que receberam alguma formação tiveram essa formação na formação inicial. A formação para avaliar aconteceu na continuada para três professores, um professor aprendeu a avaliar em outra graduação que não a da sua formação inicial e quatro professores deram respostas que não foram claras a respeito da sua formação para avaliar.

Abaixo, pode-se visualizar melhor a proporção das respostas obtidas:

Gráfico 11 – Como se deu a formação para avaliar.

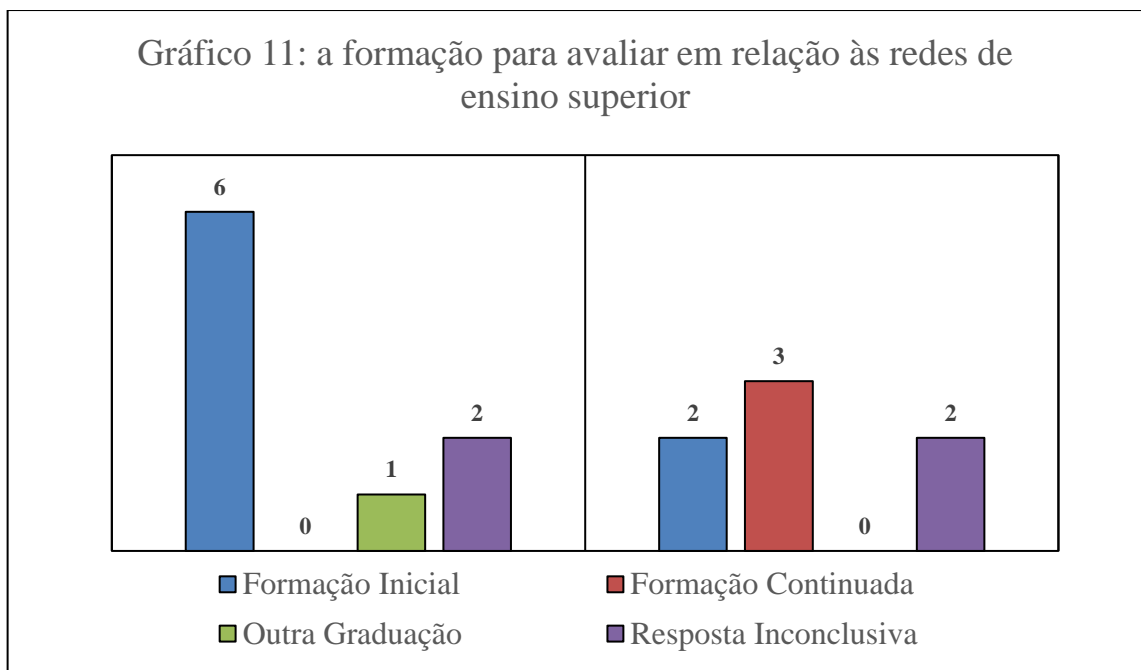


Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Outro comentário a ser explicitado sobre as respostas dadas anteriormente é que houve uma grande quantidade de professores que não responderam à questão, pois apenas 16 professores responderam. Contudo, as respostas dadas são reveladoras de que, ao menos uma parte do grupo teve alguma formação para avaliar, o que pode justificar o número alto de professores que indicaram conhecer a avaliação formativa. Por outro lado, levanta a hipótese de que a formação inicial e a continuada ainda não têm sido oferecidas de forma suficiente para contemplar a formação do professor para avaliar.

Ao confrontar as respostas dos professores que responderam que tiveram uma formação para avaliar, relacionando o tipo de rede em que se formaram – privada ou pública – com o momento em que se deu essa formação para avaliar percebe-se que na rede pública houve muito mais casos de formação para avaliar na graduação, conforme demonstra o gráfico a seguir:

Gráfico 12 – A formação para avaliar.



Fonte: elaborado pelo autor (2025).

4.3.2.3 Dificuldade para Avaliar

Nesta subcategoria examinaram-se os elementos que obstaculizam ou dificultam a avaliação feita pelo professor, especialmente a formativa. Apenas um professor fez referência a um tipo de dificuldade para avaliar de ordem técnica. Entende-se como dificuldade técnica as respostas que indicaram que o professor não consegue elaborar os instrumentos avaliativos ou o uso de métodos de avaliação que o permitem perceber, de fato a aprendizagem do estudante.

Evidentemente, esse tipo de dificuldade é um obstáculo significativo para a avaliação da aprendizagem, sobretudo a avaliação formativa, afinal, se o professor não consegue elaborar bem um instrumento avaliativo ou usar adequadamente um método de avaliação, os dados obtidos não serão capazes de refletir a aprendizagem do estudante e o que é preciso fazer a partir desses dados.

Dos demais, 21 professores encontram dificuldade em avaliar em algum tipo de defasagem dos estudantes, como por exemplo, baixo rendimento, pouca atenção, desinteresse nos estudos e na própria avaliação, entre outros. Outro dificultador recorrentemente citado por dez professores foi a limitação do tempo em sala de aula e do tempo livre para a preparação. Próximo a esse dificultador, a quantidade excessiva de aulas ou de estudantes numa sala de aula é um problema para nove professores.

O tempo escasso é um dificultador profundamente interligado ao problema referente à quantidade excessiva de estudantes por sala ou de aulas, afinal, quanto mais estudantes e turmas o professor tem, mais agravada fica a falta de tempo para avaliar. A falta de infraestrutura foi indicada por seis professores. A deficiência na infraestrutura impacta negativamente na avaliação, por exemplo, ambientes pequenos, quentes, mal ventilados ou com iluminação ruim dificultam a concentração dos alunos durante as provas; a superlotação favorece distrações, e dificultam a fiscalização e podem aumentar a ocorrência de fraudes e colas; por fim, a falta de material dificulta que o professor tenha variedade na forma de avaliar. As exigências e normas da instituição, tanto a escola quanto a SEE-MG, são um dificultador para avaliação de dois professores. Por fim, três professores deram respostas que remetiam o problema para avaliar à superestrutura, especialmente, a desvalorização dos componentes curriculares das CHSA. Apenas dois professores responderam que não têm dificuldade para avaliar.

Essas respostas dialogam com que aponta Vasconcellos (1998) ao enfatizar a importância da mudança institucional para mudar a avaliação. É necessário, nesta perspectiva, que as normas e regras estabelecidas pelos sistemas de ensino não funcionem como amarras ou travas, mas que possibilitem as escolas flexibilidade para se chegar a determinadas sínteses avaliativas exigidas pelos sistemas de ensino. Importa ressaltar que a mudança institucional não é algo isolado, mas coletivo, de forma democrática e participativa.

Ao serem perguntados diretamente sobre dificuldades em elaborar uma avaliação, alguns problemas se repetiram. No entanto, 18 professores afirmaram que não têm dificuldade para elaborar uma avaliação, apesar de uma boa parte deles responderem que tinham algum tipo de dificuldade para avaliar. Isso leva à observação de que esses professores entendem que a

avaliação é algo maior e diferente do instrumento avaliativo. Questões de ordem técnica para elaborar uma avaliação foram citadas por 11 professores. Novamente, a defasagem dos estudantes foi citada, desta vez, por quatro professores. Problemas relacionados à infraestrutura foram identificados por apenas um professor e três professores fizeram referência às exigências institucionais que dificultam a elaboração da avaliação da aprendizagem.

No entanto, sobre o que gostariam de ter numa formação continuada para a avaliação da aprendizagem, 13 professores responderam que gostariam de formação de ordem técnica como, por exemplo, uma forma prática de criar questões próximas ao trabalho realizado. Ligado a isso, dois professores manifestaram interesse em abordar como dar um retorno ao estudante dos dados produzidos por ele. A relação entre ensino e avaliação foi citada por dois professores. A diversificação da avaliação é alvo de interesse de 10 professores.

Os dados coletados sobre a compreensão e os conhecimentos dos professores acerca da avaliação são importantes para entendermos os desafios que se colocam diante de suas práticas. Os dados indicam uma coerência com o que o referencial teórico evidencia e, ao menos no discurso, parece que alguns professores se aproximam ou se preocupam com a temática da avaliação.

4.3.3 Conhecimento sobre a reforma do Ensino Médio

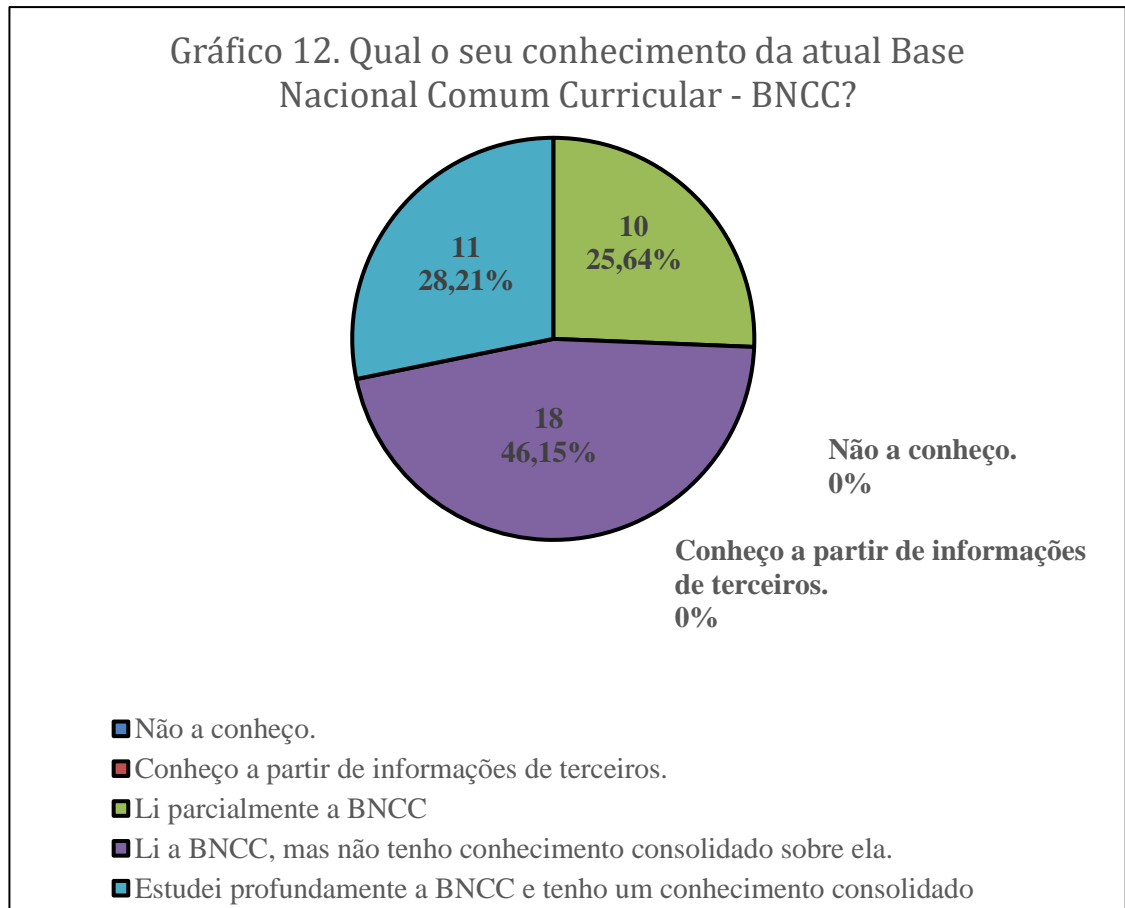
Nesta categoria “conhecimento sobre a reforma do Ensino Médio”, observou-se a partir das questões de 30 a 38 qual seria a formação que os professores tiveram para atuarem no Ensino Médio a partir das mudanças oriundas da reforma de 2017 e da implementação em Minas Gerais através do CRMG.

Como dito anteriormente, a exigência de formação superior específica foi um passo importante trazido pela LDB de 1996 para a melhoria da educação no Brasil. Entende-se que essa formação específica colabore para que o professor tenha condições melhores para dominar o conteúdo e inovar na formação dos seus estudantes e, portanto, formar de cidadãos mais críticos. No entanto, uma das críticas à reforma no Ensino Médio, que foram apresentadas na Seção 2, é que a criação dos IF trouxe, novamente para a Educação Escolar, os professores que não têm formação específica para lecionar, portanto, um retrocesso em relação às conquistas da LDB de 1996.

Desta forma, a grande maioria dos professores entrevistados, senão todos, precisaram tomar conhecimento das mudanças causadas pela reforma no Ensino Médio, incluída nela a BNCC, pois ambas se articulam, e sua implementação em Minas Gerais através da formação

continuada. Sobre a formação a respeito das mudanças no Ensino Médio, o gráfico a seguir aponta a qualidade da instrução sobre a reforma.

Gráfico 13 – Conhecimento atual sobre a BNCC.

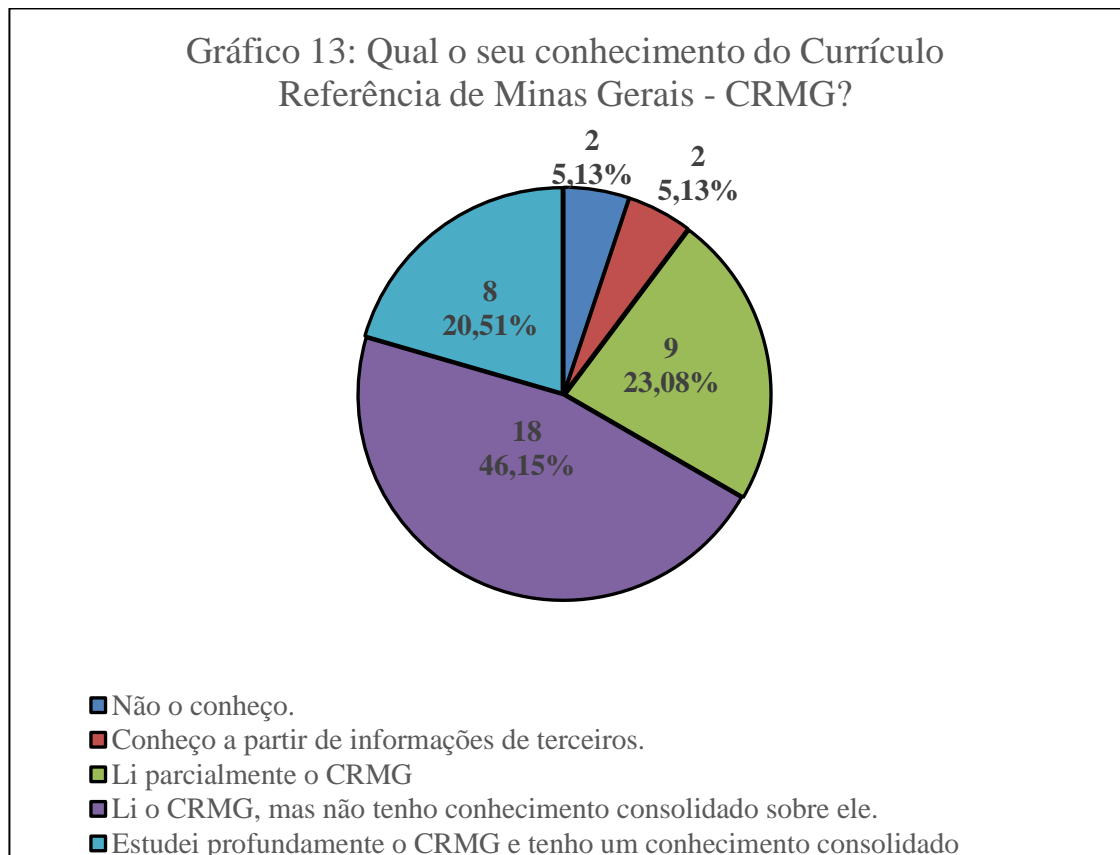


Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Como aponta o gráfico acima, o conhecimento sobre a atual BNCC, portanto, sobre as alterações que ela sofreu com a reforma advinda da Lei 13.415 de 2017 é parcial ou não consolidado por 71,79%. Não houve casos que desconhecem a BNCC ou tenham recebido informações por terceiros, em outras palavras, ainda que a formação não tenha dado conhecimento consolidado aos professores entrevistados, ela foi feita diretamente pelo próprio professor. Se houve formação da parte da SEE-MG, ou os professores entrevistados não tiveram acesso ou não foi marcante o suficiente para considerarem isso na sua percepção da formação para se trabalhar a partir da reforma no Ensino Médio.

A mesma proporção não se repete no que diz respeito ao conhecimento do CRMG como se pode notar no próximo gráfico.

Gráfico 14 – Conhecimento acerca do currículo referência de minas gerais.



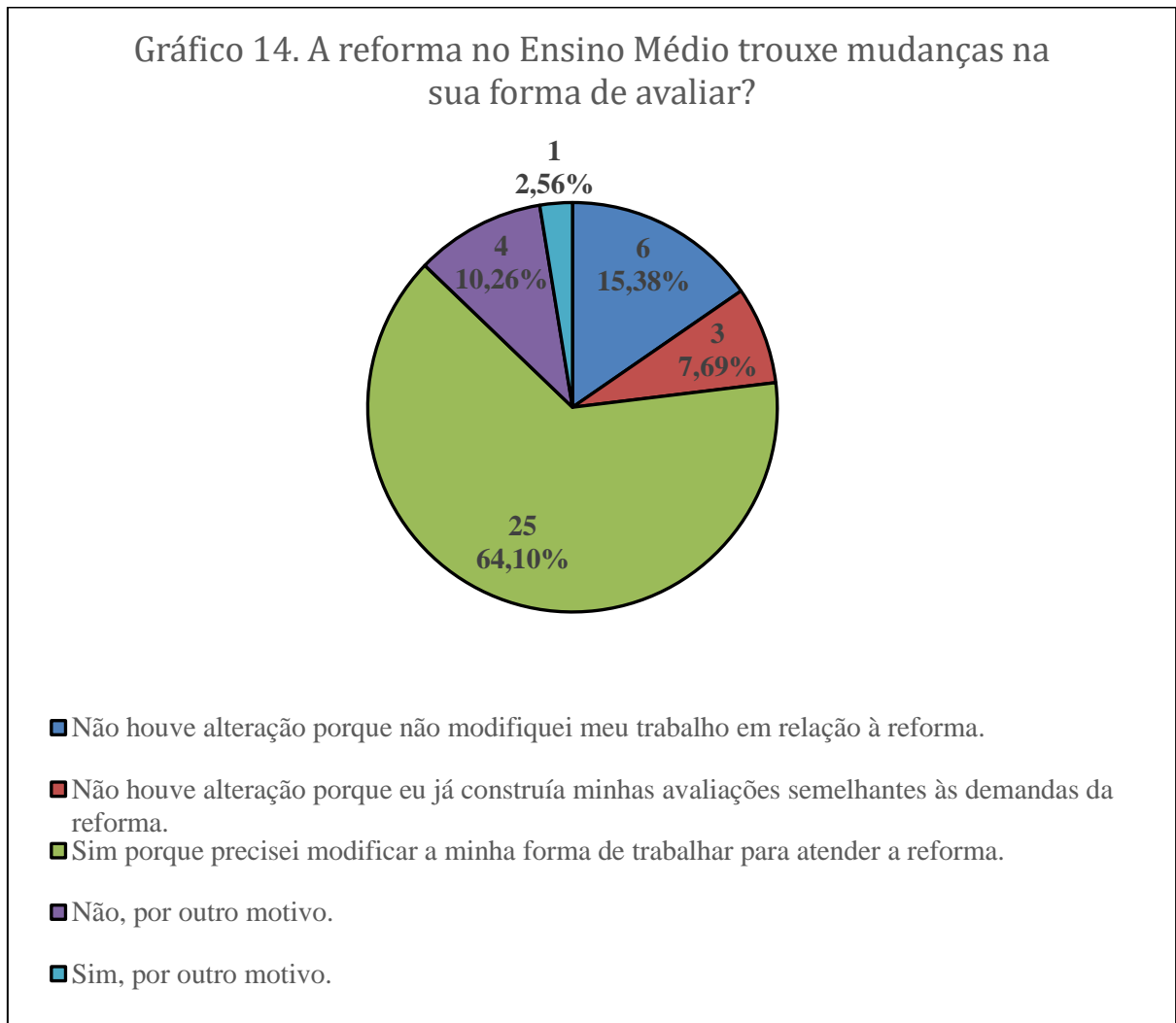
Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Sobre este documento específico de Minas Gerais, dois professores não o conhecem e dois professores o conhecem por terceiros. Confrontando as respostas para as duas questões que geraram os dois gráficos anteriores, percebe-se que apenas oito professores dizem ter o conhecimento consolidado sobre o CRMG enquanto dez professores dizem ter o conhecimento consolidado sobre a BNCC, sendo que, desses, apenas seis afirmam ter conhecimento consolidado sobre ambos os documentos. Ou seja, apenas 15,39% têm conhecimento consolidado sobre os documentos norteadores da reforma no Ensino Médio tanto em âmbito nacional e quanto no estadual. Quase a metade dos professores entrevistados – 48,72% – leram ambos os documentos, mas julgam que seu conhecimento não estaria consolidado.

Este dado é importante, tendo em vista que para se fazer uma crítica a respeito da reforma no Ensino Médio, seus desafios e dilemas, é fundamental o conhecimento sobre as mudanças ocorridas. Como seria possível fazer uma crítica, posicionar-se favoravelmente ou contrário a alguns dos aspectos ou mesmo à reforma como um todo se ela é desconhecida? A própria percepção sobre a necessidade de mudar ou não o seu trabalho para estar de acordo com a reforma, depende do conhecimento que se tem dela.

Sendo assim, na categoria “impacto da reforma no Ensino Médio na avaliação da aprendizagem”, ao se verificar qual é o conhecimento que os professores têm das mudanças trazidas pela reforma, em outras palavras, das orientações da BNCC e do CRMG, examinou-se como a reforma no Ensino Médio instituiu mudanças na forma de avaliar, tendo em vista que essas mudanças teriam modificado significativamente a forma de trabalhar e o foco do ensino, em especial, a questão da interdisciplinaridade e da avaliação das habilidades e competências. O gráfico abaixo apresenta quantos professores sentiram necessidade de mudar algo na sua forma de avaliar em função da reforma no Ensino Médio.

Gráfico 15 – A reforma no ensino médio trouxe mudanças na forma de avaliar.



Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Sobre as mudanças na reforma do Ensino Médio, 66,66% dos professores tiveram que modificar a sua forma de avaliar para atender às demandas oriundas de reforma. E percebe-se que uma menor parte – 33,34% –, dos professores não fizeram alteração alguma para adequar-

se às mudanças da reforma porque não fizeram alteração no seu trabalho com os estudantes (15,38%), ou porque já construía as avaliações de forma semelhante à proposta da reforma (7,69%), e 10,26% por outro motivo que não foi especificado. A partir desses dados que apontam uma alta demanda por modificações na forma de avaliar, ponderando-se ao ligar os dados que demonstram o conhecimento da BNCC e CRMG, observar-se a importância da formação inicial específica para cada componente curricular, tendo em vista que essa formação permite ao professor uma certa autonomia para resolver os problemas em relação aos seus componentes curriculares, por outro lado, não houve, na formação inicial, preparação para trabalhar dentro da proposta da reforma no Ensino Médio.

Ao se confrontar as respostas sobre o conhecimento da BNCC e do CRMG e as respostas sobre a necessidade de mudanças na forma de avaliar, verifica-se que de 13 professores que disseram não ter percebido necessidade de mudanças na sua forma de avaliar, apenas dois tinham o conhecimento consolidado de ambos os documentos e os outros quatro que tinham esse conhecimento consolidado, perceberam a necessidade de modificação. Dos 26 professores que perceberam a necessidade de modificar sua forma de avaliar, todos tinham algum grau de conhecimento de ambos os documentos.

Uma das investigações a respeito das mudanças ocorridas por conta da Lei nº 13.415 de 2017, perguntou-se aos professores sobre os aspectos positivos e negativos da reforma no Ensino Médio no seu cotidiano escolar. Dos professores entrevistados sobre as mudanças ocorridas pela reforma no Ensino Médio, 12 professores – 30,77% – não encontram nenhum aspecto positivo na reforma do Ensino Médio. Dos demais professores, 14 destacaram como positivo algo ligado à flexibilização do currículo, 10 professores apontam o aumento da carga-horária geral como um aspecto positivo da reforma, seis professores indicam a proposta de trabalho interdisciplinar como um ponto positivo e três professores destacaram como positivo a proposta de trabalho por habilidade e competência.

Dos pontos negativos do Ensino Médio reformado, na perspectiva dos professores entrevistados, a redução da carga-horária dos antigos componentes curriculares que atualmente compõem a FGB foi apontada por 20 professores. E a forma deficiente que foi implementada em MG foi citada por 11 professores. A falta de capacitação é considerada um aspecto negativo por nove professores e os problemas na infraestrutura – como a estrutura física, material didático, entre outros – que comprometem o trabalho da escola em conformidade com o Novo Ensino Médio foram indicados por oito professores.

Apesar dos números acima, ao serem perguntados sobre as mudanças que fariam no Ensino Médio, surpreendentemente, apenas três professores acham melhor revogar a lei que

modificou o Ensino Médio e voltar ao formato antigo. O aumento da carga-horária da FGB seria a mudança que seria feita por seis professores e nove professores citaram a diminuição da carga-horária dos IF.

Enfim, demonstrou-se, nesta categoria, que a reforma no Ensino Médio gerou significativos desafios e dilemas para o professor no cotidiano escolar. Um elemento que se destaca é a insuficiência do conhecimento consolidado sobre as diretrizes da BNCC e do CRMG para a implementação do Ensino Médio reformado. Dos professores entrevistados, percebe-se uma lacuna considerável na formação continuada para lidar com essas mudanças.

Em parte, o autodidatismo para a avaliação também se repete no que diz respeito à formação para se atender às demandas da reforma, especialmente, a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de habilidades e competências. Afinal, as exigências da reforma ocasionam mudanças diretas na prática pedagógica, sobretudo na forma de avaliar. Apesar do autodidatismo ser um recurso para se tentar preencher as lacunas na formação continuada, muitos professores encontram dificuldades para adaptar suas práticas às novas exigências da lei nº 13.415 de 2017.

Sobre a percepção dos impactos da reforma, alguns acreditam que a reforma deva ser revogada e, outros, acreditam que a reforma seja capaz de gerar mudanças positivas no âmbito da educação escola. Entre estes dois extremos, a maioria dos professores entrevistados julgam que algumas mudanças foram positivas, mas que é necessário políticas públicas para a educação escolar que possibilitem melhorar a situação da escola.

Entre os aspectos positivos, destacaram-se a flexibilização curricular, o aumento da carga horária geral e a interdisciplinaridade. Entretanto, foram muito criticadas a redução da carga horária de componentes curriculares tradicionais e a implementação deficiente em Minas Gerais. A falta de capacitação e as condições inadequadas de infraestrutura também são desafios enfrentados pelos professores no seu cotidiano escolar apontando para a necessidade de políticas públicas consistentes de formação e apoio à prática docente.

4.4 Análise das entrevistas

Nesta subseção serão apresentadas e analisadas as respostas que os professores deram na entrevista semiestruturada. Dos 39 professores que responderam ao questionário, foram selecionados oito professores para responderem à entrevista semiestruturada, sendo dois de cada componente curricular. A princípio, selecionou-se um professor de cada componente curricular da mesma escola entre as escolas onde mais se obteve respostas, portanto, quatro professores de uma escola e quatro de outra.

Porém, em uma das escolas não havia nenhum professor de Filosofia que tivesse respondido ao questionário, sendo assim, foi necessário convidar um professor de Filosofia de outra unidade escolar para compor o grupo. Nesse último caso, adotou-se o critério de proximidade física entre as escolas em que o professor trabalha e a escola onde se selecionou os outros três professores. As entrevistas foram realizadas presencialmente, com exceção do professor de Filosofia 2, cuja entrevista foi feita de forma online via *Google Meet*.

A entrevista semiestruturada (Apêndice B) constituiu-se de 17 perguntas, organizadas em dois blocos: Sobre as práticas avaliativas (questões de 1 a 12) e sobre a reforma no Ensino Médio (questões de 13 a 17). No primeiro bloco - sobre as práticas avaliativas - examinou-se com mais profundidade a concepção sobre a avaliação, a formação para avaliar e como a avaliação é realizada na prática, ou seja, o método utilizado, o que é feito com os resultados, a relação entre o trabalho realizado na sala de aula e a avaliação entre outros.

Fundamentando-se na análise de conteúdo de Bardin (1977), procurou-se observar as concepções e práticas avaliativas dos professores da área de CHSA a partir das respostas dadas para as perguntas sobre a avaliação da aprendizagem e sobre o impacto das mudanças no Ensino Médio a partir de 2017 na prática avaliativa. Foi fundamental identificar as dificuldades para avaliar, dos docentes pesquisados, para se propor possibilidades de concepções e de construção das avaliações que estejam em conformidade com a legislação atual e o arcabouço teórico da pesquisa, de tal forma que essas propostas contribuam para que se construam avaliações que cumpram a função de instrumento que aprimore as práticas pedagógicas e da aprendizagem dos estudantes.

A partir das respostas dadas, para fins de análise, as seguintes categorias: concepção sobre a avaliação; articulação entre metodologia de ensino e avaliação; uso dos resultados e possibilidades de trabalhar a avaliação no contexto atual. Os professores e as professoras foram identificados todos através do gênero masculino, sendo a primeira letra do código de identificação a letra P, seguida da letra correspondente ao componente curricular que o professor leciona e o número 1 ou 2 para diferenciar os professores do mesmo componente curricular. Desta forma tem-se: PF1 = professor de Filosofia 1, PF2 = professor de Filosofia 2, PG1 = professor de Geografia 1, PG2 = professor de Geografia 2, PH1 = professor de História 1, PH2 = professor de História 2, PS1 = professor de Sociologia 1 e PS2 = professor de Sociologia 2.

Na categoria concepção sobre a avaliação, procurou-se observar nos discursos se quando o professor fala sobre avaliação ele, de fato, pratica uma avaliação ou verificação. Conforme Luckesi, procura-se aferir se algo é de fato como se espera ou não. “A dinâmica do

ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca [...]. Por si, a verificação não implica que o sujeito retire dela consequências novas e significativas.” (Luckesi, 2008. p. 92). Ainda conforme Luckesi, o ato de avaliar, segundo a etimologia da palavra, está relacionado a atribuir valor ou qualidade ao objeto avaliado. Portanto, faz-se necessário uma tomada de posição. A avaliação não termina com a atribuição de valor ou qualidade, mas exige que se posicione. “E o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuídos conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele” (Luckesi, 2008. p. 92).

Ao examinar-se a articulação entre metodologia de ensino e avaliação, na segunda categoria, observou-se como o professor concebe a Educação, portanto, seu papel em relação aos estudantes e à escola e como suas decisões interferem no percurso formativo do estudante e na sua organização da sala de aula. Relacionada à concepção, observou-se também, a concepção de ensino e de aprendizagem. As perguntas “Como o estudante aprende?” e “O que fazer para ensinar?” são a base dessa categoria que se articula com a categoria anterior ao se perguntar “O que fazer para que o estudante desenvolva e potencialize sua capacidade intelectual?” ou ainda “O que fazer para promover uma educação emancipatória?”. Desta forma, foi necessário observar nos discursos, como o professor relaciona sua metodologia de ensino e a construção da sua prática avaliativa. Um exemplo muito claro disso encontra-se no discurso do PH2 que se diz um professor com metodologia bem tradicional e sua concepção de avaliação gira em torno de fazer questões semelhantes ao ENEM porque o professor entende que o seu papel é preparar o estudante para concursos e, sobretudo, para o ENEM.

Na categoria Uso dos resultados, observou-se como o professor trata os dados obtidos pela avaliação. O que ele faz com esses dados é o que identifica se sua avaliação é diagnóstica, formativa ou somativa. A avaliação será diagnóstica se ela identifica, antes de começar um percurso, etapa ou conteúdo qual conhecimento, habilidade ou competência já foi desenvolvida pelo estudante e o que ele ainda necessita para atingir o objetivo da educação escolar. A partir dela, o professor consegue planejar de forma mais direcionada suas aulas e atividades. A avaliação formativa é o foco principal da nossa pesquisa. Ela é uma avaliação que acontece de forma contínua e serve tanto para acompanhar o aprendizado do estudante ao longo do percurso formativo quanto dar a eles um retorno para ajudá-los a melhorar, em vez de apenas medir seu aprendizado no final do percurso. Por fim, a avaliação somativa atribui um resultado final que serve para verificar o que os estudantes aprenderam e seu desempenho em relação a uma expectativa de formação. Normalmente, a avaliação somativa é relacionada com classificação do estudante atribuindo-lhe notas ou conceitos que podem conduzi-lo para uma aprovação ou

reprovação. Todas as três dimensões da avaliação são importantes, no entanto, o foco desta pesquisa é a avaliação formativa. Observa-se nos discursos, em geral, que os professores entrevistados consideram que a avaliação deva ter principalmente o caráter formativo, mas que por ação de forças externas à relação professor aluno – como as diretrizes governamentais, a atuação a gestão escolar, entre outros – ou pela influência das crenças e costumes do cotidiano escolar, consciente e inconscientemente, os professores aplicam, na verdade, uma avaliação somativa.

Sendo assim, na categoria Possibilidades de trabalhar a avaliação no contexto atual, identificou-se alguns desafios e obstáculos para a realização da avaliação. Entendem-se como desafios, dificuldades que podem ser vencidas apesar da necessidade de esforço e investimento tanto pessoal quanto da gestão escolar nos seus diversos níveis e entende como obstáculos limitações que obstruem a realização da avaliação escolar de forma ideal. A interdisciplinaridade foi apontada no arcabouço teórico como um dificultador de destaque para se realizar a proposta avaliativa encontrada na BNCC e no CRMG. Afinal, a maioria dos professores atuantes não teria recebido uma formação profissional para trabalhar, e, portanto, avaliar, de forma interdisciplinar e em área, ou seja, não mais em componentes curriculares isolados. Desta forma, o primeiro subitem analisado foi a interdisciplinaridade. Porém, ao final das entrevistas, observou-se alguns elementos recorrentes como o tempo escolar, envolvimento dos estudantes e condições de trabalho.

Além disso, examinou-se as possibilidades e limites vindos da reforma no Ensino Médio e as condições de formação para as mudanças da reforma e para avaliar na perspectiva proposta pelo novo Ensino Médio. Entende-se que as mudanças no Ensino Médio, caso de fato tenham sido implementadas conforme a proposta, trariam um impacto significativo no trabalho e na avaliação da aprendizagem. Um impacto dessa magnitude exige uma formação adequada para que o professor consiga atuar de forma satisfatória, no entanto, foi uma unanimidade entre os entrevistados de que não houve qualquer iniciativa de formação continuada para capacitar os professores a conhecerem e trabalharem no contexto do Ensino Médio reformado.

De modo geral, os professores confirmaram que não receberam formação inicial e nem continuada para trabalharem de forma interdisciplinar ou com qualquer outra mudança advinda da reforma no Ensino Médio, no entanto, não é essa ausência o principal elemento que compromete a proposta da interdisciplinaridade. Os principais obstáculos ao trabalho interdisciplinar são: o pouco tempo escolar e pessoal para se preparar as aulas e atividades, tendo em vista que o tempo escolar livre, que na rede estadual de educação de Minas Gerais, denomina-se pelo termo “módulo” é muito pouco e não é organizado de forma que permita aos

professores da mesma área momentos para trabalharem juntos; outro dificultador é o envolvimento dos estudantes, ou melhor dizendo, a falta de envolvimento dos estudantes, afinal, esse compromisso com a própria formação é um elemento significativo para que a avaliação tenha o caráter formativo; e, por fim, as condições de trabalho que, para além da baixa remuneração – que força os professores a assumirem uma carga de trabalho enorme – foi agravada pela criação dos IF na reforma do Ensino Médio. Com os IF houve uma redução da carga-horária dos componentes curriculares tradicionais que compõem a FGB. Isso obrigou os professores a pegarem componentes curriculares para os quais não têm formação para completarem seus cargos. Esses novos componentes, por não terem uma formação inicial específica, demandam dos professores muito tempo para pesquisa, o que leva ao rótulo do qual já foi dito acima: a escassez do tempo escolar livre.

4.4.1 Conceção sobre a avaliação;

De modo geral, a concepção dos professores entrevistados sobre a avaliação aponta que eles realizam uma educação escolar mais tradicional, especialmente, veem, na dinâmica da sala de aula, os papéis bem definidos tradicionalmente em que o professor deve ensinar e o estudante aprender. Os professores entrevistados demonstram uma concepção de avaliação como verificação. Mesmo dizendo que fazem distinção entre os dois termos, ao longo do discurso demonstram a utilização da avaliação para aferir se o estudante assimilou o conteúdo trabalhado. Apesar das diferenças nas respostas sobre sua prática avaliativa existe uma semelhança na concepção de avaliação que é expressa mais claramente pelo PH1. Perguntada sobre a sua forma de pensar o papel da avaliação ela responde: “Para mim é medir se o aluno está aprendendo o que eu estou falando, se ele está entendendo o conteúdo, se ele está conseguindo adquirir as habilidades que eu trabalho com ele em sala sabe? Então a avaliação é um meio de eu detectar isso de uma forma mais rápida.”

Nesse sentido, observa-se que a grande maioria dos professores entrevistados ou não distinguem avaliação de verificação ou tomam a verificação como se fosse, por si, só uma avaliação. A observação de que na escola brasileira faz-se verificação e não avaliação é uma premissa encontrada na obra de Luckesi e que é uma das hipóteses que se buscou apurar nas entrevistas. Esta categoria é importante para a pesquisa porque a clareza sobre esses conceitos é fundamental para que o professor consiga tomar consciência da sua prática avaliativa e perceber o que precisa ser revisto ou mantido para uma avaliação mais eficaz e de caráter formativo.

A princípio o PG1, apresenta uma concepção muito parecida com o PH1. Para ele, avaliar é “colocar em prática realmente aquilo que o aluno conseguiu mensurar da matéria. Verificar se o aluno tem condição de absorção do conteúdo que foi ministrado dentro de sala de aula.” Porém, ao longo do discurso demonstra uma concepção mais próxima de uma avaliação como instrumento pedagógico, tema desta pesquisa. Na perspectiva dele, a avaliação pode ter um caráter mais leve e ajuda a observar o trabalho dado. Para ele, “nem sempre a prova escrita é a melhor parte. Às vezes você pode fazer algo que é muito melhor do que uma prova escrita exemplo, um trabalho de campo.” Na verdade, no seu discurso, ele parece querer desenvolver a avaliação de forma que atenda dois aspectos: a formação para que o estudante compreenda o seu mundo, especialmente da vida cotidiana e preparar o estudante para as avaliações externas. Ao responder sobre como ele seleciona o que vai ser abordado na sua avaliação, o PG1 responde:

Primeiro o que aquilo vai ajudar na vida prática do aluno? O professor, mas aquilo tem alguma coisa a ver? [...] A segunda coisa, [...] eu tento abordar na minha avaliação aquilo que provavelmente ele vai verificar em avaliações externas. Seja lá qual for. Concurso, vestibular, Enem, seja o que for. [...] Eu tento mesclar essas duas coisas. [...] Tive resultado? O resultado eu acho que foi bom? Eu continuo. Percebi que o resultado não deu certo? Que aí quando a gente pega todo o nosso resultado aí eu modifico aquilo que eu fiz. Então eu preciso ter, como você diz, um *feedback* dos alunos, depois que eu fiz a prova, essa avaliação, seja lá qual for.

Por outro lado, é possível observar uma relação mais tradicional da concepção educação e avaliação no discurso do PG2. Quando ela discorre sobre a sua forma de avaliar, demonstra uma visão bem ampla a respeito do uso diversificado dos instrumentos, apesar disso, sua concepção da avaliação da aprendizagem demonstra o estilo tradicional de perceber a avaliação como um recurso para se verificar se o estudante alcançou o que se esperava naquele período de aprendizagem. Ela define a avaliação da seguinte forma: “Bom, eu acho que a avaliação da aprendizagem é quando a pessoa consegue absorver aquilo que foi colocado para ela. Ele aprende aquilo ali, entendeu? Ele aprendeu, ele escutou, ele foi ensinado, ele conseguiu fazer uma prova, entendeu? Ele teve um grande acerto naquela prova e ele entendeu.”

O PH2, no discurso, inverte os conceitos de avaliar e verificar. Ao responder se ela avalia ou verifica, isso fica mais evidente.

Eu queria verificar mais, ter mais condições de verificar mais os programas, principalmente dando questões mais abertas, né? Que eu conseguiria ver a interpretação, o contexto, mas pela quantidade de alunos isso torna impossível. Então eu acho que é muito mais avaliado que... [...] Então, eu acho que avaliar no nosso conceito, quer dizer, nessa percepção, né? Essas provas

de massa, como ENEM, outras avaliações, e verificar e entender esses pontos fracos e pontos do aluno.

Para o PS1, a avaliação tem principalmente o caráter de medição, no entanto, essa medição leva a uma tomada de atitude sobre o trabalho a se realizar em sala de aula. Para o PS1 “a avaliação escolar está em função de ser um termômetro. Ela que vai realmente determinar se o resultado do trabalho deu certo, foi produtivo, ou se não. Se aquilo que você fez, você conseguiu alcançar, se você realmente tem que rever. É mais como um termômetro mesmo, um medidor.” Mais à frente, no discurso, ele pondera:

No início, quando eu comecei, eu achava, por exemplo, que a avaliação era o instrumento mais eficaz, mais seguro para poder medir o nível de desenvolvimento. Mas depois, quando eu percebi isso, olha, se durante o mês inteiro a turma participou, as atividades, as respostas dos estudantes em relação às atividades, até trabalho que eles apresentavam, o nível era altíssimo. E na prova, na avaliação em si especificamente, não era? Isso começou a me provocar essa insatisfação, aliás, na verdade, essa dúvida de qual era realmente o método de avaliar.

O PS1 tem como concepção de avaliação um instrumento que precisa atingir o máximo do aluno integral. Assim, ele define a avaliação da aprendizagem:

“a avaliação da aprendizagem eu definiria como aquele processo que você consegue avaliar, o máximo possível, para o aluno todo. não só nos instrumentos avaliativos, como exercício, prova, mas também assim, pegando aspectos pessoais dele, aspectos sociais, como que é o comportamento dele na sala de aula, como que ele realiza as atividades que não são instrumentos avaliativos. a avaliação da aprendizagem, por exemplo, me permite ver se houve um crescimento dele, por exemplo, no início do mês ele começou a ver o conteúdo que eu apresentei.”

O PS2 também concebe a avaliação como verificação, no entanto, ela apresenta de forma mais destacada que a avaliação não é só do aluno, mas também do professor.

A avaliação, para mim, ela é um instrumento, assim, de medir mesmo. Se o professor conseguiu fazer o aluno entender aquele determinado assunto ali, se ele deu instrumentos para o aluno resolver as questões que ele coloca ali. Então, embora eu veja muitos colegas que usam a avaliação como uma forma de avaliar o aluno, mas a avaliação, para mim, ela é um ritmo úmido. Se o aluno, se a turma, no geral, vai bem na avaliação, quer dizer que o meu trabalho como professor também ficou bem feito. Agora, o que a gente vê hoje em dia muito é, assim, o professor que se regozija quando o aluno vai mal na avaliação.

A concepção do PF2, em consonância com os demais professores entrevistados, considera a avaliação como uma forma de verificar o que o estudante aprendeu. Porém, na sua concepção se destaca o caráter somativo da avaliação.

Eu vejo ali como um momento de se colocar um ponto, né, pra poder sair de algum assunto e passar pra outro, pra conseguir passar pelas etapas que a gente se propõe a fazer ali entre um bimestre e outro, um assunto e outro. E aí, nessa parada, nesse ponto que a gente põe pra fazer uma revisão com os alunos daquilo que foi proposto, eu penso mais numa questão, mais nas avaliações em formas mais qualitativas, numa forma mais qualitativa, do que exatamente de quantitativa, mas é óbvio, né, a gente sabe como é que funciona, o que é cobrado, o que é exigido dos alunos, da gente também. Você tem que dar uma referência, você tem que responder pelos 60%, mas, de maneira geral, eu me preocupo mais com o aspecto mais qualitativo do que quantitativo.

4.4.2 Articulação entre metodologia de ensino e avaliação

Ao observar, a partir dos discursos, a articulação entre metodologia de ensino e avaliação, percebe-se também uma tradicional de avaliar compatível com o método que utilizam. Nessa perspectiva, os estudantes não constroem seu conhecimento, mas o recebem dos professores e, em conformidade com esse modelo, não participam da construção da sua avaliação.

Apesar de ser um pouco mais flexível quanto aos instrumentos utilizados para avaliar, o PG2, ao falar sobre a sua concepção de avaliação, apresenta nitidamente a relação entre seu método de ensino e a sua forma de avaliar. Assim ela diz: “eu acho que a avaliação da aprendizagem é quando a pessoa consegue absorver aquilo que foi colocado para ela. Ele aprende aquilo ali, entendeu? Ele aprendeu, ele escutou, ele foi ensinado, ele conseguiu fazer uma prova, entendeu? Ele teve um grande acerto naquela prova e ele entendeu.”

O PG1 apresenta uma metodologia de ensino que aproxima o conteúdo do seu componente curricular ao cotidiano do estudante. Conforme seu discurso, ele sempre se preocupa em se o estudante está conseguindo articular o que foi trabalhado na sala e sua percepção do dia a dia.

Antes de eu falar da avaliação, eu acho que aí eu tenho que pensar a forma que eu dou aula. O que eu tento fazer nas minhas aulas? Eu tento sempre aproximar da realidade do aluno. Então, todo o assunto que eu vou abordar, eu tento o máximo. Tem vezes que isso é quase impossível, mas eu tento ao máximo puxar para aquilo que está mais relacionado ao dia a dia do aluno. Posteriormente, eu começo a observar o que isso eu posso exigir dele para melhorar em relação às habilidades desse aluno. Só que aí eu acho que puxando mais para a realidade dele, para aquilo que realmente está mais próximo, eu acho que ele consegue ter maior resultado, entendeu? Eu tento aproximar mais.

Apesar de lecionar em uma escola onde as avaliações seguem regras rígidas principalmente a respeito de como criar as avaliações escritas, quais avaliações podem ser

aplicadas e inclusive as datas que serão realizadas, o PH1 consegue, dentro da pequena flexibilidade que encontra, avaliar usando outros recursos para além da prova escrita.

Então, como a gente está numa instituição que é regrada, a avaliação é padronizada, então é sempre prova. A exceção disso em sala, quando eu vou fazer um outro tipo de avaliação, é atividade discursiva porque aí eu sempre gosto de colocar as discursivas normalmente com um iniciado para ele pensar e seguido para ele responder porque assim ele escreve, desenvolve raciocínio, desenvolve organização textual.

O PH2, ao longo da entrevista, afirma conscientemente que é uma professora que segue um modelo tradicional e, assim, suas avaliações também seguem essa linha. É possível que, por isso, observa-se, no seu discurso, uma preocupação em preparar os estudantes para o Enem.

Eu vejo que eles [os estudantes] comentam que as minhas avaliações são difíceis, mas depois eles percebem, eles comentam que foi uma forma de aprender também a fazer essas provas, né? Principalmente o Enem, porque como eu pego muita prova do Enem, principalmente do Enem, né? Eles acabam chegando a essa conclusão de que é difícil, mas que com o tempo fica mais tranquilo.

Isso fica mais evidente quando fala sobre como ela escolhe o que será abordado em cada questão: “eu olho quais foram os temas que eu trabalhei na sala de aula e a partir daí escolho as temáticas amplas, né? E a partir daí pego questões que fazem parte dessas temáticas.”

Segundo o PS1, o tempo em sala é curto para se trabalhar tudo que está no programa, por isso, o material a ser cobrado na avaliação é pequeno. Porém, ele estabelece relação direta com o trabalho realizado em sala.

Por ter uma aula só, a disciplina minha acaba sendo o quê? Não dá para optar muito em selecionar porque o conteúdo acaba sendo muito pouco, né? Mas geralmente o que eu procuro fazer? Se eu vou aplicar um instrumento de avaliação no final do mês, eu tento pegar alguma coisa muito próxima do que eu trabalhei naquele mês, às vezes da penúltima semana e assim por diante, né? Principalmente algo que eu consiga fazer uma revisão. Vamos supor que eu trabalhei dois ou três capítulos, eu só vou ter condições de rever um ou dois, eu vou cobrar esses dois capítulos. Agora, se eu tiver oportunidade de trabalhar, de oportunizar para os estudantes uma revisão dos seis capítulos, aí sim eu abordo todos. Mas geralmente, todo instrumento avaliativo meu eu procuro trabalhar com algo que foi já abordado, já foi estudado por eles, próximo de quando eu vou aplicar essa avaliação.

O discurso do PS2 sintetiza elementos que foram abordados no discurso dos outros professores. Primeiramente, a elaboração da sua avaliação semelhante ao trabalho realizado. Parece evidente que o professor vai pedir na avaliação somente o que trabalhou com os estudantes, no entanto, isso é evidente quanto ao conteúdo trabalhado, não quanto à metodologia trabalhada. Pode haver uma dissonância entre como se trabalha em sala e como é

cobrado na avaliação. Neste aspecto, o PS2 parece usar critérios metodológicos muito próximos ao PS1, ou seja, avaliar com atividades semelhantes às da sala de aula. Por outro lado, ela traz uma semelhança significativa com o PH2 quando trata do uso das questões objetivas. Observa-se no discurso do PS2, uma queixa recorrente entre os professores das CHSA: o tempo insuficiente para estar com os estudantes e avaliar.

Como o meu componente é sociologia, a carga horária é muito pequena, então eu procuro... A gente tem que ter muito foco, né? Se você se perde lá, quando você vê o bimestre acabou e você não conseguiu fazer nada. E aí, partindo disso, eu vou montar a minha avaliação em cima daquilo que eu tenho certeza que foram conceitos que eu trabalhei com a turma, que eu coloquei para pesquisar e tal. E aí, a minha avaliação, eu já trabalhei com questões só fechadas, desses aplicativos próprios, aí eu vou procurando questões dentro daquele assunto, e mesclando, né? Como eu aprendi lá no magistério, uma difícil, uma mais fácil, uma mediana.

Quanto à preparação do estudante para realizar a avaliação, todos os entrevistados não costumam preparar sistematicamente os estudantes para como fazer a prova ou como interpretar. Não se trata aqui de revisão de conteúdo, mas de uma preparação metodológica.

O PF1 diz, no seu discurso que conversa com os estudantes para tranquilizá-los e após a avaliação escrita, mostra como deveriam ter raciocinado para responder corretamente. Não é uma preparação metodológica bem definida, mas já é uma forma de preparar. No estudo, o professor esbarra no desinteresse dos estudantes. “Mas o desinteresse deles vai desmotivando muito a gente, sabe? Eu estou repetitiva com esse negócio de desinteresse. É um problema mesmo. Acho que até tem uma raiz bem profunda. Não é só a vontade deles. É a cultura que eles estão sendo inseridos, que já estão começando.”

As respostas do PH2 confirmam o que disse o PF1. Ao ser perguntado se as dificuldades que ela encontrou em trabalhar no Novo Ensino Médio, o professor aponta o desinteresse dos estudantes como uma consequência da forma que a reforma foi implementada em Minas Gerais. Ela diz que a nota mínima dos componentes curriculares dos IF desenvolve a cultura estudantil de que só fazer o mínimo para a aprovação é o suficiente inclusive nos componentes curriculares da FGB.

Mas há um desinteresse do aluno muito grande. Eles veem como aquilo... Ah, eu já tenho a nota mínima, então não preciso fazer. É só mais uma aula que eu tenho que estar presente para ganhar a presença. Mas eles não se interessam. Então, até para eu avaliar o interesse deles, fica difícil. Porque se eles estão desinteressados, não tem como eu fazer uma avaliação.

O PS1 também se depara, na sua prática avaliativa, com o problema do desinteresse dos estudantes. Perguntado sobre as suas dificuldades em avaliar no atual contexto escolar, ele responde:

Eu acho que interferem na questão de... nem a avaliação tradicional. Porque eu acho que essas novas seguindo não se tem essa avaliação tradicional. Mas há um desinteresse do aluno muito grande. Eles veem como aquilo... Ah, eu já tenho a nota mínima, então não preciso fazer. É só mais uma aula que eu tenho que estar presente para ganhar a presença. Mas eles não se interessam. Então, até para eu avaliar o interesse deles, fica difícil. Porque se eles estão desinteressados, não tem como eu fazer uma avaliação.

É interessante notar que a Categoria 4 – desafios e obstáculos para a realização da avaliação – tem alguns pontos de intercessão com a Categoria 2 – Articulação entre metodologia de ensino e avaliação. Especialmente, a questão do desinteresse do estudante é um fenômeno que se enquadra em ambas as categorias. Isso indica que a metodologia adotada pelo professor não é independente da motivação do aluno. Semelhante a uma dança de casal, não basta apenas a um dos lados dançar bem para que o movimento saia bonito. Dar aula é como dançar, mas a música está cada vez mais desafinada e o parceiro cada vez mais travado.

O PG2 ao tratar do retorno que ela dá das avaliações aos estudantes após a correção da prova escrita, respondeu à pergunta se os estudantes prestam atenção e dão importância ao retorno da seguinte forma:

Pergunta: Você acha que os estudantes prestam atenção ou dão importância para o retorno? Resposta: Atualmente não. Só pegam e dão conta. Atualmente ele não está nem preocupado em receber a prova. Ele está preocupado só com a nota. Mas eu já tive momentos nesse tempo todo que eu dou aula onde o menino queria saber aonde que ele errou.

O retorno ao estudante da avaliação, é fundamental para uma avaliação formativa conforme Fernandes (2006, p. 27). No entanto, essa prática da avaliação formativa depende também do interesse do estudante para que se alcance o seu objetivo.

4.4.3 Uso dos resultados

Ao se tratar do uso dos resultados, aparentemente existe uma contradição nos discursos: por um lado, existem alguns dificultadores significativos como a falta de tempo em sala e livre e o excesso de alunos por sala. Por outro lado, alguns professores dizem que usam os resultados para averiguar se o estudante desenvolveu o que se espera do trabalho.

O PG1, num momento do discurso apresenta a dificuldade em ter flexibilidade tanto no conteúdo programático quanto na avaliação. No entanto, ao falar de como utiliza o resultado, o professor afirma:

Eu começo a observar o seguinte: Onde o aluno tá mais errando? Vamos supor que eu tenho uma turma toda que saiu muito bem na prova. Mas eu observo que determinado assunto tem uma porcentagem significativa que não foi tão bem. Então eu começo a analisar esses dados, verificando aonde que tá a maior defasagem ali. Tendo essa defasagem, eu tento fazer uma revisão ou algo do tipo. E aí eu volto a falar sobre aquele assunto de novo na sala. Então eu analiso dessa forma, verificando o que eles conseguiram mensurar, o que eles conseguiram aprender. E depois, aquilo que tem maior dificuldade, eu tento trabalhar.

Apesar de usar a avaliação para aferição do aprendizado, o PS1 destaca que não há o hábito escolar de mudar o planejamento diante dos resultados obtidos na avaliação.

Essa é a questão que me chama muito a atenção em relação à cultura que a gente tem na avaliação. Hoje, um dos principais instrumentos avaliativos é a prova. Toda estrutura, toda cultura que tem, o dia da prova, o que antecede a prova em si, é enorme.

Só que o que acontece? A gente acaba esquecendo depois. Se você elaborou realmente uma prova muito bem elaborada, dentro do conteúdo que você trabalhou, daquilo que realmente o aluno deveria ou foi preparado para poder realizar, ao aplicar a prova, você ao verificar, confirmou que isso não aconteceu. Que boa parte dos alunos realmente não entenderam o conteúdo, não assimilaram, não se desenvolveram.

O que eu penso que deveria ser feito? Então, voltar. Só que isso não acontece. O que a gente faz? A gente identifica isso, verifica, constata essa deficiência, mas não volta atrás.

O PH1 leciona na mesma escola dos PG1 e PS1, portanto, ela encontra a mesma limitação que esses, no entanto, o seu método se ajusta bastante à expectativa da instituição. Por ser um ensino apostilado, não existe muita flexibilidade para se alterar o planejamento, então, o PH1 apresenta como ela trata os dados obtidos na avaliação dizendo:

Hoje, depois que eu faço uma análise da turma que é geral, eu tento ver como eu tenho que trabalhar com aquela turma. Então, por exemplo, hoje, no caso do nono ano, aí tem turma que eu percebo que tem um nível de interpretação mais baixo. Então lá eu sou mais detalhista com as informações. Eu anoto mais coisas no quadro do que em outras turmas porque eu acho que eles precisam mais de detalhes. Então, eu uso isso para ver como eu tenho que trabalhar com eles ao longo do ano em relação ao processo.

Três dos professores entrevistados, disseram com clareza que alteram o planejamento ou a metodologia de trabalho conforme os resultados obtidos na avaliação. O PG2 disse que os resultados não alteram o planejamento das aulas. Os outros quatro professores não deixaram claro se os resultados das avaliações alteram seu planejamento. O PS2 preocupa-se mais em dar

um retorno ao estudante e quando faz isso aproveita para trabalhar alguns elementos que ficaram deficientes no aprendizado, mas não é propriamente uma alteração de metodologia ou plano de curso.

Então, depois que o aluno termina a prova, corrigiu e lancei no diário, eu gosto sempre de dar o *feedback*. É uma coisa que eu cobro muito dos professores aqui. É direito do aluno receber o *feedback*. Ele tem que saber o que ele conseguiu fazer ou não. Então, a minha forma de trabalho é, eu devolvo a prova para o outro aluno e faço uma correção com a turma para ele saber por que ele errou aquilo, onde foi que ele errou. Ele ter essa... fazer essa retomada das coisas que ele conseguiu, das coisas que ele não conseguiu. Se eu vejo, por exemplo, tem uma questão na prova. Muita gente, nossa gente, essa questão aqui, ninguém conseguiu fazer. Só aqueles melhores alunos da sala conseguiram responder. A maioria não fez. Eu volto naquilo ali, explico de novo, tiro a dúvida. Então, o procedimento é sempre esse. Retomar, retornar a avaliação para o aluno, dar esse *feedback*, corrigir as questões e focar mais naquelas que eles erraram mais.

Porém, o caráter somativo da avaliação é o que prevalece nos discursos. Especialmente existe um grande limitador que são as normas da escola para avaliação. Diante da necessidade institucional de atribuir uma nota e fazer uma classificação do estudante ao final do ano, o caráter somativo domina as ações dos professores entrevistados.

Outro aspecto que faz prevalecer o caráter somativo da avaliação é a carga-horária insuficiente para se cumprir o plano de curso e a falta de tempo livre para o atendimento das demandas da burocracia escolar; para correção das atividades e avaliações; para preparação e, portanto, reordenação do trabalho com os estudantes e, por fim para a reflexão sobre os resultados esperados.

Quanto a isso, a PF1 diz:

Mas aí seria uma coisa muito individualizada e demoraria muito. E a gente tem que avaliar no conjunto. Se a gente pudesse fazer avaliações individuais. Mesmo que fosse uma prova. Mas uma prova individualizada. Mas eu vou fazer 35 provas. Fica difícil você fazer 35 provas. A avaliação oral. Como aula por semana. Você não consegue avaliar. 16 turmas. Você vai ficar o mês inteiro dando prova? Até mais do que isso.

O PH2, ao falar do tempo livre e da carga-horária com os estudantes, afirma que o tempo com os alunos é muito pequeno, principalmente após a reforma no Ensino Médio, e o tempo livre insuficiente para uma avaliação mais cuidadosa. Conforme o PH2, “No dia-a-dia, não. Porque é uma quantidade... São muitas horas-aulas, né? Que a gente tem que acabar dando. Então não sobra tempo. Porque, além do planejamento das aulas, tem que avaliar 800 alunos. Não chega essa... Falta tempo. Falta... Uma forma... Uma questão de carreira, né? Pra dar tempo pra gente conseguir fazer essas coisas.”

No seu discurso, ela destaca um aspecto importante das condições de trabalho: o tempo livre.

Tanto na sala de aula como tempo livre. Porque o tempo livre é o que a gente consegue entender o que está errado e o que está certo, né? Até por onde esse aluno pensaria que essa questão foi certa e aquela errada, né? Estaria certa. E tentar. E, a partir daí, também conversar com eles, né? Eu peço muito pra eles refazerem a prova e me explicarem por que é que eles marcaram aquilo. Porque aí dá pra me entender, pelo menos, a lógica.

O PG1 trabalha numa escola com formação apostilada. Segundo ele: “Em todas não porque, por exemplo, quando a gente fala daquelas avaliações que são obrigatórias, que são as escritas, no caso AV1 e AS, não existe flexibilidade sobre elas. Pelo menos na minha disciplina não existe essa flexibilidade.”

Corroborando com o discurso do PG1, a percepção do PS1. Ambos trabalham na mesma escola. O PS1 apresenta essa mesma limitação. “Acaba que no Colégio X, você tem pouca liberdade para fazer essa avaliação, né? Para escolher o instrumento, né? Porque já é determinado. E se abordar outra questão interessante assim. O próprio desmembramento entre avaliação e prova, a gente está muito culturalmente assimilando que avaliar em si seria só aplicar a prova.”

4.4.4 Possibilidades de trabalhar a avaliação no contexto atual

Um elemento recorrente nos discursos que precisa ser repensado para além da aparência inicial é o que os professores entrevistados relataram como desinteresse dos colegas, tanto em relação à formação dos estudantes quanto em aprimorar seus conhecimentos, sua forma de avaliar e o uso que faz dos dados. Todavia, é necessário ir para além das aparências e se questionar sobre a raiz desse suposto desinteresse. O que aparece como desinteresse pode ser uma deficiência na formação inicial que faça o professor ter consciência da importância da avaliação e da sua formação específica para avaliar bem como da necessidade de aprimoramento constante.

O PH2 atribui o desinteresse dos professores ao descrédito na reforma e a forma impositiva como foi feita.

Eu acho que tem muita incredulidade. Não tem crédito, né, essa reforma do novo ensino médio. Eu acho que os professores não acreditam nela, até porque eles não foram escutados, na lógica do livro. Eles não entendem qual é o impacto dessa nova... Eu acho que o ensino médio tem que ser reformado, realmente, porque eu acho que essa questão do tradicionalista, são gerações diferentes. Não acho que é autoridade, nem nada disso. Mas acho que a gente tem que repensar alguns mecanismos. Mas eu acho que essa reforma foi muito imposta. Então, por causa disso, os professores acabam não se interessando.

Outra possibilidade para se compreender o desinteresse dos professores é observar as condições de trabalho, agravadas, sobretudo, pela reforma no Ensino Médio. Com essa reforma, o tempo em sala de aula diminuiu o que já era insuficiente. Além disso, os professores se viram obrigados a pegarem muitas turmas ou até mesmo outros componentes curriculares para completarem seus cargos. Não se descarta, aqui, um problema crônico que são os baixos salários pagos aos professores da rede pública que os obriga a um trabalho extenuante tendo que trabalhar em várias escolas ou com vários componentes curriculares para os quais não foram formados. Isso fica mais evidente no discurso da PS2:

Chega fevereiro, janeiro, fevereiro, os professores assim, desesperados, gente, alguém tem aí uma apostila sobre laboratório criativo, que eu vou dar aula de laboratório criativo, eu não sei que que eu vou trabalhar, entendeu? Então, eu acho que o novo ensino médio foi assim, terrível para o professor, massacrou o professor, o professor do regime básico tendo que pegar aula de não sei o que, que ele nem sabe o que ele vai trabalhar. Então aquilo que já estava ali consolidado para ele, eu vou... Tem professor que já sabia a divisão dos bimestres e quer trabalhar em cada bimestre, em cada série. De repente, a aula dele some, a carga horária é reduzida pela metade, ele tem que complementar com outra coisa da série que é dentro da área dele mesmo, mas o professor comprometido, ele quer fazer aquilo que está no programa do secretário de educação.

Nesse aspecto, o PH2 ratifica o que foi dito pelo PS2. O PH2 disse, durante a entrevista que na sua escola em tempos pretéritos, os professores lecionavam e realizavam projetos de forma interdisciplinar, antes mesmo da reforma no Ensino Médio. Porém, paradoxalmente, quando houve a reforma, essa forma de trabalhar não aconteceu mais. O PH2 explica esse fenômeno da seguinte forma:

Eu acho que se levou a um desgaste dos professores nessa questão de ter muitas disciplinas, né? Dependendo do professor, ele chega a ter oito disciplinas diferentes, porque, às vezes, igual quem está à noite, tem que pegar primeiro regular, segundo regular, terceiro regular. História no EJ1, EJ2, EJ3 e Projeto de vida para dar a carga horária dos outros, né? Então, 16 horas a aula. Eu acho que isso, então, esse desgaste da quantidade de disciplina, essa questão de você ter que montar a disciplina, né? Que nessas disciplinas do novo médio. E eu acho que não tem tanto um diálogo, porque é uma grande quantidade de professores agora. A gente chega a ter 90 professores. Então, tipo, esse debate... Porque tem muita gente que vem designada para uma aula. Então, é muita gente.

Parece um consenso, no discurso dos professores entrevistados, que o ensino e o aprendizado não prescindem o ensino do conteúdo para que se desenvolva as habilidade e competências, portanto a avaliação e o próprio trabalho não devem ser conteudistas, porém, não é possível dispensá-los para se favorecer o desenvolvimento das habilidades e competências.

Se se ouve apenas o discurso oficial sobre a reforma do Ensino Médio, quem ouve se convencerá que as mudanças farão o Ensino Médio muito mais atraente aos jovens, que os professores devem ser empreendedores e buscarem a sua própria formação para se capacitarem para as novidades, especialmente, para os IF. É de encher os olhos ler a atual valorização da interdisciplinaridade, o protagonismo juvenil e a flexibilidade. Uma leitura unilateral dos documentos oficiais e das propagandas governamentais construiria uma visão excessivamente otimista que não se sustenta ao se considerar a realidade, principalmente, como foi feita a reforma, a quais interesses ela serviu, como foi a preparação dos professores para trabalhar novo contexto, como foi a implementação e como está sendo a remuneração dos profissionais.

A realidade das escolas destoa fortemente do discurso oficial e das propagandas. O PG2 apresenta essa contradição entre o discurso oficial e o cotidiano da escola.

Existem alguns conteúdos que eu já trabalhei mais de 6 conteúdos diferentes que eu acho que poderia aglomerar nos 2, 3 e ter essas matérias. Eu gostaria de ter, na época que eu estudava, eu gostaria de ter uma disciplina chamada Projeto de Vida e Mundo do Trabalho. Entendeu? Porque às vezes a gente passa 20, 30, 40, 50 anos e não consegue nem projetar. E quando eu passo isso pra eles, por exemplo, quando a gente tem que passar isso pra eles, o mundo do trabalho, o que é o mundo do trabalho? Quais são os direitos do trabalho que a gente tem? Você passa isso pra eles. Então, algumas disciplinas do novo ensino médio, eu acho necessário pra alertar o menino quando ele sair do Ensino Médio. Já que a gente vive uma educação hoje que é simplesmente técnica, a gente não forma nenhum aluno crítico. A gente forma aluno crítico hoje em dia. A gente forma o aluno pro trabalho. É, o trabalho bem básico. É, o básico, a caixa do EPA. Então, quer dizer, o mundo do trabalho é ali. Pra ser ali naquele nível médio. Então, pra esse tipo de indivíduo, essas matérias, elas são importantes. Agora, se você quiser formar um indivíduo crítico, né, que analisa as coisas, aí nosso novo ensino médio aí tá por fora.

O PS1, destaca a ausência das políticas públicas que, de fato, queiram o sucesso da Educação. A falta de investimento dos governos, seja na formação continuada, seja no pagamento de salários melhores, inviabiliza a formação de qualidade. Esse fenômeno é bem anterior à reforma, porém fica mais evidente com ela. Assim diz o PS1:

Eu acho que muitas questões da visão das políticas educacionais que se tem. Outra que eu acho que querendo afeta muito também é a questão do gasto. Porque quer queira, quer não, formação, qualificação profissional vai exigir muita coisa, vai exigir um grande volume de investimento financeiro e vai exigir também dos professores uma coisa que pouquíssimos têm hoje. Porque, por exemplo, quando você fala de formação continuada, você tem que pensar no profissional que além de trabalhar poderia ter tempo para poder desenvolver essa formação continuada. E a realidade nossa mostra que o professor tem duas ou três instituições e por mais que ele queira até por conta própria buscar essa formação, falta para ele tanto a questão do suporte financeiro, mas também a questão da falta de tempo. E quando uma hora ou outra o governo tenta fazer isso, aquela questão assim, só por amostra mesmo, não adianta eu propor a implantação do novo Ensino Médio sem que eu, ao

menos, se ofereça uma pequena formação. Então, quando isso acontece, os próprios professores que vão participar disso, você vê que enfrenta essa dificuldade. Não consegue estar totalmente por conta dessa formação, ou seja, não tem como ele sair da sala de aula ou da realidade do trabalho dele para poder se preparar para isso, para poder voltar, não. Ele vai estar naquela dicotomia, olha, eu vou estar na sala de aula vivendo uma realidade e na formação estudando outra.

De fato, sob a égide do professor-pesquisador ou do protagonismo dos professores, os governos se dispensam da responsabilidade de uma formação continuada de qualidade e deixam para os professores – mal remunerados, assoberbados de trabalho, desmotivados e desvalorizados pelos governos e sociedade – o encargo da sua formação profissional

Por unanimidade, os professores entrevistados disseram que não passaram por nenhuma formação da parte do Governo de Minas para o trabalho no Novo Ensino Médio. Essa ausência de formação é um dos pontos fracos da implementação das mudanças do novo modelo. Quando respondeu sobre se tem dificuldade em trabalhar no Novo Ensino Médio, a PH1 respondeu:

Literalmente, [a maior dificuldade é] a falta de informação porque, às vezes, eu tento fazer algumas coisas que estão sendo propostas, mas nem estou sabendo. É, não sei... eu sei que houve uma reforma não conheço nada em profundidade, então eu não conheço eu não consigo nem responder não.” Essa desinformação, leva o professor a manter a mesma forma de trabalhar. Desta forma, a PH1 afirma que a reforma não trouxe nenhuma necessidade de mudanças, tanto na sua metodologia de ensino quanto na sua avaliação da aprendizagem. Ao responder sobre sua maior dificuldade na forma de avaliar, a professora responde: “Não interfere porque aí eu vou trabalhar da forma que eu conheço. Não estou falando que é a certa, mas é a forma que eu conheço já que não tive outro tipo de formação.

Após as entrevistas, foi possível confirmar, primeiramente, que existe uma carência na formação inicial, e mesmo na continuada, para capacitar o professor para avaliar. Esse vazio foi agravado com a reforma no Ensino Médio porque, na ausência da formação, o professor desenvolveu seu conhecimento da prática avaliativa através do autodidatismo especialmente na observação e relação com os colegas de trabalho mais experiente; no entanto, com as mudanças no Ensino Médio e a falta de capacitação para trabalhar com essas mudanças, o autodidatismo se torna ainda mais insuficiente. Entrelaçada a isso, outra hipótese que se certifica com as entrevistas é de que existe uma demanda da parte dos professores, por formação continuada sobre a avaliação.

A delimitação desta pesquisa se mostra necessária e assevera que existe uma especificidade no método de avaliar próprio da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Essa especificidade acontece por fatores de naturezas diversas. O fator cultural que está ligado à forma, como os componentes curriculares desta área, é valorizado – ou desvalorizados, ou

seja, qual importância é dada, na sociedade para a área de CHSA? Estando o estudante inserido em uma sociedade que desvaloriza essa área, o trabalho será hercúleo para que ele se interesse e desenvolva seu conhecimento, habilidades e competências ligadas a ela. O fator econômico aponta para a necessidade dos professores de CHSA assumirem um número grande de turmas e lecionar em várias escolas, o que desestimula ao trabalho e à formação continuada. Na Matemática e Língua Portuguesa, esse fator é mais ameno, por exemplo. O fator do tempo também justifica a delimitação do tema, seja o tempo livre, seja o tempo em sala de aula. Mas, especialmente o tempo em sala de aula, para os componentes curriculares de CHSA é um tempo mínimo, uma aula por semana no caso de Filosofia e Sociologia, por exemplo. Essa distribuição desigual do tempo escolar entre os componentes curriculares, além do problema prático de ter turmas que ficam semanas sem aulas – porque o feriado, a visita técnica, o festival, etc. aconteceu exatamente no dia da única aula daquele componente curricular –, ainda tem o problema do que simboliza essa desigualdade de tempo. Temos aqui um círculo vicioso, no qual a cultura de desvalorização das CHSA leva a se conceder menos tempo para seus componentes curriculares e isso reforça a ideia de que essa área é menos importante. Por fim, o fator pedagógico que nos aponta para a impossibilidade, graças a natureza do objeto de estudo, de se trabalhar da mesma forma que as outras áreas, portanto, como a avaliação está entrelaçada ao método utilizado pelo professor, logicamente a avaliação precisa de metodologia própria tanto na preparação do estudante para realizar o teste, quanto a forma de elaborar a avaliação e, sobretudo, na forma de utilizar os dados coletados com a avaliação.

5 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Nesta seção será apresentado o produto educacional produzido como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras – PPGE-UFLA. Ele é fruto da pesquisa sobre as concepções e práticas avaliativas dos professores. O objetivo deste produto educacional é oferecer subsídios para um percurso formativo sobre a avaliação da aprendizagem destinado a professores, especialmente da área de CHSA.

O material produzido a partir do referencial teórico e da análise dos dados coletados nos questionários e entrevistas aplicados a professores da área de CHSA apontam para a necessidade de reflexão sobre alguns temas referentes à avaliação da aprendizagem. Este produto educacional foi desenvolvido de forma que possa ser usado em discussões coletivas como aulas, reuniões de formação ou mesmo um curso de aperfeiçoamento em uma formação continuada, mas também, como um estudo autônomo por professores que tenham interesse em aprofundar seus conhecimentos sobre a avaliação da aprendizagem e aprimorar a sua prática avaliativa.

Desta forma, o produto educacional intitulado “Avaliação Formativa e Inclusiva: Construindo Caminhos para o Sucesso Escolar” propõe reflexões a partir de leituras selecionadas sobre a avaliação da aprendizagem com a finalidade de subsidiar uma reflexão do(a) professor(a) sobre a sua prática avaliativa para que a avaliação não seja apenas uma medição, mas sobretudo, um instrumento pedagógico capaz de contribuir com a aprendizagem dos alunos.

Temas:

1. Você mede ou avalia?
2. O que é o erro?
3. Avaliação da aprendizagem e as avaliações externas
4. Pontos de convergência
5. A reforma no Ensino Médio
6. Estudos de caso.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo principal identificar e analisar as concepções e práticas avaliativas dos professores de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas observando-se como a formação inicial e a experiência docente influenciaram a forma dos professores avaliarem no cotidiano escolar. Buscou-se compreender os desafios e perspectivas de avaliação tendo em vista as especificidades da área de CHSA e as mudanças advindas da reforma estabelecida pela lei federal 13.415 de 2017.

A pesquisa contribuiu para que se amplie a compreensão sobre como os professores avaliam, suas concepções e práticas e a relação entre a experiência e a prática avaliativa, oferecendo apontamentos para a reflexão sobre a avaliação escolar tendo em vista a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional.

A formação continuada com foco na avaliação escolar se mostra fundamental como se pode observar pelos resultados da pesquisa que apontam para uma carência de formação para avaliar durante a formação inicial. Desta forma, como afirma Marcelo (2009, p. 15), essa deficiência na formação inicial para avaliar é compensada pelo autodidatismo e pelo sistema de crenças do professor. Boa parte dos professores pesquisados entendem a avaliação muito circunscrita à verificação. Não se trata de desprezar a verificação, afinal, ela é um elemento importante para subsidiar a avaliação feita pelo professor, sem se tornar o elemento único da avaliação. Porém, o sentido da avaliação termina na coleta de dados, mas o que os dados coletados apontam sobre a aprendizagem do estudante.

Sobre a formação para avaliar, observou-se entre os professores respondentes ao questionário que a formação inicial, não ofereceu formação específica para avaliar. Dos professores que responderam que tiveram formação para avaliar, a maior parte a teve na formação continuada ou em outros cursos como o curso Magistério. Deste modo, o paradoxo que Alavarse (2013, p. 138) evidencia ao indicar que o professor deve ser um avaliador profissional, no entanto, a sua formação inicial carece de uma preparação para a prática avaliativa.

Sendo assim, como indica Tardif e Raymond (2000, p. 2015), as várias fontes de saberes oriundas dos múltiplos aspectos da história de vida escolar do profissional confluem para formar a concepção do professor a respeito da avaliação. Na falta de uma formação inicial para avaliar, o professor supre essa ausência com esses saberes vindos da sua história de vida. Um dos professores entrevistados, por exemplo, ao responder como ele aprendeu a avaliar, afirma claramente que aprendeu com os colegas de trabalho mais experientes. Um outro professor

respondeu a essa mesma pergunta dizendo que aprendeu a avaliar fazendo testes e observações ao longo do seu histórico profissional.

Desta forma, a tendência é manter a concepção sobre avaliação que se aprendeu através do autodidatismo, é possivelmente, repetir as visões reducionistas sobre a avaliação, conforme afirma Hoffmann (1991, p.30). Com isso, não é claro para os professores, os termos relacionados à avaliação, isto é, medir, verificar, avaliar. Sendo assim, Hoffmann (1991 p. 48) afirma que o conceito de medida não é claro e preciso na concepção e, portanto, na prática avaliativa dos professores. Essa indefinição acontece sobretudo ao se atribuir um valor numérico a aspectos referentes à vida do estudante no cotidiano escolar, como o comportamento, interesse, participação, entre outros. Além disso, nem todas as atividades escolares que os estudantes realizam podem ser mensuradas com objetividade, no entanto, os professores definem critérios para atribuição de pontos.

Consonante ao pensamento de Hoffmann (1991, p.48), observou-se nas respostas do questionário, que muitos professores compreendem a avaliação para além da medição, mas, no entanto, na prática, conforme o que eles mesmos disseram nas suas respostas, a avaliação se restringe à medição. É notável, nesse sentido, que alguns elementos importantes na prática avaliativa, não são citados ou mesmo dito que não são praticados.

O primeiro deles é como preparar o estudante para fazer a avaliação. Conforme Gatti (2003, p. 103) as avaliações geram nos estudantes sentimentos negativos que foram desenvolvidos ao longo da sua vida de escolarização. Sendo assim, é essencial preparar os estudantes para a avaliação. Não se trata aqui de uma revisão do conteúdo que vai ser abordado na prova, mas, para que elas se tornem um instrumento de aprendizagem, o professor precisa adotar estratégias, como sugere Gatti (2003, p. 104) que ajudem os estudantes a superarem a tensão para a avaliação, como por exemplo, orientá-los com elementos práticos tais como: sugerir que tomem conhecimento da avaliação como um todo antes de responderem as questões; responder primeiramente que sabe e deixar as que eles considerarem mais difícil para o final; não se preocupar em dar uma resposta perfeita, mas mostrar o que sabe, entre outros.

Perguntados sobre se fazem algum tipo de preparação dos estudantes para a avaliação, grande maioria dos professores responderam que não fazem algo além de uma revisão do conteúdo. Um dos fatores que dificultam algum tipo de preparação, conforme resposta dada por eles, é o tempo escasso em sala de aula, muitas vezes insuficiente até mesmo para trabalhar com o conteúdo previsto no CRMG e no plano de ensino sugerido pela SEE-MG.

Além da preparação para a avaliação, após a correção da prova é importante, dar um retorno ao estudante sobre o resultado da prova. Não se trata de uma correção que aponte o erro

e o acertos apenas. É importante, conforme Gatti (2003, p. 104) mostrar aos estudantes como as avaliações podem ser utilizadas não só para se perceber o que foi ou não aprendido, mas quais áreas é preciso um ensino adicional. Essa forma de perceber a avaliação, diminui a tensão a respeito das avaliações. Nesse aspecto, a maioria dos professores entrevistados dão algum retorno aos estudantes após a correção da prova. No entanto, resta ainda ver como os erros são considerados tanto pelos professores quanto pelos estudantes.

Neste aspecto, é fundamental saber o que fazer com os dados coletados e como o erro pode ser tomado como elemento de aprendizado. O erro, conforme Luckesi (1990, p. 137), surge a partir de um padrão estabelecido como correto. Sendo assim, tem-se uma forma correta de responder e uma a conduta considerada errada quando foge do padrão adotado. Essa visão do acerto e do erro aproxima-se muito da função somativa da avaliação que é muitas vezes utilizada para promover ou castigar o estudante. A função somativa, apesar de não ser a mais citada pelos professores que responderam ao questionário, é muito presente no discurso deles.

A resposta que foge do que era esperado, no entanto, como aponta Luckesi (1990, p. 137) só se torna um erro porque existe um padrão considerado certo. No entanto, como indica Luckesi (1990, p. 138), o insucesso não precisa ser considerado necessariamente como um erro, mas pode ser um suporte para se avançar no conhecimento. Essa visão do erro na aprendizagem favorece significativamente função formativa da avaliação e reforça a importância da função diagnóstica da avaliação.

Para além da visão sobre os erros e acertos dos estudantes, é importante notar como os professores utilizam os dados coletados na avaliação. O que fazer a partir dos dados coletados vai indicar qual função está prevalecendo na avaliação do professor. A maior parte dos professores que responderam ao questionário manifestou que muda o seu planejamento inicial por conta das respostas obtidas nas avaliações e um grupo menor desses professores, além de avaliar o aprendizado do estudante, considera que utilizam os resultados das avaliações para avaliar também sua metodologia e forma de trabalhar.

Ainda assim, as respostas dadas pelos professores apontam que as exigências burocráticas solicitadas pela escola e pela Secretaria de Educação somadas à escassez do tempo – que foi agravada com a diminuição da carga-horária dos Componentes Curriculares da FGB pela reforma no Ensino Médio – são alguns elementos que levam o professor a limitar sua avaliação a verificação e à quantificação da função somativa da avaliação.

Nota-se que a função formativa da avaliação, muitas vezes fica comprometida pelo tempo escasso do professor com seus estudantes dentro da sala de aula. A avaliação formativa, além do conhecimento do conteúdo e do conhecimento pedagógico do professor, demanda

tempo na sala de aula para que ela seja realmente realizada. É interessante perceber que foi recorrente na fala dos professores entrevistados que o tempo escolar com os estudantes é insuficiente para se trabalhar o conteúdo, as habilidades e competências referentes à CHSA e, da mesma forma, o tempo para desenvolver um trabalho interdisciplinar e o tempo livre para se dedicar à formação continuada e à avaliação mais ampla do aluno.

Um dos professores entrevistados verbalizou com bastante precisão que o tempo do professor com os estudantes não é suficiente para trabalhar o que prescreve o CRMG, desenvolver o trabalho interdisciplinar como indica a BNCC e avaliar para além da medição. Desta forma, é imprescindível observar as mudanças trazidas pela reforma iniciada com a lei federal 13.415 de 2017, especialmente, como essas mudanças afetaram o trabalho dos professores e, conseqüentemente, a avaliação da aprendizagem.

Ao se abordar a relação entre a reforma no Ensino Médio e a avaliação da aprendizagem, é necessário considerar um outro elemento trazido pela reforma: são os professores que não foram formados para o conteúdo que lecionam. Como os IF apresentam uma diversidade de componentes curriculares e o ideal ligado a eles de flexibilização do currículo, não se tem na formação inicial cursos específicos para se trabalhar com tais IF. Ao contrário dos componentes curriculares da FGB, cuja formação inicial acontece em uma graduação específica, os componentes curriculares dos IF são dados por professores que tiveram sua formação inicial para os componentes curriculares da FGB e não para o que lecionam no IF. Tem-se, por exemplo, um professor graduado em História lecionando o componente curricular Tecnologia da Informação ou um professor de Filosofia lecionando Projeto de Vida.

Isso posto, é necessário observar conforme as respostas dadas pelos professores, tanto no questionário quanto nas entrevistas, que além de não haver uma formação inicial específica para os IF, os professores desses componentes também não tiveram formação alguma, nem mesmo a formação continuada. Apesar desta pesquisa não estar direcionada para os IF, essa questão não pode deixar de ser considerada porque a metade dos professores que responderam ao questionário leciona na FGB e nos IF. Entre outros elementos isso acontece porque houve uma diminuição da carga-horária ofertada aos professores da FGB. Esses, portanto, precisaram completar seus cargos lecionando componentes curriculares dos IF.

Esse problema se destaca como um ponto importante a ser considerado. Primeiramente, que sem uma formação específica o professor, ainda que com experiência na docência, se aproxima, quanto ao conhecimento, de um professor iniciante. Nesse sentido, nos termos de Marcelo (2009, p. 14), o professor perito é o que tem um conhecimento vasto daquilo que leciona, se comparado ao iniciante. Esse conhecimento vasto é fundamental na resolução de

problemas no componente curricular que leciona e na própria convicção sobre o conteúdo que leciona.

Isso ficou evidente nas entrevistas com professores que lecionam na FGB e nos IF ao mesmo tempo. Todos eles manifestaram que precisam gastar tempo livre pesquisando para lecionar componentes para os quais não foram formados e que isso, além de comprometer o tempo para se dedicarem aos componentes da FGB, a ausência de formação específica gera insegurança na prática avaliativa e desgaste emocional. Sendo assim, apesar desta pesquisa não se direcionar para os IF, o impacto no trabalho dos professores da FGB que lecionam também nos IF não pode ser deixado de lado.

Da mesma forma que não houve formação específica para lecionar nos IF, não houve uma formação continuada para munir os professores da FGB para trabalharem com algumas características da proposta apresentada pela BNCC, entre elas a interdisciplinaridade e por conseguinte, o ensino por área. Tanto nas respostas do questionário quanto nas entrevistas, ficou muito claro que os professores respondentes e entrevistados não tiveram acesso nenhum tipo de formação ofertada pelo Governo de Minas para a implementação das mudanças trazidas pela reforma no Ensino Médio.

Destarte, os professores que tiveram alguma formação, a buscaram por própria conta tendo em vista o compromisso que consideram ter com o(s) componente(s) curricular(es) que leciona(m). Nesse sentido, na perspectiva dos professores que responderam ao questionário e das respostas dadas na entrevista, o modo que a reforma no Ensino Médio foi implementada em Minas Gerais acentuou os problemas que já existiam antes da reforma e trouxe outros complicadores para o trabalho dos professores.

Nas respostas coletadas pelo questionário e nas entrevistas, os professores apontaram que a desvalorização do professor, seja quanto ao respeito à profissão, seja a questão salarial e o desinteresse dos estudantes no seu processo de aprendizagem são problemas que foram agravados com a reforma no Ensino Médio. Os professores entrevistados relataram que os estudantes estão preocupados apenas com a questão quantitativa da avaliação, principalmente a nota. Esse interesse não se estende para a percepção do seu próprio aprendizado.

Dessa forma, o retorno que o professor apresenta após a correção da prova não faz sentido para boa parte dos estudantes, conforme o relato dos professores. Um dos professores entrevistados disse com bastante clareza que o desinteresse dos estudantes compromete o aspecto formativo da avaliação porque ao dar o retorno e demonstrar porque as respostas são consideradas certas ou erradas o estudante não está atento e isso tem desmotivado alguns

professores. Apesar de uma das motivações oficiais da reforma no Ensino Médio ser fazê-lo mais atraente ao jovem, o efeito que se não é esse.

Ainda sobre a reforma no Ensino Médio, encontrou-se, na resposta dos professores, grande insatisfação com as mudanças que ela gerou. O modo que a reforma foi implementada a partir da ascensão do presidente Temer, fez prevalecer no chamado Novo Ensino Médio tendências do mercado neoliberal e interesse empresariais em vez de uma ampla discussão com a sociedade com a participação dos envolvidos no processo de educação escolar. Ao analisar as respostas dos professores nos questionários, observa-se que os professores indicam a necessidade de que o Novo Ensino Médio precisa ser reestruturado ouvindo-se os envolvidos reais, ou seja, professores, estudantes e a comunidade escolar.

Isso posto, esta pesquisa aponta para uma demanda de investimento público mais robusto nos elementos infraestruturais, na formação continuada e na valorização da educação escolar. Uma remuneração justa é imprescindível para evitar a sobrecarga de trabalho do professor - que muitas vezes precisa trabalhar em mais de um cargo e/ou escola - e, por conseguinte, melhorar a qualidade do trabalho realizado.

Além disso, esta pesquisa indica a necessidade também de investimento na formação do professor, tanto para trabalhar com as mudanças trazidas pela reforma no Ensino Médio, quanto na formação para avaliar. Não basta ofertar um curso, mas é necessário dar as condições – salariais e de tempo livre – e incentivos para que o professor tenha interesse e possibilidade de dedicar-se a sua formação continuada.

Portanto, a respeito da avaliação, de modo geral, defende-se que ela deva ir para além da mera verificação ou medição do desempenho dos estudantes. A avaliação deve sobretudo realizar a função formativa e diagnóstica. Desta forma, a partir da análise dos dados obtidos através dos questionários e entrevistas, para se superar visões reducionistas sobre a avaliação, reitera-se a necessidade de formação inicial e continuada que de fato forme os professores para a avaliação formativa que supere o autodidatismo. Sendo assim, a pesquisa também evidencia a importância da formação continuada para que os professores desenvolvam práticas avaliativas mais reflexivas e eficazes. Além disso, aponta a necessidade de preparar os alunos para a avaliação, de oferecer um retorno qualitativo sobre os resultados e de utilizar os erros como oportunidades de aprendizagem, promovendo uma avaliação mais pedagógica e menos punitiva.

A formação específica para avaliação é uma necessidade premente sobretudo a partir da reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017). O impacto que essa lei no cotidiano escolar trouxe desafios novos e acentuou os já existentes. Até mesmos professores mais experientes e que

tiveram uma formação para avaliar antes de 2017 precisam requalificar seus conhecimentos para a nova proposta da Lei 13.415/2017. Uma avaliação que tenha caráter interdisciplinar, que observe habilidades e competências, por exemplo, são demandas que foram acentuadas com a reforma no Ensino Médio e para as quais, a formação inicial ainda não apresentou uma reformulação significativa. A pesquisa jogou luz sobre outros problemas agravados pela reforma no Ensino Médio como por exemplo, a desvalorização da profissão docente, a sobrecarga de trabalho e o desinteresse dos alunos que dificultam ainda mais a adoção de práticas avaliativas mais eficazes. Desta forma, considera-se que a avaliação deve ser vista como um instrumento de aprendizagem e que são necessários investimentos públicos em formação e valorização dos professores para estimular esse processo.

Enfim, espera-se que esta pesquisa estimule reflexões que contribuam com o desenvolvimento profissional, sobretudo referente a sua prática avaliativa. Ao apresentar os dilemas e desafios na prática avaliativa, esta pesquisa corrobora a importância da avaliação da aprendizagem na formação escolar dos estudantes, apontando a necessidade de os professores encontrarem estratégias que façam da avaliação, não só um instrumento de medição, mas de fato um instrumento pedagógico.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, O. M. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. **Cadernos Cenpec**. Nova série, v. 3, n. 1, 2013. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/206> Acesso: 15 abr. 2023.

ASSIS, S. M. **Uma abordagem formativa da avaliação diagnóstica em uma escola da rede jesuíta de educação**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional. São Leopoldo, 136 p. 2020. Disponível em: https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/9184/Sandra%20Maria%20de%20Assis_.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso: 15 jun. 2024

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BONI, V; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1, p. 3, 2005. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PPGG%20-%20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/COMOFAZERENTREVISTASEMCIENCIASSOCIAIS%5B2%5D.pdf Acesso: 6 set 2023

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 21, p. 47–70, 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087> Acesso em: 07 jun 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf Acesso em: 10 jun. 2024

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases Educação Nacional**. Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm Acesso: 07 jul. 2024.

BRASIL. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília, DF, 11 ago. 1971 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm Acesso: 07 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 20 dez. 1996. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso: 02 out. 2023.

BRASIL. LEI nº 13.005/2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso: 07 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho 2007; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em 22 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-%20diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso: 22 ago. 2023

BRASIL. Ministério Da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 3/2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília, DF, 21 nov. 2018a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file> Acesso: 10 jun. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2018b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_1105_18.pdf Acesso: 22 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conheça a história da educação brasileira.** Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira> Acesso: 01 out. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **O que muda no ensino médio a partir de 2025.** Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/o-que-muda-no-ensino-medio-a-partir-de-2025> Acesso: 03 jan. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio - perguntas e respostas.** Brasília, DF, 2018d. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361> Acesso em 02 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).** Brasília, DF, [S.d]. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb> Acesso em 02 out. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** – 7. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf Acesso: 10 jun. 2024.

CASTRO, M. L. O. **A educação brasileira nos dez anos da LDB.** Brasília. 2007. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70480/texto%2033%20-%20Marcelo%20L.%20Ottoni%20de%20Castro.pdf?sequence=2&isAllowed=y> Acesso: 10 jun. 2024.

CORTI, A. P. Política e significantes vazios: uma análise da reforma do Ensino Médio de 2017. **Educação em Revista**, v. 35, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/sg3HGWqjwdRD5sk5v3Kc5sb/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 07 jun. 2024.

DOMINGUES, J. J; TOSCHI, N. S; OLIVEIRA, J. F. A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 63-79, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/HyvQJ6b3MVTV9h7BLdjBkvv/> Acesso: 26 set 2023

ESTEBAN, M. T. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Revista Lusófona de Educação**. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34912395008> Acesso: 14 jun. 2024

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & produção**, v. 17, p. 421-431, 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/gp/a/bRkFgcJqbGCDp3HjQqFdqBm/abstract/?lang=pt> Acesso: 23 abr 2024.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v. 32, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt&format=html> Acesso: 14 jun. 2024

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, p. 21-50, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/5495> Acesso: 05 maio 2024

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRANCO, M. P. B. **Análise de Conteúdo**. 2. Ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

FERNANDES, C.; FREITAS, L. C. **Indagações sobre Currículo**: currículo e avaliação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2009

FURTADO, R. S.; SILVA, V. V. A. A reforma em curso no Ensino Médio brasileiro e a naturalização das desigualdades escolares e sociais. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 1, p. 158-179, 2020. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/45763/31724> Acesso em: 14 jun. 2024.

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 97-114, 2003. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/2179> Acesso em: 14 jan. 2024.

HERNANDES, P. R. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação UFSM**, v. 44, 2019. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1984-64442019000100057&lng=pt&nrm=iso Acesso em 14 jun. 2024

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista**. 34.ed. Porto Alegre: Mediação, 1991.

LINO, L. A. As ameaças da reforma: Desqualificação e exclusão. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 75–90, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/756> Acesso em: 16 jan. 2025.

LÖSCH, S.; RAMBO, C.A.; FERREIRA, J.de L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17958/17247> Acesso em: 13 dez. 2024.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, C. C. Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. **Série Ideias**, n. 18. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1990. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p133-140_c.pdf Acesso: 03 jun. 2023

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, Feira de Santana, Bahia, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/ Acesso em 03 jun. 2023.

MINAS GERAIS. **Listas de escolas. SRE Metropolitana B**. Belo Horizonte, MG, 19 abr. 2022. Disponível em <https://sreMetropolitanab.educacao.mg.gov.br/home/lista-de-escolas> Acesso: 20 abr. 2024.

MINAS GERAIS. **Organograma. SRE Metropolitana B**. Belo Horizonte, MG, 17 jan. 2020. Disponível em <https://sreMetropolitanab.educacao.mg.gov.br/home/institucional/organograma> Acesso: 12 jul. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução CEE nº 481/2021**. Institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais nas escolas de Educação Básica do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 01 jul. 2021a. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/pareceres?task=download.send&id=13698&catid=55&m=0> Acesso: 10 jun. 2024

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.657/2021**. Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º e 2º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2022 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 12 nov. 2021b. Disponível em:

[https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLUÇÃO%20SEE%20Nº%204.657%202021,%20DE%2010%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202021%20\(2\).pdf](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLUÇÃO%20SEE%20Nº%204.657%202021,%20DE%2010%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202021%20(2).pdf)
Acesso em 11 jul. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.692/ 2021**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, 29 dez. 2021c. Disponível em:
<https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/resolucao-see-no-4-692-de-29-de-dezembro-de-2021/> Acesso: 10 jun. 2024

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ROSA, L. O.; FERREIRA, V. S. A rede do Movimento pela Base e sua influência na Base Nacional Comum Curricular brasileira. **Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n. 2, p. 115-130, 2018. Disponível em:
<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc./article/view/45391/pdf> Acesso: 12 set 2023.

ROSSI, G. B.; SERRALVO, F. A.; JOAO, B. N. Análise de Conteúdo. ReMark - **Revista Brasileira de Marketing**, [S. l.], v. 13, n. 4, p. 39–48, 2014. Disponível em:
<https://periodicos.uninove.br/remark/article/view/12049>. Acesso em: 12 jul. 2024.

SAUL, A. M. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 1299-1311, 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/3nMScNcgg4HFXrrMTTtsGtc/> Acesso: 12 set 2023.

SILVA, J. A.; SILVA, M. J.; ALVES, S. C. **A aplicação da avaliação diagnóstica no ambiente escolar: um olhar reflexivo**. João Pessoa: UFPB, 2014. Disponível em <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2964/1/JAS15092014.pdf> Acesso: 14 jun. 2024.

SIMAVE, 2024. disponível em <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/sistema> acesso 10 jun 2024

SOUSA, C. P. Dimensões da avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 22, p. 101-118, 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/n22/n22a05.pdf>

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & sociedade**, v. 21, p. 209-244, 2000. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpblThJQmXL7CB/abstract/?lang=pt> Acesso: 03 jun 2023.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da Aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 1998.

VIAMONTE, P. F. V. S. Ensino Profissionalizante e Ensino Médio: novas análises a partir da LDB 9394/96. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 2, n. 1, 2012. Disponível em:
<https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/6469> Acesso em: 07 jun. 2024.

APÊNDICE A – Questionário sobre avaliação de aprendizagem

APRESENTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Olá.

O questionário a seguir é parte de uma pesquisa sobre avaliação de aprendizagem feita para a conclusão do curso de mestrado em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Estamos pesquisando entre os professores de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da SRE Metropolitana B.

Todas as informações são confidenciais e sua identidade serão mantidas sob sigilo, conforme os Comentários Éticos desta pesquisa.

Em caso de dúvida, entre em contato comigo pelo *WhatsApp* 31 98291 1770. Desde já, agradeço sua colaboração respondendo este questionário.

Cordialmente, Eduardo Dias.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado(a) Senhor(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária da Universidade Federal de Lavras. Antes de concordar, é importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Será garantida, durante todas as fases da pesquisa: sigilo; privacidade; e acesso aos resultados.

I - Título do trabalho experimental: Avaliação da aprendizagem como instrumento pedagógico na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Pesquisador (es) responsável (is): Eduardo Luiz Silva Dias/ Paulo Henrique Arca

Cargo/Função: Mestrando em Educação/ Professor Orientador

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Lavras/ Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino

Telefone para contato: (31) 98765 9029

Local da coleta de dados: Questionário: *Google Forms*. Entrevistas: Coleta online via *Google Meet* ou de forma presencial no local que for mais conveniente para os sujeitos da pesquisa.

II - OBJETIVOS

O principal objetivo deste estudo é analisar as concepções e práticas avaliativas dos professores de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com a finalidade de propor estratégias que contribuam para a melhoria do processo de avaliação da aprendizagem. Além disso, a partir dos dados coletados, será elaborado um material formativo que seja aplicável às instituições de ensino visando auxiliar a prática pedagógica docente frente às possibilidades de avaliação da aprendizagem.

III – JUSTIFICATIVA

A forma de avaliar é um dos pilares para se melhorar a aprendizagem escolar, na medida que orienta as ações pedagógicas no cotidiano escolar conforme a demanda apresentada pelos alunos. Sendo assim, esta pesquisa pretende buscar algumas respostas para essas questões e dificuldades manifestadas pelos professores e apresentar propostas que ajudem os professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e alunos a atualizarem, se necessário, a visão de avaliação em conformidade com o Novo Ensino Médio.

IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

AMOSTRA

Será realizada a coleta de dados, através de questionário desenvolvido na *Google Forms*, com professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da rede estadual de ensino de Minas Gerais, em Belo Horizonte, cujas escolas façam parte da SRE Metropolitana B. A partir dos dados coletados no questionário, serão feitas as entrevistas semiestruturadas com os professores selecionados. Serão selecionados de 8 a 12 professores da área das CHSA. Não

há necessidade de que eles sejam da mesma escola. É irrelevante para a pesquisa se a escola é exclusiva para ensino médio ou se oferece também o ensino fundamental.

EXAMES

Os dados do questionário serão colhidos através do *Google Forms* e constarão de 25 perguntas relacionadas ao ponto de vista dos professores envolvidos e os critérios que utilizam para avaliar. A partir das respostas, serão selecionados 12 professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para responderem à entrevista semiestruturada. O roteiro da entrevista semiestruturada é formado por 16 perguntas. Após a coleta de dados por questionário e nas entrevistas semiestruturadas, as informações serão categorizadas em temas em torno das concepções de como os professores envolvidos pensam qual método se utiliza para criar avaliações, a influência dos planos de ensino e planejamento e o tratamento dado ao erro manifestado pelos alunos nos instrumentos de avaliação.

Os professores serão esclarecidos sobre todos os procedimentos antes, durante e após a pesquisa. Para fins de transcrição, sistematização e análise de dados, as entrevistas serão gravadas em áudio, caso ocorram presencialmente ou usando os recursos de gravação de webconferência, caso ocorram virtualmente. As gravações serão utilizadas somente com a concordância dos entrevistados e será mantido o sigilo das gravações e da identidade dos entrevistados. Na divulgação do resultado serão ocultadas as identidades de todos os sujeitos envolvidos. As gravações serão mantidas sob o cuidado do pesquisador e somente serão utilizadas para esta pesquisa. Terminada a pesquisa, os arquivos serão excluídos de forma segura e permanente.

V - RISCOS ESPERADOS

Não há riscos na coleta de dados, a princípio. Porém, algumas perguntas podem trazer algum incômodo ao se falar sobre o ponto de vista da avaliação e os critérios utilizados. Para amenizar esse possível incômodo, deixamos claro que é assegurado o anonimato dos sujeitos envolvidos e que suas respostas não sofrerão nenhum julgamento. Destaca-se a importância da sua participação para o estudo e para a elaboração do produto educacional. Sendo assim, o

risco desta pesquisa é BAIXO e, por isso, não há previsão ou necessidade de ressarcimento pela participação na pesquisa.

VI – BENEFÍCIOS

Você não terá nenhuma despesa para participar desta pesquisa. Sua participação contribuirá com uma pesquisa a respeito da avaliação da aprendizagem escolar como instrumento pedagógico. Sua participação fomentará discussões e trará elementos que, ao final, trarão discussões sobre como a avaliação da aprendizagem pode ser um instrumento não só verificativo como também como um elemento capaz de ampliar o conhecimento adquirido pelos estudantes. Sendo assim, sua participação ajudará na construção de propostas para se pensar a avaliação da aprendizagem escolar no Ensino Médio na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

VII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

A qualquer momento, seja durante a coleta dos dados ou posteriormente, os sujeitos da pesquisa poderão contatar o pesquisador para solicitar sua exclusão da mesma e a não utilização dos dados e informações coletadas.

VIII - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

ATENÇÃO! Por sua participação, você: não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira; será ressarcido de despesas que eventualmente ocorrerem; será indenizado em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa; e terá o direito de desistir a qualquer momento, retirando o consentimento sem nenhuma penalidade e sem perder quaisquer benefícios. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-5182.

No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino. Telefone de contato: (35)998328876.

1. Email

2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE
 - Concordo
 - Não Concordo

DADOS PESSOAIS

3. Nome Completo: _____
4. Telefone para contato: _____
5. Nome da Escola: _____

INFORMAÇÕES SOBRE SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

6. Para qual Componente Curricular você se formou profissionalmente? (é possível marcar mais de uma resposta)
 - Filosofia
 - Geografia
 - História
 - Sociologia
 - Outro
7. Se na questão anterior você assinalou "outro", indique qual é o Componente Curricular. Caso não tenha assinalado "outro", escreva "não se aplica".

8. Você leciona o Componente Curricular para o qual se formou profissionalmente?

- Sim. Apenas com o Componente Curricular para o qual me formei.
- Sim. E leciono outro(s) Componente(s) Curricular(es) para o qual não me formei profissionalmente.
- Não. Leciono um Componente Curricular para o qual não tenho formação profissional.

9. Há quanto tempo concluiu sua licenciatura?

- há 1 ano ou menos. entre 1 e 5 anos.
- entre 6 e 10 anos
- entre 11 e 15 anos
- entre 16 e 20 anos
- entre 21 e 25 anos há mais de 25 anos

10. Há quanto tempo atua na docência?

- há 1 ano ou menos. entre 1 e 5 anos.
- entre 6 e 10 anos.
- entre 11 e 15 anos.
- entre 16 e 20 anos.
- entre 21 e 25 anos. há mais de 25 anos.

11. Há quantos anos você trabalha com o mesmo Componente Curricular atual?

- há 1 ano ou menos. entre 1 e 5 anos.
- entre 6 e 10 anos.
- entre 11 e 15 anos.
- entre 16 e 20 anos.
- entre 21 e 25 anos.
- há mais de 25 anos

12. Em que tipo de instituição fez sua licenciatura?

- Totalmente na rede pública
- Totalmente na rede privada
- Parte na rede pública e parte na rede privada.

13. Qual o vínculo que possui com a rede estadual no seu principal cargo?

- Efetivo
- Convocado (Designado)

14. Há quanto tempo atua na escola em que está no momento?

15. Em quantas escolas leciona?

- Leciono em apenas uma escola.
- Leciono em duas escolas.
- Leciono em três escolas.
- Leciono em mais de três escolas.

16. Leciona em outras de redes de ensino diferentes da rede de ensino da escola que você informou no início deste questionário (estadual, municipal, privada)?

- Sim, na rede municipal.
- Sim, na rede privada
- Sim, na rede municipal e na rede privada.
- Não, apenas na rede estadual, mas em escolas diferentes.
- Não, apenas na rede estadual e na mesma escola.
- Não, tenho somente um cargo.

17. Você fez cursos de pós-graduação lato sensu (aperfeiçoamento, especialização, outros)?

- Aperfeiçoamento
- Especialização

- Aperfeiçoamento e Especialização
- Outros
- Não fiz nenhum curso de pós-graduação.

18. Se na questão anterior você assinalou "outros", indique qual é o Curso. Caso não tenha assinalado "outros", escreva "não se aplica".

19. Em caso afirmativo, qual foi o tema da sua pós-graduação? Em caso negativo escreva "não se aplica"

20. Qual formato (presencial, semipresencial, EaD) foi a sua pós-graduação lato-sensu?

- Presencial
- Semipresencial
- EaD
- Não fiz pós-graduação lato sensu.

21. Que tipo de instituição fez os cursos de pós-graduação lato sensu? (é possível marcar mais de uma resposta)

- Universidade ou instituto privado
- Universidade ou instituto público municipal
- Universidade ou instituto público estadual
- Universidade ou instituto público federal
- Não fiz pós graduação lato senso.

22. Para você, qual a finalidade da avaliação da aprendizagem?

23. Como você avalia seus estudantes?

24. Como você usa os resultados obtidos na avaliação da aprendizagem?

25. Que dificuldades você encontra para avaliar seus alunos e alunas?

26. Na sua trajetória profissional, você recebeu formação para avaliar?

- Não.
- Sim.

27. Se na questão anterior você assinalou "sim", descreva como foi sua formação para avaliar. Caso tenha assinalado "não", escreva "não se aplica".

28. Você percebe alguma dificuldade ao elaborar uma avaliação de aprendizagem? Se sim, qual seria sua maior dificuldade?

29. Caso fizesse uma formação continuada sobre avaliação da aprendizagem, o que você gostaria que fosse abordado?

SOBRE O SEU CONHECIMENTO DA REFORMA NO ENSINO MÉDIO

30. Qual o seu conhecimento da atual Base Nacional Comum Curricular - BNCC?

- Não a conheço.
- Conheço a partir de informações de terceiros.
- Li parcialmente a BNCC
- Li a BNCC, mas não tenho conhecimento consolidado sobre ela.
- Estudei profundamente a BNCC e tenho um conhecimento consolidado

31. Qual o seu conhecimento do Currículo Referência de Minas Gerais - CRMG?

- Não o conheço.
- Conheço a partir de informações de terceiros.
- Li parcialmente o CRMG
- Li o CRMG, mas não tenho conhecimento consolidado sobre ele.
- Estudei profundamente o CRMG e tenho um conhecimento consolidado.

32. A reforma no Ensino Médio trouxe mudanças na sua forma de avaliar?

- Não houve alteração porque não modifiquei meu trabalho em relação à reforma.
- Não houve alteração porque eu já construía minhas avaliações semelhantes às demandas da reforma.
- Sim porque precisei modificar a minha forma de trabalhar para atender a reforma.
- Não, por outro motivo.
- Sim, por outro motivo.

33. Se na questão anterior você assinalou uma das alternativas que tenha "por outro motivo", descreva o motivo. Caso não tenha assinalado alguma das alternativas que tenha "por outro motivo", escreva "não se aplica".

34. O que você apontaria como positivo nas mudanças atuais no Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017)?

35. Quais aspectos você considera negativos nas mudanças no Ensino Médio?

36. Quais mudanças você faria no Ensino Médio antes da reforma (Lei nº 13.415/2017)?

37. Tem interesse em participar da formação continuada sobre avaliação de aprendizagem que será realizada no segundo semestre de 2024?

- Sim.
- Não

APÊNDICE B – Roteiro para a realização das entrevistas semiestruturadas

SOBRE AS PRÁTICAS AVALIATIVAS

1. Qual é o papel da avaliação escolar para você? Você diferencia avaliação escolar e avaliação da aprendizagem?
2. Na sua formação profissional, qual foi a preparação que você teve para avaliar seus alunos? Em caso afirmativo, explicita como foi essa preparação?
3. Como você elabora as suas avaliações? Utiliza algum critério para escolher os instrumentos? Em caso afirmativo, quais critérios você utiliza?
4. Como você seleciona o que será abordado na avaliação?
5. Como você percebe suas avaliações em relação ao trabalho realizado com os alunos?
6. Como você define a avaliação da aprendizagem? Considera que você verifica ou avalia? Qual é a diferença entre avaliar e verificar? Quais elementos caracterizam a avaliação e a verificação?
7. Se você quisesse criar uma avaliação formativa, como você a faria?
8. Como você trata os dados obtidos nas avaliações escolares que você aplica?
9. Como você vê a avaliação por conteúdo?
10. Como você vê a avaliação por habilidades e competências em áreas do conhecimento?
11. Quais são as vantagens e desvantagens de se usar diferentes instrumentos ou métodos para avaliar?
12. Como os educadores podem usar a avaliação como uma ferramenta para promover o crescimento e o desenvolvimento contínuo dos alunos em vez de apenas medir o conhecimento adquirido?

SOBRE A REFORMA NO ENSINO MÉDIO

13. Você recebeu alguma formação para trabalhar com as mudanças trazidas pela reforma do Ensino Médio? Em caso afirmativo, explicita as formações, temas que foram tratados e a modalidade de oferta (presencial, semipresencial, EaD, outras formas).
14. Você trabalha e avalia considerando a interdisciplinaridade dos Componentes Curriculares das CHSA? Se sim, como isso acontece e como a avaliação é feita interdisciplinarmente e se não, por qual razão?

15. Qual a sua maior dificuldade no trabalho com o Novo Ensino Médio?
16. Essa dificuldade interfere na sua forma de avaliar? Como? Se não interferir, explique o motivo.
17. São dadas orientações ou formações específicas sobre como avaliar os estudantes do ensino médio na área de CHSA? Em caso afirmativo, quem ministra essas formações ou quem dá as orientações (alguém na escola, alguém da SRE, alguém da Secretaria Estadual)?

ANEXO A – Tabelas com Matrizes Curriculares no ano de implementação de 2022.

Tabela 1 - MATRIZ CURRICULAR 1º ANO DO ENSINO MÉDIO DIURNO

	Área do Conhecimento	Componentes Curriculares	Aulas Semanais	Aulas anuais	Hora-aula
Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	120	100:00
		Educação Física	1	40	33:20
		Arte	1	40	33:20
		Língua Inglesa	1	40	33:20
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	120	100:00
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	1	40	33:20
		Química	1	40	33:20
		Biologia	2	80	66:40
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	1	40	33:20
		História	2	80	66:40
		Sociologia	1	40	33:20
		Filosofia	1	40	33:20
SUBTOTAL			18	720	600:00
Itinerário Formativo	Unidade Curricular	Componentes Curriculares	Aulas Semanais	Aulas anuais	Hora-aula
	Projeto de Vida	Projeto de Vida	1	40	33:20
	Eletivas	Eletiva 1	1	40	33:20
		Eletiva 2	1	40	33:20
	Preparação para o Mundo do Trabalho	Introdução ao Mundo do Trabalho	2	80	66:40
		Tecnologia e Inovação	1	40	33:20
	Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento	Práticas Comunicativas e Criativas	1	40	33:20
		Humanidades e Ciências Sociais	2	80	66:40
		Núcleo de Inovação Matemática	1	40	33:20
		Ciências da Natureza e suas Tecnologias	2	80	66:40
	SUBTOTAL			12	480
CARGA HORÁRIA TOTAL			30	1200	1000:00

Fonte: Minas Gerais (2021b).

Tabela 2 - **MATRIZ CURRICULAR 1º ANO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL**

	Área do Conhecimento	Componentes Curriculares	Aulas semanais	Aulas anuais	Horas-aula	
F o r m a ç ã o G e r a l B á s i c a	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	120	100:00	
		Educação Física	1	40	33:20	
		Arte	1	40	33:20	
		Língua Inglesa	1	40	33:20	
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	120	100:00	
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	1	40	33:20	
		Química	1	40	33:20	
		Biologia	2	80	66:40	
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	1	40	33:20	
		História	2	80	66:40	
		Sociologia	1	40	33:20	
		Filosofia	1	40	33:20	
	SUBTOTAL			18	720	600:00
	I t i n e r á r i o F o r m a t i	Unidade Curricular	Componentes Curriculares	Aulas Semanais	Aulas anuais	Horas-aula
Projeto de Vida		Projeto de Vida	2	80	66:40	
Eletivas		Eletiva 1	1	40	33:20	
		Eletiva 2	1	40	33:20	
Preparação para o Mundo do Trabalho		Introdução ao Mundo do Trabalho	2	80	66:40	
		Tecnologia e Inovação	1	40	33:20	
Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento		Práticas Comunicativas e Criativas	1	40	33:20	
		Humanidades e Ciências Sociais	2	80	66:40	
		Núcleo de Inovação Matemática	1	40	33:20	
		Ciências da Natureza e suas Tecnologias	2	80	66:40	
		Pesquisa e Intervenção	3	120	100:00	
Atividades Integradoras		Nivelamento Língua Portuguesa	1	40	33:20	
		Nivelamento Matemática	1	40	33:20	
	Práticas Experimentais	2	80	66:40		

v o	Tutoria	2	80	66:40
	Estudos Orientados	5	200	166:40
SUBTOTAL		27	1080	900:00
CARGA HORÁRIA TOTAL		45	1800	1500:00

Fonte: Minas Gerais (2021b).

Tabela 3 - **MATRIZ CURRICULAR 1º ANO DO ENSINO MÉDIO NOTURNO**

	Área do Conhecimento	Componentes Curriculares	Aulas Semanais	Aulas Anuais	Horas-aula
F o r m a ç ã o G e r a l B á s i c a	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	120	100:00
		Educação Física	1	40	33:20
		Arte	1	40	33:20
		Língua Inglesa	1	40	33:20
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	120	100:00
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	1	40	33:20
		Química	1	40	33:20
		Biologia	2	80	66:40
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	1	40	33:20
		História	2	80	66:40
		Sociologia	1	40	33:20
		Filosofia	1	40	33:20
SUBTOTAL			18	720	600:00
I t i n e r á r i o F o	Unidade Curricular	Componentes Curriculares	Aulas semanais	Aulas anuais	Horas-aula
	Projeto de Vida	Projeto de Vida	1	40	33:20
		Atividades Complementares Projeto de Vida	-	-	100:00
	Eletivas	Eletiva 1	1	40	33:20
	Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento	Práticas Comunicativas e Criativas	1	40	33:20
		Atividades Complementares em Práticas Comunicativas e Criativas	-	-	200:00

r m a t i v o					
SUBTOTAL			3	120	400:00
CARGA HORÁRIA TOTAL			21	840	1000:00

Fonte: Minas Gerais (2021b).

APÊNDICE C - PRODUTO EDUCACIONAL

AVALIAÇÃO FORMATIVA E INCLUSIVA: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA O SUCESSO ESCOLAR

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem é fundamental no processo educativo sendo um dos principais instrumentos que oferecem dados para o professor compreender o progresso dos estudantes e as possíveis falhas nesse processo. Porém, a partir da análise das respostas ao questionário e das entrevistas. Observou-se que muitos professores enfrentam desafios, sobretudo pelas suas concepções sobre a avaliação da aprendizagem, para que a avaliação seja, de fato, um instrumento pedagógico.

Diante disso, este produto educacional, intitulado “Avaliação Formativa e Inclusiva: Construindo Caminhos para o Sucesso Escolar” foi desenvolvido como parte da conclusão do Mestrado em Educação. Ele pretende oferecer um suporte teórico para que o professor reflita e encontre possibilidades de estratégias para que a avaliação alcance uma dimensão maior que uma medição.

Espera-se que o percurso formativo, além de atender as demandas identificadas na pesquisa, também ajude o professor a buscar visões sobre as práticas avaliativas que promovam o desenvolvimento integral do estudante e o aprofundamento no desenvolvimento profissional dos professores.

O percurso formativo se organiza nos seguintes tópicos:

1. Você mede ou avalia?

A partir do pensamento de Hoffmann, o professor é convidado a observar sua forma de avaliar e, sobretudo, de lidar com os dados obtidos.

2. O que é o erro?

Baseado na proposta de Luckesi, aborda a visão do erro como uma falha que precisa ser castigada ou como um elemento que ajuda na construção do conhecimento

3. Avaliação da aprendizagem e as avaliações externas

Apresenta como a avaliação pode levar à exclusão do estudante e como a avaliação pode ser desenvolvida de forma democrática, conforme Alavarse. Relaciona as avaliações da aprendizagem elaboradas pelo professor e as avaliações externas.

4. Pontos de convergência

Estabelece alguns pontos em comum entre os tópicos anteriores. A partir do pensamento de Esteban, relaciona a avaliação ou medição, a padronização das avaliações, sobretudo as externas, a forma de lidar como o erro com a exclusão ou inclusão social.

5. A reforma no Ensino Médio

Apresenta uma crítica a alguns elementos da reforma no Ensino Médio decorrente da lei federal 13.415/2017, observando como as mudanças podem aumentar a exclusão e atender os interesses do Mercado.

6. Estudos de caso

Propõe três casos fictícios sobre a avaliação da aprendizagem para que o(a) professor(a) analise tendo como base o referencial teórico dos tópicos anteriores.

Os tópicos são organizados com a seguinte estrutura: APRESENTAÇÃO do tema na qual o texto é sintetizado apontando-se alguns pontos importantes sobre o tema. TEXTO-BASE que deve ser lido para fundamentar o debate ou reflexão. QUESTÕES PARA O DEBATE E REFLEXÃO que orientam os estudos sobre o texto base e propõem uma aproximação entre o texto e o cotidiano escolar e a REFERÊNCIA na qual o professor poderá encontrar o texto na íntegra.

TÓPICO 1: VOCÊ MEDE OU AVALIA?

APRESENTAÇÃO DO TEMA

O equívoco entre o conceito de medição e avaliação pode levar a uma prática avaliativa que não retrata com justiça o desenvolvimento e as lacunas no conhecimento produzido pelos estudantes. Isso pode contribuir para a manutenção das injustiças e dificuldades no processo de educação. (Hoffmann. 1991, p. 40)

A avaliação é um processo contínuo que deve promover a reflexão e a transformação tanto nos professores quanto nos estudantes contribuindo para a conscientização das desigualdades sociais. A medição, no entanto, é uma ferramenta que auxilia a construção da avaliação, mas não pode ser a finalidade da avaliação. (Hoffmann. 1991, p. 80)

Sendo assim, a avaliação pode ser um instrumento para que se desenvolva uma educação libertadora na medida em que se desenvolve como um processo que inclua o estudante e o ajude a refletir, a colaborar e alcançar o seu desenvolvimento integral. (Hoffmann. 1991, p. 92)

Hoffmann defende que a avaliação deve ir para além de simples atribuição de notas e ser uma ação coletiva e cooperativa entre os educadores, em oposição à visão liberal e competitiva da avaliação. (Hoffmann. 1991, p. 92)

TEXTO BASE

Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista por Jussara Hoffmann.

QUESTÕES PARA DEBATE OU REFLEXÃO

1. Observe a sua forma de construir suas avaliações e a forma como você lida com os dados obtidos nessas avaliações. Você diria que você mais mede ou avalia? Quais elementos confirmam sua resposta?
2. Como sua prática avaliativa pode ser mais investigativa e colabore para que seu estudante construa o seu conhecimento de forma autônoma?
3. Quais estratégias você pode adotar na sua avaliação da aprendizagem para valorizar as individualidades dos seus estudantes e promover a inclusão?

REFERÊNCIA

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio:** uma perspectiva construtivista. 34.ed. Porto Alegre: Mediação, 1991. (p. 37 a 68). Disponível em <https://pdfcoffee.com/avaliaao-mito-e-desafio-uma-perspectiva-construtivista-pdf-free.html> Acesso: 02 jan 2025

TÓPICO 2: O QUE É ERRO?

APRESENTAÇÃO DO TEMA

Tradicionalmente, na educação brasileira, muitos professores tomam o erro nas avaliações da aprendizagem como uma falha do estudante, às vezes, acompanhado de um tipo de julgamento moral como se a falha fosse um sinal de que o estudante não se dedicou ou não estudou. Nessa perspectiva sobre a falha, prevalece um caráter classificatório e punitivo, onde o erro justifica uma atribuição de notas baixas ou mesmo reprovação do estudante. O erro, nessa visão, não contribuiria em nada no processo de ensino e de aprendizagem.

Luckesi (1990. p. 133) no capítulo Prática Escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude, apresenta outra forma de se pensar o erro do estudante na avaliação da aprendizagem. Não mais pensado como uma falha que precisa ser punida e evitada, o erro é tomado como uma oportunidade importante para aprender e ensinar.

A prática avaliativa que considera o erro como uma fonte de castigo demanda do professor uma punição que desmotiva o estudante e transforma a avaliação em um instrumento de exclusão. O resultado disso é o sentimento de medo e ansiedade, que podem levar o estudante a bloqueios no processo de produção do conhecimento. A proposta de Luckesi (1990. p. 136) aponta para a possibilidade de se tomar o erro a serviço da aprendizagem.

Na perspectiva do erro como fonte de virtude, segundo Luckesi (1990. p. 138), quando o estudante erra ele revela onde, no seu processo de conhecimento, há lacunas ou equívocos. Desta forma, o professor conseguiria identificar os pontos que precisam de mais atenção ou uma intervenção pedagógica. Portanto, o erro não tem um caráter negativo, mas um indício de que o processo de produção do conhecimento está em andamento. Tomado, nessa perspectiva, o erro poderia contribuir na aprendizagem e o estudante convencido disso, poderia ampliar sua autonomia

Este tópico, propõe uma reflexão sobre qual é o papel do erro na sua concepção avaliativa. Como você, professor (a) lida com o erro dos seus estudantes? Os erros dos seus estudantes lhe levam a tomar quais decisões? Como você poderia usar o erro para que sua avaliação fosse também uma avaliação formativa? Essas e outras questões, se apresentam como pano de fundo das reflexões deste tópico a partir do texto de Luckesi (1990).

TEXTO BASE

Prática Escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude por Cipriano Carlos Luckesi

QUESTÕES PARA DEBATE OU REFLEXÃO

1. De que maneira a sua prática avaliativa atual pode estar contribuindo para a criação de um clima de medo e ansiedade entre os alunos? Como você pode modificar essa prática para torná-la mais construtiva?
2. Como você lida com os erros dos alunos durante a avaliação? Você os utiliza como oportunidades de aprendizado e crescimento ou como motivos para punição?
3. Quais estratégias você pode adotar para transformar a avaliação em um instrumento de apoio ao desenvolvimento dos alunos, em vez de uma ferramenta de disciplinamento e controle?

REFERÊNCIA

LUCKESI, C. C. Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. **Série Ideias**, n. 18. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1990.
Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p133-140_c.pdf Acesso: 03 jun 2023

TÓPICO 3: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS
--

APRESENTAÇÃO DO TEMA

Quando o professor consegue identificar as necessidades e dificuldades específicas dos seus estudantes, isso torna possível que ele adote ações pedagógicas que, de fato, melhorem os resultados dos seus estudantes no processo de produção do conhecimento fazendo, portanto, uma avaliação formativa. Sendo assim, a avaliação formativa pode ser um instrumento

fundamental para que os estudantes consigam alcançar os resultados esperados, promovendo a equidade na educação (Alavarse. 2013, p. 147)

Quanto à relação entre avaliação da aprendizagem e avaliação externa, alguns professores consideram como avaliação apenas a avaliação da aprendizagem que ele realiza internamente. A avaliação externa é tomada por muitos professores, e até mesmo pelos alunos, como uma avaliação da instituição ou para preencher um requisito da burocracia governamental (Alavarse. 2013, p. 140)

No entanto, a avaliação formativa, necessariamente não precisa ser exclusivamente a avaliação que os professores desenvolvem internamente. As avaliações externas também podem ter um caráter formativo e auxiliarem os professores a construir uma visão mais ampla do desempenho dos seus estudantes (Alavarse, 2013, p. 149). As avaliações externas ofereceriam informações que ajudam o professor, a escola e os governos a garantir que os estudantes consigam atingir os resultados esperados ao auxiliarem a implementação de práticas pedagógicas e políticas públicas para a educação escolar que combatam a exclusão e promovam a equidade (Alavarse. 2013 p. 149).

Ao ler o texto, procure perceber qual relação entre a avaliação externa e a avaliação da aprendizagem e como as avaliações externas podem contribuir na construção de uma avaliação formativa.

TEXTO BASE

Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados por Ocimar Munhoz Alavarse.

QUESTÕES PARA DEBATE OU REFLEXÃO

1. Como você utiliza os resultados das avaliações externas para aprimorar suas práticas pedagógicas?
2. Quais estratégias você poderia adotar para garantir que suas avaliações sejam justas e inclusivas, promovendo a igualdade de resultados entre todos os alunos?
3. Como as avaliações externas poderiam dialogar com as avaliações internas?

REFERÊNCIA

ALAVARSE, O. M. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. **Cadernos Cenpec**. Nova série, v. 3, n. 1, 2013. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/206> Acesso: 15 abr 2023.

TÓPICO 4: PONTOS DE CONVERGÊNCIA

APRESENTAÇÃO DO TEMA

Neste tópico podemos encontrar vários pontos de convergência entre os temas que foram abordados nos tópicos anteriores.

Conforme os conceitos de medir e avaliar apresentados por Hoffmann (1991), o tema sobre a medição e a avaliação da aprendizagem é retomado a partir de uma crítica à padronização e uniformização dos processos avaliativos. As avaliações uniformizadas e focadas na mensuração de competências e habilidades desconsidera as especificidades de cada estudante e seu contexto social, principalmente os estudantes das classes populares. Essa forma de avaliar favorece a continuidade da exclusão e subjugação porque legitima a desigualdade e desconsidera as diferenças (Esteban. 2009, p. 129).

Os conhecimentos que não se adequam aos parâmetros estabelecidos são desvalorizados na avaliação padronizada. O erro tal como foi tratado por Luckesi (1990), sendo considerado como falha em relação ao padrão, leva à punição e causa no estudante o medo e ansiedade (Luckesi) 1990. p. 136). Essa visão criticada por Luckesi (1990) encontra consonância com o pensamento de Esteban (2009) a respeito da padronização da avaliação.

A avaliação padronizada tende a perpetuar a colonialidade do poder, ou seja, manter as estruturas de dominação e subjugação consolidadas no período colonial e que ainda influenciam as relações sociais e a produção do conhecimento.

Conforme Esteban (2009. p. 131) a avaliação pode ser um processo baseado no diálogo e com caráter inclusivo. Para isso, a avaliação deve valorizar as diversas aprendizagens e experiências dos estudantes no lugar de se limitar a apenas medir. (Esteban. 2009, p. 133)

TEXTO BASE

Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola por Maria Teresa Esteban

QUESTÕES PARA DEBATE OU REFLEXÃO

1. Como a padronização dos exames pode desconsiderar as particularidades e contextos dos alunos, perpetuando a exclusão?
2. Como os processos de avaliação podem reforçar a marginalização de estudantes das classes populares?
3. Quais estratégias você poderia adotar para contribuir para uma escola pública realmente democrática e inclusiva que acolha e valorize as diferentes experiências e conhecimentos dos alunos?
4. Como a avaliação pode estar ligada à colonialidade do poder e como essa relação pode ser enfrentada na prática pedagógica cotidiana?
5. De que forma a avaliação pode ser transformada em um processo dialógico e inclusivo, onde os estudantes tenham voz e visibilidade?
6. Quais métodos de avaliação você poderia adotar para que se promova a participação ativa dos alunos considerando suas diversas experiências e contextos.

REFERÊNCIA

ESTEBAN, M. T. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Revista Lusófona de Educação**. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34912395008> Acesso: 14 jun 2024

TÓPICO 5: A REFORMA NO ENSINO MÉDIO

APRESENTAÇÃO DO TEMA

Sobre a lei federal 13.415/2017 instituiu a reforma no Ensino Médio, uma das alterações significativas foi introduzir os itinerários formativos que deram flexibilidade ao currículo (Hernandes, 2019. p. 14). Observou-se, no entanto, que ao longo do processo de elaboração e implementação da lei federal 13.415/2017, que a discussão careceu de uma discussão mais ampla que envolvesse vários setores da sociedade relacionados à educação. (Hernandes, 2019. p. 04).

Sendo assim, da forma que a flexibilização do currículo foi implementada na reforma no Ensino Médio, em uma análise crítica da reforma no Ensino Médio nota-se que as desigualdades na educação, especialmente nas escolas públicas foram agravadas, segundo Hernandez (2019, p. 14)

Sendo assim, a reforma é vista como um retrocesso. Além de atender os interesses do Mercado, a reforma prioriza a formação técnica e profissional e, em contrapartida, desfavorece uma educação integral que colabore com o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes. (Hernandes, 2019. p. 03).

Na medida que a reforma atende a lógica neoliberal do Mercado, os investimentos públicos em educação são diminuídos e a formação dos estudantes das classes pobres se desenvolvem de forma superficial. (Hernandes, 2019. p. 08).

TEXTO BASE

A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. por Paulo Romualdo Hernandez

QUESTÕES PARA O DEBATE E REFLEXÃO

1. Como a flexibilização do currículo pode agravar a desigualdade na educação escolar? O que pode ser feito pelo professor ou pela equipe de professores da escola para amenizar o impacto negativo da flexibilização do currículo?

2. De que maneira os itinerários formativos podem influenciar o ensino e a prática avaliativa dos professores no Ensino Médio?
3. Como a reforma no Ensino Médio impactou no trabalho e avaliação na área de CHSA?
4. Quais estratégias podem ser utilizadas pelos professores para que amenizar o empobrecimento dos conteúdos escolares, a partir da flexibilização, e se opor a uma formação superficial dos estudantes?
5. De que forma a reforma do Ensino Médio pode influenciar a avaliação formativa praticada pelos professores.

REFERÊNCIA

HERNANDES, P. R. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação UFSM**, v. 44, 2019. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1984-64442019000100057&lng=pt&nrm=iso Acesso em 14 jun 2024

TÓPICO 6: ESTUDOS DE CASO

APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE

Neste tópico, propõem-se o estudo de três casos fictícios para aproximar os textos estudados às situações do cotidiano escolar. Não se tem um texto-base único para esta atividade. Todos os textos anteriores devem ser aplicados em cada um desses casos conforme você ache apropriado.

1º CASO

O professor de Filosofia João pediu aos estudantes que fizessem um trabalho escrito sobre o tema “A Ética e os Desafios Contemporâneos”. O trabalho deveria seguir o seguinte roteiro elaborado pelo professor:

1. Conceituação do que é ética.

2. Relação entre ética e moral.

3. Exemplos de dilemas éticos atuais.

João corrigiu os trabalhos se concentrando na forma técnica da escrita do texto e no cumprimento exato do roteiro. Ele atribuiu uma nota de 0 a 10, descontando pontos pelos itens que estivessem ausentes ou que não foram explicados a contento. Por exemplo:

- Um estudante que não mencionou a diferença entre ética e moral perdeu dois pontos.
- Outro, que usou linguagem coloquial, perdeu um ponto.

Após corrigir os trabalhos, o professor os devolveu junto com comentários breves, como: “Bom trabalho, mas faltou detalhar alguns pontos” ou “Texto confuso, melhorar a escrita”. Ele não explicou o que os estudantes poderiam fazer para melhorar suas reflexões filosóficas ou a argumentação, nem debateu com os estudantes em sala os trabalhos e a avaliação.

Na aula seguinte, João deu sequência ao conteúdo estabelecido pelo plano de ensino, sem aproveitar os trabalhos para aprofundar a discussão sobre ética.

QUESTÕES PARA O ESTUDO DE CASO

1. Quais problemas podem ser identificados na avaliação do professor João?
2. De que forma o professor João poderia transformar a correção dos trabalhos em uma avaliação formativa que contribua com o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes?

2º CASO

Ana é professora de geografia da terceira série. Ela aplicou um teste cujo tema era "Clima e Vegetação". Os tópicos do teste incluem:

1. Identificar os tipos de clima predominantes no Brasil.
2. Relacionar os climas às formações vegetais típicas.
3. Descrever os efeitos das mudanças climáticas na vegetação brasileira.

Ao avaliar, a professora priorizou a coerência e se as respostas estavam completas. As notas das provas variaram de 0 a 10. Após a correção, a professora devolveu a prova, apresentando o bom desempenho dos seus estudantes, apontando o que foi bem desenvolvido e orientando sobre o conteúdo que não foi bem assimilado ou que precisavam de mais atenção nos estudos.

No entanto, Ana não levou em conta as habilidades e competências exigidos nas avaliações externas, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) ou outras avaliações do âmbito estadual e nacional. Por exemplo:

- As questões colocadas descrevem e valorizam a memorização, enquanto a avaliação externa normalmente requer competências como interpretação de gráficos análise crítica e resolução de problemas, entre outros.
- Não havia, no teste, questões similares ao modelo adotado na avaliação externa e nem atividades que preparassem os estudantes para esse tipo de prova.

QUESTÕES PARA O ESTUDO DE CASO

1. É importante considerar as competências e habilidades das avaliações externas ao elaborar avaliações internas? Por quê?
2. Como conciliar as avaliações internas com a autonomia pedagógica e a especificidade da realidade escolar?
3. Quais estratégias podem ser adotadas para preparar os estudantes para avaliações externas, sem comprometer desenvolvimento integral do estudante?

3º CASO

O professor de História Marcos e Clara, professora de Sociologia decidiram elaborar uma avaliação interdisciplinar para suas turmas do 2º ano do Ensino Médio. O tema proposto foi "Movimentos Sociais ao Longo do Tempo". A intenção dos professores era analisar como esses movimentos surgiram, a relação entre suas características e os momentos históricos no qual surgiram e seus desdobramentos sociológicos.

Cada professor elaborou três questões a seguir

Perguntas de História (elaboradas pelo professor Marcos):

1. Qual é a origem da Revolução Industrial na Europa?
2. Explique os objetivos e impactos da Revolução Francesa.
3. Relacione o surgimento dos movimentos trabalhistas com o contexto histórico do século XIX.

Perguntas de Sociologia (elaboradas pela professora Clara):

1. O que é movimento social? Exemplifique com um movimento social contemporâneo.
2. Como as redes sociais podem contribuir ou atrapalhar os movimentos sociais modernos.
3. Qual a relação entre movimentos sociais e mudanças na sociedade?

Durante a aplicação da prova, os estudantes foram instruídos a responder às perguntas como se fossem duas provas distintas. Após a correção, o retorno foi feito de forma separada, com cada professor corrigindo e discutindo apenas as questões do seu componente curricular.

QUESTÕES PARA ESTUDO DE CASO

1. Identifique os problemas na avaliação interdisciplinar proposta pelos professores Marcos e Clara. Como isso afeta a compreensão dos estudantes sobre a relação entre os conteúdos de História e Sociologia?
2. Como os professores poderiam elaborar uma avaliação que mantivesse a coerência do tema e a interdisciplinaridade?
3. Como evitar equívocos semelhantes nas próximas avaliações interdisciplinares?

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, O. M. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. **Cadernos Cenpec**. Nova série, v. 3, n. 1, 2013. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/206>. Acesso em: 15 abr. 2023.

ESTEBAN, M. T. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Revista Lusófona de Educação**. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34912395008>. Acesso: 14 jun. 2024

HERNANDES, P. R. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação UFSM**, v. 44, 2019. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1984-64442019000100057&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 14 jun. 2024

HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 34.ed. Porto Alegre: Mediação, 1991. (p. 37 a 68). Disponível em <https://pdfcoffee.com/avaliaao-mito-e-desafio-uma-perspectiva-construtivista-pdf-free.html> Acesso: 02 jan 2025

LUCKESI, C. C. Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. **Série Ideias**, n. 18. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1990. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p133-140_c.pdf. Acesso: 03 jun 202.