

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência

FABRÍCIA RIBEIRO GONTIJO

AVALIAÇÃO NA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO:
O que revelam os Casos de Ensino produzidos COM professores

Belo Horizonte

2024

FABRÍCIA RIBEIRO GONTIJO

**AVALIAÇÃO NA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO:
O que revelam os Casos de Ensino produzidos COM professores**

Dissertação apresentada ao PROMESTE, Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional Educação e Docência, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Starling Bosco

Belo Horizonte

2024

G641a
T

Gontijo, Fabrícia Ribeiro, 1978-
Avaliação na contrarreforma do ensino médio [manuscrito] : o que revelam os casos de ensino produzidos com professores / Fabrícia Ribeiro Gontijo. -- Belo Horizonte, 2024.
102 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Cláudia Starling Bosco.

Bibliografia: f. 92-100.

Apêndices: f. 101-102.

1. Brasil -- [Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017] -- Avaliação -
- Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Avaliação educacional -- Teses.
4. Educação -- Legislação -- Avaliação -- Teses. 5. Rendimento escolar --
Avaliação -- Teses. 6. Ensino médio -- Avaliação -- Teses. 7. Reforma do
ensino -- Teses.

I. Título. II. Bosco, Cláudia Starling, 1970-. III. Universidade
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.26

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

FOLHA DE APROVAÇÃO

22/08/2024, 07:51

SEI/UFMG - 3226667 - Ata de defesa de Dissertação/Tese



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FAE - COLEGIADO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA

FABRÍCIA RIBEIRO GONTIJO

Realizou-se, no dia 15 de maio de 2024, às 15:00 horas, na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 499ª defesa de dissertação, intitulada **AVALIAÇÃO NA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO: O que revelam os Casos de Ensino produzidos COM professores**, apresentada por **FABRÍCIA RIBEIRO GONTIJO**, número de registro 2022658714, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Claudia Starling Bosco - Orientador (UFMG), Prof(a). Gladys Agmar Sá Rocha (professora aposentada UFMG), Prof(a). Ana Maria Alves Saraiva (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof(a). Pauliane Romano Cirilo (FaE - UFMG e Faculdade de Ciências Médicas) Fernando Miranda Arraz (Secretaria de Justiça e Segurança Pública). O título do recurso é: PodCast: Falas Coletivas.

A Comissão considerou a dissertação:

Aprovada

Reprovada

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 15 de maio de 2024.

Prof(a). Claudia Starling Bosco (Doutora)

Prof(a). Gladys Agmar Sá Rocha (Doutor)

Prof(a). Ana Maria Alves Saraiva (Doutora)

Prof(a). Pauliane Romano Cirilo (Doutora)

Prof(o).Fernando Miranda Arraz(Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Ana Maria Alves Saraiva, Chefe de departamento**, em 02/07/2024, às 18:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernando Miranda Arraz, Usuário Externo**, em 03/07/2024, às 16:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Pauliane Romano Cirilo, Professora Magistério Superior-Substituta**, em 07/07/2024, às 21:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Claudia Starling Bosco, Coordenador(a) de curso**, em 08/07/2024, às 08:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gladys Agmar Sa Rocha, Professor(a)**, em 15/07/2024, às 13:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3226667** e o código CRC **5083A326**.

Dedico a escrita deste texto de defesa a todos que, direta ou indiretamente, me ajudaram a concluir o mestrado com êxito e passar por todo esse processo.

AGRADECIMENTOS

Com gratidão no coração e alegria no pensamento,
Chego ao fim desta jornada, neste momento.

Aqui, nesta dissertação, um marco foi alcançado,
Fruto de trabalho árduo, empenho dedicado.

Aos mestres que me guiaram com sabedoria,
Minha eterna gratidão e sincera harmonia.
Com paciência e zelo, compartilharam seu saber,
Abriram portas do conhecimento, fizeram-me crescer.

À minha família, alicerce da minha existência,
Por seu apoio incondicional, sua presença.
Nas horas difíceis, foram meu porto seguro,
Neste triunfo, seu amor é o mais puro.

Aos amigos, companheiros desta caminhada,
Por cada palavra de incentivo, risada compartilhada.
Juntos, enfrentamos desafios, celebramos vitórias,
Neste ciclo de aprendizado, escrevemos nossas histórias.

À instituição UFMG/PROMESTRE, que me acolheu com generosidade,
Onde pude aprender, crescer com humildade.
Seus recursos, sua estrutura, e a parceria com a equipe de design foram essenciais,
Para que eu pudesse atingir estes ideais.

A todos que, de alguma forma, contribuíram,
Com seu apoio, seu carinho, sua presença, me inspiraram.

Este momento é de gratidão, de reconhecimento
Por cada passo dado, por cada aprendizado, por cada momento.

Que esta dissertação seja um marco não só para mim,
Mas para todos que, de alguma forma, estiveram aqui.
Que meu trabalho possa inspirar e contribuir
Para um mundo mais justo, mais sábio, mais a existir.

Com humildade e gratidão, encerro este capítulo,
Ciente de que ainda há muito por descobrir,
Mas com a certeza de que, com amor e dedicação,
Seguirei sempre em busca de evolução.

Que esta dissertação seja mais que um mero papel,
Mas sim um testemunho do meu desejo de crescer.
Agradeço a todos que me acompanharam nesta jornada
E, com esta dissertação, minha gratidão é eternizada.

RESUMO

A implementação do “Novo” Ensino Médio em 2022, conforme a Lei n.º 13.415, sancionada em 16 de fevereiro de 2017, trouxe consigo novos paradigmas, especialmente no que diz respeito aos processos de avaliação. Professoras e professores que atuam nessa etapa enfrentam diversas situações relacionadas à avaliação, tanto em escala global quanto no contexto da sala de aula, que refletem diferentes concepções de educação e ensino. Este estudo tem como objetivo compreender a experiência dos professores na Contrarreforma do Ensino Médio em relação aos processos avaliativos dentro do ambiente escolar. O trabalho está fundamentado nos princípios da pesquisa (auto)biográfica, que promove a reflexão sobre práticas pedagógicas e experiências de vida, tal como Mendes e Miskulin (2017). Utilizamos os Casos de Ensino como dispositivos de pesquisa na produção das fontes investigadas, por considerá-los elementos potentes para mobilizar reflexões e possibilitar o desenvolvimento profissional dos participantes. A análise interpretativa segue a perspectiva dos três tempos: pré-análise/leitura cruzada, leitura temática e leitura interpretativa, inspirada nos estudos de Souza (2004). Adicionalmente, desenvolvemos um recurso educativo em formato de *podcast*, baseado nos Casos de Ensino produzidos pelos professores, enfatizando a avaliação no contexto da contrarreforma do Ensino Médio. Os resultados indicam que a vivência pedagógica reflete sobre a prática e a avaliação, promovendo a integração entre academia e educação básica, destacando a importância da reflexão e adaptação pedagógica. Considerando então que é urgente revisar práticas avaliativas tradicionais, internas e externas, que priorizem metas em detrimento da aprendizagem e defender, assim, uma avaliação que potencialize o fazer pedagógico e que atenda aos objetivos educacionais.

Palavras-chave: Avaliação Educacional e do Ensino; Contrarreforma do Ensino Médio; “Novo” Ensino Médio; Pesquisa (auto)biográfica; Casos de Ensino.

ABSTRACT

The implementation of the “New” Secondary Education in 2022, under the terms of Law No. 13,415, sanctioned on February 16, 2017, brought with it new paradigms, especially about assessment processes. Teachers who work at this stage face different situations related to assessment, both on a global scale and in the classroom context, which reflect different conceptions of education and teaching. This study aims to understand the experience of teachers in the Counter-Reformation of Secondary Education in relation to evaluation processes within the school environment. The study is based on the principles of (auto)biographical research, which promotes reflection on pedagogical practices and life experiences, such as Mendes and Miskulin (2017). We use Teaching Cases as research devices in the production of research sources, to consider the powerful elements to mobilize reflections and enable the professional development of participants. The interpretative analysis follows the perspective of three times: pre-analysis/cross-reading, thematic reading and interpretative reading, inspired by the studies of Souza (2004). Additionally, we developed an educational resource in podcast format, based on Teaching Cases produced by teachers, emphasizing assessment in the context of the counter-reform of Secondary Education. The results indicate that the pedagogical experience reflects on practice and evaluation, promoting integration between academia and basic education, highlighting the importance of reflection and pedagogical adaptation. Considering then that it is urgent to review traditional evaluation practices, internal and external, that prioritize goals to the detriment of learning and thus defend an evaluation that enhances pedagogical practice and that meets educational objectives.

Keywords: Educational and Teaching Assessment; Secondary Education Counter-reform; “New” Secondary Education; (auto)biographical research; Teaching Cases.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Questões mobilizadoras de Casos de Ensino	32
Figura 2: Casos de Ensino: processo avaliativo e avaliação externa	50
Figura 3: Casos de Ensino: avaliação no contexto de sala de aula	50
Figura 4: Casos de Ensino: critérios de avaliação no Ensino Médio	51
Figura 5: Casos de Ensino Médio: avaliações educacionais e políticas públicas	52
Figura 6: Layout inicial do aplicativo	80
Figura 7: Layout do aplicativo no momento do salvamento da gravação	80
Figura 8: Pasta geral com visível posição do local de salvamento das gravações..... (Voice Recorder)	80
Figura 9: Visão geral da página do <i>Audacity</i> antes de iniciar o projeto	82
Figura 10: Visão do <i>Audacity</i> após abrir o projeto com o diagrama..... do arquivo de voz	83
Figura 11: Programa <i>Audacity</i> com a adição de outras faixas de gravação.....	83
Figura 12: Visão geral do <i>Movavi</i> , antes de iniciar o projeto	85
Figura 13: Programa <i>Movavi</i> com indicação de onde iniciar a adição de arquivos.....	85
Figura 14: Busca de arquivos ou projetos para serem iniciados ou alterados	86
Figura 15: Visualização de um projeto já iniciado no <i>Movavi</i>	87
Figura 16: Visualização de como proceder para o salvamento do arquivo construído.....	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Avaliação externas em nível estadual.....	68
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC-	Base Nacional Comum Curricular
CAPES-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP-	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE-	Conselho Nacional de Educação
COEP-	Comitê de Ética em Pesquisa
ECA-	Estatuto da Criança e Adolescente
EJA-	Educação de Jovens e Adultos
FAE-	Faculdade de Educação
IDEB-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LAPENSI-	Laboratório de Pesquisa em Experiência de Formação e Narrativas de Si
LDB-	Leis de Diretrizes e Bases
LDBEN-	Leis de Diretrizes e Base da Educação Básica
MEC-	Ministério da Educação
PNLEM-	Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio
PROEMI-	Programa Ensino Médio Inovador
PPP-	Projeto Político-Pedagógico
SAEB-	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEEMG-	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
TCLE-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG-	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

O QUE VEM NAS LEMBRANÇAS.....	13
1 CASOS DE ENSINO COMO DISPOSITIVO DE PESQUISA-FORMAÇÃO	27
1.1 Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-formação	27
1.2 Os Casos de Ensino	29
2 “NOVO” ENSINO MÉDIO: DEBATES E CRÍTICAS.....	33
2.1 Breve panorama do Ensino Médio: retrocessos e desafios	35
2.2 O processo de avaliação no Ensino Médio	41
2.3 Os desdobramentos atuais sobre o “Novo” Ensino Médio	45
3 CAMINHOS DA PESQUISA	48
3.1 Planejamento e encontros COM professores(as) no projeto de pesquisa e extensão	48
3.2 Proposta de análise interpretativa.....	52
4 CASOS DE ENSINO MÉDIO: DEBATES E DISCUSSÕES ACERCA DA AVALIAÇÃO	60
4.1 Caso de Ensino do professor Thiago: avaliação como um dos desafios da docência	60
4.2 Caso de Ensino da professora Sarah: uma proposta de trabalho na sala de aula	63
4.3 Caso de Ensino acerca da avaliação externa: meu relato.....	66
4.4 Reflexões sobre os Casos de Ensino.....	73
5 RECURSO EDUCACIONAL- <i>PODCAST</i> FALAS COLETIVAS.....	78
5.1 Gravação da entrevista.....	79
5.2 Edição de áudio no <i>Audacity</i>	81
5.3 Edição seletiva e corretiva	84
5.4 Publicação do vídeo no <i>Youtube</i>	88
PALAVRAS FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICE	101

O QUE VEM NAS LEMBRANÇAS...

Dou início à escrita do texto desta dissertação registrando minhas memórias do percurso que me trouxe até aqui, ao mestrado profissional, na linha de pesquisa Didática e Docência, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), uma trajetória longa e repleta de percalços, mas que valeu a pena! Considero que as narrativas de vida de uma professora se constituem como percursos formativos, pois, ao retratar a docência, temos a oportunidade de refletir sobre nosso fazer pedagógico, nossa história. Não se vive a docência só dentro dos muros da escola. Ser docente é para além da escola.

Apresento nesta introdução o objetivo, a temática e os pressupostos teórico-metodológicos desta pesquisa e minhas vivências como estudante e profissional, minha trajetória como docente e minha busca por aprimoramento profissional.

Neste estudo se vincula à pesquisa autobiográfica, abordando relatos tanto dos participantes quanto da pesquisadora. Ao longo da dissertação, utilizarei o 'eu' e o 'nós' para dar voz às experiências pessoais e coletivas, proporcionando uma perspectiva mais íntima e envolvente sobre o tema estudado (Souza, 2004).

O objetivo desta investigação é compreender as percepções e vivências de professores em relação à avaliação, no contexto da Contrarreforma do Ensino Médio, me inserindo como pesquisadora participante. O conceito de avaliação que subsidia esta pesquisa baseia-se nos estudos de Luckesi (2018), que afirma que esse conceito deve ser entendido como um processo contínuo e sistemático que busca identificar o alcance dos objetivos educacionais e orientar a prática pedagógica. Para o autor, a avaliação deve ser concebida como um processo formativo que busca identificar as dificuldades e potencialidades dos alunos e auxiliá-los em seu processo de aprendizagem.

Deste modo, Behring (2018) expõe de forma abrangente o impacto do contínuo ambiente de ajuste fiscal neoliberal no Brasil desde meados de 1990, destacando a implantação da contrarreforma do Estado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, iniciada com o Plano Real e o Plano Diretor. Examinando também tanto a continuidade quanto as mudanças nos blocos de poder que controlam o Estado, abrangendo os governos petistas de 2003 a 2015 e o novo regime fiscal ultraliberal implementado após o golpe de 2016. Sendo a principal medida desse regime a Emenda Constitucional 95/2016, que congela os gastos públicos por duas décadas, impactando áreas cruciais como a assistência social, a saúde e a previdência. Discutindo os efeitos adversos dessas políticas, incluindo o aumento do desemprego, o

crescimento da pobreza e a intensificação dos conflitos sociais no contexto contemporâneo do Brasil.

Desta forma, a utilização do termo “contrarreforma”, nesta pesquisa, pode ser justificada pela natureza das mudanças e reformas educacionais que estão sendo implementadas. Segundo Ferreira (2017), o termo sugere uma reversão ou reação a contrarreformas anteriores. No caso do Ensino Médio, essa noção pode ser aplicada para descrever políticas ou medidas que revertem, de certa forma, as reformas educacionais implementadas anteriormente. O termo “Novo” Ensino Médio se justifica por explorar como as mudanças curriculares e estruturais impactam os processos avaliativos nessa etapa. Isso inclui a análise de novas formas de avaliação que surgem com a flexibilização curricular, os desafios enfrentados pelos professores na avaliação de competências e habilidades previstas na BNCC, entre outros aspectos. Portanto, a inclusão dos termos “contrarreforma” e “Novo” Ensino Médio na dissertação vem enriquecer a análise proposta, ao contextualizar as mudanças recentes no Ensino Médio e explorar como elas influenciam os processos de avaliação nesse nível de ensino.

Nesta apresentação, justifico a escolha da temática e discuto sobre avaliação, com a questão da pesquisa: o que pensam e vivenciam os professores acerca da avaliação no “Novo” Ensino Médio?

A avaliação educacional é um tema bastante debatido e presente nas políticas educacionais em diversos países. Em muitos casos, a avaliação é vista tradicionalmente como um importante instrumento para medir e classificar o desempenho dos alunos e das escolas. É importante refletir sobre essa temática, ao jogar luzes sobre a relação entre a avaliação externa e interna, porém, nesta pesquisa, elegemos a metodologia de avaliação externa, com base em Libâneo (2018) e Luckesi (2018).

A avaliação externa é estabelecida normalmente por razões de ordem institucional, que se prendem a necessidades de controle organizacional ao nível de sistema de ensino. No entanto, não se deve excluir a possibilidade de a avaliação externa estar ligada às dinâmicas de desenvolvimento, sobretudo no momento de lançamento de reformas educativas (Nóvoa, 1995).

Libâneo (2018) discute que as avaliações externas promoveram várias modificações dentro do ambiente escolar: instrumentalização do currículo; tecnicismo pedagógico; indivíduos passivos no seu processo de aprendizagem; desconsideração do contexto de cada aluno; testes padronizados que não condizem com as desigualdades sociais e escolares presentes no processo de escolarização; responsabilização do sucesso e insucesso e culpabilização do professor; consolidação de uma educação meritocrática; e competição entre os alunos. Suas constatações sobre as consequências das avaliações externas no ambiente escolar são

extremamente relevantes para se entender o impacto dessas práticas no sistema educacional, no qual as observações apontam para mudanças significativas, tanto positivas quanto preocupantes.

Por um lado, é possível notar que as avaliações externas têm promovido maior instrumentalização do currículo escolar, ao buscar adequá-lo aos padrões de desempenho avaliados e isso pode, em certa medida, contribuir para uma maior padronização dos conteúdos abordados nas escolas. Por outro lado, essas avaliações têm sido associadas ao crescimento do tecnicismo pedagógico que, muitas vezes, favorece abordagens de ensino focadas em resultados mensuráveis e restringem a criatividade e a autonomia dos educadores, porque a ênfase excessiva na avaliação pode levar à formação de indivíduos passivos em seu processo de aprendizagem, que se preocupam apenas em atingir metas pré-definidas sem real engajamento com o conhecimento.

Outra preocupação descrita por Libâneo (2018) refere-se à desconsideração do contexto individual de cada aluno nas avaliações padronizadas, uma vez que essas provas podem não levar em conta as desigualdades sociais e escolares presentes no processo de aprendizagem, o que pode resultar em um julgamento injusto do desempenho desses estudantes.

Além disso, a responsabilização do professor pelo sucesso e insucesso dos alunos e sua culpabilização podem criar um ambiente de pressão e competição, no qual o foco na aprendizagem pode ser deslocado para a busca por resultados a qualquer custo, que prejudica o desenvolvimento integral dos estudantes.

De acordo com Luckesi (2018), no cerne das questões epistemológicas da avaliação em educação está a compreensão da natureza do conhecimento e da aprendizagem, em que se defende um ponto de vista construtivista no qual os alunos são vistos como atores ativos na construção do seu próprio conhecimento. Isso significa que a avaliação não deve ser entendida como uma medida final de conteúdo absorvido, mas como um processo contínuo de investigação e desenvolvimento intelectual.

A avaliação deve se basear, segundo Luckesi (2018), na compreensão profunda e na aplicação prática do conhecimento. Isso contrasta com uma visão tradicional de avaliação que, muitas vezes, se concentra em avaliar a memorização de informações. Em sua concepção, a avaliação se torna uma oportunidade para os alunos demonstrarem como podem aplicar o que aprenderam em situações do mundo real, o que estimula a aprendizagem significativa. A avaliação externa é aquela realizada por entidades externas à escola, como governos ou instituições especializadas, com o objetivo de medir a qualidade do ensino.

Em sua obra *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*, Luckesi (2018) apresenta uma perspectiva holística da avaliação educacional, que transcende a visão fragmentada da avaliação como mera mensuração de conhecimento e enfatiza que a avaliação é um elemento intrínseco ao processo de ensino e atua de forma sinérgica. O autor analisa a avaliação como orientação da prática pedagógica, não apenas como uma conclusão, e também aborda o papel da avaliação formativa que, ao estimular o processo de reflexão contínua do educador e do educando e encorajar a promoção da autonomia do estudante, se alinha à pedagogia construtivista. Ao desvelar a avaliação como parte integrante do ato pedagógico, Luckesi (2018) incita a transformação da educação em um espaço de desenvolvimento integral.

Segundo Bonamino e Franco (2010), a avaliação externa no Ensino Médio tem como objetivo avaliar o desempenho dos alunos em relação aos padrões de qualidade definidos pelo Ministério da Educação (MEC) e identificar os pontos fortes e fracos do sistema educacional. Para os autores, a avaliação externa deve ser vista como uma oportunidade para aprimorar a qualidade do ensino, orientar a tomada de decisões e promover a equidade educacional.

Apesar dos objetivos declarados, os autores também apontam algumas críticas a esse processo. Uma das principais refere-se à ênfase excessiva nos resultados quantitativos e padronizados da avaliação, o que pode restringir a compreensão completa e aprofundada das aprendizagens dos estudantes.

A valorização exclusiva de métricas pode deixar de lado aspectos qualitativos essenciais do processo educacional, como o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e competências para a vida; entretanto, a crítica dos autores representa uma possível contribuição da avaliação externa para uma cultura de preparação intensiva para provas, o que pode resultar em um ensino mais focado em memorizar informações e treinar os alunos para responder a testes, em detrimento de uma formação abrangente e contextualizada.

Além disso, Bonamino e Franco (2010) questionam a utilização dos resultados da avaliação externa como critério único e definitivo para avaliar a qualidade do ensino e tomar decisões sobre a gestão educacional. Essa interpretação pode negligenciar outras variáveis importantes que influenciam o processo de aprendizagem e o funcionamento das escolas. Souza (2010) e Mainardes (2011) também afirmam que essa avaliação pode levar a uma visão limitada e tecnicista da educação, em que o foco está apenas em resultados quantitativos, como notas e desempenho em testes padronizados.

Estudos apontam que as avaliações externa e interna são consideradas aspectos fundantes da prática docente, entretanto, sabemos que a avaliação no contexto escolar ainda carrega muitos traços do tecnicismo, por ser mecanizada e que, com tantas disciplinas, não é

possível avaliar os alunos nas suas especificidades, nem o conhecimento adquirido ou apreendido, visto que estamos somente preocupados com o ranqueamento da escola diante das avaliações externas e isso, conseqüentemente, faz com que a avaliação na sala de aula seja orientada para a transmissão e absorção dos conteúdos pelos alunos.

As avaliações externas podem ser consideradas um meio destinado a controlar as ações docentes, que limita a “autonomia” do professor no exercício da docência. Isso faz com que o processo de ensino seja convertido em um trabalho padronizado, destinado à obtenção de índices considerados satisfatórios dentro das métricas propostas pelos sistemas de avaliação. Sousa e Pacheco (2019) destacam que as avaliações seriam mais efetivas se fossem idealizadas a partir do que realmente acontece nas escolas. Normalmente, devido à forma como as avaliações são estruturadas, as questões curriculares e pedagógicas ficam “escondidas”, pois o foco se desloca exclusivamente para os resultados da aprendizagem, e não para o processo.

Para Lawrenz, King e Ooms (2011), a avaliação por pares pode ser utilizada com sucesso em qualquer disciplina, área e nível, apenas as estratégias de ensino mudam e terão de ser adaptadas à própria disciplina. Por essa razão, os autores salientam que a participação e o envolvimento dos alunos são fundamentais para se implementar uma concepção de avaliação mais colaborativa nesse sistema.

Como alternativa a esse processo, considero necessário identificar um tipo de avaliação em que os alunos assumam um papel importante e sejam convidados a se responsabilizarem pelo próprio processo e, por conseguinte, ao analisarem e refletirem sobre a sua aprendizagem, devem ser ajudados a identificarem suas potencialidades e desafios para transformarem os erros em fontes de aprendizado. Dessa forma, o estudante poderá ter uma compreensão melhor acerca do próprio desenvolvimento, portanto, é preciso buscar formas de a avaliação se tornar um processo realmente educativo, não punitivo, ativo e democrático por meio do qual os alunos possam alcançar uma melhor aprendizagem e também maior conhecimento pessoal (Silva *et al.*, 2021).

A avaliação na escola precisa problematizar as mudanças de perspectiva de avaliação. Isso inclui considerar como a instituição altera sua organização curricular, sua carga horária, os componentes curriculares e itinerários de formação, ou seja, é necessário problematizar *como e por que* a Reforma do Ensino Médio foi implantada.

Esta pesquisa está fundamentada nos pressupostos da *pesquisa-formação*. Freire (1996) defende que a pesquisa deve ser vista como um processo de construção do conhecimento em que o pesquisador e o objeto de estudo estão em constante diálogo e transformação mútua. Segundo o autor, a pesquisa-formação é uma forma de combinar teoria e prática, ao permitir

que os sujeitos envolvidos no processo de pesquisa sejam também sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento.

A pesquisa-formação é, portanto, uma forma de integrar a formação dos pesquisadores com a pesquisa em si, ao contribuir para o desenvolvimento de uma práxis educativa crítica e transformadora, que, na visão de Nóvoa (1995), é uma forma de valorizar o conhecimento produzido na prática, ao buscar uma maior articulação entre teoria e prática. O autor defende que a pesquisa-formação é uma ótica que permite uma construção transformadora da realidade escolar. Dessa maneira, posso dizer que a pesquisa-formação se comporta como um prisma que permite a construção de um conhecimento mais significativo e crítico, pois valoriza a participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa e busca uma maior articulação entre teoria e prática.

Percebo a importância de os professores terem a oportunidade de compartilharem suas experiências com seus pares, pois, muitas vezes, determinado método exitoso em uma escola não se aplica a outra. A escola desempenha importante função na sociedade, uma vez que contribui com a formação integral dos estudantes. Muito além dos conceitos técnicos e das disciplinas que são abordadas nas diferentes propostas pedagógicas, é dentro do ambiente escolar que os alunos vivenciam as mais diversas experiências que irão compor a sua personalidade. A escola se traduz em um ambiente onde crianças e jovens podem expor suas crenças, desenvolver seu senso crítico e a capacidade de pensar (Aranha, 2006).

Na minha vivência, tanto como professora quanto como estudante, percebo que, infelizmente, ainda impera na educação brasileira uma perspectiva de sistema de avaliação tradicional, que enfatiza a memorização e a reprodução de conteúdo. Esse entendimento acaba por desconsiderar a complexidade do processo educativo, que se torna, muitas vezes, mecânico e desestimulante para os alunos. Como mencionam Perrenoud (1999) e Luckesi (2013), a avaliação deve ser entendida como um processo contínuo e formativo que busca desenvolver as habilidades e competências dos estudantes, em vez de apenas medir seu desempenho. É preciso repensar a forma como a avaliação é concebida e aplicada, a fim de promover uma educação mais significativa e transformadora.

A forma de avaliação presente nas escolas ainda apresenta um caráter punitivo, uma vez que estabelece metas (ou médias) de notas que, quando não são atendidas, resultam na reprovação do aluno (Sousa, 2023). Assim, a partir da reflexão sobre o meu fazer pedagógico, refleti sobre a temática da avaliação no contexto do “Novo” Ensino Médio, visto que a avaliação é um ponto importante do processo educativo. Ela faz parte de uma reflexão permanente no ensino e é empregada em todo o processo educacional. A ação de avaliar abrange várias

questões sobre o ensino e a aprendizagem.

Atualmente, tem sido evidenciada a introdução de programas e processos de avaliação voltados a uma visão tecnicista e neoliberal, principalmente diante do “Novo” Ensino Médio e com o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na visão de Araújo (2020), essa tendência tecnicista, que prioriza a mensuração quantitativa e a competitividade, pode ter um efeito negativo no processo educativo, pois reduz a educação a resultados padronizados e ignora as singularidades e as demandas sociais.

Esta pesquisa originou-se a partir de meus questionamentos sobre a avaliação, que estão retratados em vários momentos da minha história acadêmica e profissional. Considero que a ação de avaliar abrange várias questões contextuais e, dentre tantas outras, destaco: por que avaliar? Como avaliar? Para que avaliar? Quem avalia? Avaliar o quê? A avaliação constitui uma das chaves mais complexas dos processos de ensino-aprendizagem. É fundamental criar situações de reflexão sobre o processo avaliativo escolar, refletir sobre as pessoas envolvidas e não reduzir o ato de avaliar apenas à dimensão técnica, mas incluir os aspectos sociais, culturais e emocionais dos estudantes.

Feitas essas considerações, apresento, neste ponto da discussão, parte da minha história para evidenciar algumas dimensões acerca da temática. Particularmente, já sofri e sofro até hoje quando sou avaliada, ou só de ouvir o nome “avaliação”, pois considero que o momento anula todo o percurso que fiz para chegar até ali, e o nervosismo impera. Perco a memória, parece que não sei nada, só porque estou sendo avaliada e foi explicitado que se trata de uma avaliação. Isso comprova como, para mim e para muitos professores e estudantes, avaliar e ser avaliado é um desafio.

Desde 1999, atuo como professora e lecionei diversos componentes curriculares no Ensino Médio, no ensino regular e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente, acumulo os cargos de docente e, desde 2005, atuo como Especialista da Educação Básica, no cargo de supervisora escolar no Ensino Médio, na Rede Estadual de Minas Gerais. De 2014 a 2016 e em 2020, trabalhei como tutora em cursos de graduação, o que me fez refletir que a mudança não vem de cima para baixo, não é na graduação que fará a diferença. Temos de investir na base, na educação básica, e mostrar aos alunos a importância dos cursos de graduação de licenciaturas.

Quando da minha atuação como professora em um curso de Pedagogia da modalidade EaD (Educação a Distância) e como professora conteudista, tive a oportunidade de refletir sobre as vantagens e os desafios desse tipo de ensino. Nesse sentido, destaco que uma das principais questões é a falta de interação pessoal entre estudantes e professores, especialmente quando se

trata de discussões em grupo. Outro ponto que destaco no ensino é que também se exige que os alunos sejam mais autônomos e disciplinados, já que não há a presença física de um professor para orientá-los durante todo o processo.

Observei ainda, na minha experiência como professora conteudista, a necessidade de adaptar o conteúdo para a EaD. Embora muitos dos princípios pedagógicos sejam os mesmos, é preciso repensar a maneira como o conteúdo é apresentado, para que seja efetivo nessa modalidade. Isso pode envolver a criação de materiais didáticos mais interativos e o uso de recursos digitais, como vídeos e fóruns de discussão, para estimular a participação dos alunos.

Uma das principais vantagens do ensino a distância é a flexibilidade que ele oferece aos estudantes. Ao permitir que estudem em seus próprios ritmos e horários, essa modalidade pode tornar o processo de aprendizagem mais acessível a pessoas com diferentes compromissos, como trabalho e família. Além disso, também pode ampliar o alcance da educação, ao permitir que estudantes de diferentes partes do país, ou mesmo do mundo, tenham acesso a cursos que antes seriam inacessíveis.

Iniciei, então, o mestrado. Ao cursar o Mestrado Profissional em Educação, vejo a oportunidade de aprimorar meus conhecimentos acadêmicos e, por consequência, de evoluir profissionalmente. A linha de pesquisa Didática e Docência está intimamente relacionada a minha área de atuação, na formação de professores, por atuar como especialista na Educação Básica. Além do mais, atuando diretamente com o Ensino Médio, percebi a necessidade de investigar melhor a Reforma do Ensino Médio. Durante o mestrado, tive a oportunidade de cursar diferentes disciplinas, estudei diversos teóricos, como Gauthier, Tardif e Nóvoa, e entendi como é importante diferenciarmos, na carreira docente, a profissionalidade do profissionalismo.

Segundo Nóvoa (1992), a profissionalização perpassa o professor reflexivo e o professor pesquisador. E nós, no ‘chão’ da escola, o que estamos sendo e fazendo na sala de aula? Foi refletindo sobre essas questões que me deparei com a Reforma do Ensino Médio, que considero que veio praticamente “goela abaixo”. Em se tratando da avaliação, a situação ainda se complica mais: o que e como estamos avaliando no “Novo” Ensino Médio?

As avaliações, há muito tempo, vêm sendo consideradas somente como uma análise do processo para dar resultado quantitativo e, muitas vezes, são mascaradas para cumprir metas. Então, essa avaliação é uma punição, uma responsabilização aos docentes pelos resultados dos alunos. Relembrando minha história, sempre tive problemas com avaliações, me inquieta ser avaliada e ter de avaliar, pois acredito que cada um tem um tempo para concluir seu processo de construção do conhecimento. Entretanto, na escola padronizamos e consideramos que esse

tempo é fechado, por bimestre ou ano, quando aferimos as notas. Além disso, temos as avaliações externas, que são objetivas e padronizadas.

As avaliações externas têm sido amplamente utilizadas como uma forma de medir a qualidade do ensino, inclusive no Ensino Médio, foco deste trabalho. No entanto, alguns autores questionam sua validade e eficácia. No entendimento de Paro (2016), as avaliações externas, em geral, têm um caráter normativo e classificatório, que busca classificar as escolas em rankings de desempenho. Isso, segundo o autor, cria uma lógica de competição entre as escolas, o que prejudica o trabalho pedagógico e o desenvolvimento dos alunos.

Similarmente, Cury (2019) argumenta que as avaliações externas não levam em conta as diferenças regionais e sociais, e tratam todas as escolas de forma igual. Além disso, o autor assinala que essas avaliações valorizam apenas uma concepção de conhecimento, focada em conteúdos e habilidades cognitivas específicas, e deixam de lado a formação cidadã e ética dos estudantes.

A questão de pesquisa e o objetivo desta investigação também compreendem uma análise a respeito da constituição identitária do professor que atua no Ensino Médio. Trata-se de uma temática relevante e complexa, que tem sido discutida por diversos autores, como Nóvoa (1992), que considera que a identidade docente é um tema central na formação e na prática dos professores, já que está diretamente relacionada à formação de suas identidades pessoais e profissionais. Assim, várias perguntas podem ser feitas: como os professores estão lidando com a avaliação no contexto do “Novo” Ensino Médio? Quais são as principais dificuldades e os principais desafios enfrentados nesse contexto?

Para Nóvoa (1992), a identidade docente é construída a partir das experiências e trajetórias de vida dos professores, bem como das suas interações com os demais atores envolvidos no processo educativo. Tardif (2010) comenta que a construção dessa identidade é um processo contínuo que envolve fatores externos e internos. Dentre os externos, destaca-se as influências socioculturais e institucionais que moldam a imagem social do professor e as políticas públicas que afetam diretamente sua prática. Quanto aos internos, estão as características pessoais, as experiências e reflexões sobre a própria prática, que contribuem para a formação da identidade profissional do docente.

No Ensino Médio, a construção identitária docente é ainda mais complexa, devido às particularidades dessa etapa, de modo que, segundo Shulman (2005, p. 22),

para aprofundar o conhecimento, os professores do Ensino Médio precisam lidar com uma série de desafios, como a diversidade cultural e social dos alunos, a transição para a vida adulta e o papel da escola na formação integral dos estudantes, onde além disso, os docentes enfrentam pressões externas,

como a cobrança por resultados, a falta de recursos e a desvalorização social da profissão.

Portanto, é crucial que os professores do Ensino Médio reflitam sobre sua formação identitária e analisem as demandas específicas dessa etapa de ensino, a fim de desenvolverem estratégias pedagógicas adequadas e eficazes. Como ressalta Nóvoa (1992, p. 19), “a formação continuada e a reflexão crítica sobre a prática são elementos fundamentais para a construção da identidade docente e para o desenvolvimento de uma prática pedagógica transformadora”.

Nesse sentido, a construção de nossa identidade ocorre por meio dos processos interativos e contextuais que vivenciamos. Desde o momento em que decidi cursar licenciatura em Física, apaixonei-me pela profissão e ansiava por estar pronta para ingressar nela. No primeiro ano da licenciatura, tive a oportunidade de atuar como professora autorizada a lecionar Física, em uma escola onde já havia estudado e tive, como colegas de trabalho, meus ex-professores. Isso aconteceu devido à escassez de docentes nessa disciplina na cidade de Bom Despacho-MG, onde morava. Na região existia apenas um docente de Física, que desempenhava suas funções na faculdade de Formiga-MG, a 110 km distante de Bom Despacho. Minha experiência pessoal e a citação de Nóvoa (1992) evidenciam a importância da formação contínua, da reflexão crítica sobre a prática e da adaptação às demandas específicas do Ensino Médio, na busca por uma prática pedagógica que seja transformadora e efetiva.

Embora tenha sido uma experiência desafiadora, por se tratar de um componente curricular que não era minha especialidade, ainda que sempre tenha gostado mais da área de Exatas do que de Humanas na época da escola, a oportunidade de colocar em prática tudo o que aprendi na universidade foi extremamente enriquecedora. Pude experimentar diferentes abordagens pedagógicas, desenvolver habilidades de comunicação e liderança, além de me aproximar dos alunos e entender suas dificuldades e seus anseios. A partir daí, percebi que minha verdadeira paixão era a docência, independentemente da disciplina. Foi assim que decidi me especializar na área de Física e buscar mais oportunidades de lecionar em diferentes contextos educacionais.

No entanto, minha decisão foi interrompida, porque acumulava um cargo completo e extensões de aulas, visto que necessitava do salário, então era difícil cumprir com as exigências acadêmicas e o trabalho simultaneamente, pois isso me exigia uma viagem de 110 km de ida e outros 110 km de volta para estudar. Superado o desejo, mudei os rumos e fui estudar Pedagogia, um curso cujo atrativo maior era a gratuidade, por ser oferecido pela UFMG. Assim que o concluí, já estava concursada como pedagoga no município de Formiga - MG. A partir daí, não parei mais, cursei oito pós-graduações, inúmeros cursos de formação e capacitação, e

inicie o mestrado. Tenho o sonho de continuar a minha trajetória acadêmica e chegar ao doutorado, ao pós-doutorado... pois, “uma vez UFMG, sempre UFMG”!

Hoje, como Especialista da Educação Básica – supervisora escolar, em uma escola de Ensino Médio, procuro trazer para a minha prática uma visão mais ampla do movimento humano e sua relação com a saúde, o bem-estar e a qualidade de vida. Além disso, incentivo, nos alunos e nos professores, valores como cooperação, respeito, responsabilidade e comprometimento por meio de dinâmicas, atividades lúdicas e desafiantes.

Como esta pesquisa está baseada na pesquisa-formação, é importante sinalizar que a nossa história dialoga com outras histórias, evidencia nossa subjetividade, um caminhar para nós mesmos, ao nos conhecer e nos formar. A esse respeito, Josso (2009, p. 84), afirma que:

o que está em jogo nesse conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo da nossa vida, mas sim tomar consciência de que esse reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo, conforme as circunstâncias permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida.

Como mencionei, a avaliação sempre foi um ponto sensível para mim, devido a seu aspecto de ranqueamento e classificação dos resultados. Também compreendo que nem sempre uma prova ou teste conseguem realmente avaliar o conhecimento adquirido, e isso é algo que muitos de nós reconhecemos como senso comum. Isso me provoca certo incômodo, pois acredito que a avaliação deveria ser mais abrangente e levar em consideração diferentes formas de aprendizado.

Ao refletir sobre esse aspecto, percebo que compartilhar experiências de ensino com outros professores se torna uma oportunidade valiosa, pois, por meio dessas trocas, posso repensar minha própria prática e buscar maneiras de melhorar minha abordagem avaliativa. Cada colega professor que compartilha suas vivências, métodos e práticas me faz enxergar a singularidade de cada um, ao mesmo tempo em que reconheço nossas necessidades semelhantes, mesmo em contextos diferentes.

Essas conversas entre colegas de profissão me inspiram a repensar minha didática avaliativa de forma mais holística, de modo que, por meio do diálogo e da reflexão conjunta, seja possível explorar novas abordagens, que vão além das tradicionais provas e dos testes. Assim, podemos considerar diferentes formas de avaliação, como projetos, trabalhos em grupo, apresentações orais e avaliações formativas e processuais, que permitem um acompanhamento contínuo do progresso dos nossos alunos. Além dessa reflexão, ao compartilhar nossas experiências de ensino, também temos a oportunidade de aprender com os desafios e sucessos

dos nossos colegas. É possível discutir estratégias para lidar com dificuldades específicas, como a falta de engajamento dos alunos ou a diversidade de habilidades na sala de aula.

É importante ressaltar que realizar uma pesquisa autobiográfica na temática da avaliação requer problematizar o próprio conceito de avaliação, ou seja, não buscar eliminar completamente as provas ou os testes, mas complementá-los e diversificar as formas de avaliar o conhecimento dos alunos, pois os estudos mostram que a avaliação deve ser um processo contínuo, que valoriza o desenvolvimento individual e a coletividade da comunidade educativa.

Em suma, reconheço que minha questão pessoal com a avaliação está relacionada a seu aspecto de ranqueamento e limitação de formatos e, ao compartilhar experiências de ensino com outros professores, percebo a importância de repensar minha didática avaliativa e de buscar abordagens mais abrangentes e inclusivas, que permitam uma reflexão sobre nossas práticas, que sejamos capazes de aprender uns com os outros e de encontrar soluções inovadoras para melhorar o processo avaliativo em nossa jornada educacional.

Penso que sou privilegiada por estar na educação como profissional e como mestre, pois é uma oportunidade de revisitar, a todo momento, minhas memórias como estudante e meu fazer pedagógico como profissional. Atuar no campo educacional é reviver o meu processo de escolarização até o exercício da docência. Isso me permite, a cada dia, me conhecer melhor, rever minha trajetória e escolher novos desafios para desbravar.

Acredito que a formação continuada é fundamental para o aprimoramento profissional e para a busca por novas metodologias e tecnologias que melhorem o processo de ensino-aprendizagem. Estou sempre em busca de novos conhecimentos e experiências que possam enriquecer meu trabalho e proporcionar uma educação mais significativa e transformadora para a escola onde trabalho.

Enfim, cada um constrói sua identidade docente, sua formação em serviço, mas todos nós passamos por avaliações, somos avaliados por nós mesmos, e essa autoavaliação é a mais cruel. Nesse sentido, me lembro de um texto que aborda o tema da identidade docente e da autoavaliação, intitulado “Identidade docente e formação em serviço: reflexões e práticas”, de Esteban e Casañas (2015). Nele, os autores discutem a importância da autoavaliação para o desenvolvimento profissional dos professores, e também destacam a dificuldade desse processo, uma vez que envolve uma análise crítica de si mesmos e de suas práticas pedagógicas.

Esteban e Casañas (2015) comentam que a autoavaliação pode ser considerada uma das avaliações mais cruéis, pois, muitas vezes, os professores são seus próprios críticos e têm dificuldade em lidar com seus pontos fracos. Argumentam, ainda, que a formação é uma maneira de promover a reflexão sobre a prática pedagógica e incentivar a autoavaliação dos

professores. Defendem a importância de programas de formação continuada que permitam aos professores desenvolverem habilidades para avaliar a si mesmos e às suas práticas, bem como receberem *feedback* de colegas e especialistas.

Hoje, posso dizer que já consigo refletir um pouco mais acerca da compreensão sobre o sentido que as experiências, crenças e emoções ganham ao entrarem em jogo na constituição de nossas identidades profissionais. Essa construção é um tema complexo e multifacetado, que envolve diversos fatores e dimensões, como destacam autores como Day (2001) e Nóvoa (1992), que enfatizam a importância do contexto histórico, social e cultural na formação da identidade profissional dos professores, bem como a influência de fatores pessoais, como experiências biográficas, valores, emoções e crenças. Day (2001) argumenta que essa formação é um processo contínuo e dinâmico que ocorre ao longo de toda a carreira e é influenciado por experiências e interações pessoais e profissionais. A autora também destaca a importância de a reflexão sobre a prática como um meio para os professores construírem sua identidade profissional e desenvolverem novas crenças e concepções.

Ao relacionar essas discussões com a minha trajetória, penso que a identidade docente vai se construindo por meio da experiência na docência, no processo do professor se tornar docente e pesquisador, a partir de uma problemática, do meio e do contexto em que está inserido e de um diálogo entre a situação e uma fundamentação teórica. Para isso, ele precisa ter condições de trabalho apropriadas, como sinalizam Assunção e Oliveira (2009): a valorização do professor passa pelo reconhecimento da sua importância no processo educativo, o que inclui condições adequadas de trabalho e uma formação continuada que possibilite a reflexão crítica sobre sua prática. Segundo as autoras, é necessário superar a visão simplista de que o professor é apenas um executor de tarefas pré-determinadas, e reconhecer sua capacidade de criar e inovar em sua prática pedagógica. Nesse sentido, a formação continuada não deve ser vista como um mero treinamento técnico, mas como um processo de desenvolvimento profissional que leve em conta a complexidade do trabalho docente e as necessidades individuais de cada profissional. Como mencionado, estamos trabalhando na perspectiva da avaliação educacional, considerando a avaliação interna e externa.

Esta dissertação está estruturada da seguinte forma: no Capítulo 1 tratamos sobre Casos de Ensino como dispositivo de pesquisa-formação que tem se tornado cada vez mais comum nas pesquisas no campo da Educação. Estabelece-se como objetivo analisar situações reais e complexas vivenciadas pelos profissionais para buscar compreender as problemáticas envolvidas e propor soluções que sejam necessárias, a depender de cada situação. Os Casos de Ensino são momentos importantes que contribuem com a formação dos profissionais da

Educação, pois permitem a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento de habilidades para lidar com as complexidades do cotidiano escolar.

No Capítulo 2 apresentamos algumas problemáticas referentes ao “Novo” Ensino Médio, uma política educacional implementada pelo governo brasileiro em 2017, com o objetivo de atualizar o currículo desse nível de ensino e torná-lo mais flexível. Essa reforma prevê que os estudantes possam escolher as disciplinas que desejam estudar, de acordo com sua área de interesse, e também a integração entre teoria e prática. Sua implementação tem gerado muitas discussões e questionamentos, principalmente em relação à sua efetividade e aos impactos nas escolas e nos estudantes, conforme será tratado no decorrer do capítulo.

No Capítulo 3 discutimos a avaliação educacional externa e as políticas públicas de resultados. A avaliação educacional externa é uma prática que tem sido cada vez mais evidenciada nas políticas públicas educacionais, pois visa avaliar o desempenho de estudantes, escolas e redes de ensino. Com o discurso de que busca obter informações que possam subsidiar a elaboração de políticas públicas mais efetivas, tem entrado no campo educacional com muita força. Consideramos que essa prática tem influenciado na criação de uma cultura de resultados e na adoção de práticas pedagógicas simplificadas e focadas em testes padronizados.

No Capítulo 4 trazemos as narrativas de professores do Ensino Médio acerca dos processos avaliativos que vivenciam no contexto escolar. Essas narrativas são importantes para compreendermos as práticas avaliativas adotadas nas escolas e seus impactos na aprendizagem dos estudantes. Ao compartilhar as experiências de participação em Casos de Ensino como uma transformação na vivência pedagógica, destacamos a pressão por resultados na avaliação externa. Essas discussões abordam inovações durante a pandemia de COVID-19 e estratégias diversificadas de avaliação na alfabetização. O ensino de robótica é enfatizado, com destaque para avaliações inovadoras, como batalhas de robôs.

No Capítulo 5 abordamos a criação de um *podcast* a partir do ingresso no Programa de Mestrado Profissional – Didática e Docência - PROMESTRE, ligado ao projeto “Casos de Ensino COM professores(as) e estudantes”. Focado na avaliação, o *podcast* proporciona um espaço informal para docentes discutirem estratégias e expectativas. A parceria com um designer buscou otimizar a produção e tornar o *podcast* visualmente atrativo e eficiente.

Nas Palavras Finais apresento a discussão dos resultados da pesquisa e as articulo com minhas reflexões teórico-metodológicas acerca do tema investigado.

Ao explorar a temática dessa investigação, esperamos contribuir para o debate sobre o Ensino Médio no Brasil e para a reflexão sobre as políticas públicas e práticas pedagógicas que podem ser adotadas para o aprimoramento da qualidade dessa etapa.

1 CASOS DE ENSINO COMO DISPOSITIVO DE PESQUISA-FORMAÇÃO

Na minha jornada de estudo, abracei a concepção da pesquisa (auto)biográfica, ao mergulhar nos Casos de Ensino para desbravar as entranhas da avaliação no que chamamos de “Novo” Ensino Médio. Minha busca não se limita a uma simples análise, mas envolve uma imersão profunda na pesquisa-formação para unir a formação de professores à prática de investigação e alimentar, assim, uma práxis educativa crítica.

Ao adentrar minhas próprias práticas como educadora, encontro-me diante do espelho da reflexão crítica. Identifico desafios que se entrelaçam com as nuances da minha interpretação pedagógica e, munida dessa consciência, busco incessantemente aprimorá-la.

A pesquisa (auto)biográfica, ferramenta preciosa que adoto, permite-me sondar as vivências que tecem a trajetória dos professores, ao contribuir para uma compreensão mais profunda da história de vida como uma peça vital em sua identidade e prática pedagógica. Essa jornada rumo ao autoconhecimento e à compreensão da própria história se revela como um fio condutor na formação de professores que almejam uma educação mais humanizada e libertadora.

Assim, imersa nesse universo de pesquisa e reflexão, sinto-me parte de um movimento transformador, em que cada descoberta, cada desafio superado, é um passo em direção a uma educação que verdadeiramente emancipa.

1.1 Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-formação

Entrei nessa perspectiva da pesquisa-formação, compartilhei meu mergulho nesse terreno e me alinho à análise íntima de minha prática educacional. Nesse cenário, amparei-me na pesquisa (auto)biográfica e no desenvolvimento de Casos de Ensino, para buscar ultrapassar a simples transmissão de saberes teóricos e técnicos no contexto da formação docente. A pesquisa-formação, em sua proposta de uma práxis educativa crítica e transformadora, se revelou como a trama para a construção de saberes pela investigação acerca de minhas próprias práticas.

Envolvida nesse processo, vislumbrei a oportunidade de uma reflexão crítica sobre minha atuação, identificação de desafios e o refinamento contínuo de minha prática pedagógica. A pesquisa (auto)biográfica, por sua vez, surgiu como o fio condutor singular, ao possibilitar a

análise de minhas experiências ao longo da trajetória pessoal e profissional. Essas abordagens delinearam meu compromisso com a construção de uma educação mais humanizada e emancipatória. Foram, inquestionavelmente, instrumentos indispensáveis para meu desenvolvimento profissional e para o aprimoramento constante da minha prática educativa.

Conforme mencionado, esta pesquisa apoia-se na perspectiva (auto)biográfica, ao utilizar os Casos de Ensino como um dispositivo de pesquisa-formação, pois envolve o trabalho com professores e professoras que atuam no Ensino Médio acerca da avaliação no “Novo” Ensino Médio.

A pesquisa-formação propõe a integração entre a formação de professores e a prática de pesquisa, ao contribuir para o desenvolvimento de uma práxis educativa crítica e transformadora. Nesse sentido, ela parte do pressuposto de que a formação de professores não deve se limitar à transmissão de conhecimentos teóricos e técnicos, mas deve ser entendida como um processo contínuo de reflexão e produção de conhecimentos a partir da prática docente (Josso, 2009).

Segundo Lima (2008), a pesquisa-formação permite aos professores a construção de saberes a partir da investigação de suas próprias práticas, possibilitando a reflexão crítica sobre sua atuação e a transformação de sua prática pedagógica. O autor enfatiza a importância da pesquisa-formação para os professores e destaca que esse processo permite a construção de saberes a partir da investigação das próprias práticas docentes. Ao se engajarem na pesquisa-formação, os professores têm a oportunidade de refletir criticamente sobre sua atuação, identificar desafios e possíveis melhorias em sua prática pedagógica. Além disso, a pesquisa-formação estimula a transformação da prática docente, ao impulsionar a adoção de abordagens mais eficazes e atualizadas. Assim, essa citação do autor reforça a relevância da pesquisa-formação como um meio de desenvolvimento profissional contínuo e aprimoramento da prática educativa.

Por sua vez, a pesquisa (auto)biográfica surge como uma possibilidade de investigação a partir das histórias de vida dos próprios professores. De acordo com Pimenta e Lima (2004), esse tipo de pesquisa é um prisma que tem como objetivo central a compreensão da história de vida do professor como elemento constitutivo de sua identidade e de sua prática pedagógica.

Nessa perspectiva, a pesquisa (auto)biográfica propõe a análise das experiências vividas pelo professor ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, ao permitir a reflexão sobre os processos de construção de sua identidade docente e a análise crítica de sua prática pedagógica a partir de uma perspectiva biográfica. Apresenta-se como uma importante ferramenta para a formação de professores comprometidos com uma práxis educativa crítica e transformadora, ao

contribuir para a construção de uma educação mais humanizada e emancipatória.

1.2 Os Casos de Ensino

Como integrante do grupo de pesquisa *Casos de Ensino COM professores*, posso relatar que a experiência de partilha é única e transformadora, pois são relatos que contribuem para uma educação emancipatória. Trago aqui a análise dos Casos de Ensino como possibilidade reflexiva sobre práticas educacionais e trajetórias formativas.

Neste estudo o uso das letras maiúsculas em "COM" tem o propósito de enfatizar a ideia de ligação, interação e coletividade entre os participantes do ensino. Essas letras maiúsculas simbolizam um elo de ligação que une os participantes, funcionando como um amálgama que promove a união entre eles. Essa escolha visa destacar o papel central desse "COM" como um elemento que facilita e fortalece as relações entre os envolvidos no processo educacional, promovendo uma maior integração e colaboração mútua.

Originado do projeto *Casos de Ensino COM professores(as) e estudantes: experiências formativas docentes (UFMG)*, o estudo objetivou integrar as educações básica e superior. Desde 2022, participei de encontros focados na avaliação do “Novo” Ensino Médio. Destaco sua perspectiva ética, com autorização para gravações e ênfase na escuta ativa. O projeto não só proporciona um espaço de compartilhamento, mas também se torna uma valiosa ferramenta para que os educadores narrem suas experiências, o que promove uma troca enriquecedora no âmbito educacional.

Os Casos de Ensino, de acordo com Mizukami (2000), são relatos potentes que oportunizam a reflexão da prática e dos percursos formativos. Assim, professores e futuros professores, considerados narradores de si, têm a oportunidade de relatar suas experiências e seus posicionamentos epistêmico-políticos, pois se busca reconstruir, compreender (e aprender com) a experiência, ao (re)significar as múltiplas vozes que os constituem.

As fontes de pesquisa foram produzidas a partir do projeto de pesquisa e extensão, do qual faço parte, *Casos de Ensino COM professores(as) e estudantes: experiências formativas e docentes*, que está vinculado ao grupo de Pesquisa LapenSI (Laboratório de Pesquisa em Experiência de Formação e Narrativas de Si), da UFMG, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Cláudia Starling e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa/Certificado de Apresentação de

Apreciação Ética (CEP/CAAE)¹.

Esse projeto de pesquisa e extensão², que ajudei a construir, surgiu quando muitos professores do Grupo de Pesquisa LapenSI vinham buscando desenvolver ações de extensão baseadas na pesquisa narrativa e (auto)biográfica. De modo geral, as ações propostas no âmbito do projeto Casos de Ensino visam compreender e inserir, no debate sobre a formação inicial de professores, o exercício da docência em diferentes contextos, suas práticas pedagógicas e discussões acerca das políticas educacionais (Souza, 2014).

Nesse sentido, o objetivo do projeto é criar um espaço de discussão, produção e socialização de Casos de Ensino, em que se evidenciam as experiências formativas de docentes de professores e de futuros professores, em diferentes níveis, modalidades de ensino e contextos, por meio de uma articulação entre a Educação Superior e a Educação Básica, com a promoção de ações diversas que envolvem a profissionalidade docente.

Integrei o projeto *Casos de Ensino COM professores: experiências formativas e docentes* e tive a oportunidade de participar do primeiro encontro de discussão para a construção de um coletivo de professores. Discutimos como os relatos seriam produzidos e como seria o desenvolvimento de cada encontro, que acontece de forma síncrona e online, por meio da plataforma digital *Google Meet*.

Os Casos de Ensino são construídos a partir dos relatos de professores que aceitam o convite de participar no projeto de pesquisa. Dessa forma, percebo que o projeto possibilita criar um espaço de diálogo entre a universidade e a Educação Básica e assume, coletivamente, um tipo de investigação que se compromete com a formação de todos os envolvidos. Essa organização se deu em colaboração com a idealizadora do projeto, a Prof^a. Dr^a. Cláudia Starling, que o organizou com seus orientandos. Nesse projeto, me detive, mais especificamente, aos encontros em que os professores enfatizaram a temática da avaliação. Assim, a partir da organização do coletivo de professores, nesta pesquisa, selecionei os encontros que aconteceram com essa temática para buscar compreender o que os professores vivenciavam sobre o “Novo” Ensino Médio.

¹ O CEP/UFMG é o órgão institucional da UFMG que visa proteger o bem-estar dos indivíduos participantes em pesquisas realizadas no âmbito da universidade. O CEP é interdisciplinar, constituído por profissionais de ambos os sexos, além de, pelo menos, um representante da comunidade. É autônomo em suas decisões e administrativamente vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa (PRPq). O CEP é um dos Comitês de Ética brasileiros vinculados ao Sistema CEP/CONEP, em que CONEP é a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Número 4969251423.2.0000.5149.

² Projeto de extensão Casos de Ensino COM professores(as): experiências formativas e docentes. Registro no CENEX-UFMG 404690.

O caminho da pesquisa, então, foi iniciado de forma (auto)biográfica. Primeiramente, criou-se um link para enviar um formulário para ser preenchido pelos participantes. Esse link continha o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Também foi criado um grupo no *WhatsApp* para reunir os participantes, manter as informações sincronizadas, como datas e horários dos encontros, compartilhar leituras e convidar novos integrantes para acessarem e fazerem parte do coletivo.

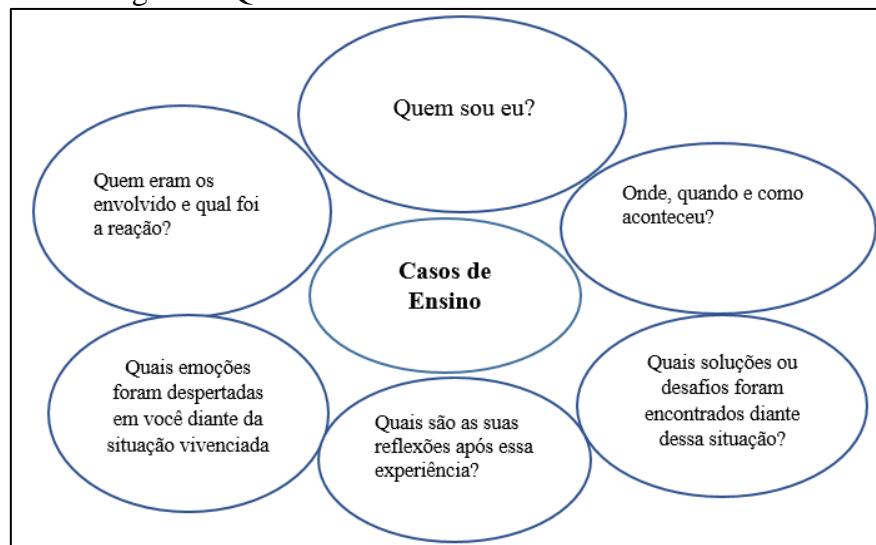
Durante o encontro, os participantes foram autorizados a realizar gravações, a fim de possibilitar o arquivamento do relato de experiência e a documentação das discussões ocorridas no grupo. Por meio da escuta ativa, os professores foram encorajados a compartilhar suas experiências relacionadas à temática em discussão. Contribuições valiosas dos professores foram coletadas e utilizadas como material de pesquisa, o que enriqueceu o estudo e forneceu *insights* adicionais sobre o assunto.

Nesse tipo de encontro, a autorização de gravação dos participantes pode ser uma estratégia interessante para garantir que a discussão seja registrada de forma completa e precisa. Ao gravar o encontro, é possível arquivar as falas dos professores e utilizar o material como fonte de pesquisa, posteriormente. É importante lembrar que essa prática deve ser feita com a autorização dos participantes, que devem estar cientes do propósito da gravação e concordar com sua utilização. Além disso, é essencial que a gravação seja feita de forma ética e respeitosa, para preservar a privacidade e a identidade dos envolvidos.

A escuta ativa dos professores, durante esses encontros, também é fundamental para a coleta de informações precisas e relevantes. Ao permitir que os professores compartilhem suas experiências sobre a temática discutida, é possível obter um panorama mais completo e rico. Dessa forma, o registro e a análise das falas dos participantes podem contribuir significativamente para a produção de conhecimentos sobre a atividade docente e para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes e adequadas às necessidades dos professores e dos alunos.

No caso do grupo Casos de Ensino, houve produção de relatos a cada encontro, a partir do compartilhamento do caso de ensino de um professor. Havia abertura para os demais participantes emitirem opinião, falarem de suas experiências afins, comentarem se fariam diferente, como agiriam na prática, o que mudariam, o que acrescentariam, o que não fariam. Eles também podiam apresentar elogios, comentários diversos e, assim, iam surgindo trocas diversas a partir de um caso compartilhado. Isso torna o movimento uma oportunidade para que os docentes narrem suas vivências, experiências e reflexões sobre a sua atuação profissional.

Figura 1: Questões mobilizadoras de Casos de Ensino



Fonte: Starling, Arraz e Gontijo (2023)

A partir de um encontro, já surgem temáticas para um próximo Caso de Ensino. A discussão é ampla e as narrativas diversas, pois cada um tem uma experiência ímpar da sua vivência sobre a mesma temática. Assim, cada ambiente e lugar são únicos, e mesmo diante da mesma situação narrada, não haverá o mesmo desfecho. O coletivo de Casos de Ensino desempenha um papel fundamental, pois, a partir das narrativas compartilhadas pelos participantes, torna-se possível construir fontes de pesquisa ricas em informações. Por meio desses relatos, podemos conhecer os processos de avaliação adotados, entender como os professores avaliam e percebem a avaliação no contexto do “Novo” Ensino Médio. Essa abordagem colaborativa e reflexiva permite uma compreensão mais aprofundada da prática avaliativa e contribui para o aprimoramento desse aspecto, essencial na educação.

Neste estudo, utilizei metodologicamente um caminho para interpretar os relatos, que foram produzidos nas reuniões do projeto de extensão e de pesquisa COM professores do Ensino Médio, visando compreender suas percepções sobre o processo avaliativo. O procedimento adotado envolveu quatro etapas: a) transcrição das reuniões; b) identificação de termos-chave; c) delineamento de dimensões emergentes; e d) interpretação das questões evidenciadas nos relatos buscando compreender as vivências docentes. Essas etapas permitiram uma visão abrangente das questões levantadas, contribuindo para a discussão acerca dos desafios e potencialidades educacionais socializadas pelos participantes da pesquisa.

Considero que utilizar os Casos de Ensino a partir desses pressupostos foi fundamental, pois se tornaram uma oportunidade de criar, escutar e socializar as histórias de cada professor na temática da avaliação, no contexto da reforma do Ensino Médio.

2 “NOVO” ENSINO MÉDIO: DEBATES E CRÍTICAS

Posso dizer que, na vida de estudante, temos a educação como “vitrine” durante todo o tempo. No decorrer da minha educação básica, passei por grandes reformas da educação, pois iniciei meus estudos em 1986 e, posteriormente, me tornei profissional da educação básica. Desde então, tenho observado o que acontece no decorrer dos anos, como as muitas “metamorfoses” do Ensino Médio brasileiro, desde suas origens, em 1827, até as reformas mais recentes.

Vi a introdução de novos currículos e programas, como o Programa de Ensino Médio Inovador do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (ProEMI) e o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), na esperança de aprimorar a qualidade da educação. No entanto, acompanhei de perto os desafios enfrentados, especialmente em relação à equidade e ao preparo dos estudantes.

O ProEMI, criado por intermédio da Portaria nº. 971 (Brasil, 2009), emerge como uma efetiva resposta às demandas educacionais contemporâneas. Concebido para transpor os limites convencionais da jornada escolar, se erige como um “farol” de transformação pedagógica, cujo fulcro é a amplificação da experiência educativa dos discentes. Por conseguinte, os estudantes contemplados pelo programa adentram um universo de aprendizado em que tempo e espaço se dilatam e lhes propiciam uma imersão profunda nos domínios do conhecimento. Por meio de uma ótica interdisciplinar, o programa incentiva os educandos a traçarem “pontes” entre diferentes saberes, e fomenta uma compreensão holística e contextualizada do mundo ao seu redor.

Ademais, a integração com a comunidade figura como elemento vital nessa tessitura educacional. Por meio de parcerias estratégicas, as instituições de ensino envolvidas no ProEMI proporcionam aos alunos vivências enriquecedoras fora dos muros escolares e instigam um aprendizado que transcende os limites da sala de aula. O ProEMI se configura não apenas como um programa educacional, mas como um catalisador de mudanças sociais e individuais. Ao dotar os jovens de ferramentas cognitivas e habilidades transversais, os capacita para enfrentar os desafios da contemporaneidade e trilhar caminhos de realização pessoal e profissional em um mundo em constante transformação.

Por sua vez, o PNLEM, iniciado por meio da Resolução nº. 38 (Brasil, 2004) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), representou um marco na democratização do acesso ao conhecimento no Brasil. Tal iniciativa, mediante a distribuição gratuita de livros

didáticos, almejava promover a equidade educacional entre os estudantes do Ensino Médio nas escolas públicas. A seleção criteriosa e a aquisição dos materiais didáticos, conforme os parâmetros estabelecidos pelo MEC, são os pilares que sustentam o PNLEM, que contempla diversas disciplinas essenciais do currículo do Ensino Médio, como Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Biologia, Física e Química.

A premissa subjacente ao programa é a busca incessante pela melhoria da qualidade da educação, fundamentada na disponibilização de recursos pedagógicos de excelência. A implementação do PNLEM visa, assim, propiciar aos estudantes ferramentas eficazes para o desenvolvimento de competências e habilidades imprescindíveis ao seu crescimento acadêmico e pessoal.

Nesse contexto, o acompanhamento sistemático e a avaliação contínua da utilização dos materiais didáticos nas instituições de ensino são estratégias adotadas para assegurar a efetividade do programa. Tais medidas buscam garantir que os objetivos educacionais propostos sejam alcançados e que os benefícios do PNLEM sejam maximizados em prol do avanço da educação no país. Portanto, o Programa assume um papel relevante na construção de uma sociedade mais igualitária e no fortalecimento do ensino público brasileiro, ao proporcionar condições equitativas de acesso ao saber e ao conhecimento.

A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 prever a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos dezessete anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica.

Desse modo, como observadora atenta, percebi a importância da avaliação no Ensino Médio. Aprendi que ela não deve ser apenas um evento isolado, mas um processo contínuo e formativo, integrado ao ensino. Vi como a avaliação pode ser uma ferramenta poderosa para promover o desenvolvimento de habilidades nos alunos, desde que seja sensível à diversidade e adote abordagens inclusivas. Ao longo dessa jornada, entendi que a cultura de aprendizagem significativa é essencial. Vi a necessidade de considerar as diferentes necessidades e capacidades dos alunos, ao buscar criar uma experiência educacional rica e relevante. Como parte desse processo, reconheci a importância da participação ativa dos estudantes nos processos de avaliação, ao permitir que contribuam para a melhoria contínua do ensino.

Certamente, o Ensino Médio é uma etapa crucial na formação educacional dos jovens brasileiros, assim como para os estudiosos que se debruçam sobre o assunto. Ao longo do tempo, esse segmento educacional tem passado por diversas mudanças que refletem as transformações sociais e econômicas do país.

O “Novo” Ensino Médio desenha um cenário de mudanças profundas na educação e gera um palco fervilhante de debates e críticas. Desde a flexibilidade curricular até a introdução das “áreas de conhecimento”, as opiniões se entrelaçam entre apreensões quanto à desvalorização de disciplinas específicas e a possível diminuição da qualidade do ensino.

A reflexão estende-se à capacitação docente diante das novas abordagens pedagógicas, à participação dos alunos nas decisões sobre suas trajetórias acadêmicas e à busca pela equidade no acesso às diferentes modalidades de ensino. Nesse complexo panorama, a trama do diálogo se torna essencial para compreender as diversas perspectivas e buscar uma evolução do Ensino Médio, ao equilibrar flexibilidade curricular e preservação da qualidade em busca de uma formação completa e relevante para os estudantes.

Neste capítulo, abordaremos três tópicos relevantes para a compreensão do Ensino Médio atual. Na Seção 2.1, faremos uma breve retrospectiva histórica do Ensino Médio, desde suas origens até os dias atuais, na qual será analisado como essa etapa da educação brasileira evoluiu e quais foram os principais desafios enfrentados ao longo do tempo. Na Seção 2.2, discutiremos o “Novo” Ensino Médio, instituído pela Lei n.º 13.415 (Brasil, 2017), e abordaremos as principais mudanças previstas por essa reforma, bem como os retrocessos e desafios que ela apresenta para a educação no Brasil. Finalmente, na Seção 2.3, analisaremos o processo de avaliação no Ensino Médio, que tem um papel crucial na formação dos estudantes e no acompanhamento do seu desempenho. Também evidenciaremos as principais modalidades de avaliação utilizadas nessa etapa da educação, suas limitações e seus desafios.

2.1 Breve panorama do Ensino Médio: retrocessos e desafios

Como estudante do Ensino Médio, eu não percebia o quanto era valorosa essa etapa do ensino na educação básica, mas hoje, como profissional, reconheço sua relevância para a vida dos jovens, pois representa uma fase crucial em sua formação acadêmica e pessoal.

O Ensino Médio é uma etapa importante da Educação Básica, que visa preparar os estudantes para a vida acadêmica e profissional. Durante esse período, os alunos têm a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos em diversas disciplinas, desenvolver habilidades de pensamento crítico, tomar decisões sobre seu futuro acadêmico ou profissional, e amadurecer como indivíduos. Ao longo do tempo, essa etapa da escolarização passou por diversas mudanças em relação ao seu propósito e estrutura.

No Brasil, o Ensino Médio foi instituído em 1827, com a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro - RJ. Durante muito tempo, o Ensino Médio foi visto como uma preparação

para o ingresso no Ensino Superior. No entanto, essa visão começou a mudar a partir da década de 1960, com a introdução de uma nova concepção de Ensino Médio, que buscava articular a formação geral com a profissional (Brasil, 2018).

Nesse contexto, torna-se imperativo aprofundar a análise dos corolários normativos que regem o Ensino Médio, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que representou um marco histórico para a educação no Brasil, ao estabelecer princípios e diretrizes que orientam o sistema educacional do país.

Após a promulgação da Carta Magna (Brasil, 1988), o Ensino Médio passou por uma série de transformações e evoluções, para buscar se adequar às novas demandas sociais, culturais e econômicas. As diretrizes educacionais foram sendo progressivamente delineadas e refletiram as mudanças no cenário nacional e internacional.

Uma das principais mudanças foi sua valorização como uma etapa fundamental da educação básica, que prepara os estudantes não apenas para o ingresso no Ensino Superior, mas também para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania. Isso implicou em uma revisão dos currículos e das práticas pedagógicas, visando uma formação mais integral e voltada para o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para a vida adulta.

Portanto, a análise dos corolários normativos que regem o Ensino Médio após a promulgação da Carta Magna (Brasil, 1988) é fundamental para compreendermos a evolução do sistema educacional brasileiro e também os desafios e as oportunidades que se apresentam para a construção de uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade.

No percurso histórico do Ensino Médio no Brasil, destaca-se a valência intrínseca do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) como ferramenta hábil para contribuir para lapidar a qualidade do *corpus* instrutivo escolar. Desse modo, deslinda os pilares normativos e proporciona perspicácia à formulação e ao aprimoramento de políticas educacionais eficazes para vislumbrar a excelência do Ensino Médio (Ramos, 2021).

Um segundo aspecto que considero relevante é que, em 1971, foi criado o primeiro currículo nacional para o Ensino Médio, que buscava integrar o ensino geral ao profissionalizante. No entanto, essa proposta enfrentou muitas críticas e resistência por parte de professores, estudantes e setores da sociedade, o que levou a uma série de reformas ao longo das décadas seguintes (Bontipi Júnior, 2018). Essas mudanças tiveram o propósito de deixar o currículo mais próximo do que ansiava a sociedade e para tentar fazer com que o Ensino Médio obtivesse mais êxito. Entretanto, ocorreram percalços ao juntar o ensino geral com o profissionalizante, pois muitos conceitos foram idealizados e testados, em uma tentativa de equilibrar os processos de aprendizagem e as práticas pedagógicas. A flexibilidade no ensino

se tornou comum para tentar agradar a todos os gostos e talentos dos estudantes (Caetano; Alves, 2020). Nesse contexto, foram iniciadas mudanças em contraponto às didáticas e unidades curriculares pretéritas, que, ainda assim, tornavam as aulas mais envolventes e ajudavam estudantes e professores a desenvolverem habilidades importantes (Sousa; Noronha, 2021).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) discorrem que, nos anos 1990, houve um movimento de descentralização do Ensino Médio, com a transferência de responsabilidades do Governo Federal para estados e municípios. Nesse período, foram criados diversos programas para o Ensino Médio, como o Projeto de Modernização da Educação (PME) e o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE).

Nesse sentido, quando ciência e técnica convergem, o Ensino Médio ressoa como um “eco” em tempos modernos. Nos meandros do currículo, buscava-se a “alquimia” de uma educação ajustada às demandas prementes da sociedade, porém a harmonia entre o saber abstrato e o prático é uma busca constante, que ainda se esgueira entre as lacunas do sistema educacional (Costa, 2020).

A partir da década de 1990, ocorreu um intenso processo de expansão do Ensino Médio com o aumento de vagas e matrículas nas escolas públicas brasileiras, o que gerou uma transformação significativa no perfil dos jovens alunos que a ele chegavam. As escolas públicas passaram a receber um contingente de alunos cada vez mais heterogêneo, marcado pelo contexto de uma sociedade plural e desigual. Os conflitos e as contradições de uma estrutura social excludente se tornam mais explícitos no interior da escola e interferem nas trajetórias escolares e nos sentidos atribuídos à instituição (Leão; Dayrell; Reis, 2011).

Naquela década, um marco importante, também em 1996, como comenta Gentili (1999), foi a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabeleceu novas diretrizes para o Ensino Médio, como a obrigatoriedade da oferta do ensino para todos os estudantes e a ampliação da carga horária para 800 horas anuais, como anteriormente. No entanto, essa lei não conseguiu solucionar os problemas estruturais e de qualidade do Ensino Médio. Os impasses estruturais prevaleceram, apesar das diligências legislativas para enfrentá-los. A LDB (Brasil, 1996) representou uma guinada significativa ao estabelecer esses novos parâmetros, contudo, não logrou erradicar os questionamentos mais profundos correlatos à infraestrutura escolar, à qualidade do ensino e ao preparo dos docentes (Neves Bodart; Feijó, 2020).

Dessa maneira, não obstante ter sido um marco importante na saga da educação brasileira, a efetiva execução das políticas delineadas na LDB (Brasil, 1996) deparou-se com

desafios de vulto. A legislação configurou apenas como prólogo em direção à amplificação do Ensino Médio, ao realçar a imperiosidade infindável de medidas suplementares e acertos para superar as insuficiências do sistema educativo (Giovannetti, 2020). Os desafios estruturais persistiram, apesar dos esforços legislativos para combatê-los, mas, ainda que a LDB (Brasil, 1996) tenha representado um avanço notável ao estabelecer tais parâmetros, não obteve êxito em solucionar as questões mais intrínsecas que envolviam a infraestrutura escolar, a qualidade do ensino e a capacitação docente (Silva; Araújo, 2021).

Dessa forma, mesmo que tenha sido um marco relevante na trajetória da educação brasileira, a efetivação das políticas delineadas na LDB (Brasil, 1996) enfrentou desafios consideráveis. A lei constituiu apenas o ponto de partida rumo ao aprimoramento do ensino secundário, ao ressaltar a contínua necessidade de medidas suplementares e ajustes para suplantarem as lacunas do sistema educacional (Silva; Possamai; Martins, 2020).

Agora, analiso alguns aspectos importantes nos anos 2000, quando o Ensino Médio passou por novas reformas, como com o ProEMI, que buscava promover a articulação entre as disciplinas e a inovação pedagógica, e o PNLEM, que visava garantir qualidade e atualização dos materiais didáticos utilizados pelos professores (Brasil, 2013).

Esse breve panorama histórico do Ensino Médio nos possibilita pensar que essa etapa sempre foi objeto de ajustes e modificações nem sempre coerentes com a transformação de uma sociedade justa. Neste contexto, explicitamos alguns aspectos salientes do Ensino Médio nos anos 2000, período marcado por mudanças paradigmáticas, com destaque para duas reformas relevantes: o ProEMI e o PNLEM, delineadas para aprimorar a qualidade educacional (Castro, 2020).

O ProEMI almejava uma articulação interdisciplinar e a renovação pedagógica, e emerge como uma proposta catalisadora de sinergias entre as diversas áreas do conhecimento. Por sua vez, o PNLEM, com sua incumbência de zelar pela qualidade e atualização dos materiais didáticos, propunha-se a ser um esteio fundamental para o corpo docente (Marra; Almeida, 2023).

Tais iniciativas, entretidas na tessitura educacional, denotam o escopo das aspirações governamentais com o Ensino Médio. Em seu âmago, palpita a intenção de erigir um alicerce sólido para o edifício do saber, em que aluno, como protagonista de sua própria jornada intelectual, pudessem encontrar subsídios substanciais para o desenvolvimento pleno de suas faculdades cognitivas (Souza Nascimento *et al.*, 2020).

Passo agora à discussão a respeito da Contrarreforma do Ensino Médio. Em 2017, foi aprovada a Reforma do Ensino Médio, que estabeleceu novas diretrizes curriculares para essa

etapa da educação. Entre as mudanças propostas, estão a flexibilização do currículo, a ampliação da carga horária e a possibilidade de os estudantes escolherem uma área de concentração para aprofundarem seus estudos.

Este estudo se propôs a entender como os professores experimentam os processos de avaliação no contexto do “Novo” Ensino Médio. Sustentados pelos pressupostos da pesquisa (auto)biográfica, os Casos de Ensino foram empregados como dispositivo poderoso para promover reflexões sobre a prática pedagógica. A análise interpretativa seguiu três tempos: pré-análise/leitura cruzada, leitura temática e leitura interpretativa. Um recurso educativo desenvolvido foi um *podcast* dos Casos de Ensino relacionados à avaliação no “Novo” Ensino Médio. No entanto, informações sobre a carga horária e a metodologia exata de desenvolvimento do recurso não foram fornecidas.

Dessa forma, percebi a importância desse diálogo no contexto histórico para o entendimento das suas problemáticas atuais, que incluem evasão escolar, falta de preparo dos estudantes para o mercado de trabalho e baixa qualidade do ensino. A seguir, problematizarei algumas questões que, ainda hoje, recaem sobre o Ensino Médio, principalmente com a Contrarreforma de 2017. Ao elencar os problemas, um dos primeiros desafios é enfrentar a taxa de evasão escolar, pois, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), essa taxa no Ensino Médio brasileiro foi de 9,3% em 2019. Além disso, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Ensino Médio tem apresentado um crescimento muito abaixo do esperado, estagnado em 3,8 desde 2011 (INEP, 2023).

Outro desafio é realizar uma reforma que realmente favoreça um Ensino Médio conectado aos objetivos educacionais progressistas e que atenda aos jovens estudantes. Dialogamos com Costin (2005) que em seu artigo *Ensino Médio no Brasil: desafios e propostas* defende a necessidade de uma reforma estrutural no Ensino Médio que leve em conta a complexidade e a diversidade do público-alvo, bem como as demandas do mercado de trabalho. Além disso, a autora assinala que é necessário repensar a formação dos professores e a articulação entre as diferentes disciplinas do currículo.

Todos esses fatores foram desconsiderados pelos reformadores do Ensino Médio. Os sujeitos da escola – jovens, professoras, professores e comunidade escolar – foram absurdamente ignorados nessa construção política que afeta o cotidiano e o futuro da juventude brasileira, conforme salientamos na seção anterior. Assim, reforçamos o argumento de que a educação brasileira foi golpeada ao se desconsiderarem os saberes e as experiências docentes e estudantis/juvenis. Contudo, a posição dos jovens brasileiros diante da proposta de

contrarreforma mostra-se caracterizada pela crítica e a resistência.

Saviani (2019), considerado um dos principais teóricos da pedagogia histórico-crítica, sinaliza que a proposta de reforma curricular deve partir de uma análise crítica da realidade social e buscar superar as desigualdades educacionais, ao destacar a importância de uma formação humanística sólida, que valorize a cultura, a arte e as ciências, e a necessidade de uma formação técnica que considere as demandas regionais e do mercado de trabalho. Considero que esta visão sobre a reforma curricular é uma perspectiva essencialmente transformadora, que visa não apenas adaptar o sistema educacional às necessidades do mercado de trabalho, mas também promover uma formação integral e humanística. Sua proposta de análise crítica da realidade social busca identificar e superar as desigualdades educacionais, propondo um currículo que valorize a cultura, a arte e as ciências. Isso sugere uma educação que não se limite a transmitir conhecimentos técnicos, mas que também fomente o desenvolvimento intelectual e cultural dos estudantes.

Castro (2009) discute a reforma curricular, e defende que precisa haver uma reflexão sobre os objetivos da educação e as competências que os jovens necessitam desenvolver para se tornarem cidadãos ativos e críticos. O autor ainda comenta sobre a importância de uma formação técnica capaz de formar profissionais competentes e éticos para atender às demandas do mundo do trabalho. Suas considerações são fundamentais para a discussão sobre o “Novo” Ensino Médio, pois chamam a atenção para a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre os objetivos da educação e a formação de jovens cidadãos críticos e ativos. Isto reflete o objetivo da pesquisa, pois tais considerações são particularmente relevantes no contexto do “Novo” Ensino Médio, uma vez que esta reforma busca modernizar e adaptar o currículo às necessidades contemporâneas. Ao chamar a atenção para a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre os objetivos educacionais, propondo que a reforma não se limite a ajustes técnicos, mas que considere a formação integral dos estudantes como cidadãos ativos e críticos. Isso implica repensar os métodos e conteúdos educacionais para promover uma educação que seja tanto profissionalizante quanto emancipadora, preparando os jovens para enfrentar os desafios do mundo moderno de maneira ética e crítica.

Soares (2017) destaca, na discussão a respeito do “Novo” Ensino Médio, a importância de uma formação geral sólida, que contemple as competências socioemocionais e a formação para a cidadania, além de uma formação técnica que leve em consideração as demandas do mundo do trabalho e as características regionais. Suas reflexões ressaltam a importância de uma formação que vislumbre o aspecto técnico-profissional, além do já mencionado desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a formação para a cidadania. Isso significa

dizer que o “Novo” Ensino Médio deve ser capaz de formar indivíduos críticos, reflexivos, capazes de lidar com situações diversas e de tomar decisões de forma consciente e ética. Eu como pessoa que atuo no ensino médio, considero que estas reflexões são fundamentais para a implementação do ensino, pois promovem uma visão ampla da educação que equilibra a formação técnica com o desenvolvimento socioemocional e cívico. Pois o objetivo do ensino médio deve ser formar indivíduos completos, capazes de enfrentar os desafios do mundo moderno de forma crítica, reflexiva e ética. Isso requer uma reforma curricular que valorize tanto o conhecimento técnico quanto o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes.

Assim, em um amplo diálogo com diferentes abordagens de avaliação educacional, quatro modelos são minuciosamente examinados à luz de categorias cruciais para entender o ecossistema educacional. Nessa jornada de análise, busca-se ir além das fronteiras tradicionais, ao romper com dicotomias simplistas e adentrar o terreno da compreensão holística, em que a lógica emancipatória brilha como guia (Sordi; Oliveira; Almeida, 2023).

Enquanto isso, nos corredores da legislação educacional, uma reforma é gestada com o objetivo de redefinir os contornos do Ensino Médio. Essa empreitada, resultado de debates intensos, visa não só adaptar as políticas educacionais à dinâmica escolar, mas também às necessidades dos alunos. Entre as mudanças propostas, destacam-se o aumento do tempo dedicado à aprendizagem e a introdução de novos caminhos formativos. Nessa nova visão, valoriza-se não apenas o conhecimento acadêmico, mas também as habilidades técnicas e profissionais dos alunos (Borrego; Vilela; Azevedo, 2024).

Contudo, a implementação dessas mudanças se avizinha como uma jornada desafiadora, pois requer esforço coletivo e colaboração entre todos os atores do sistema educacional para garantir que a reforma seja efetiva e promova uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes. É uma narrativa de transformação, em que as mudanças no cenário educacional ecoam os anseios por um futuro mais justo e preparado para os desafios do século XXI (Sordi; Oliveira; Almeida, 2023).

Sendo assim, é necessário um olhar atento à implementação das políticas educacionais e uma constante reflexão sobre as práticas pedagógicas e os objetivos da educação.

2.2 O processo de avaliação no Ensino Médio

Como estudante do Ensino Médio, posso dizer que, naquela época, era notória a meritocracia do conhecimento, pois conseguia nota quem demonstrava, em uma avaliação, seu conhecimento e, conseqüentemente, quem não tinha nota era reprovado na disciplina. Esse era

um processo de avaliação somatório, que passei a compreender somente na vida profissional.

Os processos de avaliação no Ensino Médio têm sido objeto de discussão e reflexão, tanto entre pesquisadores quanto entre educadores e gestores escolares. Assim, ao se considerar que a avaliação é um processo fundamental para medir a relação entre ensino e aprendizagem, essa análise permite que sejam identificadas as lacunas de conhecimento dos estudantes e as necessidades de intervenção pedagógica para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Perrenoud (1999) discute que a avaliação deve ser entendida como um processo contínuo, que vai além da simples verificação do conhecimento dos estudantes, e deve ser integrada ao processo de ensino com o objetivo de fornecer informações para que o professor possa planejar e adaptar sua prática pedagógica.

Nesse sentido, a avaliação formativa é considerada uma estratégia pedagógica importante, pois possibilita que o estudante seja acompanhado durante todo o processo de aprendizagem e receba *feedback* constante sobre seu desempenho (Esteban, 2007). Além disso, a avaliação deve ser coerente com as finalidades do Ensino Médio, que incluem o desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas, sociais e emocionais que possam preparar o estudante para a vida adulta e para a participação ativa na sociedade (Assunção, 2011).

Outro autor que discute os processos de avaliação no Ensino Médio é Libâneo (2018), que argumenta que esse instrumento deve ser capaz de avaliar as habilidades e competências dos estudantes em relação a conteúdos específicos e também em relação a competências e habilidades transversais, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a comunicação. Luckesi (2013), renomado pesquisador desse tema, destaca a importância da avaliação como um instrumento de diagnóstico e intervenção pedagógica, que deve ser utilizado de maneira formativa e contínua para permitir que o estudante seja acompanhado e receba *feedbacks* constantes sobre seu desempenho. Esses processos avaliativos necessitam ser vistos como possibilidades de construção do conhecimento capazes de promover o desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes.

Cunha (2012), por sua vez, ressalta a importância da avaliação para a promoção da equidade e da justiça social, uma vez que esse processo permite identificar e corrigir desigualdades e injustiças na distribuição do conhecimento. Para tanto, é necessário que a avaliação seja realizada de forma ética e justa, ao levar em consideração as condições socioeconômicas e culturais dos estudantes.

Para que essas avaliações sejam capazes de cumprir seus papéis, os professores devem ser cuidadosos ao escolherem as estratégias e os instrumentos de avaliação, para evitar que a

avaliação seja influenciada por fatores que não estão relacionados ao desempenho acadêmico do estudante (Mendes, 2018).

A análise e a mensuração do progresso educacional, no âmbito do Ensino Médio, não devem ser meramente interpretadas como medidas de rendimento individual, mas como partes de um processo colaborativo de construção do saber. Nesse contexto, os educadores desempenham um papel de suma importância, ao empregarem métodos avaliativos que fomentam a cooperação e o diálogo entre os estudantes, o que contribui para um ambiente de aprendizagem mais enriquecedor e participativo (Borrego; Vilela; Azevedo, 2024).

De acordo com Ferreira *et al.* (2022), a inserção da avaliação no contexto do ensino-aprendizagem também demanda uma análise constante das práticas avaliativas adotadas. Os professores devem estar abertos a explorar diferentes abordagens e técnicas de avaliação para adaptá-las às particularidades de cada grupo de alunos e às suas necessidades individuais. Isso implica em um processo contínuo de aprimoramento profissional, no qual os educadores buscam se atualizar e se aperfeiçoar na área da avaliação educacional.

Outro ponto relevante a ser considerado é a importância de se levar em conta a diversidade cultural, social e cognitiva dos estudantes durante o processo de avaliação. É fundamental que as avaliações sejam sensíveis às diferenças individuais e que se evitem práticas que possam resultar em exclusão ou marginalização de certos grupos de alunos. Isso requer um dispositivo inclusivo e equitativo, que reconheça e valorize a multiplicidade de conhecimentos e experiências trazidos pelos alunos para a sala de aula (Lima; Nasser, 2020).

Além disso, é preciso reconhecer que a avaliação não é apenas um momento isolado no processo educacional, mas um elemento intrínseco e contínuo. Ela deve ser incorporada de forma natural às práticas pedagógicas, de modo a fornecer *feedback* constante e direcionado aos alunos para ajudá-los a compreender seus pontos fortes e áreas de melhoria (Ghessi; Berlinck, 2020).

É enfatizado por Bertonha, Bittencourt e Guanãbens (2020), que os professores têm o papel de orientadores e facilitadores do processo de avaliação, ao guiarem os alunos na reflexão sobre seu próprio aprendizado e no estabelecimento de metas pessoais. Essa avaliação colaborativa e centrada no aluno contribui para o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, que são essenciais para uma aprendizagem autônoma e duradoura.

Dessa maneira, é fundamental que as avaliações sejam diversificadas em termos de formatos e instrumentos utilizados. Isso permite que os alunos demonstrem seu conhecimento de maneiras variadas, levando em consideração suas diferentes habilidades e estilos de aprendizagem. Avaliações formativas, como projetos, apresentações e debates, são

especialmente eficazes para promover a participação ativa dos alunos e engajá-los de forma significativa com os conteúdos (Muniz; Caliatto, 2020).

No Ensino Médio, a avaliação não se resume apenas a atribuir notas ou classificações, mas envolve também a promoção de uma cultura de aprendizagem contínua e significativa. É por meio dela que os alunos podem desenvolver habilidades críticas, criativas e colaborativas que serão essenciais em suas trajetórias acadêmicas e em suas vidas pessoais e profissionais (Castilho; Saraiva; Nogueira, 2020). Portanto, é crucial que os educadores adotem uma conjectura holística da avaliação, que vá além da simples mensuração de conhecimentos e habilidades técnicas. Devemos considerar também aspectos como o desenvolvimento socioemocional dos alunos, sua capacidade de resolver problemas complexos e sua aptidão para trabalhar em equipe (Raymundo; Raitz; Gesser, 2020).

A esse respeito, Fernandes e Gremaud (2020) argumentam que, ao integrar esses diferentes aspectos no processo avaliativo, podemos criar uma experiência educacional mais rica e significativa, que prepara verdadeiramente os alunos para os desafios do mundo moderno. É dessa forma que a avaliação no Ensino Médio pode se tornar não apenas um instrumento de avaliação, mas também uma ferramenta poderosa para o crescimento e desenvolvimento pessoal de cada estudante.

Está em tramitação no Congresso Nacional a nova reforma do Ensino Médio, aprovada pela Câmara dos Deputados e que visa adequar as opções de formação dos estudantes à realidade escolar. O Projeto de Lei nº. 5.230/2023, aprovado na forma de substitutivo, mantém a carga horária de 2.400 horas para a formação geral básica em três anos, com adição de 600 horas em itinerários formativos específicos, como Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza ou Ciências Humanas.

Para alunos que optarem pelo ensino técnico, a carga horária é de 3.000 horas, com foco adicional nas disciplinas do curso técnico escolhido. A oferta do Ensino Médio será presencial, com possibilidade de mediação tecnológica. A Reforma busca diversificar as áreas de conhecimento, garantir diretrizes nacionais para os itinerários e incluir propostas pedagógicas com métodos investigativos. A transição para as novas regras está prevista até 2025, com a consideração das diretrizes na seleção para o Ensino Superior a partir de 2027.

A Reforma contempla também benefícios para estudantes do Ensino Médio em escolas comunitárias do campo. O debate parlamentar refletiu opiniões divergentes sobre os impactos da Reforma, com destaque para as preocupações com a qualidade do ensino técnico e a necessidade de uma base nacional curricular consistente.

Por fim, a participação ativa dos estudantes nos processos de avaliação é um aspecto importante que deve ser considerado, de modo que esses atores tenham a oportunidade de oferecer *feedbacks* sobre sua própria aprendizagem, o que pode contribuir para a melhoria do processo de avaliação.

2.3 Os desdobramentos atuais sobre o “Novo” Ensino Médio

Fico reflexiva e até nostálgica quando penso sobre o “Novo” Ensino Médio em um contexto de contrarreforma, pois quando fui estudante dessa etapa do ensino não tínhamos uma visão do quão necessário seria ampliar a carga horária, pensar em itinerários formativos, cursar disciplinas eletivas com ênfase em habilidades socioemocionais e competências transversais. Éramos meros estudantes apenas de conteúdo, praticamente uma educação bancária, na qual nos depositavam o conhecimento e pronto: se resultado fosse positivo, melhor; se não, era reprovado e seguia.

Hoje, uma incursão atualizada e profunda no intrincado panorama do “Novo” Ensino Médio desvela não apenas seu contexto, mas também as complexidades inerentes ao cenário educacional contemporâneo. O fulcro desse exame reside na promulgação da Lei n.º 13.415 (Brasil, 2017), evento que despertou um interesse fervoroso por estudos aprofundados e reflexões meticulosas acerca desse tema premente (Coelho, 2024). No epicentro dessa discussão figura o Ensino Médio, etapa culminante da educação básica, cujas estatísticas alarmantes de evasão, reprovação e defasagem temporal clamam por uma análise crítica e aprofundada (Berwanger, 2024).

Os dados inquietantes do censo escolar de 2022 corroboram essa inquietação, ao revelarem um decréscimo significativo de 347 mil matrículas no Ensino Médio, equivalente à redução percentual de 5,3% em relação ao ano anterior. Esse declínio vertiginoso, em flagrante contraste com as expectativas estabelecidas pela Lei n.º 13.415 (Brasil, 2017), que visava à universalização dos itinerários formativos e técnicos-profissionais, desencadeia um paradoxo latente no seio da educação brasileira (Vieira, 2024). Nesse cenário de dissonância entre aspirações legislativas e realidades práticas, a Portaria n.º 627 (Brasil, 2023) surge como uma resposta concreta, ao suspender temporariamente a implementação do “Novo” Ensino Médio e instaurar um processo de escuta pública, na tentativa de mapear e compreender as diversidades e complexidades que permeiam o sistema educacional do país (Silva, 2023).

Nos últimos decênios, temos testemunhado o surgimento e a disseminação de um vasto leque de concepções e propostas educacionais, que buscam redefinir o papel e a função da

escola na sociedade contemporânea (Alves, 2022). Esse movimento, longe de ser apenas um fenômeno passageiro, insere-se em uma trajetória histórica de transformações e rupturas paradigmáticas. No entanto, é no contexto atual que essas discussões adquirem uma ressonância singular, permeadas por polarizações ideológicas e confrontos discursivos, muitas vezes amplificados pelas redes sociais e pelos meios de comunicação (Santos, 2023).

Nesse contexto de efervescência intelectual e ideológica, assistimos a um movimento pendular entre a valorização do conhecimento em sua essência e sua instrumentalização mercadológica (Santos, 2024). Surgem correntes críticas que rejeitam a concepção utilitarista do saber e defendem a escola como um espaço de emancipação e democratização do conhecimento (Soares, 2024). É nessa encruzilhada de ideias e ideais que se delineia o panorama educacional brasileiro, impregnado por tensões e divergências que remontam à promulgação da LDB de 1996 (Tananta; Lemos; Lima, 2024).

Diante desse panorama complexo e multifacetado, o presente trabalho se propõe a uma análise detalhada das principais diretrizes legais relacionadas ao Ensino Médio desde 1996. Por meio de uma conjectura metodológica rigorosa, que combina análise histórica, hermenêutica jurídica e reflexão crítica, busca-se desvendar os fios condutores que tecem a trama curricular do Ensino Médio brasileiro (Temple; Moraes, 2024). Além disso, almeja-se lançar luzes sobre as perspectivas e os desafios que permeiam o horizonte educacional contemporâneo, a fim de contribuir para um debate informado e construtivo sobre o futuro da educação no país (Pinto *et al.*, 2024).

Torna-se imprescindível compreender as nuances e os desdobramentos das políticas educacionais implementadas ao longo das últimas décadas. A promulgação da LDB (Brasil, 1996) marcou um ponto de inflexão significativo no panorama educacional brasileiro, ao estabelecer as bases legais para a organização e o funcionamento do Ensino Médio. No entanto, é importante ressaltar que as transformações no campo educacional não ocorrem de maneira linear ou unívoca (Reis, 2024).

Ao longo dos anos, observamos uma pluralidade de abordagens e perspectivas em relação ao Ensino Médio que refletem não apenas diferentes concepções pedagógicas, mas também interesses políticos e ideológicos diversos (Guisantes, 2024). Essa diversidade de visões e posicionamentos contribui para a complexidade do debate educacional, ao ampliar o leque de possibilidades e desafios enfrentados por gestores, educadores e demais atores envolvidos no processo educativo (Mezzomo; Melchiorretto; Kraemer, 2024).

É nesse contexto multifacetado que se insere a necessidade premente de uma análise crítica e aprofundada das políticas educacionais, especialmente no que tange ao Ensino Médio.

A compreensão das raízes históricas e das implicações práticas dessas políticas é fundamental para a formulação de estratégias e iniciativas que promovam uma educação de qualidade e equitativa para todos os estudantes (Motta, 2023). Portanto, trabalhos que visam contribuir para esse debate oferecem uma análise densa e abrangente das políticas educacionais relacionadas ao Ensino Médio no Brasil (Teixeira, 2024). Por meio de uma consideração interdisciplinar e contextualizada, busca-se elucidar os desafios e as potencialidades do sistema educacional brasileiro, bem como apontar para caminhos para a construção de uma educação mais inclusiva, democrática e emancipatória (Ferreira; Santos, 2024).

Além disso, é necessário explorar as dinâmicas sociais, econômicas e culturais que influenciam e são influenciadas pelas políticas educacionais (Basseto *et al.*, 2023). A educação não ocorre em um vácuo, mas é profundamente entrelaçada com os contextos mais amplos nos quais está inserida (Ferreira; Gonçalves; Camargo, 2024). Assim, devem ser consideradas não apenas as questões estritamente educacionais, mas também as condições sociais, econômicas e políticas que moldam e são moldadas pelo sistema educacional (Gomes; Gomes, 2024).

Ademais, é fundamental reconhecer a importância do diálogo e da participação democrática no processo de formulação e implementação de políticas educacionais. A construção de políticas inclusivas e democráticas requer o envolvimento ativo de todos os segmentos da sociedade, o que inclui estudantes, pais, professores, gestores educacionais e membros da comunidade (Santos Olmedo *et al.*, 2024).

Nesse contexto, o papel da pesquisa acadêmica e da produção de conhecimento científico torna-se ainda mais relevante (Xavier *et al.*, 2024). A análise crítica e fundamentada das políticas educacionais pode fornecer *insights* valiosos para a tomada de decisões informadas e a elaboração de políticas mais eficazes e justas, portanto, é essencial promover o desenvolvimento de pesquisas que abordem, de forma abrangente e aprofundada, as questões educacionais para contribuir para o avanço do campo e para a melhoria do sistema educacional como um todo (Silva; Melo Santos; Lacerda, 2024).

Em suma, a análise das políticas educacionais, especialmente no contexto do Ensino Médio, é um empreendimento complexo e multifacetado que requer uma compreensão interdisciplinar e contextualizada (Pimentel, 2023). Somente por meio de uma compreensão profunda das dinâmicas sociais, econômicas, políticas e culturais que permeiam o sistema educacional será possível formular políticas mais eficazes e equitativas que promovam uma educação de qualidade para todos os estudantes.

3 CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo, vou compartilhar minha experiência pessoal nos encontros realizados com as professoras no projeto de pesquisa e extensão intitulado *Casos de Ensino COM Professores(as) e Estudantes: experiências formativas e docentes*. Como parte dele, participamos de planejamentos e encontros síncronos que discutiram a temática da avaliação no Ensino Médio.

Ao longo desses encontros, mergulhamos em discussões profundas sobre diferentes abordagens de avaliação e como elas impactam o processo de ensino-aprendizagem. Foi fascinante ver como cada professora trazia sua perspectiva única e experiências para enriquecer o diálogo. Nosso objetivo era criar um espaço colaborativo em que pudéssemos trocar ideias, compartilhar práticas eficazes e aprender umas com as outras. Cada encontro era uma oportunidade de crescimento mútuo, em que todas contribuíamos com nossos conhecimentos e vivências.

Por meio desses planejamentos e encontros, pudemos desenvolver estratégias mais eficientes para lidar com os desafios da avaliação no Ensino Médio. Foi inspirador ver como a união de esforços e o compartilhamento de experiências podem gerar impactos positivos na prática pedagógica. Estou animada para continuar participando desses encontros e contribuir para o avanço da educação no Ensino Médio. É gratificante fazer parte de um projeto tão enriquecedor e colaborativo.

Primeiramente, a equipe organizadora convidou os professores e os sensibilizou para participarem. Em seguida, conforme mencionado, foi criado um grupo no *WhatsApp* para comunicação. Um formulário no *Google Forms* foi elaborado para cadastramento e aceite dos participantes. Também foi disponibilizado um link de sala virtual para os encontros remotos. Durante esses encontros, houve discussões e organização do grupo de gestão para definir os temas. Ao final de cada encontro, os participantes escolhiam a temática para o próximo.

3.1 Planejamento e encontros COM professores(as) no projeto de pesquisa e extensão

A partir desta seção, apresentamos uma proposta de planejamento realizada nos Encontros de Casos de Ensino COM Professores(as) sobre avaliação do Ensino Médio:

- 1) Organização dos encontros a partir de convite a professores e sensibilização para participação feita pela equipe organizadora;
- 2) Criação de grupo de *WhatsApp* para comunicação com os participantes;

- 3) Criação de formulário no *Google Forms*, com cadastro de informações e TCLE, para aceite e preenchimento;
- 4) Criação de link de sala virtual de videoconferência para os encontros remotos com os participantes;
- 5) Discussão e organização do grupo de gestão, para organização do encontro com temática de Casos de Ensino;
- 6) Encontro síncrono com participantes, reflexões acerca das temáticas apresentadas e escolha da temática para o próximo encontro.

Essas reuniões são como “viagens pedagógicas”, que aguardo com ansiedade. Por meio do *Google Meet*, mergulho em narrativas únicas compartilhadas por colegas professores. Cada caso revela desafios, estratégias e soluções para a prática educativa. Inspirados nos estudos de Starling, Arraz e Gontijo (2023), esses encontros são oportunidades de aprendizado colaborativo e reflexão sobre temas como avaliação. Aguardo com expectativa as próximas jornadas, pronta para mais descobertas e crescimento.

Os encontros de Casos de Ensino acontecem de forma síncrona, por meio da plataforma *Google Meet*, e seguem uma temática pré-estabelecida no encontro anterior, quando também se decide quem irá partilhar o Caso de Ensino para reflexão dos participantes.

Consideramos que a produção e socialização de Casos de Ensino COM Professores(as) possibilita a existência de um clima investigativo, de exposição de diferentes pontos de vista, em um processo (auto)formativo. Assim, ao serem tomados como dispositivos de pesquisa e formação têm se mostrado potentes para possibilitar a reflexão e a interação entre docentes, pois “os professores são profissionais que muitas vezes trabalham sozinhos sem interagir uns com os outros e sem grandes aspectos a compartilhar” (Extremera; Cavalcante, 2021, p. 13, tradução nossa). Nessa mesma direção, Souza *et al.* (2020), afirmam que os Casos de Ensino possibilitam os processos de ação/intervenção/formação e “abrem muitos diálogos sobre a complexidade do cotidiano da prática pedagógica e ilustram muitas possibilidades de reflexão sobre a aprendizagem profissional da docência” (p. 585). Assim, torna-se fundamental compreender a complexidade da docência situada em um contexto social e histórico (Starling; Arraz; Gontijo, 2023).

Na sequência, apresentamos uma programação inspirada em Starling, Arraz e Gontijo (2023) para exemplificar como acontecem os encontros (Figuras 2 a 5). Lembramos que, até o momento, aconteceram três encontros com a temática avaliação, foco desta pesquisa³.

³ Para uma melhor compreensão volte à Figura 1.

Figura 2: Casos de Ensino: processo avaliativo e avaliação externa

1º Encontro: Introdução ao Processo Avaliativo e a Avaliação Externa
<p>Objetivo: Discutir os principais desafios e oportunidades do processo avaliativo e a aplicação da avaliação externa no Ensino Médio.</p> <p>Atividades propostas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos participantes e suas experiências com avaliação no ensino médio; • Discussão em grupo sobre os principais desafios e oportunidades do processo avaliativo no ensino médio; • A avaliação externa e seu contexto dentro da escola e sala de aula para os estudantes, reflexões; • Compartilhamento de casos de ensino de participantes para reflexão e propostas de como poderia ser melhorado as ações no agora.

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

O referido encontro, ocorrido em 6 de março de 2023, contou com 25 pessoas. Nele foi abordado o tema da avaliação externa nas escolas, com destaque para a responsabilidade compartilhada entre governo e escolas. Também foi apresentado um inovador projeto educacional interdisciplinar que utiliza o tricô para promover uma compreensão prática e socialmente engajada de conceitos estatísticos.

Figura 3: Casos de Ensino: avaliação no contexto de sala de aula

2º Encontro – Avaliação formativa no Ensino Médio	
Atividades propostas	Objetivos
<p>Apresentação dos participantes e suas experiências com avaliação formativa no ensino médio.</p> <p>Discussão em grupo sobre o papel da avaliação formativa no processo avaliativo no ensino médio.</p> <p>Análise de exemplos de estratégias e técnicas de avaliação formativa utilizadas em diferentes disciplinas e contextos.</p> <p>Discussão em grupo sobre a relação entre a avaliação e desenvolvimento de competências no ensino médio.</p>	<p>Discutir a aplicabilidade da avaliação na sala de aula e o contexto das avaliações</p> <p>Como se avaliar e que tipo de avaliação deve ser aplicada na sala de aula</p> <p>Desenvolvimento de competências no ensino médio.</p>

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Por sua vez, no encontro de 10 de abril de 2023 participaram 17 pessoas e foram abordados os desafios da avaliação educacional, especialmente as limitações das práticas tradicionais, a necessidade de inovação no período pandêmico e a desconexão entre avaliações externas e a realidade das salas de aula. Nele, enfatizou-se a urgência de reconfigurar métodos avaliativos para se alinhar aos propósitos educacionais.

Figura 4: Casos de Ensino: critérios de avaliação no Ensino Médio

3º Encontro: Instrumentos e Critérios de Avaliação do componente curricular de Robótica no Ensino Médio e demais níveis de ensino

Atividades propostas

- Apresentação dos participantes e suas experiências com instrumentos e critérios de avaliação no componente curricular de robótica no ensino médio;
- Discussão e reflexão com o grupo de participantes sobre os diferentes instrumentos e critérios de avaliação utilizados;
- Análise de exemplos de instrumentos e critérios de avaliação utilizados em diferentes disciplinas e contextos.
- Análise de exemplos e feedback e comunicação utilizados em diferentes disciplinas e contextos.

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

No encontro ocorrido em 24 de abril de 2023, com a participação de 22 pessoas, se propôs uma abordagem inovadora na avaliação escolar, com ênfase para a biodiversificação, critérios ecodiagnósticos e a rejeição de avaliações bimestrais/anuais no primeiro ano, em uma promoção de uma visão construtiva e formativa da avaliação, com destaque para a importância da equidade e a personalização para cada estudante, enquanto a discussão sobre os indicadores educacionais no Brasil ganha destaque.

Figura 5: Casos de Ensino Médio: avaliações educacionais e políticas públicas

Atividades propostas	Objetivo
<p>Apresentação dos participantes e suas experiências com avaliação do processo.</p> <p>Discussão em grupo sobre o papel da avaliação do processo avaliativo no ensino médio.</p> <p>Análise de exemplos de estratégias e técnicas de avaliação diante de avaliações externas e políticas públicas.</p> <p>Discussão em grupo sobre robótica e demais disciplinas eletivas no ensino médio.</p>	<p>Discutir a prática formativa e docente.</p> <p>Como se avaliar no processo.</p> <p>Desenvolvimento de competências no ensino médio, tornar a aprendizagem tangível.</p> <p>Busca de mudanças significativas na educação.</p>

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

O encontro de 15 de maio de 2023 contou com seis participantes, pois muitos dos professores convidados tiveram conflitos de agendamento com outras atividades extracurriculares. Neste encontro foram abordadas, de forma abrangente, as práticas formativas e docentes, com destaque para a ênfase no ensino de robótica no contexto remoto, a importância da avaliação centrada no processo, métodos inovadores de ensino e a necessidade de tornar a aprendizagem tangível. Culminou-se com a sugestão de discutir a revogação do “Novo” Ensino Médio na reunião seguinte, o que indicou uma busca por mudanças significativas na educação.

3.2 Proposta de análise interpretativa

Aqui, descrevo a metodologia que utilizei para analisar os dados qualitativos obtidos em reuniões de pesquisa com os professores do Ensino Médio. Meu objetivo era compreender suas percepções sobre o processo avaliativo nessa fase educacional. O procedimento que adotei envolveu cinco etapas distintas: a) a transcrição das reuniões; b) a identificação dos termos-chave discutidos; c) o delineamento das dimensões que emergiram das discussões; d) o exame das tendências presentes nos relatos dos professores; e e) a interpretação dos dados para buscar uma compreensão mais profunda das vivências e ideias dos docentes. Essas fases me possibilitaram ter uma visão abrangente das questões levantadas pelos professores, o que contribuiu para um debate fundamentado sobre os desafios e as potencialidades no campo educacional.

Após a realização de cada encontro, o próximo passo foi a transcrição das gravações, um momento muito importante, pois:

a transcrição, entretanto, têm desafios e vantagens que perpassam tanto a fidelidade do texto narrado e o que o pesquisador transcreve, como a produção de um texto compreensível para o leitor que não estava presente no momento do diálogo. Segundo Evangelista (2010) a transcrição manual do texto oral para o texto escrito é imprescindível, a autora pontua que os recursos tecnológicos são ferramentas que possibilitam uma maior fidelidade do que foi narrado, mas é preciso ainda tornar esse material coletado em um texto escrito. As entrevistas obtidas, independente do recurso que o pesquisador tenha escolhido, é um texto oral e ao transportá-lo para o texto escrito necessita de um tratamento. Para Lima (2017) as entrevistas orais podem ser transcritas seguindo três etapas: a) a transcrição, que é a primeira versão escrita dos depoimentos; nela, se busca reproduzir fielmente tudo o que foi dito sem recortes ou acréscimos; b) a textualização, na qual se omite o entrevistador e se afere ao narrador a titularidade das narrativas; c) a transcrição, em que o texto é recriado a ponto de ser coerente e fazer sentido para o leitor que não teve acesso ao diálogo inicial (Ulisses, 2023, p.66).

Posteriormente, foi realizada uma leitura cuidadosa para identificar os principais pontos abordados pelos professores, levando em consideração as análises do discurso para melhor compreender as ideias, valores e concepções expressas por eles em relação ao processo avaliativo no Ensino Médio. Para realizar a análise interpretativa, nos inspiramos nas orientações de Mendes e Miskulin (2017, p.5):

- 1) Transcrição: consiste em transcrever o que foi dito pelos participantes, de forma clara e precisa, pode utilizar algum software ou ser feita manualmente;
- 2) Processo de codificação: após a transcrição, é preciso analisar os dados e identificar os temas e conceitos mais importantes, com identificação das palavras ou frases-chave que refletem o conteúdo compartilhado e comentado pelos participantes no encontro;
- 3) Processo de categorização: com base na codificação, os dados são agrupados em categorias ou temas mais amplos, um processo que contribui para o entendimento das principais ideias e conceitos presentes no compartilhamento dos encontros e das entrevistas;
- 4) Processo de análise: após a categorização dos dados, eles serão analisados de forma mais aprofundada. Essa análise envolve a identificação de tendências, padrões ou diferenças entre as respostas dos participantes dos encontros de compartilhamentos de Casos de Ensino;

- 5) Processo de interpretação: finalmente, é preciso interpretar os dados para buscar a compreensão dos significados em relação à pesquisa em questão. Esse processo envolve a identificação de conclusões ou implicações importantes para a área de estudo.

Durante o processo metodológico baseado nas diretrizes de Mendes e Miskulin (2017), que inclui as cinco etapas, mergulhei de forma meticulosa e dedicada na tarefa de compreender e extrair *insights* valiosos a partir das interações registradas nos encontros de pesquisa. A primeira etapa, a transcrição, exigiu um esforço concentrado e minucioso. Revisei o vídeo repetidas vezes para capturar cada nuance das vozes dos participantes, cada expressão facial, cada hesitação significativa. A precisão e a clareza eram imperativas, e investi tempo e energia para garantir que cada palavra fosse transcrita com exatidão. Utilizei ferramentas como o Ctrl + L no *Microsoft Word* para auxiliar na identificação de palavras-chave relevantes, como “avaliação” e “professores”, que seriam fundamentais para orientar minha análise subsequente.

Em seguida, adentrei a segunda etapa do processo: a identificação de palavras-chave, frases marcantes e conceitos cruciais que emergiram dos relatos dos participantes. Foi um exercício de meticulosidade e discernimento, no qual busquei extrair os elementos mais significativos e representativos das conversas gravadas. Essa fase foi essencial para organizar e estruturar os dados, ao fornecer um ponto de partida sólido para a análise mais aprofundada que se seguiria.

À medida que avançava para a terceira etapa, a construção de dimensões, mergulhei com profundidade nos relatos para explorar as principais ideias e conceitos que emergiram. Esse foi um processo de imersão intelectual, no qual busquei compreender não apenas o que foi dito, mas também os subtextos subjacentes, os temas latentes que permeavam as conversas. Identifiquei as temáticas recorrentes, os dilemas mais frequentes, e comecei a tecer uma compreensão em torno desses elementos.

Com as dimensões delineadas, passei para a quarta etapa: a análise das tendências, regularidades e diferenças nos relatos dos participantes. Nesse estágio, adotei uma visão analítica mais sistemática, em que busquei padrões e variações que pudessem oferecer *insights* valiosos sobre as percepções e experiências dos envolvidos. Ouvir novamente o áudio específico no minuto 45 da gravação foi uma estratégia crucial para obter *insights* adicionais, o que me permitiu capturar nuances e detalhes que poderiam ter escapado em uma audição anterior.

Por fim, cheguei à quinta e última etapa: a interpretação dos dados. Aqui, procurei ir além da superfície das conversas e foquei nas entrelinhas e subtópicos para compreender o significado mais profundo das narrativas. Relacionei o que foi identificado nos dilemas e recorri ao minuto 47 da gravação para enriquecer minha análise e fornecer ao leitor uma visão abrangente e esclarecedora das conclusões tiradas a partir dos dados coletados. Esse foi o ponto culminante de um processo intelectualmente desafiador e gratificante, no qual cada etapa se desdobrou como uma peça crucial de um quebra-cabeças complexo que contribuiu para uma compreensão mais completa e matizada do fenômeno em estudo.

Nesse processo metodológico baseado nas diretrizes de Mendes e Miskulin (2017) construímos nossa maneira de interpretação das fontes de pesquisa produzidas pelos professores. Para isso, também nos inspiramos na análise interpretativa dos três tempos de Souza (2004): tempo I, pré-análise/leitura cruzada; tempo II, leitura temática; e tempo III, leitura interpretativa.

Em primeiro lugar, temos a etapa de transcrição, na qual os pesquisadores transcrevem de forma precisa e clara o conteúdo das interações dos participantes, e podem usar ferramentas de software ou realizar a transcrição manualmente.

Após concluir a transcrição inicial, iniciei a próxima fase do processo, direcionando-me à identificação de palavras-chave que impulsionariam minha análise e compreensão do material gravado. Para otimizar essa etapa, recorri ao recurso Ctrl + L, uma ferramenta que se revelou valiosa para agilizar o processo e focar minha atenção nas palavras-chave mais pertinentes. Busquei minuciosamente termos como “avaliação”, “professores” e “resultados”, por reconhecer sua importância em destacar pontos-chave nos relatos dos participantes e fornecer insights valiosos sobre os temas centrais abordados durante os encontros de pesquisa.

Essas palavras-chave, cuidadosamente selecionadas, desempenharam um papel crucial ao orientar minha análise e a interpretação do conteúdo gravado. Elas serviram como “faróis” em meio ao vasto oceano de informações e me permitiram navegar de forma mais direcionada e eficiente pelos dados coletados. Ao destacar tendências e temas recorrentes, elas proporcionaram uma visão mais clara e abrangente das percepções e experiências dos participantes, e enriqueceram significativamente minha compreensão do fenômeno em estudo.

Essa abordagem meticulosa e focada na identificação de palavras-chave demonstrou ser fundamental para o sucesso do processo analítico como um todo. Ao reconhecer a importância estratégica desses termos específicos, pude extrair insights valiosos e construir uma análise robusta e fundamentada, o que contribuiu para uma compreensão mais profunda e abrangente do tema em questão.

Em seguida, passamos para o processo de identificar palavras-chave, frases e conceitos cruciais que foram evidenciados nos relatos dos participantes. Isso auxiliou na organização e na identificação das dimensões construídas.

A terceira etapa foi a construção de dimensões, que permitiu uma compreensão mais abrangente das principais ideias e conceitos, que possibilitou um olhar mais amplo das temáticas e problemáticas evidenciadas pelos professores.

Durante o procedimento metodológico embasado nas diretrizes preconizadas por Mendes e Miskulin (2017), que compreendem uma sequência de cinco etapas. Empreendi um pensamento diligente e metucioso em que, inicialmente, entreguei-me à transcrição, uma atividade que demandou arrojo e esmero.

De forma iterativa e minuciosa, revi as gravações, atentei a cada sutileza das interações entre os participantes. Cada inflexão vocal, cada expressão facial, cada hesitação reveladora foi objeto de escrutínio e visou assegurar a precisão e a fidelidade na transcrição. Ademais, vali-me da ferramenta de controle Ctrl + L para a identificação expedita de palavras-chave salientes, como “avaliação” e “professores”, cujo propósito era orientar minha investigação subsequente.

Segui, então, para a etapa que consistiu na identificação e delimitação de palavras-chave, frases proeminentes e conceitos capitais que emergiram dos relatos dos participantes. Nesse ínterim, almejei extrair os elementos mais salientes e representativos dos diálogos gravados. Essa atividade propiciou-me a organização e a estruturação dos dados, ao fornecer um arcabouço sólido para a análise aprofundada que se seguiria.

Na terceira fase, embarquei na construção de dimensões, um processo que me permitiu aprofundar minha compreensão acerca das principais ideias e conceitos delineados nos relatos dos participantes. Essa incursão intelectual demandou um mergulho nas profundezas das narrativas, no intuito de desvelar não apenas o conteúdo explícito, mas também os subtextos subjacentes e os temas latentes que permearam as conversações. Identificar as temáticas recorrentes e os dilemas preponderantes constituiu um exercício de análise minuciosa, que exigiu perspicácia e acuidade para desvendar os padrões e as questões intrínsecas aos discursos.

Com as dimensões delineadas e os insights preliminares obtidos, adentrei a quarta etapa, em que me propus a identificar tendências, regularidades e discrepâncias nos relatos dos participantes. Essa fase envolveu uma interpretação analítica mais sistemática, visando à apreensão dos padrões e das variações que permearam as narrativas. A revisitação do áudio específico, registrado no minuto 45 da gravação, revelou-se uma estratégia fulcral para a obtenção de insights adicionais que possibilitaram a captura de nuances e detalhes que poderiam ter passado despercebidos em análises anteriores.

Finalmente, adentrei a quinta e derradeira etapa, que consistiu na interpretação dos dados coletados. Nesse estágio culminante, busquei transcender a superfície das conversações, ao adentrar os meandros e subtextos subjacentes para desvendar os significados mais profundos das narrativas. Relacionar o que foi identificado nos dilemas, ao recorrer ao minuto 47 da gravação, representou um esforço para enriquecer minha análise e oferecer ao leitor uma visão abrangente e esclarecedora das conclusões extraídas dos dados coletados.

Dessa forma, cada uma das cinco etapas do processo metodológico desdobrou-se como uma peça essencial de um quebra-cabeça complexo, que contribuiu para uma compreensão mais ampla e matizada do fenômeno investigado.

Após a minuciosa construção das dimensões, adentrei na quarta etapa do processo metodológico, que consistiu em identificar tendências, regularidades e discrepâncias nos relatos dos participantes. Nesse estágio crucial, meu objetivo era desvelar padrões subjacentes e variações significativas que emergiram das narrativas gravadas.

Para enriquecer essa análise, adotei uma compreensão multifacetada. Além de revisitar as dimensões previamente delineadas, decidi incorporar uma estratégia adicional: ouvir novamente o áudio específico registrado no minuto 45 da gravação. Essa decisão estratégica visava à obtenção de insights suplementares que pudessem aprofundar ainda mais minha compreensão dos dados coletados.

A análise combinada das dimensões construídas na terceira etapa e dos insights obtidos ao revisitar o áudio no minuto 45 revelou-se extraordinariamente frutífera. Percebi conexões sutis entre as temáticas emergentes e os momentos específicos da conversa, o que possibilitou uma análise mais holística e abrangente dos dados. A integração dessas duas perspectivas proporcionou um panorama mais completo e detalhado das percepções e experiências dos participantes.

Ao identificar tendências, regularidades e diferenças nos relatos dos participantes, pude elucidar padrões recorrentes e discrepâncias significativas que enriqueceram minha compreensão do fenômeno em estudo. Essa avaliação combinada, que integrou a análise das dimensões construídas na terceira etapa com insights adicionais obtidos ao revisitar o áudio no minuto 45, demonstrou ser essencial para uma análise robusta e fundamentada dos dados coletados.

Por fim, a quinta etapa completa o processo de interpretação. Nessa fase, buscamos compreender o significado dos relatos em relação aos nossos objetivos, em um diálogo com o referencial teórico e metodológico da pesquisa.

Ao explicar sobre esses dilemas ao leitor, empreendi esforços no sentido de proporcionar uma visão ampla e aprofundada das conclusões derivadas da análise dos dados coletados. Meu objetivo foi fornecer uma perspectiva abrangente e contextualizada sobre os desafios que emergiram dos relatos dos participantes. Isso implicou em uma imersão meticulosa nas complexidades intrincadas que permeiam o contexto educacional, buscando destacar as múltiplas facetas e dimensões dos dilemas enfrentados pelos professores. Essa análise detalhada permitiu uma exploração mais aprofundada das preocupações e dificuldades enfrentadas pelos educadores, com destaque para a diversidade de experiências e perspectivas presentes nos relatos dos participantes. Por meio da revisão crítica do conteúdo registrado no minuto 47 da gravação, busquei discernir os diferentes matizes e abordagens adotados pelos participantes na discussão de seus dilemas.

A observação adotada visou esclarecer as nuances e sutilezas subjacentes aos desafios reportados, e forneceu uma compreensão mais profunda e holística deles. Ao invés de simplificar os dilemas, busquei explorar sua complexidade, ao reconhecer a interseção de fatores sociais, institucionais e individuais que contribuem para sua emergência e persistência.

Ao descrever esses dilemas ao leitor, procurei fornecer uma perspectiva abrangente e contextualizada das conclusões derivadas dos dados coletados. Busquei elucidar as intrincadas complexidades que envolvem os desafios enfrentados pelos educadores e enfatizar as diversas dimensões dos dilemas e seu impacto no panorama educacional. Essa análise minuciosa e aprofundada possibilitou uma análise mais ampla e uma compreensão mais abrangente dos dilemas enfrentados pelos professores, o que enriqueceu a interpretação dos dados coletados. A partir da explanação desses dilemas, busquei contextualizá-los dentro de um espectro mais amplo de desafios enfrentados no campo da Educação. Reconheci a importância de considerar não apenas os aspectos individuais e imediatos desses dilemas, mas também suas raízes estruturais e sistêmicas. Isso incluiu uma análise crítica das políticas educacionais, das dinâmicas de poder dentro das instituições educacionais e das expectativas sociais em relação ao papel dos professores na sociedade.

Ao delinear essas complexidades, procurei oferecer ao leitor uma compreensão mais rica e matizada dos dilemas enfrentados pelos educadores. Isso envolveu uma reflexão cuidadosa sobre as tensões e contradições inerentes ao contexto educacional, bem como uma consideração dos diferentes pontos de vista e perspectivas presentes na discussão.

Além disso, ao abordar esses dilemas, busquei destacar as estratégias e recursos que os professores empregam para lidar com esses desafios. Isso incluiu uma análise das práticas de enfrentamento e resiliência adotadas pelos educadores, bem como uma reflexão sobre as

maneiras pelas quais eles buscam promover mudanças positivas dentro de seus contextos profissionais. No processo de elucidar esses dilemas, também reconheci a importância de considerar o impacto emocional e psicológico que eles podem ter sobre os educadores. Isso incluiu uma análise das pressões e estresses associados à profissão docente, bem como uma reflexão sobre as estratégias de autocuidado e apoio mútuo que os professores podem adotar para lidar com esses desafios.

Em última análise, ao compartilhar essas reflexões sobre os dilemas enfrentados pelos professores, busquei fornecer uma análise crítica e reflexiva do contexto educacional, mas também inspirar uma conversa mais ampla e significativa sobre as questões centrais que afetam a prática docente e o sistema educacional como um todo. Por meio dessa interpretação, espero contribuir para um diálogo mais informado e enriquecedor sobre os desafios e as oportunidades que enfrentamos na busca por uma educação de qualidade e equitativa para todos. Essas cinco etapas se complementam e se articulam, o que permite uma análise dos Casos de Ensino produzidos pelos professores.

4 CASOS DE ENSINO MÉDIO: DEBATES E DISCUSSÕES ACERCA DA AVALIAÇÃO

Ao longo da minha jornada como educadora, tenho me deparado com uma questão complexa que permeia a educação brasileira: as avaliações externas. Neste relato, compartilho minhas experiências e reflexões sobre esse tema crucial, que tanto impacta a prática pedagógica, o aprendizado dos alunos e as políticas educacionais em nosso país.

É inegável a importância de discutirmos como as avaliações externas se relacionam com a dinâmica das salas de aula. Em nossos diálogos, colegas de profissão expressam suas preocupações e destacam a disparidade entre o que é avaliado externamente e a realidade vivenciada dentro das escolas. Essa desconexão, muitas vezes, gera um sentimento de desalento e frustração entre as educadoras, que se veem sobrecarregadas com responsabilidades que nem sempre refletem o verdadeiro trabalho desenvolvido em sala.

Essa sobrecarga de responsabilidades sobre as docentes é uma das questões mais recorrentes em nossas conversas. A pressão por resultados nas avaliações externas cria um ambiente de estresse e ansiedade, que, frequentemente, prejudica o bem-estar das professoras e também a qualidade do ensino oferecido aos alunos. Diante desses desafios, surge a necessidade premente de buscar métodos mais eficazes e inclusivos de avaliação. Afinal, a educação não se resume a números e estatísticas, mas também envolve o desenvolvimento integral das estudantes, levando em conta suas individualidades, habilidades e potenciais.

Nosso objetivo, ao debater e refletir sobre essa questão, é fornecer uma visão abrangente das complexidades envolvidas e contribuir para o desenvolvimento de abordagens mais adequadas e alinhadas aos verdadeiros objetivos da educação no Brasil. Afinal, somente por meio do diálogo e da colaboração poderemos superar os desafios e construir um sistema educacional mais justo, inclusivo e eficaz para todas e todos.

4.1 Caso de Ensino do professor Thiago: avaliação como um dos desafios da docência

Esse Caso de Ensino foi narrado pelo professor Thiago no dia 10 de abril de 2023, em um encontro que contou com 10 participantes. Em seu relato, o docente trouxe uma riqueza de discussões sobre avaliação educacional e refletiu sobre diferentes perspectivas, desafios e práticas enfrentadas por professores de diferentes áreas e regiões do Brasil. Essa análise busca destacar pontos-chave e *insights* relevantes extraídos do diálogo entre os participantes.

É importante salientar que Thiago é um educador com vasta experiência, porque, desde 1988, atua em diversos níveis do Ensino Fundamental ao Superior. Possui especialização em Avaliação Educacional e destaca-se por sua habilidade em se adaptar às mudanças, especialmente durante a pandemia de COVID-19, quando liderou esforços para desenvolver métodos de avaliação remota eficazes. Valoriza abordagens *inter* e transdisciplinares, e busca promover uma aprendizagem significativa. Reflete sobre as limitações das avaliações externas e defende a necessidade de políticas educacionais mais consistentes e de longo prazo. Em resumo, Thiago é um educador comprometido, reflexivo e inovador, que busca constantemente aprimorar suas práticas pedagógicas em benefício dos alunos.

O que eu vejo com relação às avaliações externas é temerário. Conhecimento e sucesso nas avaliações são desconexos. Nem sempre o aluno que vai mal não sabe, nem sempre o que vai bem sabe! E, no caso de políticas públicas realizadas sobre dados estatísticos de avaliações externas, o que nós temos é muito mais falácias do que medidas reais. Nós precisamos de programas de Estado, não de governo. Isso, aí sim, nós vamos mudar alguma coisa (Prof. Thiago).

Ostentando uma ampla vivência, que abarca desde os segmentos iniciais até o nível superior de instrução, Thiago ressaltou que a avaliação figura como um dos grandes desafios enfrentados pelos docentes. Em sua argumentação, ponderou sobre as limitações inerentes aos arquétipos avaliativos tradicionais, exemplificados por provas de cunho memorialista, especialmente quando se deparam com problemáticas de natureza complexa, destituídas de solucionários elucidativos.

Na concepção a respeito do período pandêmico, o professor Thiago discorreu acerca da imperatividade de instaurar inovações no campo avaliativo e sublinhou que a transição para o âmbito remoto requereu adaptações. Ele compartilha as adversidades inerentes à elaboração de questionamentos que efetivamente aferem o acervo cognitivo retido pelos discentes, notadamente em situações problemáticas com múltiplas etapas.

O professor Thiago delineou a importância de preparar os estudantes para processos avaliativos que demandem a proatividade na busca por informações e a habilidade intrínseca de solucionar enigmas complexos. Salientou, ademais, a necessidade de desenvolver instrumentos avaliativos que mensurem não apenas a retenção de conhecimento, mas também a aptidão para o raciocínio diante de problemáticas.

A professora Evelyn agregou sua perspectiva à discussão, ao evidenciar a desconexão entre as avaliações externas, notadamente aquelas atreladas a programas governamentais, e a realidade concreta das salas de aula, sobretudo nos estágios iniciais. Argumentou que tais

avaliações frequentemente abordam conteúdos para os quais os educandos ainda não consolidaram proficiência, o que as torna incongruentes.

Emanuel, docente no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Mato Grosso, evidenciou a falta de pertinência das avaliações externas em sua modalidade de ensino. Criticou as avaliações delineadas para satisfazer as demandas das editoras de livros didáticos, por considerá-las distantes da realidade experimentada na EJA.

Vilma interpôs questionamentos acerca da finalidade das avaliações externas, ao exteriorizar a frustração ante a lacuna de respostas claras sobre como os resultados dessas avaliações serão instrumentalizados para aprimorar a prática educacional. Sublinhou a importância de tratar os sujeitos individualmente e de se desvincular de um enfoque meramente numérico.

Logan partilhou suas experiências no contexto da EJA durante o período pandêmico e observou as dificuldades enfrentadas pelos educandos diante de avaliações desvinculadas de seu contexto e suas competências.

A discussão enfatizou a necessidade de reconfiguração dos métodos avaliativos, para adequá-los aos desafios contemporâneos e assegurar consonância com os reais propósitos da educação. A disparidade entre as avaliações externas e o contexto efetivo das salas de aula surge como uma inquietação partilhada entre os participantes.

Nessa dialética mais ampla sobre as avaliações externas no contexto educacional, o professor Thiago destacou o desafio subjacente à avaliação de professores, instituições e cursos mediante exames padronizados, e sublinhou a temeridade intrínseca a essa prática.

Cílesia, servidora pedagógica em Minas Gerais, incursionou na discussão sobre a complexidade das avaliações externas, frisou a dualidade de propósitos e destacou a necessidade de equilibrar a utilização dos resultados para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Logan, compartilhando sua vivência em São José da Lapa-MG, destacou o impacto das avaliações externas no planejamento escolar, e como elas limitam a diversidade de avaliações e prejudicam abordagens mais formativas.

Nas considerações finais, Thiago abordou a desconexão entre as avaliações pontuais e a verdadeira aferição do conhecimento e sucesso dos discentes. Enfatizou a imprescindibilidade de uma avaliação mais abrangente e de programas estaduais, em contraposição a políticas governamentais de cunho efêmero.

Ao longo da discussão, emergiram inquietações acerca da eficácia, métodos e influência das avaliações externas, assim como a pressão sobre os docentes para atenderem a critérios

específicos, muitas vezes em detrimento da qualidade educacional.

A intervenção de Ana Beatriz, docente de Artes, trouxe à tona considerações práticas, como o tempo despendido pelos professores na correção de gabaritos, ao invés de usá-lo para uma reflexão sobre resultados e do planejamento de aulas.

Sandra, professora de Matemática, teceu críticas à falta de coesão nas questões das avaliações externas e questionou a real utilidade desses exames para o aprimoramento do ensino.

A discussão culminou com reflexões sobre o papel dos docentes na transformação desse cenário, com destaque para a importância de repensar as práticas avaliativas e buscar abordagens mais humanizadas e eficazes na aferição do aprendizado dos educandos. João Pedro, estudante de Pedagogia, manifestou seu desejo de contribuir para tal transformação. Assim, é essencial que os envolvidos no campo da Educação continuem a se engajar em diálogos construtivos, reflexões críticas e colaborações significativas para avançar em direção a práticas avaliativas mais justas, inclusivas e eficazes.

4.2 Caso de Ensino da professora Sarah: uma proposta de trabalho na sala de aula

A transcrição do encontro remoto realizado em 15 de maio de 2023 oferece uma visão detalhada e rica das experiências compartilhadas por educadores engajados em práticas formativas e docentes, com a participação da professora Sarah. O diálogo entre os participantes, mediado por Cláudia e por mim, abrangeu uma variedade de temas, desde a importância da conexão entre Educação Básica e Ensino Superior, até a necessidade de se humanizar o ensino de disciplinas como Matemática e Estatística.

Sarah é uma professora de Matemática dedicada, com vasta experiência no Ensino Médio e na orientação de residentes. Ela possui formação sólida, que inclui graduação, especializações e mestrado. Engajada em projetos sociais, Sandra busca humanizar o ensino da Matemática, ao promover iniciativas que unem conscientização ambiental e ação social. Fora da sala de aula, encontra equilíbrio em atividades filantrópicas e artesanais. Sua visão educacional valoriza a individualidade dos alunos e busca um ensino mais humano e personalizado.

Dessa forma, ressaltou a ênfase no ensino de Robótica, especificamente no contexto remoto, e enfatizou a importância do projeto, que visa criar e compartilhar Casos de Ensino, ao promover reflexão e troca de conhecimentos entre os participantes.

Compartilhando sua experiência acumulada desde os anos 2000, inicialmente trabalhou com Robótica de maneira analógica e, posteriormente, evoluiu para a integração de dispositivos digitais e programação. Expressou desconforto com a rotulação do Ensino Superior e destacou as dificuldades de inovar no Ensino Médio, ao comparar as montagens de robôs em diferentes níveis de ensino.

A discussão se estendeu para a filosofia de avaliação do professor, quando propôs uma conjectura centrada no processo em vez do instrumento. Ela enfatiza a interdependência entre Robótica e Programação, com a aplicação desses conceitos em suas disciplinas. A necessidade de métodos de avaliação inovadores, especialmente no contexto virtual da pandemia de COVID-19, é ressaltada, e a professora compartilha sua opinião de utilizar batalhas de robôs como forma dinâmica de avaliação.

Outra parte do diálogo enfocou métodos de ensino práticos e participativos em contraste com abordagens tradicionais. A importância de avaliar a participação ativa dos alunos foi destacada com a menção a práticas como competições temáticas e desafios como formas de engajar os estudantes em tempo real. A gamificação surgiu como uma ferramenta eficaz para motivar os alunos, em substituição à ansiedade associada a métodos de avaliação convencionais.

Uma professora de Biologia levantou a problemática dos métodos de avaliação preestabelecidos, especialmente diante da dificuldade de integrar práticas inovadoras. Ela propõe atividades práticas, como a criação de uma estrutura sustentável, ao buscar uma perspectiva mais *hands-on* e contextualizada no ensino.

Outro ponto abordado foi a importância de tornar o aprendizado tangível e relacionado à vida cotidiana dos alunos, como exemplificado pelo ensino de circuitos elétricos que usam o sistema nervoso como analogia.

A discussão concluiu com a sugestão de revogação do “Novo” Ensino Médio como tema para a reunião seguinte, o que indica uma busca por mudanças significativas na educação e, possivelmente, uma insatisfação com o modelo atual (Tabela 1).

Tabela 1: Avaliação externas em nível estadual

Estado	Sistema de avaliação	Sigla	Componentes avaliados
Acre	Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar	SEAPE	Língua Portuguesa Matemática
Alagoas	Avaliação de Aprendizagem dos Alunos da Rede Estadual de Ensino de Alagoas	AREAL	Língua Portuguesa Matemática Produção de texto
Amazonas	Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazonas	SADEAM	EF*: Língua Portuguesa Matemática EM* e EJA*: Ciências Humanas Ciências da Natureza Produção de textos
Bahia	Sistema de Avaliação Baiano da Educação Avalie Alfa e Avalie EM	SABE	Língua Portuguesa Matemática Ciências da Natureza
Ceará	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará	SPAECE	Língua Portuguesa Matemática
Distrito Federal	Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal	SIADE	Língua Portuguesa com Redação Matemática Ciências Física Química Biologia História Geografia Filosofia Sociologia
Espírito Santo	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo	PAEBES	Língua Portuguesa Matemática Ciências da Natureza Biologia Física Química
Goiás	Sistema de Avaliação da Educação de Goiás	SAEGO	Língua Portuguesa Matemática
Maranhão	Avalia Maranhão	-	Língua Portuguesa Matemática
Minas Gerais	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública/ Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica	SIMAVE Proeb	Língua Portuguesa Matemática
Mato Grosso do Sul	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Mato Grosso do Sul	SAEMS	Língua Portuguesa Produção de texto Matemática
Pará	Sistema Paraense de Avaliação Educacional	SIPAVE/SisPAE	Língua Portuguesa Matemática
Paraíba	Avaliação Paraíba	-	Língua Portuguesa

			Matemática
Pernambuco	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco	SAEPE	Língua Portuguesa Matemática
Piauí	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí	SAEPI	Língua Portuguesa Matemática
Paraná	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná	SAEP	Língua Portuguesa Matemática
Rio Janeiro	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro	SAERJ	Língua Portuguesa Matemática
Rondônia	Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia	SAERO	Língua Portuguesa Matemática
Rio Grande do Sul	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul	SAERS	Língua Portuguesa Matemática
São Paulo	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo	SARESP	Língua Portuguesa Matemática História Geografia Redação
Tocantins	Sistema de Avaliação do Tocantins	SALTO	Língua Portuguesa Matemática Ciências

* Educação de Jovens e Adultos (EJA); Ensino Médio (EM); Ensino Fundamental (EF)

Fonte: Adaptado de Bauer (2019)

A Tabela 1 apresenta uma visão abrangente dos sistemas de avaliação educacional adotados por diversos estados brasileiros. Cada estado possui seu próprio sistema, com siglas específicas e foco em diferentes componentes educacionais. Por exemplo, o Acre utiliza o SAEPE para avaliar Língua Portuguesa e Matemática, enquanto o Distrito Federal emprega o SIADE, que avalia desde Língua Portuguesa com Redação até disciplinas como História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Esses sistemas têm como objetivo monitorar o desempenho dos estudantes e identificar áreas que demandam melhorias, proporcionando uma base para políticas educacionais mais eficazes e adaptadas às necessidades regionais e locais.

4.3 Caso de Ensino acerca da avaliação externa: meu relato

Desde 1999, desempenho meu papel como educadora no cenário da rede pública, imersa em meu idealismo quanto à educação pública e sempre pronta para as mutações, como as instigadas pelo “Novo” Ensino Médio. Percebo, firmemente, o valor intrínseco do conhecimento e defendo a contínua busca por aprimoramento. Nessa trajetória, procuro atuar como uma mediadora do saber para meus alunos, ao lhes proporcionar incessantes

oportunidades de aprendizado e, simultaneamente, absorver conhecimento por meio deles.

O transcurso temporal revelou-me os meandros e desafios que permeiam nossa sociedade e o sistema educacional. Com a implementação do “Novo” Ensino Médio, percebo a necessidade premente de me adaptar e refinar minhas práticas pedagógicas. Considero o conhecimento uma luz que orienta caminhos e desvela portas. Por isso, prezo pela contínua formação, tanto minha quanto dos meus alunos. Encontro-me em constante processo de aprendizado, pronta para absorver novas ideias e perspectivas.

No papel de educadora, transcendo a mera transmissão de informações. Busco estabelecer um ambiente propício ao aprendizado, ao fomentar a curiosidade, o questionamento e o desenvolvimento pessoal. Ofereço aos meus alunos o espaço necessário para explorar, descobrir e crescer, ao passo que me permito aprender com eles e enriquecer minhas práticas e minha visão de mundo. Desse modo, cada dia de ensino é uma jornada repleta de desafios e descobertas. Estou pronta para enfrentar os desafios impostos pelo “Novo” Ensino Médio, mantendo a chama do conhecimento e da aprendizagem mútua sempre acesa.

Sendo assim, a análise apresentada na transcrição do encontro virtual de 24 de abril de 2023, concernente à avaliação no ambiente escolar, revelou-se notavelmente pertinente por promover ponderações significativas acerca de distintas abordagens. A docente Evelyn compartilhou sua vivência no âmbito da alfabetização, ao evidenciar três modalidades avaliativas: biodiversificação, critérios convencionais e avaliação ecodiagnóstica.

Observou-se, com interesse, que a educadora optou por desconsiderar avaliações bimestrais ou anuais no primeiro ano. Concebeu, ela mesma, instrumentos avaliativos para monitorar o progresso dos educandos ao longo do ano letivo. A interpretação da biodiversificação, por meio da introdução de jogos e atividades lúdicas, foi ressaltada como método para conferir dinamismo à avaliação, ao incorporá-la ao cotidiano da sala de aula.

Ademais, a docente sublinhou a importância da avaliação ecodiagnóstica sob a perspectiva do construtivismo, para respeitar o ritmo singular de cada discente. Acentua-se a necessidade de avaliar com equidade, oferecendo condições diferenciadas para estudantes com distintos níveis de aprendizado.

A exposição dos exemplos de progresso na escrita de uma aluna ao longo do ano evidencia a relevância de uma análise individualizada e da flexibilidade nas metodologias. A docente destaca que a avaliação não deve ser encarada como um dispositivo de reprovação, mas como uma ferramenta para compreender o que o educando já assimilou e o que ainda necessita desenvolver.

A reflexão sobre os métodos tradicionais e a compreensão acerca do processo de aprendizado infantil introduzem um elemento crítico à perspectiva pedagógica. A proposição de oferecer condições diversificadas e personalizadas de aprendizado para cada estudante destaca-se como ponto crucial na discussão.

A analogia entre avaliação e exame, com ênfase na distinção entre certificar e culpabilizar *versus* refletir e auxiliar, destaca a relevância de uma inferência mais construtiva e formativa nas práticas avaliativas.

Assim, nota-se que, no Brasil, alguns fatores fizeram com que as discussões a respeito das avaliações do ensino se intensificassem principalmente nos últimos anos, a partir da preocupação em torno dos indicadores educacionais de rendimento e desempenho associados às taxas de evasão escolar e repetência. Além disso, outros pontos que fizeram com que a temática voltasse ao centro das discussões foram a necessidade de melhorar o modo como a educação está sendo ofertada no país, as adaptações na forma de gerenciamento dos recursos disponíveis, muitas vezes escassos, e a elaboração de mais pesquisas que resultem em materiais de suporte para a tomada de decisões na área educacional (Mendes; Vilaronga, 2023). É importante evidenciar que as discussões sobre a temática abrangem as três esferas - federal, estadual e municipal - e cobrem todas as etapas do ensino regular, ou seja, da Educação Infantil ao Ensino Médio (Sousa; Pimenta, 2018; Mendes; Vilaronga, 2023).

Gomes e Melo (2018) evidenciam que as temáticas da gestão educacional e das políticas de avaliação tornaram-se extremamente polêmicas no cenário atual, porque existem diferentes pontos no processo de ensino-aprendizagem que precisam ser modificados, mas que se encontram parados diante dos entraves vinculados aos métodos de ensino tradicionais.

O Brasil manifesta a necessidade de avaliar a qualidade do ensino para a geração de políticas públicas que providenciem subsídios para a aprendizagem dos alunos. Tal necessidade é conjecturada com a avaliação externa, que é empregada e padronizada, no intuito de obter resultados possíveis de comparar em rede as escolas e definir políticas educacionais e ainda conceder bonificação salarial aos docentes por desempenho do resultado dos alunos (Santos; Ferreira; Simões, 2019, p. 163).

Inicialmente, é preciso delimitar o que é avaliação externa. De forma geral, compreende testes padronizados que têm como objetivo determinar como se encontra a proficiência dos alunos em áreas do conhecimento específicas (Alavarse; Chappaz; Freitas, 2021). Os principais sistemas de avaliação da educação compreendem, de acordo com Santos, Ferreira e Simões (2019): Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

(ENCCEJA); Prova Brasil; e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC).

A terminologia “avaliação” pode assumir diversos focos e diversos sentidos, como aprendizagem, como formação de professor, como desempenho dos alunos e dos professores, como currículo e como políticas. Assim, cabe a nós esclarecer que esta pesquisa trata não da avaliação de aprendizagem realizada na escola pelo professor em sala de aula, mas da avaliação externa, realizada pelos órgãos do Estado por meio dos sistemas de avaliação em massa das redes de ensino público (Santos; Ferreira; Simões, 2019, p. 164. Grifos dos autores).

No Brasil, o processo de implementação dos sistemas de avaliação educacionais externos começou com o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL), com foco inicial nos estados de Pernambuco, Piauí e Ceará. Posteriormente, a proposta ampliou-se e culminou na formação do Sistema de Avaliação do Ensino de Primeiro Grau (SAEP), que foi substituído SAEB ainda na década de 1990 (Oliveira; França-Carvalho; Tavares, 2020).

Logo, foram criados os testes de grandes proporções baseados em questionários, resultados do trabalho em conjunto entre o MEC e as secretarias estaduais. Destacam-se, como resultado dessa articulação, os seguintes testes: Prova Brasil; ANEB; ANRESC; Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) (Oliveira; França-Carvalho; Tavares, 2020). Assim, com base nos resultados obtidos a partir dos testes de grandes proporções, associados aos dados do Censo Escolar, há o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Santos; Ferreira; Simões, 2019).

Nessa perspectiva, no caso dessa pesquisa, é importante destacar a criação do ENEM que, hoje, além de avaliar de forma externa o Ensino Médio, funciona como “porta de entrada” para o Ensino Superior por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), do Programa Universidade para Todos (ProUni) e do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) (Oliveira; França-Carvalho; Tavares, 2020). No que tange à esfera estadual, os principais sistemas de avaliação estão evidenciados na Tabela 1.

Conforme a Tabela 1, especificamente, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (SIMAVE) tem o objetivo de avaliar a qualidade da educação em Minas Gerais, com abrangência em todo o estado. A avaliação se dá com a aplicação de avaliações em diversas disciplinas e séries, e inclui provas objetivas e discursivas.

Os resultados obtidos por intermédio desses sistemas de avaliação externas, a nível nacional, estadual e municipal, devem refletir em mudanças internas na forma como a gestão

educacional tem sido feita. Entretanto, constata-se que tem ocorrido o contrário: os resultados dos sistemas de avaliação têm sido a base de inúmeras tensões e controvérsias, o que impede que mudanças realmente aconteçam (Alavarse; Chappaz; Freitas, 2021).

A criação de dimensões para a análise dos Casos de Ensino desempenha um papel fundamental na interpretação dos resultados, sendo assim, apresento as dimensões que foram estabelecidas para a análise das fontes de pesquisa, apoiadas nos pressupostos teórico-metodológicos que embasam esta pesquisa.

No processo de criação das dimensões, a continuidade foi orientada pela necessidade de abranger os aspectos mais relevantes e significativos dos Casos de Ensino estudados. Para isso, o primeiro passo consistiu na análise cuidadosa desses casos para identificar padrões recorrentes, características marcantes e informações-chave. Essa análise prévia permitiu identificar os pontos de interesse que serviriam como base para a criação das dimensões.

Com base na análise preliminar, as seguintes dimensões foram delineadas: contexto institucional e educacional, que englobam informações sobre a instituição educacional, seu perfil, localização e análise pedagógica, que também considerou o contexto dos alunos e professores envolvidos nos casos de ensino. No que se refere aos desafios pedagógicos, foram explorados os desafios específicos enfrentados pelos professores nos Casos de Ensino, o que incluiu questões relacionadas ao engajamento dos alunos, aos métodos de ensino, à gestão de sala de aula, entre outros.

Também foram examinadas as estratégias e intervenções adotadas pelos professores para superar os desafios pedagógicos, o que abrangeu abordagens inovadoras, uso de tecnologia, colaboração entre professores, entre outros aspectos.

O participante Thiago ainda alega que a melhor intervenção com avaliação que foi a melhor que teve a felicidade de implementar até hoje, que foi uma de caixas de coleta de rede de resíduo eletroeletrônico na escola inteira: “nós distribuimos várias caixas, e essas caixas constituíram a avaliação da turma em um bimestre. A montagem das caixas, a divulgação, a coleta dos materiais, o trato desses materiais e a destinação adequada, com a explicação dos processos para os demais, e os alunos, claro, estão produzindo conhecimento não só para eles, para todos nós inclusive” (Diário de campo da pesquisadora).

Em relação aos resultados e impactos, foram avaliados os resultados das estratégias implementadas, o que incluiu o impacto observado nas aprendizagens dos alunos, na dinâmica da sala de aula e no ambiente educacional como um todo. A respeito das reflexões e dos aprendizados, enfocamos o que os professores refletiram sobre suas próprias práticas, o que incluiu *insights* adquiridos ao longo do processo e lições que podem ser aplicadas em contextos futuros.

Essa insatisfação com os métodos de avaliação nos leva a encarar a avaliação como uma atividade que precisa consolidar o conhecimento e não fragmentar cada vez mais. Nós não podemos continuar fazendo provas de memória. Nós não podemos continuar com instrumentos de coação, de intimidação, de represália, essa coisa da nota, mas também não podemos esquecer da responsabilidade na progressão. Não se trata de aferir o conhecimento ou de atribuir competência, ou de verificar se pode ou não progredir (Diário de campo da pesquisadora).

A metodologia para construir essas dimensões envolveu uma abordagem iterativa, com revisões contínuas baseadas na análise dos Casos de Ensino e na revisão da literatura relevante. Além disso, consultas com outros pesquisadores e educadores especializados também contribuíram para a validação e o aprimoramento das categorias.

Portanto, essas dimensões formam a base para a análise dos Casos de Ensino na presente pesquisa. Elas foram estruturadas de maneira a permitir uma compreensão abrangente e aprofundada dos aspectos pedagógicos abordados nos casos estudados e contribuir para uma interpretação significativa dos resultados e conclusões da pesquisa.

Nesse ponto, continuaremos refletindo sobre avaliação, visto que esse é um tema amplamente discutido no cenário educacional, fundamental para aprimorar a qualidade da educação e promover a equidade social. Esse processo constitui uma importante ferramenta de avaliação utilizada em diversos países como forma de avaliar o desempenho dos sistemas educacionais. Ainda, as avaliações são realizadas por instituições, independentemente do governo, com o objetivo de obterem uma visão externa e imparcial sobre a qualidade da educação oferecida.

Trata-se de um processo que tem como objetivo avaliar o desempenho dos sistemas e das escolas, bem como a qualidade da educação ofertada, e deve ser compreendido como um instrumento de monitoramento da educação que auxilia na identificação de problemas e na proposição de soluções.

De acordo com Cunha (2012), a avaliação externa tem ganhado espaço nas políticas educacionais, em função da necessidade de avaliar a qualidade da educação ofertada, bem como o desempenho dos estudantes, das escolas e dos sistemas educacionais. Luckesi (2018) destaca que a avaliação externa não deve ser vista como uma forma de punição ou julgamento das escolas e dos estudantes, mas como um meio de diagnóstico e intervenção pedagógica. Assim, a avaliação externa pode fornecer informações importantes para que gestores e educadores possam implementar medidas que visem à melhoria da qualidade da educação.

As avaliações externas não são isentas de críticas. Ravitch (2010) e Lima (2017) argumentam que a avaliação externa pode ser utilizada como uma ferramenta de controle

político e ideológico, ao desconsiderar as realidades locais e as diferenças individuais dos estudantes. Nóvoa (2014) destaca que a avaliação pode ter um impacto significativo na educação, ao influenciar a política educacional e a prática pedagógica das escolas.

Em relação aos resultados da avaliação externa, Oliveira (2019) assinala que a avaliação pode ser utilizada como um indicador da qualidade da educação ofertada, bem como para a definição de políticas públicas educacionais. Também argumenta que a avaliação externa deve ser vista como uma oportunidade de reflexão sobre a prática pedagógica, ao permitir que sejam identificados os pontos fortes e fracos do sistema educacional:

a escola é mal avaliada, ela é bem avaliada no que a gente vê estatisticamente na avaliação dos processos educacionais brasileiros muito mais política muito mais politicagem até do que pedagogia não tem, tem muita preocupação nós não temos um programa de estado de avaliação da educação nós temos programas de governo e que muda a cada governo (Oliveira, 2019, p.64).

No Brasil, a avaliação educacional externa é realizada por meio do SAEB, que mede o desempenho dos alunos nas disciplinas Português e Matemática, além de avaliar a qualidade da gestão escolar e da formação dos professores.

O SAEB é um importante sistema para a avaliação do ensino básico, e abrange desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. De acordo com Soares (2018), a partir dos seus resultados, é possível avaliar a qualidade da educação oferecida nas escolas, bem como propor políticas educacionais e intervenções necessárias para a melhoria da qualidade do ensino. Além disso, a avaliação pode ser utilizada como uma ferramenta para o monitoramento e a avaliação da eficácia de programas governamentais de educação.

A avaliação realizada pelo SAEB ocorre a cada dois anos e envolve estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Em 2019, foram avaliados cerca de 5 milhões de estudantes em todo o país e foram obtidos os seguintes dados: o IDEB para o Ensino Médio foi de 3,9, o que representa uma melhora em relação ao resultado obtido em 2017, que foi de 3,8. No entanto, esse resultado ainda ficou abaixo da meta estabelecida pelo governo para 2021, que é de 5,0.

Em relação ao Ensino Fundamental, o IDEB (2019) para o 5º ano foi de 5,7 e, para o 9º ano, de 4,6, ambos superaram as metas estabelecidas para 2021. Esses resultados são utilizados para calcular o IDEB, uma métrica que visa medir a qualidade da educação no Brasil.

4.4 Reflexões sobre os Casos de Ensino

Nos três casos citados, mencionamos que a avaliação é um desafio e, depois, discutimos sobre avaliação externa. Tenho de dizer que estar imersa com os Casos de Ensino tem transformado minha vivência pedagógica, pois é muito interessante compartilhar com pessoas que, mesmo que não sejam da mesma realidade que a minha, também comungam dos mesmos anseios e das mesmas reflexões que eu. Isso me fortalece como profissional e percebo a necessidade de participar de um coletivo de docentes, pois mais pessoas também pensam como eu, não estou sozinha nessa imensidão de formalidades, legislações, planejamentos, de tudo o que temos na escola e do que pouco se resolve para atender ao estudante.

Assim, a cada encontro que tivemos com Casos de Ensino, pude perceber o quanto compartilhar nossa prática é importante para termos um distanciamento e refletirmos juntos, com a visão dos outros.

No primeiro encontro, em 6 de março de 2023, com a temática avaliação, foi abordada a avaliação externa. Essa temática já carrega uma carga muito grande para discussão, como política pública de resultados. No entanto, percebi o quanto a responsabilização dos resultados não está somente na esfera governamental, pois colegas compartilharam que, em suas escolas, existem cobranças para os resultados e até são realizados simulados, treinamento dos alunos para a avaliação.

Esses professores têm destaque em seu meio profissional, por exemplo, a professora Cláudia era ativa e entusiasmada no grupo de pesquisa e extensão. Com vasta experiência como professora da FAE e na educação básica, ela destacou a importância de construir Casos de Ensino e compartilhar experiências entre os membros do grupo. Mostrou-se receptiva aos participantes de diferentes níveis e segmentos escolares, incentivou a troca de ideias e o convite a outros colegas. Além disso, coordena as atividades do grupo e demonstrou interesse em discutir questões relacionadas à educação e à prática docente.

A professora Josiane mostrou-se uma profissional de ensino com afinidade com o trabalho manual e estético, se identificou como professora de Arte e bordadeira. Ao expressar seu interesse na análise da Matemática de forma concreta e emocional, relacionou-a à sua prática artística e, assim, compartilhou suas experiências em envolver os alunos com atividades que demandam raciocínio lógico e habilidades matemáticas. Ela ressaltou a importância de integrar diferentes áreas do conhecimento.

Da mesma forma, a professora Mirela, com vasta experiência na escola pública, destacou os desafios enfrentados na inferência da Matemática e a resistência à implementação

de projetos inovadores no Ensino Médio. Expressou preocupação com a falta de motivação de alguns colegas para adotar novas abordagens pedagógicas e reafirmou a importância do apoio das equipes pedagógicas e da superação de obstáculos na implementação de projetos educacionais.

Com o mesmo viés, o professor Edson é um educador comprometido com a preparação dos jovens para os desafios da atualidade. Ele reconheceu a importância da colaboração entre os professores e a administração escolar para implementar projetos eficazes que atendam às necessidades dos alunos em uma escola pública.

O professor Pedro também é muito experiente, reconheceu a complexidade da educação e a importância da colaboração entre os diferentes atores educacionais. Ele destacou a necessidade de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) consistente e busca soluções adequadas para os desafios enfrentados na implementação de projetos na escola.

A professora Lúcia demonstrou ser determinada e atuava de forma interdisciplinar, ao se inspirar nas práticas bem-sucedidas de outros professores. Ela reconheceu os desafios enfrentados na implementação de projetos, mas demonstra vontade de superá-los e compartilha sua empolgação com os colegas.

Na análise da transcrição do encontro remoto, emergiu a exposição de um projeto educacional que amalgama a disciplina Matemática e a execução manual, notadamente no tricô. A iniciativa destaca-se por sua interpretação interdisciplinar, ao ensejar uma vinculação pragmática entre os conceitos matemáticos e atividades cotidianas. O projeto, com a inserção do tricô como elemento prático, vislumbra conferir aos discentes uma compreensão mais aprofundada e aplicada de conceitos estatísticos.

As implicações desse projeto extrapolam o âmbito estritamente técnico do ensino, ao abarcar nuances sociais. A participação ativa dos educandos em ações sociais, a exemplo da confecção de mantas destinadas a idosos em instituições asilares, valoriza uma perspectiva mais abrangente da educação, ao envolver dimensões de responsabilidade social e cidadania.

Nesse sentido, fica evidenciada uma narrativa que delimita uma trajetória densa no âmbito educacional e de empreendedorismo social. As vivências de Sarah como docente de Matemática no Ensino Médio, aliadas à participação ativa em empreitadas socioecológicas e à fusão entre a academia e o segmento educacional primário demarcam um comprometimento singular com a otimização do ensino e a imersão na comunidade escolar.

É perpetrada uma análise sobre a importância da integração entre a academia e a realidade intrínseca à escola pública, em que se ressalta a demanda por uma ligação mais estreita. Adicionalmente, a abordagem inovadora que ecologiza o ensino matemático por meio

de projetos socioecológicos e abordagens interdisciplinares é digna de admiração e gera potencial incremento de interesse por parte dos educandos na disciplina.

A superação de adversidades pessoais ao longo do percurso acadêmico, notadamente durante o mestrado, testemunha o ímpeto dedicacional à causa educativa, sobrepondo-se a contratempos. A crítica à interpretação de nivelamento por baixo no contexto da escola pública evidencia a premente necessidade de reconhecimento e enaltecimento das aptidões individuais dos educandos, ao impulsionar uma educação mais inclusiva e efetiva.

Destaca-se a importância intrínseca da dimensão emocional no processo de aprendizado, mediante a ênfase de projetos socioecológicos que possam inscrever marcas perenes no âmago dos educandos. Paralelamente, a atenção dedicada à saúde mental e emocional dos discentes, especialmente no período pós-pandêmico, destaca a relevância do trato com aspectos emocionais no âmbito educacional.

Em síntese, a narrativa delineia uma conjectura pedagógica envolvente e comprometida, centrada na conexão empática com os educandos, na introdução de inovações socioecológicas e na promoção de uma educação significativa. O reconhecimento das singularidades dos educandos e a ênfase na importância da dimensão emocional no processo de aprendizado contribuem para uma avaliação abrangente e impactante no cenário educacional.

Entretanto, denota-se que a operacionalização de projetos educacionais desse jaez defronta-se com obstáculos. As manifestações dos participantes sugerem resistência institucional, apatia entre os docentes e a imposição de alcançar resultados quantificáveis, mormente em contextos educacionais em que a avaliação se concentra em exames padronizados.

A reflexão concernente à formação docente evidencia a necessidade de instaurar uma cultura colaborativa entre os professores, ao fomentar a troca de experiências como catalisadora para a inovação e aprimoramento das práticas pedagógicas. Em suma, o projeto esmiuçado representa um tratamento enriquecedor para o ensino de Matemática, ao amalgamá-lo de modo tangível com elementos práticos e sociais. As considerações emergidas durante o encontro remoto consignam a imperiosidade constante de repensar e aprimorar as práticas educacionais, ao mirar uma educação mais significativa e alinhada às exigências contemporâneas.

Nos encontros, as condições de trabalho em relação à escassez de material foram um dos pontos muito debatidos no grupo, pois:

a noção de condições de trabalho designa o conjunto de recursos que possibilitam a realização das atividades laborais, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção (Oliveira; Assunção, 2011, p. 61).

No caso relatado, é a própria professora que faz as cópias das avaliações e até das atividades para seus alunos, visto que há um limite mensal de cópias na escola em que atua. Assim, em casa, com sua impressora, faz cópias extras e, até mesmo, coloridas.

Seu projeto, ao promover essa simbiose entre a abstração matemática e a aplicação prática por meio do tricô, evidencia uma estratégia pedagógica engenhosa e eficaz. A concretude proporcionada pela confecção de mantas, aliada à exploração estatística, não apenas torna palpáveis os conceitos matemáticos, mas também incute nos alunos uma compreensão intrínseca da utilidade desses conhecimentos em contextos reais.

A ressonância social do projeto, por meio do engajamento em atividades filantrópicas, transcende a mera transmissão de conteúdo acadêmico. Ao ensinar aos estudantes a oportunidade de contribuir para o bem-estar da comunidade, a iniciativa propaga valores de empatia e responsabilidade cívica, elementos fundamentais para a formação integral dos indivíduos.

Entretanto, os obstáculos à implementação de projetos dessa natureza, como apontado pelos participantes, revelam-se intrincados e multifacetados. A resistência institucional, em muitos casos, reflete paradigmas arraigados que demandam não apenas inovação curricular, mas uma revisão estrutural mais profunda no panorama educacional.

A reflexão sobre a formação docente sinaliza para a urgência de uma avaliação mais colaborativa entre os educadores, em que a troca de experiências não seja apenas um evento ocasional, mas uma prática constante. Esse intercâmbio pode não apenas catalisar a implementação de projetos inovadores, mas também fortalecer a coesão e eficácia do corpo docente como um todo.

Ainda assim, inúmeros elementos foram discutidos e ressalta-se a crescente apreensão em relação ao processo de envelhecimento populacional e a ineludível necessidade de instruir a juventude diante das responsabilidades inerentes ao cuidado parental e filial. Sob esse prisma, destaca-se a premente importância da instituição escolar em preparar as futuras gerações para a nova dinâmica sociodemográfica.

José, participante que atua como docente em uma instituição pública de ensino, enfatizou a relevância do respaldo por parte da gestão escolar e dos coordenadores pedagógicos como elementos cruciais para o êxito na execução de projetos. Nesse contexto, salientou-se o

desafio intrínseco à efetivação de práticas interdisciplinares, consideradas um paradigma inovador que, para os profissionais do Magistério, exige meticoloso planejamento e coesão.

A reflexão da professora Maria abordou a influência da pandemia de COVID-19 no cenário educacional e apontou para a defasagem no aprendizado dos discentes e a complexidade inerente à oferta de um ensino de qualidade em meio às múltiplas contingências. Posteriormente, o depoimento do professor João tangenciou a complexidade de ministrar diferentes disciplinas para a uma mesma turma e evidenciou a dificuldade em conferir excelência a todos os conteúdos.

A professora Marta trouxe à tona a necessidade de compartilhar o entusiasmo entre os profissionais e propôs, adicionalmente, a instauração de parcerias interinstitucionais para fomentar o intercâmbio cultural e a troca de experiências. A professora Helena, inserida em uma comunidade específica, compartilhou uma perspectiva em que a oralidade é enfatizada e os projetos são concebidos colaborativamente, muitas vezes, no trajeto até a escola.

Ao término, a discussão convergiu para a complexidade intrínseca às instituições com características particulares, como as quilombolas e indígenas, em que se ressaltou a necessidade de políticas públicas condizentes com suas particularidades. Concomitantemente, deliberou-se que o próximo encontro seria pautado pela participação de um membro que compartilharia sua experiência como educador.

Em resumo, a discussão contemplou desafios, experiências e propostas que visavam ao aprimoramento do âmbito educacional, com destaque para a importância da colaboração entre os profissionais do ensino e a necessidade de adaptação diante das diversas realidades presentes nas instituições educacionais.

5 RECURSO EDUCACIONAL- *PODCAST* FALAS COLETIVAS

Criar um *podcast* como parte do meu programa de mestrado foi uma ideia empolgante. Focamos na avaliação e buscamos promover discussões entre docentes para compartilhar experiências educacionais. Contamos com a colaboração de profissionais de design para aprimorar a apresentação visual do *podcast*. Ao distribuí-lo em plataformas estratégicas, como o *Youtube* e o *Spotify*, ampliamos seu alcance. Essa iniciativa reflete nossa resposta inovadora às demandas educacionais atuais.

A iniciativa de conceber um podcast como integrante do Programa de Mestrado Profissional PROMESTRE⁴, vinculado ao Projeto de Pesquisa e Extensão *Casos de Ensino com Professores(as) e Estudantes: experiências formativas e docentes*, representa uma estratégia valiosa para a elaboração e socialização de recursos educacionais. A proposta se concentra na temática da avaliação, ao buscar elucidar as estratégias empregadas pelos docentes, suas considerações acerca do sistema de avaliação e suas expectativas quanto aos processos avaliativos.

Ao orquestrar o *podcast* como um colóquio informal, o projeto proporciona um cenário mais descontraído e participativo para que os docentes dissertem acerca da avaliação. Essa abordagem pode redundar em diálogos mais verídicos, ao ofertar perspicácias práticas e experiências vivenciadas no contexto educacional.

A cooperação entre o PROMESTRE e o designer para otimizar a produção do recurso educacional foi uma estratégia perspicaz. A colaboração resultou em um *podcast* visualmente atraente, o que contribuiu para o engajamento do público-alvo. A ênfase nessa parceria sugere uma inquietação não somente com o conteúdo, mas também com a apresentação estética e a experiência do usuário.

Comparativamente a abordagens progressas, verifica-se uma ascendência na utilização de formatos de mídia, como *podcasts*, para disseminar conhecimento educacional de maneira mais acessível e envolvente. A integração de diferentes formas de mídias, como a colaboração com um designer, coaduna-se a abordagens contemporâneas que reconhecem a importância da apresentação visual e da experiência do usuário.

³ O PROMESTRE capacita professores da rede pública, ao lhes fornecer instrumentos para a análise e o exercício de uma prática pedagógica alicerçada em fundamentos teóricos e metodológicos, de modo a torná-los mais preparados para enfrentar os desafios relacionados à aprendizagem de conhecimentos, de normas de convívio social e de valores e atitudes necessários à formação humana.

A determinação de difundir o *podcast* na plataforma EntreDocente do Gestrado e aloca-lo no *Spotify* indica uma estratégia eficiente para atingir um público mais amplo, que abrange profissionais e estudantes interessados na temática da avaliação. A combinação de um formato acessível com uma perspectiva de distribuição estratégica robustece o potencial impacto e o alcance do projeto.

Em síntese, a gestão do *podcast* no contexto do PROMESTRE representa uma iniciativa inovadora e consonante com as demandas contemporâneas na esfera educacional. A integração de diferentes perspectivas e a busca pela excelência na apresentação visual sugerem um comprometimento com a eficácia e a relevância do recurso educacional produzido.

O tutorial a seguir apresenta o passo-a-passo para a produção do *podcast*, que utilizou aplicativos para smartphones e programas gratuitos de computador. Esse tutorial possibilita que um *podcast* seja produzido sem ajuda profissional e que seja publicado ao final do processo. São cinco etapas:

1. Gravação de áudio com o celular;
2. Edição de áudio com o programa *Audacity*, no computador;
3. Mixagem de áudio com o *Audacity*;
4. Edição de vídeo com o programa *Movavi*, no computador;
5. Publicação do vídeo no *YouTube*, no computador.

5.1 Gravação da entrevista

O processo de gravação de uma entrevista exige meticulosa preparação do ambiente e cuidadoso manuseio dos dispositivos de gravação. Antes de iniciar a captura do áudio, é imperativo selecionar um espaço propício, isento de ruídos externos e interrupções indesejadas. Recomenda-se o fechamento de janelas e portas para buscar mitigar interferências sonoras provenientes de corredores ou de áreas próximas à entrada.

Ao dar início à gravação, é prudente lançar mão do aplicativo Gravador de Voz, no dispositivo móvel e, preferencialmente, posicionar o microfone em proximidade à boca do entrevistado. Esse procedimento visa assegurar a captura de um áudio claro e sem distorções. Após a conclusão do registro, é recomendável salvar o arquivo com um nome de fácil identificação, geralmente associado ao nome do entrevistado e à data da gravação (Figuras 6 a 8).

Figura 6: Layout inicial do aplicativo



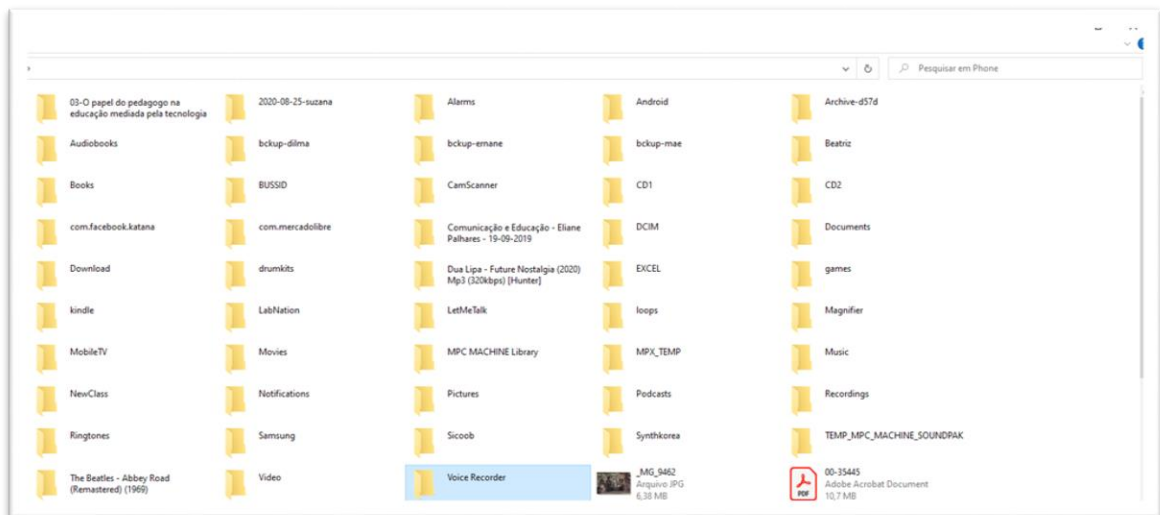
Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Figura 7: Layout do aplicativo no momento do salvamento da gravação



Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Figura 8: Pasta geral com visível posição do local de salvamento das gravações (*Voice Recorder*)



Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Ademais, sugere-se a produção de uma introdução para o episódio do *podcast*, com informações sucintas sobre o entrevistado, tais como seu nome, idade, profissão, instituição e os motivos que justificam sua escolha para a entrevista. Esses dados auxiliam na contextualização do conteúdo para os potenciais ouvintes.

A etapa subsequente envolve a transferência dos arquivos para um computador por meio de um cabo USB. Após a conexão, é possível acessar o conteúdo do dispositivo móvel e localizar os arquivos da entrevista e da introdução. A seleção e cópia desses arquivos para o computador possibilitam sua posterior edição e preparação para o *podcast*.

Ressalta-se a importância de evitar o uso de aplicativos de mensagens durante a transferência dos arquivos, a fim de preservar a qualidade do áudio. A utilização de meios diretos de transferência⁵ contribui para a manutenção da integridade do conteúdo gravado.

Ao seguir esses procedimentos com diligência, torna-se viável a produção de um *podcast* de qualidade a partir da entrevista registrada. Após conectar o cabo, você poderá visualizar o conteúdo do seu celular.

5.2 Edição de áudio no *Audacity*

Iniciado o processo de produção de um *podcast*, é imperativo que se inicie o programa *Audacity* (<https://www.audacityteam.org/download/>) no computador. Assim, ao abrir o software, deparamo-nos com uma tela inicial repleta de potencialidades e possibilidades audíveis. Essa interface, arquitetada com minúcias, oferece uma vasta gama de opções e ferramentas, ávidas por serem empregadas na manipulação de áudio.

Podemos contemplar uma visão panorâmica da página inicial do *Audacity*, o ponto de partida para a empreitada criativa que se avizinha. Nesse cenário digital, encontram-se dispostos os elementos fundamentais para a realização do projeto, em que cada arquivo de áudio é uma peça essencial no tabuleiro da produção.

Em seguida, é crucial assegurar-se de que, na pasta designada no computador, repousam os arquivos indispensáveis para o empreendimento: a vinheta de abertura, a cabeça do episódio e a entrevista. Esses registros sonoros, embora inertes em sua natureza binária, são os alicerces sobre os quais se erguerá a narrativa auditiva do *podcast*.

O passo subsequente consiste em importar os referidos arquivos para o *Audacity*, mediante o menu Arquivo e a opção Importar. Dessa forma, os registros são trazidos para o

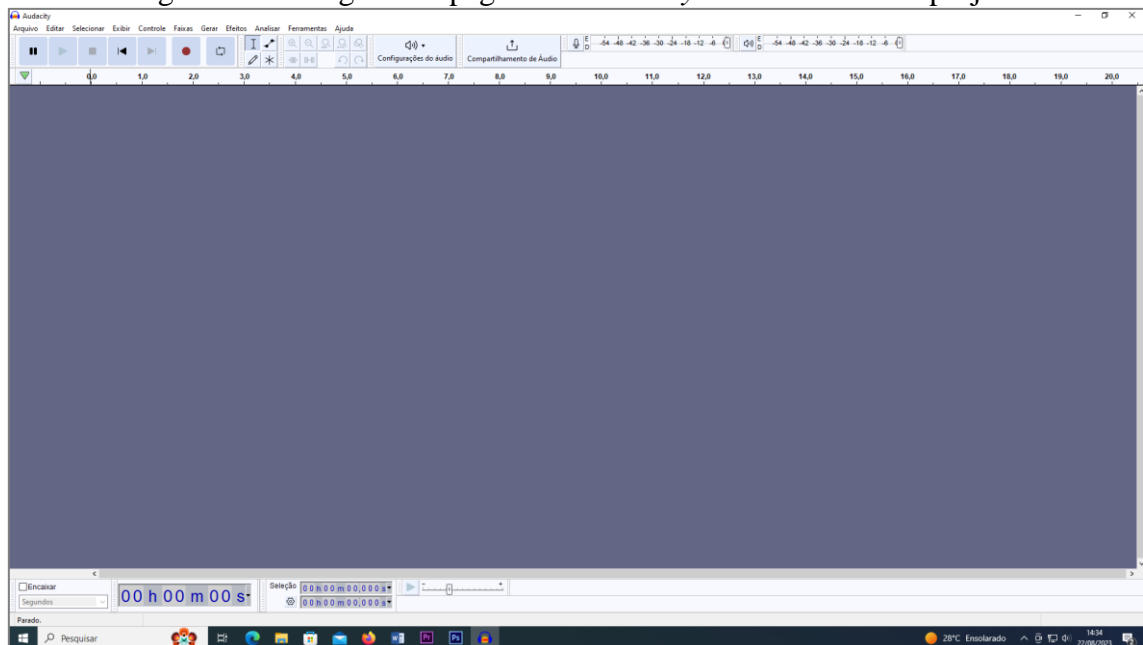
⁵ Para essa transferência, recomendamos não utilizar o Web.WhatsApp, pois esse processo diminui a qualidade da gravação.

ambiente de edição, prontos para serem moldados e lapidados segundo a visão criativa do produtor.

Por meio da ferramenta Envelope, acessível por meio da tecla F2, torna-se possível manipular a posição e o volume dos arquivos na linha do tempo. É como se o cursor, ao se transformar em uma “mãozinha”, conduzisse os registros sonoros para os seus lugares designados, como peças de um intrincado quebra-cabeça.

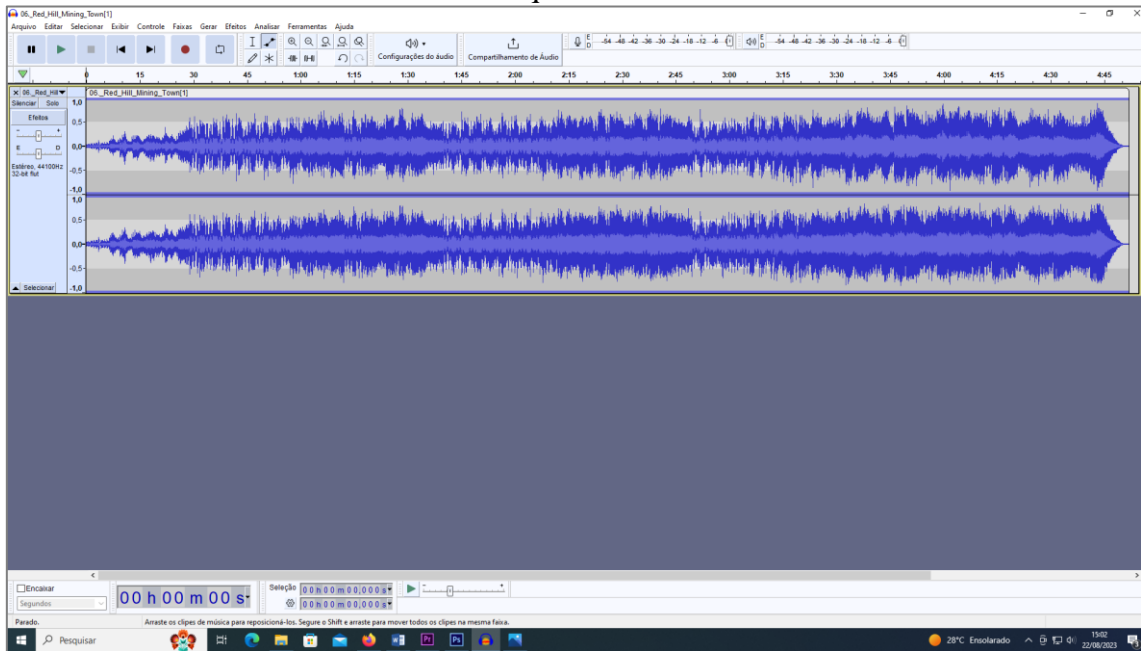
Assim, materializa-se essa etapa do processo, com a exibição da disposição dos arquivos na interface do *Audacity*. Nesse panorama visual, é possível vislumbrar a estrutura do projeto, com cada elemento ocupando seu espaço de maneira ordenada e sistemática (Figuras 9 a 11).

Figura 9: Visão geral da página do *Audacity* antes de iniciar o projeto



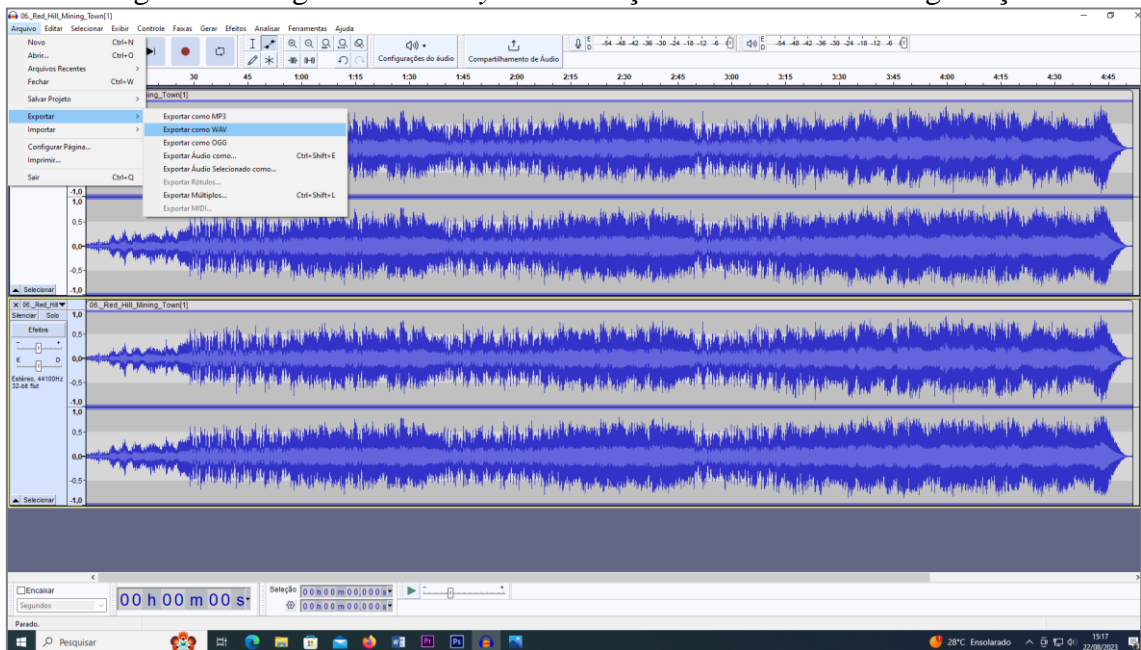
Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Figura 10: Visão do *Audacity* após abrir o projeto com o diagrama do arquivo de voz



Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Figura 11: Programa *Audacity* com a adição de outras faixas de gravação



Fonte: Elaborada pela autora (2024)

No âmbito da edição do *podcast*, deparamo-nos com dois tipos de intervenção: a edição seletiva e a corretiva. Enquanto na primeira selecionamos os trechos de interesse, eliminamos os excessos e depuramos o conteúdo, na segunda, procedemos à correção de eventuais falhas, como trechos inaudíveis ou pausas prolongadas.

Findada a organização dos arquivos na linha do tempo, impõe-se uma análise minuciosa do conteúdo sonoro. Durante essa audição criteriosa, são identificadas as áreas passíveis de correção, que necessitam de ajustes para aprimorar a fluidez e a coesão do áudio final.

Em síntese, o processo de produção de um *podcast* no *Audacity* demanda meticulosidade e dedicação, desde a abertura do programa até a finalização da edição. Ao combinar técnica e sensibilidade, é possível criar uma obra sonora envolvente, capaz de cativar e entreter o público ouvinte.

5.3 Edição seletiva e corretiva

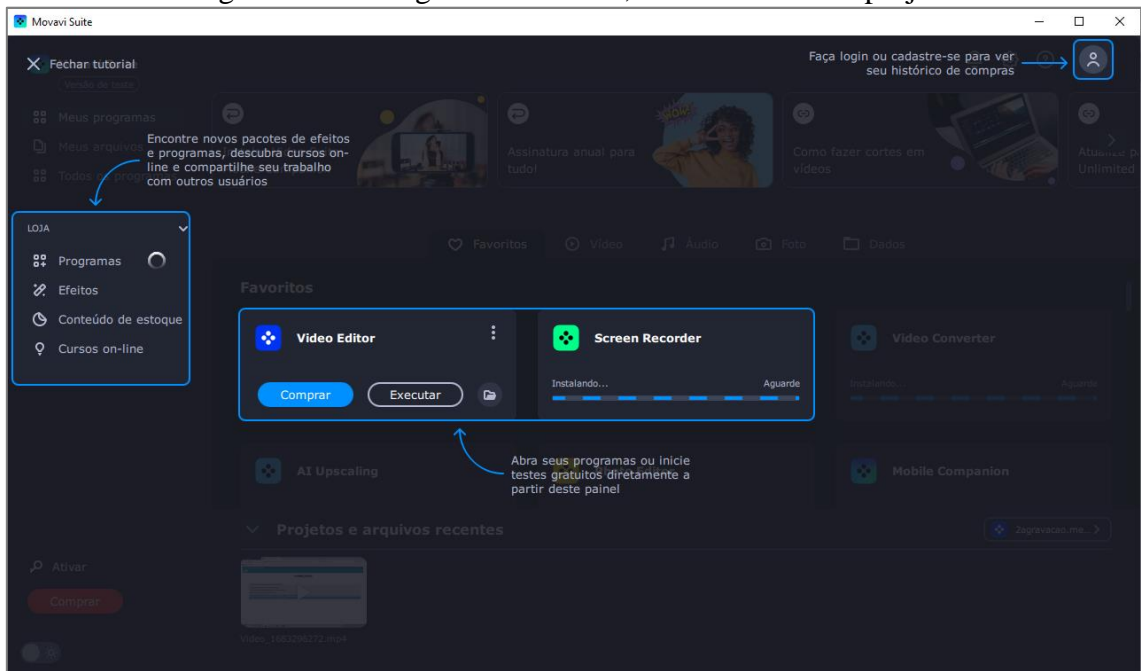
Na produção de *podcast* temos dois tipos de edição, a seletiva e a corretiva. Na seletiva, selecionamos apenas o trecho que nos interessa no arquivo e eliminamos excessos e outras partes alheias ao conteúdo. Assim, você terá um áudio limpo para trabalhar.

A edição corretiva envolve eliminar a parte do conteúdo que não ficou boa, como trechos inaudíveis, pausas longas, frases repetidas ou incompletas. Após selecionar o trecho que deseja na cabeça do episódio e na entrevista, é necessário ouvir a gravação com atenção e identificar se há necessidade de edição corretiva.

Essa etapa consiste em “misturar” os três arquivos de áudio para gerar um só. Para fazer isso, deve-se selecionar a opção Arquivo>Exportar>Exportar como WAV. Há outras opções de exportação mais conhecidas, como MP3, mas recomendamos o arquivo WAV, por proporcionar uma maior qualidade.

Para a produção do *podcast* no formato de vídeo, utilizaremos o *Movavi* (<https://www.movavi.com/pt/>), que pode ser baixado gratuitamente. Clique na opção Video Editor > Executar para iniciar o programa (Figura 12).

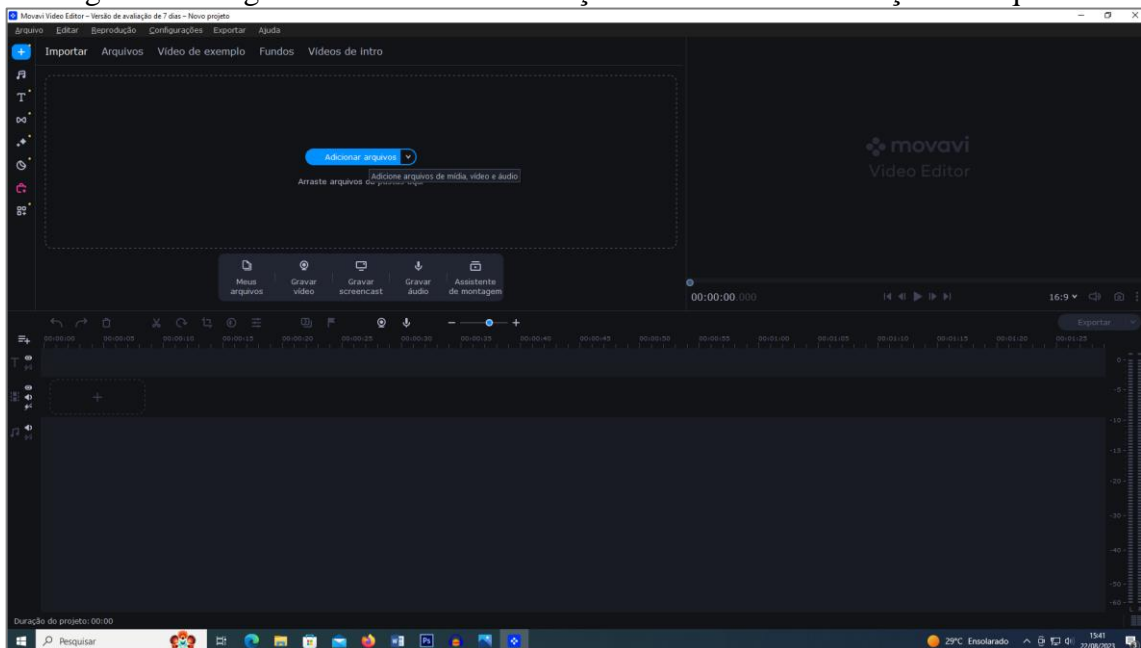
Figura 12: Visão geral do *Movavi*, antes de iniciar o projeto



Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Você deverá ter agora dois arquivos, um com a imagem a partir da qual será gerado o vídeo, no formato jpg ou png, e o arquivo completo do episódio, em formato WAV. Clique no menu superior em Importar e localize no centro da tela, a opção Adicionar Arquivos (Figura 13).

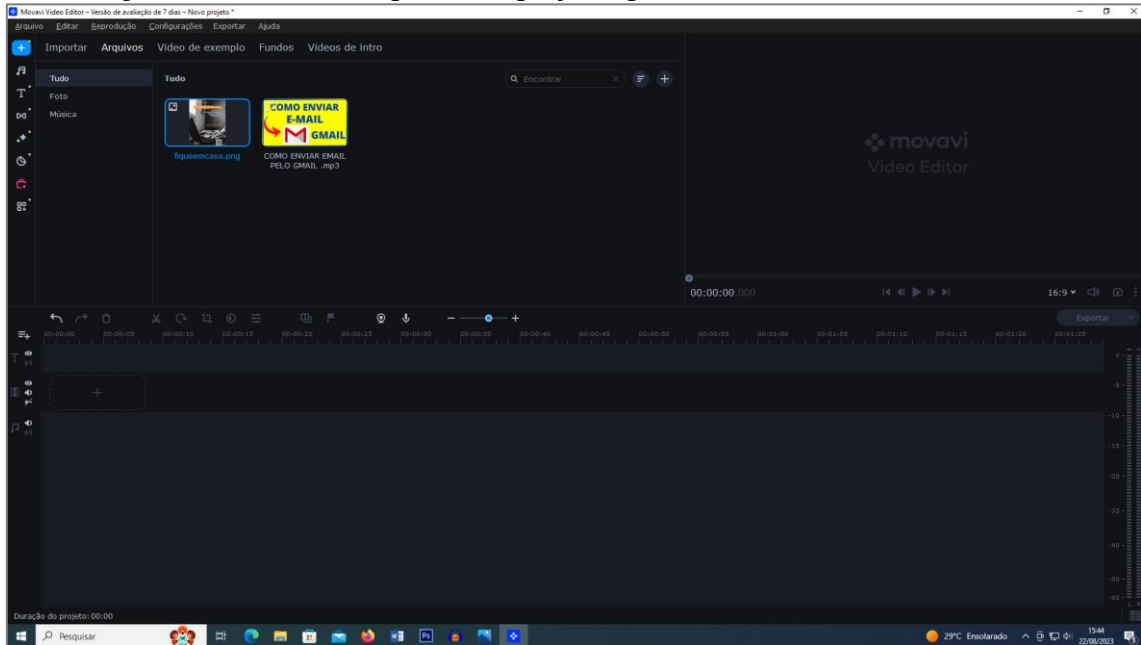
Figura 13: Programa *Movavi* com indicação de onde iniciar a adição de arquivos



Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Clique na aba Arquivos para visualizar as importações e escolher os arquivos a serem iniciados ou continuados (Figura 14).

Figura 14: Busca de arquivos ou projetos para serem iniciados ou alterados

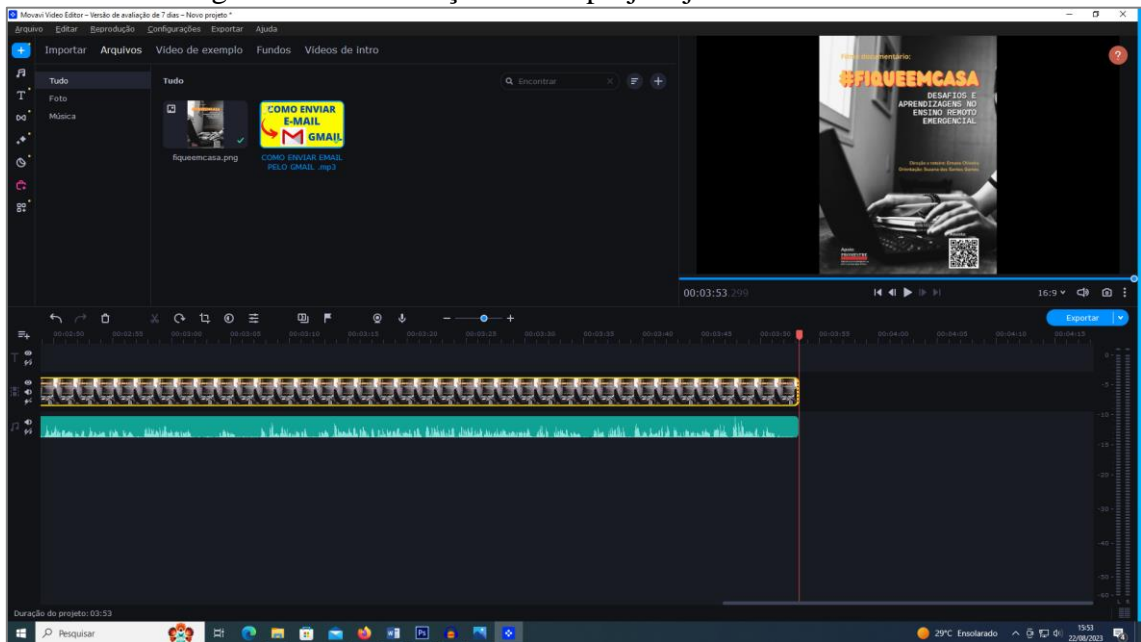


Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Posicione o mouse sobre o arquivo de imagem, clique no botão direito e selecione a opção Adicionar ao início. O arquivo será adicionado à trilha no lado inferior da tela. Faça isso com o arquivo de áudio e ele também será adicionado.

O próximo passo é estender a imagem para o comprimento total do áudio. Para isso, clique e segure no lado direito da imagem na trilha e arraste até o final do arquivo de áudio (Figura 15).

Figura 15: Visualização de um projeto já iniciado no *Movavi*

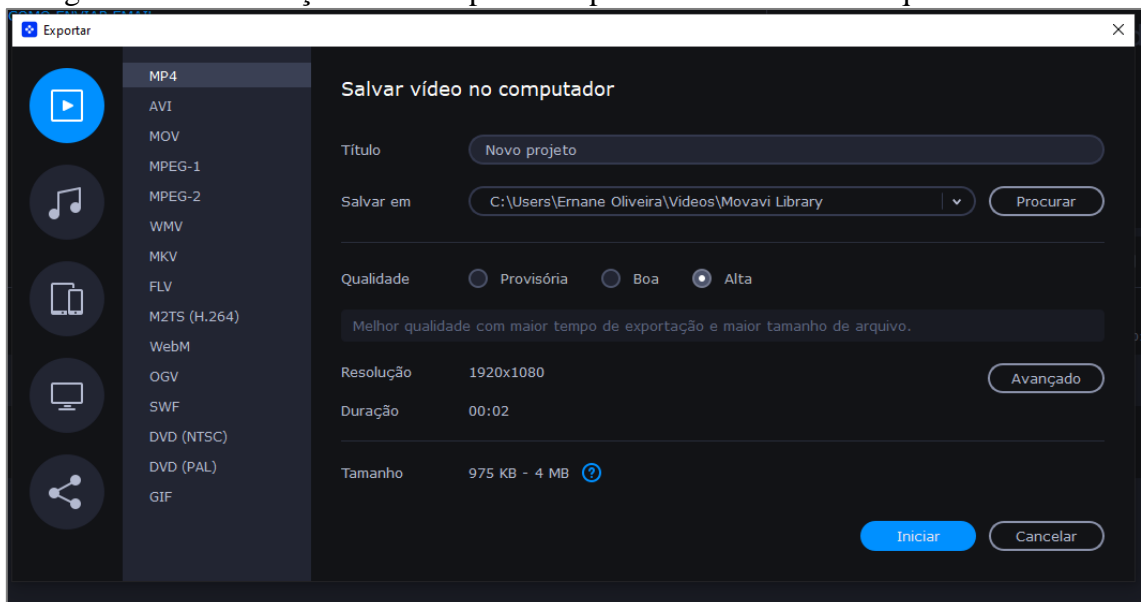


Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Confira se o final dos dois arquivos está alinhado. Depois, basta selecionar a opção Exportar no centro da tela à direita para gerar o arquivo de vídeo com o áudio e a imagem do *podcast*. Selecione a opção Salvar em modo de avaliação.

Na próxima tela, deixe as opções padrão e anote a pasta na qual o arquivo será salvo, no campo Salvar em. Clique no botão Iniciar (Figura 16).

Figura 16: Visualização de como proceder para o salvamento do arquivo construído



Fonte: Elaborada pela autora (2024)

5.4 Publicação do vídeo no *Youtube*

Por padrão, os vídeos postados no *YouTube* têm limitação de 15 minutos. Para postar vídeos mais longos, como no caso dos *podcasts*, é necessário que sua conta seja verificada.

Para iniciar o processo de publicação, acesse sua conta no *YouTube* e clique no ícone Criar, no canto superior direito da tela. Em seguida, selecione a opção Enviar Vídeo e, logo após, Selecionar Arquivos.

Na tela Detalhes, preencha o título e a descrição, arraste a tela para baixo e, na opção Público, selecione “não é conteúdo para crianças”, para evitar problemas de restrição do vídeo.

Na aba Visibilidade, selecione a opção que melhor se adequa entre privado (não disponível ao público), não listado (somente pessoas com o link podem acessar), e público (sem restrições).

Deixe a janela aberta até o final. Após o envio e processamento do vídeo, será possível compartilhá-lo, copiando o link no lado superior direito.

PALAVRAS FINAIS

Para mim, desenvolver esta pesquisa no PROMESTRE, além da oportunidade de acumular um vasto conhecimento e aprendizado, foi uma grande oportunidade de socializar minha vivência pedagógica, refletir sobre minha própria prática e sobre a metodologia de avaliação. Também foi um grande desafio sair dos moldes tradicionais e costumeiros que praticava e mudar à luz do novo que venho conhecendo, considerando que em muito transcende minha iniciativa e que há toda uma estrutura engessada na escola, que é um grande obstáculo a vencer.

Construir e participar do projeto de pesquisa e extensão *Casos de Ensino COM professores(as) e estudantes: experiências formativas e docentes* tem sido a referência para a construção de narrativas de professores sobre a temática da avaliação no Ensino Médio. Integrar o projeto, para mim, é uma grande oportunidade de compartilhar e refletir com colegas de diversas áreas e localidades a respeito da prática pedagógica e de estratégias para a avaliação do conhecimento em sala de aula.

Foi um importante momento de aproximação com os professores da Educação Básica e de interação deles com a universidade. É inegável o valor intrínseco de promover essa integração. O Casos de Ensino se estabeleceu como uma âncora fundamental na construção de narrativas por parte dos professores, ao abordar a temática crítica da avaliação no Ensino Médio. Essa iniciativa tem sido um farol orientador, ao oferecer direção e inspiração aos docentes que se aventuram a compartilhar suas experiências e perspectivas sobre essa questão premente no cenário educacional. Nesse contexto, o projeto não apenas catalisa o encontro entre a academia e o ensino básico, mas também se configura como um marco de referência, um ponto de partida para discussões e reflexões que podem transformar a prática educacional e promover avanços substanciais no sistema de ensino.

No que se refere aos objetivos da pesquisa, da inserção de dimensões de reflexão sobre o fazer pedagógico e a própria vida, a partir do projeto Casos de Ensino, conseguimos perceber nitidamente como esta constitui uma prática valiosa que pode enriquecer significativamente a experiência de ensino e aprendizado. A prática da reflexão, tanto no contexto pedagógico quanto na própria vida, é fundamental para o crescimento pessoal e profissional. Ela promove a aprendizagem contínua, a adaptação a novos desafios e contribui para uma interpretação mais consciente e equilibrada em todas as áreas da vida.

Nesse sentido, buscou-se compreender as percepções de professores em relação à avaliação, no contexto da Reforma do Ensino Médio. Percebemos que existem indícios de que

os professores possuem diálogo com a classe e com os seus, realizam adequação às novas metodologias de ensino, adaptam suas práticas avaliativas, promovem o engajamento dos alunos e utilizam a avaliação como ferramenta do aprendizado. Assim, monitorar esses indícios pode proporcionar *insights* valiosos sobre como os professores estão compreendendo e implementando as mudanças propostas pela Reforma do Ensino Médio, especialmente no que diz respeito à avaliação.

Dessa forma, imersa nos Casos de Ensino, pude vislumbrar um panorama complexo do cenário educacional brasileiro. Cada encontro revelou facetas profundas da práxis pedagógica, ao destacarem a intrínseca relação entre avaliação educacional e políticas públicas. Os meandros do projeto que entrelaçou Matemática e tricô evidenciaram uma estratégia pedagógica engenhosa, que proporcionou uma compreensão aplicada dos conceitos estatísticos. A participação ativa dos alunos em iniciativas filantrópicas ressaltou a importância da responsabilidade social na educação. Contudo, os obstáculos enfrentados na implementação de projetos inovadores, aliados à escassez de recursos, delinearam desafios palpáveis.

Refletir sobre a formação docente destacou a necessidade de uma cultura colaborativa para impulsionar a inovação e o aprimoramento pedagógico. A discussão sobre avaliação educacional, especialmente as perspectivas vislumbradas nos encontros com educadores, evidenciou a complexidade e a adaptação necessária dos métodos avaliativos diante dos desafios contemporâneos.

Analisar os casos de ensino sobre avaliação no ambiente escolar, por outro lado, sublinhou a importância de abordagens mais flexíveis e personalizadas, ao questionar a conexão entre as avaliações externas e a realidade das salas de aula. As políticas públicas voltadas para resultados foram desvendadas e revelaram a multiplicidade de sistemas de avaliação no Brasil e a urgência de práticas mais equitativas e inclusivas.

Assim, para discutir sobre a avaliação e refletir a respeito da própria prática avaliativa, me propus a trazer, como recurso educativo, um *podcast* com diálogos e partilhas de professores sobre a avaliação. Como criadora do recurso, percebo seu grande potencial, pois ele permite que professores falem sobre avaliação, seus desafios na sala de aula e compartilhem suas práticas avaliativas. Ressalto que tenho também desafios para editar esse recurso, aloca-lo em uma plataforma e fazer com que se torne, até mesmo, um *podcast* interativo semanal, um canal de diálogo direto com os colegas de ideal, os professores dos diversos 'Brasis'. Para esse início de construção, busquei parcerias com um designer e um amigo da área do audiovisual, pois acredito que esse recurso será potente para usarem em cursos de formação de professores.

Para mim, a interseção entre pesquisa e prática docente que estou desenvolvendo no PROMESTRE, nessa renomada instituição de ensino que é a UFMG, me confere um poder transformador na minha trajetória como professora e como pesquisadora, ao se revelar como uma ponte sólida na minha formação. Consequentemente, as considerações iniciais desta pesquisa apontam para uma colaboração significativa e uma jornada enriquecedora de aprendizado mútuo que se desdobra diante de nós, ao oferecer a promessa de contribuições significativas para a melhoria contínua da educação.

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, Ocimar Munhoz; CHAPPAZ, Raíssa de Oliveira; FREITAS, Pâmela Félix. Avaliações da aprendizagem externas em larga escala e gestores escolares: características, controvérsias e alternativas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 28, n. 1, p. 250-275, 2021.
- ALVES, Hyorrana Nascimento. *O ensino de literatura na educação básica: um olhar para o Novo Ensino Médio*. 2022. 110f. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna, 2006. 328p.
- ARAÚJO, Karlane Holanda. *O Prêmio Escola Nota Dez e suas implicações à subjetividade das crianças do 2º do Ensino Fundamental do estado do Ceará*. 2020. 286f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. 2020.
- ASSUNÇÃO, Ada Ávila. *Ensinar em condições precárias: efeitos sobre a saúde; relatório de estudo exploratório*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.
- ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 30, n. 107, p. 349-372, 2009.
- BASSETTO, Rebeca Barbosa; CAMARGO, Joseane Vieira Cavalcante; FAVARO, Neide de Almeida Galvão Lança; MENDONÇA, Caroline de Lima. BNCC, Novo Ensino Médio e suas conexões com o Relatório Delors. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO E ENSINO DO PPIFOR “FORMAÇÃO DE PROFESSORES” CEEPPIFOR. 2023, Paranavaí. *Anais do I Congresso de Educação e Ensino do Programa de Pós-graduação Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR); 23 a 25 de outubro de 2023*. Paranaguá: Universidade Estadual do Paraná, 2023, p. 113-122.
- BEHRING, Elaine Rossetti. Neoliberalismo, ajuste fiscal permanente e contrarreformas no Brasil da redemocratização. *Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social*, v. 1, n. 1, 2018.
- BERTONHA, Cândice Mara; BITTENCOURT, Márcia Teixeira; GUANÃBENS, Patrícia Ferreira Santos. Avaliação do uso da educação a distância e do ensino remoto no ensino médio nos Institutos Federais da região sudeste antes e durante a pandemia por Covid-19. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 11, p. e90291110514-e90291110514, 2020.
- BERWANGER, Karin. *A noção de espaço geográfico nos livros didáticos de Ciências Humanas do Novo Ensino Médio*. 2024. 355f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2024.
- BONAMINO, Claudia de Oliveira Fernandes; FRANCO, César Augusto de Oliveira. Avaliação externa e a gestão da educação: o papel do Inep. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 43, p. 293-306, 2010.
- BONTEMPI JÚNIOR, Bernardo. *História do Ensino Secundário no Brasil: da Colônia ao Século XXI*. Viçosa: Editora UFV, 2018. 107p.

BORREGO, Cristhiane Lopes; VILELA, Elaine Gomes; AZEVEDO, Adriana Barroso. Desafios e perspectivas na gestão escolar: uma análise da avaliação no contexto do Novo Ensino Médio. *Revista Organizações em Contexto*, v. 20, n. 29, p. 585-611, 2024.

BRASIL. Constituição Federal - 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_MI_MI_16dez2019.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2023.

CAETANO, Maria Raquel; ALVES, Aline Aparecida Martini. Ensino Médio no Brasil no contexto das reformas educacionais: um campo de disputas? *Interfaces Científicas-Educação*, v. 8, n. 3, p. 718-736, 2020.

CASTILHO, Weimar Silva; SARAIVA, Leonardo Moares; NOGUEIRA, Francisco Romero Araújo. Utilização do aplicativo Kahoot! como ferramenta de avaliação na inserção de Física no Ensino Médio. *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 7, n. 1, p. 63-77, 2020.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. A consolidação da política de avaliação da Educação Básica no Brasil. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 1-26, set./dez. 2009.

CASTRO, Maria Helena. Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. *Em Aberto*, v. 33, n. 107, p. 95-112, 2020.

COELHO, Mara Michele. *Diálogos com os professores: uma análise sobre narrativas do cotidiano no Novo Ensino Médio em Capinópolis MG*. 2024. 95f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

COSTA, Regis. O ensino de Filosofia no Brasil e o contexto da reforma do Ensino Médio brasileiro em 2016. *Cadernos PET de Filosofia*, UFPR, v. 18, n. 2, p. 1-28, 2020.

COSTIN, Claudia. Ensino Médio no Brasil: desafios e propostas. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n. 126, p. 389-407, maio/ago. 2005.

CUNHA, Maria Inês. *Avaliação educacional: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

CURY, César Ronaldo Jurema. Avaliações em larga escala e a padronização do ensino. *Revista Educação em Questão*, v. 57, 2019.

DAY, Christopher. *Desenvolvimento profissional de professores e a prática reflexiva*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ESTEBAN, Maria Teresinha. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 27, n. 71, p. 1-2, jan./abr. 2007.

ESTEBAN, Maria Teresinha; CASANÑAS, Miquel. *Identidade docente e formação em serviço: reflexões e práticas*. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

EVANGELISTA, Marcela Boni. A transcrição em história oral e a insuficiência da entrevista. *Oralidade*, ano 4, n. 7, p. 169-184, jan./jun. 2010.

EXTREMERA, Marta María Olmo; CAVALCANTE, Maria Mikaele Silva. Casos didáticos: notas sobre una estrategia de investigación y formación para docentes. *Roteiro online*, v. 46, p. 1-18, 2021.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury Patrick. Avaliação educacional em larga escala e *accountability*: uma breve análise da experiência brasileira. *Pesquisa e Debate em Educação*, v. 10, n. 1, p. 1.103-1.137, 2020.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, 2017.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SANTOS, Kefren Calegari. Novo Ensino Médio: os itinerários formativos na rede de ensino do Espírito Santo. *Perspectiva*, v. 42, n. 2, p. 1-22, 2024.

FERREIRA, Marcello; NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona; SILVA FILHO, Olavo Leopoldino da; COSTA, Marcos Rogério Martins; SOARES NETO, Joaquim José. A *WebQuest* como proposta de avaliação digital no contexto da aprendizagem significativa crítica em ciências para o Ensino Médio. *Revista Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora, v. 12, n. 1, p. 1-32, 2022.

FERREIRA, Simone; GONÇALVES, Mariana; CAMARGO, Leonardo. A Geografia e o Novo Ensino Médio: uma revisão sistemática da literatura. *Educação*, v. 64, p. 1-23, 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 76p.

FRIGOTTO, Guiomar de Oliveira Ramos; CIAVATTA, Marta Cocco; RAMOS, Marise Nogueira. *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 287p.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: GAUTHIER, Clermont (Org.). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o fazer docente - pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 3. ed. Ijuí/RS: Editora Unijuí, 2013, p. 17-37.

GENTILI, Pier Antônio. A LDB e a reforma do Ensino Médio: notas críticas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 85-116, dez. 1999.

GHESSI, Rafaela Regina; BERLINCK, Rosane Andrade. Avaliação, atitudes, crenças linguísticas e o ensino de língua portuguesa: uma reflexão a partir de testes com professores de ensino médio. *Revista EntreLinguas*, v. 6, n. 1, p. 108-122, 2020.

GIOVANNETTI, Carolina; SALES, Shirlei Rezende. Histórias das mulheres na BNCC do Ensino Médio: o silêncio que persiste. *Revista Eletrônica História em Reflexão*, v. 14, n. 27,

p. 251-277, 2020.

GOMES, Heyde Ferreira; GOMES, Suzana dos Santos. O Novo Ensino Médio: um estudo da implementação do tempo integral e integrado. *Revista @mbiente educação*, v. 17, p. e023005-e023005, 2024.

GOMES, Suzana dos Santos; MELO, Savana Diniz Gomes de. Políticas de avaliação e gestão educacional: articulações, interfaces e tensões. *Educação & Realidade*, v. 43, p. 1.199-1.216, 2018.

GUISANTES, Leonardo Sinckiewicz Carrera. *Justina e Caroba: pícaras de seu tempo*. 2024. 122f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024.

GUSMÃO, Fábio Alexandre Ferreira; AMORIM, Simone Silveira. O percurso histórico do ensino médio no Brasil: uma reflexão sobre as políticas públicas de avaliação educacional. *Horizontes*, v. 38, n. 1, p. e020022-e020022, 2020.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)*. 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>>. Acesso em: 26 abr. 2023.

JOSSO, Maria Cecília de Souza Minayo. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2009. 304p.

LAWRENZ, Frank; KING, Jennifer A; OOMS, Anne. The role of involvement and use in multisite evaluations. In: KING, Jennifer A.; LAWRENZ, Frank (Eds.). *Multisite evaluation practice: lessons and reflections from four cases*. *New Directions for Evaluation*, v. 129, p. 49-57, 2011.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista. Jovens olhares sobre a escola do Ensino Médio. *Cadernos Cedes*, v. 31, n. 84, p. 253-273, maio/ago. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, José Carlos; MADEIRA, Raquel A. Marra da. *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. 1. ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, p. 44-87.

LIMA, Daniel de Oliveira; NASSER, Lilian. Avaliação no ensino remoto de Matemática: analisando categorias de respostas. *Revista Baiana de Educação Matemática*, v. 1, p. 1-19, 2020.

LIMA, Eduardo Soares. Pesquisa-formação de professores: uma contribuição da epistemologia dialética. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 40-52, jan./abr. 2008.

LIMA, Rosângela Barros. Estudos culturais e literatura oral do planejamento à transcrição, textualização e transcriação. *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 4, n. 2, p. 148-157, 2017.

- LUCKESI, Celso Cunha. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. [Livro eletrônico] 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 1,3mb. *e-Pub*.
- _____. *Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2018. 231p.
- MAINARDES, Jefferson. Avaliação educacional e regulação da educação: para uma análise sociológica da política educacional. *Educação & Sociedade*, v. 32, n. 116, p. 1.271-1.290, 2011.
- MARRA, Régia Cristina; ALMEIDA, Tati. O ensino de Química nos moldes do Novo Ensino Médio: uma oportunidade para o estudo da legislação ambiental. *Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)*, v. 18, n. 1, p. 412-431, 2023.
- MENDES, Denise Cunha Bueno. Considerações elementares da metodologia de análise de conteúdo em pesquisa qualitativa no âmbito das ciências sociais. *Fac. Sant'Ana em Revista*, v. 3, n. 1, p. 4-15, 2018.
- MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: EdUFSCar, 2023. 160p.
- MENDES, Rosana Maria; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. A análise de conteúdo como uma metodologia. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 165, p. 1.044-1.066, 2017.
- MEZZOMO, Ricardo José; MELCHIORETTO, Albio Fabian; KRAEMER, Celso. O “novo” Ensino Médio pela ótica de estudantes: o “obsoleto envelopado em nova roupagem?”. *Educação Por Escrito*, v. 15, p. e45231-e45231, 2024.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, Ana; MELLO, Regina. R. (Orgs.). *Educação: pesquisas e práticas*. Campinas: Papirus, 2000, p. 139-161.
- MOTTA, Alex Frisselli de Oliveira. *Novo Ensino Médio e Educação Física: um estudo sobre a Lei 13.415/17 e a proposta curricular do estado de Mato Grosso*. 2023. 72f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2023.
- MUNIZ, Mayara Lybia Silva; CALIATTO, Susana Gakyia. Avaliação de estratégias de aprendizagem no ensino médio e superior. *Revista de Educação*, v. 23, p. e7572-e7572, 2020.
- NEVES BODART, Cristiano; FEIJÓ, Fernanda. As Ciências Sociais no currículo do Ensino Médio brasileiro. *Revista Espaço do Currículo*, v. 13, n. 2, p. 219-234, 2020.
- NÓVOA, António (Ed.). *Os professores e sua formação*. 1. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. 258p.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Ed.). *Os professores e a sua formação*. 1. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 13-33.

_____. Avaliação: uma questão em aberto. *Educação, Sociedade & Culturas*, v. 42, p. 11-28, 2014.

OLIVEIRA, Deise Aparecida; ASSUNÇÃO, Andréa Aparecida. Condição do trabalho docente: uma análise a partir das demandas dos trabalhadores. In: BERTUSSI, G. T.; OURIQUES, N. (Coords.). *Anuário educativo brasileiro: visão retrospectiva*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 1-14.

OLIVEIRA, José Francisco. Avaliação externa e políticas públicas de educação: reflexões sobre o SAEB. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, v. 2, n. 2, p. 61-74, 2019.

OLIVEIRA, Luisa Xavier; FRANÇA-CARVALHO, Antônia Dalva; TAVARES, Andrezza Maria Batista do Nascimento. Política de responsabilização escolar (*accountability school*) e formação de professor: cenários e atores na avaliação educacional brasileira. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 15, n.4, p. 2.049-2.065, 2020.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez, 2016. 142p.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed, 1999. 176p.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004. 247p.

PIMENTEL, Thalia Marques. *Caracterização das atividades experimentais nos livros didáticos de Ciências da Natureza e suas Tecnologias: um olhar para a Coleção Ser Protagonista do PNLD 2021*. 2023. 46f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Química) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2023.

PINTO, Gustavo Louis Henrique; SILVA SANTOS, Patrícia; SILVA SANTOS, Elisângela; SPIESS, Marcos Alfonso Rucinski. Sobreviventes e naufragos: reflexões sobre Filosofia e Sociologia no Ensino Médio no contexto de disputas sociopolíticas contemporâneas. *Acta Scientiarum. Education*, v. 46, n. 1, p. e68034-e68034, 2024.

RAMOS, Marise. Do “nó do 2º grau” ao ultraconservadorismo da atual política de Ensino Médio no Brasil: atualidade e urgência do pensamento de Dermeval Saviani. *Revista Trabalho Necessário*, v. 19, n. 39, p. 306-319, 2021.

RAVITCH, Diane. *The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education*. Philadelphia: Basic Books, 2010. 352p.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino; RAITZ, Tânia Regina; GESSER, Verônica. Avaliação do processo de ensino e aprendizagem na educação profissional técnica de nível médio. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 10, p. e7749109226-e7749109226, 2020.

REIS, Liliane Rodrigues. *O componente curricular Projeto de Vida no “Novo Ensino Médio” e a formação do sujeito neoliberal*. 2024. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2024.

SANTOS OLMEDO, Alessandra; SILVA, Erica Cristina da; GONDIN, Cristiane Miranda Magalhães; MACHADO, Vera de Mattos. Novo Ensino Médio: a escolha do livro didático de Ciências da Natureza em uma Escola Pública Estadual de Mato Grosso do Sul. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 19, p. e024032-e024032, 2024.

SANTOS, João Vitor Wohlhaupter Moura Mascarenhas. *O Programa Residência Pedagógica como catalisador de experiências filosófico-pedagógicas no contexto do neoliberalismo: os podcasts como ferramentas para ensinar a filosofar no Ensino Médio*. 2023. 59f. Monografia (Graduação em Filosofia) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2023.

SANTOS, José Faustino de Almeida. *A cultura histórica no Ensino Médio do Estado de São Paulo: análises sobre o Novo Currículo Paulista*. 2024. 408f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

SANTOS, Maria Adriana Borges; FERREIRA, Heraldo Simões; SIMÕES, Luiza Lúlia Feitosa. Formação de professor e profissionalismo: reflexões acerca da avaliação externa. *Educ. Form.*, v. 4, n. 11, p. 161-178, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. *Interface*, Botucatu, v. 21, n. 63, p. 711-725, out./dez. 2019.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Granada, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005.

SILVA, Cícera Mônica Rodrigues; MELO SANTOS, Dinajilas Gomes; LACERDA, Cecília Rosa. Vivências no Novo Ensino Médio por meio do estágio supervisionado. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, v. 10, n. 32, p. 134-145, 2024.

SILVA, Edjane Maria Oliveira da; PAIXÃO, Roberto Brasileiro; BARREYRO, Gladys Beatriz; MARTINS, Cibele Barsalini; RODRIGUES, Cláudia Medianeira Cruz; DANTAS, Lys Maria Vinhaes. *Uso da avaliação e fatores associados ao uso no contexto do sistema de avaliação da CAPES*. 2021.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; POSSAMAI, Tamiris; MARTINI, Tatiane Aparecida. Avanço das políticas conservadoras no Ensino Médio brasileiro: a revitalização da dualidade histórica na formação dos jovens como política. *Práxis Educativa*, v. 15, e2015254, p. 1-17, 2020.

SILVA, Lucicleude Mendes da. *Teatro e Novo Ensino Médio durante a pandemia de Covid-19: habilidades, competências e múltiplas experiências*. 2023. 120f. Dissertação (Mestrado Profissional em Arte) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

SILVA, Monica Ribeiro; ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima. Educação na contramão da democracia: a reforma do Ensino Médio no Brasil. *Revista Trabalho Necessário*, v. 19, n. 39, p. 6-14, 2021.

SOARES, Fernanda Cristina Merisio Fernandes. *O currículo prescrito da Educação Física num contexto de Ensino Médio integrado*. 2017. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

- SOARES, José Francisco. Qualidade da educação: qualidade de escolas. *In: TABORDA DE OLIVEIRA, Marcos Aurélio; VIANA, Fabiana da Silva; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; FONSECA, Nelma Marçal Lacerda; LAGES, Rita Cristina Lima (Orgs.). A qualidade da escola pública no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2018, p. 75-96.
- SOARES, Marisa. A aprendizagem colaborativa como mediação do uso de tecnologias no Ensino Médio profissionalizante: revisão sistemática. *EaD & Tecnologias Digitais na Educação*, v. 13, n. 15, p. 93-110, 2024.
- SORDI, Mara Regina Lemes de; OLIVEIRA, Sara Badra de; ALMEIDA, Luana Costa. Avaliação externa e avaliação institucional: embates e diálogos para construção da qualidade social. *Cadernos CEDES*, v. 43, p. 77-89, 2023.
- SOUSA, Cleusa Teixeira; NORONHA, Gilberto César. A cultura afro-brasileira: apresentada nas aulas de História do Ensino Médio articulada à obra Diário de Bitita. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo*, v. 3, n. 2, p. e324429-e324429, 2021.
- SOUSA, Janyla Martins de. *Avaliação em escola cívico-militar do Distrito Federal: há lugar para concepções e práticas formativas?* 2023. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.
- SOUZA NASCIMENTO, João Carlos; NASCIMENTO, Edileuza Knupp; CAMARGO, Daniela Beatriz Pires; SILVA, Tiago Esteves; AZEVEDO, Tiago Dias Ferracioli; KLUMPP, Carolina Ferreira Barros. Fracasso escolar e evasão no Ensino Médio no Brasil: estado do conhecimento. *Revista Educar Mais*, v. 4, n. 2, p. 379-393, 2020.
- SOUZA, Carlos Eduardo. Avaliação da educação básica no Brasil: novos desafios. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1.289-1.312, 2010.
- SOUZA, Elizeu Clementino. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.
- _____. *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*. 2004. 442f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Terra, 2004.
- SOUZA, José; PACHECO, José Antônio. Avaliação externa das escolas: lógicas políticas de avaliação institucional. *Estud. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 536-556, maio/ago. 2019.
- SOUZA, Katia Reis de; SANTOS, Gideon Borges dos; RODRIGUES, Andréa Maria dos Santos; FELIX, Eliana Guimarães; GOMES, Luciana; ROCHA, Guilhermina Luiza da; CONCEIÇÃO, Rosilene do Carmo Macedo; ROCHA, Fábio Silva da; PEIXOTO, Rosaldo Bezerra. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 19, p. e00309141, 2020.
- SOUZA, Sandra Zákia; PIMENTA, Cláudia Oliveira. Avaliação e gestão da educação infantil em municípios brasileiros. *Educação & Realidade*, v. 43, n. 1.277-1.300, 2018.

STARLING, Claudia; ARRAZ, Fernando Miranda; GONTIJO, Fabrícia Ribeiro. “Novo” Ensino Médio: o que revelam os Casos de Ensino produzidos e socializados por uma professora de Matemática. *Revemop*, v. 5, p. e202323-e202323, 2023.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2010. 286p.

TANANTA, Luiz Manuel Pacaio; LEMOS, Radamés Gonçalves; LIMA, Renato Abreu. Saber-poder no ensino de Química: como circulam os discursos nas aulas de Química entre professores e alunos do Ensino Médio de uma escola pública do Alto Solimões (Brasil). *Revista Educação e Humanidades*, v. 5, n. 1, p. 228-238, 2024.

TEIXEIRA, Renata Passos. *A curadoria da informação nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio das escolas públicas de Pires do Rio-GO*. 2024. 149f. Dissertação (Mestrado em Ensino para a Educação Básica) – Instituto Federal Goiano, Urutaí, 2024.

TEMPLE, Giovana Carmo; MORAES, Fabio. BNCC e a formação de professores: uma análise a partir da concepção nietzschiana de formação para a cultura. *Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação*, v. 24, n. 1, p. 1-25, 2024.

ULISSES, Silvia de Jesus. *Todo mundo acha que pode dizer o que a gente deve fazer: o processo de inserção de pedagogas revelado nos cadernos de planejamento*. 2023. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/60643>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

VIEIRA, José Vanucci Evaristo. *Ensino de Filosofia no Brasil: a repercussão das reformas da Educação na disciplina de Filosofia*. 2024. 105f. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

XAVIER, Alison Alves; OLIVEIRA, Juciany Dalila Silva; IGNÁCIO, Juliane Aparecida Zambão; LIMA, Mailon Aguiar. Política educacional em transição: o “Novo Ensino Médio” no contexto do governo Lula. *Epitaya E-books*, v. 1, n. 58, p. 465-478, 2024.

APÊNDICE

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Caro(a) Professor(a)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Casos de ensino COM professores(as) e estudantes: experiências formativas e docentes”, desenvolvida pela Prof^a. Cláudia Starling. A mestranda Fabrícia Ribeiro Gontijo é integrante da pesquisa.

A pesquisa está inserida no campo da Didática e da Pesquisa (auto)biográfica e tem como objetivo compreender as experiências formativas e docentes vivenciadas pelos(as) professores(as) no contexto escolar, evidenciando seus dilemas, escolhas e resistências.

A pesquisa adota como base os princípios metodológicos da pesquisa (auto)biográfica, possibilitando que você conte sua história. Para isso, está previsto a sua participação em grupos de discussão acerca da temática com outros professores ou estudantes. Estão previstos 5 encontros, de 1 hora e 30 minutos, que serão agendados de acordo com seu interesse e disponibilidade de horário. Todos os encontros serão gravados para que a pesquisadora possa transcrevê-los e analisá-los. Nos grupos de discussão você será convidado a narrar sua trajetória pessoal, profissional e acadêmica, os fatores que te motivaram a ser professor(a), e outros aspectos que julgar mais relevantes acerca da temática. Os encontros serão realizados em formato virtual (utilizando a Plataforma Meet) ou presencialmente, de acordo com a sua disponibilidade e interesse.

O material coletado será devidamente arquivado pela pesquisadora por cinco anos, no gabinete na Faculdade de Educação e, após esse tempo, todo o material será destruído.

Sua participação é confidencial. Apenas os pesquisadores terão acesso à sua identidade. Os resultados da pesquisa serão divulgados em cursos de formação e publicações científicas, garantindo a sua não identificação. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Conforme a Res. 466/2012, toda pesquisa científica oferece riscos. Ao participar desta pesquisa, você poderá sentir algum desconforto e/ou constrangimento no momento da realização dos encontros coletivos. Esses possíveis riscos serão minimizados, criando um clima de confiança e parceria, propondo uma perspectiva dentro dos padrões de uma pesquisa pautada pela ética. Caso você sinta algum desconforto, você poderá interromper a sua narrativa e agendar outro horário individualmente, caso seja do seu interesse.

Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto, entretanto, esperamos que este estudo possibilite ampliar os estudos acerca da formação e da docência.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. De acordo com a Res. 466/2012, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, você poderá solicitar indenização. Cabe esclarecer que você, como participante, poderá retirar seu consentimento em qualquer momento da investigação, sem qualquer penalidade.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

Em caso de dúvidas em relação à pesquisa, você pode procurar a professora e pesquisadora Prof.^a Cláudia Starling (claudiastarlingb@gmail.com) ou a mestranda Fabrícia (fabriciarg21@gmail.com).

Rubrica Participante _____

Rubrica Pesquisadora _____

Em caso de dúvidas em relação aos aspectos éticos, você poderá procurar o Comitê de Ética da Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais, pelo telefone (31)3409-4592 ou pelo endereço Av.

Antônio Carlos n. 6.627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG, CEP 31.270-901.

No caso de haver concordância de sua livre e espontânea vontade em participar, assine a autorização que se encontra ao final deste termo.

Tendo lido e concordado com os termos anteriormente estabelecidos, assinam as partes o presente documento.

Eu, _____, portador(a) da Carteira de Identidade n.º _____, informo que li e compreendi as informações fornecidas. Entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. Eu, voluntariamente, aceito participar da pesquisa “Casos de ensino com professores(as): experiências formativas e docentes”, desenvolvida pela Prof^a. Cláudia Starling.

_____, _____ de _____ 2023

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Assinatura da Prof.^a Cláudia Starling Bosco

Assinatura da Prof.^a Fabrícia Ribeiro Gontijo