

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO  
E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

**Carla Graciele de Sousa Silva**

**Avaliações internas:** gestão pedagógica para novas metodologias de avaliação da aprendizagem em uma escola estadual mineira

Juiz de Fora

2025

**Carla Graciele de Sousa Silva**

**Avaliações internas:** gestão pedagógica para novas metodologias de avaliação da aprendizagem em uma escola estadual mineira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Profa. Dra. Beatriz de Basto Teixeira

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Silva, Carla Graciele de Sousa .

Avaliações internas: : gestão pedagógica para novas metodologias de avaliação da aprendizagem em uma escola estadual mineira / Carla Graciele de Sousa Silva. -- 2025. 183 p.

Orientadora: Beatriz de Basto Teixeira

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2025.

1. Avaliação Interna. 2. Ensino. 3. Aprendizagem. 4. Gestão pedagógica. 5. Recursos para avaliação interna. I. Teixeira, Beatriz de Basto , orient. II. Título.

**Carla Graciele de Sousa Silva**

**Avaliações internas:** gestão pedagógica para novas metodologias de avaliação da aprendizagem em uma escola estadual mineira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Área de concentração: Educação.

Aprovada em 26/03/2025.

**BANCA EXAMINADORA**

**Profa. Dra. Beatriz de Basto Teixeira – Orientadora**  
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

**Profa. Dra. Rafaela Reis Azevedo de Oliveira - Membro titular interno**  
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

**Profa. Dra. Elimar Dutra Ponzzo Leal - Membro titular externo**  
Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo - SEDU-ES

**Profa. Dra. Debora Cristina A. Bastos e M. de Carvalho - Suplente externo**  
Faculdade Ensin.E

Juiz de Fora, 13/03/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Beatriz de Basto Teixeira, Usuário Externo**, em 04/04/2025, às 13:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rafaela Reis Azevedo de Oliveira, Professor(a)**, em 07/04/2025, às 14:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Debora Cristina Alexandre Bastos e Monteiro de Carvalho, Usuário Externo**, em 12/04/2025, às 10:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2291423** e o código CRC **B413E1A2**.

Dedico esta conquista a todos que, na forma de carinho e motivação, tornaram-na possível.

A Deus, o que seria de mim sem Ele?

Aos meus familiares que sempre se fazem presentes com amor e incentivo.

Aos meus amigos que, com palavras e gestos, trouxeram conforto.

Aos professores que compartilharam seus conhecimentos, orientando-me e guiando-me.

E, especialmente, a meus pais, por serem minha maior fonte de inspiração, mesmo não estando presentes em corpo.

Por todos vocês, eu cheguei até aqui!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, pela saúde, força e sabedoria a mim concedida ao longo desta jornada e de toda a vida. Sou grata por cada oportunidade, por cada aprendizado e por me sustentar na fé. Esta conquista é mais um reflexo de Sua misericórdia e amor pela minha vida. A Ele, toda honra e glória.

Aos meus pais, Carlos e Ordélia, aos meus irmãos, Helena, Kléber e Daniela, e aos meus sobrinhos, Álax, Silas, Davi, Calebe, Melinda e Laura, gostaria de expressar minha eterna gratidão, pois sempre foram minha base, maior fonte de amor e inspiração. Agradeço pelo apoio incondicional e por acreditarem em mim. Vocês me motivam, me movem e foi por vocês que cheguei até aqui.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a toda a minha família que sempre esteve ao meu lado com amor, apoio e compreensão durante toda minha trajetória.

Aos meus amigos, obrigada pelo carinho e pela compreensão.

À equipe gestora e professores da Escola Estadual Caminho Suave estendo minha gratidão pelo apoio.

À UFJF externo minha gratidão pela oportunidade e recepção tão carinhosa.

À SEE/MG agradeço a oportunidade tão almejada.

À Beatriz, minha eterna gratidão. Sinto-me muito honrada por tê-la tido como orientadora.

Ao Daniel, meu suporte acadêmico, sou eternamente grata pela presença, apoio e incentivo diário.

À Profa. Rafaela e à Profa. Elimar agradeço pelas ricas contribuições e pelo incentivo na banca de qualificação.

“Avaliar para promover as setas do caminho”  
(Jussara Hoffmann, 2014)

## RESUMO

A presente dissertação, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), trata-se de um caso de gestão cujo objetivo geral foi compreender os instrumentos utilizados na avaliação interna da Escola Estadual Caminho Suave, a análise de seus resultados e apresentar sugestões para sua inovação. Para isso, definiu-se a seguinte pergunta de pesquisa: como a gestão escolar pode contribuir para a diversificação dos instrumentos, bem como para a análise de resultados da avaliação interna, na Escola Estadual Caminho Suave? Os objetivos específicos definidos para a pesquisa foram: analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Regimento Escolar e as legislações vigentes na Secretaria Estadual de Educação (SEE/MG) a respeito dos instrumentos de avaliação no processo de ensino aprendizagem; conhecer e analisar as concepções da gestão escolar e dos professores com relação à avaliação interna e sua importância para a aprendizagem; identificar e analisar os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores regentes e propor ações que fomentem o diálogo colaborativo sobre a avaliação interna. Utilizando-se da metodologia qualitativa, a investigação se deu em fases distintas. Para a primeira fase, realizaram-se pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e entrevista semiestruturada com a equipe gestora da escola (diretora, vice-diretora e Especialista da Educação Básica – EEB). Na segunda, entrevistaram-se dez professores das quatro áreas de conhecimento do Ensino Fundamental Anos Finais por meio de entrevistas estruturadas. A partir da análise dos dados, elaborou-se um Plano de Ação Educacional (PAE) com proposições de ações para a superação dos problemas enfrentados pela escola, contemplando uma reflexão sobre as avaliações externas e internas e suas implicações no processo de ensino aprendizagem e redimensionamento do currículo, discussão e conhecimento dos documentos norteadores da escola e ainda orientações pedagógicas para melhorias no planejamento. As principais referências bibliográficas que fundamentam o texto foram Sacristán (1998, 2013), Hoffmann (1998, 2014), Libâneo (2006) e Luckesi (2022, 2023), dentre outras citadas.

**Palavras-chave:** Avaliação Interna. Ensino. Aprendizagem. Gestão pedagógica. Recursos para avaliação interna.

## ABSTRACT

This dissertation, developed within the scope of the Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) of the Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), is a management case whose general objective was to understand the instruments used in the internal assessment of the Caminho Suave State School, the analysis of its results and present suggestions for its innovation. To this end, the following research question was defined: how can school management contribute to the diversification of instruments, as well as to the analysis of internal assessment results, at Escola Estadual Caminho Suave? The specific objectives defined for the research were: to analyze the Political Pedagogical Project (PPP), the School Regulations and the legislation in force at the Secretaria Estadual de Educação (SEE/MG) regarding assessment instruments in the teaching-learning process; to understand and analyze the conceptions of school management and teachers regarding internal assessment and its importance for learning; to identify and analyze the assessment instruments used by the teachers in charge and propose actions that foster collaborative dialogue on internal assessment. Using qualitative methodology, the research was carried out in different phases. In the first phase, documentary research, bibliographic research and semi-structured interviews were conducted with the school management team (principal, vice-principal and Basic Education Specialist – EEB). In the second phase, ten teachers from the four areas of knowledge of Elementary School Final Years were interviewed through structured interviews. Based on the analysis of the data, an Educational Action Plan (PAE) was prepared with proposed actions to overcome the problems faced by the school, including a reflection on external and internal evaluations and their implications for the teaching-learning process and resizing of the curriculum, discussion and knowledge of the school's guiding documents, and also pedagogical guidelines for improvements in planning. The main bibliographical references that support the text were Sacristán (1998, 2013), Hoffmann (1998, 2014), Libâneo (2006) and Luckesi (2022, 2023), among others cited.

**Keywords:** Internal Assessment. Teaching. Learning. Pedagogical management. Resources for internal assessment.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição de estudantes nos turnos e turmas em 2023.....	29
Tabela 2	Apresentação do quadro de pessoal em 2023 (Professores regentes de aula).....	30
Tabela 3	Número de instrumentos de avaliação por ano de escolaridade.....	40
Tabela 4	Consolidado de registros dos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores em 2022 e 2023.....	41
Tabela 5	Número de aulas semanais, número de professores entrevistados por componente curricular.....	66
Tabela 6	Atuação dos professores (número de aulas semanais e número de alunos por turnos e turmas de matrícula).....	72

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Apresentação dos projetos desenvolvidos na escola .....	33
Quadro 2	Perfil da equipe gestora .....	43
Quadro 3	Perfil dos professores.....	68
Quadro 4	Atribuições na escola e papel no desenvolvimento da aprendizagem do aluno.....	74
Quadro 5	Documentos norteadores do currículo.....	78
Quadro 6	Instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados na escola.....	86
Quadro 7	Concepção sobre avaliação no processo de ensino aprendizagem.....	97
Quadro 8	Processo e análise de resultados das avaliações internas na escola.....	100
Quadro 9	Blocos de análise e problemas identificados.....	112
Quadro 10	Proposta de Ação 1 (Apresentação da pesquisa e seus resultados para a equipe gestora).....	121
Quadro 11	Proposta de Ação 2 (Reflexões necessárias: Avaliações internas e processos de ensino aprendizagem).....	123
Quadro 12	Proposta de Ação 3 (Encontros com os professores).....	124
Quadro 13	Proposta de Ação 4 (Avaliações externas X Avaliações internas).....	126
Quadro 14	Proposta de Ação 5 (Instrumentos de avaliação: Produto X Processo).....	128
Quadro 15	Proposta de Ação 6 (Planejamento Pedagógico).....	131
Quadro 16	Proposta de Ação 7 (Conselho de classe: discussão do processo de aprendizagem e proposta de novas estratégias de ensino).....	132

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACLTA	Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologia Assistiva
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ATB	Assistente Técnico em Educação Básica
ASB	Assistente da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DED	Diário Escolar Digital
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEB	Especialista da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PEUB	Professores para o Ensino do Uso da Biblioteca
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
REANP	Regime de Atividades Não Presenciais
SEE/MG	Secretaria Estadual de Minas Gerais
Simade	Sistema Mineiro de Administração Escolar
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>7</b>
<b>2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM SEGUNDO A LEGISLAÇÃO, ORIENTAÇÕES CURRICULARES E A CONCEPÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL CAMINHO SUAVE</b> .....	<b>11</b>
2.1 A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA E DO ESTADO DE MINAS GERAIS SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	11
2.2 AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM..	19
2.3 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA CONCEPÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL CAMINHO SUAVE .....	27
<b>2.3.1 A avaliação da aprendizagem nos documentos norteadores da Escola Estadual Caminho Suave: Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico (PPP)</b> .....	<b>34</b>
<b>2.3.2 Escola Estadual Caminho Suave: Uma visão da gestão escolar sobre a avaliação interna</b> .....	<b>42</b>
<b>3 O CURRÍCULO, O PLANEJAMENTO E A GESTÃO PEDAGÓGICA FRENTE À AVALIAÇÃO INTERNA DA APRENDIZAGEM</b> .....	<b>57</b>
3.1 O CURRÍCULO, O PLANEJAMENTO E A GESTÃO PEDAGÓGICA FRENTE À AVALIAÇÃO INTERNA DA APRENDIZAGEM .....	57
3.2 METODOLOGIA.....	66
3.3 ESCOLA ESTADUAL CAMINHO SUAVE: UMA VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	68
<b>3.3.1 Perfil dos professores: Identificação e Caracterização</b> .....	<b>67</b>
<b>3.3.2 Currículo: Documentos norteadores</b> .....	<b>77</b>
<b>3.3.3 Equipe Gestora: orientações pedagógicas e acompanhamento da avaliação da aprendizagem</b> .....	<b>84</b>
<b>3.3.4 A avaliação da aprendizagem na concepção dos professores</b> .....	<b>97</b>
<b>3.3.5 Avaliação à serviço do planejamento e da aprendizagem e sistematização e apresentação dos resultados da pesquisa</b> .....	<b>107</b>
<b>4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): GESTÃO PEDAGÓGICA PARA NOVAS METODOLOGIA E ANÁLISE DE RESULTADOS DA AVALIAÇÃO INTERNA NA ESCOLA ESTADUAL CAMINHO SUAVE</b> .....	<b>118</b>
4.1 PROPOSTAS DE AÇÕES.....	119

<b>4.1.1 Apresentação dos resultados da pesquisa à escola.....</b>	<b>120</b>
<b>4.1.2 Avaliação da aprendizagem e redimensionamento do currículo.....</b>	<b>122</b>
<b>4.1.3 Avaliações externas X internas: produto e processo.....</b>	<b>126</b>
<b>4.1.4 Orientações pedagógicas: Planejamento pedagógico e conselho de classe.....</b>	<b>130</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>135</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas realizadas com a diretora e vice-diretora da escola.....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICE B – Roteiro de entrevista realizada com a Especialista da Educação Básica (EEB) da escola.....</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICE C – Termo de Livre Consentimento e Esclarecido.....</b>	<b>159</b>
<b>APÊNDICE D – Instrumentos avaliativos: Levantamento de dados no Diário Escolar Digital (DED).....</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICE E – Roteiro de entrevistas realizadas com os professores da escola.....</b>	<b>173</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O ato de avaliar começou a ser utilizado no sistema educacional com o objetivo de examinar para selecionar. As mudanças ocorridas no processo de escolarização fizeram com que ele passasse a ser visto como um instrumento orientador e facilitador da aprendizagem. Porém, para Luckesi (2022, p. 36), “o nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem”. Assim, há de se refletir sobre a existência de entraves no processo avaliativo os quais, muitas vezes, estão ligados a equívocos em virtude da incompreensão de alguns professores e gestores (diretores, vice-diretores e Especialistas da Educação Básica – EEB)<sup>1</sup> sobre o significado do termo *avaliar*.

A partir de tais preocupações, o presente estudo teve como intento compreender os instrumentos utilizados na avaliação interna dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na Escola Estadual Caminho Suave<sup>2</sup>, localizada na cidade de Hospitaleira<sup>3</sup>, região central de Minas Gerais, bem como de qual maneira tais processos têm sido compreendidos pela gestão e pelos docentes da instituição.

O interesse pela temática surgiu em 2002, ao iniciar meu exercício como professora, ampliando-se no decorrer da minha trajetória profissional. Como servidora da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), desempenhando funções na prática pedagógica, é comum ser surpreendida por demandas relacionadas à avaliação da aprendizagem. Paralela à minha trajetória profissional, seguiu-se a acadêmica, com conclusão do Curso de Magistério em Nível Médio em 2001, da graduação em Pedagogia em 2009, pós-graduação em Educação Empreendedora em 2012 e em Alfabetização e Letramento em 2014, seguidos pela Licenciatura em Matemática em 2019. A partir dos cursos de pós-graduação, despertei para a temática. Nos trabalhos de conclusão de curso, o tema avaliação do processo de ensino aprendizagem foi abordado no âmbito da Educação Infantil e, posteriormente, da alfabetização e letramento. A partir de tais

---

<sup>1</sup> O cargo de Especialista da Educação Básica é o responsável pelo acompanhamento dos processos didáticos e pedagógicos dentro das instituições educacionais mineiras.

<sup>2</sup> No decorrer do texto, utilizo esse nome fictício dado à instituição pesquisada.

<sup>3</sup> No decorrer do texto, utilizo esse nome fictício dado à cidade onde está localizada a escola.

elementos, tanto na minha formação como na atuação na regência e coordenação pedagógica, as reflexões sobre as práticas avaliativas internas na escola sempre me inquietaram.

Ao assumir a função de EEB, muitas indagações passaram a me ocupar, dentre elas, a necessidade de repensar os processos de avaliação interna nas escolas não somente no que diz respeito aos instrumentos utilizados, mas, principalmente, no que se refere à análise, ao diálogo e à intervenção a partir do desempenho demonstrado pelos alunos. Nessa função, devo garantir, por meio de articulações, a equidade do processo de ensino e aprendizagem.

A partir dessas preocupações, este estudo pretendeu responder à seguinte questão de pesquisa: como a gestão escolar pode contribuir para a diversificação dos instrumentos, bem como para a análise de resultados da avaliação interna, na Escola Estadual Caminho Suave?

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender os instrumentos utilizados na avaliação interna da Escola Estadual Caminho Suave, a análise de seus resultados e apresentar sugestões para sua inovação<sup>4</sup>, para que haja uma diversificação dos instrumentos utilizados e análise de seus resultados, de modo a promover o desenvolvimento das aprendizagens de todos os alunos.

Para tanto, almejei alcançar os seguintes objetivos específicos:

- analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Regimento Escolar e as legislações vigentes na SSE/MG a respeito dos instrumentos de avaliação no processo de ensino aprendizagem;

---

<sup>4</sup> Entende-se, no decorrer do trabalho, inovação como alteração de práticas educacionais em um determinado grupo, consoante Tavares (2018). O autor, após uma análise acerca do conceito de inovação presente nas pesquisas educacionais, seleciona e examina um conjunto de vinte e três artigos científicos. Ao final, partindo das semelhanças em relação à forma como os autores concebem a problemática da inovação, os artigos foram agrupados em quatro categorias de análise: “1) Inovação como algo positivo a priori; 2) Inovação como sinônimo de mudança e reforma educacional; 3) Inovação como modificação de propostas curriculares e; 4) Inovação como alteração de práticas educacionais costumeiras em um grupo social” (Tavares, 2018, p.3). O autor coloca que, na categoria 4, foram apresentados argumentos para a distinção dos termos inovação, mudança e reforma, sendo “a inovação pensada como uma alteração proposital que possui significado e valor. [...] Produzidas nas instituições de educação formal ou não formal por iniciativa dos tomadores de decisão locais, independente das autoridades responsáveis pelo sistema educativo que diferem em vários aspectos daquelas projetadas para serem seguidas por reformas educacionais em nível nacional” (Tavares, 2018, p. 12-13).

- conhecer e analisar as concepções da gestão escolar e dos docentes com relação à avaliação interna e sua importância para a aprendizagem;
- identificar e analisar os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores regentes na Escola Estadual Caminho Suave;
- propor ações que fomentem o diálogo colaborativo sobre a avaliação interna.

Neste estudo foi utilizada a metodologia de abordagem classificada como qualitativa. Como primeira etapa, foi realizado um levantamento documental com base na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB), Resolução SEE/MG nº 4.692, de 29 de dezembro de 2021, substituída pela Resolução SEE/MG nº 4.948, de 25 de janeiro de 2024, Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (Brasil, 2013) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1997), Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil e Ensino Fundamental (Brasil, 2018), além do Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG (Minas Gerais, 2018). Em seguida foi realizada uma pesquisa nos seguintes documentos internos da escola: Diário Escola Digital (DED), Quadro de Pessoal da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE/MG), Livro de Atas Módulo II, Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Escolar, Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade). Para a complementação dos dados de descrição do caso de gestão, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora, composta pela diretora, vice-diretora e vice-diretora e especialista, cujo roteiro se encontra nos apêndices A e B. Os resultados da pesquisa realizada nesses dois passos estão apresentados no segundo capítulo.

Para a segunda etapa de pesquisa, realizaram-se dez entrevistas estruturadas com os professores regentes de diferentes áreas do conhecimento do Ensino Fundamental Anos Finais. Para a construção da amostra, foram considerados os professores que lecionam os componentes curriculares com o maior número de aulas semanais. Após essa categorização, os sujeitos ficaram assim distribuídos: dois de Ciências da Natureza (dois de Ciências); dois de Ciências Humanas (um de Geografia e um de História); quatro de Linguagens (um de Educação Física, um de Língua Inglesa e dois de Língua Portuguesa) e dois de

Matemática. O roteiro das entrevistas encontra-se no apêndice E, sendo seus resultados apresentados no terceiro capítulo.

Dessa forma, a presente dissertação, além deste primeiro introdutório, está organizada em mais quatro capítulos. O segundo apresenta o caso de gestão e traz uma breve abordagem da avaliação da aprendizagem no contexto escolar a partir da CF/88. Para isso, são elencadas as legislações nacionais e estaduais relacionadas à temática, sendo ainda apresentados os documentos que regulamentam e orientam sobre os referenciais curriculares nacionais, seguidos dos posicionamentos e determinações da BNCC e CRMG no que tange à avaliação da aprendizagem. Por fim, ainda nesse capítulo, procede-se à caracterização física, administrativa e pedagógica da escola pesquisada, assim como as compreensões da equipe gestora sobre a avaliação da aprendizagem, bem como os instrumentos utilizados na avaliação interna.

O terceiro capítulo conta, inicialmente, com uma discussão do currículo atrelado ao planejamento e à gestão pedagógica, frente à avaliação interna da aprendizagem, tendo embasamento teórico, principalmente, nos autores Sacristán (1998, 2013), Hoffmann (1998, 2014), Libâneo (2006) e Luckesi (2022, 2023). Após a apresentação do referencial, foi apresentada a metodologia de pesquisa aplicada. De maneira geral, entre outras descobertas, o estudo mostrou que a prática avaliativa na escola ocorre por meio de pouca variedade de instrumentos, não sendo realizada uma análise de resultados satisfatória para o melhor desempenho de alunos e professores no processo de ensino aprendizagem. A seguir, nesse mesmo capítulo, consta a análise das entrevistas realizadas com os professores. Para melhor organização, os questionamentos foram separados em eixos temáticos voltados a: identificação e caracterização dos professores; avaliação da aprendizagem na concepção dos professores, orientações pedagógicas e acompanhamento da equipe gestora; planejamento; currículo e outras considerações dos professores.

O quarto capítulo se destina à apresentação do Plano de Ação Educacional (PAE), momento em que foram delineadas estratégias e ações que podem colaborar para a diversificação dos instrumentos e análise de seus resultados na avaliação interna na escola pesquisada.

O quinto e último capítulo traz as últimas reflexões e considerações finais deste estudo.

## **2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM SEGUNDO A LEGISLAÇÃO, ORIENTAÇÕES CURRICULARES E A CONCEPÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL CAMINHO SUAVE**

O presente capítulo tem por objetivo apresentar o caso de gestão. Para isso, analisa o PPP, o Regimento Escolar e as legislações vigentes na SEE/MG a respeito dos instrumentos de avaliação no processo de ensino aprendizagem e busca conhecer e analisar as concepções da gestão escolar com relação à avaliação interna e sua importância para a aprendizagem.

Para tanto, a primeira seção consiste em uma trajetória da avaliação da aprendizagem no contexto escolar a partir da CF/88 e apresenta as características estabelecidas para o campo educacional brasileiro. Em seguida, discute as determinações da LDB nº 9394/1996 no que tange à avaliação da aprendizagem nas escolas brasileiras, como ela deve acontecer e o que deve ser feito a partir de seus resultados. Essa seção traz, ainda, uma discussão dos apontamentos da Resolução nº 4.692, de 29 de dezembro de 2021, substituída pela Resolução SEE/MG nº 4.948, de 25 de janeiro de 2024, que dispõem sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais no estado de Minas Gerais (MG).

A segunda seção destina-se a apontar os PCN e as DCN no que diz respeito ao acompanhamento do processo de ensino aprendizagem, por meio da prática avaliativa. Traz ainda as diretrizes indicadas pela BNCC, seguidas pelos apontamentos do CRMG no que diz respeito a essa temática.

Por fim, o capítulo caracteriza a Escola Estadual Caminho Suave, local que serve como campo desta pesquisa. Para isso, descreve sua infraestrutura física, administrativa e pedagógica, bem como expõe os documentos normativos da instituição no que concerne à avaliação da aprendizagem, assim como as percepções e as compreensões da equipe gestora sobre os instrumentos e a análise de resultados realizados pelos professores.

### **2.1 A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA E DO ESTADO DE MINAS GERAIS SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

A educação foi abordada, inicialmente, na CF/88, em seu Artigo 6º, em que são determinados os direitos fundamentais dos brasileiros. Ela aparece como direito

social de todos os indivíduos juntamente ao direito à saúde, à alimentação, ao trabalho, à moradia, ao saneamento básico, ao transporte, ao lazer, à informação, à segurança, à previdência social, à proteção, à maternidade e à infância e à assistência aos desamparados (Brasil, 1988).

Posteriormente, a Carta Magna trata da educação, em seu Título VIII, Capítulo III, Seção I, do artigo 205 ao 214. No artigo 205 prescreve que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada pela sociedade, tendo em vista o preparo do indivíduo para seu pleno desenvolvimento, exercício da cidadania e preparação para o trabalho (Brasil, 1988).

No artigo 206, a CF/88 determina que o ensino deverá ser ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.
- IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 1988).

Em seu artigo 208, parágrafo 1º, a CF/88 estabelece o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito subjetivo do cidadão, devendo ser garantido a todos, em sua individualidade. Além disso, o direito à educação envolve a garantia de condições igualitárias no acesso à aprendizagem, de permanência e sucesso na escola, bem como o respeito à diversidade e pluralidade de saberes, culturas e identidades.

A partir das bases constitucionais, tornou-se necessária a definição de legislações específicas para o campo da educação. Essas foram estruturadas, em âmbito nacional, por meio da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, publicada pelo Ministério da Educação (MEC) e intitulada como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que determina regulamentos para a educação no Brasil.

A LDB define os princípios e as diretrizes para a organização estrutural do ensino oferecido a todos os brasileiros, em seus diferentes níveis e modalidades, independentemente do local da nação em que estão situados. Assim, norteia as questões educacionais que envolvem o funcionamento das escolas; as condições de matrículas e o aproveitamento da aprendizagem e a promoção dos alunos no decorrer dos anos de escolaridade; a formação dos profissionais da educação; os recursos financeiros, materiais e humanos necessários; a administração das peculiaridades da ação didática em cada região do país.

A LDB, em seu artigo 2º, determina que a educação deve promover o pleno desenvolvimento do aluno, propiciando seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho. Para isso, a referida lei evidencia a necessidade do monitoramento da aprendizagem por meio da prática avaliativa. Em seu artigo 12, estabelece que às escolas cabem a elaboração e a execução da proposta pedagógica, o que inclui preocupações com a avaliação na perspectiva de prover meios para a recuperação dos alunos com menor rendimento, prevista no inciso V, nesse mesmo artigo da lei. (Brasil, 1996).

O artigo 13º, inciso III e IV, reforça que aos professores, dentre outras incumbências, cabe a missão de “zelar pela aprendizagem dos alunos” estabelecendo “estratégias de recuperação para os alunos com menor rendimento”. (Brasil, 1996). No que diz respeito à avaliação da aprendizagem, a LDB, em seu artigo 24º, estabelece que

V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (Brasil, 1996).

A partir das diretrizes estabelecidas, entende-se a avaliação como um processo equânime para a construção do conhecimento pelo aluno. Cabe ressaltar

que o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) assegura ao aluno o direito de contestar os procedimentos avaliativos aos quais é submetido (Brasil, 1990). Esse é um importante dispositivo legal que visa à garantia de que o processo de avaliação escolar seja justo e transparente, permitindo ao discente se manifestar em relação ao seu desempenho na aprendizagem de forma ativa e autônoma<sup>5</sup>.

Na proposta de avaliação contínua e cumulativa, ela se torna parte do processo de ensino e aprendizagem, levando em conta o progresso do aluno ao longo de um determinado período, perpassando a correção das atividades, demandando ações, como organização, análise e comparação de dados coletados nos instrumentos de avaliação. Diante de tal contexto, avaliar deve considerar e valorizar as vivências dos alunos, o que ele já aprendeu e o que lhe falta aprender, com o objetivo de subsidiar o processo.

O artigo 3º da LDB reafirmou os princípios do ensino, prescritos pela CF/88 no artigo 206, os quais visam à garantia de inclusão e equidade no sistema educacional, acrescentando que o ensino deva ser ministrado com:

- [...]
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- [...]
- [...]
- X – valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII – consideração com a diversidade étnico-racial;
- [...]
- XIV – respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (Brasil, 1996)<sup>6</sup>.

Em face do exposto, percebe-se que a LDB propõe a promoção da tolerância em meio às formas de pensamentos e expressão dos diversos modos de viver presentes na sociedade, atentando para a vinculação entre a educação escolar, a vivência, o trabalho e as práticas sociais. A lei ressalta ainda a importância de se

---

<sup>5</sup> Ressalta-se que o direito à educação está previsto também no ECA, no artigo 53º, inciso III, em que se institui que os alunos podem questionar a forma como são avaliados recorrendo, inclusive, a instâncias superiores, mediante argumentos que justifiquem seu posicionamento (Brasil, 2021). Assim, no ECA, verifica-se a existência de elementos para se refletir sobre os critérios da avaliação de aprendizagem.

<sup>6</sup> Esclarecemos ao leitor que os incisos I, II, III, VI, VII, IX e XIII encontram-se presentes no texto da Constituição. A LDB complementou os princípios para a educação com os demais.

considerar a diversidade humana, com vistas a se dedicar ao atendimento das necessidades cognitivas de cada aluno.

Os princípios instituídos pela LDB para o ensino em todas as escolas brasileiras devem nortear a construção do PPP (Brasil, 1996). Esse documento deve ser elaborado pela comunidade escolar com base na flexibilidade, na liberdade e no respeito à diversidade. A flexibilidade engloba a autonomia da escola na construção de sua proposta pedagógica de trabalho com embasamento nas legislações vigentes. A liberdade e o respeito à diversidade expressam-se no pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e também da gestão democrática previstos no artigo 3º, incisos III e VIII (Brasil, 1996). A LDB também reforça o princípio da “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996), envolvendo, ao considerar as especificidades educacionais, a prática de uma avaliação eficaz, efetiva e eficiente<sup>7</sup>.

Isso significa que a avaliação precisa servir ao processo de ensino aprendizagem, cumprindo sua função com excelência com nenhum ou o mínimo de erros, direcionando caminhos para que os objetivos propostos sejam alcançados. Dessa forma, ela se torna efetiva, fazendo o que lhe cabe, por meio de recursos da melhor qualidade, garantindo que os caminhos até a aprendizagem sejam percorridos pelos alunos de forma equânime.

O artigo 9º, inciso IV, que trata da organização da educação nacional estabelece que compete à União

[...]

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

[...]

(Brasil, 1996).

---

<sup>7</sup> Para Hoffman (2014), deve-se considerar que, como os percursos de aprendizagens são individuais, deverão ser desencadeadas diferentes configurações de aprendizagens. A ideia de avaliação eficaz, efetiva e eficiente parte do pressuposto de “acompanhar, entender, favorecer a contínua progressão do aluno em termos dessas etapas: mobilização, experiência educativa e expressão do conhecimento, alargando o ciclo que se configura a seguir no sentido de favorecer a abertura do aluno à novas possibilidades” (Hoffmann, 2014, p. 93).

Ao considerar a diversidade existente no Brasil são criados, pelos diferentes entes federativos, os decretos, os pareceres, as resoluções e as portarias próprias, para a organização de suas redes educacionais. Em Minas Gerais, a Resolução SEE/MG nº 4.692, de 29 de dezembro de 2021, que dispunha sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas de educação básica do estado de Minas Gerais, foi substituída pela Resolução SEE/MG nº 4.948, de 25 de janeiro de 2024, instituída com as mesmas providências e alguns acréscimos. Ela normatiza a avaliação da aprendizagem como “um instrumento de verificação da consolidação das habilidades e aquisição do conhecimento pelo estudante em seu processo de aprendizagem” (Minas Gerais, 2024).

A resolução SEE/MG nº 4.948 estabelece, em seu artigo 99º, parágrafo único, que

os parâmetros da avaliação da aprendizagem são definidos a partir do diálogo de toda a equipe pedagógica da escola e é parte integrante da proposta curricular, que apresenta as ações pedagógicas necessárias para a retomada do processo de ensino por meio das intervenções pedagógicas (Minas Gerais, 2024).

Em outras palavras, esses parâmetros devem incluir critérios e informações que serão utilizados para viabilizar a aprendizagem dos alunos daquilo que foi proposto no currículo escolar, podendo abranger diferentes aspectos do processo de aprendizagem, como habilidades cognitivas, atitudinais e socioemocionais. Por isso, devem estar alinhados aos objetivos educacionais da escola, às diretrizes curriculares nacionais e aos documentos oficiais que orientam a prática pedagógica.

A referida resolução estabelece, em seu artigo 100, que a avaliação da aprendizagem precisa ter caráter processual, formativo e participativo devendo:

- I - ser contínua, cumulativa e diagnóstica;
- II - utilizar vários instrumentos, recursos e procedimentos;
- III - fazer prevalecer os aspectos qualitativos do aprendizado dos estudantes sobre os quantitativos;
- IV - assegurar tempos e espaços diversos para que os estudantes com menor rendimento tenham condições de ser devidamente atendidos ao longo do ano letivo;
- V- promover, obrigatoriamente, intervenções pedagógicas, com estratégias diferenciadas das que já foram oferecidas em sala de aula, ao longo do ano letivo, para garantir a aprendizagem no tempo certo;
- VI- possibilitar aceleração de estudos, de forma assertiva, para os estudantes com distorção idade/ano de escolaridade;

VII- considerar as habilidades desenvolvidas ao longo do processo de ensino e aprendizagem (Minas Gerais, 2024)<sup>8</sup>.

A Resolução SEE/MG nº 4.948 prescreve, no inciso V, que devem ser pensadas estratégias de ensino diversas de modo a atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, as quais podem ser identificadas por meio de uma avaliação interna eficaz. Para tanto, conforme estabelece a resolução, torna-se necessário que a avaliação seja realizada com base em diferentes instrumentos, prevalecendo os aspectos qualitativos e assegurando os diferentes tempos e espaços de aprendizagem para cada aluno. A avaliação formativa representa, para a comunidade escolar (gestores, professores, alunos, pais e responsáveis), uma oportunidade para detectar as aprendizagens e as dificuldades dos alunos, viabilizando a adequação do ensino às necessidades apresentadas por cada um deles, mostrando o aprendizado alcançado e suas capacidades cognitivas para aprendizagens posteriores.

Esse tipo de avaliação objetiva, por meio da prática pedagógica, identificar os estágios de aprendizagem de cada aluno de forma individualizada. Ao contrário das avaliações somativas, que visam testar conhecimentos pontuais de um determinado período ou bimestre, as formativas analisam o processo a longo prazo de forma contínua, possuem caráter diagnóstico, oferecem *feedback*, compreendendo que os erros fazem parte do ciclo de aprendizagem e apontando avanços ou necessidades de intervenções pedagógicas. Para Haydt (2000), a avaliação somativa tem como função classificar os alunos ao final de um determinado período, bimestre ou ano letivo, de acordo com os níveis de aproveitamento demonstrado por eles por meio de instrumentos de avaliação. A autora afirma que a avaliação somativa objetiva medir o conhecimento do aluno. Em suas palavras:

Medir significa determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais. Na nossa vida diária estamos constantemente usando unidades de medidas, unidades de tempo. O resultado de uma medida é expresso em números. Daí a sua objetividade e exatidão. A medida se refere sempre ao aspecto quantitativo do fenômeno a ser descrito (Haydt, 2000, p. 9).

A resolução SEE/MG nº 4.948, em seu artigo 104, estabelece que a escola deve promover estratégias de intervenção pedagógica que “supõem uma

---

<sup>8</sup> O mesmo texto aparecia no artigo 88 da Resolução nº 4.692/2021.

contribuição com ideias, medidas e ações de atendimento diferenciado, para garantir a efetiva aprendizagem dos estudantes [...]” (Minas Gerais, 2024). Ela define as intervenções pedagógicas como atendimentos diferenciados aos alunos com o objetivo da efetiva aprendizagem, podendo ser ofertadas por meio da recomposição das aprendizagens, reforço escolar em Língua Portuguesa e Matemática, agrupamento temporário produtivo e agrupamento temporário intermitente (Minas Gerais, 2024). A legislação prevê, em seu artigo 115º, que

os resultados das avaliações internas da aprendizagem, realizadas pela escola, e os resultados das avaliações formativas e somativas, promovidas ou apoiadas pela SEE/MG, devem ser considerados para o planejamento das ações de intervenção pedagógica que promovam a efetiva aprendizagem dos estudantes. (Minas Gerais, 2024).

O documento de Minas Gerais orienta que a avaliação da aprendizagem seja uma proposta participativa e emancipatória, propiciando aos atores envolvidos subsídios para a tomada de decisões e direcionamentos que podem representar a continuidade do processo ou a intervenção, a fim de superar dificuldades identificadas. Em relação ao aspecto cumulativo entende-se que o progresso do aluno deve ser levado em consideração dentro de um período preestabelecido para a aquisição da habilidade proposta, por meio do acompanhamento de seu desenvolvimento e construção de conhecimentos.

Por isso, é importante que a avaliação da aprendizagem tenha também caráter diagnóstico, o que significa que, no início de um determinado período, é preciso identificar as aprendizagens ou defasagens, como forma de auxiliar o planejamento de ações, para atingir os objetivos propostos.

O documento ressalta, em seu artigo 102º, que a escola deverá

utilizar procedimentos, recursos de acessibilidade e instrumentos diversos, tais como a observação, o registro descritivo reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, entrevistas, testes, questionários, autoavaliação, adequando-os à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando e utilizando a coleta de informações sobre a aprendizagem dos estudantes como diagnóstico para as intervenções pedagógicas necessárias, realizando devolutivas para o estudante (Minas Gerais, 2024).

A resolução assinala, logo em seguida, que “as formas e procedimentos utilizados pela escola para diagnosticar, monitorar, acompanhar e intervir, pedagogicamente, no processo de aprendizagem dos estudantes [...]” (Minas Gerais, 2024) devem orientar e subsidiar todo o processo. Segundo o documento, os critérios de avaliação da aprendizagem devem ser definidos a partir do diálogo entre toda a equipe pedagógica, com base na apresentação de intervenções pedagógicas necessárias, objetivando a continuidade ou a retomada das aprendizagens.

É preciso um olhar crítico dos professores sobre os resultados apresentados pelos instrumentos de avaliação, utilizando essas informações para a elaboração de novas estratégias de ensino. Para isso, torna-se fundamental que as ações de intervenção pedagógica sejam planejadas com base em dados e que considerem o contexto e as características dos alunos, com o intento de promover uma aprendizagem significativa e efetiva.

Diante das diretrizes expostas, de acordo com as legislações nacional e estadual, vale destacar que a avaliação a serviço da aprendizagem desempenha um papel fundamental no processo. Isso porque, por meio dela, o currículo, como será visto mais à frente, pode ser adequado com vistas a atender às demandas, permanecendo comprometido com uma prática pedagógica mais oportuna e eficiente para a garantia dos direitos de aprendizagem, considerando a realidade local. Cabe ressaltar que a eficiência da prática pedagógica diz respeito à promoção da aprendizagem de forma assertiva e atempada.

A seção a seguir apresenta os documentos que orientam a estrutura, a complementação e o detalhamento dos documentos curriculares, com vistas a considerar a realidade de cada escola, sendo eles: PCN, DCN, BNCC e CRMG.

## 2.2 AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

As orientações curriculares desempenham um papel essencial na promoção da aprendizagem dos alunos, porque representam um guia do que devem aprender em cada etapa da educação. Para tanto, são indispensáveis para o planejamento e o desenvolvimento de atividades e de avaliações alinhadas com os objetivos educacionais. Com o propósito de compreender como se construíram as orientações curriculares no atual sistema educacional brasileiro, serão apresentadas, nesta seção, as diretrizes e as normativas estabelecidas a partir da década de 1990.

As orientações curriculares buscam embasar a elaboração dos documentos curriculares (BNCC, CRMG e planos de curso), estabelecendo os objetos de conhecimentos mínimos para a garantia de uma formação comum. Do mesmo modo, destacam a autonomia das escolas, no que diz respeito à reflexão sobre seus currículos e sua proposta pedagógica, estimulando-as a os construir considerando suas realidades.

Dentre as orientações curriculares, destacam-se os PCN, que surgiram de questionamentos sobre a construção de um currículo unificado para o território brasileiro. Esses foram elaborados pela União com o objetivo de orientar o processo educativo por meio da normatização de alguns fatores fundamentais nos diferentes componentes curriculares que compõem a grade curricular das escolas brasileiras.

Os PCN, estabelecidos pelo MEC, surgiram em 1997, para o Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano), e, em 1998, para o Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano)<sup>9</sup>. Em 2000, foram consolidados os PCN para o Ensino Médio. Embora não seja obrigatória por lei sua utilização nas escolas, colocaram-se como norteadores e se tornaram referência para a definição de objetivos e a transformação de práticas pedagógicas, oportunizando ao currículo<sup>10</sup> adaptações às peculiaridades locais de cada estabelecimento de ensino. Os PCN defendem que os currículos não podem ser tratados apenas como transmissores de conhecimentos, devendo servir à promoção das aprendizagens de cada aluno (Brasil, 1997).

Segundo os PCN (1997, p. 55), a avaliação

subsidiar o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo grupo. Para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. Para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio.

---

<sup>9</sup> Os PCN objetivam a garantia de que os alunos alcancem o direito de aquisição das competências necessárias para o exercício da cidadania. (Brasil, 1997).

<sup>10</sup> O currículo pode ser definido como o caminho que a escola seguirá para que cada aluno desenvolva as competências e as habilidades propostas em cada ano de escolaridade. Ele vai além de estabelecer as aprendizagens, pois considera a realidade local e busca construir as práticas pedagógicas mais adequadas para a garantia dos direitos de aprendizagem (Brasil, 2018).

A prática pedagógica embasada na avaliação formativa permite ao aluno a oportunidade de se autoavaliar, ou seja, perceber seus erros e acertos, transformando seu desempenho sem negligenciar os desafios superados até o momento. Em paralelo, ao professor é oportunizada a reflexão sobre cada aluno em seus aspectos individuais. Para atender a esse fim, é necessário que haja um diálogo constante entre professor e aluno, com a intenção de que seja estabelecida uma parceria contínua e promissora na construção do conhecimento.

A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, definiu as DCN para a educação básica com o objetivo de orientar o planejamento curricular dos sistemas de ensino e das escolas.<sup>11</sup> A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, fixou as DCN para o Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais (1º ao 9º ano). Já as DCN para o Ensino Médio foram definidas pela Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012<sup>12</sup>. Assim como os PCN, as DCN servem como referência para organização e implementação dos currículos escolares no Brasil, sendo estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com o objetivo de definir as competências e as habilidades que o aluno deve adquirir ao longo de cada ano de escolaridade.

Entre as principais orientações estabelecidas pelas DCN, estão a valorização da diversidade cultural, étnico-racial, de gênero e socioeconômica; a promoção da interdisciplinaridade e contextualização dos conteúdos; a garantia do desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para o pleno exercício da cidadania; o estímulo à participação ativa dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, entre outros aspectos (Brasil, 2013).

As DCN (2013) buscam preservar a autonomia das escolas, incentivando-as a construir seus próprios currículos, buscando a aquisição dos conhecimentos pelos alunos de acordo com seus perfis e com a comunidade da qual fazem parte. Tais

---

<sup>11</sup> As DCN da educação básica presidem as demais diretrizes curriculares específicas para as diferentes etapas de ensino determinando princípios de organicidade, sequencialidade e articulação, além de estabelecerem a relação entre as etapas no que diz respeito à articulação, integração e transição (Brasil, 2013). Cabe destacar que as DCN são normas obrigatórias para a Educação Básica, discutidas e estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com o objetivo de orientar o planejamento dos sistemas de ensino e das escolas. É mister ressaltar, ainda, que, mesmo após a implementação da BNCC apresentada mais à frente, elas continuam vigentes, pois se trata de documentos complementares. As DCN objetivam promover a garantia de que os alunos aprendam de forma equânime, nas diferentes escolas do país, considerando o contexto em que estão inseridos.

<sup>12</sup> A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, determinou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, sendo a primeira DCN publicada.

diretrizes propõem que a construção esteja pautada na avaliação da aprendizagem que precisa estar baseada

na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político (Brasil, 2013, p. 78).

Após as DCN, seguiram-se movimentos de discussão sobre a construção de um documento que definisse as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas em todo o território nacional.

Por meio Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) para melhorias da qualidade da educação básica foi regulamentado, com vigência de 10 anos. Das 20 metas do PNE, quatro apresentavam a ideia da BNCC. A partir disso, no mesmo ano, foi realizada a 2ª Conferência Nacional de Educação (CONAE) que resultou em um documento contendo propostas e reflexões para a educação brasileira, tornando-se referência para a mobilização pela BNCC.

Seguiram-se movimentos de discussões por todo o território brasileiro que resultaram, em abril de 2017, na versão final da BNCC entregue pelo MEC ao CNE, tendo a sua versão final desde 2018. Após sua homologação, foi estruturada uma rede de apoio aos sistemas de ensino estaduais e municipais para a elaboração e a adequação dos documentos curriculares.

A BNCC representa um extenso documento normativo que orienta a construção de referenciais curriculares, incluindo os documentos curriculares e o PPP, preservada a autonomia de cada estabelecimento de ensino que oferta a educação básica. O documento, que organiza as aprendizagens essenciais de forma orgânica e progressiva no decorrer dos anos de escolaridade, objetiva servir como base, ou seja, norteia a construção dos currículos escolares que devem considerar as particularidades do meio no qual os alunos estão inseridos para proceder às adequações necessárias, para que todos, independentemente de sua localização no país, tenham acesso a um mesmo conjunto de competências.

Cabe destacar que a BNCC não está pautada na aquisição de saberes sistematizados, mas sim na visão do aluno como sujeito central na construção de seus conhecimentos e desenvolvimento de competências. Isso corresponde a uma

das propostas mais disseminadas pelo documento curricular, que é o protagonismo estudantil, o qual pressupõe que os alunos sejam ativos em seu processo de aprendizagem. Para tanto, tornam-se indispensáveis práticas pedagógicas que considerem a multiplicidade de experiências existentes na escola, refletindo sobre as metodologias e os instrumentos de avaliação da aprendizagem.

Conforme registrado na sua página de apresentação,

a BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base. (Brasil, 2018, p. 7).

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais que viabilizam a concretização dos direitos de aprendizagem e o desenvolvimento global do aluno (Brasil, 2018). O documento define competências como a

mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2018, p. 8).

Conforme é afirmado no documento, sua utilização, em conjunto com o currículo, desempenha papel complementar, pois assegura as aprendizagens essenciais para cada ano de escolaridade que compõe a educação básica. O documento afirma ainda que essas aprendizagens só se efetivam em virtude do conjunto de decisões adequados à realidade local, considerando as características e o contexto em que os alunos estão inseridos.

Segundo a BNCC (2018, p.19), essas decisões resultam de um processo de envolvimento da comunidade local com o processo de ensino e aprendizagem e demandam algumas ações, dentre elas:

[...]

- construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos [...]

Conforme a BNCC, a avaliação tem como objetivo uma análise integral do aluno e, para tanto, precisa ser formativa. O aluno passa a ser avaliado de forma a considerar suas potencialidades, dificuldades e desafios no processo, oportunizando-lhe a participação como protagonista em sua aprendizagem.

O documento pressupõe que a avaliação da aprendizagem pode ser denominada externa ou interna, tendo cada uma delas seu papel bem definido no processo. A avaliação externa recebe esse nome porque é concebida, ou seja, planejada e analisada fora da escola com o objetivo de aferir o desempenho demonstrado pelos alunos com base nas habilidades que se espera que eles tenham alcançado ao finalizar um determinado ano de escolaridade. Já a avaliação interna é aquela em que o professor busca identificar o que os alunos aprenderam do que ensinou em sala de aula em um curto período de tempo.

Dessa forma, a avaliação interna se torna uma ferramenta importante para identificar não apenas o que os alunos estão aprendendo, mas também como estão aprendendo e quais são os pontos necessários de melhoria. Além disso, permite que as práticas pedagógicas sejam ajustadas de acordo com as necessidades identificadas. A avaliação interna, estruturada de forma contínua e cumulativa, pode fornecer informações também para a escola como um todo, ajudando a identificar pontos fortes e fracos do currículo e direcionando esforços para o desenvolvimento contínuo da qualidade do ensino.

Pode-se dizer que as DCN e a BNCC se complementam, visto que a primeira estrutura os conhecimentos a serem ensinados na Educação Básica e a segunda especifica as habilidades a serem desenvolvidas em cada ano de escolaridade. Em Minas Gerais, a BNCC influenciou a formulação do CRMG, instituído pela Resolução nº 470, de 27 de junho de 2019, e definido como documento normativo que

estabelece os direitos de aprendizagem para os alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental<sup>13</sup>.

A ideia de um documento curricular de referência pauta-se no preceito da educação em regime de colaboração e integralidade, propiciando educação pública com oferta de ensino de qualidade e equidade de oportunidade para todos, na busca pela formação e transformação social. O CRMG representa uma política pública educacional central, pois estabelece conteúdos e habilidades comuns e mínimas a serem adquiridas pelos estudantes da rede estadual mineira, independentemente da região do estado em que vivem.

De acordo com o artigo 59 da Resolução nº 470/2019, na implementação do CRMG, a avaliação da aprendizagem deve ser

concebida como um processo permanente de investigação, análise, decisão, ação e reflexão, constituindo-se em um instrumento de melhoria e aperfeiçoamento dos processos de organização e gestão da instituição de ensino e dos sistemas de ensino (Minas Gerais, 2019).

Para tanto, segundo o CRMG, o processo avaliativo precisa ser compreendido como ponto de partida, como uma oportunidade para repensar os caminhos e planejar as ações pedagógicas com o objetivo de garantir as aprendizagens.

O CRMG orienta que a avaliação da aprendizagem seja construída a partir de um currículo integrado, devendo se constituir como um processo de investigação, análise, reflexão e ação, e, juntamente com os outros elementos que compõem o processo de ensino aprendizagem (habilidades, objetos de conhecimento e estratégias de ensino), formar um conjunto indissociável para a promoção da aprendizagem (Minas Gerais, 2018).

O documento mineiro ainda propõe que a avaliação de aprendizagem deixe de ser vista como instrumento de controle, com a função de determinar a retenção ou promoção dos alunos, para se tornar um ponto de partida, de apoio, um elemento

---

<sup>13</sup> O CRMG foi elaborado em regime de colaboração entre a SEE/MG e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais, seccional Minas Gerais (UNDIME/MG) a partir dos fundamentos educacionais estabelecidos pela CF, LDB, PNE, BNCC e do reconhecimento e valorização dos diferentes povos, culturas, territórios e tradições existentes no estado de Minas Gerais. (Minas Gerais, 2018). O CRMG foi construído com base no diálogo entre estado e municípios, quando foram considerados os referenciais curriculares presentes em cada localidade como fonte de inspiração para a elaboração de um currículo que seria referência para todo o estado.

para repensar e planejar a ação pedagógica e gestão educacional (Minas Gerais, 2018). Todavia, para que isso ocorra, é necessário que os profissionais estejam envolvidos com a compreensão dos dados e das informações fornecidos pelos instrumentos de avaliação.

O CRMG tenciona dissipar pelas escolas do estado uma concepção de avaliação que

seja marcada pela inclusão, pelo diálogo, pela mediação, partindo do pressuposto que todos os estudantes são capazes de aprender e de que todas as ações educativas e estratégias de ensino podem e devem ser planejadas a partir das variadas possibilidades de aprender dos estudantes. Tal perspectiva de avaliação alinha-se com a proposta de uma escola mais democrática, inclusiva, que tem na equidade um princípio fundante. Portanto, centrada na aprendizagem, o sentido da avaliação está em auxiliar estudantes, professores, escolas e sistemas de ensino na superação das suas fragilidades em busca da garantia do direito à educação para todos (Minas Gerais, 2018, p. 24).

A partir de tais elementos, entende-se que a SEE/MG objetiva a garantia de aprendizagem para todos os alunos. Para isso, torna-se indispensável o acompanhamento e o monitoramento da aprendizagem, considerando o estudante em sua singularidade. Em vista disso, busca reduzir a defasagem do ensino e de aprendizagens com a elaboração de estratégias focadas na recomposição ou continuação das aprendizagens.

Dessa forma, a gestão escolar, frente à sua equipe pedagógica, precisa repensar sua prática educativa no que diz respeito à avaliação, no intuito de que ela esteja comprometida com a garantia da aprendizagem de todos os alunos, considerando suas variadas possibilidades de aprender. Às escolas cabe a função de proceder às adequações no currículo, visando atender às especificidades locais, resguardando as individualidades de cada discente, preparando-o para exercer suas funções como cidadão.

A SEE/MG assegura a avaliação do desempenho nas escolas de Minas Gerais por meio do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave). As avaliações do Simave podem subsidiar as equipes pedagógicas das escolas com dados e devolutivas para a realização das ações de intervenção pedagógica. O Simave compõe as avaliações externas: Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação

Básica (PROEB) e internas (Diagnóstica e Intermediária). As avaliações chamadas, respectivamente, diagnóstica e intermediária pela SEE/MG, são realizadas nas escolas anualmente e semestralmente e aplicadas por meio do Sistema de Gestão das Avaliações da Aprendizagem - Banco de Itens, um sistema *online* para geração e aplicação de provas que, depois do lançamento, promove a emissão de relatórios e gráficos de resultados após um determinado período de tempo, estipulado pela SEE/MG por meio de memorandos (Minas Gerais, 2019).

A partir dos documentos apresentados nesta seção, constata-se que a principal função da avaliação é acompanhar a aprendizagem e possibilitar a identificação e a correção de lacunas ao longo da vida escolar de cada aluno, além de conduzi-lo em seu caminho ao longo do processo. Assim, a integração entre a avaliação e o currículo da escola pode ser a chave para a aprendizagem de cada um.

A seguir será apresentada a seção destinada à caracterização física, administrativa e pedagógica da Escola Estadual Caminho Suave, bem como as concepções de avaliação da aprendizagem da equipe gestora e a apresentação dos instrumentos de avaliação interna utilizados pelos professores na instituição.

### 2.3 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA CONCEPÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL CAMINHO SUAVE

A Escola Estadual Caminho Suave localiza-se na região central do estado de Minas Gerais e integra uma das Superintendências Regionais de Ensino (SRE) dessa divisão geográfica. A instituição faz parte da Rede Estadual de Minas Gerais, sendo a única escola do município a atender alunos do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio.

Segundo consta no PPP, atualizado em 2022, Hospitaleira é um pequeno município com aproximadamente 5.000 habitantes cuja economia é voltada para atividades agropecuárias, como a produção de leite, o gado de corte, a farinha de mandioca, a cachaça, entre outros produtos. As atividades de comércio ocorrem na sede do município (Escola Estadual Caminho Suave, 2022a). A comunidade local possui renda média mensal dos trabalhadores formais de 1,7 salários mínimos. (IBGE, 2024).

A escola, criada em janeiro de 1955, funciona, desde então, no mesmo prédio. Para atender ao público da cidade, ela passou, ao longo dos anos, por reformas e ampliações, sendo a última executada durante os anos de 2020 e 2021. No histórico da instituição, está registrado que a escola já ofertou a Educação Infantil, as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, atualmente Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e cursos profissionalizantes em nível médio.

Em 2023, a escola contava com uma equipe diretiva e pedagógica composta por uma diretora, que atuava nos dois turnos, e uma vice-diretora, que desempenhava essa função no turno vespertino. Ambas pertenciam ao quadro de servidores efetivos da escola, sendo, respectivamente, professoras de História e de Ciências/Biologia. Ainda integravam a equipe, duas EEB, ambas efetivas no cargo desde 2017. Suas atividades eram assim distribuídas: uma especialista atuando no turno matutino e a outra no vespertino. Elas se dedicavam a atividades como intervenção e resolução de conflitos na comunidade escolar e acompanhamento do processo de ensino aprendizagem, em suas mais variadas demandas.

A secretaria da escola estava organizada de forma a atender aos dois turnos de funcionamento, contava com o trabalho de uma secretária e quatro Assistentes Técnicos em Educação Básica (ATB). A secretária possuía dois cargos efetivos, um de ATB e outro de professora de Língua Portuguesa, no qual lhe fora atribuída a atual função<sup>14</sup>. Os ATB estavam assim organizados para auxiliar a administração escolar: dois em cargos efetivos que cuidavam da elaboração, organização e arquivamento de documentos de servidores, um em cargo efetivo que executava a mesma função com documentos dos alunos e um contratado que se dedicava às atividades de compras e prestação de contas junto à SEE/MG.

Ainda no suporte, a escola contava com a ajuda de oito Assistentes da Educação Básica (ASB) contratados, que se dedicavam à prestação de serviços gerais necessários à manutenção da escola. A equipe dispunha, ainda, da colaboração de dois Professores para o Ensino do Uso da Biblioteca (PEUB), que eram contratados e se dedicavam à organização e funcionamento da biblioteca escolar, um em cada turno (Minas Gerais, 2023b).

A instituição possui espaços amplos e bem arejados para a realização de suas atividades diárias. A entrada no ambiente escolar se dá por três portões: um

---

<sup>14</sup> Nas escolas estaduais de Minas Gerais, a função de secretária é atribuída por indicação do diretor escolar.

que dá acesso à secretaria, outro para a entrada dos alunos e o terceiro para o recebimento de produtos destinados à merenda ou limpeza da escola. A infraestrutura física da escola é composta pelos seguintes espaços: secretaria, sala de arquivos, banheiros para funcionários, sala da direção, sala de professores, sala de recursos, sala de supervisão pedagógica e orientação educacional, sala do financeiro, laboratório de informática, laboratório de ciências, biblioteca, sala de almoxarifado, oito salas de aula, banheiros para alunos, banheiro com acessibilidade, quadra esportiva, cantina, sala para depósitos de merenda e materiais de limpeza.

A escola conta ainda com pequenas áreas onde os alunos podem se dedicar às atividades de lazer, como rodas de conversa ou atividades físicas de pequenos grupos. O laboratório de ciências da escola não estava ainda em pleno funcionamento, devido à falta de alguns equipamentos. Já o de informática se encontrava disponível para utilização, com 23 computadores e redes lógicas. Havia também um sistema de monitoramento por meio de câmeras instaladas em seus ambientes, exceto nas salas de aula e banheiros.

A escola oferece o ensino regular nas etapas do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio em dois turnos, manhã e tarde. Conforme pode ser verificado no Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade), em 2024, a escola possuía 306 alunos matriculados, sendo 195 no Ensino Fundamental Anos Finais e 111 no Ensino Médio. Os alunos estavam distribuídos nas turmas, conforme a tabela 1 a seguir.

Tabela 1 - Distribuição de estudantes nos turnos e turmas em 2024

Ano de escolaridade	Turno	Quantidade de alunos
6º ano	Manhã	24
	Tarde	22
7º ano	Manhã	21
	Tarde	19
8º ano	Manhã	29
	Tarde	30
9º ano	Manhã	30
	Tarde	20
1º ano	Manhã	32
	Tarde	15
2º ano	Manhã	33
	Tarde	00
3º ano	Manhã	16
	Tarde	15

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de consulta ao Simade (Minas Gerais, 2024).

Em 2024, o público atendido pela escola era composto por 51 alunos residentes na zona rural e usuários do transporte escolar e 255 na zona urbana.

A escola contava com 23 professores regentes de aulas. Destes, 12 lecionavam no Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, um somente no Ensino Fundamental Anos Finais e três somente no Ensino Médio. Outros oito eram professores de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologia Assistiva (ACLTA) que acompanhavam alunos público da Educação Especial.

A tabela 2 a seguir apresenta o quadro de pessoal da escola, distribuição dos professores regentes de aula conforme o componente curricular que lecionavam, sua situação funcional e ainda o tempo de serviço na escola ao finalizar outubro de 2024.

Tabela 2 – Apresentação do quadro de pessoal em 2024 (professores regentes de aula)

Componente curricular	Vínculo	Tempo na escola
Geografia	Efetivo	28/10/2015 – 9 anos
	Efetivo	01/06/2017 – 7 anos e 4 meses (LTS) *
História	Efetivo	26/07/2003 – 21 anos e 3 meses **
	Contratado	05/02/2024 – 8 meses
	Contratado	05/02/2024 – 8 meses
Filosofia	Contratado	05/02/2024 – 8 meses
Sociologia	Efetivo	10/09/2018 – 7 anos e 2 meses (em extensão de carga horária)
	Contratado	05/02/2024 – 8 meses Presente na escola desde 2011 por meio de contrato.
Ensino Religioso	Contratado	05/02/2024 – 8 meses
Ciências/ Biologia	Efetivo	01/02/2006 – 18 anos e 8 meses ***
	Efetivo	01/08/2016 – 8 anos e 3 meses
	Efetivo	24/02/2017 – 7 anos e 8 meses
Física	Contratado	05/02/2024 – 8 meses Presente na escola desde 2011 por meio de contrato.
Química	Efetivo	10/09/2018 – 6 anos e 1 mês
Língua Portuguesa	Efetivo	10/09/2009 – 15 anos e 1 mês ****
	Efetivo	12/04/2016 – 8 anos e 6 meses
	Efetivo	01/08/2016 – 8 anos e 2 meses
	Contratado	05/02/2024 – 8 meses Presente na escola desde 2016 por meio de contrato.
	Contratado	05/02/2024 – 8 meses
Língua Inglesa	Efetivo	11/04/2017 – 5 anos
	Efetivo	11/04/2017 – 5 anos
Educação Física	Efetivo	02/03/2021 – 2 anos
	Efetivo	01/02/2023 – 1 ano e 8 meses

		Presente na escola desde 2015 por meio de contrato e posteriormente efetivo em outro cargo.
Arte	Efetivo	01/08/2016 – 8 anos e 2 meses (em extensão de carga horária)
Matemática	Efetivo	05/06/2013 – 8 anos *****
	Efetivo	01/08/2016 – 6 anos
	Efetivo	17/02/2020 – 3 anos
	Efetivo	23/09/2024 - 1 mês
	Contratado	05/02/2024 – 8 meses Presente na escola desde 2020 por meio de contrato.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de consulta ao Quadro Pessoal (Minas Gerais, 2024)

Notas: \* Professor em Licença para tratamento de Saúde desde ao ano de 2020, cargo assumido por professor efetivo em extensão de carga horária.

\*\* Professor afastado para atuar na direção da escola, cargo assumido por outro professor contratado.

\*\*\* Professor afastado para atuar na vice-direção da escola, cargo assumido por outro professor efetivo em extensão de carga horária.

\*\*\*\* Professor afastado para atuar na função de Secretária Escolar, cargo assumido por professor contratado.

\*\*\*\*\* Professor afastado para assumir vice-direção em outra escola, cargo assumido por professor contratado.

A tabela mostra que 15 professores eram efetivos e oito contratados. No entanto, considerando o desempenho da função em sala de aula, o percentual de professores contratados se tornava igual ao de efetivos, em virtude das substituições a atuações em outras funções, conforme mostra a legenda. Dos afastamentos, dois eram substituídos por professores efetivos em extensão de carga horária e três eram contratados. O quadro de professores sempre está sujeito a mudanças no início de cada ano letivo, visto que a designação segue uma escala, a partir das inscrições realizadas pelos candidatos nos processos de seleção da SEE/MG. Contudo, conforme mostra a tabela 2, a maioria dos professores contratados contavam com, pelo menos, três anos de experiência na escola, à exceção de quatro profissionais que passaram a fazer parte do quadro da escola em 2024.

Segundo consta no PPP, os alunos são, em sua maioria, “adolescentes com gostos variados e marcados pelas características atuais do mundo globalizado, apreciam ficar conectados à internet, interagindo em redes sociais ou joguinhos interativos” (Escola Estadual Caminho Suave, 2022a, p.8). A escola considera o fato e tenta promover reflexões sobre como as novas mídias digitais influenciam o processo educativo e como isso se tornou uma exigência do mundo moderno, pois a

era da comunicação oferece novas possibilidades e perspectivas a todas as atividades humanas, não excluindo a educação. Contudo, a instituição tem encontrado dificuldades em acompanhar essa evolução da comunicação digital, por não estar preparada estruturalmente (profissionais e equipamentos eletrônicos) para acompanhar tais mudanças (Escola Estadual Caminho Suave, 2022a).

No cotidiano, quando os docentes optavam pelo uso das tecnologias nas aulas, muitos entraves se apresentavam, desde falta de aparelhos para serem utilizados até as más condições de acesso à internet. Diante desse cenário, muitos preferiam não utilizar tais instrumentos didáticos, conforme consta nas atas de Módulo II nº 26:

os professores questionaram sobre um espaço no qual pudesse ser organizada uma sala de vídeo, pois sempre que planejavam o uso de um vídeo ou de exposição de slides no projetor acontecia um imprevisto ou faltava um material (extensão, tê, cabos USB, entre outros) para montagem do projetor na sala de aula (Escola Estadual Caminho Suave, 2022a).

Há ainda registros dessa problemática nas atas de Módulo II nº 07 e nº 36 realizadas, respectivamente, nas datas de 26/04/2022 e 25/10/2022, nas quais os docentes questionavam a falta de recursos para uso da sala de vídeo. Faltavam materiais que inviabilizavam o uso do notebook e projetor disponibilizados no espaço reservado. A ata registra ainda que a diretora relatou ter colocado todos os materiais necessários para funcionamento da sala. Porém, havia professores que retiravam peças como benjamins, extensões, cabos, juntamente com o notebook e projetor, não os devolvendo para o local de onde tinham sido retirados.

O Regimento Escolar dispõe, em seu artigo 5º, que “as escolas estaduais de ensino adotarão a concepção de ensino voltada para a formação integral dos sujeitos” (Escola Estadual Caminho Suave, 2022b, p. 2). A ação pedagógica da Escola Estadual Caminho Suave, expressa no PPP, está fundamentada nos pressupostos teóricos da pedagogia progressista que tem como objetivo principal a formação da consciência política do aluno para atuar e transformar a realidade em que vive. Para isso, “propõe a problematização da realidade, das relações sociais do homem com a natureza e com os outros homens, visando a transformação social” (Escola Estadual Caminho Suave, 2022c, p. 9).

Dentre os projetos desenvolvidos pela escola, está o Conselho de Representantes de Turma, instituído pela SEE/MG em 2017, com o objetivo de fomentar a participação dos estudantes e estimular o protagonismo estudantil. Ele consiste na eleição de um representante e um suplente por turma e, dentre eles, um para representar a escola junto à SEE/MG. O Conselho tem a função de elaborar e executar um Plano de Ação construído pelos alunos. A culminância das atividades planejadas e executadas ocorrem em um evento chamado Semana de Educação para a Vida, previsto no calendário escolar. Os projetos realizados pela escola estão apresentados no quadro 1.

Quadro 1 – Apresentação dos projetos desenvolvidos na escola em 2022 e 2023

Apresentação dos projetos desenvolvidos na escola			
Projeto	Objetivo	Professor responsável	Disciplinas que avaliam
Feira de Ciências	Possibilitar aos alunos, por meio de pesquisas, a oportunidade de formular hipóteses, experimentar, fazer observações e interpretar os resultados.	Professores da área de conhecimento Ciências da Natureza e Matemática.	- Ciências, Biologia, Física e Química. - Matemática.
Sarau Literário	Contribuir para que os alunos conheçam e utilizem, de forma reflexiva e funcional, elementos constitutivos da linguagem.	Professores da área de conhecimento Ciências Humanas e Linguagens.	- Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Ensino Religioso. - Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física.
Conselho de Representantes de Turma - Semana de Educação para a Vida	Desenvolver o protagonismo estudantil e trabalhar temas como: meio ambiente, ética, saúde, consumo, pluralidade cultural.	Professores da área de conhecimento Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática.	- Ciências, Biologia, Física e Química. - Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Ensino Religioso. - Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física. - Matemática.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de consulta ao PPP (2022c).

Os projetos são avaliados considerando a área do conhecimento na qual sua temática está inserida sua temática. Para sua realização, são alocados, em reuniões de planejamento, em um ou mais componentes curriculares, de acordo com os objetos de conhecimento e habilidades a serem trabalhadas. Os professores, em

sua grande maioria, concentram-se apenas em considerar apenas a participação do aluno nas atividades, ignorando os conhecimentos adquiridos no decorrer da execução do projeto. Destaca-se que os projetos especificados no quadro 1 fazem parte do ano letivo na escola e são realizados todos os anos, com exceção do Projeto Sarau Literário, que ocorreu somente no ano de 2022.

Na próxima seção, serão apresentados os documentos norteadores da escola no que diz respeito à avaliação interna. Nesse grupo, estão inseridos o Regimento Escolar e o PPP.

### **2.3.1 A avaliação da aprendizagem nos documentos norteadores da Escola Estadual Caminho Suave: Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico (PPP)**

A necessidade de refletir sobre a avaliação interna da aprendizagem encontra-se expressa nos documentos norteadores da própria escola. Torna-se relevante, diante dessas questões, a análise do Regimento Escolar e do PPP.

Para um processo dinâmico, a escola define ser necessária uma avaliação processual, pautada na valorização das aprendizagens e na intervenção nas dificuldades apresentadas pelos alunos. Conforme está registrado no Regimento Escolar, artigo 139, a prática avaliativa precisa ter caráter processual, formativo e participativo, sendo contínuo, cumulativo e diagnóstico (Escola Estadual Caminho Suave, 2022b). Para tanto, os alunos precisam ser avaliados por meio de instrumentos e procedimentos variados, garantindo que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos. O Regimento Escolar ainda prevê que a avaliação da aprendizagem dos alunos deve ser realizada pelos professores em conjunto com a equipe pedagógica. Todavia, é comum, no cotidiano escolar, a aplicação de testes, provas e trabalhos que são corrigidos para o fim de distribuição de pontos no bimestre.

O documento determina que a avaliação, para ser eficiente, precisa garantir a cada aluno os tempos e os espaços necessários para sua aprendizagem. Isso pressupõe que os resultados precisam ser analisados pelos professores com o objetivo de identificar os avanços e as necessidades de intervenção de forma individualizada, para que todos sejam atendidos ao longo de seu desenvolvimento.

Cabe frisar que, no artigo 87, que dispõe sobre as prerrogativas asseguradas aos alunos, está prescrito o direito de eles serem informados, no início do ano letivo, a respeito do sistema de avaliação a ser utilizado. O documento prevê o respeito à individualidade e a garantia do direito a requerer revisão das atividades avaliativas dentro do prazo de cinco dias, após a divulgação de seus resultados (Escola Estadual Caminho Suave, 2022b).

A avaliação da aprendizagem é tratada no PPP como um acompanhamento da aprendizagem. Segundo o documento,

é papel dos envolvidos no ensino e na gestão escolar acompanhar, ao longo do ano, o aprendizado dos estudantes por meio dos instrumentos de avaliação, intervindo quando e onde for necessário para garantir o desenvolvimento das competências e habilidades a eles desejadas, bem como olhar para o seu rendimento, que irá marcar a trajetória escolar do indivíduo durante sua formação (Escola Estadual Caminho Suave, 2022a).

O PPP orienta que cabe aos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, assim como à gestão escolar, ao longo de cada período predeterminado, a utilização de instrumentos de avaliação com o objetivo de acompanhar a aprendizagem dos alunos. A avaliação também precisa fornecer informações sobre o que o aluno já sabe e o que ainda não aprendeu, a fim de que sejam realizadas as intervenções necessárias ou os avanços para a consolidação de novas habilidades ao longo de sua formação. Como aspecto de debate dos resultados, o documento estabelece que,

nas reuniões de Conselho de Classe, a escola discute resultados das avaliações internas, definição dos tempos nas diferentes atividades propostas para o ano letivo, planejamento dos currículos, processo de intervenção pedagógica, elaboração de projetos interdisciplinares, entre outros assuntos (Escola Estadual Caminho Suave, 2022a, p. 36).

O PPP corrobora o Regimento Escolar ao afirmar que a escola busca considerar o aluno como sujeito de sua aprendizagem e “compreende que cada um tem seu tempo de aprendizagem” (Escola Estadual Caminho Suave, 2022a, p. 6), reconhecendo as dificuldades em fazer com que ele se sinta responsável pelo seu processo. Conforme consta no PPP, para a escola, à medida que o tempo passa, os alunos mergulham cada vez mais em suas dificuldades, o que inviabiliza suas

superações por motivos que vão desde situações de indisciplina e desinteresse pela aprendizagem até a falta de preparação da escola para atender a tais demandas. O PPP cita a falta de profissionais e competências suficientes para vencer tais desafios (Escola Estadual Caminho Suave, 2022a). A partir da leitura do PPP, entende-se que a escola, constituída pela equipe gestora e pedagógica, não se considera capaz de superar os obstáculos enfrentados no processo de aprendizagem de seus alunos, sendo necessária uma melhor preparação. Assim, acredita-se que essa problemática é enfrentada, em virtude da ineficiência das ações implementadas pela escola para a superação de demandas de aprendizagem e socioemocionais dos estudantes. A instituição enfrenta desafios, como desinteresse dos estudantes, pouca participação das famílias na vida escolar, desmotivação dos professores em virtude da desvalorização de sua carreira.

O documento prevê que a avaliação da aprendizagem esteja a serviço dos marcos no rendimento (fluxo) do aluno no decorrer de sua trajetória escolar, ou seja, deve orientar a continuidade ou retenção em cada ano de escolaridade. Para tanto, é necessário que seja realizada sob a perspectiva de propiciar ao aluno avanços progressivos e qualitativos e aos professores a concretização de uma prática pedagógica eficiente.

A escola “também considera as ideias de Piaget, Vygotsky e Wallon, no sentido de que o conhecimento é concebido através da interação entre o sujeito e o meio, como resultado da ação que se passa entre o sujeito e um objeto” (Escola Estadual Caminho Suave, 2022b, p. 7). A interação acontece em um processo gradativo, organizado em etapas, percorrendo caminhos para o desenvolvimento da cognição e, conseqüentemente, a aquisição de conhecimentos. Esse processo carece de uma avaliação que propicie reflexões e direções ao processo de ensino e aprendizagem.

A Escola Estadual Caminho Suave busca trabalhar com projetos, “visando o desenvolvimento das competências do ‘saber conhecer’, ‘saber ser’, ‘saber conviver’ e ‘saber fazer’” (Escola Estadual Caminho Suave, 2022a, p. 9). O PPP ressalta que “o ensino na escola deve priorizar o desenvolvimento do pensamento lógico, em detrimento da memorização de conteúdos” (Escola Estadual Caminho Suave, 2022a, p. 9). A instituição, baseando-se nas ideias de Delors (1988, p. 89-90), define que, para cumprir sua missão,

a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes.

O PPP prevê que o processo de planejamento deve ser coletivo, considerando a realidade da escola, pautado nos conteúdos propostos pelo CRMG e na inclusão de todos os sujeitos no processo de ensino aprendizagem.

No início do ano letivo, é proposta, na escola, a realização da avaliação diagnóstica interna até que a SEE/MG as disponibilize no Portal Simave, no qual se encontram as avaliações somativas realizadas anualmente pela Secretaria. A instituição solicita aos professores o diagnóstico das defasagens de aprendizagem dos alunos de forma individual. Eles têm a liberdade para utilizar o instrumento que considerarem mais adequado, sendo sugeridas algumas estratégias, quais sejam: leituras, interpretações e produções textuais, simulados, construção de esquemas e resumos, rodas de conversa, debates, jogos, entre outros. Isso está registrado na Ata de Módulo II nº 02:

os professores foram orientados, pelas especialistas a promoverem o momento de diagnóstico que deveria ser promovido por meio de metodologias variadas até que fosse providenciado a possibilidade de xerox na escola. Foram sugeridas algumas metodologias para a avaliação diagnóstica: produções de textos, elaboração de questionários sobre o tema predeterminado que deveria ser trocado e corrigido pelos colegas, elaboração de mapas conceituais, simulados, uso de metodologias ativas, entre outras (Escola Estadual Caminho Suave, 2022c, p. 2).

Porém, não há registros de devolutivas dos professores às especialistas com os resultados ou dados fornecidos pelas avaliações diagnósticas. Concomitante ou posterior a esse diagnóstico, é aplicada, na escola, a Avaliação Diagnóstica exigida pela SEE/MG e oferecida pelo Simave. Essas avaliações são realizadas pelos alunos de forma impressa e os gabaritos inseridos no portal Simave por servidores da escola. Posteriormente, são disponibilizados planos de estudos individuais por

meio dos quais os professores e alunos são orientados sobre os níveis de aprendizagem e possíveis necessidades de intervenção pedagógica<sup>15</sup>.

Além da obrigatoriedade da aplicação dessas avaliações, a equipe pedagógica da escola orienta os professores quanto aos instrumentos de avaliação a serem utilizados no decorrer do processo de ensino aprendizagem. Na Ata de Módulo II nº 03, realizada em 08/02/2022, novamente são mencionadas as variadas formas de avaliação. De acordo com o documento, as especialistas ressaltam a importância de um diagnóstico da aprendizagem para a identificação e compreensão das defasagens. Por isso, “orientam a elaboração de um diagnóstico e sugerem que seja realizado por meio de leitura e interpretação de textos, resolução de problemas, produção de texto, aplicação de simulados, rodas de conversa, dentre outras formas” (Escola Estadual Caminho Suave, 2022c, p. 3).

Há, na escola, uma orientação que pode ser comprovada pela Ata de Módulo II nº 15 com data de 07/06/2022, para que a distribuição de pontos em cada bimestre respeite a seguinte organização: 40% (10,0 pontos) na avaliação bimestral; 20% (5,0 pontos) na participação e acompanhamento das atividades em sala de aula e 40% (10,0 pontos) em outras atividades à escolha do professor. Na ocasião, as especialistas ressaltaram que, na pontuação destinada à participação e acompanhamento das atividades em sala de aula ou ainda na realização de atividades em grupo, devem ser consideradas as capacidades de interação e a argumentação com o objeto de conhecimento, assim como com os colegas e o professor, não se esquecendo de apreciar as dificuldades e avanços demonstrados. O documento afirma que

---

<sup>15</sup> Esse diagnóstico pode ser atualizado frequentemente por meio dos instrumentos de avaliação utilizados na escola, o que justifica uma preocupação com estes, pois não devem servir apenas à distribuição de pontos durante o bimestre e sim à condução do processo de ensino e aprendizagem, viabilizando a superação de defasagens, dificuldades e a construção de novos caminhos de aprendizagens. As avaliações sistêmicas realizadas ao longo do ano, chamadas diagnósticas e intermediárias, no caso de Minas Gerais, são integrantes do Simave e aplicadas na escola sob coordenação da equipe pedagógica com o objetivo de obter informações sobre a aprendizagem dos alunos em diferentes áreas do conhecimento. Elas identificam as habilidades consolidadas e sinalizam a necessidade de intervenção pedagógica. A avaliação diagnóstica é essencial para identificar o que os alunos já sabem antes de começar o trabalho de mais um ano letivo, subsidiando o planejamento anual de ensino. As especialistas também defendem a avaliação diagnóstica como instrumento para identificar as causas de dificuldades específicas de cada aluno.

as especialistas deram continuidade à reunião colocando tópicos importantes em virtude da proximidade das avaliações bimestrais do 2º Bimestre. Elas ressaltam que há uma orientação para a escola com relação à distribuição de pontos no bimestre que é: 40 % do valor na avaliação bimestral, 40% em outras atividades avaliativas e 20% na participação e acompanhamento das atividades em sala de aula. As especialistas ressaltaram a importância de analisar com cuidado as questões da avaliação, que devem ter formatos variados e serem colocadas de forma clara para os alunos (Escola Estadual Caminho Suave, 2022c, p. 15).

Percebe-se, nesse registro, que a equipe pedagógica da escola orienta sobre uma divisão da pontuação do bimestre em percentuais destinados a diferentes perspectivas de avaliação. Apesar das informações colocadas na Ata nº 16, percebemos que o tema da variação de formas avaliativas voltou a ser objeto de recomendações. Isso está expresso na Ata de Módulo II nº 30, com data de 13/09/2022, na qual as especialistas ressaltam que,

conforme está registrado no Regimento Escolar e PPP da escola, a proposta da escola é que a avaliação seja contínua, cumulativa e diagnóstica, vários instrumentos, recursos e procedimentos devem ser utilizados como projetos, debates, rodas de conversa, sala de aula invertida e outros exemplos de metodologias ativas, fazendo-se prevalecer os aspectos qualitativos do aprendizado dos estudantes sobre os quantitativos (Escola Estadual Caminho Suave, 2022c, p. 30).

Diante do exposto, há na escola evidências para se repensar a avaliação interna. Conforme descrito no Regimento Escolar e no PPP, com base nas normativas estaduais e nacionais, a avaliação deve servir ao processo de ensino e aprendizagem, sendo realizada por meio de instrumentos variados. A análise dos resultados deve identificar as dificuldades e as defasagens apresentadas pelos alunos. As atas demonstram que as especialistas orientam e citam exemplos de outras atividades como possíveis instrumentos de avaliação. Entretanto, não foram encontrados registros desses elementos na pesquisa realizada no Diário Escolar Digital (DED) e apresentada posteriormente.

Supõe-se, portanto, que a escola não tem cumprido o que determina a legislação mineira, que prevê a utilização dos instrumentos de avaliação a serviço do acompanhamento da aprendizagem, viabilizando a realização de intervenção pedagógica quando se fizer necessário. Esses registros são encontrados nas atas

de conselho de classe nas quais são registradas, de forma superficial, as dificuldades e as defasagens de cada aluno.

Em consulta realizada no DED nos registros de uma turma de 6º ano do turno da tarde da escola é possível perceber que a maioria dos professores, especificamente dos componentes curriculares: Educação Física, Língua Portuguesa, Geografia, Ciências, Matemática e Ensino Religioso, fazem uso dos mesmos instrumentos avaliativos durante mais de um bimestre, que consistem em avaliações bimestrais, trabalhos avaliativos e participação (Minas Gerais, 2022a, 2023). O que se observa é que muitos professores consideram, como quesito para avaliação da participação, o caderno completo, que, muitas vezes, é providenciado pelo aluno no final do bimestre apenas para a verificação do professor, ou seja, não se trata efetivamente de um material que contém as informações cotidianas que vão ajudar a construir a aprendizagem. Dentre os principais tipos de trabalhos, estão as sínteses de capítulos de livros, questionários para serem respondidos com o auxílio do livro didático ou folha xerocada, confecção de cartazes, produções de textos, fichas de leitura.

No levantamento feito no DED, apenas nos componentes curriculares Arte e Língua Inglesa foi possível perceber uma pequena alternância de instrumentos, com registros de história criativa, trabalhos em casa e em grupo, atividades em sala de aula e pôster. No componente curricular História, foi registrada a realização da avaliação diagnóstica elaborada pela professora regente. O Apêndice D mostra o levantamento de instrumentos de avaliação utilizados pelos professores em turmas do Ensino Fundamental Anos Finais da Escola Estadual Caminho Suave nos anos de 2022 e 2023. Conforme pode ser verificado, os professores utilizam, em média, três instrumentos avaliativos a cada bimestre.

A tabela 3 a seguir quantifica o número total de instrumentos aplicadas ao longo dos anos pesquisados.

Tabela 3 – Número de instrumentos de avaliação por ano de escolaridade

Ano de escolaridade	Número de instrumentos de avaliação utilizados	
	2022	2023
6º ano	198	204
7º ano	196	206
8º ano	193	208
9º ano	204	212
Quantitativo	791	830

Total de instrumentos de avaliação utilizados	1621
---	------

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de consultas no DED. (Minas Gerais, 2022a, 2023).

A tabela 4 apresenta um panorama dos instrumentos de avaliação utilizados nos anos pesquisados, mostrando o percentual representado por cada um.

Tabela 4 - Consolidado de registros dos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores em 2022 e 2023

Nome do instrumento de avaliação	Quantidade de vezes em que aparece no DED	Percentual representado
Atividades individuais ou em grupo	242	15%
Avaliação	218	13,3%
Avaliação parcial	38	2,3%
Avaliação bimestral	375	23,1%
Caderno	138	8,5%
Debate	3	0,1%
Exame	54	3,3%
Feira de Ciências	11	0,6%
Oficinas	27	1,6%
Participação	284	17,4%
Pesquisas	18	1,1%
Prova	23	1,4%
Sarau literário	38	2,3%
Trabalhos individuais ou em grupo	79	4,7%
Outros registros	73	4,5%
Total de registros	1621	100%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de consultas no DED (Minas Gerais, 2022a, 2023).

A partir da análise dos registros no DED (2022a, 2023), é possível observar que os professores, em sua maioria, seguem as orientações passadas pelas especialistas com relação à dinâmica de distribuição dos pontos durante cada bimestre. Entretanto, percebe-se que usam uma variedade restrita de instrumentos que consistem em provas parciais ou bimestrais, atividades escritas individuais ou em grupo e trabalhos em grupos ou individuais, de maior ou menor pontuação.

Outra questão a ser considerada é a periodicidade da avaliação da aprendizagem, que precisa ser contínua e cumulativa, com o objetivo de propiciar subsídios para as intervenções pedagógicas ao processo a longo prazo. Embora os professores sejam orientados pelas especialistas a acompanhar o processo de ensino aprendizagem por meio da utilização de variados instrumentos de avaliação, a maior parte deles faz uso desses ao final de cada bimestre, o que indica ser

apenas com a finalidade de distribuição dos pontos, não se atentando à análise, observação e registro dos avanços ou dificuldades dos alunos.

Pela análise do quadro, percebe-se, ainda, que os professores não distinguem produto de processo na avaliação da aprendizagem. Um exemplo, na tabela 4, são os registros, como instrumentos de avaliação, oficinas, debates, Feira de Ciências, entre outros. Contudo, eles correspondem a metodologias. Outras atividades poderiam ser consideradas como “produtos” do processo educacional e dentre essas podem ser citadas o caderno, a prova. Conhecer e dominar essa distinção pode trazer mais clareza para os registros realizados no DED e ainda a criação de rubricas avaliativas para cada instrumento, o que traria mais precisão e objetividade ao processo avaliativo.

Para embasamento dos questionamentos acima levantados, será apresentada, na próxima subseção, a visão da equipe gestora da escola acerca das demandas enfrentadas na avaliação interna da aprendizagem. A entrevista traz indagações à equipe gestora sobre os instrumentos utilizados e também acerca da compreensão da avaliação interna da aprendizagem.

### **2.3.2 Escola Estadual Caminho Suave: uma visão da gestão escolar sobre a avaliação interna**

Para explicar o panorama e as perspectivas da gestão escolar com relação à avaliação interna, serão apresentadas as entrevistas realizadas com a diretora, a vice-diretora e a EEB, as quais solicitaram acesso às perguntas com antecedência. As duas primeiras estavam com as perguntas respondidas em mãos no dia da gravação, realizada nas dependências da escola, e, posteriormente, procedeu-se à transcrição das respostas para a análise. A EEB manifestou o desejo de receber as perguntas por e-mail e as respondeu por escrito em suas dependências domiciliares, não tendo, portanto, a gravação. Buscou-se, com esses instrumentos, complementar os dados documentais, identificando como os gestores escolares compreendem e acompanham o processo de avaliação interna na escola.

Os roteiros de perguntas para a realização das entrevistas com a equipe gestora, disponíveis nos Apêndices A e B, constituem-se em quatro blocos que contemplam: o perfil dos entrevistados e o segmento do qual fazem parte na escola; o conhecimento sobre avaliação interna e os procedimentos de análise de seus

resultados, assim como a sua influência no planejamento curricular. As entrevistadas se mostraram de acordo, assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C). O perfil das participantes é apresentado no quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Perfil da equipe gestora

Perfil da equipe gestora				
Participante	Formação	Vínculo com a escola	Tempo de experiência na educação	Tempo de exercício na escola
Diretor	Magistério; Filosofia pela UNESP; Especialização em Psicopedagogia.	Efetiva	34 anos	33 anos
Vice-diretora	Magistério; Ciências Físicas e Biológicas pela UNIPAM; Especialização pela Faculdade de Assis.	Efetiva	32 anos	32 anos
Especialista da Educação Básica	Pedagogia pela Unitins; Especialização em Orientação Educacional pela Faveni; Especialização em Tecnologia da Informação no Ensino Fundamental pela UFJF.	Efetiva	24 anos	18 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas realizadas com a equipe gestora.

A diretora exercia a função na escola desde 2016, tendo passado pela prova de títulos e pela indicação da comunidade escolar por meio de eleição direta. Contava com a parceria da vice-diretora que possuía 23 anos de experiência na função, na qual atuava desde o ano 2000. A EEB é professora efetiva na rede municipal, cedida para atuar na APAE da cidade, onde exerce a função de coordenação. Na escola pesquisada, atuou, de 2007 a 2017, como ATB. A partir de setembro do ano de 2023, encontrava-se exercendo as funções de especialista. Como se pode constatar, a equipe gestora possuía experiência na educação e na escola, o que pode contribuir para um conhecimento mais profundo sobre as características da instituição.

Como suas atribuições na escola, a diretora relatou dedicar-se às questões administrativas, financeiras e pedagógicas, incluindo o cumprimento de exigências da SEE/MG. Segundo ela, lidava também com demandas socioemocionais de funcionários, alunos, pais e responsáveis. A diretora comentou que as questões pedagógicas são as que mais a preocupavam, por afetarem diretamente a

aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos alunos (Diretora escolar, 2023). Para a vice-diretora, suas atribuições girariam em torno de garantir o bom funcionamento da instituição e a qualidade do ensino, atuando sempre pautada nas questões pedagógicas e administrativas, incluindo o incentivo, a motivação e a inspiração da equipe e dos alunos (Vice-diretora escolar, 2023).

Sobre suas atribuições na escola, a especialista declarou que sua demanda de serviço era ampla, pois realizava o acompanhamento pedagógico dos alunos (notas, dificuldades, comportamento, indisciplinas, conflitos etc.) e ainda a orientação dos professores sobre currículo, estratégias e metodologias pedagógicas (EEB, 2023).

A especialista disse ser responsável por repassar as orientações pedagógicas recebidas da SEE/MG aos professores, citando algumas atribuições do cargo, como: participação em reuniões com as equipes da SRE para receber orientações direcionadas aos professores; preenchimento de planilhas e formulários de monitoramento de diversas ações/projetos que são executados ao longo do ano letivo; monitoramento do cumprimento do currículo; contato direto com os responsáveis para troca de informações e resoluções de problemas relacionados ao aprendizado e comportamento do aluno, orientações buscando melhorar a qualidade da aprendizagem, atitudes de hábito de estudos em casa (EEB, 2023).

Ao ser indagada com relação às ações realizadas na escola, com o objetivo de atender às demandas da gestão escolar, a diretora relatou que achava necessário considerar as legislações, embora fosse complexo atendê-las, identificando as individualidades ou as necessidades de cada grupo ou setor da escola (Diretora escolar, 2023). A vice-diretora considerava-se responsável pelas tomadas de decisões importantes, ressaltando que o elo entre gestão, professores, alunos e pais, ou seja, toda a comunidade escolar, seria fundamental e que suas atribuições na gestão da escola deveriam estar pautadas em questões pedagógicas e administrativas (Vice-diretora escolar, 2023).

Por sua vez, a EEB declarou que a atribuição que mais a preocupava era a resolução de conflitos, quando envolviam contato com os pais que muitas vezes demonstravam imaturidade. Outra preocupação para ela dizia respeito à “acomodação e resistência de alguns colegas de trabalho em melhorar/atualizar sua forma de dar aulas (estratégias e recursos) e avaliar a aprendizagem dos alunos” (EEB, 2023). Nesse sentido, é importante entender que

o grande dilema é que não há como “ensinar melhores fazeres em avaliação”. Esse caminho precisa ser construído por cada um de nós, pelo confronto de ideias, repensando e discutindo, em conjunto, valores, princípios, metodologias (Hoffmann, 2014, p. 11).

A autora sugere que o aperfeiçoamento da prática pedagógica só acontece quando ocorrem discussões entre os envolvidos, viabilizando a troca de ideias discutindo e repensando prática. A partir de tais ponderações, é preciso repensar os processos educativos das práticas avaliativas, conforme o relatado pela EEB.

No acompanhamento dos professores a EEB disse que procurava parcerias, por meio de trocas de ideias, sugestões de novos recursos e estratégias pedagógicas, pois acreditava que

o professor é o principal ator na condução do aprendizado do aluno, ele precisa se sentir seguro disso, ser flexível, saber compreender a individualidade, as dificuldades e capacidades de cada aluno, além de estimular o aprendizado de diferentes formas, respeitando o tempo de cada um (EEB, 2023).

Cabe ressaltar que os professores precisam de apoio em diversos pontos na condução das aprendizagens, como: subsídios para a personalização do ensino e relação afetiva, acompanhamento pedagógico, acompanhado pela equipe gestora da escola, entre outros, pois essa assistência é fundamental para garantir que os professores tenham as ferramentas e o suporte necessário para oferecer uma educação de qualidade e atender às necessidades de todos os alunos.

Com o objetivo de atender às demandas da gestão pedagógica, a especialista afirmou realizar suas ações pautadas no diálogo com a direção, professores, alunos e responsáveis. Segundo ela, seriam feitas reuniões pedagógicas para repasse e troca de informações sempre que necessário. Sobre os alunos, ela relatou estar à disposição para ouvi-los e orientá-los sobre seu aprendizado, comportamentos inadequados, postura, falta de comprometimento com os estudos. Essas situações foram registradas de forma escrita, embasadas nas legislações educacionais vigentes. A especialista ressaltou que, na escola, o trabalho era realizado em equipe, de forma democrática, com o objetivo de atender à demanda de trabalho e melhorar o aprendizado dos alunos (EEB, 2023).

Uma das questões passíveis de discussões e ponderações na escola era a avaliação da aprendizagem. A diretora, ao ser indagada com relação ao conhecimento sobre a temática, respondeu:

as teorias sobre avaliação ainda não são aplicadas ou aplicáveis a nível da escola pública. As metodologias são utilizadas, na realidade, ainda não atingem o objetivo, que é orientar o conhecimento do aluno (Diretora escolar, 2023).

Nessa fala, a gestora sugeriu que as teorias sobre avaliação da aprendizagem não seriam aplicadas nas escolas. No entanto, a entrevistada não esclareceu quais seriam essas teorias. Cabe ressaltar que, conforme é proposto pelas normativas federais e estaduais, os processos avaliativos precisam ser processuais, contínuos e cumulativos, fazendo prevalecer os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, priorizando a qualidade do processo de ensino aprendizagem.

Entretanto, quando comparamos as diretrizes passadas pelas legislações nacional e estadual, identificamos a necessidade de o docente repensar suas práticas a partir dos aspectos avaliados. No caso de Minas Gerais, os responsáveis pela gestão escolar precisariam, do mesmo modo, realizar o processo de orientação e acompanhamento das práticas avaliativas (Minas Gerais, 2024).

A vice-diretora disse considerar a avaliação um instrumento voltado à verificação e acompanhamento da evolução do aluno ao longo do processo de ensino aprendizagem. Segundo ela,

a avaliação da aprendizagem na verdade é um instrumento utilizado para avaliar é, a evolução dos alunos ao longo do processo ensino aprendizagem. Este procedimento além de aplicar testes né, que a gente aplica testes aleatórios, eles exigem do supervisor pedagógico o acompanhamento do estudante em vários momentos do processo educativo, seja no processo da recuperação paralela, seja no processo da, da avaliação em si (Vice-diretora escolar, 2023).

Pela resposta da vice-diretora, é possível identificar as características da avaliação processual e cumulativa. Além de tal aspecto, pode-se notar a necessidade da figura do EEB, chamado pela gestora de supervisor pedagógico, para acompanhar o processo desenvolvido.

A EEB, sobre seus conhecimentos, no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, declarou que avaliar “é uma forma de ‘medir’ o aprendizado do aluno” (EEB, 2023). Ela ressaltou que, embora não concordasse totalmente com a forma com a qual os alunos estavam sendo avaliados na escola, isso ocorria baseada na legislação vigente, complementando que “a avaliação deve ser diagnóstica, formativa, processual, individual e qualitativa” (EEB, 2023).

Ao serem indagadas sobre a existência do acompanhamento dos processos avaliativos na escola, especificamente sobre o planejamento da avaliação interna feita pelos professores, ambas as gestoras afirmaram que ele ocorria na escola. A diretora considerava que ele se iniciaria nas avaliações diagnósticas e continuaria durante todo o ano letivo. A vice-diretora seguiu em linha semelhante, dizendo que o acompanhamento era feito pela comunidade escolar, em especial, pelas especialistas. A diretora argumentou que esse acompanhamento não estaria sendo eficaz em virtude da demanda de trabalho atribuído à equipe destinada à função pedagógica. Ela relatou ainda que, quando a EEB propunha sugestões a respeito da avaliação da aprendizagem, encontrava resistência por parte de alguns professores.

A EEB afirmou que o processo de avaliação da aprendizagem na escola seguia a Resolução SEE/MG n° 4692/2021<sup>16</sup>, devendo ser ofertadas oportunidades de recuperação (paralela, bimestral e estudos independente de recuperação) ao longo do ano letivo. Ela relatou não concordar com os procedimentos de avaliação utilizados na escola, ressaltando que eles não atendiam às demandas da aprendizagem (EEB, 2023).

A EEB parecia acreditar, com base em suas colocações, que a avaliação deveria considerar a evolução individual de cada aluno, ou seja, o grupo precisaria ser acompanhado para que cada um tivesse respeitado seu próprio ritmo de aprendizagem e necessidades específicas atendidas no decorrer do processo. Ou seja, ela sugeriu uma ação dinâmica e personalizada, considerando que o ato de avaliar não acontece de forma linear e uniforme, visto que cada um tem uma trajetória única, com desafios e possibilidades. Posto isto, o ato precisa ser sensível a essas variações e particularidades.

Luckesi (2022, p. 261-262) afirma que

---

<sup>16</sup> A Resolução SEE/MG n° 4692/2021 se encontrava em vigor na data da entrevista.

os atos avaliativos na escola, de um lado, permitem ao educador saber como está se dando a aprendizagem do educando individualmente, seus sucessos, suas dificuldades, ao mesmo tempo, indicam o que fazer para auxiliá-lo a ultrapassar os impasses emergentes. O ato de avaliar, como temos visto, subsidia o educador nas suas decisões e encaminhamentos na busca do sucesso dos resultados estabelecidos como metas no planejamento da atividade que administra (no caso, o ensino). Esse é o serviço que a avaliação da aprendizagem empresta ao educador como acompanhante do educando individualmente no seu processo de aprender e desenvolver-se. É um recurso que subsidia olhar para o desempenho de cada educado.

No entanto, a especialista indicou a existência na escola de um acompanhamento dos processos avaliativos no que se referia aos planejamentos feito pelos professores. De acordo com ela, os docentes eram orientados a distribuir bimestralmente 25,0 pontos, conforme previsto Resolução SEE/MG nº 4692/2021. Desses, 5,0 pontos deveriam ser distribuídos para avaliar a participação do aluno, incluindo compromisso com a realização das atividades em sala de aula e em casa, participação ativa durante aulas etc.; 10,0 pontos seriam de livre escolha dos professores, incluindo trabalhos, debates, recontos, avaliação escrita etc.; e 10,0 pontos com avaliação escrita, chamada avaliação bimestral, sobre o conteúdo trabalhado ao longo do bimestre, devendo conter questões abertas e de múltipla escolha (EEB, 2023).

Ao serem indagadas sobre seus conhecimentos com relação aos instrumentos de avaliação utilizados no processo de ensino aprendizagem na escola, a diretora afirmou que, nas reuniões pedagógicas, os professores eram orientados a utilizar diferentes estratégias de avaliação, como trabalhos escritos e orais, provas individuais, projetos e dinâmicas. Ela não especificou os instrumentos utilizados com maior e menor frequência na escola (Diretora escolar, 2023). No entanto, a vice-diretora afirmou que costumavam ser utilizados com maior frequência os testes tradicionais, simulados, trabalhos em grupo e, com menor presença nas práticas docentes, estariam os seminários, as feiras de ciências (Vice-diretora escolar, 2023).

As gestoras concordavam que os responsáveis pelo planejamento das avaliações internas seriam os professores. Para elas, isso seria por conta do fato de ser o docente o agente mais próximo e mais envolvido com o processo de aprendizagem do aluno, ressaltando, contudo, a orientação dada pelas EEB.

Sobre a importância da avaliação interna para o desenvolvimento das práticas pedagógicas na escola, as gestoras concordaram que elas deveriam conduzir o processo. A diretora afirmou que “ela serve para nortear o processo de ensino aprendizagem e oportunizar as reflexões sobre cada aluno mostrando como devem ser as ações do professor” (Diretora escolar, 2023). A vice-diretora destacou que precisaria investigar e interrogar as relações de ensino aprendizagem, identificar o conhecimento construído e as dificuldades apresentadas pelos alunos (Vice-diretora escolar, 2023).

A diretora, ao ser indagada sobre a análise dos resultados das avaliações internas, relatou que não era realizada (Diretora escolar, 2023). A vice-diretora disse serem feitas por meio da avaliação diagnóstica, somativa e recuperação paralela (Vice-diretora escolar, 2023). Conforme colocado, as gestoras apresentaram opiniões divergentes com relação à análise dos resultados. Conquanto a vice-diretora tenha afirmado existir a análise, não citou as avaliações internas como objeto de tal ação. Isso se coloca como um ponto para reflexão nas práticas escolares, pois, para Luckesi (2022, p. 98), o ato de avaliar

implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir de comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele.

O autor assevera que a análise de resultado se refere à obtenção de informações relevantes sobre o processo de aprendizagem do aluno. A coleta de dados precisa ser cuidadosa e abrangente considerando diferentes fontes e dimensões e a análise envolve a interpretação destes, enquanto a síntese procura organizar e integrar as informações de maneira coerente propiciando uma ampla visão do processo.

Sobre a análise de forma coletiva dos resultados das avaliações internas que os professores realizariam com seus alunos, a diretora declarou que ela ocorria apenas no conselho de classe ao final de cada bimestre, de forma superficial, com base apenas na nota adquirida. A vice-diretora relatou que alguns professores

faziam uma autoavaliação com os alunos, no entanto, alguns apresentavam rejeição a esse tipo de expediente.

Segundo a especialista, os resultados das avaliações internas eram analisados pela gestão escolar bimestralmente. Ao final do bimestre, as especialistas questionavam os professores e conversavam com os alunos e responsáveis quando os resultados não estavam satisfatórios. Essas conversas tentavam identificar o problema que estaria causando o baixo rendimento do aluno, além de propor sugestões para melhorar o aprendizado (EEB, 2023).

A diretora reforçou que ainda não existiria uma análise constante dos resultados apresentados pelos alunos nas avaliações internas e, por esse motivo, ainda não havia na escola uma ação efetiva a partir desses resultados. A vice-diretora assinalou que, bimestralmente, eram realizados conselhos de classe, recuperação paralela, reunião com os pais (Vice-diretora escolar, 2023).

Sobre a importância da análise dos resultados das avaliações internas para o planejamento das aulas, a diretora disse não ser possível mensurá-la, visto que a análise ainda não era realizada na escola, conforme deveria ser. Para a vice-diretora, o objetivo maior dessa análise seria identificar aquele aluno que ainda não aprendera, tendo em vista o oferecimento da recuperação paralela e outras ações que se fizessem necessárias, como estudos independentes ao final do ano letivo ou convocação dos pais para ciência da situação (Vice-diretora escolar, 2023).

Para a especialista, a importância da avaliação interna para o desenvolvimento das práticas pedagógicas na escola estaria no fato de propiciar o conhecimento, o diagnóstico da realidade de cada aluno para a busca de soluções. Para ela, os instrumentos de avaliação utilizados, com maior frequência, eram a avaliação tradicional, escrita e, com menor frequência, as avaliações orais, os debates e a apresentação de trabalhos. Tal afirmação pode ser confirmada pelos resultados da pesquisa realizada no DED e apresentada no Apêndice D desta dissertação, que mostra um consolidado dos registros dos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores durante os anos de 2022 e 2023.

Ao ser perguntada sobre o responsável por pensar as avaliações internas, a especialista afirmou que as “avaliações são definidas pela equipe pedagógica com a concordância dos professores”. (EEB, 2023). Ela seguiu dizendo que as avaliações eram elaboradas pelos professores e encaminhadas para as especialistas, que podiam fazer sugestões de mudanças, quando identificavam a necessidade. Ela

afirmou que, a partir dos resultados das avaliações internas, os professores realizavam intervenções pedagógicas.

Ao abordar como era feito o acompanhamento do planejamento das aulas pelos professores, a especialista declarou que, embora fosse difícil sua realização nos níveis de ensino que acompanhava, Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, era feita uma observação das aulas no dia a dia, por meio do material a ser xerocado, projetos desenvolvidos e a partir de questionamentos e conversas com os professores, sempre que se fazia necessário. De acordo com ela, os professores planejavam e executavam suas aulas seguindo o CRMG. Esses planejamentos eram realizados em casa, onde produziam atividades ou materiais que eram xerocados na escola, além de outras ferramentas audiovisuais disponibilizadas na internet. Ela percebia também a utilização de ferramentas disponibilizadas pela SEE/MG no portal Se Liga na Educação, como os materiais do MAPA, LUPA, videoaulas etc.

Ao serem indagadas sobre os documentos que norteariam o currículo da escola, as gestoras, diretora e vice-diretora, concordaram que eram o CRMG, a BNCC, o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico.

A especialista destacou como documento norteador do currículo da escola o CRMG. Ela afirmou que, às vezes, os resultados das avaliações internas proporcionavam mudanças nas práticas pedagógicas, fazendo com que os professores repensassem e alterassem a forma de trabalhar um determinado conteúdo ou habilidade.

A discrepância de elementos entre as orientações curriculares seguidas pela escola e os resultados da avaliação da aprendizagem pode criar um cenário desafiador para os envolvidos na prática pedagógica. Isso ocorre quando as diretrizes estabelecidas pelo documento curricular da escola não estão alinhadas com as expectativas e os critérios da avaliação externa, que muitas vezes acabam ditando o que deve ser feito para obtenção de resultados satisfatórios. Isso ocorre em decorrência dos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações sistêmicas que são afetados pelo atraso no repasse dos conteúdos ou mesmo em virtude das lacunas de aprendizagem.

Os resultados das avaliações externas podem desencadear um ciclo de ensino focado apenas na preparação para seus testes, negligenciando aspectos importantes da aprendizagem, como o desenvolvimento de habilidades

socioemocionais, criatividade, pensamento crítico e autonomia dos alunos, visualizados pelos processos internos da escola e nas avaliações de aprendizagem.

O que se percebe nos dias atuais é que há uma tendência à utilização de avaliações em larga escala com o objetivo de mensurar o desempenho escolar, sob os parâmetros curriculares, aos quais todos os alunos deveriam ter acesso. Porém, é preciso ter cuidado com essa forma de entendimento, pois evidências nacionais e internacionais mostram que principalmente o uso de resultados das avaliações de terceira geração para informar iniciativas de responsabilização forte pode envolver riscos para o currículo escolar. Um deles é a situação conhecida como ensinar para o teste, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo (Bonamino; Sousa, 2012, p. 375)<sup>17</sup>.

Conforme afirmado pelas autoras, há uma incompreensão da comunidade escolar no que diz respeito aos objetivos das avaliações externas, que são utilizadas para mensurar o desempenho dos alunos, sob os parâmetros curriculares. No entanto, esse entendimento está equivocado, visto que o objetivo é avaliar o desempenho dos alunos, com o intento de promover a qualidade do ensino, identificando áreas para melhorias e subsidiando a formulação de políticas públicas.

Ao ser indagada sobre a mudança nas práticas pedagógicas dos professores a partir dos resultados das avaliações internas, a diretora reforçou que os resultados das avaliações não eram analisados de forma efetiva, motivo pelo qual não se notariam mudanças nas práticas pedagógicas. A vice-diretora discordou, dizendo que havia mudanças nas práticas pedagógicas e ressaltando que os resultados serviriam como instrumentos para a realização de um diagnóstico e para análise de diferentes práticas de aprendizagem (Vice-diretora escolar, 2023).

---

<sup>17</sup> Para Bonamino e Sousa (2012), no Brasil, percebem-se três gerações de avaliações da educação em larga escala. A primeira dá ênfase ao caráter diagnóstico da qualidade ofertada, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo. A segunda geração contempla a divulgação pública, a devolução de resultados, assim como consequências materiais para a escola. Já a terceira referencia políticas de responsabilização forte ou *high stakes*, prevendo sanções ou recompensas em decorrência dos resultados dos alunos e escolas. (Bonamino; Sousa, 2012). As avaliações de segunda e terceira geração, associadas à introdução de políticas de responsabilização baseadas em consequências simbólicas e materiais, têm o propósito de criar incentivos para que o professor se esforce no aprendizado dos alunos. Como destacado na citação, é preciso o uso dos dados com cautela para não gerar o reducionismo curricular.

A diretora afirmou que, infelizmente, os resultados das avaliações de aprendizagem ainda não estariam sendo utilizados para replanejamento do currículo, uma vez que as análises dos resultados eram realizadas de forma superficial. A vice-diretora ressaltou que os resultados serviam para uma avaliação dos alunos, embora não lhes fossem apresentados de forma clara o objetivo da avaliação e as características estabelecidas para isso.

Perante o exposto, percebe-se que a análise dos resultados que poderia auxiliar o (re)planejamento das avaliações não tem sido realizada, o que pode ocasionar uma ausência da intencionalidade docente com as avaliações. Para Luckesi (2022, p. 125),

a prática do planejamento em nosso país, especialmente na Educação, tem sido conduzida como se fosse uma atividade neutra, sem comprometimentos. Por vezes, o planejamento é apresentado e desenvolvido como se tivesse um fim em si mesmo; outras vezes, é assumido como se fosse um modo de definir a aplicação de técnicas efetivas para obter resultados, não importando a que preço.

Outra questão a ser destacada é a ausência de intencionalidade, sem a qual não há transformações. Para Vasconcellos (2012), a intencionalidade é determinante e, segundo o autor, para haver uma mudança no conteúdo e na forma de avaliação, é preciso também proceder a modificações na metodologia de trabalho e até mesmo na estrutura da escola.

A especialista foi perguntada ainda sobre a influência dos resultados das avaliações internas para o replanejamento curricular, momento em que ela destacou que “os resultados são utilizados para planejar as intervenções pedagógicas, mas nem todos os professores fazem isso com compromisso” (EEB, 2023). Ela relatou acompanhar a aprendizagem por meio dos resultados das avaliações e do diálogo com os alunos e professores. Todavia, há evidências de que, na escola, não haveria, de forma efetiva, uma análise dos resultados apresentados nos instrumentos de avaliação, como já foi apontado anteriormente.

Por fim, a especialista foi indagada a respeito de discussões sobre os resultados das avaliações externas. Ela disse que essas ocorrem em muitas situações informais, incluindo momentos na sala dos professores, quando alguns não concordavam com os resultados, opinando sobre a forma como era realizada ou

calculado o resultado. No entanto, o principal momento de discussão ocorria na reunião de análise dos resultados, realizada logo após a divulgação.

As entrevistadas concordaram que a equipe gestora e pedagógica, formada na escola pela diretora, vice-diretora e especialistas, juntamente com os professores, seriam os responsáveis pelo acompanhamento da aprendizagem dos alunos.

A diretora, ao ser indagada sobre algo mais a ser dito sobre a avaliação da aprendizagem, finalizou afirmando que “a avaliação é o centro de todo o processo no ensino aprendizagem, no entanto ainda não se utiliza esse instrumento aqui na escola, para apoiar ou incentivar a aprendizagem dos nossos alunos de forma efetiva” (Diretora escolar, 2023).

A fala da diretora permite a reflexão sobre o fato de que, sem um sistema de avaliação adequado e efetivo, os alunos podem não receber o *feedback* necessário para melhorar seu desempenho, o que compromete o alcance de seu pleno potencial. Além disso, a avaliação pode ser utilizada como uma maneira de motivá-los, envolvendo-os ativamente na aprendizagem. Para tanto, a escola precisa implementar um sistema que considere diferentes tipos de instrumentos e perspectivas cujos resultados sejam analisados com o objetivo de fornecer uma visão abrangente dos alunos.

Ao responder a essa mesma indagação, a vice-diretora destacou que “as políticas públicas, elas não pensam na verdade no papel do supervisor nas escolas, há uma sobrecarga hoje do supervisor [...]” (Vice-diretora escolar, 2023). Ela se referia às demandas cotidianas das especialistas que comprometem o acompanhamento efetivo da aprendizagem por esses profissionais que, para atender às exigências de tempo e metas da SEE/MG, dedicam-se a outras tarefas solicitadas. Ademais, os alunos não consolidam as aprendizagens necessárias, porque muitas vezes os professores deixam de realizar intervenções pedagógicas para sanar lacunas de aprendizagem com o objetivo de cumprir o plano de curso que será cobrado nas avaliações externas, na busca por resultados estabelecidos em metas determinadas pela SEE/MG para as escolas.

Ao ser questionada sobre a influência da sobrecarga das EEB nas demandas com relação à avaliação da aprendizagem, a vice-diretora afirmou que esses profissionais não conseguiam atendê-las, pois estariam sobrecarregados, ficando os professores perdidos e os alunos sem aprender.

Conforme a gestora, não haveria disponibilidade de tempo para que as especialistas se ocupassem com mais eficiência de questões que influenciavam na aprendizagem dos alunos. Isso ocorreria também no que diz respeito ao acompanhamento da avaliação da aprendizagem que, na escola, pelas evidências levantadas, não tem se efetivado.

Ao receber a oportunidade de falar sobre algo que não havia sido abordado na entrevista, a especialista explicou que

avaliar a aprendizagem não é tarefa fácil. Demanda um olhar crítico e diagnóstico do avaliador. O correto é avaliar o aluno baseado em sua própria evolução, sabendo que cada aluno tem um tempo diferente para desenvolver sua aprendizagem, que precisa de estratégias diferentes. Em uma sala de aula com muitas individualidades e especificidades a serem observadas e consideradas, é muito difícil o professor conseguir realizar uma avaliação assertiva e justa (EEB, 2023).

Por meio dessa fala, ela reforçou a ideia de que o ato de avaliar demandaria um olhar atento dos professores a fim de atender às individualidades de cada aluno.

A especialista finalizou afirmando que costumava sempre dizer

aos alunos que a forma em que a escola avalia, concedendo uma “nota” é apenas uma burocracia do sistema, que muitas vezes não traduz a realidade do aprendizado do aluno, o mais importante não é alcançar os 60% previstos na legislação para que ele seja aprovado, mas sim, a prioridade é o conhecimento adquirido que ele irá levar por toda a vida (EEB, 2023).

Por meio das entrevistas realizadas com a equipe gestora da escola, constataram-se evidências relativas à falta de uma análise aprofundada dos resultados das avaliações internas e à resistência de alguns professores em reavaliar suas práticas pedagógicas a partir desses resultados, o que se apresenta como obstáculos para o desenvolvimento de uma avaliação que contribua para o processo de ensino aprendizagem.

Diante do exposto, é fundamental que a equipe gestora da escola se empenhe em promover discussões e reflexões sobre a importância e o papel da avaliação da aprendizagem no processo educativo e que haja um trabalho colaborativo entre equipe gestora e professores para garantir que a avaliação seja

utilizada de forma efetiva para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos.

O próximo capítulo apresenta o conceito de currículo, bem como a influência da gestão pedagógica frente à avaliação interna da aprendizagem, para a sua construção. No capítulo, encontra-se ainda uma apresentação do conselho de classe como instrumento de gestão e planejamento pedagógico. Em seguida, é apresentada a metodologia desta pesquisa, que se caracteriza como qualitativa, com base em um estudo de caso e, por fim, a análise dos dados gerados pelas entrevistas com os professores.

### **3 O CURRÍCULO, O PLANEJAMENTO E A GESTÃO PEDAGÓGICA FRENTE À AVALIAÇÃO INTERNA DA APRENDIZAGEM**

Este capítulo tem como objetivo conhecer e analisar as concepções da gestão escolar e dos docentes com relação à avaliação interna e sua importância para a aprendizagem, além de identificar e analisar os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores regentes das quatro áreas do conhecimento: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática nas turmas do Ensino Fundamental Anos Finais da Escola Estadual Caminho Suave. Para isso, são apresentados referenciais teóricos sobre as implicações da avaliação da aprendizagem no currículo, destacando como as reflexões a partir dela contribuem para o (re)planejamento na escola. Será discutido também o conselho de classe como instrumento de gestão e planejamento pedagógico segundo as orientações da SEE/MG. Posteriormente às discussões teóricas e bibliográficas, apresenta-se a metodologia proposta para a pesquisa e, na sequência, a seção destinada à apresentação e discussão das entrevistas semiestruturadas, a concepção dos professores da escola no que diz respeito à avaliação e suas implicações no planejamento e currículo.

#### **3.1 O CURRÍCULO, O PLANEJAMENTO E A GESTÃO PEDAGÓGICA FRENTE À AVALIAÇÃO INTERNA DA APRENDIZAGEM**

A gestão pedagógica é o pilar mais importante da escola, uma vez que a função primordial da instituição escolar é o ato de ensinar e aprender. Essa gestão é responsável pelo planejamento pedagógico, o que inclui o que será e como será ensinado, os objetivos, as metodologias e a avaliação da aprendizagem.

Lück (2009) define gestão pedagógica como a “gestão específica que envolve a articulação entre concepções, estratégias, métodos e conteúdos, assim como demanda esforços, recursos e ações, com foco nos resultados pretendidos” (Lück, 2009, p. 94). A autora a considera como a mais importante das dimensões da gestão escolar, pois tem como foco e está diretamente envolvida com a aprendizagem e formação integral dos alunos. Assim, a gestão pedagógica envolve a avaliação e o acompanhamento do processo de aprendizagem e a definição de estratégias de

ensino, bem como a busca por melhorias no processo educativo por meio da adequação das metodologias.

Libâneo (2006) define as metodologias de ensino como

as ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico. Eles regulam as formas de interação entre ensino e aprendizagem, entre professor e os alunos, cujo resultado é a assimilação consciente dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas e operativas dos alunos (Libâneo, 2006, p. 152).

Hoffmann (2014, p. 135) afirma que “as metodologias se definem pelas intenções e formas de agir do professor ao avaliar. Referem-se tanto às observações quanto às intervenções do professor frente às necessidades e interesses observados em seus alunos”. Para a autora, a elaboração e o uso dos instrumentos de avaliação revelam concepções metodológicas, pois permanecem uma a serviço da outra no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a avaliação da aprendizagem se torna um recurso indispensável para subsidiar o professor na condução do processo, pois, por meio dela, pode-se definir o caminho a ser percorrido, bem como as metodologias a serem utilizadas, além de favorecer formas de pensar o currículo.

Preservada a autonomia de cada instituição, o currículo se configura no caminho que a escola seguirá para que cada aluno desenvolva as competências e as habilidades propostas em cada ano de escolaridade (Brasil, 2017). Este vai além de estabelecer as aprendizagens, devendo considerar a realidade local e construir as práticas pedagógicas mais adequadas para a garantia dos direitos de aprendizagem por cada aluno. O currículo se constrói com base no que e como deve ser ensinado aos alunos. Para tanto, a avaliação da aprendizagem, a análise e a reflexão sobre seus resultados podem ser utilizadas para a sua elaboração, assim como para o (re)planejamento das práticas pedagógicas.

Para Sacristán e Gómez (1998), o currículo compreende a dimensão dinâmica da aprendizagem. O autor define currículo como um termo derivado do latim *currere* que se refere a um percurso que deve ser realizado, implicando a ideia de regular e controlar a distribuição do conhecimento, desempenhando, contudo, um

papel interpretável e flexível, determinante da prática educativa (Sacristán; Gómez, 1998).

Mas ao que se chama de currículo? Sacristán e Gómez (1998, p. 135) o define como “a retórica das declarações, dos propósitos e das ideias até a prática”. O autor considera que a educação corresponde a um campo extenso e diversificado de pensamento e prática no qual

projetamos ideais diversos, utopias individuais e coletivas, ideologias globais ou valores concretos que pretendemos que se desenvolvam e que outros compartilhem, por meio de propostas, ou por meio de imposições e também por meio de manipulações ocultas (Sacristán; Gómez, 1998, p. 135).

Para Sacristán e Gómez (1998), o conceito de currículo é bastante dinâmico, pois engloba coisas distintas que não o tornam impreciso, mas oportuniza perspectivas diferentes sobre a realidade do processo de ensino e aprendizagem. Sacristán (2013, p. 23-24) explica que

a importância fundamental do currículo para a escolaridade reside no fato de que ele é a expressão do projeto cultural e educacional que as instituições de educação dizem que irão desenvolver com os alunos (e para eles), aquilo que consideram adequado. Por meio desse projeto educacional são expressadas forças, interesses ou valores e preferências da sociedade, de determinados setores sociais, das famílias, dos grupos políticos, etc.

Diante do exposto, o currículo se constrói de forma dinâmica na escola, permeando espaços, sendo adaptável de forma a atender às demandas e às necessidades dos alunos. Ele inclui tudo que será e de que forma será ensinado, como também os aspectos humanos e sociais, incluindo comportamentos e valores que serão ensinados e aprendidos durante o processo. O currículo escolar corresponde a um elo entre escola, família e sociedade. Isso significa que sua construção deve ser cuidadosa, pois implica a formação intelectual e social de cidadãos.

Assim, o currículo representa um guia de todo o processo educativo desenvolvido na escola no qual estão organizados o quê, como e quando será ensinado aos alunos. Roldão e Almeida (2018, p. 9) afirmam que

o currículo constitui o núcleo definidor da existência da escola. A escola constitui-se historicamente como instituição quando se reconheceu a necessidade social de fazer passar um certo número de saberes de forma sistemática a um grupo ou sector dessa sociedade. Esse conjunto de saberes a fazer adquirir sistematicamente constitui o currículo da escola. Conforme tem evoluído as necessidades e pressões sociais e, conseqüentemente, os públicos que se considera desejável que a *ação da escola atinja*, assim o conteúdo do currículo escolar tem variado – e continuará a variar.

Considerando a escola como espaço social de mudança, o currículo precisa ser uma construção social, na acepção de estar vinculado a uma sociedade e às suas relações com o conhecimento, em um determinado momento histórico, rodeado pelo seu passado e pelas perspectivas do futuro.

Nessa perspectiva, o currículo representa um esforço integral da escola em um processo educativo comum não somente no que diz respeito ao ensino dos conhecimentos propostos na matriz curricular, mas também nos que permeiam a convivência social na escola e na comunidade. Ou seja, trata-se de todo o universo de práticas das quais é preciso tomar consciência para uma educação autônoma e lucrativamente democrática (Azanha, 1988). Para o autor,

a escola, ou melhor, o mundo escolar é uma entidade coletiva, situada num certo contexto, com práticas, convicções, saberes que se entrelaçam numa história própria em permanente mudança. Esse mundo é um conjunto de vínculos sociais frutos da aceitação ou rejeição a uma multiplicidade de valores pessoais e sociais (Azanha, 1988, p. 41).

Segundo Azanha (1998), o PPP fundamenta a teia das relações escolares que são potencialidades educativas ou deseducativas. Isso porque a reflexão, a motivação e o empenho comum são fatores indispensáveis dentro da instituição, pois, de acordo com o autor, não há fórmulas prontas, o que faz da elaboração desse projeto e, conseqüentemente, da construção do currículo, um exercício da autonomia.

Para isso, a gestão do currículo tem o objetivo de promover a educação integral do aluno, perpassando por parâmetros como observação da relevância dos conhecimentos, promoção da experimentação e investigação, consideração da heterogeneidade por meio do respeito aos ritmos de aprendizagens e valorização da personalização do ensino. A gestão do currículo compreende a organização dos

componentes curriculares, a prática docente, os recursos didáticos, a avaliação da aprendizagem e o agrupamento dos alunos, destacando que ela precisa estar alinhada com a promoção da educação integral.

O currículo como ação pedagógica precisa servir às diferentes maneiras de ensinar e aprender, o que se torna possível por meio da avaliação da aprendizagem e da análise e reflexão de seus resultados. Nesse sentido, avaliar corresponde a um ponto de partida para refletir, (re)pensar e (re)planejar as ações pedagógicas.

Nesse contexto, é importante que o professor assuma o papel de investigador, desenvolvendo a capacidade de sistematizar as informações fornecidas pelos instrumentos de avaliação, com o objetivo de aprimorar sua prática, considerando os objetivos de ensino e as dificuldades ou potencialidades de cada aluno. Cabe à gestão escolar o papel de cuidar, constantemente, dos processos de produção e propagação dos saberes na escola. Isso implica um cuidado especial com a avaliação interna, incorporando uma cultura escolar que aprecie o uso de seus resultados para a promoção da aprendizagem.

Hoffmann (2014, p. 32) salienta que

à medida que se concebe a avaliação como um compromisso de futuro, o olhar para trás deixa de ser explicativo ou comprobatório e transforma-se em ponto de partida para a ação pedagógica. Projetar a avaliação no futuro dos alunos significa reforçar as setas dos seus caminhos: confiar, apoiar, sugerir e, principalmente, desafiar-los a prosseguir por meio de provocações significativas.

A autora pondera que a avaliação, vista como perspectiva futura, enuncia e orienta a organização das ações pedagógicas, propiciando ao professor a reflexão sobre suas práticas e o planejamento de novos caminhos. No cotidiano escolar, a avaliação é indispensável para a garantia do direito à aprendizagem. Sendo assim, seu objetivo principal precisa ser nortear as ações pedagógicas, servindo ao diagnóstico do nível de conhecimento e ao monitoramento do desenvolvimento dos alunos, orientando o processo e promovendo intervenções pedagógicas quando se fizerem necessárias.

Hoffmann (2014, p. 32) destaca que,

além de estabelecer o que é, a avaliação implica estabelecer o que deve ser. Por conseguinte, a avaliação tem que responder à questão ética: o que deveríamos fazer a questão empírica: o que podemos fazer? Não basta desenvolvê-la a serviço da ação e como um projeto

de futuro, mas tomar decisões educativas embasadas em considerações de valor, de política e filosofia social.

Para a autora, acompanhar a aprendizagem do aluno demanda compromisso e ciência de que cada trajetória é única e distinta, o que implica que cada aluno seguirá adiante de acordo com seu desenvolvimento. A avaliação interna deve ser interpretativa, possibilitar o alinhamento das ações pedagógicas e viabilizar a construção significativa dos conhecimentos, para ajudar os discentes, por meio do planejamento, “a prosseguir sempre, tendo ele a opção de escolha de rumos em sua trajetória de conhecimento” (Hoffmann, 2014, p. 57). Essa característica representa a base da mediação defendida pela autora.

A prática da avaliação deve ser considerada, em tal contexto, como mediadora, consistindo no

confronto entre objetivos pretendidos e alcançados, interesses e valores dos alunos, não se destina a explicar o seu grau de aprendizagem, mas, essencialmente, a subsidiar o professor e a escola, no sentido da melhor compreensão dos limites e possibilidades dos alunos e de ações subsequentes para favorecer o seu desenvolvimento: uma avaliação, em síntese, que se projeta e vislumbra o futuro, que tem por finalidade a evolução da aprendizagem dos educandos (Hoffmann, 2014, p. 20).

A avaliação da aprendizagem precisa subsidiar o planejamento, pois este não pode ser conduzido de forma neutra, visto que corresponde ao caminho traçado entre os resultados da avaliação e os objetivos a serem alcançados. O planejamento, ao considerar esses elementos, deve ser construído com base nas informações fornecidas pelos instrumentos de avaliação, após uma análise de seus resultados e dos aspectos que os influenciam, considerando os conhecimentos prévios dos alunos, assim como a realidade em que estão inseridos, requisitos indispensáveis à consolidação de futuras aprendizagens. Para Libâneo (2006, p. 221), o planejamento escolar é

uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termo da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão nitidamente ligado à avaliação.

O planejamento inclui dimensões técnicas, políticas e sociais, além de cognitivas, filosóficas e culturais, não as tratando de forma isolada. Sob essa perspectiva, o planejamento passa a ser algo multidimensional, deixando de ser uma simples estruturação de recursos e execução de estratégias de ensino, para se tornar algo dinâmico e decisivo para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Luckesi (2022, p. 124) define que “o ato de planejar é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los. Por isso, não é neutro, mas ideologicamente comprometido”. Diante de tal ponderação, defende-se que o planejamento envolve uma série de ações e decisões que devem suprir as necessidades pedagógicas na escola e impacta a gestão escolar, colocando-a frente às discussões e à administração dos recursos disponíveis. Libâneo (2006, p. 222) corrobora afirmando que

o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais [...] Por essa razão o planejamento é uma atividade de reflexão a cerca as nossas opções e ações, se não pensarmos detidamente sobre os rumos do nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade.

Para se planejar, é necessário ter acesso a vastas informações, uma vez que o planejamento exige uma reflexão sobre variados aspectos que envolvem o processo. O planejamento eficiente deve, portanto, ser dinâmico, de modo a permitir o (re)planejamento com vistas a alcançar os objetivos propostos, atendendo a todas as necessidades dos alunos no decorrer do percurso. Luckesi (2022, p. 125) afirma que o

ato de planejar, como todos os outros atos humanos, implica escolha e, por isso, está assentado numa opção axiológica. É uma "atividade-meio", que subsidia o ser humano no encaminhamento de suas ações e na obtenção de resultados desejados, e, portanto, orientada por um fim. O ato de planejar se assenta em opções filosófico-políticas; são elas que estabelecem os fins de uma determinada ação. E esses fins podem ocupar um lugar tanto no nível macro como no nível micro da sociedade. Situe-se onde se situar, ele é um ato axiologicamente comprometido.

Ao se pensar em planejamentos coletivos, o conselho de classe desempenha um papel fundamental, pois é responsável por acompanhar o desenvolvimento dos alunos ao longo do ano letivo, por meio da análise do desempenho e identificação das dificuldades, traçando metas e propondo soluções para a melhoria da qualidade do ensino. Por meio do diálogo e da colaboração entre os membros do conselho de classe, é possível refletir e traçar estratégias eficientes e eficazes para atender às necessidades dos alunos e da escola em sua totalidade.

As discussões elencadas na instância não devem se limitar ao comportamento dos alunos ou até mesmo somente aos seus desempenhos, precisam considerar, sobretudo, os pressupostos pedagógicos e filosóficos do PPP, as normatizações do Regimento Escolar, o currículo, o planejamento, as práticas dos professores, os direitos de aprendizagem dos alunos e as avaliações da aprendizagem (Minas Gerais, 2023). Segundo o documento Diretrizes do Conselho de Classe 2023, a instância<sup>18</sup>

constituiu-se como uma instância que discute e avalia o trabalho pedagógico desenvolvido ao longo dos bimestres para prosseguir com o planejamento das ações seguintes e, quando necessário, o replanejamento das estratégias desenvolvidas na/pela escola (Minas Gerais, 2023).

Dentre as muitas funções do conselho de classe, podem ser elencadas a discussão do desempenho dos alunos, o levantamento de possíveis problemas nas interações, a identificação de alunos com dificuldades ou transtornos de aprendizagem, assim como o levantamento de estratégias para solucionar os problemas levantados.

Hoffmann (2014) destaca que o conselho de classe precisa ser repensado nas escolas como espaço educativo dos professores, quando poderão ser discutidos os diferentes jeitos de aprender dos alunos, considerando a relação com diferentes saberes. A autora salienta que, muitas vezes, nas escolas, a instância tem servido como sessões de julgamento, que se resumem à apresentação de resultados e colocações sobre indisciplina em sala de aula. No entanto, a autora enfatiza que a instância

---

<sup>18</sup> Em Minas Gerais, a reunião realizada ao final de cada bimestre com a presença do diretor, especialista e professores, e ainda, representante de responsáveis e alunos, com o objetivo de analisar o aproveitamento dos alunos no decorrer do bimestre.

só tem significado se forem construídos com o propósito de aprofundar a análise epistemológica e didática do processo de aprendizagem dos alunos, de deliberar ações conjuntas que contribuam para o aprimoramento das ações futuras do corpo docente, dos alunos e de toda a escola. Uma observação conjunta, o diálogo interdisciplinar sobre o percurso de cada aluno reverte em benefício ao trabalho pedagógico de toda a escola (Hoffmann, 2014, p. 31).

A autora enfatiza que, para que o conselho de classe seja significativo, é importante que as discussões objetivem a deliberação de ações conjuntas em benefício da aprendizagem dos alunos. Torna-se necessário que haja uma reflexão e um esforço conjunto para que as ações pedagógicas se tornem interdisciplinares e comprometidas com a resolução dos problemas levantados (Hoffmann, 2014).

Cruz (2005) enfatiza que o conselho de classe pode reforçar e valorizar as experiências dos professores em sala de aula, tornando-se instrumento de transformação por meio da avaliação da aprendizagem e da reflexão sobre seus resultados. Nessa perspectiva, a gestão pedagógica segue comprometida com a organização e o planejamento das ações com o projeto de promover a aprendizagem dos alunos.

Em face do exposto, o conselho de classe representa um avanço na gestão pedagógica na medida em que permite a avaliação coletiva das ações realizadas, em que os integrantes do processo são levados a reconhecer e a refletir sobre as habilidades adquiridas e as dificuldades a serem enfrentadas pelos alunos. Ele possibilita que cada ator se reconheça como sujeito responsável pelo processo de ensino aprendizagem. Nessa ótica, o conselho de classe deixa de ser apenas uma simples discussão de resultados para se tornar um debate com base em um processo avaliativo dialético que oportuniza inovação na gestão de novas ações pedagógicas.

Na subseção a seguir será apresentada a metodologia da pesquisa que possui natureza qualitativa, caracterizada por buscar entender a perspectiva de pessoas e suas experiências.

### 3.2 METODOLOGIA

A pesquisa se caracteriza como um estudo de caso de natureza qualitativa. No primeiro momento, foram realizadas análises documentais e legislativas no que tange à avaliação da aprendizagem, além da entrevista com o diretor e vice-diretor, e questionário aberto com a EEB, como já apresentado. As temáticas versaram sobre as suas concepções a respeito da avaliação da aprendizagem, os instrumentos utilizados, o planejamento e o acompanhamento dos processos avaliativos na escola, bem como a análise de seus resultados e sua importância para o processo de ensino aprendizagem.

No segundo momento da pesquisa, foi entrevistado um grupo constituído por dez professores de todas as áreas do conhecimento do Ensino Fundamental Anos Finais, sendo elas: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática. Os professores convidados a participar das entrevistas foram escolhidos a partir dos componentes curriculares que possuem o maior número de aulas. Os professores de Língua Portuguesa e Matemática também foram selecionados com base no critério de serem aqueles que apresentam maior e menor tempo na escola.

A tabela 3 apresenta o cenário da pesquisa no que diz respeito o número de professores entrevistados e ao quantitativo de aulas que lecionam semanalmente nas turmas.

Tabela 5 – Número de aulas semanais, número de professores entrevistados por componente curricular

Componente curricular	Número de aulas semanais	Número de professores entrevistados	Como serão chamados?
Ciências	3	2	Professor 01
			Professor 02
Geografia	3	1	Professor 03
História	3	1	Professor 04
Educação Física	2	1	Professor 05
Língua Inglesa	2	1	Professor 06
Língua Portuguesa	5	2	Professor 07
			Professor 08
Matemática	5	2	Professor 09
			Professor 10

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Para as entrevistas estruturadas, utilizou-se o roteiro disponível no Apêndice E desta dissertação. Dentre os assuntos abordados nas entrevistas com os professores, estão o papel do docente no desenvolvimento da aprendizagem do aluno; as concepções de avaliação da aprendizagem; o acompanhamento dos processos avaliativos pela equipe gestora; os instrumentos de avaliação utilizados pelo docente e como se dá essa escolha; a importância e a análise dos resultados e o que é feito a partir delas; o planejamento da aula e seus embasamentos e o conhecimento dos documentos norteadores do currículo da escola.

Destacamos que o Professor 03 pediu para receber as perguntas com antecedência e o Professor 09 respondeu por escrito por não se sentir à vontade com a gravação. Dos entrevistados ele era o único que não lecionava no turno da tarde, período em que foram realizadas as entrevistas na escola.

As nove entrevistas foram feitas na escola nos espaços destinados ao laboratório de ciências ou de informática. Antecipadamente foi combinado com a equipe gestora que se mostrou muito receptiva e designou a PEUB para substituir os professores na sala de aula durante a entrevista. Desse modo, as entrevistas foram realizadas no período de aula dos professores, entre os meses de outubro e novembro de 2024, com tempo de duração média de 34 minutos. Ao serem procurados para participar, os professores se apresentaram receptivos e colaboraram respondendo às perguntas previstas no roteiro estruturado. A seguir realizam-se as análises das entrevistas.

### 3.3 ESCOLA ESTADUAL CAMINHO SUAVE: UMA VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Esta seção apresentará, por meio de entrevistas estruturadas, a concepção dos professores da escola no que diz respeito à avaliação e suas implicações no processo de ensino aprendizagem.

#### **3.3.1 Perfil dos professores: identificação e caracterização**

As perguntas iniciais das entrevistas versaram sobre as características de perfis dos professores. O quadro 3 explana a formação acadêmica e profissional, assim como a situação funcional e o tempo de experiência dos professores na escola e na educação.

Quadro 3 – Perfil dos professores

Perfil dos professores					
Participante	Formação	Componente Curricular que leciona	Vínculo com a escola	Tempo de experiência na educação	Tempo de exercício na escola
Professor 01	Licenciatura plena em Ciências Biológicas e História. Pós-graduação em Ensino Especial.	Ciências	Efetivo	20 anos	7 anos
Professor 02	Licenciatura plena em Biologia, Física, Química, Filosofia e Arte. Pós-graduação em Ciências.	Ciências	Efetivo	Mais de 10 anos	Mais de 8 anos.
Professor 03	Licenciatura plena em Estudos sociais. Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva.	Geografia	Efetivo	Mais de 15 anos	Mais de 20 anos
Professor 04	Licenciatura em Estudos Sociais.	História	Contratado	13 anos	1 ano
Professor 05	Licenciatura plena em Educação Física.	Educação Física	Efetivo	3 anos	3 anos
Professor 06	Licenciatura plena em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e	Língua Inglesa	Efetivo	19 anos	19 anos

	Inglês. Pós- graduação em Supervisão e Inspeção Escolar e Ensino Religioso.				
Professor 07	Licenciatura plena em Língua Portuguesa.	Língua Portuguesa	Contratado	11 anos	1ano
Professor 08	Licenciatura plena e Língua Portuguesa, Pós- graduação, Mestrado em Linguagens e letramento.	Língua Portuguesa	Efetivo	17 anos	15 anos
Professor 9	Licenciatura plena em Matemática. Pós- graduação no ensino de Matemática.	Matemática	Contratado	10 anos	31 anos
Professor 10	Licenciatura plena em Matemática. Pós- graduação em Matemática.	Matemática	Efetivo	20 anos	20 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas realizadas com os professores.

Diante do quadro apresentado, podemos perceber que todos os professores atuam em suas áreas de formação. Isso implica a sua aquisição de conhecimentos procedimentais, conceituais e atitudinais que, por sua vez, são indispensáveis à atuação como docente. Para Libâneo (2022), a formação de professores precisa prepará-los para agir competentemente no ensino, incluindo o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento do conteúdo a ser ministrado. Nas palavras do autor:

Então, educamos e somos educados. Ao compartilharmos, no dia-a-dia do ensinar e do aprender, ideias, percepções, sentimentos, gestos, atitudes e modos de ação, sempre ressignificados e reelaborados em cada um, vamos internalizando conhecimentos, habilidades, experiências, valores, rumo a um agir crítico-reflexivo, autônomo, criativo e eficaz, solidário. Tudo em nome do direito à vida

e à dignidade de todo o ser humano, do reconhecimento das subjetividades, das identidades culturais, da riqueza de uma vida em comum, da justiça e da igualdade social. Talvez possa ser esse um dos modos de fazer pedagogia (Libâneo, 2022, p. 02).

Assim, entende-se que os docentes, pelo tempo de atuação no setor educacional, possuem um conhecimento prático das ações pedagógicas e, a partir disso, poderiam explorar elementos do processo de ensino aprendizagem marcados pelo compartilhamento de valores, atitudes e experiências que vão além das habilidades propostas no plano de curso.

Outro aspecto observado é o vínculo estabelecido com a escola: oito dos dez professores entrevistados eram efetivos e sete atuavam na escola há mais de cinco anos. O tempo de experiência na escola tende a propiciar maior experiência e conhecimento do ambiente aos professores, o que pode viabilizar uma práxis reflexiva com mais capacidade de encontrar soluções e ideias para a resolução de problemáticas enfrentadas ou ainda de atender às demandas apresentadas pelos alunos no processo de ensino aprendizagem. Ele pode ser proveitoso também no momento em que propicia o maior engajamento da equipe, resultando em um acompanhamento mais eficiente do aluno.

Para Tardif (2018, p. 70), “a carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho.” O autor oferece uma perspectiva importante no que diz respeito à carreira profissional, particularmente no contexto das equipes de trabalho. Ele destaca a ideia de que a carreira não é apenas um percurso individual de ascensão ou aquisição de competências, mas também um processo de socialização no qual os indivíduos se inserem em práticas e rotinas. Nesses termos, o autor nos lembra que, muitas vezes, a adaptação ao contexto e às demandas do ambiente de trabalho é uma exigência do próprio sistema organizacional e não uma expectativa das práticas institucionais.

A visão do autor ressalta a problemática de que, não raro, as equipes e as rotinas condicionais desempenham um papel determinante na forma como os profissionais constroem suas trajetórias, o que pode incluir a adaptação a normas de comportamento, modos de fazer e expectativas coletivas. Isso implica que o desenvolvimento profissional não é apenas uma questão de acumular conhecimento ou habilidades técnicas, mas também de se integrar de maneira efetiva nas dinâmicas e culturas do ambiente de trabalho. Ao considerar uma equipe de trabalho

com experiência na escola, como os dados demonstrados no quadro 4, pressupõem-se que os professores compartilham os conhecimentos sobre os procedimentos e as orientações existentes na instituição e na rede educacional.

Cabe ainda ressaltar que a permanência do professor em uma mesma escola por muito tempo pode ser proveitosa ou, por outro lado, desencadear práticas repetitivas e acomodadas, decorrentes, muitas vezes, da descrença em mudanças em virtude do que já vivenciaram ao longo dos anos em um mesmo ambiente. Para Tardif (2018, p. 70), “essas equipes de trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a essas práticas e rotinas, e não o inverso.” Para o autor, na formação dos profissionais, as práticas e as normas institucionais têm um grande impacto no modo como os indivíduos se desenvolvem em suas carreiras. Ele afirma ainda que é comum observar professores que seguem na docência desacreditados pela coexistência de diferentes questões, que envolvem a partilha de representações sociais no que diz respeito à falta de recursos, infraestrutura inadequada, indisciplina, desinteresse e desmotivação dos alunos e de outros professores, diversidade da comunidade escolar, falta de valorização e sobrecarga de trabalho.

Ao serem abordados sobre suas atribuições mais desafiadoras, conforme consta no quadro 5, apresentado adiante, sete dos dez professores citaram a desmotivação, o desinteresse e o pouco comprometimento dos alunos com a aprendizagem. Lopes (2004) argumenta que a desmotivação dos professores está vinculada a mudanças nos aspectos sociais e culturais que afetam a dinâmica escolar. Essa perspectiva sugere que os professores, ao lidarem com os desafios contemporâneos da educação, enfrentam um cenário de crescente complexidade, que impacta diretamente as relações interpessoais e o desempenho em sala de aula de ambos os atores.

Sendo assim, para a autora, recai sobre os professores a responsabilidade de uma situação social de caráter globalizado. Atualmente, o desinteresse e comportamento dos alunos perante as atividades escolares preocupam-nos e se apresentam como obstáculos no que se refere à relação professor-aluno, pois afetam o ânimo dos professores, mexendo com a sua autoestima, conduzindo-os, não raro, a um sentimento de impotência perante a muitas situações em sala de aula. Isso pode se constituir em um obstáculo no relacionamento entre professor e aluno, afetando a motivação e o engajamento no processo de ensino aprendizagem.

A tabela 6, que apresenta o turno e as turmas em que os professores entrevistados atuavam, assim como o número de alunos atendidos, foi construída com base na fala dos professores e na complementação de dados por meio de pesquisas no Simade (2024), a fim de confirmar o número de alunos matriculados nas turmas, visto que os professores não souberam relatar com precisão.

Tabela 6 – Atuação dos professores (número de aulas semanais e número de alunos por turnos e turmas de matrícula)

Participante	Turno	Número de turmas	Número de alunos atendidos
Professor 01	Manhã e tarde	7	145
Professor 02	Manhã e tarde	2	49
Professor 03	Manhã e tarde	8	194
Professor 04	Tarde	4	90
Professor 05	Manhã e tarde	6	135
Professor 06	Tarde	4	90
Professor 07	Tarde	3	68
Professor 08	Manhã e tarde	4	96
Professor 09	Manhã	4	104
Professor 10	Tarde	4	90

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir das entrevistas realizadas com os professores.

A tabela mostra que os professores entrevistados possuíam diferente representatividade no que diz respeito ao número de turmas e alunos atendidos. Há muitas particularidades a serem destacadas de acordo com o que foi exposto na tabela, sendo uma delas a atuação nos dois turnos na escola, por cinco professores, o que, na maioria das vezes, representa um maior número de alunos atendidos e uma maior demanda de trabalho. No entanto, cabe destacar que os outros cinco também enfrentavam jornada dupla, atuando em outro turno em uma escola diferente. Ferreira (2010) afirma que, apesar da diversidade cultural e social brasileira, é possível encontrar pontos em comum no trabalho de todos os professores brasileiros, ou, pelo menos, da maioria. Dentre eles, ela destaca que os que lhe parecem mais significativos, quais sejam:

- 1º- o trabalho do professor é muito mais do que dar aulas. [...]
- 2º- os professores estão exercendo funções que ultrapassam as funções de aprendizado. [...]
- 3º- os professores têm dúvidas sobre o seu papel atual, que não é mais o mesmo de antigamente e ainda não está bem claro.[...]
- 4º- os professores estão trabalhando demais, seja porque têm muitos alunos em cada turma seja porque têm muitas turmas ou vários empregos. [...]
- 5º- a profissão de professor está desvalorizada, financeira e socialmente.[...]

6º- o principal tema dos professores são os alunos.[...]

7º- os dois principais problemas de saúde mencionados pelos professores confirmam o que é achado na literatura nacional e internacional sobre o assunto: os problemas de voz e os transtornos psicológicos. [...]. (Ferreira, 2010, p. 8-10)

O trecho apresentado faz uma crítica sobre as condições de trabalho dos professores, destacando uma série de fatores que impactam diretamente a saúde e o bem-estar desses profissionais e se aproximam dos elementos destacados pelo quantitativo de turmas e turnos trabalhados, o que pode afetar a qualidade de vida e também os processos pedagógicos realizados, devido à sobrecarga de trabalho sobre o professor da Educação Básica.

Observa-se ainda que os professores que lecionam componentes curriculares com menor número de aulas atendem a uma maior quantidade de alunos, pois são necessárias mais turmas para completar o quantitativo de 16 horas aulas por cargo, determinados pela legislação estadual em Minas Gerais<sup>19</sup>. O fator destacado compromete a atuação dos professores no que diz respeito à busca pela melhor qualidade do ensino por meio de novas metodologias e do atendimento de demandas individualizadas, além de afetar diretamente seu envolvimento no processo da aprendizagem. Com uma demanda menor, o professor poderia fazer uma avaliação profunda e eficaz do processo, compreendendo que seus alunos não são mais sujeitos passivos, como receptáculo das informações, mas sim ativos, como aprendizes responsáveis e construtores de seus conhecimentos segundo seu tempo de aprendizagem.

Considerando o exposto, levanta-se uma demanda para o professor que atende a um maior número de alunos, pois, conforme destacado por Hoffmann (2014, p. 47), “o processo de aprendizagem do aluno não segue percursos programados *a priori* pelo professor”. A autora destaca que é no cotidiano escolar que o aluno revela seu tempo e condições necessárias, sendo que o processo é desencadeado por cada um, segundo seus desafios e possibilidades. A

---

<sup>19</sup> A lei nº 15.293, de 05 de agosto de 2004, que institui as carreiras dos profissionais de educação básica do estado, determina, em seu capítulo IV, artigo 33, que a carga horária semanal de trabalho do servidor ocupante do cargo de PEB será de vinte e quatro horas, sendo que dezesseis horas são destinadas à docência e oito horas destinadas a atividades extraclasse, observando a seguinte distribuição: até duas horas dedicadas a reuniões de Módulo II, quatro horas na própria escola ou em local definido pela direção e quatro horas em local de livre escolha do professor.

obrigatoriedade de cumprimento da aprendizagem em um mesmo tempo prejudica os que apresentam mais dificuldades e pode se tornar fator desestimulante para os demais, visto que podem considerar o processo repetitivo e desmotivador. Assim, a autora salienta que cabe ao professor ajustar o tempo e as mediações frente à heterogeneidade apresentada pelo grupo (Hoffmann, 2014). Para tanto, dentre as funções acrescidas ao professor em virtude dessa demanda, estão a avaliação da aprendizagem e a análise de seus resultados, bem como o planejamento na busca por atender às dificuldades de aprendizagem de seus alunos.

Posteriormente, os professores foram indagados sobre suas funções e seu papel no desenvolvimento do aluno. As indagações buscaram identificar as atribuições dos professores, a partir de uma reflexão sobre seu papel no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, destacando aquelas que representam seus maiores desafios. O quadro 4 mostra a categorização das respostas.

Quadro 4 – Atribuições na escola e papel no desenvolvimento da aprendizagem do aluno

Atribuições na escola e papel no desenvolvimento da aprendizagem do aluno			
Participante	Atribuições na escola	Atribuições mais desafiadoras	Papel no desenvolvimento da aprendizagem do aluno
Professor 01	Lecionar aulas, preparar aulas, provas e trabalhos.	Manter os alunos quietos, prender suas atenções, fazer com que eles queiram aprender.	Fundamental para o direcionamento do aluno no processo de ensino aprendizagem.
Professor 02	Lecionar e atender às demandas socioemocionais dos alunos.	Lidar com as relações interpessoais.	Representa 25%, sendo 25% do aluno e 50% da família. Considera ser ensinar, ponderando as demandas individuais dos alunos.
Professor 03	Observar, orientar e acompanhar os alunos no processo de ensino aprendizagem.	Falta de compromisso com o hábito de estudo dos alunos e apoio da família.	Ajudar os alunos no processo de ensino aprendizagem, de forma individual, mas visando ao coletivo da turma.
Professor 04	Planejar atividades e ministrar aulas.	Falta de interesse dos alunos.	Formador de opiniões, ensinar o aluno a pensar e não a ser manipulado.

Professor 05	Passar o conteúdo para os alunos. Contribuir e medir o aprendizado dos alunos.	Ideia enraizada pelos alunos de que as aulas de Educação Física se destinam às atividades lúdicas.	Importantíssimo, mostrar para os alunos tanto a importância da educação quanto a importância da saúde na vida diária deles.
Professor 06	Regência de aulas, planejamento e avaliação.	Gestão da sala de aula (Ensinar para quem não está disposto a aprender).	Orientador e guia do processo de ensino aprendizagem.
Professor 07	Lecionar, ajudando a trazer o conhecimento e ouvir o aluno.	Alunos com maiores dificuldades de comportamento.	Importantíssimo, como agente transformador da realidade dos alunos.
Professor 08	Aprendizagem dos alunos, elaboração e correção de prova, preenchimento do DED, demandas da SEE/MG.	Garantia da aprendizagem considerando o desinteresse dos alunos.	Grande e importante, motivação e incentivo dos alunos.
Professor 9	Lecionar Matemática.	Despertar o interesse para a aprendizagem nos alunos e fazer com que tomem consciência de sua importância.	Mediador da aprendizagem.
Professor 10	Ministrar aulas e executar atividades extraclasse (Planejamentos, preenchimento do DED).	O processo de ensino aprendizagem dos alunos, a falta de apoio da família.	Orientação dos alunos no processo de ensino aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas realizadas com os professores.

Dentre as atribuições levantadas pelos professores, podem ser citadas: planejar e ministrar aulas, planejar atividades destinadas à avaliação da aprendizagem; atender às demandas socioemocionais dos alunos, orientar e acompanhar o processo de ensino aprendizagem, preencher o DED e outras demandas da SEE/MG. Ao serem questionados sobre suas atribuições mais desafiadoras, os professores responderam: manter a disciplina em sala de aula, despertar o interesse dos alunos, lidar com as relações interpessoais, superar a falta de hábitos de estudo dos alunos e de apoio da família.

A partir da leitura do quadro, constata-se que nenhum dos professores citou o processo ensino aprendizagem ou a avaliação deste como uma atribuição desafiadora. No entanto, as colocações dos professores expõem ineficiências nesse processo, demandando preocupações à equipe pedagógica. Há que se considerar que a avaliação pode se constituir um grande desafio para os professores, pois envolve mais do que apenas aplicar provas e verificar o conteúdo ensinado e

aprendido. A avaliação precisa ser uma ferramenta de diagnóstico, permitindo ao professor identificar as necessidades, os avanços e as dificuldades que eles enfrentam, observando a diversidade de alunos e considerando que cada um aprende de forma diferente, o que demanda a adaptação de estratégias de avaliação e, posteriormente, de ensino com vistas a atender a esses diferentes estilos de aprendizagem.

Como pode ser visto no quadro, os professores também enunciaram sobre seus papéis na aprendizagem do aluno. Eles consideram-se importantes, reconhecendo que são fundamentais, sendo que três deles citam-se como orientadores e mediadores do aluno no processo de ensino aprendizagem. Além disso, consideram-se motivadores e formadores de opiniões, fazendo com que os alunos aprendam a pensar para que não sejam manipulados na sociedade. Para Luckesi (2022, p. 142),

a democratização da educação escolar, como meio do desenvolvimento do educando, do ponto de vista coletivo e individual, sustenta-se em três elementos básicos: acesso universal, permanência na escola, qualidade satisfatória da instrução. Nem todas as crianças, jovens e adultos deste país têm acesso ao ensino; muitíssimos daqueles que conseguem ingressar, nela não permanecem; e, mais, aqueles que ali permanecem nem sempre obtêm uma instrução e um ensino de qualidade.

Conforme afirmado pelo autor, a democratização do ensino representa um desafio para a sociedade. Isso porque a garantia de que todos os indivíduos, independentemente de sua origem ou condição socioeconômica, tenham acesso a uma educação de qualidade esbarra nos desafios acima citados pelos professores e pela equipe gestora da escola.

O Professor 03 destaca que considera ser seu papel ajudar os alunos no processo de ensino aprendizagem, de forma individual, mas visando ao coletivo da turma. No entanto, Hoffmann (2014) assegura que o processo de aprendizagem do aluno não segue percursos programados e revelam, no cotidiano e espaço escolar, tempos e necessidades individuais. Para tanto, o professor precisa vislumbrar um ajuste permanente que deverá considerar múltiplos aspectos e a diversidade em sala de aula.

Dentre as falas dos professores, na descrição de seu papel, o professor 09 se declara mediador do processo de ensino aprendizagem. Luckesi (2023, p. 133) afirma que os professores precisam

*acolher* (receber o educando), *nutrir* (oferecer-lhe o melhor de nós mesmos em termos de informação, procedimentos, valores, afetividade), *sustentar* (garantir condições para que aprenda, em termos psicológicos, tempo, atendimento) e *confrontar* (nem tudo está adequado; é possível mostrar outra possibilidade) o educando, para que ele possa, passo a passo, constituir-se a si mesmo e, nesse processo, tomar posse de si.

O autor ressalta que o professor, no papel de mediador na prática pedagógica, precisa assumir seu papel de adulto na relação, ou seja, alguém capaz de aproveitar as circunstâncias vivenciadas e transformá-las em práticas educativas, tomando-a como possibilidade de ensinar e aprender. Ele destaca ainda que o professor deve sempre ser líder, chamando o aluno a um passo à frente em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento (Luckesi, 2023). Para Hoffmann (2014) e Luckesi (2023), o papel do professor no desenvolvimento da aprendizagem é central e multifacetado. Para os autores, tais profissionais são mais que transmissores de conhecimento, envolvendo diversas ações e atitudes que promovem o aprendizado significativo dos alunos.

Luckesi (2023, p. 9) afirma ainda que a avaliação da aprendizagem “caminha com o projeto da ação e a ele se submete”. Assim, os entrevistados foram indagados sobre suas concepções no que diz respeito à avaliação e tiveram a oportunidade de expor seus entendimentos e ideias gerais sobre a temática e como podem auxiliar no redimensionamento do currículo, de modo a torná-lo mais relevante, eficiente e adequado às necessidades dos alunos e aos desafios contemporâneos, dados que se encontram expressos na seção a seguir.

### **3.3.2 Currículo: documentos norteadores**

O redimensionamento do currículo tem como objetivo garantir que o ensino seja mais alinhado com as demandas da sociedade e as necessidades específicas dos alunos. Dessa forma, com o currículo, busca-se garantir que os alunos adquiram habilidades essenciais para seu desenvolvimento pessoal e profissional, como

pensamento crítico, criatividade, habilidades digitais e competências socioemocionais.

Os professores foram perguntados sobre o conhecimento dos documentos norteadores do currículo na escola que, no sistema educacional mineiro, seriam: LDB, PCN, DCN, BNCC, CRMG, plano de curso, PPP. Todos declararam conhecer alguns dos documentos. Dentre os documentos citados pelo grupo, estão as resoluções, a LDB, a BNCC, O CRMG, os planos de curso e o PPP. No entanto, dentre o grupo, houve professores que pareciam não identificar tais documentos. Os dados foram categorizados no quadro 5.

Quadro 5 – Documentos norteadores do currículo

Documentos norteadores do currículo		
Participante	Documentos citados pelo professor	Conhecimento dos documentos norteadores
Professor 01	Resolução, Plano de curso, PPP.	Relata ter conhecimento do Plano de curso, mas não de resolução não, conhecendo apenas o que é discutido em reunião pedagógica.
Professor 02	Plano de curso	Não responde, atentando-se a outros posicionamentos.
Professor 03	LDB, Diretriz Nacional de Educação, BNCC, CRMG.	Acredita conhecer partes dos documentos.
Professor 04	BNCC.	Relata conhecer a BNCC.
Professor 05	BNCC, CRMG, Plano de curso, Materiais MAPA, PPP.	Relata conhecer os documentos citados anteriormente.
Professor 06	BNCC, CRNG, Plano de curso.	Relata conhecer os documentos citados anteriormente.
Professor 07	Plano de curso, LDB.	Relata estar sempre em contato, ao ser questionado sobre outros documentos além dos citados anteriormente, relata os memorandos.
Professor 08	BNCC.	Relata conhecer os documentos citados anteriormente.
Professor 09	Regimento escolar, PPP.	Relata conhecer os documentos citados anteriormente.
Professor 10	PPP, CRMG, Plano de curso.	Relata conhecer os documentos citados anteriormente.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas realizadas com os professores.

Conforme a sistematização dos dados expressa no quadro, os professores relataram, no mínimo, um documento norteador. Os Professores 05 e 06 confirmaram a apresentação dos documentos na escola, acrescentando que eram estimulados à leitura e debate acerca desses documentos pela equipe gestora. Um

aspecto a ser observado é a concepção de currículo e sua articulação com os documentos curriculares no cotidiano da escola. Entendemos que a concepção de currículo e sua construção na escola envolve um processo complexo que reflete tanto os valores da sociedade quanto as necessidades de aprendizagem dos alunos. No contexto escolar, o currículo pode ser entendido como um conjunto de orientações, conteúdos, métodos de ensino e formas de avaliação que orientam a educação.

Sacristán e Gómez (1998) discorrem que a cultura do currículo é mediatizada e, por isso, ele se configura em currículo “manifesto” e currículo “oculto”. Isso significa que o currículo sofre influências da sociedade, que determina sua construção e transmissão, daí o fato de o currículo manifesto corresponder àquele que está claramente expresso nos documentos oficiais. Por outro lado, o currículo oculto é aquilo em que ele se transforma ao ser afetado pelas formas de socialização e cultura popular. Os autores ponderam que, nas experiências práticas, os alunos interagem com ambos, ou seja, trata-se do currículo real da escola.

O Professor 01 relatou ter ouvido sobre as resoluções, mas não havia se dedicado à leitura. Ele confirmou conhecer o plano de curso, chamado por ele de planejamento. O Professor 04 pareceu confundir a BNCC com o plano de curso, o qual disse carregar consigo. A partir das respostas, identificamos que oito professores confirmaram a leitura e discussão dos documentos citados por eles na escola durante reuniões de Módulo II.

Ao ser perguntado, o Professor 02 declarou:

Documentos norteadores do currículo? Ué, ele tem o plano de curso, né? A gente não usa aqui os documentos mais antigos. Ué, do currículo, hoje a gente está usando só o plano de curso. Porque ele tem atualizações. Ele sofre atualizações. Então, a cada ano, a escola entrega para nós o plano de curso. Que é baseado nos antigos planejamentos. [...] Ele é reeditado. Palavras novas, técnicas novas. Mas é quase que a mesma coisa. Entendeu? Então, a escola entrega para nós impresso, encadernado o plano de curso de cada disciplina. (Professor 02, 2024).

A fala do professor sugere que, na escola, é dada uma ênfase ao plano de curso como documento norteador. Porém, outros professores citaram também o CRMG e a BNCC, como foi falado anteriormente, o que pode ser comprovado no quadro. O Professor 04 pareceu não compreender a pergunta e, após pedir exemplos de documentos norteadores e mais esclarecimentos, respondeu BNCC. Os documentos curriculares são as diretrizes oficiais que orientam o ensino em uma

determinada rede de ensino, seja em nível federal, estadual ou municipal. Esses documentos contêm as orientações para a construção do currículo, as competências e habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo da sua trajetória escolar.

O Professor 05, ao ser questionado sobre os documentos curriculares, atentou para o PPP e o fato de ele não ser falado ou discutido na escola. Luckesi (2023, p. 338) destaca que, no PPP,

deve estar definido onde se quer chegar com a ação proposta. Ele é o pano de fundo do ensino numa escola e, conseqüentemente, da avaliação. O avaliador precisa qualificar os resultados desse projeto e de nenhum outro. O ideário filosófico-político orienta a prática educativa da escola na qual estamos trabalhando e, portanto, também da avaliação.

O PPP é o documento que sintetiza a proposta educativa da escola, refletindo suas escolhas filosóficas, políticas e pedagógicas. Ele estabelece os objetivos, as metas e as diretrizes que orientarão o trabalho educativo ao longo do ano letivo, incluindo o processo de ensino e aprendizagem, as metodologias adotadas e, conseqüentemente, as formas de avaliação. O PPP é um documento local, que deve trazer a identidade e as escolhas pedagógicas da escola, alinhando as diretrizes curriculares às necessidades e ao seu contexto, ou seja, além-se à visão e aos valores da escola, ao diagnóstico da realidade, aos objetivos e metas educacionais, às estratégias pedagógicas e metodológicas, assim como à avaliação e acompanhamento dos processos. Em suma, o PPP tenciona personalizar o ensino na escola por meio de uma contextualização cultural, política e social dos conteúdos. Ele, portanto, deve delinear claramente o que a escola busca alcançar com a implementação de suas práticas pedagógicas.

Quando se fala que o PPP define "onde se quer chegar", isso se refere à definição de objetivos específicos para os alunos, como competências e habilidades que se espera que eles desenvolvam ao longo do processo educativo. Esses objetivos guiarão todas as atividades e estratégias pedagógicas da escola, incluindo os critérios e as práticas de avaliação. Sendo assim, ao declarar que quase não se fala em PPP na escola, o professor levantou um problema enfrentado que compromete, de forma significativa, o andamento do processo de ensino aprendizagem coletivo da escola. (Luckesi, 2023).

Cabe aqui ponderar que conhecer profundamente o PPP da escola envolve a compreensão do conteúdo e das finalidades, a capacidade de interpretação crítica, a

integração à prática pedagógica, bem como os ajustes e as adaptações, além do acompanhamento e atualização ao longo do tempo, garantindo que esteja sempre em conformidade com as novas diretrizes e a realidade escolar.

Ao ser indagado sobre as discussões de tais documentos na escola, sete dos professores confirmaram-nas em reuniões no início do ano letivo ou em outros momentos pedagógicos. No entanto, as respostas sugeriram que as discussões sobre os documentos norteadores na escola seriam apenas pontuais e realizadas de forma superficial.

O Professor 02 respondeu:

Demais. Ninguém quer seguir isso. Ninguém quer... Como que eu vou falar? Ter a preocupação de que tem que encaixar nisso. Mas eu sempre falo...estou falando. Se a gente não encaixa, vem a avaliação externa que pede o seu encaixamento. Porque ela vem dentro daquilo que já deveria ter se trabalhado. Então, se você não trabalhou aquilo, o governo vai saber. (Professor 02, 2024).

Diante do exposto por ele, pode ser verificado que os professores demonstraram pouco conhecimento dos documentos norteadores da escola, embora tenham confirmado sua apresentação e discussão em reuniões pedagógicas de Módulo II. Esse problema pode estar ligado à falta de engajamento por parte da equipe ou ainda a uma necessidade de um maior aprofundamento nessas diretrizes curriculares por meio da formação continuada. Sendo assim, os professores não podem demonstrar pleno conhecimento dos documentos norteadores da escola ou ainda não se darem conta de sua importância. Outro ponto identificado na fala do professor foi uma certa resistência ao seguimento do plano de curso, embora se evidencie essa necessidade em virtude das avaliações externas.

Outra situação que pode impactar o currículo da escola são os resultados das avaliações externas, para as quais sete dos professores confirmaram haver existido a apresentação e análise dos resultados. No entanto, o Professor 02 assim se manifestou:

Isso só acontece depois de uma reunião sobre elas. [...] A verdade é que, por exemplo, o pedagógico abordou isso. Resultados do PROEB de Português. Resultados do PROEB de Matemática. Até então, se entendia que o PROEB Português e Matemática só era do professor Português e Matemática. Agora, já existe uma cobrança que isso pertence a todos nós. Então, você apresentou os resultados, terminou a reunião ali, uns cinco minutinhos, todo mundo

fica um pouco preocupado. Depois, acabou [...] Acabou. Não existe essa preocupação (Professor 02, 2024).

As colocações do professor sugerem que a análise de resultados das avaliações externas não esteja sendo utilizada para repensar o processo de ensino aprendizagem, tampouco o currículo da escola. Isso representa uma problemática com base na realidade observada em algumas instituições, incluindo a escola pesquisada. As avaliações externas deveriam servir como uma ferramenta importante para a melhoria contínua da educação, pois oferecem dados sobre o desempenho dos alunos em diversas áreas do conhecimento e, ao serem analisadas de forma crítica, podem ajudar a identificar dificuldades ou defasagens de aprendizagem. A falta ou a ineficiência de reflexão sobre seus resultados e como eles podem contribuir para mudanças no ensino podem ocorrer por diversos motivos, como falta de tempo, falta de recursos variados ou ainda a resistência à mudança. Idealmente, a análise dos resultados das avaliações externas deve, conforme argumentado por Luckesi (2023), identificar pontos fortes e fracos no processo de ensino aprendizagem, repensar metodologias de ensino e propor ajustes no currículo.

Outro ponto a ser destacado pela fala deste e de outros professores é a evidência de que as avaliações externas demandam maior preocupação que as internas na escola por variados fatores, como a visibilidade e o prestígio da escola, o impacto nas políticas públicas, além dos padrões externos e comparações. Todavia, a avaliação interna se atenta ao processo de aprendizagem, à personalização do ensino, tendo foco no desenvolvimento global dos alunos, com vistas à promoção da autonomia, da reflexão crítica e de ajustes contínuos no planejamento. Posto isso, embora as avaliações externas tenham a sua importância, especialmente no contexto de avaliação do sistema educacional e qualidade da educação em larga escala, o desenvolvimento individual dos alunos, seu aprendizado mais significativo que resulta no sucesso escolar é uma conquista das duas avaliações, cada uma com sua contribuição.

Bonamino (2012) afirma que o uso de provas padronizadas, as avaliações externas, especialmente quando associadas a políticas de responsabilização com fortes consequências para as escolas, pode gerar uma pressão significativa, visto que os gestores educacionais e os professores tendem a se concentrar mais em "ensinar para o teste", ou seja, priorizam as aulas, em especial nos dias que os

antecedem, especificamente para o tipo de conteúdo e formato apresentados nas avaliações, ao contrário de focar em um aprendizado mais amplo e holístico.

A autora aponta ainda que a preocupação dos gestores e professores em preparar os alunos para os testes das avaliações externas leva a um estreitamento do currículo escolar, pois o ensino pode ser redirecionado para aquilo que é mais cobrado nessas avaliações. O currículo se torna mais restrito, e as áreas de conhecimento que promovem o desenvolvimento integral dos alunos e até as mesmo as abordagens de ensino que incentivam a criatividade e o pensamento crítico podem ser deixadas de lado em favor de uma preparação intensiva para os testes.

O uso dos dados de avaliações externas pode, portanto, ser um aliado importante no processo de melhoria da qualidade do ensino, se for incorporado de maneira reflexiva e estratégica. Para que esses dados realmente contribuam para o aprimoramento da educação, é necessário que sejam detalhados de forma crítica, considerando o contexto da escola, as especificidades de seus alunos e as práticas pedagógicas em vigor. É preciso que seja uma análise contextualizada, não olhando apenas para os números, pois é fundamental compreender o que esses resultados representam no contexto da escola, levando em consideração características demográficas, sociais e culturais, estabelecendo um paralelo constante com os dados fornecidos pelas avaliações internas e os processos pedagógicos da escola.

Frente às análises reflexivas dos resultados do processo avaliativo na escola, as orientações pedagógicas e o acompanhamento da avaliação da aprendizagem são fundamentais para garantir a eficácia do processo educacional e promover uma prática pedagógica que favoreça o desenvolvimento dos alunos. Ambas as ações, quando bem sucedidas, podem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, garantindo que os resultados da avaliação da aprendizagem sejam acompanhados e utilizados de maneira construtiva. Com o objetivo de discutir essas ponderações, os professores foram questionados sobre as orientações e as discussões promovidas na escola no que diz respeito à avaliação da aprendizagem e análise de seus resultados, bem como sua influência no processo de ensino aprendizagem.

### **3.3.3 Equipe gestora: orientações pedagógicas e acompanhamento da avaliação da aprendizagem**

As orientações pedagógicas e o acompanhamento da avaliação da aprendizagem são elementos fundamentais para garantir que o processo de ensino aprendizagem seja eficaz e que os alunos realmente desenvolvam as habilidades a partir de suas individualidades e das ações planejadas pelo professor. Na medida em que as avaliações são bem acompanhadas, elas não servem apenas para medir o progresso, mas também orientam o professor sobre como adaptar suas estratégias de ensino para atender às necessidades dos alunos. As orientações pedagógicas referem-se, portanto, às diretrizes e práticas que o professor segue ao planejar e implementar a avaliação da aprendizagem.

Ao serem indagados sobre as orientações relativas ao processo de avaliação da aprendizagem na escola, todos os professores confirmaram a existência por parte da equipe gestora. Dentre elas foram citadas: formatação de provas, questões com diferentes níveis de dificuldade, clareza e objetividade nos enunciados das questões, cuidado com erros ortográficos ou de conteúdo, abordagem somente do conteúdo trabalhado durante o bimestre. Cabe ressaltar aqui que não foram citadas pelos professores orientações voltadas para a análise de resultados e tomadas de decisões a partir deles. Segundo o Professor 06,

a gente segue as orientações das resoluções da Secretaria Estadual de Minas Gerais. As resoluções têm artigos que falam especificamente sobre avaliação, como devem ser as avaliações. E a supervisão da escola também, a direção, traça algumas diretrizes para a gente estar seguindo (Professor 06, 2024).

Ele destacou que as diretrizes traçadas pela equipe gestora consistiam no seguimento de um calendário de provas bimestrais. Durante o bimestre deveriam ser atribuídos dez pontos na prova bimestral, cinco pontos na avaliação da participação dos alunos nas produções do bimestre em geral, sendo os dez pontos restantes para livre escolha do professor, visto que o valor total do bimestre é vinte e cinco pontos.

O professor 05 ressaltou o fato de que a equipe gestora da escola

dá liberdade para a gente, dão os critérios, mas dão liberdade para a gente avaliar. A avaliação não tem que ser obrigatória, só a folha

escrita. A gente tem liberdade para avaliar, se quiser avaliar em uma roda de conversa, se quiser fazer um seminário, se quiser fazer um teatro, ou algum trabalho diferente, ou uma avaliação prática, que muito de vez em quando eu faço aqui também. Então, a gente tem essa liberdade, para ter tipos de avaliações diferentes. (Professor 05, 2024).

Os professores, de forma unânime, declararam existir um acompanhamento dos processos avaliativos na escola pela equipe gestora. No entanto, as respostas deixaram claro que tal debate tem sido realizado apenas nas reuniões de conselho de classe ao final de cada bimestre, restringindo-se à observação do resultado do aluno e não às suas demandas particulares de aprendizagem. Vasconcellos (2014, p. 89) considera que

o que se espera de uma avaliação numa perspectiva transformadora é que seus resultados constituam parte de um diagnóstico e que, a partir dessa análise da realidade, sejam tomadas decisões sobre o que fazer para superar os problemas constatados: perceber a necessidade do aluno e intervir na realidade para ajudar a superá-la.

O autor, portanto, pondera que a tomada de decisões, um dos objetivos do conselho de classe, só deve acontecer a partir da avaliação em uma perspectiva de mudanças cujos resultados dos alunos subsidiam diagnósticos da realidade. Só então, a partir daí, é que o conselho de classe servirá às suas funções primordiais.

Conforme foi destacado pelo Professor 05, a equipe gestora daria liberdade aos professores no que diz respeito à avaliação da aprendizagem. O professor afirmou receber os critérios da equipe e a orientação de que a avaliação não precisaria ser realizada somente de forma escrita, pelo contrário, deveriam coexistir instrumentos diversificados no decorrer do processo. Isso porque a variabilidade de instrumentos de avaliação alcança diferentes estilos de aprendizagem e oferece uma visão mais ampla do aprendizado, permitindo que todos os alunos tenham oportunidades iguais, pois possibilita captar não apenas o conhecimento teórico, mas também habilidades práticas, socioemocionais e criticidade. Luckesi (2023, p. 304) afirma que a utilização de variados instrumentos de avaliação

amplia a capacidade de observação do avaliador da aprendizagem, visto que convida o educando a expressar aquilo que construiu internamente. É por meio dessa capacidade ampliada que o educador constata e descreve a realidade da aprendizagem a ser qualificada no processo avaliativo.

Com base nas colocações do autor, constata-se que, ao ampliar a capacidade de observação do professor, permite-se que ele conheça melhor e entenda profundamente o desenvolvimento de cada aluno, não apenas no aspecto cognitivo, mas também de forma global.

No entanto, ao serem perguntados sobre o conhecimento dos instrumentos de avaliação utilizados no processo de ensino e aprendizagem na escola pelos demais professores, seis dos dez professores entrevistados relataram exemplos utilizados pelos demais, os outros quatro afirmaram não ter conhecimento ou conhecerem superficialmente. O Professor 01 declarou serem os mesmos instrumentos, citando como exemplos: prova, trabalho, participação, caderno, deveres, linguagem oral. O Professor 09 ponderou dizendo que supunha que os outros professores deveriam seguir a mesma forma de avaliação.

A seguir, ao serem questionados sobre os instrumentos de avaliação utilizados com maior e menor frequência na escola, o grupo, com exceção de um, opinou a respeito. As respostas foram compiladas no quadro 6.

Quadro 6 – Instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados na escola

Instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados na escola		
Participante	Com maior frequência	Com menor frequência
Professor 01	Prova.	Linguagem oral, prova oral, trabalhos em sala de aula.
Professor 02	Prova de múltipla escolha.	Rodas de conversa, brincadeiras, jogos.
Professor 03	Não soube dizer.	Não soube dizer.
Professor 04	Não soube dizer.	Não soube dizer.
Professor 05	Avaliação teórica (avaliação escrita).	Trabalhos diversos, rodas de conversa.
Professor 06	Prova escrita.	Apresentações orais, seminários.
Professor 07	Avaliação escrita	Avaliação oral.
Professor 08	Avaliação escrita.	Avaliação oral.
Professor 09	Avaliação escrita.	Não respondeu.
Professor 10	Avaliação escrita (bimestral, parcial) individuais.	Não respondeu.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas realizadas com os professores.

O quadro anterior comprova, com a resposta de sete entrevistados, que o instrumento utilizado com maior frequência no processo avaliativo na escola eram as avaliações escritas. O professor 07 ressaltou essa comprovação, externando sua opinião sobre a visão de alguns professores da escola com relação à avaliação oral:

Ela é muito mais valorizada do que qualquer outro tipo de outra avaliação. Essas avaliações que a gente propõe que o aluno fale ela é vista como o professor é preguiçoso, por isso que ele está dando esse tipo de avaliação. Já ouvi muito isso. Então parece que tem um preconceito com essa questão da avaliação oral (Professor 08, 2024).

O professor 07 assim argumentou:

Olha, com maior frequência, como eu falei anteriormente, é avaliação escrita. E com menor frequência, eu acredito que seja avaliação oral. Até não sei se é um pouco arcaico, mas eu acho que ela precisa ser mais trabalhada em sala de aula. Não é aquela avaliação que o professor vai chegar com as perguntas elaboradas aqui e fazer pergunta para o aluno, deixando aquele clima mais tenso. Mas seria uma questão de um aluno ser o protagonista, como eu falei anteriormente (Professor 07, 2024).

Cabe aqui discutir as ponderações do professor no que diz respeito a permitir que o aluno seja o protagonista do processo. Para que isso ocorra, é indispensável que a individualidade do aluno seja conhecida e respeitada. Hoffmann (2014) assevera que o tempo é um assunto sempre presente e colocado nas discussões sobre avaliação que se tornam cada vez mais tensas na medida em que se reúnem professores do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. A autora cita alguns questionamentos, frequentemente, levantados por eles:

- Não tenho tempo para desenvolver avaliação dessa forma.
- Eles (professores dos anos iniciais) têm mais tempo com os alunos, podem fazê-lo.
- Se não temos nem tempo para desenvolver os conteúdos...
- Não temos tempo para prestar atenção em suas tarefas.
- Como podemos perder tempo explicando apenas para alguns?
- Não temos tempo, o vestibular não espera! (Hoffmann, 2014, p. 45).

Esses questionamentos, embora não tenham sido ditos pelos professores da escola pesquisada, podem ilustrar sua realidade. Conquanto já tenha sido dito anteriormente, cabe aqui enfatizar que colocar o aluno como protagonista de seu processo de aprendizagem é, de acordo com Hoffmann (2014), respeitar seu tempo de aprendizagem, visto que todos eles não seguem percursos programados, não há como delimitar tempos fixos para a aprendizagem porque ela é um processo permanente, de natureza e experiência individual. Por isso, refletir a partir dos

resultados dos instrumentos de avaliação e promover o protagonismo do aluno se torna tão relevante.

Os professores foram perguntados sobre a relevância de uma discussão tratando sobre os instrumentos de avaliação e todos concordaram ser importante. Três deles, os professores 05, 06 e 09, destacaram que as discussões já existiam na escola. O Professor 06 salientou que a direção e a supervisão, durante reuniões de formação em Módulo II, discutiam a relevância e sugeriam, estimulavam os professores a utilizar instrumentos diversificados. A professora 05 assim se manifestou:

Na verdade, a gente já teve essa discussão nos módulos né. Eu penso, eu sei, os professores conhecem esses instrumentos. Aí tem que partir do professor querer ou variar, ou se achar que não tem que variar, manter. Qual que é a melhor forma de avaliar aquele conteúdo? Qual que é a minha melhor forma de avaliar o que eu estou ensinando? [...] qual que é a melhor forma de avaliar esses meninos no final do bimestre? Depende muito do conteúdo. [...] Entendeu? Eu acho que o professor tem que pensar no conteúdo que ele está lecionando e qual a melhor forma de avaliar aquele conteúdo. (Professor 05, 2024).

O acompanhamento dos processos avaliativos na escola pela equipe gestora foi confirmado pelos entrevistados. Como já foi dito anteriormente, isso se restringe a procedimentos realizados antes da aplicação dos instrumentos de avaliação em sala de aula, não se mencionando atividades no que diz respeito à análise de resultados.

Cabe aqui reiterar que a diretora considerava que o acompanhamento não tem sido eficaz em virtude da demanda de trabalho atribuído à equipe destinada à função pedagógica. Ela relatou ainda que, quando a EEB propunha sugestões a respeito da avaliação da aprendizagem, encontrava resistência de alguns professores. (Diretora, 2023). Enquanto isso a EEB salientou que não concordava com os procedimentos de avaliação utilizados na escola, ressaltando que eles não atendiam às demandas da aprendizagem (EEB, 2023).

Para o Professor 02, as especialistas não conseguiam olhar todas as provas em virtude da sobrecarga de trabalho, não sobrando tempo para conversas com os professores sobre esse assunto e outros muitos da demanda pedagógica. Em suas palavras:

Esse processo é realizado assim, mas não são todas as avaliações que o pedagógico tem condições de olhar não, porque nós temos um pedagógico, agora também eu vou falar, sobrecarregado, que não tem tempo para conversar comigo. Essa é a realidade. Nós temos um pedagógico que está fazendo tudo, tudo que não é dele, você entendeu? E a hora que eu preciso sentar com ele, ele nunca pode. Ele está conversando com um pai, ele está com uma sala tumultuada, ele está fazendo um relatório, ele está resolvendo um problema com o pai no telefone, na verdade, o pedagógico está sempre segurando um avião caindo, nem dá para ir lá, entendeu? A gente já até desanimou. E aí tudo bem, não são todas as avaliações que esse pedagógico analisa (Professor 02, 2024).

Esse mesmo professor foi indagado novamente com relação ao acompanhamento do processo de avaliação pela equipe gestora, momento em que confirmou:

Sim, na estética da prova, da prova ser confortável, de prestar atenção nas questões, inclusive já falou de questão do ENEM, questão fora, mas isso ainda ocorre, porque uma coisa é o pedagógico falar, a outra é a pessoa ter moralidade para cumprir, você entendeu? (Professor 02, 2024).

Diante da resposta do professor, é possível perceber que ocorreriam situações problemáticas na escola no que diz respeito ao acompanhamento do processo avaliativo. A fala do professor sugere que as orientações da equipe gestora nem sempre costumavam ser seguidas por todos os professores e que a equipe pedagógica, sobrecarregada com outras demandas, deixaria falha a gestão pedagógica na escola. Ao finalizar sua fala, o professor comentou o fato de outros professores utilizarem questões, por exemplo do ENEM, em avaliações de turmas que não estariam nesse nível. O professor entrou na questão de, ao finalizar o bimestre, esses mesmos professores se acharem no direito de dar nota ou não ao aluno, de retê-lo ou não ao final de cada ano letivo.

Quanto ao debate dos resultados, alguns professores afirmaram que ele ocorre somente durante reuniões de Módulo II ou conselho de classe. O Professor 06 foi perguntado sobre os procedimentos durante e após a correção, momento em que afirmou que

os resultados são debatidos sempre que a gente faz os conselhos de classe, ou quando o professor percebe alguma coisa fora do padrão, um rendimento muito baixo, ou uma negativa do aluno de participar, aí a gente está sempre buscando a supervisão para apoio nessas questões. (Professor 06, 2024).

O debate dos resultados das avaliações da aprendizagem apenas nos conselhos de classe pode trazer vários problemas, especialmente quando se trata de garantir uma análise ampla, transparente e representativa dos processos de ensino aprendizagem. Essa abordagem limitada pode dificultar a identificação de problemas e a proposta de soluções para a melhoria da qualidade do ensino. Ao se restringir ao âmbito dos conselhos de classe, o debate deixa de incorporar outras perspectivas fundamentais, como os aspectos emocionais e socioeconômicos, o que pode resultar em um diagnóstico diminuto, comprometendo o processo.

Logo em seguida, os professores foram questionados com relação à análise dos resultados das avaliações externas pela gestão escolar. Somente um dos professores relatou não ter conhecimento desse evento na escola. O professor 05 assim se manifestou:

Existe a análise de resultados. E existe, inclusive, orientações. Olha, nota baixa aqui nessas habilidades, então vamos trabalhar isso em sala de aula. Sim. Existe a análise de resultados e existe orientações para os professores também. E no resultado e o que deve ser feito. Não só no resultado, mas o que deve ser feito (Professor 05, 2024).

Outro professor explicou como ocorre o processo da análise. Segundo esse docente,

é pedido primeiramente que cada um faça a análise individualmente de suas turmas e sobre o seu conteúdo. Em seguida, são feitas reuniões, apresentados os resultados, mostra onde estão todos os resultados, a forma que pode ser analisado todos os resultados das avaliações externas (Professor 10, 2024).

O professor ainda reforçou que dificilmente ocorriam reuniões pedagógicas sem que a equipe gestora falasse sobre as avaliações externas (Professor 10, 2024). A fala do professor sugeriu que a escola enfatizava as avaliações externas. No entanto, embora elas tenham seu papel no sistema educacional, uma ênfase excessiva limitaria o processo de ensino aprendizagem, prejudicando o desenvolvimento dos alunos e proporcionando o reducionismo curricular, como já apontado (Bonamino; Sousa, 2012).

Para Freitas *et al.* (2017), a despeito de a avaliação da sala de aula ser o tipo mais conhecido, não pode ser dado como o único existente, pois a desarticulação ou o desconhecimento dos outros, bem como a desconsideração das semelhanças entre suas lógicas dificultam a superação de problemas atribuídos à avaliação da aprendizagem. Os autores ressaltam que os resultados de uma precisam ser

articulados com os resultados da outra, dos níveis que compõem o campo. Os autores afirmam ainda que não se pode esquecer que a avaliação corresponde a um fenômeno regulado pelo estado. Nessa perspectiva, sendo a escola sua instituição de massa, fica obrigada a considerar outros níveis de avaliação, além da interna, as do próprio sistema como um todo.

O Professor 10 observou que as avaliações externas não condiziam com a realidade dos alunos. Ele comentou que, para tentar cumprir a demanda cobrada em larga escala pela avaliação, era preciso “atropelar o aprendizado” (Professor 10, 2024), o que inviabilizava a avaliação do aluno de forma individualizada, como ele considerava ideal. Ele acreditava que, ao respeitar o desenvolvimento do aluno, não conseguiria vencer todas as habilidades do CRMG, cobradas nas avaliações externas. O docente lembrou o fato de ser cobrado constantemente para seguir e respeitar o ritmo de aprendizagem do aluno, mas percebia e sentia a cobrança por resultados das avaliações externas.

Se eu for avaliar o crescimento dele, em relação a ele, mas não passar as habilidades do Currículo Referência de Minas, daqui a pouco chegam as avaliações externas, aí, onde está o meu aluno? Está lá no início, se eu for de acordo com a necessidade dele, se eu for andar conforme ele necessita, que é dito só em papel, na maioria das políticas públicas, você tem que ir de acordo com o aluno. Isso é falado para a gente. Mas, depois, quando vêm as avaliações externas, é o que condiz? Não é o que condiz com a realidade que me disseram para me fazer. Eles querem cobrar as habilidades. Aí, depois, vem a nota da escola. Por que a escola não tem nota nas avaliações externas? O professor não passou as habilidades, todas as habilidades (Professor 10, 2024).

Em seguida, o professor reiterou que não sobrava tempo para trabalhar as dificuldades apresentadas pelos alunos. Assim, seguir o plano de curso para atender à demanda das avaliações externas pode estar negligenciando as defasagens e aumentando as dificuldades apresentadas pelos alunos, visto que uma habilidade pode depender da outra para ser consolidada.

Acredita-se que as ponderações do professor no que diz respeito a resultados das avaliações externas se deve ao ranqueamento das escolas, realizado pela

SEE/MG a partir dos resultados dessas avaliações.<sup>20</sup> Luckesi (2023, p. 432) assim assevera:

O ranqueamento não pertence à avaliação propriamente dita. Todavia, estabelecê-lo é uma decisão administrativa do sistema de avaliação. [...] A razão parece ser a crença de que a publicação de uma ranqueamento força as instituições ensino a melhorar o desempenho.

O autor segue argumentando que há dúvidas de que essa ação seja suficiente para a garantia da qualidade do ensino. Isso se deve a inúmeros fatores, incluindo a questão citada pelo Professor 10, que se sente pressionado a seguir com o plano de curso, mesmo sem confirmar a consolidação das habilidades por alguns alunos, em virtude das cobranças das avaliações externas.

Em contraposição, a Resolução SEE/MG 4.948, em seu art. 104, determina que

a escola deverá garantir, no ano escolar vigente, condições diferenciadas para a promoção do desenvolvimento dos estudantes, sobretudo aos que apresentam baixos índices de aproveitamento escolar e dificuldades de aprendizagem na(s) habilidade(s) e competências do(s) componente(s) curricular(es) previstos no CRMG dos anos anteriores ou do ano em curso (Minas Gerais, 2024).

Todavia, ao ser perguntado sobre determinação da SEE/MG no que diz respeito às intervenções pedagógicas, o professor relatou que se tratava de um “ponto crítico” (Professor 10, 2024) porque, segundo ele, precisaria interromper o plano de curso e voltar na habilidade não consolidada que poderia demandar outras que a antecederiam, o que poderia tomar um grande período de tempo, comprometendo a consolidação de todas as habilidades previstas no plano de curso.

Para mim, fazer intervenção pedagógica em sala de aula, outro ponto crítico. Onde eu vou ter que parar a aula? Parei a aula, parei o quê? O andamento do meu currículo, do meu plano de curso. Posso fazer, mas é o que eu estou te falando. A gente faz, mas fazer uma intervenção, você passar uma atividade para o menino ali na sala de aula, falar com eles, fazer essa atividade aqui, sem

---

<sup>20</sup> Um exemplo dessa atitude da Secretaria é o Prêmio Escola Transformação que, de acordo com o governo estadual, trata-se de um reconhecimento às escolas públicas estaduais que apresentam boas práticas. Ele objetiva incentivar a melhoria da qualidade do ensino, reconhecendo as escolas que apresentam práticas inovadoras, bons resultados de desempenho e fluxo escolar, assim como boas práticas de participação nas avaliações externas (Minas Gerais, 2021).

retomar totalmente o conteúdo, isso daí é fictício. Isso daí não acontece. Isso aí é para o inglês ver. Só para ter no papel, fez intervenção, mas aconteceu a intervenção de aprendizagem no aluno? Não acontece, não acontece, entendeu? Isso é só para o inglês ver, essas intervenções em sala de aula (Professor 10, 2024).

O professor seguiu ponderando que as habilidades determinadas no plano de curso eram muitas, comparadas com o tempo disponível das aulas e os entraves em sala de aula. Sendo assim não era possível consolidar todas as propostas em cada ano de escolaridade, fazendo com que o aluno ficasse cada vez mais defasado. Ele resumiu dizendo que isso influenciava o desempenho do aluno no decorrer do processo e, conseqüentemente, seus resultados nas avaliações externas, visto que elas se baseavam no plano de curso para estabelecerem suas matrizes de referência.

Sobre as intervenções pedagógicas determinadas pela SEE/MG para o docente, elas seriam ineficientes e incapazes de atender às demandas de aprendizagem, em virtude da indisponibilidade do tempo ou ainda das estratégias utilizadas em sala de aula pelos professores, as quais ele nomeia como passar uma atividade e pedir para que os alunos façam. Na fala do professor, percebe-se a realização de um movimento superficial e descomprometido, o que não condiz com ações que visam ajudar os alunos a superar dificuldades de aprendizagem e avançarem o processo de ensino (Minas Gerais, 2024). Hoffmann (2014) acentua que uma avaliação a serviço da ação tenciona a observação permanente das aprendizagens com o objetivo de prover movimentos educativos, intervenções pedagógicas, que otimize os percursos individuais.

Para encerrar essa discussão, o professor fez o seguinte questionamento

Quem que o errado? Eu? O tempo? Quem é errado? As políticas públicas? É correto? Essas políticas públicas que vêm cobrando, em larga escala, a nível de Estado? Eu não acho correto. Por que não cobra da escola? A escola tem um corpo gestor, tem um corpo docente, que consegue fazer as avaliações de acordo com a realidade da própria escola, podendo ser analisada por pessoas do governo, de acordo com as próprias avaliações deles. [...] Por que eles não fazem isso? Porque é difícil. Porque aí seria escola por escola para eles fazerem análise. E fazer análise de tudo em larga escala é mais fácil do que fazer análise de escola por escola (Professor 10, 2024).

Conforme afirma Luckesi (2023), as avaliações externas, avaliações em larga escala por ele nomeadas, correspondem a movimentos do sistema educacional que

se destinam a investigações e melhorias da qualidade de ensino. O autor pondera que, para tanto, são utilizados variados instrumentos, cuidadosamente elaborados conforme as teorias mais significativas de coletas de dados na avaliação da aprendizagem, além de as suas interpretações serem realizadas a partir de parâmetros científicos contemporâneos (Luckesi, 2023).

A possibilidade colocada pelo professor se torna inviável no que diz respeito à formulação das avaliações pela instituição. No entanto, cada vez mais, as avaliações externas tendem que seus indicativos sejam ressignificados no cotidiano escolar. Ou seja, é preciso olhar para aquele dado e perceber como cada aluno se comporta no decorrer do processo, constatando suas possibilidades de evolução e cruzando os dados para redimensionar o currículo da escola.

Sacristán (2000, p. 21) ressalta que

o currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam.

Dito isso, tornar-se-ia inviável a proposta do professor, visto que seria humanamente impossível que as especificidades de cada escola fossem consideradas pelos parâmetros científicos estabelecidos de forma tão particular. Já por esse motivo, esse tipo de avaliação é diferenciado e possui objetivos distintos da avaliação interna na escola.

A análise dos resultados das avaliações internas, segundo a maioria dos professores, seria feita somente por eles, muitas vezes em virtude da demanda de trabalho enfrentada pela equipe pedagógica. A discussão coletiva desses resultados com outros professores e equipe gestora ocorreria somente nas reuniões de conselho de classe. O Professor 02 afirma “nunca houve uma discussão do resultado da prova. Sempre houve discussão do bimestre” (Professor 02, 2024).

Segundo o Professor 03,

sim, esse resultado das avaliações é feito todo final de semestre, geralmente no conselho de classe, que é feito pela equipe gestora e por todos os professores. E ali a gente debate quais os alunos que estão com baixo rendimento, porque, qual que é a melhor maneira de a gente trabalhar com esse aluno, o que a gente vai fazer para sanar essa dificuldade do aluno (Professor 03, 2024).

O Professor 05 concordou que a discussão ocorria no conselho de classe. Para ela, a análise de resultados cabe mais ao professor, visto que a equipe gestora não conseguiria atender a tal demanda. Ao ser questionada sobre essa análise pelos professores na escola, corroborou dizendo que

analisa muito nota né, é nossa cultura, a gente analisa notas. Passou, não passou, tem que passar, está faltando ponto, sabe. A gente analisa muito nota e para mudar isso, ainda vai gastar muito tempo. Não é de uma hora para outra que a gente consegue mudar isso não (Professor 05, 2024).

Hoffmann (2014), como já foi colocado anteriormente, vislumbra o conselho de classe como “um espaço educativo dos professores na construção de uma proposta interdisciplinar, para uma ampliação de suas perspectivas dos diferentes jeitos de ser e aprender do educando na relação com outros educadores e com outros saberes” (Hoffmann, 2014, p. 31).

Dessa forma, para que sejam compartilhadas contribuições válidas, é importante que cada professor já tenha feito sua análise, a fim de conhecer as demandas de aprendizagem demonstradas pelo aluno em seu componente curricular, assim como outras mais que possam comprometê-lo. Feito isso, para que seja eficaz, a partir dessa análise inicial, o conselho de classe pode ser direcionado a uma análise individualizada dos alunos, com o objetivo de identificar as necessidades de cada um e adequação ao ritmo de aprendizagem, assim como ao reconhecimento de dificuldades comuns da turma; reflexão sobre as particularidades do componente curricular, repensando as estratégias de ensino e as adequações curriculares. Os fatores externos que impactam o desempenho dos atores no processo de ensino aprendizagem também precisam ser considerados. Para tanto, é necessário que o conselho de classe se torne uma discussão coletiva e colaborativa, com contribuições de todos os professores, para o planejamento de ações conjuntas e definição de estratégias de acompanhamento e propostas de engajamento entre os atores envolvidos.

Dalben (2014, p. 3) ressalta que o professor, quando está no conselho de classe, “coloca como objeto de reflexão sua própria prática pedagógica, tanto em termos de relação com o aluno como de conteúdo escolar nos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos”.

Essa discussão propicia uma análise global do desempenho dos alunos por meio de uma reflexão sobre a diversidade de instrumentos utilizados, visto que a troca de experiências entre os professores permite que estes sejam vistos de forma mais ampla, levando em conta as diferentes formas de aprendizagem e o *feedback* coletivo para ajustes pedagógicos. Além do pontuado, o conselho de classe pode viabilizar a adoção de novas abordagens pedagógicas, por meio da reflexão conjunta, com atenção ao processo de aprendizagem e não apenas ao resultado, garantindo a coerência da avaliação e o fortalecimento da colaboração pedagógica.

Para tanto, Freire (2011, p.117) nos ensina que

escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isso não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isso não seria escuta, mas autoanulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária.

O autor sugere a escuta e o diálogo como conceitos norteadores e permanentes para o processo de ensino aprendizagem e, portanto, para o conselho de classe. A escuta, o diálogo e o pensar coletivo no conselho de classe ajudam a compreender melhor os instrumentos de avaliação, pois permitem que os professores se debrucem sobre as nuances do processo de aprendizagem e as diversas formas de avaliação. Ao discutir coletivamente, é possível identificar ajustes necessários, alinhar expectativas, garantir a coerência pedagógica e que os instrumentos de avaliação cumpram seu papel de maneira justa, eficaz e inclusiva. Isso resulta em uma avaliação mais reflexiva, crítica e construtiva, que contribui diretamente para a melhoria da qualidade do ensino e para o desenvolvimento integral dos alunos.

Hoffmann (2014) enfatiza que o conselho de classe precisa se consistir em um momento voltado para as ações do futuro. Contudo, a autora insiste que a discussão do passado tem caráter constatativo, o qual não pode dirimir o caráter

interativo, reflexivo e deliberador no que diz respeito às aprendizagens futuras dos alunos.

Dessa forma, Dalben (2014, p. 9) argumenta que o que se busca no conselho de classe é “um novo posicionamento diante do conhecimento produzido no decorrer dos processos de avaliação, de modo a ajudar o aluno a aprender mais, e o professor a ensinar mais”.

Para a autora, a forma como se desenvolve a avaliação no processo de ensino aprendizagem diz muito sobre a concepção e o posicionamento do professor, por isso ela considera o conselho de classe um importante espaço para discussão dos princípios da escola e alinhamento das práticas pedagógicas, incluindo o processo avaliativo, com o ideal democrático da instituição. Sendo assim, a próxima seção apresenta as respostas dos professores, bem como suas análises e discussões, no que diz respeito à avaliação da aprendizagem e suas implicações no processo de ensino aprendizagem.

### 3.3.4 A avaliação da aprendizagem na concepção dos professores

A concepção do professor sobre avaliação da aprendizagem determina, em grande medida, qual será o seu objetivo no processo por ele conduzido, apontando sua relação e atenção com o ensino e a aprendizagem e determinando impactos nas práticas pedagógicas. Os professores foram perguntados sobre sua concepção no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, sendo suas respostas categorizadas no quadro 7.

Quadro 7 – Concepção sobre avaliação no processo de ensino aprendizagem

Participante	Concepção de avaliação da aprendizagem
Professor 01	Considera importante, devendo ser feita de acordo com o nível e perfil do aluno. Serve para verificar se o aluno aprendeu ou não. Verificação da aprendizagem.
Professor 02	Considera como um método de buscar saber qual conteúdo o aluno aprendeu ou não durante as aulas, considerando os aspectos físicos e psicológicos demonstrados por ele no dia da avaliação.
Professor 03	Acredita na existência de variadas formas de avaliar, utiliza a avaliação escrita porque acha necessária, considerando a bagagem do aluno.
Professor 04	Considera que seja feita para mensurar o conhecimento dos alunos.
Professor 05	Acredita na avaliação diagnóstica, processual com base nos aspectos atitudinais, procedimentais e conceituais.
Professor 06	Considera a avaliação como parte de todo o processo de ensino e aprendizagem, dando ênfase à avaliação somativa.
Professor 07	Procede à avaliação com base em atividades escritas e na observação do

	aluno.
Professor 08	Realiza a avaliação de forma ampla de diferentes aspectos atitudinais, procedimentais e conceituais do aluno.
Professor 09	Procede à avaliação por atividades escritas e avaliação diária, com base na observação do aluno.
Professor 10	Acredita na avaliação não punitiva, contínua considerando a evolução do aluno em relação a ele próprio.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas realizadas com os professores.

O quadro foi preenchido com base nas ideias contidas nas respostas dos professores à seguinte pergunta: qual a sua concepção sobre avaliação da aprendizagem em sala de aula? Portanto, trata-se do entendimento com base nas respostas e não de uma simples transcrição. Ao responderem à pergunta, os professores demonstraram, mesmo que parcialmente, a compreensão da avaliação da aprendizagem conforme estabelecido pela legislação, ou seja, precisa ser diagnóstica, formativa e contínua, atenta à diversidade de instrumentos e de suas análises, ao oferecimento de feedback e à garantia da promoção e progressão das aprendizagens.

No entanto, Luckesi (2022) defende que aprender a avaliar “significa aprender os conceitos teóricos sobre avaliação, mas, concomitante a isso, aprender a praticar a avaliação, traduzindo-a em atos do cotidiano” (Luckesi, 2022, p. 30). O autor reforça que compreender um conceito é apenas o passo inicial, a prática exige reflexão, ação, adaptação, que, muitas vezes, desencadeia um processo de tentativas, erros e acertos. No entanto, é a prática constante que leva ao aperfeiçoamento e ao domínio desse processo (Luckesi, 2022).

O autor corrobora afirmando ainda que,

para aprender a agir com avaliação da aprendizagem, necessitamos de colocar à nossa frente esse desejo, toma-lo em nossas mãos, dedicando todos os dias atenção a ele, agindo e refletindo sobre nossa ação, fazendo diferente do que já foi, em compatibilidade com o que efetivamente significa avaliar. Não basta somente termos uma intenção e um desejo genérico de mudar. Não basta gostar da literatura e das conversas sobre avaliação. É preciso decidir investir cotidianamente nessa atividade (Luckesi, 2022, p. 31).

Hoffmann (1998) colabora afirmando ainda que não acredita que uma mudança na prática avaliativa se inicie pelas alterações e determinações do sistema educacional, pois não seriam mudanças nos regimentos que levariam à tomada de consciência pelos professores, mas sim o significado dessa prática. A autora considera ser necessária a abertura a novas condutas, por meio da crença de que a mudança é possível. No contexto educacional, essa abertura à mudança se traduz

na disposição dos professores a novas condutas. Ao ser sustentada pela transformação interior, essa nova conduta envolve uma reflexão crítica de suas abordagens, um compromisso com o crescimento e a evolução constante.

O Professor 03 declara:

Eu penso que a avaliação, existem várias formas da gente avaliar. Eu utilizo muito a avaliação escrita, porque eu acho que ela é necessária, sim. Mas eu avalio também aquilo que o aluno já traz, com a bagagem que ele tem (Professor 03, 2024).

É possível dizer que, na visão do Professor 03, a avaliação escrita é uma ferramenta importante para mensurar o conhecimento adquirido de forma objetiva, mas acrescenta ser importante considerar o que o aluno já traz consigo, em termos de experiências e saberes prévios. Cabe ressaltar que, ao valorizar a bagagem do aluno, o professor está promovendo um ambiente de respeito e valorização da diversidade de conhecimentos, o que pode aumentar o engajamento e a motivação para aprender.

Hoffmann (2014) destaca que essa é uma abordagem essencial no processo de ensino aprendizagem, pois, ao investigar e considerar as concepções prévias dos alunos, o professor pode entender melhor como cada um enxerga o conteúdo a ser abordado, identificando lacunas ou preconceitos que podem influenciá-los. Com base nas concepções prévias, o professor pode adaptar sua abordagem, facilitando a construção de novos significados, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada. Isso permite ainda que o planejamento seja mais sensível e direcionado às necessidades individuais de cada aluno.

Em conformidade, para o Professor 10, a avaliação não deve ser punitiva, devendo o aluno ser avaliado conforme seu desenvolvimento no dia-a-dia e não somente por meio de avaliações escritas individuais ou em grupo. Ele considera um erro do professor não avaliar a evolução do aluno com base nele próprio e sim com base em programas de conteúdos preestabelecidos no plano de curso.

A análise dos resultados das avaliações internas na escola deve ser realizada de forma sistemática e criteriosa, garantindo que as ações tomadas deem origem a melhorias no aprendizado dos alunos. Ela pode propiciar a identificação de lacunas no aprendizado; ajustes nas estratégias de ensino e acompanhamento individualizado; promoção de *feedback* construtivo para os alunos; ajuste de metas de aprendizagem e monitoramento do progresso do grupo; reflexão sobre a prática

docente; planejamento de ações de recuperação e desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo. Hoffmann (2014, p. 22) ressalta que a avaliação deve servir

à aprendizagem do aluno, da formação, da promoção da cidadania.  
 à mobilização, a inquietação, na busca de sentido e significado para essa ação.  
 à intenção de acompanhamento permanente, de mediação, de intervenção pedagógica para a melhoria da aprendizagem.  
 à visão dialógica, de negociação entre os envolvidos e multirreferencial (objetivos valores discussão interdisciplinar).  
 Ao respeito à individualidade, à confiança na capacidade de todos, à interação e à socialização.

O quadro 9 a seguir estrutura as ponderações dos professores no que diz respeito ao processo de avaliação da aprendizagem no componente curricular lecionado por eles e ainda como se daria a escolha do instrumento a ser utilizado em um determinado momento.

Quadro 8 – Processo e análise de resultados das avaliações internas na escola

Processo e análise de resultados das avaliações internas na escola		
Participante	Como se dá o processo de avaliação da aprendizagem no componente curricular que você leciona?	Como os resultados são utilizados para pensar os processos de ensino e aprendizagem?
Professor 01	Prova escrita, atividades do caderno, trabalho para entrega ou apresentação em sala de aula, participação nas aulas.	Nem sempre utiliza, mas quando observa que o resultado não foi bom, prepara outra atividade para recuperação dos alunos.
Professor 02	Caderno de desenho, participação, pequenos testes, provas.	Analisa os resultados, inclusive pensando em fatores que podem ter lhe influenciado.
Professor 03	Prova escrita, mapas, trabalhos, participação em sala de aula.	Considera importante, pois os resultados mostram se o aluno está ou não aprendendo.
Professor 04	Exercícios, trabalhos, provas escritas.	Utiliza as notas, para verificar a aprendizagem dos alunos.
Professor 05	Avaliação da prática por meio da observação e prova escrita.	Percebe as necessidades de aprendizagem dos alunos, faz uma revisão rápida, nem sempre suficiente para atender às demandas de aprendizagem, e passa para outro conteúdo conforme é proposto no plano de curso.
Professor 06	Produções em sala, participação, caderno, trabalho diversificado e prova escrita.	A partir do resultado verifica as dificuldades dos alunos e planeja intervenções pedagógicas ou prosseguimento do conteúdo.

Professor 07	Prova escrita, avaliação escrita, observação.	Não vê fundamento na avaliação se os resultados não forem analisados. Identifica os erros dos alunos para verificar a aprendizagem e buscar outras metodologias.
Professor 08	Prova escrita, avaliação oral, trabalhos.	Considera os resultados dos alunos para identificar defasagens e promover intervenções.
Professor 09	Avaliação dia-a-dia (observação), trabalhos, prova escrita.	Os resultados são analisados para repensar e direcionar novas formas de trabalhar os conteúdos visando a uma melhor aprendizagem.
Professor 10	Participação, atividades em duplas ou grupos, prova escrita.	Considera os resultados revendo as habilidades com o maior número de erros, retomando o conteúdo por meio da intervenção pedagógica.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas realizadas com os professores.

Os dados expostos no quadro nos permitem verificar que os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores, em sua maioria, consistiam em provas, trabalhos e outras atividades escritas, aparecendo também a observação e a participação dos alunos em sala de aula. Podemos concluir que sete dos componentes do grupo utilizavam os resultados para repensar o processo e para promover ou dar prosseguimento a intervenções pedagógicas. Outro ponto a ser destacado, a partir da apreciação dos registros do quadro 9, é que, entre o grupo, havia um professor que relatava nem sempre utilizar os resultados e outro que afirmava analisar as notas. Luckesi (2023) salienta que a análise das notas não pode ser confundida com os resultados, ou seja, da demonstração de aprendizagem ou não do aluno. Isso ocorre, segundo o autor, porque elas são compatíveis com quaisquer formas de avaliação utilizada: formativa, processual, contínua, todavia, não devem ser confundidas com a própria expressão da aprendizagem.

O Professor 05 afirmou que percebia as necessidades de aprendizagem dos alunos, assumiu que faz uma revisão rápida, nem sempre suficiente para atender às demandas de aprendizagem, prosseguindo para outro conteúdo conforme é proposto no plano de curso. Isso evidencia a desconsideração dos resultados do aluno, visto que, independentemente da consolidação das habilidades, é dado prosseguimento ao proposto no plano de curso.

Cabe ponderar que outros professores relataram, em outros questionamentos, que não haveria tempo hábil para atendimento de todas as demandas de aprendizagem, motivo pelo qual não conseguiam repassar todas as habilidades do

plano de curso ou, ainda, prosseguiam com o seu andamento, mesmo que alguns alunos não tivessem vencido todas as habilidades. Esse fato evidencia que os resultados das avaliações internas não estariam sendo utilizados, de forma efetiva, para o redimensionamento do processo de ensino aprendizagem.

Ele relatou que os resultados das avaliações internas

não estão sendo sempre bem utilizados para pensar o processo, porque, porque, independente do resultado no final do bimestre, no início do outro bimestre, eu já dou um passo para frente. Mesmo que o resultado talvez não tenha sido aquele que eu esperava. Isso aqui também é uma coisa para pensar e para mudar. Bom, de qual maneira então? A gente repensar o conteúdo, ver se você alcançou os objetivos, se não tiver alcançado porque que não alcançou, e assim sim, fazer uma intervenção e dar um passo à frente. Olha para você ver o tanto que a gente pensa as coisas. (Professor 05, 2024).

Nas falas dos professores, é possível perceber procedimentos que confirmam a ineficiência da análise de resultados, como já foi comprovado anteriormente nas entrevistas com a equipe gestora. Hoffmann (2014, p. 71) enfatiza que

avaliar para promover cada um dos alunos é um grande compromisso que nos exige aprofundar o olhar sobre a sua singularidade no ato de aprender e, ao mesmo tempo, ampliá-la na direção do grupo e das relações sociais. Olhares estes fundamentados em múltiplas referências de análises do processo de conhecimento.

O Professor 05, ao ser indagado sobre o que é feito a partir dos resultados dos instrumentos de avaliação, ainda afirmou que

infelizmente a nossa cultura ainda é muito classificatória. Então, na grande maioria das vezes, a gente analisa os resultados para classificar o aluno, é uma coisa que tem que ser mudada aos poucos, analisar o resultado para ver a evolução, para ver o próximo passo, sabe? [...] Se for falar no geral, é classificatória. É para classificar. Mas vou defender nossa escola, não é só aqui. Isso é geral, inclusive o sistema do governo, ele quer classificação. (Professor 05, 2024).

Outra questão a ser discutida é o fato de os professores indicarem como instrumentos de avaliação a observação ou até mesmo a participação dos alunos durante as aulas. Hoffmann (2014) afirma que a observação em si não se trata de um instrumento de avaliação, mas sim de uma ação do professor que deve ser

considerada parte natural do processo, devendo se transformar em dados confiáveis para o acompanhamento do aluno. A autora destaca que, “para que os dados observados se constituam em instrumentos, precisam se transformar em registros, sejam essas anotações, conceitos ou notas” (Hoffmann, 2014, p. 135). A autora assinala, ainda, que o acompanhamento dos alunos pautado apenas em observações, sem proceder com alguma forma de registro, pode ocasionar a fragilidade das informações sobre o progresso das aprendizagens.

A partir da análise do quadro 8, cabe destacar que os professores, respondendo ao questionamento de como se dá o processo de avaliação da aprendizagem no componente curricular lecionado, relataram utilizar produções dos alunos em sala de aula, participação, caderno, trabalho diversificado, avaliação oral e prova escrita. Isso indica uma confusão dos professores no que diz respeito à compreensão entre os termos produto e processo na avaliação da aprendizagem.

Conforme já foi dito, a avaliação da aprendizagem não pode ser vista como produto, mas, sim, como um processo e deve ser realizada de forma diagnóstica, formativa ou somativa. A avaliação da aprendizagem como produto permite analisar os resultados obtidos, avaliar os resultados quantitativos, como as notas, mas não os resultados qualitativos, que podem ser observados de forma contínua e global.

Hoffmann (2014, p. 47) define que

processo é evolução, é desenvolvimento. Desenvolver-se é ir à frente, estar em estado de inquietude permanente, fazer e refazer, descobrir novas maneiras de aprender, novos jeitos de ser. O desenvolvimento de casa ser humano absorve o mesmo caráter de incompletude da existência humana.

A avaliação processual é uma forma de avaliar a aprendizagem ao longo do processo de ensino e aprendizagem e não apenas no final de uma etapa ou ciclo. Permite acompanhar o ritmo de aprendizagem e ajustar a ajuda pedagógica de acordo com as características de cada aluno. Permite ainda reorientar o trabalho docente e modificar as estratégias do processo de ensino e aprendizagem.

Seguidamente, o grupo falou sobre a importância da avaliação interna para o desenvolvimento das práticas pedagógicas na escola, informando como se dá o processo de avaliação da aprendizagem no componente curricular que lecionavam. O coletivo de docentes considera a avaliação interna importante, pois, a partir de

seus resultados, eles podem replanejar suas ações no processo, conforme afirmado pelo Professor 03.

O Professor 05 ressaltou que,

porque através da avaliação interna é que a gente vê o que o aluno aprendeu. Então, não precisa nem de uma resposta. Como que eu vou saber se o meu aluno aprendeu? Através da avaliação interna. Aí vêm os diversos tipos de avaliação. Não precisa ser só uma prova escrita. Eu posso ver como ele aprendeu de outras maneiras (Professor 05, 2024).

O Professor evidencia, em suas falas, características da avaliação processual e cumulativa, utilizada com o objetivo de acompanhar e medir o desempenho dos alunos ao longo de um processo contínuo de aprendizagem. As características desse tipo de avaliação incluem o acompanhamento do desenvolvimento do aluno durante todo o processo de aprendizagem por meio da diversidade de instrumentos, análise de resultados e monitoramento do processo.

O quadro 7 esclarece tal afirmação exibindo as respostas dos professores ao serem indagados sobre os instrumentos de avaliação utilizados durante suas aulas no decorrer do bimestre. Sobre a escolha do instrumento a ser utilizado, os professores declararam que ela depende do objetivo da avaliação.

A maioria relatou que os processos de avaliação ocorriam ao longo de todo o bimestre, tendo a escola um cronograma de avaliações bimestrais com datas marcadas pela equipe pedagógica. No entanto, o Professor 10 disse: “eu escolho no meio do bimestre. Porque já desenvolvi algumas habilidades com os meninos. Durante as aulas pela participação dos alunos. E no final do bimestre, com as avaliações bimestrais e as recuperações bimestrais” (Professor 10, 2024). A fala do professor sugere que a avaliação que os professores afirmavam realizar durante o bimestre referia-se à participação nas aulas e resolução de atividades em sala de aula e não de acompanhamento da aprendizagem.

O Professor 05 colaborou com esse entendimento ao dizer que,

ao final de cada bimestre, a gente tem a prova bimestral, aí depois a gente tem o prazo para fazer as recuperações paralelas e a recuperação bimestral. E os outros momentos, além da prova bimestral, tem o trabalho, que sou eu que escolho a data, geralmente é no meio do bimestre, já para testar o que foi trabalhado, o que precisa ser revisto e a participação é ao longo de cada bimestre (Professor 05, 2024).

O professor 01 concordou ao dizer que “caderno é durante o bimestre todo, né? Cada atividade que ele faz, eu dou um visto e vai juntando os vistos. A prova é no final do bimestre. O trabalho eu marco em uma determinada data, assim, no meio do bimestre” (Professor 01, 2024). Foi pedido ao professor que explicasse melhor como se dava a escolha. Em suas palavras:

Porque é o seguinte. Começou o bimestre. O menino já vai desenvolvendo ali. Vou dando matéria. Em cima da matéria, atividade. Ele vai fazendo aquelas atividades ali. Aquilo já conta. Automaticamente, aquelas atividades já vão preparando ele para a prova, que é o final do bimestre. E o trabalho é como se fosse um preparativo para a prova também. Porque é o trabalho abrange a matéria que eu estou dando no bimestre, preparando ele para a prova também. Sempre cai a questão do trabalho em prova (Professor 01, 2024).

Quando a avaliação se refere apenas à participação e resolução de atividades em sala de aula, sem considerar um acompanhamento mais amplo da aprendizagem do aluno, pode-se dizer que ela se encontra mais centrada no aspecto quantitativo do processo de ensino aprendizagem e não necessariamente no desenvolvimento contínuo e formativo do aluno ao longo do tempo. Outro ponto a ser destacado é a articulação entre pouca variedade de instrumentos de avaliação, em sua maioria trabalhos e provas. Hoffmann (2014, p. 74) alerta que

é preciso analisar a cada tarefa ou situação vivida pelo estudante, as diferentes dimensões de sua aprendizagem que pode abranger: conteúdos ou áreas de conhecimento, objetivos a serem alcançados, os jeitos de ensinar e de aprender (questões epistemológicas), o cenário educativo/avaliativo constituído para observar o alcance de tal aprendizagem.

Todos os professores relataram utilizar os resultados das avaliações internas para pensar os processos de ensino e aprendizagem na disciplina lecionada. No entanto, ao aprofundar o questionamento, o Professor 01 destacou que nem sempre isso ocorria, mas observou que, se o resultado de uma prova não foi satisfatório, ele preparava outras atividades, trabalhos para relembrar e recuperar a aprendizagem. A professora 10 confessou que, na disciplina que leciona, ao final do bimestre, mesmo que o aluno ainda não tivesse consolidado algumas habilidades, ela se sentia obrigada a dar seguimento ao plano de curso, segundo os documentos normativos da escola. Ela assim conclui:

Então, quer dizer que os resultados das avaliações internas não estão sendo sempre bem utilizados para pensar o processo, porque, porque independente do resultado no final do bimestre, no início do outro bimestre eu já dou um passo para frente. Mesmo que o resultado talvez não tenha sido aquele que eu esperava. Isso aqui também é uma coisa para pensar e pra mudar. Bom, de qual maneira então? A gente repensar o conteúdo, ver se você alcançou os objetivos, se não tiver alcançado porque que não alcançou, e assim sim, fazer uma intervenção e dar um passo à frente. (Professor 05, 2024).

Como foi dito pelo professor, os resultados na escola não têm sido utilizados para pensar o processo. Percebe-se que, na escola, não existe o hábito do *feedback* como ferramenta de aprendizado, de uso formativo e contínuo da avaliação da aprendizagem, por meio do qual pode ser mostrado com clareza ao aluno o que precisa ser melhorado, servindo como estímulo à reflexão e ao atendimento das necessidades individuais.

Sendo assim, Hoffmann (2014, p. 136) salienta que

instrumentos de avaliação são, assim, registro de diferentes naturezas. Ora é o aluno que é levado a fazer os próprios registros, expressando o seu conhecimento em tarefas, testes, desenhos, trabalhos e tarefas sugeridas pelo professor. Ora é o professor quem registra o que observou do aluno, fazendo anotações e outros apontamentos, inclusive apontamento nas tarefas individuais. Quanto mais frequentes e significativos forem tais registros nos dois sentidos, melhores serão as condições do professor de adequar as ações educativas as possibilidades de cada grupo e de cada aluno.

Hoffmann (2014) destaca que a avaliação pode ser feita de diferentes maneiras, seja pelo aluno, que expressa seu conhecimento por meio de tarefas diversas, ou pelo professor, que registra suas observações sobre o seu desempenho, por meio de anotações e apontamentos, ou seja, a autora enfatiza a importância dos instrumentos de avaliação como registros essenciais no processo de ensino aprendizagem. Ela acentua que a frequência e a qualidade desses registros, tanto por parte do aluno quanto do professor, são cruciais para que o professor consiga adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades e potencialidades de cada aluno e também do grupo, o que cria um ciclo de reação/resposta que favorece a personalização do ensino e o avanço contínuo da aprendizagem.

Nessa perspectiva, a ideia central é que a avaliação deve ser um processo contínuo e colaborativo, não algo isolado ou restrito apenas a provas e testes finais, ao contrário, pode ser diversificado e feito de forma simples por meio de um

questionário, um exercício prático, um debate ou até uma conversa. Os registros ao longo do processo possibilitam ao professor observar como o aluno está se desenvolvendo e identificar suas dificuldades e avanços, permitindo ainda que o aluno reflita sobre o que aprendeu e como está se sentindo em relação ao processo. Esse engajamento viabiliza a construção de um planejamento mais direcionado e efetivo, considerando o nível de conhecimento dos alunos, bem como suas possibilidades e desafios. Esse ciclo pode ser descrito como uma sequência de passos interligados, que se repetem e se alimentam mutuamente, criando um ambiente de ensino e aprendizagem.

Esse ideal de avaliação se torna holístico e formativo favorecendo o desenvolvimento do aluno e o aperfeiçoamento do processo de ensino aprendizagem. No entanto, tomando-se por base os dados analisados, bem como as conclusões, com embasamento nos referenciais citados, identifica-se que a escola enfrenta diferentes problemas que envolvem sua organização pedagógica, a avaliação da aprendizagem, bem como seus desdobramentos no planejamento e no redimensionamento do currículo.

Dando continuidade à análise, na seção a seguir, serão tratadas as considerações dos professores no que diz respeito à avaliação da aprendizagem frente ao planejamento, bem como se dá a dinâmica de sua organização nos processos desencadeados na escola.

### **3.3.5 Avaliação a serviço do planejamento e da aprendizagem**

Seguindo o roteiro estruturado, os professores foram perguntados sobre o planejamento de suas aulas, incluindo as fontes consultadas, os recursos ou os materiais didáticos utilizados. Nesse momento, os sujeitos destacaram que utilizavam o CRMG e o Plano de Curso como fontes de consulta para planejar suas aulas. Como recursos e materiais didáticos disseram utilizar quadro, videoaulas, livro didático, pesquisas na internet, chatGPT para criação de textos e atividades, resumos, materiais MAPA e LUPA disponibilizados pela SEE/MG.

O professor 10 assim disse:

utiliza o livro didático, utilizo muito a internet, não buscando somente de um site próprio. Eu procuro vários sites. O que fica mais

adequado à realidade da minha turma é o que eu vou usar. Em que se baseia essa procura minha? Essa procura minha se baseia em que? Na BNCC e no currículo referência de Minas Gerais. Eu procuro planejar dentro da BNCC e do Currículo Referência de Minas Gerais (Professor 10, 2024).

Nesse momento, três professores relataram a dificuldade em cumprir o que estaria proposto no plano de curso para cada ano de escolaridade. Dentre os entraves, os professores citaram indisciplina e desinteresse dos alunos, assim como as defasagens ou lacunas de aprendizagens.

O professor 06 se manifestou observando que

o nosso planejamento agora aqui em Minas é pautado no Currículo de Minas, no Currículo de Referência. A gente recebe praticamente pronto o plano de curso no início do ano. Então o planejamento é de acordo com o plano de curso. Quando a gente foi escolher os livros didáticos, eu tive cuidado de escolher um livro que estivesse bastante de acordo com a BNCC. Então o principal material que eu utilizo no meu dia a dia é o livro didático. Mas eu complemento com matrizes, xerox de outros livros. Utilizo também recursos como a sala de informática, vídeos. Mas é basicamente o livro didático. Ele está bem de acordo com o plano de curso. Então eu posso me basear mais nele (Professor 06, 2024).

Conforme dito, os professores recebiam o plano de curso pronto, construído a partir do CRMG, o qual deveria ser seguido, considerando as defasagens e as lacunas de aprendizagens encontradas. Diante disso, cada professor precisava fazer seu planejamento com o objetivo de atender às demandas dos alunos e cumprir o que o plano propunha de forma mais completa possível, considerando a intencionalidade da escola, ou seja, o conjunto de ações planejadas e implementadas pela equipe escolar com o objetivo de promover o desenvolvimento e o aprendizado dos alunos. Luckesi (2023, p. 28) indaga:

Será que, em nosso dia a dia escolar, temos tido clareza da direção para onde estamos conduzindo os resultados da nossa prática educativa, assim como da direção para onde estamos conduzindo nossos educandos, por meio das ações que praticamos cotidianamente em nossas escolas? Temos consciência dos valores e das crenças que dirigem nossas ações ou será que agimos dirigidos por um “senso comum inconsciente” e dominante ao nosso meio? Afinal, para que educamos?

O autor afirma que as respostas a essas perguntas definem o projeto da ação educativa de uma escola, visto que a definição das características filosóficas e políticas depende da visão da articulação do aluno com o mundo que o cerca (Luckesi, 2023).

No que diz respeito ao planejamento, os professores foram indagados sobre o que fazem a partir dos resultados das avaliações internas e qual a sua importância para o planejamento das aulas. O grupo declarou considerar importantes os resultados e relataram utilizá-lo para verificar a aprendizagem dos alunos, aplicar recuperações quando necessárias e, ainda, repensarem seus planejamentos conforme os resultados alcançados pelos alunos. O professor 3 salientou ser importante analisar os resultados para confirmar se todos os alunos estariam alcançando as aprendizagens, caso não estivesse, precisava haver mudanças.

O professor 10 reiterou que “é feita a análise dos resultados para retomar os conteúdos de habilidades não consolidadas” (Professor 10, 2024). Ele seguiu dizendo sobre a importância da análise dos resultados, que, segundo o docente,

é de suma importância, porque eu tento ao máximo concretizar todas as habilidades para dar sequência em outra habilidade. Não em 100% dos alunos. Eu não consigo 100% dos alunos. Mas eu retomo as habilidades, concretizando o máximo possível das habilidades com todos os alunos. Sabendo que alguns ainda ficam em defasagem, eu sou obrigado a passar para frente. Por causa do meu plano de curso que eu sou obrigada a cumprir também (Professor 10, 2024).

Diante de sua colocação, o professor foi indagado sobre se sentir obrigado a cumprir o plano de curso. Em suas palavras:

por causa das avaliações externas que o governo tem me cobrado duas, três vezes durante o ano, em todos os anos de ensino e aprendizagem. E agora também com as avaliações, mais ainda com as avaliações do MEC, a nível Federal, que são as avaliações contínuas que chegaram esse ano, que já aplicamos o segundo ciclo desse ano. E onde cobram todas as habilidades do plano de curso, que está na BNCC, mais as habilidades do Currículo Referência de Minas em algumas avaliações externas a nível de Estado (Professor 10, 2024).

O professor 09 destacou que os resultados obtidos pelos instrumentos de avaliação direcionariam as mudanças ou aprimoramentos na prática pedagógica. O professor 08 afirmou fazer a análise de resultados, mas não dispunha de tempo para

promover muitas intervenções, porque precisava seguir o plano de curso. Ele afirmou que, a partir da análise dos resultados, é que realizava o planejamento. Conforme pode ser apurado, os professores se sentiam obrigados a seguir em frente no processo, mesmo identificando alunos que não consolidaram as habilidades, em virtude da necessidade de cumprimento do plano de curso e da demanda das avaliações externas.

Luckesi (2022, p. 121) reitera que

o ser age em função de construir resultados. Para tanto, pode agir aleatoriamente ou de modo planejado. Agir aleatoriamente significa “ir fazendo as coisas”, sem ter clareza de onde se quer chegar. Agir de modo planejado significa esclarecer fins e construí-los por meio de uma ação intencional. Os fins, sem ação construtiva, adquirem a característica de fantasias inócuas; a ação aleatória, sem fins definidos, desemboca no ativismo.

O autor destaca que uma ideia fundamental sobre o agir humano é a articulação entre fins e meios, visto que o ser humano apresenta uma necessidade intrínseca de modificação do meio em que vive para alcançar suas necessidades e desejos. Essa concepção do agir humano implica uma reflexão sobre como suas ações são movidas pela intencionalidade, ou seja, elas não são apenas respostas automáticas a estímulos externos, mas possuem uma dimensão reflexiva (Luckesi, 2023).

Ele pondera ainda que

um instrumento de avaliação estará bem elaborado se estiver destinado a captar com rigor a manifestação do que foi ensinando e o educando aprendeu. Será técnica, ética e pedagogicamente bem construído se permitir o diagnóstico da realidade da aprendizagem, o que, por sua vez permitirá, se necessário, a intervenção adequada no processo que conduz o educando rumo à aquisição do que necessita aprender (Luckesi, 2023, p. 341).

A questão levantada pelo autor reflete uma realidade enfrentada por muitos professores, incluindo os da escola pesquisada. A pressão para cumprir o plano de curso e avançar no conteúdo, mesmo quando alguns alunos não consolidaram completamente as habilidades trabalhadas, significa um desafio significativo para a qualidade do ensino. Isso ocorre frequentemente devido a diversos fatores, como: carga horária limitada, prazos previstos, necessidade de cumprir todo o conteúdo

programático antes das avaliações ao final do bimestre ou, ainda, das avaliações externas, como relatado pelo Professor 10. No entanto, essa situação pode impactar os níveis de aprendizagem dos alunos e a eficácia do processo educacional. Como podemos perceber, a escola enfrenta o dilema: cumprir o plano de curso ou atender às necessidades dos alunos? Isso ocorre no momento em que os professores se veem forçados a seguir o cronograma proposto pelo plano de curso, mesmo que identifiquem que alguns alunos ainda não dominaram os conteúdos anteriores.

Para que esse problema seja enfrentado pela escola, Hoffmann (2014, p. 113) corrobora afirmando que

otimizar espaços significativos de aprendizagem consiste em ampliar, para alunos e professores, oportunidades de interação com objetos de conhecimento, diversificando as atividades, os portadores de textos referentes [...] e desenvolvendo estratégias de aprendizagem longitudinalmente, ou seja, de forma gradativa e complementar.

Isso significa que o processo de otimização não se restringe apenas aos objetos de conhecimento, mas envolve também a criação de um ambiente flexível que favoreça a interação e a colaboração dinâmica e contínua, permitindo que o processo de aprendizagem esteja em constante movimentação, com estratégias de avaliação formativa e inclusiva com atenção à diversidade, promovendo o acompanhamento longitudinal com expansão ao longo do tempo. Por fim, a autora sugere que melhorar os espaços de aprendizagem significa criar um ecossistema educacional mais conectado, dinâmico e adaptável às necessidades e desafios de cada aluno, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais rica, profunda e transformadora.

Aqui, finaliza-se a análise dos resultados e passa-se à sistematização dos levantamentos da pesquisa. A partir dos referenciais teóricos e dados apresentados, busca-se apresentar os problemas identificados, classificados em quatro eixos temáticos: Perfil dos professores: identificação e caracterização dos professores; Currículo: documentos norteadores; Equipe gestora: orientações pedagógicas e acompanhamento da avaliação da aprendizagem; Avaliação da aprendizagem a serviço do planejamento; Avaliação da aprendizagem na concepção dos professores. Os dados estão apresentados no quadro 9.

Quadro 9 – Blocos de análise e problemas identificados

Bloco de Análise	Problemas Identificados
Perfil dos professores: identificação e caracterização dos professores	- Longo período de experiência na escola, o que pode levar à desmotivação dos professores com relação às mudanças considerando a familiaridade e a descrença com a realidade escolar.
	- Necessidade de reflexões sobre os processos de ensino aprendizagem e a sua relação com a avaliação interna.
Currículo: documentos norteadores	- Conhecimento e discussão superficial dos documentos norteadores do currículo da escola, em especial o PPP.
	- Os resultados das avaliações externas não são utilizados para repensar o processo ensino aprendizagem e o redimensionamento do currículo da escola, por meio de novas estratégias de intervenções pedagógicas.
Equipe gestora: orientações pedagógicas e acompanhamento da avaliação da aprendizagem	- Membros do grupo de professores não seguem as orientações pedagógicas repassadas pela equipe gestora, em sua totalidade.
	- Sobrecarga de trabalho, desencadeando falhas no acompanhamento pedagógico do processo de ensino aprendizagem em virtude da demanda de trabalho das especialistas.
	- Discussão dos resultados das avaliações internas apenas no Conselho de Casse.
	- Incompreensão dos professores no que diz respeito à finalidade das avaliações externas x avaliações internas.
Avaliação da aprendizagem a serviço do planejamento	- Incompreensão de defasagens dos alunos e desmotivação dos professores no seguimento do plano de curso, que se sentem obrigados a vencer todas as habilidades propostas nele para atender às demandas das avaliações externas.
	- Surgimento de lacunas ou defasagens em virtude do desrespeito ao tempo de aprendizagem do aluno e à ineficiência na análise de resultados e descrença na efetividade das intervenções pedagógicas realizadas de forma superficial, ocasionando sua ineficiência, com fins apenas de registro.
Avaliação da aprendizagem na concepção dos professores	- Utilização e articulação de pouca variedade de instrumentos de avaliação e falhas significativas na análise de resultados da avaliação interna e incompreensão dos professores quanto aos termos produtos e processos na avaliação da aprendizagem.
	- Ineficiência no acompanhamento individualizado da aprendizagem e inexistência do <i>feedback</i> aos alunos após a correção e análise de resultados.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos resultados da pesquisa (2024).

O quadro acima apresenta os problemas identificados na gestão pedagógica da Escola Estadual Caminho Suave a partir da pesquisa desenvolvida. Ou seja, destaca os principais pontos que surgiram a partir da análise dos dados pesquisados. Para cada um dos problemas identificados será projetada uma ação do PAE, o qual será apresentado no próximo capítulo. Ele detalha as propostas de ações pedagógicas para superação dos desafios enfrentados na gestão da escola. No entanto, de antemão, os problemas serão apresentados aqui, de forma resumida, acompanhados de suas evidências já levantadas anteriormente no texto.

Um dos problemas evidenciados é o fato de a maioria dos professores possuir um grande período de experiência na escola, gerando uma certa resistência à mudança em virtude da familiaridade com os métodos antigos e descrença na eficácia de novas abordagens. Ele fica evidente na fala da EEB (2023) que relata, como atribuição que a preocupa, o fato de alguns professores se manterem acomodados e resistentes a melhorias e atualizações em suas metodologias, incluindo a avaliação da aprendizagem.

Freire (2021, p. 74-75) enfatiza que

o mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade em que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar.

O autor propicia uma reflexão profunda sobre o papel do sujeito na construção da história. Freire (2021) desafia o professor a não ser apenas observador, mas agente ativo nas relações que ocorrem ao seu redor. Ele o convida a uma postura crítica e interventora, buscando não apenas compreender, mas a agir e mudar.

Para Vasconcellos (2012, p. 22),

o desafio na mudança da prática é sempre o de articular as aspirações (o que desejamos, o que é necessário ser feito) com os limites (o que pode ser feito), as propostas com as condições concretas da existência. Assim sendo a perspectiva de processo (como fazer nas condições dadas o que é necessário) é da maior importância.

Vasconcellos (2012) concorda ao abordar que a mudança requer a necessidade de se envolver dos sujeitos, pois ela exige compromisso com a causa, a reflexão, a elaboração teórica e, em especial, a disposição afetiva, o querer. No entanto, o autor defende que a mudança não depende apenas do individual, mas também dos contextos históricos e sociais que podem limitar suas ações em vários aspectos. As colocações do autor reforçam a importância de se discutirem outros contextos que podem interferir nas mudanças de posturas dos professores.

Vasconcellos (2012, p. 41) afirma que

a avaliação para assumir o caráter transformador (e não de mera constatação e classificação) antes de tudo, deve estar comprometida com a aprendizagem (e desenvolvimento) da totalidade dos alunos. Este é seu sentido mais radical, é o que justifica sua existência no processo educativo. Embora isso pareça óbvio, temos de levar em conta toda a distorção histórica existente, de maneira que é corrente mudar-se apenas a superfície e se manter a contradição de fundo (fazer coisa novas no esquema antigo). A observação mais atenta aponta que as mudanças na avaliação têm ocorrido, mas não no fundamental, que é a postura de compromisso em supera as dificuldades percebidas. A questão principal não é a mudança de técnicas; passa por técnicas, mas, a priori é a mudança de paradigma, posicionamento, visão de mundo, valores.

Posto isso, outra necessidade identificada foram as reflexões sobre os processos de ensino aprendizagem. bem como sua relação com a avaliação interna, quando os professores destacaram que os resultados destas costumavam ser discutidos apenas no conselho de classe. O Professor 02, conforme já foi relatado, afirmou que nunca houve discussões do resultado das atividades avaliativas e, sim, somente sobre as do bimestre no conselho de classe. O Professor 05 complementou dizendo que as notas eram analisadas, mas não o resultado do aluno de forma a identificar suas defasagens e dificuldades apresentadas.

Hoffmann (2014) ressalta que, para ter significado no processo, o conselho de classe não pode ter como finalidade o cumprimento burocrático do processo avaliativo, mas se configurar em uma discussão, uma reflexão conjunta, um apoio pedagógico na resolução de problemas no processo de ensino aprendizagem, ou seja, para que a discussão ocorra na íntegra, é necessário que o professor leve o problema, identificado a partir da análise dos resultados das avaliações.

O Professor 05 comentou ainda que o PPP quase não era tratado no cotidiano escolar. Esse comentário levanta um problema no que diz respeito ao conhecimento dos documentos norteadores, em especial o PPP. Esse fato compromete o redimensionamento do PPP e ainda do currículo escolar que é, diretamente, influenciado por ele. Sacristán e Gómez (1998) afirmam que é preciso compreender que nada do que se produz no interior da escola é totalmente alheio ao seu exterior. Em outras palavras, o perfil escolar é construído pelas condições da sociedade em que se vive. Além disso, o currículo e as práticas pedagógicas refletem ou buscam responder questões e desafios da sociedade em que a escola está inserida. Sendo o PPP o documento político da escola, deve se manter atento e atualizado ao contexto externo para ser relevante e eficaz na formação do currículo.

Além do relatado até o momento, outro problema que compromete o redimensionamento do currículo é a sobrecarga de trabalho destinada à equipe pedagógica, visto que essa possui como função principal o acompanhamento do processo de ensino aprendizagem na escola.

Como já foi colocado anteriormente, a diretora ponderou que o acompanhamento do processo de ensino aprendizagem não tem sido eficaz em virtude da demanda de trabalho atribuída às especialistas. Ela ressaltou ainda que a EEB encontra resistência de alguns professores ao propor sugestões no que diz respeito à avaliação da aprendizagem. O Professor 03 e o 05 citaram na entrevista a sobrecarga de trabalho das especialistas, o que não deixaria sobrar tempo para se dedicarem às questões pedagógicas da escola. Em virtude dessa e de outras evidências podem ser levantados dois problemas no que diz respeito aos professores não seguirem, em sua totalidade, as orientações pedagógicas repassadas pela equipe gestora, e ainda, a sobrecarga de trabalho das EEB, o que desencadeia falhas no acompanhamento do processo de ensino aprendizagem. Isso pode ser um desafio para a gestão da escola, pois a adesão às orientações pedagógicas é fundamental para garantir a uniformidade e a qualidade do ensino.

Na análise das entrevistas foi identificado também que ocorre entre o grupo de professores uma incompreensão no que diz respeito à finalidade das avaliações externas x avaliações internas, ocasionando uma desmotivação dos professores no seguimento do plano de curso, pois, mesmo conscientes das lacunas de aprendizagens dos alunos, sentem-se obrigados a vencer todas as habilidades nele propostas para atender às demandas das avaliações externas. O Professor 02

sublinhou que, a despeito de não desejar seguir o plano de curso, sentia-se pressionado para cumprir essa demanda. O Professor 05, em consonância com o Professor 10, relatou que, muitas vezes, os docentes seguiam repassando o plano de curso, mesmo sabendo que os alunos não haviam consolidado as habilidades trabalhadas até naquele momento.

Outro problema que cabe ser destacado aqui é que os resultados das avaliações externas costumavam ser analisados de forma superficial e, diante do exposto, não eram utilizados para repensar o processo ensino aprendizagem e o currículo da escola.

Além dos problemas discutidos acima, o quadro 10 traz ainda a utilização e a articulação de pouca variedade de instrumentos de avaliação, falhas significativas na análise de resultados da avaliação interna, assim como a incompreensão dos professores quanto aos termos produtos e processos na avaliação da aprendizagem. Acrescem-se, ainda, a ineficiência no acompanhamento individualizado da aprendizagem e a inexistência do *feedback* aos alunos após a correção e análise de resultados.

Hoffmann (2014), conforme já foi colocado anteriormente, afirma que, no cotidiano escolar, os alunos revelam tempos e condições diferenciadas e necessárias ao processo. Nesse sentido, a avaliação deve servir às suas demandas e estratégias de aprendizagem e não a um curso de atividades previamente estabelecidas pelos professores. Isso explica a necessidade do *feedback* que, nesse contexto, oferece a eles informações objetivas sobre pontos de melhoria de maneira construtiva e respeitosa, permitindo-lhe perceber suas evoluções e dificuldades de forma mais clara, o que favorece o seu desenvolvimento.

Além disso, a autora concorda que esse tipo de avaliação, mais focado nas necessidades individuais e no *feedback* contínuo, poderia transformar a relação entre o professor e o aluno, criando um ambiente de aprendizagem mais acolhedor.

Hoffmann (2014, p. 57) enfatiza que

mediação é aproximação, diálogo, acompanhamento do jeito de ser e aprender de cada educando, dando-lhe a mão, com rigor e afeto, para ajudá-lo a prosseguir sempre, tendo ele a opção de escolha de rumos em sua trajetória de conhecimento.

Para a autora, o *feedback* propicia a mediação no processo educacional. Ela enfatiza que a mediação não se trata apenas de transmitir conhecimento, mas de estabelecer uma relação de profundidade, compreensão e apoio contínuo ao aluno. A ideia de "dar-lhe a mão" com rigor e afeto é um equilíbrio essencial, que permite que ambos se sintam mais seguros e desafiados a superar as dificuldades encontradas.

A mediação, como propõe a autora, é estar ao lado do aluno, respeitando suas individualidades e seus ritmos, mas sempre incentivando a reflexão, a escolha e o protagonismo em sua trajetória de conhecimento. O professor, nesse contexto, é um facilitador, alguém que cria as condições para que o aluno encontre seu próprio caminho, abrigado sob sua orientação e suporte.

Diante dos problemas apresentados, o capítulo subsequente apresenta uma proposta de ações que colaborem para a diversificação dos instrumentos de avaliação e análise de seus resultados na Escola Estadual Caminho Suave por meio da avaliação interna.

#### **4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): GESTÃO PEDAGÓGICA PARA NOVAS METODOLOGIA E ANÁLISE DE RESULTADOS DA AVALIAÇÃO INTERNA NA ESCOLA ESTADUAL CAMINHO SUAVE**

Esta pesquisa teve como objetivo principal a compreensão dos instrumentos utilizados na avaliação interna da Escola Estadual Caminho Suave, a análise de seus resultados e a apresentação de sugestões para sua inovação. Tomando como base o questionamento de como a gestão escolar pode contribuir para a diversificação dos instrumentos, bem como para a análise de resultados da avaliação interna nessa escola, foi construído o seguinte PAE na busca por sanar ou amenizar os problemas enfrentados pela escola, identificados a partir desta pesquisa.

O PAE foi elaborado tendo como base os preceitos da metodologia 5W2H. De acordo com Paula (2015), a metodologia 5W2H é uma lista de verificação que serve para acompanhar, organizar e garantir a conclusão de ações. A metodologia pressupõe que as atividades planejadas precisam ter prazos e responsabilidades que devem ser desenvolvidas com clareza e eficiência por todos os envolvidos. A sigla é formada pelas iniciais, em inglês, das sete diretrizes que, quando bem estabelecidas, eliminam quaisquer dúvidas que possam aparecer ao longo do planejamento e da execução da ação projetada. São os 5W: *What* (o que será feito?), *Why* (por que será feito?), *Where* (onde será feito?), *When* (quando será feito?), *Who* (por quem será feito?) e os 2H: *How* (como será feito?), *How much* (quanto vai custar?). A metodologia é composta, em sua totalidade, pelas respostas a essas sete perguntas.

Dentre os benefícios da 5W2H, estão a clareza, a objetividade, a facilidade de execução, a tomada de decisão e o planejamento estratégico. Ela oferece várias vantagens quando aplicada na gestão de projetos, ações ou tarefas, podendo ser utilizada em diversos contextos, como na educação.

Seguindo as sugestões da metodologia, é possível construir um planejamento claro e direcionado, pois, ao responder as sete perguntas, alcança-se uma visão completa e detalhada da ação ou projeto a ser executado. A ampla abrangência das perguntas reduz as chances de esquecimento de detalhes importantes ou aparecimento de ambiguidades durante o planejamento e a execução (Paula, 2015).

A metodologia possibilita ainda um acompanhamento constante do andamento das atividades, pois o plano estruturado permite verificar se os prazos estão sendo cumpridos, se as tarefas estão sendo realizadas como o esperado e se os objetivos estão sendo alcançados. Além disso, facilita a identificação precoce de possíveis falhas, ou seja, possui como benefícios um maior controle sobre as atividades desenvolvidas e permite ajustes rápidos, caso seja necessário, colaborando para a eficiência e a garantia da qualidade da execução da ação. A metodologia conta ainda com a avaliação de desempenho, que propicia a abertura para ajustes e melhorias contínuas nas estratégias preestabelecidas.

Após a execução de uma ação ou projeto, o 5W2H pode ser usado para avaliar os resultados alcançados. Comparando os objetivos planejados com os resultados obtidos, é possível identificar as áreas que tiveram sucesso e aquelas que precisam de melhorias. Essa possibilidade pode aumentar a confiança da comunidade escolar nas ações de gestão e permite que todos se sintam mais envolvidos e responsáveis pelos resultados, contribuindo para o engajamento da equipe.

O desempenho da metodologia 5W2H na educação pode ser avaliada a partir de sua eficácia na implementação de atividades pedagógicas, gestão de ações e projetos escolares no aprimoramento do processo de ensino aprendizagem. Essa metodologia fornece uma estrutura clara para ações planejadas e executadas, alcançando resultados mais eficientes e organizados. Sendo assim, as ações aqui projetadas tomaram por base essa metodologia.

A seção abaixo apresenta as ações planejadas na busca por superar os problemas enfrentados pela Escola Estadual Caminho Suave, de acordo com a pesquisa apresentada anteriormente.

#### 4.1 PROPOSTAS DE AÇÕES

A apresentação de propostas de ações é um momento crucial para comunicar soluções, em vista dos problemas enfrentados pela escola. Os quadros que seguem serão apresentados com o objetivo de sintetizar as ações planejadas, seguidos de suas descrições. Dentre esses detalhes, estão a contextualização, assim como a explicitação de suas causas ou razões. A descrição contempla ainda a

apresentação de dados ou informações que ajudem na compreensão da necessidade da ação planejada. Outro ponto a ser destacado na descrição são o detalhamento das metodologias, recursos, acompanhamento e monitoramento, bem como os benefícios esperados.

Todas as ações propostas no PAE não gerarão custos financeiros, visto que serão desenvolvidas pela equipe escolar, em sua carga horária de trabalho, com o uso de espaços e patrimônio da escola. Conforme já foi relatado no texto, a lei nº 15.293 de 05 de agosto de 2004, que institui as carreiras dos profissionais de Educação Básica da SEE/MG, determina, em seu capítulo IV, artigo 33, que a carga horária semanal de trabalho do professor será destinada à docência e atividades extraclasse, reuniões de Módulo II e outras atividades pertinentes à docência de sua livre escolha ou da equipe gestora.

#### **4.1.1 Apresentação dos resultados da pesquisa à escola**

A apresentação dos resultados da pesquisa na escola representa um momento importante e deve contar com todas as etapas que viabilizem, pela comunidade escolar, o conhecimento, a contextualização da pesquisa, os objetivos e as hipóteses propostos, a metodologia utilizada, assim como os resultados encontrados e as constatações a partir da sua discussão e interpretação, bem como os problemas levantados e as propostas de ações para mudanças na prática educacional.

Ao apresentar os resultados de maneira clara, envolvente e prática, fornece-se uma visão mais profunda do que foi apurado e criam-se oportunidades para mudanças significativas no ambiente escolar.

O quadro 10 apresenta a primeira ação a ser desenvolvida que consiste na apresentação e descrição da pesquisa, bem como de seus resultados à equipe gestora.

Quadro 10 – Proposta de Ação 1 (Apresentação da pesquisa e seus resultados para a equipe gestora)

<b>O que será feito?</b>	Café com prosa.
<b>Por que será feito?</b>	Para garantir que todos os membros da equipe estejam informados e cientes dos problemas enfrentados, assim como da busca do alinhamento estratégico, melhor engajamento e colaboração.
<b>Onde será feito?</b>	Sala da direção escolar.
<b>Quando será feito?</b>	Primeiro trimestre do ano letivo.
<b>Por quem será feito?</b>	Pesquisadora.
<b>Como será feito?</b>	Encontro com a equipe gestora.
<b>Quanto irá custar?</b>	Os custos estão previstos na jornada de trabalho dos servidores e os recursos a serem utilizados incluídos no patrimônio escolar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A ação 01 objetiva sensibilizar a equipe gestora no que diz respeito ao conhecimento e tomada de consciência dos problemas enfrentados pela escola, visto que ela tem, como função principal, na execução das ações, a gestão pedagógica para o desenvolvimento e monitoramento de novos planos pedagógicos, a gestão administrativa para a organização escolar, a gestão de recursos e de pessoas, incluindo a liderança e a motivação, e, ainda, a gestão de avaliação e acompanhamento das ações, tendo em vista o planejamento estratégico e o incentivo à implementação de inovações e adaptação às mudanças no processo de avaliação da escola.

A ação se justifica, haja vista a identificação dos problemas que permeiam a gestão pedagógica e administrativa, enfrentados pela escola, conforme podem ser contempladas no quadro 9, bloco de análises e problemas identificados.

Antecipadamente será enviado um convite à equipe gestora para um café com prosa para a apresentação da pesquisa e seus resultados. O encontro ocorrerá na sala da direção. Durante o encontro, os problemas enfrentados pela escola, identificados pela pesquisa, serão apresentados por meio da exposição de slides com os seguintes tópicos: problemas de pesquisa, objetivo geral e específicos, metodologia e instrumentos utilizados, resultados e propostas de ações. Posteriormente, será oferecida a oportunidade para que a equipe exponha suas ponderações e sugestões sobre os problemas levantados e as ações planejadas que serão registradas. A previsão para a realização da ação será o primeiro trimestre do ano letivo, por se tratar do início do ano letivo, quando são traçados

planos de trabalhos para o decorrer do ano pelas equipes escolares. Dessa forma, as ações propostas poderão ser incluídas nos planejamentos sem comprometer o cronograma traçado pela escola e SEE/MG.

Conforme já foi explicitado, as custas das ações estão previstas na jornada de trabalho dos servidores com o uso de espaços e patrimônio da escola.

Com a execução dessa ação espera-se que haja um melhor engajamento e motivação da equipe na execução das demais ações planejadas. O conhecimento dos resultados da pesquisa é importante para subsidiar a tomada de decisões informadas, engajamento da comunidade escolar por meio da cultura de colaboração.

Por ser identificada a necessidade de mudanças e reflexões sobre os processos de ensino aprendizagem na escola, a próxima seção apresenta uma ação que objetiva sensibilizar e motivar os professores a uma postura mais ativa e reflexiva no processo de ensino aprendizagem no que diz respeito às avaliações internas e do impacto da análise de seus resultados no processo de ensino aprendizagem. A seção traz ainda uma ação que objetiva promover o aprofundamento do conhecimento dos documentos norteadores do currículo pelos professores.

#### **4.1.2 Avaliação da aprendizagem e redimensionamento do currículo**

A avaliação da aprendizagem e os documentos norteadores para redimensionamento do currículo são ferramentas essenciais para o aprimoramento do processo de ensino aprendizagem nas escolas. Eles se interrelacionam, pois a avaliação proporciona informações cruciais sobre a eficácia do currículo, enquanto os documentos norteadores guiam as decisões pedagógicas necessárias para garantir que o currículo seja adaptado às necessidades dos alunos.

O quadro 11 apresenta a ação com vistas a superar os problemas identificados no bloco de análise do perfil dos professores no qual se apresentaram sua identificação e caracterização no que diz respeito à sua formação, ao tipo de vínculo e suas atribuições na escola, bem como suas concepções sobre avaliação da aprendizagem e papel no desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Quadro 11 – Proposta de Ação 2 (Reflexões necessárias: Avaliações internas e processos de ensino aprendizagem).

<b>O que será feito?</b>	Roda de conversa.
<b>Por que será feito?</b>	O longo período de experiência em um mesmo ambiente pode levar a uma descrença na mudança de hábitos pela comunidade escolar, gerando uma necessidade de reflexões sobre os processos de ensino aprendizagem e a sua relação com a avaliação interna.
<b>Onde será feito?</b>	Área externa da escola (pátio).
<b>Quando será feito?</b>	Primeiro trimestre do ano letivo.
<b>Por quem será feito?</b>	Equipe gestora (diretora, vice-diretora e especialistas) e professores.
<b>Como será feito?</b>	Encontro entre a equipe gestora e os professores para uma roda de conversa.
<b>Quanto irá custar?</b>	Os custos estão previstos na jornada de trabalho dos servidores e os recursos a serem utilizados incluídos no patrimônio escolar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

O quadro 11 explicita a ação direcionada ao levantamento e discussão dos problemas enfrentados pelos professores no cotidiano escolar, incluindo o que tange à avaliação interna e ao processo de ensino aprendizagem. Essa ação é importante para propiciar reflexões e desencadear ações para mudanças nas práticas, sendo importante contar com a presença de toda a equipe gestora e professores.

A ação terá início com um convite aos professores que será feito por meio de um grupo mantido pela escola no aplicativo *WhatsApp*. O convite levará ainda as informações no que diz respeito ao horário e local predeterminados, as regras e a duração da roda de conversa, informando-os ainda de que se trata de um momento destinado às reflexões no que concerne às demandas do cotidiano escolar, incluindo as avaliações internas e processos de ensino aprendizagem. O evento acontecerá no pátio da escola, por se tratar de um ambiente arejado, onde serão distribuídas mesas e cadeiras em formato de círculo, propiciando melhor interação entre os presentes. A roda de conversa será estimulada com o auxílio de recursos visuais (cartazes) que trarão registros de problemas enfrentados na escola, como frases motivadoras para a discussão, no que diz respeito à avaliação interna e o processo de ensino aprendizagem. Na oportunidade serão identificados os desafios enfrentados pelos professores, assim como sugestões de possíveis ações a serem realizadas pela equipe de forma conjunta e colaborativa.

O momento escolhido para a realização da ação é o primeiro trimestre do ano letivo, por se tratar de um período de planejamento do ano letivo na escola.

O evento poderá contar com gravação de áudio, com a permissão dos presentes, a fim de que, posteriormente, seja produzido um registro escrito com as principais ponderações e sugestões de ações futuras.

Como resultado dessa ação, espera-se que os professores se sintam sensibilizados com as demandas da escola no que diz respeito à avaliação interna e suas implicações no processo de ensino aprendizagem.

O acompanhamento e monitoramento da ação serão realizados pela pesquisadora, assim como a produção do consolidado das discussões que poderá ser apresentado aos professores em outra oportunidade durante outra reunião de Módulo II.

Dando sequência às ações, o quadro 12 apresenta uma ação destinada ao debate dos documentos norteadores do currículo escolar.

Quadro 12 – Proposta de ação 3 (encontros com os professores)

<b>O que será feito?</b>	<i>Workshop.</i>
<b>Por que será feito?</b>	Alguns membros do grupo de professores demonstraram conhecer superficialmente dos documentos norteadores do currículo da escola, em especial o PPP.
<b>Onde será feito?</b>	Refeitório.
<b>Quando será feito?</b>	No decorrer do 1º semestre.
<b>Por quem será feito?</b>	Especialistas.
<b>Como será feito?</b>	Encontros com os professores.
<b>Quanto irá custar?</b>	Os custos estão previstos na jornada de trabalho dos servidores e os recursos a serem utilizados incluídos no patrimônio escolar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A ação se torna relevante, visto que esses documentos desempenham um papel fundamental na prática pedagógica dos professores, pois são instrumentos essenciais para orientar o planejamento e a execução das atividades de ensino, garantindo que ele seja estruturado de acordo com os objetivos educacionais estabelecidos, com as competências e as habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo do processo de aprendizagem, conforme cada ano de escolaridade.

Inicialmente será marcada uma reunião com a equipe gestora para a construção de um cronograma de datas dos três encontros do *workshop*, intercalado às reuniões de Módulo II, de modo a não prejudicar os avisos e as discussões

necessárias na escola. Os encontros serão marcados no decorrer do 1º semestre a fim de subsidiar mudanças ainda no decorrer do mesmo ano letivo.

Em seguida, as especialistas definirão os temas, o público-alvo e o local do evento, que será o refeitório, por se tratar de um espaço maior que facilitará a realização das atividades práticas e interativas a serem propostas. Os temas deverão abordar o conhecimento dos documentos norteadores do currículo, assim como sua importância para o processo de ensino aprendizagem, sendo sugeridos: a apresentação dos documentos norteadores e suas respectivas funções; a avaliação interna e o redimensionamento do currículo e o currículo escolar como guia do processo de ensino aprendizagem na escola.

Os encontros contarão com o auxílio de ferramentas digitais, como o *canva*, *kahoot*, *mentimeter*, *wordwall*, entre outras, e também com a realização de dinâmicas motivacionais, de forma alternada. Serão escolhidas essas ferramentas na busca pela criação e experimentação de novas práticas, assim como para a proposição de reflexão sobre a atuação e promoção do engajamento da equipe. Elas também podem contribuir para melhorar a retenção do conhecimento e incentivar a aprendizagem individual e coletiva, personalizando e enriquecendo experiências educacionais e mantendo professores e gestores mais organizados e produtivos. As considerações de todos os presentes serão registradas para uma recapitulação no último encontro do *workshop*. Como dito anteriormente, os custos da ação estarão incluídos na carga horária dos profissionais, utilizando-se recursos pertencentes à escola.

A ação será realizada, acompanhada e monitorada pelas especialistas, visto que, dentre suas atribuições, está a promoção de melhorias no processo de ensino aprendizagem. Conforme a lei nº 15.293 de 05, de agosto de 2004, é função da EEB

2.1. exercer em unidade escolar a supervisão do processo didático como elemento articulador no planejamento, no acompanhamento, no controle e na avaliação das atividades pedagógicas, conforme o plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da unidade escolar;

[...]

2.3. planejar, executar e coordenar cursos, atividades e programas internos de capacitação profissional e treinamento em serviço;

[...]

(Minas Gerais, 2004).

O redimensionamento do currículo precisa estar sempre ligado ao ensino inclusivo, flexível e adaptável às necessidades e diversidades dos alunos. Ele deve estar sempre alinhado ao contexto sociocultural e econômico, às necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos, à atenção às competências, à integração entre componentes curriculares e objetos de conhecimento, às inovações tecnológicas e à avaliação contínua e formativa. Por isso, a seção a seguir se dedica a apresentar as ações voltadas para repensar a avaliação da aprendizagem como peça fundamental para o desenvolvimento e aprimoramento do currículo, pois ela fornece dados essenciais sobre o progresso dos alunos e a eficácia das estratégias pedagógicas adotadas, permitindo que o currículo seja ajustado, adaptado e personalizado, de acordo com as necessidades dos alunos atendidos pela escola.

#### 4.1.3 Avaliações externas X internas: produto e processo

Dando sequência às ações, o quadro 13 expõe a ação planejada a partir dos problemas levantados no que diz respeito à compreensão dos professores sobre os resultados das avaliações externas e internas no processo de ensino aprendizagem.

A compreensão dos professores sobre os resultados das avaliações externas e internas no processo de ensino aprendizagem é um aspecto crucial para a qualidade educacional de uma escola. Essas avaliações fornecem dados detalhados sobre o desempenho dos alunos, a efetividade do currículo e das práticas pedagógicas adotadas. Para que seus resultados tenham um impacto positivo, os professores precisam compreender suas finalidades e analisar criticamente as informações fornecidas.

Quadro 13 – Proposta de Ação 4 (Avaliações externas X Avaliações internas)

<b>O que será feito?</b>	Oficina pedagógica.
<b>Por que será feito?</b>	Os professores parecem não compreender as finalidades das avaliações externas x avaliações internas, comprometendo o processo de ensino aprendizagem e o redimensionamento do currículo.
<b>Onde será feito?</b>	Refeitório.
<b>Quando será feito?</b>	Primeiro trimestre do ano letivo.
<b>Por quem será feito?</b>	Especialistas.
<b>Como será feito?</b>	Encontros com dinâmicas interativas.
<b>Quanto irá custar?</b>	Os custos estão previstos na jornada de trabalho dos servidores e os recursos a serem utilizados incluídos no patrimônio escolar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A ação acima explicitada busca levar os professores à compreensão da finalidade de cada uma dessas avaliações e também de seus impactos no processo de ensino aprendizagem. Há que se considerar ainda a influência de seus resultados no redimensionamento do currículo. Isso porque, sempre sujeito às constantes transformações sociais, o currículo precisa refletir essas mudanças, formando os alunos para uma vida em sociedade, em um mundo cada vez mais dinâmico e diverso. Em vista disso, a diferença entre as avaliações externas e internas e a forma como cada uma é percebida podem gerar impactos significativos na abordagem pedagógica.

Outro problema a ser superado a partir dessa ação é a incompreensão de defasagens dos alunos pelos professores, que se sentem obrigados a seguir o plano de curso, na busca por consolidar todas as habilidades propostas por ele e atender às demandas das avaliações externas.

O período escolhido para a execução da ação é o primeiro trimestre do ano letivo, no qual já se inicia com o processo das avaliações diagnósticas que demanda a aquisição dos conhecimentos propostos na ação. As atividades serão realizadas no refeitório, por se tratar de um espaço amplo e arejado, onde os presentes terão mais espaço físico e comodidade.

As especialistas organizarão três encontros com o objetivo de apresentar e discutir as finalidades da avaliação interna e externa, assim como o impacto de seus resultados no redimensionamento do currículo. Os temas sugeridos para discussão serão: avaliações externas X avaliações internas e suas finalidades; análise de resultados das avaliações externas e análise de resultados das avaliações internas. O primeiro encontro se dedicará à discussão das finalidades de uma das avaliações, vez que ambas são de grande importância e possuem finalidades específicas, mas complementares, no processo de ensino aprendizagem. Na oportunidade, poderão ser exploradas suas diferenças, especificidades e como elas impactam o processo de ensino aprendizagem. Isso será feito por meio da apresentação de slides e debate entre os presentes.

No segundo encontro será debatida a importância das avaliações externas e suas contribuições para a aprendizagem na escola; sua estrutura e matrizes de referência, além de procedimentos de análise de resultados. Essas atividades serão

feitas por meio da exposição e exploração do portal Simave, juntamente com o grupo de professores.

No terceiro encontro serão discutidas as análises de resultados das avaliações internas e seus impactos no processo de ensino aprendizagem de forma individualizada e coletiva. O momento será seguido por um debate desencadeado a partir de problemáticas enfrentadas pela escola, que deverão ser levantadas pelos professores no momento. O registro de tais problemáticas será realizado pela especialista a fim que possam ser planejadas futuras ações.

Finalmente, será promovido um *quizz* por meio do *metimeter* com o objetivo de propiciar um momento dinâmico e interativo em que os conhecimentos prévios dos professores poderão ser identificados e os novos conhecimentos consolidados.

A ação expressa no quadro 13 terá os custos inclusos na carga horária dos profissionais e utilizará recursos humanos e tecnológicos pertencentes à escola. O acompanhamento e o monitoramento da ação poderão ser feitos pelas EEB, visto que, como ressaltado anteriormente, essas profissionais têm como atribuição zelar pela formação continuada dos professores.

O quadro 14 apresenta uma proposta de ação que objetiva a diversificação de instrumentos e a compreensão dos termos produtos e processos na avaliação da aprendizagem. Tenciona-se, ainda, a criação da cultura do *feedback* aos alunos após a correção e a análise de resultados.

Quadro 14 – Proposta de Ação 5 (Instrumentos de avaliação: Produto X Processo)

<b>O que será feito?</b>	Seminário.
<b>Por que será feito?</b>	Os professores utilizam e articulam pouca variedade de instrumentos e parecem não compreender os termos produtos e processos na avaliação da aprendizagem, além de ainda não possuírem a cultura do <i>feedback</i> aos alunos após a correção das atividades avaliativas.
<b>Onde será feito?</b>	Refeitório.
<b>Quando será feito?</b>	No decorrer do 1º bimestre.
<b>Por quem será feito?</b>	Equipe gestora (diretora, vice-diretora e especialistas) e professores.
<b>Como será feito?</b>	Reuniões e seminário.
<b>Quanto irá custar?</b>	Os custos estão previstos na jornada de trabalho dos servidores e os recursos a serem utilizados incluídos no patrimônio escolar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A ação apresentada acima propõe uma reflexão sobre um problema comum em muitos contextos educacionais, em que a avaliação da aprendizagem é realizada de forma limitada ou superficial. A falta de variedade de instrumentos pode resultar em uma visão restrita das competências e habilidades dos alunos, enquanto a ausência de uma cultura de *feedback* impede que estes se encontrem no processo, visto que ele é crucial para o aprendizado, pois orienta os alunos sobre o que precisam melhorar e como podem alcançar os objetivos de aprendizagem. Outra necessidade de discussão é a visão, pelos professores, da avaliação como um produto e não como um processo.

Para esta ação, foi escolhida a realização de um seminário que visa promover a troca de ideias, discussão e aprofundamento sobre um tema específico, ou seja, ao se prepararem para participar do seminário, os professores precisarão pesquisar e organizar informações sobre os tópicos predeterminados, aprimorando suas habilidades de investigação e análise crítica.

As atividades referentes à execução desta ação serão realizadas no refeitório da escola, haja vista a necessidade de organização dos grupos e posteriormente da realização do seminário. O período escolhido corresponde ao 1º bimestre, visto que os aprendizados adquiridos contribuirão em todo o restante do ano letivo.

As especialistas organizarão uma reunião pedagógica na qual serão apresentadas, por meio da exposição de slides, as temáticas: a utilização e a articulação de instrumentos de avaliação; a análise de resultados; o produto e o processo na avaliação da aprendizagem. Em seguida, os professores serão convidados a participar de um seminário em que poderão compartilhar experiências e reflexões sobre as temáticas apresentadas. Os professores serão organizados em grupo e apresentarão dois dos instrumentos utilizados por eles no componente curricular que lecionam. Na apresentação deverão ser destacados a diferença entre o produto e o processo, assim como os procedimentos de análise e registro dos resultados. Ao final do seminário, os professores serão convidados a definir os tipos de registros de resultados a serem utilizados por todos na escola, o que se constituirá como uma ferramenta que permitirá documentar o desenvolvimento e o desempenho dos alunos ao longo do tempo. Tais registros poderão variar conforme os objetivos de aprendizagem, a metodologia adotada e o tipo de avaliação aplicada, podendo se configurar em diário de classe ou caderno de registro, relatórios de observação, portfólio de aprendizagem, fichas de acompanhamento, rubricas de

avaliação, autoavaliação e avaliação entre pares, *feedback* escrito ou oral, gráficos ou mapas de progresso, entre outros.

Sequencialmente ao seminário, será marcada outra reunião para uma proposta de discussão no que se refere ao *feedback*. Após as experiências trocadas no seminário e a adoção do registro dos resultados e do acompanhamento da aprendizagem do aluno, os professores se sentirão seguros e preparados para a adoção do *feedback* com frequência na escola.

As ações têm seus custos previstos na jornada de trabalho dos servidores, assim como os recursos utilizados pertencem à escola. O acompanhamento e o monitoramento das atividades ficarão a cargo da equipe gestora, que poderá contribuir adotando também o *feedback*, para os professores, como instrumento de incentivo e construção.

Por conseguinte, a próxima seção tenciona fomentar a importância do planejamento pedagógico e do conselho de classe, que desempenham papéis complementares e essenciais no desenvolvimento de uma educação de qualidade.

#### **4.1.4 Orientações pedagógicas: planejamento pedagógico e conselho de classe**

As orientações pedagógicas desempenham um papel fundamental no suporte e direcionamento do processo educacional, pois propiciam apoio e formação contínua, planejamento e implementação de metodologias mais eficientes com adaptação ao contexto escolar, por meio da promoção de consistência e coerência no ensino viabilizada pela uniformidade na prática pedagógica e fomento à reflexão e melhoria por meio da autocrítica e evolução contínua.

Para que elas se efetivem, o planejamento pedagógico deve ser flexível e ajustado conforme as discussões e as decisões do conselho de classe, pois ele pode sinalizar, por exemplo, a necessidade de incluir práticas de ensino diferenciadas ou adaptar as metodologias para melhor atender às demandas de aprendizagem. O conselho é uma forma de realizar uma reflexão e um *feedback* coletivo, com revisão e aprimoramento das práticas pedagógicas para melhorar o desempenho dos alunos.

Dando continuidade, os quadros 15 e 16 explanam as ações direcionadas à superação dos problemas identificados no que diz respeito às orientações

pedagógicas e acompanhamento da avaliação da aprendizagem pela equipe gestora no que diz respeito ao planejamento pedagógico e ao conselho de classe.

Quadro 15 – Proposta de Ação 6 (Planejamento Pedagógico)

<b>O que será feito?</b>	Planejamento Pedagógico.
<b>Por que será feito?</b>	A discordância de alguns professores em seguir as orientações pedagógicas repassadas e a sobrecarga de trabalho das especialistas comprometem o acompanhamento da prática pedagógica.
<b>Onde será feito?</b>	Sala de aula (utilizada para a realização de reuniões de Módulo II).
<b>Quando será feito?</b>	No decorrer do ano letivo, durante os quatro bimestres.
<b>Por quem será feito?</b>	Equipe gestora (diretora, vice-diretora e especialistas) e professores.
<b>Como será feito?</b>	Reuniões, elaboração de cronograma pedagógico e registro de atas.
<b>Quanto irá custar?</b>	Os custos estão previstos na jornada de trabalho dos servidores e os recursos a serem utilizados incluídos no patrimônio escolar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

O quadro sintetiza uma ação que busca sensibilizar os professores para a importância do engajamento e do seguimento das orientações pedagógicas repassadas na escola pela equipe gestora. Busca ainda organizar o trabalho das especialistas, evitando a sobrecarga de trabalho, que pode comprometer o acompanhamento pedagógico do processo de ensino aprendizagem.

As ações planejadas serão realizadas em uma sala de aula destinada, na escola, para a realização das reuniões de Módulo II. As ações ocorrerão no decorrer de todo o ano letivo, visto que os cronogramas pedagógicos serão construídos no início de cada bimestre. Cabe ressaltar que seus custos estão inclusos na carga horária dos professores e equipe gestora e os recursos a serem utilizados já constam na lista de aquisições da escola.

As especialistas programarão uma reunião em que serão repassadas todas as orientações pertinentes à avaliação da aprendizagem interna e análise de seus resultados. Nesse repasse, os professores terão espaço para questionamentos e sugestões. Os professores serão comunicados de que, para a melhoria do engajamento da equipe, a prática das orientações será observada e acompanhada pelas especialistas. Os professores serão comunicados também de que a inobservância das orientações no decorrer da prática pedagógica será registrada por conversas individuais e atas. Será ressaltado que o registro não se trata de advertência ou de intimidação, mas de um acompanhamento para melhoria nas

práticas na escola. Posteriormente, as especialistas construirão um compilado impresso das orientações combinadas que será entregue a cada um dos professores.

Sequencialmente, em uma reunião, a equipe gestora fará um levantamento das tarefas a serem realizadas pelas especialistas no decorrer do bimestre, dentre elas: acompanhamento do processo de ensino aprendizagem; orientação de professores; organização de reuniões; elaboração e acompanhamento de projetos, atendimento de demandas dos professores, alunos e famílias, entre outras levantadas pela equipe. Em seguida, será construído um cronograma de atividades com previsão de datas para as tarefas estipuladas. Com base nesse cronograma, cada especialista construirá seu planejamento semanal, com base na definição de prioridades do momento, que poderão mudar no decorrer do bimestre. Esse cronograma será divulgado entre os professores por meio do grupo de *WhatsApp* da escola, destinado somente a informações. A direção da escola se encarregará do acompanhamento da execução das atividades, vez que poderá sobrepor um olhar mais amplo sobre os servidores envolvidos na execução da ação, podendo, então, realizar *feedbacks* construtivos visando ao desenvolvimento individual ou da equipe, oferecendo sugestões de melhorias, de maneira clara, respeitosa e construtiva.

Dando sequência à projeção de ações, o próximo quadro 16 apresenta a ação destinada à superação da cultura escolar de discussão dos resultados das avaliações internas apenas no conselho de classe ao final do bimestre.

Quadro 16 – Proposta de Ação 7 (Conselho de Classe: Discussão do processo de e aprendizagem e proposta de novas estratégias de ensino)

<b>O que será feito?</b>	Oficinas pedagógicas.
<b>Por que será feito?</b>	A escola não realiza a análise efetiva dos resultados da avaliação interna, sendo realizada apenas no conselho de classe, ao final de cada bimestre.
<b>Onde será feito?</b>	Refeitório da escola.
<b>Quando será feito?</b>	No decorrer do ano letivo.
<b>Por quem será feito?</b>	Equipe gestora (diretora, vice-diretora e especialistas) e professores.
<b>Como será feito?</b>	Oficinas pedagógicas e criação de protocolos de análises de resultados.
<b>Quanto irá custar?</b>	Os custos estão previstos na jornada de trabalho dos servidores e os recursos a serem utilizados incluídos no patrimônio escolar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A ação exposta no quadro visa estimular os professores na compreensão de que o conselho de classe se trata de uma instância que envolve múltiplas perspectivas e aspectos que vão além da mera visão, diversidade de opiniões e interpretações. O conselho de classe se destina à discussão e troca de experiências e, para isso, torna-se necessário um olhar atento do professor no tempo que o antecede. Assim, efetivamente, suas interpretações e considerações podem contribuir para a compreensão do contexto por trás dos resultados, considerando fatores como dificuldades individuais, contexto socioeconômico e outros aspectos emocionais e psicológicos. E não somente isso, a instância precisa, após uma análise detalhada dos resultados, discutir estratégias pedagógicas e definir encaminhamentos, incluindo ajustes nas metodologias, conteúdo ou abordagens para atender melhor às necessidades dos alunos.

Na busca por superar esse problema, a ação a ser executada será uma oficina pedagógica, visto que consiste em uma metodologia de trabalho que envolve atividades práticas e interativas, importantes para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos. Outro benefício é o desenvolvimento da criatividade e da capacidade de pensar de forma inovadora, com cooperação e compartilhamento para a resolução de problemas.

Portanto, para a execução da ação, será organizada uma oficina pedagógica em cada bimestre, sendo um total de quatro no decorrer do ano letivo. As oficinas terão como objetivo o desenvolvimento de habilidades e práticas de análises de resultados por meio de trocas de experiências práticas e interativas entre os professores. Em cada etapa, será definido um grupo de professores, responsável por repassar aos outros a forma de correção das atividades avaliativas e análise dos resultados. Os grupos serão formados com cuidados especiais, sendo compostos por professores de diferentes áreas do conhecimento e com diferentes tempos de experiência na escola. Os demais ficarão incumbidos de apreciar as apresentações, apontando possíveis falhas e sugerindo adaptações ou melhorias. Ao final do 4º bimestre, como culminância, será apresentado pela equipe gestora um protocolo de análise de resultados, construído de forma colaborativa, a partir das discussões nas oficinas.

O local escolhido para a realização das atividades será o refeitório, visto que se trata de um lugar arejado e amplo na escola. Os períodos escolhidos, no início de

cada bimestre, serão propícios para a instigar o grupo a novas posturas na análise de resultados no decorrer do bimestre subsequente.

O monitoramento e o acompanhamento da ação ficarão a cargo da equipe gestora que, com base nas observações do grupo, pode sugerir novas atitudes e novos engajamentos entre os professores.

Chegando à finalização da construção do PAE, é importante destacar que ele busca superar os problemas enfrentados pela escola, identificados a partir da análise dos dados coletados. As ações planejadas objetivam suscitar reflexões sobre a avaliação da aprendizagem em sua proposta formativa para maior entendimento das defasagens dos alunos e sua utilização como ferramenta de planejamento. Para isso, faz-se necessária a consideração da diversidade de instrumentos para que ela se torne mais ampla e abrangente. Outro ponto importante destacado foi a necessidade do *feedback* constante a partir da análise de seus resultados, possibilitando ao aluno compreensão de suas dificuldades, autonomia na aprendizagem, motivação e mudança de caminhos.

A reflexão contínua sobre como a avaliação é realizada ajuda a transformar a prática pedagógica e torna o currículo mais flexível, responsivo e alinhado com as reais necessidades de aprendizagem dos alunos, permitindo uma educação mais integral.

O PAE buscou propiciar também a compreensão das finalidades das avaliações externas e internas, pois, como apresentado, elas se complementam, embora apresentem objetivos e funções distintas. A análise de seus resultados é de extrema importância, pois fornece percepções importantes sobre o desempenho dos alunos e monitora a eficácia do sistema educacional como um todo.

Nesse parâmetro, o planejamento pedagógico precisa estar fundamentado em dados concretos, ser inclusivo e promover o desenvolvimento integral de todos, atendendo às suas necessidades individuais. Para isso e para o planejamento das aulas, o conselho de classe representa um espaço para a discussão coletiva dos desafios enfrentados no processo de ensino aprendizagem, bem como para a definição de intervenções pedagógicas, fortalecimento do trabalho colaborativo, promoção de um ambiente de reflexão, melhoria contínua e tomada de decisões durante o processo. Além disso, a instância também promove o acompanhamento da evolução do currículo, avaliando sua efetividade, criando um diálogo aberto e transparente para as adaptações necessárias.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo tomou por base uma discussão da avaliação como instrumento norteador do processo de ensino aprendizagem. Como diz Hoffmann (2014), avaliar é necessário, para que sejam promovidas as setas do caminho. A autora, por meio da frase, traz um ponto bem pertinente sobre o papel da avaliação na educação, não como algo meramente classificatório, mas como parte do processo de orientar e redirecionar a aprendizagem. Ela sugere que a avaliação deve apontar direções, guiar o percurso do aluno e do professor, permitindo ajustes contínuos no processo.

A partir das reflexões apresentadas, evidencia-se que a avaliação, concebida sob uma perspectiva formativa e processual, constitui-se em um instrumento essencial para a ressignificação das práticas pedagógicas. Ao considerar a avaliação como elemento orientador, conforme propõe Hoffmann (2014), compreende-se que sua função ultrapassa a lógica classificatória, assumindo um papel mediador no processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, é essencial que sejam adotadas práticas avaliativas que favoreçam o desenvolvimento individual, autônomo e contínuo do aluno. A partir de tais preocupações o presente estudo partiu da preocupação de como a gestão escolar pode contribuir para a diversificação dos instrumentos, bem como para a análise de resultados da avaliação interna na escola pesquisada.

O objetivo geral levantado para a discussão foi compreender os instrumentos utilizados na avaliação interna da Escola Estadual Caminho Suave, assim como a análise de seus resultados na busca pela apresentação de sugestões para sua inovação, ou seja, uma mudança proposital de práticas educacionais costumeiras no grupo que possua significado e valor, conforme referência teórica apresentada no texto.

Os objetivos específicos consistiam na análise de documentos normativos da SEE/MG, no conhecimento das concepções de avaliação da aprendizagem da equipe gestora e dos professores, além da identificação e análise dos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores na escola. Por fim, o estudo se dedicou a propor ações que fomentem o diálogo colaborativo sobre a avaliação interna na Escola Estadual Caminho Suave.

A diversificação dos instrumentos de avaliação e a análise de seus resultados são fundamentais para promover uma educação mais justa, inclusiva e efetiva. Essa

prática busca reconhecer e valorizar as diferentes formas de aprendizagem, por meio do respeito à diversidade dos alunos no que diz respeito ao estilo de aprendizagem, além de uma visão mais ampla de seu desempenho, abrangendo aspectos cognitivos, atitudinais e procedimentais. Isso garante a equidade, promovendo mais justiça no processo avaliativo e estímulo à autonomia e ao pensamento crítico, incentivando o aluno a desenvolver competências como a argumentação, criatividade, resolução de problemas e colaboração.

Em cooperação, a análise de resultados permite ao professor identificar dificuldades de aprendizagem e ajustar suas estratégias pedagógicas com o propósito de atender melhor aos alunos. Ela viabiliza o aprimoramento contínuo, pois o professor pode (re)pensar sua prática, (re)planejar conteúdos e atividades e buscar intervenções pedagógicas mais eficazes. Uma análise cuidadosa, permite ainda fornecer feedbacks construtivos aos alunos, orientando seu desenvolvimento e reforçando o aprendizado.

Para a escola como um todo, a diversificação de instrumentos e a análise de resultados das avaliações internas pode orientar decisões curriculares, formação docente e ainda políticas de acompanhamento da aprendizagem dos alunos. Isso posto, diversificá-los e analisar seus resultados são práticas essenciais para uma educação mais centrada no aluno.

O desenvolvimento da pesquisa se deu inicialmente pela apresentação do caso de gestão, bem como da comunidade em que estava inserido. Em seguida, apresentou-se uma breve abordagem da avaliação da aprendizagem no contexto escolar a partir da CF/88, incluindo as legislações nacionais e estaduais relacionadas à temática. Foram discutidos, ainda, os documentos que regulamentam e orientam o currículo escolar, ressaltando suas ponderações no que tange à avaliação da aprendizagem. Na sequência, o estudo contou com a caracterização física, administrativa e pedagógica da escola pesquisada, assim como as compreensões da equipe gestora e dos professores sobre a avaliação da aprendizagem.

A análise das entrevistas oportunizou a identificação de alguns problemas enfrentados pela escola no que concerne às orientações pedagógicas, documentos norteadores do currículo e da avaliação a serviço do planejamento e da aprendizagem.

As orientações pedagógicas por serem diretrizes que organizam e fundamentam a prática educativa, especialmente no que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem e à avaliação são fundamentais para a garantia da coerência dessa com os objetivos de aprendizagem. Tais orientações garantem que os instrumentos de avaliação estejam alinhados com as habilidades e competências previstas no currículo, o que evita avaliações descontextualizadas e sem objetivos efetivos. O alinhamento entre as ações, viabilizado por meio de orientações pedagógicas, possibilitam que os professores sigam critérios claros e semelhantes, evitem subjetividades excessivas e instituem ferramentas e metodologias adequadas para diferentes contextos de avaliação (formativa, somativa, diagnóstica), o que contribui para uma prática docente mais equânime com foco no desenvolvimento do aluno, se tornando parte integrante do projeto educativo, e não apenas um momento isolado.

Posto isso, a avaliação a serviço do planejamento e da aprendizagem representa uma concepção formativa do ato de avaliar. Nessa perspectiva, ela deixa de ser apenas um instrumento de medição de resultados finais e passa a ser um recurso pedagógico contínuo, que orienta tanto o ensino quanto o desenvolvimento do aluno. Colocar a avaliação à serviço do planejamento significa torná-la ferramenta diagnóstica, formativa e reflexiva, que informa ao professor o que os alunos sabem, o que ainda precisam aprender e quais estratégias podem ser adotadas para a melhorar do processo e assegurar a aprendizagem. Ou seja, ela precisa diagnosticar o nível de aprendizagem dos alunos, ajustar o planejamento docente com base nos resultados observados e orientar intervenções pedagógicas mais precisas e personalizadas, promovendo a aprendizagem contínua, com foco no progresso do aluno, envolvendo-o o por meio de feedbacks significativos.

Nesta perspectiva, os documentos norteadores do currículo são referências oficiais e pedagógicas que orientam a organização do ensino definindo o que ensinar, como ensinar e como avaliar, garantindo coerência, qualidade e equidade na educação. Eles asseguram a unificação da aprendizagem por meio da BNCC, qual prevê que todos os estudantes brasileiros, tenham acesso a uma base comum de conhecimentos, habilidades e valores, independentemente da escola ou região da qual faça parte. À vista disso, os documentos norteadores do currículo são essenciais para uma educação estruturada, coerente e democrática, que valorize o aprendizado como um direito de todos.

Ciente de que as discussões ainda não foram e nem podem ser finalizadas, visto que devem ser permanentes e inesgotáveis, conclui-se que a avaliação da aprendizagem com pouca variedade de instrumentos, aliada à ineficiência na análise de resultados, pode gerar uma série de problemas, como a visão limitada do aprendizado, e restringir as possibilidades de aprendizagem, pois ela é indispensável para aprimorar práticas pedagógicas e garantir que os objetivos educacionais sejam alcançados.

A pouca variedade de instrumentos de avaliação, combinada com a não reflexão, relativo aos indicativos observados na análise de seus resultados, representa uma limitação significativa no processo. Essa prática compromete a qualidade do ensino e aprendizagem, impede intervenções pedagógicas eficazes e pode gerar exclusão e desmotivação dos alunos. O que se pode concluir é que a pouca variedade de instrumentos propicia uma avaliação reducionista, ou seja, limitada, desconsiderando estilos de aprendizagem, com foco exclusivo no resultado final, que prioriza apenas a nota, e não o processo de aprendizagem e desenvolvimento individual de cada um.

Não refletir sobre os resultados das avaliações externas tem como consequência a falta de diagnóstico real, comprometendo o planejamento pedagógico que continua se baseando em suposições, e não, em evidências concretas da aprendizagem. Outro ponto a ser destacado aqui é que uma análise de resultados superficial não se torna capaz de propiciar aos alunos orientações claras sobre como pode melhorar, dificultando seu progresso.

Alguns caminhos para superar essas limitações pode ser a diversificação dos instrumentos, por meio da implementação de práticas avaliativas formativas promovendo a avaliação contínua como parte integral do processo pedagógico e de aprendizagem. Esse e outros problemas enfrentados e anteriormente apresentados no PAE desencadeiam outro maior que corresponde ao surgimento de lacunas ou defasagens em virtude do desrespeito ao tempo de aprendizagem, demandando a necessidade de intervenções pedagógicas, pelas quais os professores se mostram desacreditados, realizando-as de forma superficial com fins apenas de registro. No entanto, a legislação prevê que a promoção de intervenções pedagógicas, com estratégias diferenciadas ao longo do ano letivo para a garantia da aprendizagem no tempo certo, é obrigatória nas escolas estaduais mineiras. Esses aspectos sugerem uma evidência para pesquisas futuras que podem ter como foco o estudo da

efetividade das políticas públicas de recuperação da aprendizagem no que diz respeito à superação de defasagens e lacunas de aprendizagem respeitando o tempo de cada aluno de forma individualizada.

## REFERÊNCIAS

BONAMINO, Alicia; MEIRA, Marina. Contribuições dos estudos de implementação para a análise de políticas educacionais: uma breve discussão do contexto de implementação da BNCC. DOSSIÊ- Implementação de políticas públicas para o combate às desigualdades educacionais. **Educ. rev.**, n. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Q96pqGjpFmbYfbzcfz6bxM/#>. Acesso em: 07 ago. 2024.

Bonamino, Alicia.; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 23 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, 2018. Disponível em: Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Brasília, DF. Disponível em: [https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/trinta-e-um-anos-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-confira-as-novas-acoes-para-fortalecer-o-eca/ECA2021\\_Digital.pdf](https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/trinta-e-um-anos-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-confira-as-novas-acoes-para-fortalecer-o-eca/ECA2021_Digital.pdf). Acesso em: 31 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)**. Brasília, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 2 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**, Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 04 jan. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf). Acesso em: 04 jan. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: 04 jan. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em 04 jan. 2024.

CRUZ, Carlos H. C. **Conselho de Classe:** espaço de diagnóstico da prática educativa escolar. 2. Ed. São Paulo: Loyola, 2005.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **O papel dos Conselhos de Classe no processo avaliativo.** Biblioteca do SIAPE. 2014. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/enalic/2021/TRABALHO\\_COMPLETO\\_EV\\_163\\_MD1\\_SA108\\_ID423\\_25102021175457.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/enalic/2021/TRABALHO_COMPLETO_EV_163_MD1_SA108_ID423_25102021175457.pdf) Acesso em: 06 fev. 2025.

DIRETORA ESCOLAR. Escola Estadual Caminho Suave. **Avaliações internas de aprendizagem:** gestão pedagógica para as novas metodologias de avaliação na Escola Estadual Caminho Suave. Entrevista concedida a Carla Graciele de Sousa Silva. Hospitaleira, 28 dez.2023. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice A desta dissertação]

ESCOLA ESTADUAL CAMINHO SUAWE. **Projeto Político Pedagógico.** Hospitaleira, MG, 2022a.

ESCOLA ESTADUAL CAMINHO SUAWE. **Regimento Escolar.** Hospitaleira, MG, 2022b.

ESCOLA ESTADUAL CAMINHO SUAWE. **Livro de Registro:** Atas de Módulo II Escola Estadual Caminho Suave. Hospitaleira, MG, 2022c.

ESPECIALISTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA (EEB), Escola Estadual Caminho Suave. **Avaliações internas de aprendizagem:** gestão pedagógica para as novas metodologias de avaliação na Escola Estadual Caminho Suave. Entrevista concedida a Carla Graciele de Sousa Silva. Hospitaleira, 22 dez.2023. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice B desta dissertação]

FERREIRA, Leda Leal. **Relações entre o Trabalho e a Saúde de Professores na Educação Básica no Brasil.** Relatório final do Projeto “Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores de Educação Básica no Brasil”. FUNDACENTRO, São Paulo, abril de 2010. Disponível em:

<https://www.gov.br/fundacentro/ptbr/arquivos/link/noticias/relatoriofinal20130920150958.pdf> Acesso em: 12 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 70. Ed., 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 79. Ed., 2021.

FREITAS, Helena Costa Lopes de; FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Márcia Sigrist. **Avaliação Educacional**: Caminhando pela Contramão. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 15. Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2º Edição. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?**. [Livro eletrônico]. 1ª Edição. São Paulo: Editora Cortez, 2022.

LOPES, Amélia. Motivação e Mal-estar docente. In: HARGREAVES, Andy; DEVELAY, Amélia; TEODORO, Antônio; SANCHES, Maria de Fátima. JESUS, Saul neves de. **Os professores**: identidades (re)construídas. Porto: ASA, 2004. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54092/2/83008.pdf> Acesso em: 12 jan. 2025.

LÜCK, Heloísa. **Dimensão da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. Ed., 8. Reimpr. São Paulo: Cortez Editora, 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. 1. Ed. 15ª Reimpressão. São Paulo: Cortez Editora, 2023.

MINAS GERAIS. **Conhecendo as Avaliações e os Indicadores Educacionais**. Disponível em:

<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Simave%20-%20Conhecendo%20as%20Avalia%C3%A7%C3%B5es%20e%20os%20Indicadores%20Educacionais.pdf>. Acesso em nov. 2024.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG)**. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1MWlv4JKcei5\\_OMhpMFF10ENdhgpsH0FW/view](https://drive.google.com/file/d/1MWlv4JKcei5_OMhpMFF10ENdhgpsH0FW/view). Acesso em 23 out. 2023.

MINAS GERAIS. **Diário Escolar Digital (DED) Escola Estadual Caminho Suave**. Chorisia, MG, 2022a, 2023.

MINAS GERAIS. **Diretrizes Conselho de Classe 2023**. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1F6BIEBSTFmCPTJnGCG12xKT3KGLnNYwR/view>. Acesso em: 02 mar. 2024.

MINAS GERAIS. **LEI nº 15.293, de 05 de agosto de 2004**. Institui as Carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/15293/2004/?cons=1> Acesso em: 13 jan. 2025.

MINAS GERAIS. **Parecer nº 937/2018 de 19 de dezembro de 2018**. Manifesta-se sobre o Currículo de Referência para implementação nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental do Sistema Estadual de Ensino do Minas Gerais. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/10xcEi13BZVgGyuAIH1fPP1Bf8RM5V6SD/view>. Acesso em: 25 out. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.524 DE 11 de março de 2022**. Institui o Prêmio “Escola Transformação” destinado a reconhecer as escolas públicas estaduais com destaque nos resultados de desempenho e fluxo escolar, cria o Índice Escola Transformação (Inest) e dá outras providências. Belo Horizonte, MG, 2021. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.524%20DE%2011%20DE%20MAR%C3%87O%20DE%202021..pdf> Acesso em: 23 jan. 2025.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 470, de 27 de junho de 2019**. Institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas escolas do Sistema de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2019. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/mpb-470-2019\\_60d99adc28140.pdf?query=Brasil#:~:text=Referencial%20Curricular%20Estadual-,RESOLU%C3%87%C3%83O%20CEE%20FMG%20N%C2%BA%20470%2F2019%20Referencial%20Curricular%20Estadual,Link%20copiado!&text=Institui%20e%20orienta%20a%20implementa%C3%A7%C3%A3o,de%20Ensino%20de%20Minas%20Gerais](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/mpb-470-2019_60d99adc28140.pdf?query=Brasil#:~:text=Referencial%20Curricular%20Estadual-,RESOLU%C3%87%C3%83O%20CEE%20FMG%20N%C2%BA%20470%2F2019%20Referencial%20Curricular%20Estadual,Link%20copiado!&text=Institui%20e%20orienta%20a%20implementa%C3%A7%C3%A3o,de%20Ensino%20de%20Minas%20Gerais). Acesso em: 20 set. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE/MG nº 4.692, de 29 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/resolucao-see-no-4-692-de-29-de-dezembro-de-2021/>. Acesso em: 9 out. 2023.

MINAS GERAIS. **Simade**. Chorisia, MG, 2023a.

MINAS GERAIS. **Quadro de Pessoal**. Chorisia, MG, 2023b.

PAULA, Gilles B. O que é 5W2H: reduza incertezas, ganhe produtividade e aprenda como fazer um plano de ação. **Treasy**, [s], 15 nov. 2015. Disponível em: <https://www.treasy.com.br/blog/5w2h/#:~:text=A%20ferramenta%205W2H%20%C3%A9%20um,feito%2C%20como%20e%20quanto%20custar%C3%A1>. Acesso em 16 jan. 2025.

ROLDÃO, Maria do Céu; ALMEIDA, Sílvia de. **Gestão curricular: para a autonomia das escolas e dos professores**. Lisboa: Direção Geral da Educação, 2018. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro\\_gestao\\_curricular.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf). Acesso em: 17 jan. 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Angel Ignacio Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática**. Trad: Ernani F. da F. Rosa. 3ª Edição, Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o Currículo (Capítulo 1)**. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2018.

TAVARES, Fernando Gomes de O. O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. **Educação**, [S. l.], v. 44, p. e4/ 1–19, 2019. DOI: 10.5902/1984644432311. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/32311>. Acesso em: 8 nov. 2024.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar**. São Paulo: Editora Libertad – Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica, 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem: Prática de mudança por uma práxis transformadora**. São Paulo: Editora Libertad – Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica, 2012.

VICE-DIRETORA, Escola Estadual Caminho Suave. **Avaliações internas de aprendizagem: gestão pedagógica para as novas metodologias de avaliação na Escola Estadual Caminho Suave**. Entrevista concedida a Carla Graciele de Sousa Silva. Chorisia, 4 dez.2023. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice A desta dissertação]

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas realizadas com a diretora e vice-diretora da escola

#### Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública/ Mestrado Profissional

Aluna: Carla Graciele de Sousa Silva

#### Entrevista com a diretora e Vice-diretora escolar

A entrevista obtida a partir do presente roteiro irá compor a pesquisa “**Avaliações internas de aprendizagem: gestão pedagógica para as novas metodologias de avaliação na Escola Estadual Caminho Suave**”. Essa pesquisa é desenvolvida no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). As informações coletadas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos. As pessoas entrevistadas não serão identificadas e as informações fornecidas por elas não ocasionarão prejuízo às suas atividades profissionais.

Data da entrevista:

Nome:

Idade:

Tempo de experiência na escola:

#### ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A DIRETORA E VICE-DIRETORA ESCOLAR

1. Para iniciarmos, gostaria que você falasse sobre a sua formação acadêmica, carreira profissional e trajetória na escola.
2. Descreva-me as suas atribuições na escola, destacando as que demandam suas maiores preocupações.
3. Como você realiza suas ações na escola, com o objetivo de atender as demandas da gestão escolar? Em que elas se baseiam?
4. O que você conhece sobre avaliação da aprendizagem?
5. Existe um acompanhamento dos processos avaliativos na escola? Estou me referindo ao(s) planejamento(s) da avaliação interna feita pelos professores.
6. Você tem conhecimento dos instrumentos de avaliação utilizados no processo de ensino e aprendizagem na escola?
  - 6.1. Se sim, quais instrumentos de avaliação você percebe com maior e menor frequência de utilização pelos professores na escola?
7. Quem é o responsável por planejar as avaliações internas? Por quê? Como?
8. Qual a importância da avaliação interna para o desenvolvimento das práticas pedagógicas na escola?
9. Existe análise dos resultados das avaliações internas, feita pela gestão escolar?
  - 9.1. Se sim, de qual forma é feita essa análise?
10. Os professores analisam de forma coletiva os resultados das avaliações internas que eles realizam com seus alunos?

11. Os professores realizam ações a partir dos resultados das avaliações internas? Quais?
12. Qual a importância da análise dos resultados das avaliações internas para o planejamento das aulas?
13. Qual(is) o(s) documento(s) norteadores do currículo da escola?
14. Os resultados das avaliações internas proporcionam mudanças nas práticas pedagógicas? Se sim, quais?
15. Como você percebe a utilização dos resultados das avaliações internas no (re)planejamento curricular?
16. Quem é o responsável por acompanhar a aprendizagem dos alunos? Por quê? Como?
17. Gostaria de falar algo que não foi abordado na entrevista?

Obrigada!

## **APÊNDICE B – Roteiro de entrevista realizada com a Especialista da Educação Básica (EEB) da escola**

### **Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública/ Mestrado Profissional**

**Aluna:** Carla Graciele de Sousa Silva

#### **Entrevista com a Especialista em Educação Básica**

A entrevista obtida a partir do presente roteiro irá compor a pesquisa “**Avaliações internas de aprendizagem: gestão pedagógica para as novas metodologias de avaliação na Escola Estadual Caminho Suave**”. Essa pesquisa é desenvolvida no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). As informações coletadas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos. As pessoas entrevistadas não serão identificadas e as informações fornecidas por elas não ocasionarão prejuízo às suas atividades profissionais.

Data da entrevista:

Nome:

Idade:

Tempo de experiência na escola:

#### **ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A ESPECIALISTA**

1. Para iniciarmos, gostaria que você falasse sobre a sua formação acadêmica, carreira profissional e trajetória na escola.
2. Descreva-me as suas atribuições na escola, destacando as que demandam suas maiores preocupações.
3. Para você, qual é o seu papel no acompanhamento dos professores?
4. Como você realiza suas ações na escola, com o objetivo de atender as demandas da gestão pedagógica? Em que elas se baseiam?
5. O que você conhece sobre avaliação da aprendizagem?
6. Existem orientações relativas ao processo de avaliação da aprendizagem na escola? Quais?
7. Existe um acompanhamento dos processos avaliativos na escola? Estou me referindo ao(s) planejamento(s) da avaliação interna feita pelos professores.
  - 7.1. Caso exista, de qual maneira é feito?
8. Os resultados das avaliações internas são analisados pela gestão escolar?
  - 8.1. Se sim, de qual maneira?
9. Qual a importância da avaliação interna para o desenvolvimento das práticas pedagógicas na escola?
10. Quais instrumentos de avaliação você percebe sendo utilizados com maior e menor frequência pelos professores na escola?
11. Quem é o responsável por pensar as avaliações internas? Por quê?

12. Os professores desenvolvem ações a partir dos resultados das avaliações internas? Em caso positivo, quais?
13. Como você acompanha o planejamento das aulas pelos professores?
- 13.1. Como os professores planejam suas aulas? Que recursos didáticos e pedagógicos usam?
14. Qual(is) o(s) documento(s) norteadores do currículo da escola?
15. Os resultados das avaliações internas proporcionam mudanças nas práticas pedagógicas? Se sim, quais?
16. Os resultados das avaliações internas são utilizados para o (re)planejamento curricular? Como? Com que frequência?
17. Você realiza o acompanhamento da aprendizagem dos alunos? Como?
18. Ocorrem discussões sobre os resultados das avaliações externas? Caso ocorram, em quais momentos?
19. Gostaria de falar algo que não foi abordado na entrevista?

Obrigada!

## APÊNDICE C – Termos de consentimento livre e esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “AVALIAÇÕES INTERNAS: GESTÃO PEDAGÓGICA PARA NOVAS METODOLOGIAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM UMA ESCOLA ESTADUAL MINEIRA”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é compreender como a gestão escolar pode contribuir para a diversificação dos instrumentos de avaliação interna na escola pesquisada. Nesta pesquisa pretendemos analisar os instrumentos utilizados na avaliação interna no processo de ensino aprendizagem da escola e apresentar sugestões para sua inovação.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: entrevista semiestruturada. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: cansaço, aborrecimentos e constrangimentos. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, as entrevistas serão realizadas em datas, horário e local marcado pelo entrevistado. A pesquisa pode ajudar para a inovação dos instrumentos de avaliação interna na escola pesquisada

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_ .

**Nome do Pesquisador Responsável: Carla Graciele de Sousa Silva**

**Campus Universitário da UFJF: Juiz de Fora/MG**

**Faculdade/Departamento/Instituto: PPGP (Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública)**

**CEP: 36036-900**

**Fone: 37 999495782**

**E-mail: carla.mestrado2022@caed.ufjf.br**

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____ Rubrica do pesquisador: _____
--

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

**Brasil. Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

**APÊNDICE D — Instrumentos avaliativos: levantamento de dados no Diário Escolar Digital (DED)**

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS: LEVANTAMENTO DE DADOS NO DIÁRIO ESCOLAR DIGITAL (DED)			
ANO: 2022	TURMAS:	6º MANHÃ	6º TARDE
ARTE	1º BIMESTRE	Atividades, pesquisas e trabalhos: 15,0; Avaliação: 10,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Trabalho, atividades e participação: 15,0.
	2º BIMESTRE	Atividades lúdicas e participação: 13,0; Avaliação bimestral: 12,0.	Avaliação bimestral: 10,0; História criativa: 8,0; Trabalho, participação: 7,0.
	3º BIMESTRE	Atividades de pesquisa lúdicas em casa e em sala: 10,0; Atividades em grupo: 5,0; Avaliação bimestral: 10,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Trabalho em casa e em o, participação: 15,0.
	4º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Textos, trabalhos e pesquisas: 15,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Pesquisa e construção de um livro com ilustração.
EDUCAÇÃO FÍSICA	1º BIMESTRE	Atividade 01: 10,0; Atividade 02: 5,0; Avaliação: 10,0.	Atividade 01: 5,0; Atividade 02: 10,0; Avaliação: 10,0.
	2º BIMESTRE	Atividade 01: 5,0; Atividade 02: 10,0; Avaliação: 10,0.	Atividade 01: 5,0; Atividade 02: 10,0; Avaliação: 10,0.
	3º BIMESTRE	Atividade 01: 8,0; Atividade 02: 7,0; Avaliação: 10,0.	Atividade 01: 8,0; Atividade 02: 7,0; Avaliação: 10,0.
	4º BIMESTRE	Atividade 01: 5,0; Atividade 02: 10,0; Avaliação: 10,0.	Atividade 01: 10,0; Avaliação: 10,0; Sarau literário: 5,0.
LÍNGUA INGLESA	1º BIMESTRE	Classroom activities: 5,0; Exam: 10,0; Work: read all about me poster: 10,0.	Classroom activities: 5,0; Exam: 10,0; Work: read all about me poster: 10,0.
	2º BIMESTRE	Classroom activities: 5,0; Exam: 10,0; Exam 2: 10,0.	Classroom activities: 5,0; Exam: 10,0; Exam 2: 10,0.
	3º BIMESTRE	Classroom activities: 5,0; Exam 1: 10,0; Exam 2: 10,0.	Classroom activities: 5,0; Exam 1: 10,0; Exam 2: 10,0.
	4º BIMESTRE	Avaliação trimestral: 5,0; Classroom activities: 5,0; Exam 1: 10,0; Sarau literário: 5,0.	Avaliação trimestral: 5,0; Classroom activities: 5,0; Exam 1: 10,0; Sarau literário: 5,0.
LÍNGUA	1º BIMESTRE	Atividades: 10,0; Avaliações: 15,0.	Atividades: 10,0; Avaliações: 15,0.

PORTUGUESA	2º BIMESTRE	Atividades: 10,0; Avaliações: 15,0.	Atividades: 10,0; Avaliações: 15,0.
	3º BIMESTRE	Atividades: 10,0; Avaliações: 15,0.	Atividades: 10,0; Avaliações: 15,0.
	4º BIMESTRE	Atividades: 10,0; Avaliações: 15,0.	Atividades: 10,0; Avaliações: 15,0.
CIÊNCIAS	1º BIMESTRE	Atividades: 8,0; Avaliação: 12,0; Trabalho: 5,0.	Atividades; 8,0; Avaliação: 12,0; Trabalho: 5,0.
	2º BIMESTRE	Atividades: 8,0; Avaliação: 12,0; Trabalho: 5,0.	Atividades; 8,0; Avaliação: 12,0; Trabalho: 5,0.
	3º BIMESTRE	Atividades: 5,0; Prova: 12,0; Trabalho: 8,0.	Atividades; 5,0; Avaliação: 12,0; Trabalho: 8,0.
	4º BIMESTRE	Atividades: 6,0; Feira de Ciências: 5,0; Prova: 14,0.	Atividades; 5,0; Feira de Ciências: 5,0; Avaliação: 15,0; Trabalho: 5,0.
GEOGRAFIA	1º BIMESTRE	Atividade avaliativa: 8,0; Atividades avaliativas: 7,0; Avaliação bimestral: 10,0.	Atividades no caderno: 10,0; Avaliação bimestral: 10,0; Participação em sala de aula: 5,0.
	2º BIMESTRE	Atividade avaliativa: 5,0; Atividades em aula: 8,0; Avaliação bimestral: 12,0.	Atividades no caderno: 10,0; Avaliação bimestral: 10,0; Participação em sala de aula: 5,0.
	3º BIMESTRE	Avaliação: 8,0; Avaliação: 10; Trabalho em sala de aula: 7,0.	Atividades no caderno: 5,0; Avaliação bimestral: 10,0; Participação em sala: 5,0; Trabalho: 5,0.
	4º BIMESTRE	Atividades em aula: 10,0; Avaliação bimestral: 10,0; Sarau literário: 5,0.	Atividade avaliativa em sala de aula: 2,0; Atividades no caderno: 5,0; Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação trimestral: 3,0; Projeto Sarau: 5,0.
HISTÓRIA	1º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e conceito: 8,0; Trabalho: 7,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação diagnóstico: 3,0; Participação: 5,0; Trabalho bimestral: 7,0.
	2º BIMESTRE	Avaliação: 12,0; Caderno e participação: 5,0; Trabalhos: 8,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Participação: 5,0; Trabalho bimestral: 10,0.
	3º BIMESTRE	Avaliações: 17,0; Trabalho, caderno, participação: 8,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Interpretação de texto: 3,0; Participação: 5,0; Trabalho bimestral: 7,0.

	4º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Trabalhos, caderno e participação: 15,0.	Apresentação Sarau: 5,0; Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação trimestral: 3,0; Interpretação de texto: 2,0; Participação: 5,0.
ENSINO RELIGIOSO	1º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Participação e atividades do caderno: 5,0; Trabalhos avaliativos: 10,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Participação e atividades do caderno: 5,0; Trabalhos avaliativos: 10,0.
	2º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Trabalho avaliativo: 10,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; trabalho avaliativo extraclasse; 10,0.
	3º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Trabalho avaliativo: 10,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; trabalho avaliativo: 10,0.
	4º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Trabalho avaliativo e Projeto Sarau: 10,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; trabalho avaliativo e Projeto Sarau: 10,0.
MATEMÁTICA	1º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Trabalhos e participação: 15,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Participação: 5,0; Trabalho avaliativo em sala de aula: 10,0.
	2º BIMESTRE	Atividade avaliativa: 5,0; Avaliação bimestral: 10,0; Participação e trabalhos.	Avaliação: 8,0; Avaliação bimestral: 10,0; Participação e atividades avaliativas em grupo: 7,0.
	3º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Trabalhos e participação: 15,0.	Atividades avaliativas em grupo e participação: 7,0; Primeira avaliação bimestral: 8,0; Segunda avaliação bimestral: 10,0.
	4º BIMESTRE	Atividades e participação: 10,0; Avaliações bimestrais: 15,0.	Avaliação bimestral: 7,0; Avaliação bimestral: 8,0; Participação e trabalhos: 10,0.

ANO: 2022	TURMAS:	7º MANHÃ	7º TARDE
ARTE	1º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Pesquisas e atividades em grupo: 15,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Trabalhos, participação e pesquisas: 15,0.
	2º BIMESTRE	Atividades lúdicas, trabalhos e participação: 15,0, Avaliação bimestral: 10,0.	Avaliação bimestral: 12,0; Trabalho, participação: 13,0.

	3º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Trabalho e participação: 15,0.	Avaliação bimestral: 8,0; Avaliação e trabalho, participação: 17,0.
	4º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Produções de textos, trabalhos e pesquisas: 15,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Pesquisa e construção de um livro com ilustração: 15,0.
EDUCAÇÃO FÍSICA	1º BIMESTRE	Atividade 01: 5,0; Atividade 02: 10,0; Avaliação: 10,0.	Atividade 01: 5,0; Atividade 02: 10,0; Avaliação: 10,0.
	2º BIMESTRE	Atividade 01: 10,0; Atividade 02: 5,0; Avaliação: 10,0.	Atividade 01: 5,0; Atividade 02: 10,0; Avaliação: 10,0.
	3º BIMESTRE	Atividade 01: 10,0; Atividade 02: 5,0; Avaliação: 10,0.	Atividade 01: 8,0; Atividade 02: 7,0; Avaliação: 10,0.
	4º BIMESTRE	Atividade 01: 10,0; Avaliação: 10,0; Sarau literário: 5,0.	Atividade 01: 10,0; Avaliação: 10,0; Sarau literário: 5,0.
LÍNGUA INGLESA	1º BIMESTRE	Classroom activities: 5,0; Composition let me introduce myself: 5,0; Exam: 10,0; Reading comprehension: 5,0.	Classroom activities: 5,0; Composition let me introduce myself: 5,0; Exam: 10,0; Reading comprehension: 5,0.
	2º BIMESTRE	Classroom activities: 5,0; Exam: 10,0; Exam 2: 10,0;	Classroom activities: 5,0; Exam: 10,0; Exam 2: 10,0;
	3º BIMESTRE	Classroom activities: 5,0; Exam: 15,0; Test: 5,0.	Classroom activities: 5,0; Exam 2: 15,0; Test: 5,0.
	4º BIMESTRE	Avaliação trimestral: 5,0; Classroom activities: 5,0; Exam: 10,0; Sarau literário: 5,0.	Avaliação trimestral: 5,0; Classroom activities: 5,0; Exam: 10,0; Sarau literário: 5,0.
LÍNGUA PORTUGUESA	1º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação do livro (Confissões de um vira lata): 10,0; Participação, caderno, atividades em sala e casa: 5,0.	Atividades em sala e avaliação de livro: 13,0; Avaliação bimestral: 12,0.
	2º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação literária (Livro: Meninos sem pátria): 10,0; Participação, caderno, para casa: 5,0.	Avaliação bimestral: 12,0; Avaliação de livro, deveres diários: 13,0.
	3º BIMESTRE	Atividade avaliativa (Pronomes): 5,0; Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação literária (Livro: Sem família): 5,0; Participação,	Avaliação bimestral: 12,0; Avaliação de livro, atividades em sala: 13,0.

		atividades, para casa: 5,0.	
	4º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Atividade do livro: 5,0; Avaliação trimestral e participação: 5,0; Sarau: 5,0.	Atividades em sala, Projeto Sarau: 12,0; Avaliação bimestral, Avaliação de livro: 13,0.
CIÊNCIAS	1º BIMESTRE	Atividades: 8,0; Avaliação: 12,0; Trabalho: 5,0.	Atividades: 8,0; Avaliação: 12,0; Trabalho: 5,0.
	2º BIMESTRE	Atividades: 8,0; Avaliação: 12,0; Trabalho: 8,0.	Atividades: 8,0; Avaliação: 12,0; Trabalho: 5,0.
	3º BIMESTRE	Atividades: 5,0; Prova: 12,0; Trabalho: 8,0.	Atividades: 5,0; Prova: 12,0; Trabalho: 8,0.
	4º BIMESTRE	Atividades: 5,0; Feira de Ciências: 5,0; Prova: 15,0.	Atividades: 5,0; Prova: 15,0; Feira de Ciências: 5,0.
GEOGRAFIA	1º BIMESTRE	Atividade avaliativa: 7,0; Atividades em aula: 8,0; Avaliação bimestral: 10,0.	Atividades no caderno: 10,0; Avaliação bimestral: 10,0; Participação em sala de aula: 5,0.
	2º BIMESTRE	Atividades em aula: 5,0; Avaliação: 8,0, Avaliação bimestral: 12,0.	Atividades no caderno: 5,0; Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação parcial: 5,0; Trabalho (Ciclo dos alimentos): 5,0.
	3º BIMESTRE	Avaliação: 8,0, Avaliação bimestral: 10,0; Trabalho sobre diferentes tipos de mapas: 7,0.	Atividades no caderno: 5,0; Avaliação bimestral: 10,0; Participação em sala: 5,0; Trabalho: 5,0.
	4º BIMESTRE	Atividades em aula: 10,0, Avaliação bimestral: 10,0; Sarau literário: 5,0.	Atividade avaliativa em sala de aula: 2,0; Atividades no caderno: 5,0; Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação trimestral: 3,0; Projeto Sarau: 5,0.
HISTÓRIA	1º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 12,0; Caderno e conceito: 7,0; Trabalho: 6,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação diagnóstica: 3,0; Participação: 5,0; Trabalho bimestral: 7,0.
	2º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 12,0; Caderno e participação: 5,0; Trabalhos: 8,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Participação: 5,0; Trabalho bimestral: 10,0.
	3º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 12,0; Trabalho, caderno e participação: 13,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Participação: 5,0; Trabalho bimestral: 10,0.
	4º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Trabalho, caderno	Apresentação do Sarau: 5,0; Atividades em

		e participação: 15,0.	sala: 2,0; Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação trimestral: 3,0; Participação em sala de aula: 5,0.
ENSINO RELIGIOSO	1º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Participação e atividades no caderno: 5,0; Trabalhos avaliativos: 10,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Participação e atividades do caderno: 5,0; Trabalhos avaliativos: 10,0.
	2º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Trabalho avaliativo: 10,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Trabalho avaliativo: 10,0.
	3º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Trabalho avaliativo: 10,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Trabalhos avaliativos: 10,0.
	4º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Trabalho e Projeto Sarau: 10,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Trabalho e Projeto Sarau: 10,0.
MATEMÁTICA	1º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Participação e trabalhos: 15,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Participação: 5,0; Trabalho avaliativo em sala de aula: 10,0.
	2º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Participação e trabalhos: 10,0; Trabalho (Jogo): 5,0.	Atividades avaliativas em duplas ou grupos: 10,0; Avaliação bimestral: 10,0; Participação: 5,0.
	3º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Trabalhos e participação: 15,0.	Atividades avaliativas em grupo e participação: 7,0; Primeira avaliação bimestral: 8,0; Segunda avaliação bimestral: 10,0.
	4º BIMESTRE	Atividades e participação: 10,0; Avaliações bimestrais: 15,0.	Avaliação bimestral: 7,0; Avaliação bimestral: 8,0; Participação e trabalhos: 10,0.

ANO: 2022	TURMAS:	8º MANHÃ	8º TARDE
ARTE	1º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Trabalho, pesquisa em grupo e participação: 15,0.	Atividades em grupo, pesquisas e participação: 15,0; Avaliação: 10,0.
	2º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Pesquisas, atividades lúdicas: 15,0.	Avaliação bimestral: 12,0; Trabalho, participação: 13,0;
	3º BIMESTRE	Atividades de pesquisa e em grupo: 15,0;	Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação,

		Avaliação bimestral: 10,0.	trabalho, participação: 15,0.
	4º BIMESTRE	Atividades, pesquisas, produções de textos: 15,0; Avaliação: 10,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Pesquisa e trabalhos: 15,0.
EDUCAÇÃO FÍSICA	1º BIMESTRE	Atividade 01: 5,0; Atividade 02: 10,0; Avaliação: 10,0.	Atividade 01: 5,0; Atividade 02: 10,0; Avaliação: 10,0.
	2º BIMESTRE	Atividade 01: 5,0; Atividade 02: 10,0; Avaliação: 10,0.	Atividade 01: 5,0; Atividade 02: 10,0; Avaliação: 10,0.
	3º BIMESTRE	Atividade 01: 5,0; Atividade 02: 10,0; Avaliação: 10,0.	Atividade 01: 5,0; Atividade 02: 10,0; Avaliação: 10,0.
	4º BIMESTRE	Atividade 01: 10,0; Avaliação: 10,0; Sarau literário: 5,0.	Atividade 01: 5,0; Atividade 02: 5,0; Avaliação: 10,0; Sarau literário: 5,0.
LÍNGUA INGLESA	1º BIMESTRE	Atividades avaliativas: 8,0; Avaliação: 10,0; Avaliação diagnóstica e trabalho: 7,0.	Atividades avaliativas e trabalho: 8,0; Avaliação: 10,0; Avaliação diagnóstica: 7,0.
	2º BIMESTRE	Atividades avaliativas, atividades em aula: 15,0; Avaliação: 10,0.	Atividade avaliativa: 5,0; Avaliação: 10,0; Avaliação: 10,0.
	3º BIMESTRE	Avaliações e atividades avaliativas: 18,0; Atividades em aula, trabalho: 7,0.	Atividades avaliativas e trabalho: 7,0; Avaliações e atividades avaliativas: 18,0.
	4º BIMESTRE	Atividades avaliativas: 10,0; Avaliações: 15,0.	Atividades avaliativas: 10,0; Avaliações: 15,0.
LÍNGUA PORTUGUESA	1º BIMESTRE	Atividade avaliativa: 10,0; Atividade avaliativa: 8,0; Trabalhos feitos em aula, vistos no caderno: 7,0.	Atividades e avaliação de livro: 13,0; Avaliação bimestral: 12,0.
	2º BIMESTRE	Atividade avaliativa: 10,0; Participação, vistos nos cadernos: 2,0; Prova bimestral: 10,0; Trabalho sobre filme: 3,0.	Avaliação bimestral: 12,0; Avaliação de livro, deveres diários: 13,0.
	3º BIMESTRE	Caderno, participação: 5,0; Prova; 10,0; Prova bimestral: 10,0.	Avaliação bimestral: 12,0; Avaliação de livro, atividades em sala: 13,0.
	4º BIMESTRE	Prova; 10,0; Prova bimestral: 10,0; Sarau literário: 5,0.	Atividades em sala, Projeto Sarau: 12,0; Avaliação bimestral, Avaliação de livro: 13,0.
CIÊNCIAS	1º BIMESTRE	Atividades: 8,0; Avaliação: 12,0; Trabalho: 5,0.	Atividades: 8,0; Avaliação: 12,0; Trabalho: 5,0.
	2º BIMESTRE	Atividades: 8,0; Avaliação: 12,0; Trabalho: 5,0.	Atividades: 8,0; Avaliação: 12,0; Trabalho:

			5,0.
	3º BIMESTRE	Atividades: 5,0; Prova: 12,0; Trabalho: 8,0.	Atividades: 5,0; Prova: 12,0; Trabalho: 8,0.
	4º BIMESTRE	Atividades: 5,0; Feira de ciências: 5,0; prova: 12,0.	Atividades: 5,0; Feira de Ciências: 5,0; Prova: 15,0.
GEOGRAFIA	1º BIMESTRE	Atividades em sala: 7,0; Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação bimestral: 8,0.	Atividades no caderno: 10,0; Avaliação bimestral: 10,0; Participação na sala de aula: 5,0.
	2º BIMESTRE	Atividades em aula: 9,0; Avaliação: 12,0; Trabalho (Projeções cartográficas): 4,0.	Atividades no caderno: 5,0; Avaliação bimestral: 10,0; Trabalho (Religiões): 10,0.
	3º BIMESTRE	Atividade avaliativa: 8,0; Atividades em aula: 7,0; Avaliação bimestral: 10,0.	Atividades no caderno: 5,0; Avaliação bimestral: 10,0; Participação em sala: 5,0; Trabalho: 5,0.
	4º BIMESTRE	; Atividades em aula: 5,0; Avaliação bimestral: 10,0; Sarau literário: 5,0; Semana para a vida: 5,0. Participação e caderno: 5,0.	Atividade avaliativa em sala de aula: 2,0; Atividades no caderno: 5,0; Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação trimestral: 3,0; Projeto Sarau: 5,0.
HISTÓRIA	1º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 12,0; Caderno e conceito: 7,0; Trabalhos: 6,0.	Atividade avaliativa: 7,0; Atividade em sala de aula: 8,0; Avaliação bimestral: 10,0.
	2º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 12,0; Caderno e participação: 5,0; Trabalhos: 8,0.	Atividade em sala de aula: 5,0; Avaliação bimestral: 12,0; Trabalho: 8,0.
	3º BIMESTRE	Avaliações: 17,0; Trabalho, caderno, participação: 8,0.	Atividades em aula; 5,0; Avaliação: 10,0; Avaliação bimestral: 10,0.
	4º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Trabalho, caderno e participação: 15,0.	Atividades em aula; 10,0; Avaliação bimestral: 10,0; Sarau Literário: 5,0.
ENSINO RELIGIOSO	1º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Participação e caderno: 5,0; Trabalhos avaliativos: 10,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Participação e caderno: 5,0; Trabalhos avaliativos: 10,0.
	2º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Trabalho avaliativo: 10,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Trabalho avaliativo: 10,0.
	3º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Trabalhos avaliativos: 10,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Trabalhos avaliativos: 10,0.
	4º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Trabalho e Projeto Sarau:	Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Trabalho e Projeto Sarau:

		10,0.	10,0.
MATEMÁTICA	1º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Participação e trabalhos: 15,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação diagnóstica + caderno: 10,0; Participação: 5,0.
	2º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Participação e trabalhos: 15,0.	Atividades + participação: 10,0; Avaliação; 7,0; Avaliação bimestral: 8,0.
	3º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Trabalhos e participação: 15,0.	Atividades + caderno + participação: 10,0; Avaliação; 7,0; Avaliação bimestral: 8,0.
	4º BIMESTRE	Avaliações bimestrais: 15,0; Trabalhos e participação: 10,0.	Atividade avaliativa: 5,0; Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação trimestral + participação + Feira de Ciências: 10,0.

ANO: 2022	TURMAS:	9º MANHÃ	9º TARDE
ARTE	1º BIMESTRE	Atividades, trabalhos e participação: 15,0; Avaliação bimestral: 10,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Exercícios avaliativos: 10,0; Participação e caderno: 5,0.
	2º BIMESTRE	Atividades de pesquisa e atividades lúdicas: 10,0; Avaliação bimestral: 15,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Trabalho avaliativo: 10,0.
	3º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 8,0; Pesquisas e trabalhos em grupo: 17,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Pesquisa e trabalho: 10,0.
	4º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Produções de textos, pesquisas: 15,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Trabalho e Projeto Sarau.
EDUCAÇÃO FÍSICA	1º BIMESTRE	Atividade 01: 5,0; Atividade 02: 10,0; Avaliação: 10,0.	Atividade 01: 5,0; Atividade 02: 10,0; Avaliação: 10,0.
	2º BIMESTRE	Atividade 01: 5,0; Atividade 02: 10,0; Avaliação: 10,0.	Atividade 01: 5,0; Atividade 02: 10,0; Avaliação: 10,0.
	3º BIMESTRE	Atividade 01: 5,0; Atividade 02: 10,0; Avaliação: 10,0.	Atividade 01: 5,0; Atividade 02: 10,0; Avaliação: 10,0.
	4º BIMESTRE	Atividade 01: 10,0; Avaliação: 10,0; Sarau literário: 5,0.	Atividade 01: 10,0; Avaliação: 10,0; Sarau literário: 5,0.
LÍNGUA INGLESA	1º BIMESTRE	Atividades avaliativas e trabalho: 10,0; Avaliação: 10,0; Avaliação diagnóstica: 5,0.	Avaliação: 10,0; Avaliação diagnóstica: 7,0; trabalho: 8,0.

	2º BIMESTRE	Atividades avaliativas, atividades em aula: 5,0; Avaliação: 10,0.	Atividade avaliativa: 5,0; Avaliação: 10,0; Avaliação: 10,0.
	3º BIMESTRE	Atividades em aula, trabalhos: 7,0; Avaliações, atividades avaliativas: 18,0.	Atividades em sala: 7,0; Avaliação, atividades avaliativas: 18,0.
	4º BIMESTRE	Atividades avaliativas: 10,0; Avaliações: 15,0.	Atividades avaliativas: 10,0; Avaliações: 15,0.
LÍNGUA PORTUGUESA	1º BIMESTRE	Atividade avaliativa: 10,0; Atividade avaliativa: 8,0; Atividades no caderno, participação: 7,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação do livro (Memórias de um Sargento de Milícias): 10,0; Participação, caderno, atividade em sala e casa: 5,0.
	2º BIMESTRE	Atividade avaliativa: 10,0; Participação, trabalho, vistos no caderno: 5,0; Prova bimestral: 10,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação literária (O Extraordinário): 10,0; Participação, caderno, para casa: 5,0.
	3º BIMESTRE	Atividade avaliativa: 5,0; Prova bimestral: 10,0; Trabalhos, vistos, Projeto Folclore: 10,0.	Atividade literária (Livro: Helena): 10,0; Avaliação bimestral: 10,0; Participação, atividades para casa: 5,0.
	4º BIMESTRE	Atividade avaliativa: 7,0; Prova: 5,0; Prova bimestral: 10,0; Sarau Literário: 3,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação de livro: 5,0; Avaliação trimestral e participação: 5,0; Sarau: 5,0.
CIÊNCIAS	1º BIMESTRE	Atividades: 8,0; Atividades: 5,0; Avaliação: 12,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Pesquisas, trabalhos e participação: 15,0.
	2º BIMESTRE	Atividades: 8,0; Avaliação: 12,0; Trabalho: 7,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Participação, trabalhos e pesquisas: 15,0.
	3º BIMESTRE	Atividades: 5,0; Prova: 8,0; Trabalho: 8,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Trabalho e pesquisa em grupo: 15,0.
	4º BIMESTRE	Atividades: 5,0; Prova: 15,0; Feira de Ciências: 5,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Feira de ciências, pesquisas, trabalhos: 15,0.
GEOGRAFIA	1º BIMESTRE	Atividade avaliativa: 8,0; Atividade em sala: 7,0; Avaliação bimestral: 10,0.	Atividades no caderno: 10,0; Avaliação bimestral: 10,0; Participação em sala de aula: 5,0.
	2º BIMESTRE	Atividades em sala: 3,0; Avaliação bimestral: 12,0, Trabalho e avaliação: 10.	Atividades no caderno: 5,0; Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação parcial: 5,0; Participação em sala de aula: 5,0.

	3º BIMESTRE	Atividade avaliativa: 8,0; Avaliação bimestral: 10,0; Trabalhos em sala de aula: 7,0.	Atividades no caderno: 5,0; Avaliação bimestral: 10,0; Participação em sala de aula: 5,0; Trabalho: 5,0.
	4º BIMESTRE	Atividades em aula: 2,0; Avaliação bimestral: 10,0; Sarau: 5,0; Trabalho sobre os países da copa: 8,0.	Atividade avaliativa em sala de aula: 2,0; Atividades no caderno: 5,0; Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação trimestral: 3,0; Projeto sarau: 5,0.
HISTÓRIA	1º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 12,0; Caderno e conceito: 7,0; Trabalho: 6,0.	Atividade avaliativa: 5,0; Atividade em aula: 10,0; Avaliação bimestral: 10,0.
	2º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 12,0; Caderno e participação: 5,0; Trabalhos: 8,0.	Atividades em aula: 5,0; Avaliação: 8,0; Avaliação bimestral: 10,0.
	3º BIMESTRE	Avaliações: 15,0; Trabalhos, caderno, participação: 10,0.	Atividades em sala de aula: 5,0; Avaliação: 10,0; Avaliação bimestral: 10,0.
	4º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Trabalhos, caderno, participação: 15,0.	Atividades: 2,0; Avaliação bimestral: 10,0; Sarau literário: 5,0; Trabalho sobre os países da copa: 8,0.
ENSINO RELIGIOSO	1º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Trabalhos avaliativos: 10,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Participação e caderno: 5,0; Trabalhos avaliativos: 10,0.
	2º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Trabalho avaliativo: 10,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Trabalho avaliativo: 10,0.
	3º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Trabalho avaliativo: 10,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Trabalhos avaliativos: 10,0.
	4º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Trabalho e Sarau literário: 10,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Trabalho e Sarau literário: 10,0.
MATEMÁTICA	1º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Participação e trabalhos: 15,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Participação: 5,0; Trabalho avaliativo em sala de aula: 10,0.
	2º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Participação e atividades avaliativas: 10,0; Trabalho avaliativo: 5,0.	Atividades avaliativas em duplas ou em grupos: 10,0; Avaliação bimestral: 10,0; Participação e matéria completa no caderno: 5,0.
	3º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Trabalho e	Atividades avaliativas e participação: 7,0;

		participação: 15,0.	Primeira avaliação bimestral: 8,0; Segunda avaliação bimestral: 10,0.
	4º BIMESTRE	Avaliações bimestrais: 15,0; Trabalho e participação: 10,0.	Avaliação bimestral: 7,0; Avaliação bimestral: 8,0; Participação e trabalhos: 10,0.

ANO: 2023	TURMAS:	6º MANHÃ	6º TARDE
ARTE	1º BIMESTRE	Atividades de pesquisa e participação: 15,0; Avaliação bimestral: 10,0.	Avaliação Bimestral: 10,0; Trabalhos, atividades e participação: 15,0.
	2º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Oficina de criação e desenvolvimento: 15,0.	Avaliação Bimestral: 10,0; História Criativa: 8,0; Trabalho, participação: 7,0.
	3º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Oficina de criação; desenho e pintura, e argumentação: 10,0; Participação e desenvolvimento: 2,0; Pintura e escrita para casa: 3,0.	Avaliação Bimestral: 10,0; Trabalho em casa e em grupo, participação: 15,0.
	4º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Oficina de criação e atividades avaliativas: 15,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Oficina de criação e pesquisas: 15,0.
EDUCAÇÃO FÍSICA	1º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Participação nas aulas práticas: 15,0.	Avaliação Bimestral: 10,0; Atividade 01: 5,0; Atividade 02: 5,0.
	2º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Participação nas aulas práticas: 15,0.	Avaliação Bimestral: 10,0; Atividade 01: 5,0; Atividade 02: 5,0.
	3º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Participação nas aulas práticas: 15,0.	Avaliação Bimestral: 10,0; Atividade 01: 5,0; Atividade 02: 5,0.
	4º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 15,0; Participação nas aulas práticas: 10,0.	Avaliação: 10,0; Aulas práticas: 10,0; Avaliação atitudinal: 5,0.
LÍNGUA INGLESA	1º BIMESTRE	Classroom activities: 5,0; Evaluative work: 5,0; Exam: 10,0; Notebook exercises: 5,0.	Exam: 10,0; Classroom activities: 5,0; Work: read all about me poster: 10,0.
	2º BIMESTRE	Classroom activities: 5,0; Exam 1: 10,0; Exam 2: 10,0.	Exam 1: 10,0; Exam 2: 10,0; Classroom activities: 5,0.
	3º BIMESTRE	Classroom activities: 10,0; Evaluative work: 5,0; Exam: 10,0.	Exam 1: 10,0; Exam 2: 10,0; Classroom activities: 5,0.
	4º BIMESTRE	Atividades em sala: 5,0; Avaliação: 10,0;	Atividades em sala de aula: 5,0; Avaliação:

		Trabalho: 10,0.	10,0; Trabalho: 5,0.
LÍNGUA PORTUGUESA	1º BIMESTRE	Atividades em sala: 15,0; Avaliação: 10,0.	Avaliações: 15,0; Atividades: 10,0.
	2º BIMESTRE	Atividades em sala: 10,0; Avaliações: 15,0.	Avaliações: 15,0; Atividades: 10,0.
	3º BIMESTRE	Atividades em sala: 10,0; Avaliações: 15,0.	Avaliações: 15,0; Atividades: 10,0.
	4º BIMESTRE	Atividades avaliativas: 15,0; Atividades em sala: 10,0.	Atividades avaliativas: 15,0; Atividades em sala de aula: 10,0.
CIÊNCIAS	1º BIMESTRE	Atividades: 8,0; Avaliação: 12,0; Trabalho: 5,0.	Avaliação: 12,0; Atividades: 8,0; Trabalho: 5,0.
	2º BIMESTRE	Atividades: 5,0; Avaliação: 12,0; Trabalho: 8,0.	Avaliação: 12,0; Atividades: 8,0; Trabalho: 5,0.
	3º BIMESTRE	Avaliação: 8,0; Avaliação: 10,0; Trabalho: 7,0.	Prova: 12,0; Atividades: 8,0; Trabalho: 5,0.
	4º BIMESTRE	Atividades: 7,0; Avaliação: 10,0; Trabalho: 8,0.	Atividades: 7,0; Avaliação: 10,0; Trabalho: 8,0.
GEOGRAFIA	1º BIMESTRE	Atividade avaliativa: 8,0; Atividade em aula e em casa: 7,0; Avaliação bimestral: 10,0.	Avaliação Bimestral: 10,0; Atividades no caderno: 10,0; Participação em sala de aula: 5,0.
	2º BIMESTRE	Atividade avaliativa: 10,0; Avaliação bimestral: 10,0; Participação e atividades: 5,0.	Avaliação Bimestral: 10,0; Atividades no caderno: 10,0; Participação em sala de aula: 5,0.
	3º BIMESTRE	Atividade avaliativa: 7,0; Atividades e participação: 8,0; Avaliação bimestral: 10,0.	Avaliação Bimestral: 10,0; Atividades no caderno: 5,0; Trabalho: 5,0; Participação em sala de aula: 5,0.
	4º BIMESTRE	Atividades e participação: 7,0; Avaliação: 8,0; Avaliação bimestral: 10,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Participação e caderno: 5,0; Trabalho de desenho: 5,0; Trabalho de exercícios: 5,0.
HISTÓRIA	1º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Participação das atividades em sala de aula: 5,0; Trabalho escrito e apresentação: 10,0.	Avaliação Bimestral: 10,0; Avaliação Diagnóstica: 3,0; Trabalho Bimestral: 7,0; Participação: 5,0.
	2º BIMESTRE	Avaliações: 15,0; Trabalhos, caderno e participação: 10,0.	Avaliação Bimestral: 10,0; Trabalho Bimestral: 10,0; Participação: 5,0.
	3º BIMESTRE	Atividade avaliativa: 10,0; Avaliação bimestral: 10,0; Participação: 5,0.	Avaliação Bimestral: 10,0; Interpretação de texto: 3,0; Trabalho Bimestral: 7,0;

			Participação: 5,0.
	4º BIMESTRE	Atividade avaliativa: 10,0; Avaliação bimestral: 10,0; Trabalho e participação: 5,0.	Atividade avaliativa: 6,0; Atividade e participação: 9,0; Avaliação bimestral: 10,0.
ENSINO RELIGIOSO	1º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Trabalhos avaliativos: 10,0.	Avaliação Bimestral: 10,0; Participação e atividades no caderno: 5,0; Trabalhos avaliativos: 10,0.
	2º BIMESTRE	Autoavaliação: 5,0; Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Símbolos religiosos: 5,0.	Avaliação Bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Trabalho avaliativo extraclasse: 10,0.
	3º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Exercício avaliativo: 5,0; Pesquisa: 5,0.	Avaliação Bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Trabalho avaliativo: 10,0.
	4º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Trabalho e pesquisa: 10,0.	Avaliação bimestral: 10,0, Caderno e participação: 5,0; Pesquisa e trabalho avaliativo: 10,0.
MATEMÁTICA	1º BIMESTRE	Atividades participativas: 5,0; Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação parcial: 10,0.	Avaliação Bimestral: 10,0; Trabalho Avaliativo em sala de aula: 10,0; Participação: 5,0.
	2º BIMESTRE	Avaliação parcial: 10,0; Avaliação bimestral: 10,0; Participação: 5,0.	Avaliação Bimestral: 10,0; Avaliação: 8,0; Participação e atividades avaliativas em dupla: 7,0.
	3º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação parcial: 10,0; Participação e trabalhos: 5,0.	Primeira Avaliação Bimestral: 8,0; Segunda Avaliação Bimestral: 10,0; Atividades avaliativas em grupo e participação: 7,0.
	4º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação parcial: 10,0; Participação: 5,0.	Avaliação: 10,0; Avaliação bimestral: 10,0; Participação: 5,0.

ANO: 2023	TURMAS:	7º MANHÃ	7º TARDE
ARTE	1º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Oficina de pintura, escrita e desenho: 15,0.	Avaliação Bimestral: 10,0; Trabalhos, participação e pesquisas: 15,0.
	2º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Oficina criativa: 5,0; Oficina de criação e desenvolvimento: 10,0.	Avaliação Bimestral: 10,0; Trabalho e participação: 15,0.
	3º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Oficina de criação,	Avaliação Bimestral: 10,0; Avaliação, trabalho

		desenho, pintura e escrita: 10,0; Participação e desenvolvimento em aula: 5,0.	e participação: 15,0.
	4º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Oficina de criação e pesquisa: 15,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Pesquisa e oficina de criação: 15,0.
EDUCAÇÃO FÍSICA	1º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Participação nas aulas práticas: 15,0.	Avaliação Bimestral: 10,0; Atividade 01: 5,0; Atividade 02: 5,0.
	2º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Participação nas aulas práticas: 15,0.	Avaliação Bimestral: 10,0; Atividade 01: 5,0; Atividade 02: 5,0.
	3º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Participação nas aulas práticas: 15,0.	Avaliação Bimestral: 10,0; Atividade 01: 5,0; Atividade 02: 5,0.
	4º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Participação nas aulas práticas: 15,0.	Aulas práticas: 7,0; Avaliação: 10,0; Trabalho ginástica artística: 8,0.
LÍNGUA INGLESA	1º BIMESTRE	Classroom activities: 5,0; Notebook exercises: 5,0; Exam 1: 5,0; Exam 2: 10,0.	Classroom activities: 5,0; Composition let me introduce myself: 5,0; Reading comprehension: 5,0; Exam: 10,0.
	2º BIMESTRE	Classroom activities: 5,0; Exam 1: 5,0; Exam 2: 10,0; Pair work "Wonder: the movie": 5,0.	Classroom activities: 5,0; Exam 1: 10,0; Exam 2: 10,0.
	3º BIMESTRE	Classroom activities: 5,0; Exam 1: 10,0; Exam 2: 10,0.	Classroom activities: 5,0; Exam: 10,0; Test: 10,0.
	4º BIMESTRE	Atividades em sala: 5,0; Avaliação: 10,0; Trabalho: 10,0.	Atividades em sala: 5,0; Avaliação: 10,0; Trabalho: 10,0.
LÍNGUA PORTUGUESA	1º BIMESTRE	Atividades em sala: 15,0; Avaliação: 10,0.	Avaliação Bimestral: 10,0; Atividades em sala e avaliação de livro: 15,0.
	2º BIMESTRE	Atividades em sala: 10,0; Avaliações: 15,0.	Avaliação Bimestral: 10,0; Avaliação de livro e deveres diários: 15,0.
	3º BIMESTRE	Atividades em sala: 10,0; Avaliações: 15,0.	Avaliação Bimestral: 10,0; Avaliação de livro e atividades em sala: 15,0.
	4º BIMESTRE	Atividades avaliativas: 15,0; Atividades em sala: 10,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação de livro/ Deveres: 15,0.
CIÊNCIAS	1º BIMESTRE	Atividades: 8,0; Avaliação: 12,0; Trabalho: 5,0.	Avaliação: 12,0; Atividades: 8,0; Trabalho: 5,0.
	2º BIMESTRE	Atividades: 5,0; Avaliação: 12,0; Trabalho: 8,0.	Avaliação: 12,0; Atividades: 8,0; Trabalho:

			5,0.
	3º BIMESTRE	Avaliação: 10,0; Avaliação: 8,0; Trabalho:7,0.	Avaliação: 10,0; Avaliação: 8,0; Trabalho: 7,0.
	4º BIMESTRE	Atividades: 7,0; Avaliação: 12,0; Trabalho: 8,0.	Atividades: 7,0; Avaliação: 10,0; Trabalho: 8,0.
GEOGRAFIA	1º BIMESTRE	Atividade avaliativa: 8,0; Atividades em aula: 4,0; Avaliação Bimestral: 10,0; Pesquisa sobre mapas temáticos.	Avaliação Bimestral: 10,0; Atividades no caderno: 5,0; Trabalho: 5,0; Participação em sala de aula: 5,0.
	2º BIMESTRE	Atividade avaliativa: 10,0; Atividades e participação: 5,0; Avaliação Bimestral: 10,0.	Avaliação Bimestral: 10,0; Atividades no caderno: 10,0; Participação: 5,0; Trabalho: 5,0.
	3º BIMESTRE	Atividades e participação: 7,0; Avaliação: 10,0; Avaliação Bimestral: 10,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação parcial: 5,0; Caderno e participação: 5,0; Trabalho Quilombo dos Palmares: 5,0.
	4º BIMESTRE	Atividade avaliativa: 5,0; Atividades e participação: 5,0; Avaliação Bimestral: 10,0, Trabalho e atividades: 5,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Desenho morfoclimático: 5,0; Participação e caderno: 5,0; Projeto Regar/ Qizz: 5,0.
HISTÓRIA	1º BIMESTRE	Atividade avaliativa: 10,0; Atividades realizadas e participação: 5,0; Avaliação Bimestral: 10,0.	Avaliação Bimestral: 10,0; Trabalho bimestral: 5,0; Avaliação diagnóstica:5,0; Participação: 5,0.
	2º BIMESTRE	Avaliações: 15,0; Trabalho, caderno e participação: 15,0.	Avaliação Bimestral: 10,0; Trabalho bimestral: 10,0; Participação: 5,0.
	3º BIMESTRE	Atividade avaliativa: 10,0; Avaliação Bimestral: 10,0; Participação: 5,0.	Avaliação Bimestral: 10,0; Trabalho bimestral: 10,0; Participação: 5,0.
	4º BIMESTRE	Atividade avaliativa: 10,0; Avaliação Bimestral: 10,0; Trabalho e participação: 5,0.	Atividade avaliativa; 10,0; Atividades: 5,0; Avaliação bimestral: 10,0.
ENSINO RELIGIOSO	1º BIMESTRE	Avaliação Bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Trabalhos avaliativos: 10,0.	Avaliação Bimestral: 10,0; Participação e atividades no caderno: 5,0; Trabalhos avaliativos: 10,0.
	2º BIMESTRE	Autoavaliação: 5,0; Avaliação Bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Trabalho avaliativo: Comunicação com divindades: 5,0.	Avaliação Bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Trabalho avaliativo: 10,0.
	3º BIMESTRE	Avaliação Bimestral: 10,0; Caderno e	Avaliação Bimestral: 10,0; Caderno e

		participação: 5,0; Exercício avaliativo: 6,0; Exercício avaliativo: 4,0.	participação: 5,0; Trabalhos avaliativos: 10,0.
	4º BIMESTRE	Avaliação Bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Pesquisa e	Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Pesquisa e trabalho avaliativo: 10,0.
MATEMÁTICA	1º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação parcial: 10,0; Participação: 5,0.	Avaliação Bimestral: 10,0; Trabalho avaliativo em sala de aula: 10,0; Participação: 5,0.
	2º BIMESTRE	Atividade participativa: 5,0; Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação parcial: 10,0.	Avaliação Bimestral: 10,0; Atividades avaliativas em duplas ou grupos: 10,0; Participação: 5,0.
	3º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação parcial: 10,0; Trabalho: 5,0.	Avaliação Bimestral: 10,0; Atividades avaliativas em grupos e participação: 7,0; Segunda avaliação bimestral: 8,0.
	4º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação parcial: 10,0; Participação: 5,0.	Avaliação bimestral: 8,0; Avaliação parcial: 7,0; Participação, trabalhos: 10,0.

ANO: 2023	TURMAS:	8º MANHÃ	8º TARDE
ARTE	1º BIMESTRE	Atividades em oficina de escrita e pintura: 15,0; Avaliação bimestral: 10,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Oficina Pintura e escrita: 15,0.
	2º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Oficina de criação e desenvolvimento: 15,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Oficina de criação: 3,0; Participação e pesquisas: 7,0; Pesquisa (Dança e corpo, diferentes tipos de dança): 5,0.
	3º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Oficina de criação: 10,0; Participação: 5,0.	Avaliação: 3,0; Avaliação bimestral: 10,0; Pesquisa e oficina de criação: 12,0.
	4º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Oficina de criação e pintura: 15,0.	Atividades em sala e oficina de criação: 15,0; Avaliação bimestral: 10,0.
EDUCAÇÃO FÍSICA	1º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Participação nas aulas práticas: 15,0.	Atividade 01: 5,0; Atividade 2: 10,0; Avaliação: 10,0.
	2º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Participação nas aulas práticas: 15,0.	Atividades e participação: 7,0; Avaliação: 10,0; Trabalho (Forró): 8,0.
	3º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Participação nas	Atividade 02: 5,0; Avaliação: 10,0;

		aulas práticas: 15,0.	Participação: 10,0.
	4º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 15,0; Participação nas aulas práticas: 10,0.	Aulas práticas: 10,0; Avaliação: 10,0; Avaliação atitudinal: 5,0.
LÍNGUA INGLESA	1º BIMESTRE	Atividade avaliativa; 5,0; Atividades em sala de aula: 5,0; Avaliação bimestral, avaliação parcial: 15,0.	Classroom activities: 5,0; Exam 01: 5,0; Exam 02; 10,0; Pair work: 5,0.
	2º BIMESTRE	Atividades e participação: 5,0; Avaliação: 10,0; Avaliação parcial: 10,0.	Classroom activities: 5,0; Exam 01: 10,0; Exam 02: 10,0.
	3º BIMESTRE	Atividades em sala de aula, trabalho: 9,0; Avaliação: 8,0; Avaliação bimestral: 8,0.	Classroom activities: 5,0; Exam 01: 10,0; Exam 02; 10,0.
	4º BIMESTRE	Atividades em sala de aula: 7,0; Avaliação: 8,0; Trabalho: 10,0.	Atividades em sala: 5,0; Avaliação: 10,0; Trabalho: 10,0.
LÍNGUA PORTUGUESA	1º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação do livro (Os Miseráveis): 10,0; Participação, caderno e deveres em casa: 5,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação diagnóstica/ Deveres em sala: 8,0; Avaliação do livro (Os Miseráveis): 7,0.
	2º BIMESTRE	Atividade avaliativa: 5,0; Avaliação bimestral: 10,0; Debate do livro Dom Quixote: 5,0; Participação, caderno e deveres em casa: 5,0.	Atividades em sala/ Deveres: 8,0; Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação de livro: 7,0.
	3º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Debate do livro: Extraordinário: 10,0; Participação, caderno e deveres em casa: 5,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação de livro/ Deveres e Participação: 15,0.
	4º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Debate do livro: Quando tudo muda: 10,0; Participação, caderno e deveres em casa: 5,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação de livro/ Deveres: 15,0.
CIÊNCIAS	1º BIMESTRE	Atividades: 8,0; Avaliação: 12,0, Trabalho; 5,0.	Atividades: 8,0, Avaliação: 12,0; Trabalho: 5,0.
	2º BIMESTRE	Atividades: 5,0; Avaliação: 12,0; Trabalho: 8,0.	Atividades: 8,0, Avaliação: 12,0; Trabalho: 5,0.
	3º BIMESTRE	Avaliação: 10,0; Avaliação: 8,0; Trabalho: 7,0.	Avaliação: 10,0, Avaliação: 8,0; Trabalho: 7,0.
	4º BIMESTRE	Atividades: 7,0; Avaliação: 10,0; Trabalho: 8,0.	Atividades: 7,0; Avaliação: 10,0; Trabalho: 7,0.

GEOGRAFIA	1º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação mensal: 5,0; Trabalho e atividades avaliativas: 10,0.	Avaliação bimestral: 12,0; Avaliação parcial: 5,0; Participação e caderno: 8,0.
	2º BIMESTRE	Atividades extras: 5,0; Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação parcial: 5,0; Trabalho (Conflitos e minorias nacionais): 5,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação parcial/ Trabalho: 5,0; Avaliação parcial/ Trabalho: 5,0; Participação e caderno: 5,0.
	3º BIMESTRE	Atividades extras: 5,0; Avaliação bimestral e parcial: 15,0; trabalho avaliativo: 5,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação parcial: 5,0; Caderno e participação: 5,0; Trabalho: 5,0.
	4º BIMESTRE	Atividades extras: 5,0; Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação mensal: 5,0; Trabalho avaliativo: 5,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Participação e caderno: 5,0; Trabalho (América Latina): 5,0; Trabalho (Exercícios): 5,0.
HISTÓRIA	1º BIMESTRE	Atividade avaliativa: 10,0; Atividades em sala e participação: 5,0; Avaliação bimestral: 10,0.	Atividade avaliativa: 8,0; Atividades em aula e participação: 4,0; Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação diagnóstica: 3,0.
	2º BIMESTRE	Avaliações: 15,0; Trabalho caderno e participação: 10,0.	Atividade avaliativa: 10,0; Atividades e participação: 5,0; Avaliação bimestral: 10,0.
	3º BIMESTRE	Atividade avaliativa: 10,0; Avaliação bimestral: 10,0; Participação: 5,0.	Avaliação: 6,0; Atividades e participação: 9,0; Avaliação bimestral: 10,0.
	4º BIMESTRE	Atividade avaliativa: 10,0; Avaliação bimestral: 10,0; Trabalho e participação: 5,0.	Atividades: 10,0; Participação: 5,0; Avaliação bimestral: 10,0.
ENSINO RELIGIOSO	1º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Trabalhos avaliativos: 10,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Trabalhos avaliativos: 10,0.
	2º BIMESTRE	Autoavaliação: 6,0; Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Trabalhos avaliativo (Nossas crenças e convicções): 4,0.	Autoavaliação: 6,0; Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Trabalhos avaliativo (Nossas crenças e convicções): 4,0.
	3º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Exercício avaliativo: 6,0; Pesquisa (Organização do terceiro setor): 4,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Exercício avaliativo e pesquisa: 10,0.
	4º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Pesquisa e trabalho avaliativo: 10,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Pesquisa e trabalho avaliativo: 10,0.

MATEMÁTICA	1º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação parcial: 10,0; Participação: 5,0.	Atividades avaliativas e participação: 7,0; Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação parcial: 8,0.
	2º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação parcial: 10,0; Participação: 5,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação parcial: 8,0; Participação e trabalhos: 7,0.
	3º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação parcial: 10,0; Trabalhos: 5,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação parcial: 8,0; Participação e trabalhos em grupo: 7,0.
	4º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação parcial: 5,0; Feira de ciências: 5,0; Participação: 5,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação parcial: 7,0; Participação e trabalhos: 8,0.

ANO: 2023	TURMAS:	9º MANHÃ	9º TARDE
ARTE	1º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Oficina de criação: 15,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Oficina de criação: 15,0.
	2º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Oficina de criação e desenvolvimento: 15,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Oficina criativa: 5,0; Oficina de criação e desenvolvimento: 10,0.
	3º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Oficina de criação, pesquisa: 15,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação, pesquisa e participação: 15,0.
	4º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Oficina de criação e feira de ciências: 15,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação das oficinas: 5,0; Oficina de criação, pesquisas: 10,0.
EDUCAÇÃO FÍSICA	1º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Participação nas aulas práticas: 15,0.	Atividade 01: 5,0; Atividade 02: 10,0; Avaliação: 10,0.
	2º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Participação nas aulas práticas: 15,0.	Atividades e participação: 7,0; Avaliação: 10,0; Trabalho (Manifestações desportivas): 8,0.
	3º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Participação nas aulas práticas: 15,0.	Atividade 01: 5,0; Avaliação: 10,0; Participação nas atividades artísticas: 10,0.
	4º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 15,0; Participação nas aulas práticas: 10,0.	Aulas práticas: 10,0; Avaliação: 10,0; Avaliação atitudinal: 5,0.
LÍNGUA INGLESA	1º BIMESTRE	Classroom activities: 5,0; Exam 01: 5,0; Exam 02: 5,0; Exam 03: 10,0.	Atividade avaliativa: 5,0; Atividades em sala de aula: 5,0; Avaliações: 15,0.
	2º BIMESTRE	Classroom activities: 5,0; Exam 01: 10,0; Pairwork (Linking words): 5,0; Pairwork	Atividades e participação: 5,0; Avaliação 01: 10,0; Avaliação 02: 10,0.

		(Wonder the movie): 5,0.	
	3º BIMESTRE	Classroom activities: 5,0; Exam 01: 5,0; Exam 02: 5,0; Exam 03: 10,0.	Avaliação: 8,0; Avaliação bimestral: 7,0; Trabalho e atividades em sala de aula: 10,0.
	4º BIMESTRE	Atividades em sala: 10,0; Avaliação: 10,0; Trabalho: 5,0.	Atividades em sala de aula: 5,0; Avaliação: 10,0; Trabalho: 10,0.
LÍNGUA PORTUGUESA	1º BIMESTRE	Atividades em sala: 5,0; Avaliação: 10,0; Trabalho: 10,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação de livro (A volta ao mundo em 80 dias): 7,0; Avaliação diagnósticas/ Deveres em sala: 8,0.
	2º BIMESTRE	Atividades em sala: 10,0; Avaliações: 15,0.	Atividades em sala/ Deveres: 8,0; Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação de livro: 7,0.
	3º BIMESTRE	Atividades em sala: 10,0; Avaliações: 15,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação de livro/ Deveres e participação: 15,0.
	4º BIMESTRE	Atividades avaliativas: 15,0; Atividades em sala: 10,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação de livro/ Deveres: 15,0.
CIÊNCIAS	1º BIMESTRE	Atividades: 8,0; Avaliação: 12,0; Trabalho: 5,0.	Atividades: 8,0; Avaliação: 12,0; Trabalho: 5,0.
	2º BIMESTRE	Atividades: 5,0; Avaliação: 12,0; Trabalho: 8,0.	Atividades: 8,0; Avaliação: 12,0; Trabalho: 5,0.
	3º BIMESTRE	Avaliação: 10,0; Avaliação: 8,0; Trabalho: 7,0.	Avaliação: 8,0; Avaliação: 10,0; Trabalho: 7,0.
	4º BIMESTRE	Atividades: 7,0; Avaliação: 10,0; Trabalho: 8,0.	Atividades: 8,0; Avaliação: 10,0; Trabalho: 8,0.
GEOGRAFIA	1º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Trabalhos avaliativos: 10,0.	Avaliação bimestral: 12,0; Caderno e participação: 5,0; Trabalho (Europa ocidental e Europa Oriental): 8,0.
	2º BIMESTRE	Atividade avaliativa: 9,0; Atividades e participação: 6,0; Avaliação bimestral: 10,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação parcial/ Trabalho: 5,0; Avaliação parcial/ Trabalho: 5,0; Participação e caderno: 5,0.
	3º BIMESTRE	Atividades e participação: 7,0; Avaliação: 8,0; Avaliação bimestral: 10,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação parcial: 5,0; Caderno e participação: 5,0; trabalho: 5,0.
	4º BIMESTRE	Atividades e participação: 5,0; Avaliação bimestral: 10,0; Atividades, trabalhos,	Avaliação bimestral: 10,0; Economia circular: 5,0; Participação e caderno: 5,0; Redação: 5,0.

		pesquisas (Regar, Israel, Países, Religiões): 10,0.	
HISTÓRIA	1º BIMESTRE	Atividade avaliativa: 10,0; Atividades em sala e participação: 5,0; Avaliação bimestral: 10,0.	Atividade avaliativa: 8,0; Atividades em aula: 2,0; Avaliação bimestral: 10,0; Participação: 5,0.
	2º BIMESTRE	Provas; 15,0; Trabalhos, caderno e participação: 10,0.	Atividade avaliativa: 8,0; Atividades em aula: 2,0; Avaliação bimestral: 10,0; Participação: 5,0.
	3º BIMESTRE	Atividade avaliativa: 10,0; Avaliação bimestral: 10,0; Participação: 5,0.	Atividades e participação: 8,0; Avaliação: 7,0; Avaliação bimestral: 10,0.
	4º BIMESTRE	Atividade avaliativa: 10,0; Avaliação bimestral: 10,0; Trabalho e participação: 5,0.	Avaliação: 8,0; Avaliação bimestral: 10,0; Trabalhos e pesquisa: 7,0.
ENSINO RELIGIOSO	1º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Trabalhos avaliativos: 10,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Trabalhos avaliativos: 10,0.
	2º BIMESTRE	Autoavaliação: 5,0; Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Trabalho sobre trânsito no Brasil: 5,0.	Autoavaliação: 5,0; Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Trabalho sobre trânsito no Brasil: 5,0.
	3º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Exercício avaliativo: 3,0; Exercício avaliativo: 4,0; Pesquisa sobre ancestralidade, reencarnação: 3,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Exercícios e pesquisa: 10,0.
	4º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Pesquisa e trabalho avaliativo: 10,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Caderno e participação: 5,0; Pesquisa e trabalho avaliativo: 10,0.
MATEMÁTICA	1º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação parcial: 10,0; Participação: 5,0.	Atividades avaliativas e participação: 7,0; Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação parcial do bimestre: 8,0.
	2º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação parcial: 10,0; Participação: 5,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação parcial: 8,0; Participação e trabalhos: 7,0.
	3º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação	Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação parcial:

		parcial: 10,0; Trabalhos: 5,0.	8,0; Participação e trabalhos em grupo: 7,0.
	4º BIMESTRE	Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação parcial: 10,0; Participação: 5,0.	Avaliação bimestral: 10,0; Avaliação parcial: 7,0; Participação e trabalhos: 8,0.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Minas Gérias, 2022<sup>a</sup>, 2023.

## APÊNDICE E – Roteiro de entrevistas realizadas com os professores da escola

### Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública/ Mestrado Profissional

Aluna: Carla Graciele de Sousa Silva

#### Entrevista com professores

A entrevista obtida a partir do presente roteiro irá compor a pesquisa “**Avaliações internas de aprendizagem: gestão pedagógica para as novas metodologias de avaliação na Escola Estadual Caminho Suave**”. Essa pesquisa é desenvolvida no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). As informações coletadas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos. As pessoas entrevistadas não serão identificadas e as informações fornecidas por elas não ocasionarão prejuízo às suas atividades profissionais.

Data da entrevista:

Nome:

Idade:

Tempo de experiência na escola:

Disciplina que leciona atualmente:

1. Para iniciarmos, gostaria que você falasse um pouco sobre a sua formação acadêmica, carreira profissional e trajetória na escola.
2. Quantos alunos há matriculados na disciplina que leciona? Em que horários?
3. Quais as suas atribuições na escola? Descreva seu processo de trabalho.
4. Dentre as suas atribuições na escola, quais são as que mais te desafiam ou preocupam?
5. Para você, qual o seu papel no desenvolvimento da aprendizagem do aluno?
6. Como você realiza seu planejamento de aula? Em que ele se baseia? Que recursos usa, fontes que consulta, materiais didáticos que utiliza, fale sobre isso.
7. Qual a sua concepção sobre avaliação da aprendizagem em sala de aula?
8. Existem orientações relativas ao processo de avaliação da aprendizagem na escola? Quais?
9. Você tem conhecimento dos instrumentos de avaliação utilizados no processo de ensino e aprendizagem na escola pelos demais professores?

10. Se sim, quais instrumentos de avaliação você percebe com maior e menor frequência de utilização pelos professores na escola?
11. Em sua percepção seria importante uma discussão sobre os instrumentos de avaliação? Por quê?
12. Existe um acompanhamento dos processos avaliativos na escola? Estou me referindo à equipe gestora da escola e como é debatida a avaliação interna com os professores. Sim, não, como?
13. Em relação as avaliações externas existe análise de seus resultados, feita pela gestão escolar? De qual forma é feita
14. Qual a importância da avaliação interna para o desenvolvimento das práticas pedagógicas na escola?
15. Como se dá o processo de avaliação da aprendizagem no componente curricular que você leciona?
16. Quais instrumentos de avaliação você utiliza com maior e menor frequência em suas aulas?
17. Como se dá a escolha do instrumento de avaliação na disciplina que leciona?
18. Quando acontecem os processos de avaliação da aprendizagem na disciplina que leciona? Por que são escolhidos esses momentos?
19. Os resultados das avaliações internas são utilizados para pensar os processos de ensino e aprendizagem na disciplina que leciona? Se sim, de qual maneira?
20. Como é feita a análise dos resultados das avaliações internas na disciplina que leciona? Há uma discussão coletiva desses resultados com outros professores e equipe gestora?
21. O que você faz a partir dos resultados das avaliações na disciplina que leciona?  
Qual a importância dos resultados obtidos por meio dos instrumentos de avaliação para o planejamento das suas aulas?
22. Qual(is) o(s) documento(s) norteadores do currículo da escola?
23. Você conhece esses documentos? Já leu esses documentos? Quando? Em que circunstâncias? Houve discussão sobre eles na escola? Sim, não, como?
24. Ocorrem discussões coletivas na escola sobre os resultados das avaliações externas? Caso ocorram, em quais momentos?
25. Gostaria de falar algo que não foi abordado na entrevista?

Obrigada!