

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – CAMPUS SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Patrícia Aparecida Porcel Moraes

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS APROFUNDAMENTOS
CURRICULARES DO NOVO ENSINO MÉDIO: AS VIVÊNCIAS DOS
COORDENADORES DE GESTÃO PEDAGÓGICA GERAL**

Sorocaba
2024

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – CAMPUS SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS APROFUNDAMENTOS
CURRICULARES DO NOVO ENSINO MÉDIO: AS VIVÊNCIAS DOS
COORDENADORES DE GESTÃO PEDAGÓGICA GERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba – na Linha de Pesquisa I – Formação de Professores e Práticas Educativas – como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Sorocaba
2024

Moraes, Patrícia Aparecida Porcel

Avaliação da aprendizagem nos aprofundamentos curriculares do Novo Ensino Médio: as vivências dos coordenadores de gestão pedagógica geral / Patrícia Aparecida Porcel Moraes -- 2024.
156f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba
Orientador (a): Rosa Aparecida Pinheiro
Banca Examinadora: Paulo Roberto Teixeira Junior,
Renata Prenstteter Gama
Bibliografia

1. Coordenador Pedagógico. 2. Processo Avaliativo. 3. Novo Ensino Médio. I. Moraes, Patrícia Aparecida Porcel. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a todas as mulheres que conseguiram conciliar a maternidade, a vida profissional, acadêmica e pessoal, superando todas as adversidades e seguirem firmes em seus objetivos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço e dedico este estudo a:

Agradeço acima de tudo a Deus, pois foi Ele quem me sustentou até aqui e permitiu que eu continuasse mesmo tendo pensado inúmeras vezes em desistir.

Ao meu companheiro Guilherme que entendeu minhas renúncias e prioridades ficando com a responsabilidade de cuidar da nossa menina muitos finais de semana para que eu pudesse ler, estudar e escrever esta dissertação. Pelo apoio ao não deixar a desistência ser uma opção mesmo quando a escrita não evoluía, a ansiedade machucava e eu cada vez me fazia mais distante.

À maior benção da minha vida, meu anjo sem asas dos cachos dourados, minha pequena Maria Valentina.

À minha amada mãe Sandra que incentivou desde pequena meus estudos e mesmo sem entender o que é um mestrado ficou feliz com a minha conquista desde o processo seletivo, sempre expressando o orgulho que sente por mim.

Às diretoras que tive o prazer de trabalhar Éricka e Isa por não tornarem o trabalho um obstáculo, permitindo trocas de horário para que eu pudesse realizar o PESCD presencialmente. À Éricka serei eternamente grata pelo incentivo e por facilitar minha vida acadêmica mesmo eu atuando em uma escola PEI e não tendo a possibilidade de dispensa para estudar.

À minha professora e orientadora Rosa pela sua dedicação e muita paciência que serviram como pilares para a conclusão deste estudo. As orientações serviram como um farol para que eu encontrasse meu caminho e principalmente, a minha voz.

Minhas companheiras de mestrado Adilene e Sheila, estas em especial dedicaram momentos de férias em família para estarem comigo ajudando na correção dos pareceres para aprovação do projeto. À Tânia e Érika que muito contribuíram no primeiro ano de mestrado e à Rosiane, Luciene e Adarlindo pelas partilhas e ensinamentos.

E por último, mas com a mesma importância aos participantes desta pesquisa, pelo tempo e a contribuição de suas vivências.

RESUMO

A Diretoria de Ensino de Itapetininga teve em 2022 a implantação do Novo Ensino Médio (NEM) estabelecido pela Lei nº 13.415/2017 concomitante com a ampliação de vinte e duas escolas do Programa Ensino Integral (PEI) trazendo mudanças significativas para o cenário escolar e seus atores. No centro dessas modificações está o coordenador pedagógico, profissional responsável pela articulação da tríade professores-estudantes-aprendizagem. À vista disso, a presente pesquisa tem como principal objetivo compreender os obstáculos enfrentados pelo CGPG frente às implantações do PEI e o NEM em relação à avaliação da aprendizagem dos aprofundamentos curriculares. Dentre os objetivos também apontam-se: conhecer por meio das experiências quem são e o que contam os CGPG considerando o contexto da pesquisa, apresentar duas mudanças no Ensino Médio que relacionam-se diretamente com o objeto deste estudo e verificar se ocorre/ocorreu formação sobre avaliação dos aprofundamentos curriculares - as novas disciplinas provenientes da reforma – uma vez que a Resolução SEDUC nº 143, de 20-12-2021 apresenta orientações para que estes processos não ocorram tão somente de forma tradicional. Para tanto, com o intuito de alcançar o objetivo principal proposto, situamos a seguinte questão de pesquisa: quais foram os desafios enfrentados pelos CGPG do Novo Ensino Médio frente ao processo avaliativo dos aprofundamentos curriculares? A realidade escolar apresenta uma parte considerável de professores que ainda se apoiam exclusivamente como instrumento de avaliação apenas na prova escrita. Muitas vezes se apoiar exclusivamente na avaliação tradicional implica numa estrutura que privilegie somente a memorização mecânica, não favorecendo, do ponto de vista cognitivo, o desenvolvimento da compreensão, interpretação e reflexão. Sabemos que dentro da escola durante ATEC cabe ao coordenador pedagógico propiciar ao corpo docente estudos sobre avaliação, uma vez que ele é um dos responsáveis pela formação continuada dos professores dentro das unidades escolares. Sendo assim, o trabalho formativo com os aprofundamentos curriculares e o apoio aos processos avaliativos fazem parte de suas atribuições. Como esse estudo discorre sobre avaliação, apoiamos-nos em alguns estudiosos como Luckesi (2005), Libâneo (1996, 2001) e Hoffmann (1994, 2011, 2012, 2013). A partir dessas considerações para sustentar a pesquisa, a metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa com base em questionário e entrevistas narrativas para que os CGPG partilhassem suas vivências e desafios acerca do objeto pesquisado – o processo avaliativo dos aprofundamentos curriculares. As análises realizadas alicerçadas pela construção de dados nos permitiram construir considerações, entre elas que no ano de implantação do PEI priorizou-se a formação dos instrumentos do programa, pois há uma quantidade significativa de documentos para serem construídos, ficando o Novo Ensino Médio sem a necessária atenção, o que pode ter comprometido o estudo e a reflexão sobre o processo avaliativo dos aprofundamentos curriculares, uma vez que a falta de formação clara da SEDUC-SP para subsidiar o trabalho dos coordenadores durante a transição do EM para o NEM, gerou inseguranças institucionais que impactaram na implantação da reforma.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Programa Ensino Integral; Processo avaliativo; Coordenador pedagógico.

RESUMEN

La Dirección de Enseñanza de Itapetininga tuvo en 2022 la implantación de la Nueva Enseñanza Media (NEM) establecido por la Ley nº 13.415/2017 concomitante con la ampliación de veintidós escuelas del Programa Enseñanza Integral (PEI) trayendo cambios significativos para el escenario escolar y sus actores. En el centro de estas modificaciones está el coordinador pedagógico, profesional responsable de la articulación de la triada profesores-estudiantes-aprendizaje. A la vista de esto, la presente investigación tiene como principal objetivo comprender los obstáculos enfrentados por el CGPG frente a las implantaciones del PEI y el NEM en relación a la evaluación del aprendizaje de las profundizaciones curriculares. Entre los objetivos también se apuntan: conocer por medio de las experiencias quiénes son y qué cuentan los CGPG considerando el contexto de la investigación, presentar dos cambios en la Enseñanza Media que relacionansi directamente con el objeto de este estudio y verificar si ocurre/ocurrió formación sobre evaluación de las profundizaciones curriculares - las nuevas disciplinas provenientes de la reforma - una vez que la Resolución SEDUC nº 143, de 20-12-2021 presenta orientaciones para que estos procesos no ocurran tan solo de forma tradicional. Para tanto con el objetivo de alcanzar el objetivo principal propuesto, situamos la siguiente cuestión de investigación: ¿cuáles fueron los desafíos enfrentados por los CGPG de la Nueva Enseñanza Media frente al proceso evaluativo de las profundizaciones curriculares? La realidad escolar presenta una parte considerable de profesores que aún se apoyan exclusivamente como instrumento de evaluación solo en la prueba escrita. Muchas veces apoyarse exclusivamente en la evaluación tradicional implica una estructura que privilegie solamente la memorización mecánica, no favoreciendo, desde el punto de vista cognitivo, el desarrollo de la comprensión, interpretación y reflexión. Sabemos que dentro de la escuela durante ATPCG cabe al coordinador pedagógico propiciar al cuerpo docente estudios sobre evaluación, una vez que él es uno de los responsables por la formación continuada de los profesores dentro de las unidades escolares. Siendo así, el trabajo formativo con las profundizaciones curriculares y el apoyo a los procesos evaluativos forman parte de sus atribuciones. Como ese estudio discurre sobre evaluación, nos apoyamos en algunos estudiosos como Luckesi (2005), Libâneo (1996, 2001) y Hoffmann (1994, 2011, 2012, 2013). A partir de estas consideraciones para apoyar la investigación, la metodología utilizada fue de abordaje cualitativo con base en cuestionario y entrevistas narrativas para que los CGPG compartieran sus vivencias y desafíos acerca del objeto investigado - el proceso evaluativo de las profundizaciones curriculares. Los análisis realizados basados en la construcción de datos nos permitieron construir consideraciones, entre ellas que en el año de implantación del PEI se priorizó la formación de los instrumentos del programa, pues hay una cantidad significativa de documentos para ser construidos, conseguir la nueva escuela secundaria sin la atención necesaria, lo que puede haber comprometido el estudio y la reflexión sobre el proceso de evaluación de las profundizaciones curriculares, ya que la falta de formación clara de SEDUC-SP para subsidiar el trabajo de los coordinadores durante la transición del EM al NEM, generó inseguridades institucionales que impactaron en la implantación de la reforma.

Palabras-clave: Nuevo Enseñanza Media; Programa Enseñanza Integral; Proceso evaluativo; Coordinador pedagógico.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Aprofundamento Curricular

ADE – Avaliação Diagnóstica de Entrada

ATPCA - Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo por Área do Conhecimento

ATPCG – Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo Geral

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

C – Componente

CGP – Coordenador de Gestão Pedagógica

CGPAC – Coordenador de Gestão Pedagógica por Área do Conhecimento

CGPG - Coordenador de Gestão Pedagógica Geral

CI – Ciência da Informação

CMSP – Centro de Mídias da Educação de São Paulo

COE – Coordenador de Organização Escolar

GDE – Gratificação de Dedicção Exclusiva DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio / DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

EFAPE – Escola de Formação dos Profissionais da Educação Paulo Renato Costa Souza

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

EN – Entrevista Narrativa

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FGB – Formação Geral Básica

IF – Itinerário Formativo

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MAPPA - Material de Apoio ao Planejamento e Práticas do Aprofundamento

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

NEM – Novo Ensino Médio

PCA – Professor Coordenador de Área

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEC – Professor Especialista em Currículo

PEI – Programa Ensino Integral

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEDUC-SP – Secretaria da Educação do estado de São Paulo

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UC – Unidade Curricular

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Formação e atuação dos entrevistados

Tabela 2 – Prioridades formativas

Tabela 3 – Informações sobre as escolas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema metodológico

Figura 2 – Divisão da grade curricular da FGB e IF para as três séries do EM

Figura 3 – Matriz Curricular do EM 1ª e 2ª série 2022 e 3ª série para 2023 – PEI/7 horas

Figura 4 – Matriz Curricular do EM 1ª e 2ª série 2022 e 3ª série 2023 – PEI/9 horas

Figura 5 – Aprofundamento Curricular Corpo, Saúde e Linguagens/áreas integradas Ciências da Natureza e Linguagens – UC3/3ª série

Figura 6 – Aprofundamento Curricular Corpo, Saúde e Linguagens/áreas integradas Ciências da Natureza e Linguagens – UC4/3ª série

Figura 7 – Estrutura do Aprofundamento Curricular Corpo, Saúde e Linguagens/áreas integradas Ciências da Natureza e Linguagens

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – Fases da entrevista narrativa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I - O PERCURSO DA PESQUISA	26
1.1 METODOLOGIA	27
CAPÍTULO II – A ÚLTIMA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA	37
2.1 ENSINO MÉDIO.....	37
2.2 NOVO ENSINO MÉDIO GARANTIDO PELA LEI 13.415/2017.....	41
2.2.1 ITINERÁRIOS FORMATIVOS – A PARTE DIVERSIFICADA DO ENSINO ...	53
2.2.2 APROFUNDAMENTOS CURRICULARES – AS NOVAS DISCIPLINAS.....	59
CAPÍTULO III – AVALIAÇÃO	70
3.1 POR QUE AVALIAMOS?	74
3.2 PROCESSOS AVALIATIVOS	80
3.3 MODALIDADES AVALIATIVAS	83
3.4 SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA	86
CAPÍTULO IV - COORDENADOR DE GESTÃO PEDAGÓGICA GERAL – MULTIPROFISSIONAL	93
4.1 CGPG E O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL.....	93
4.1.1 COE E SUAS ATRIBUIÇÕES NA FUNÇÃO.....	101
4.1.2 CGPAC E SUAS ATRIBUIÇÕES NA FUNÇÃO.....	103
4.2 O CGPG E O PROCESSO AVALIATIVO DOS APROFUNDAMENTOS CURRICULARES	104
CAPÍTULO V – O CRUZAMENTO DAS HISTÓRIAS	112
5.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA – FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL.....	112
5.2 ATRIBUIÇÕES DO CGPG - VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES.....	116
5.3 PROCESSO AVALIATIVO NO NOVO ENSINO MÉDIO	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130
APÊNDICES	140
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO DISPONIBILIZADO AOS COORDENADORES ENTREVISTADOS ATRAVÉS DO <i>GOOGLE FORMS</i>	140
APÊNDICE 2 - ROTEIRO UTILIZADO NAS ENTREVISTAS NARRATIVAS	141
APÊNDICE 3 – ENTREVISTA I CONCEDIDA PELO CGPG A-9 ATRAVÉS DO <i>GOOGLE MEET</i> EM 2023	142
APÊNDICE 4 – ENTREVISTA II CONCEDIDA PELO CGPG B-9 ATRAVÉS DO <i>GOOGLE MEET</i> EM 2023	148
APÊNDICE 5 – ENTREVISTA III CONCEDIDA PELO CGPG C-7 ATRAVÉS DO	

GOOGLE MEET EM 2023	152
APÊNDICE 6 – ENTREVISTA IV CONCEDIDA PELO CGPG D-7 ATRAVÉS DO GOOGLE MEET EM 2023	156

INTRODUÇÃO

Procuro-me no passado e outrem me vejo, não encontro a que fui, encontro alguém que a que foi vai reconstruindo com a marca do presente. Na lembrança, o passado se torna presente e se transfigura, contaminado pelo aqui e agora. (SOARES, 2001, p. 37).

Apresento minha pesquisa situando o lugar de onde falo, minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. As experiências vividas foram constituídas a partir das quais considero mais significativas e construíram o que sou hoje quanto profissional da educação.

Todo meu percurso escolar – anos iniciais do ensino fundamental (2º ao 5º ano, outrora 1ª a 4ª série), anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano, outrora 5ª a 8ª série) e Ensino Médio (EM) - frequentei escolas públicas estaduais na cidade de Piracicaba. Durante o EF meu pai foi muito presente e influenciou meus estudos. Desde nova iniciei meus primeiros contatos com a leitura, tendo o seu incentivo, que era um leitor assíduo. Me lembro de quando já alfabetizada na terceira série dos anos iniciais – hoje 4º ano -, passar os momentos de intervalo na biblioteca lendo as obras da coleção Vaga-Lume. A leitura sempre fez parte da minha vida, o que para muitos era algo enfadonho, para mim era a melhor forma de passar o tempo.

Contudo, gostar de ler me fez refém de provas longas, com muitos textos, pois esse contato com a leitura permitia que eu me sentisse mais confiante quando as avaliações traziam textos de apoio para as questões, mas nem todos os professores ofereciam esse recurso nas provas, a maioria se apoiava nas avaliações que se baseavam em memorização de fatos: quem foi determinada pessoa, quando nasceu, o que inventou...

Embora hoje eu reconheça a memorização como uma habilidade importante e necessária para o processo avaliativo, enquanto uma jovem estudante eu não gostava de avaliações que exigiam somente essa habilidade, pois alguns têm habilidades naturais para a memorização e se beneficiam nesse tipo de avaliação, o que não era a minha realidade.

Durante os anos finais do EF (6º ao 9º ano) e o EM os dias de avaliações eram bem tensos devido as provas que exigiam reproduzir algo exato ao que foi apresentado pelo professor, me sentia sufocada com a ideia de provas que incorporavam quase que exclusivamente decorar fatos, dados, datas, nomes, ou seja, provas factuais. Esse tipo de avaliação me causava desconforto, pois algumas disciplinas traziam conteúdo denso,

o que tornava a memorização mecânica uma tarefa árdua e no meu caso impossível. A regra era clara – decorar ou reprovar -, pois o único instrumento que os professores usavam para avaliar eram as provas, fossem mensais, bimestrais e às vezes uma de recuperação.

Em 2000 concluí o EM, no entanto sem nenhum projeto de vida, fosse acadêmico ou não. Minha mãe depositou somente em mim todas as expectativas de ter uma filha com educação superior. Talvez por sempre acompanhar meu bom desempenho escolar, por garantir meu direito à educação e perceber quão prazerosa era a escola para mim, diferente dela, que nunca gostou, assim como meus irmãos.

Antes mesmo de concluir o EM era constantemente pressionada pela minha mãe a escolher um curso de graduação. Por uma infinidade de vezes ouvi: “O seu primeiro casamento é com o diploma da faculdade. Não seja minha repetição.” Essas palavras tanto me comoveram que serviram como válvula propulsora para continuar meus estudos. Essa frase ficou registrada em minha memória, pois eu entendo e sinto o peso dessas palavras, o que caminha exatamente na direção da ideia de Izquierdo (1989) sobre memórias serem “fruto do que alguma vez percebemos ou sentimos.” (p. 89).

Quando escolhi o curso de licenciatura, minha mãe me apoiou e ainda disse ser uma “bela profissão”. Ela sempre zelou pela minha educação escolar e a admiração à figura do professor fez com que ela idealizasse um futuro como professora para mim. Penso também que para ela foi um alívio a minha escolha, considerando que as mulheres são maioria nos cursos profissionais da educação básica, na docência e na gestão, segundo o Censo Escolar 2022 realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tornando a conclusão do curso mais real. Além de não precisar mudar de cidade, pois havia ensino superior em licenciatura na cidade em que morava.

Iniciei o curso de Letras pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), a escolha foi uma consequência da minha íntima relação com a leitura, incentivada sempre pelo meu pai e a facilidade nas aulas de Língua Portuguesa. Todavia, nunca quis ser professora, não tinha interesse pela educação. Justamente por presenciar o descaso de muitos estudantes com os professores e o desinteresse de alguns professores em ensinar. Quanta ironia nesse início de vida acadêmica.

No penúltimo ano da graduação iniciei como professora eventual (substituta) em escolas públicas estaduais de Piracicaba. Continuava certa de que não queria ser professora. Em 2008 me formei. Não mais substituía nas escolas, trabalhava em um

laboratório de análises química como digitadora. Foi então que comecei a me questionar até quando meu diploma de licenciatura em Letras ficaria engavetado. Voltei a dar aulas eventuais. Tantas surgiram que decidi sair do laboratório e focar na profissão a qual era formada.

No final do ano de 2010 fiz o concurso público para Professor de Educação Básica do Estado de São Paulo, passei, mas não em boa colocação. Em 2011 me mudei para a cidade de Angatuba - por questões pessoais - e lecionei em escolas municipais – aprendi muito sobre o fazer docente. Foi nesse período que a docência ganhou significado e comecei a me identificar com área. E assim me dediquei a esta profissão. Como defende Nóvoa (2009) ser professor "é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão." (p. 30).

Em janeiro de 2013 tomei posse do cargo de professor da educação básica do Estado de São Paulo, do concurso que havia realizado em 2010. Me efetivei em uma escola na cidade em que moro, Angatuba, pertencente à Diretoria de Ensino de Itapetininga. E lá fiquei por oito anos. Nesse período, passei em outro concurso para professor, também da rede de ensino do Estado de São Paulo, onde me efetivei em 2014, no segundo cargo, na mesma escola. Participei de um concurso público para professores da rede municipal de Angatuba, contudo, a cada escolha, algumas renúncias... Essa segunda efetivação no Estado ocorreu em uma terça-feira, na quinta-feira da mesma semana fui chamada para assumir o cargo na rede municipal. Com muita tristeza tive que declinar, pelo fato de já ter dois cargos públicos.

O trabalho em redes de ensino diferentes – estadual e municipal – contribuiu para conhecer o funcionamento de diferentes lógicas organizacionais educativas, o contato com diferentes professores e coordenadores, assim como também a transitoriedade entre funções, o que exigiu que investisse em minha formação continuada. Foi então que decidi cursar Pedagogia, não para trabalhar com educação infantil ou ensino fundamental anos iniciais, mas para poder assumir a gestão de uma escola em algum momento da minha vida. Alguns sonhos envolvendo a educação foram nascendo e se concretizando.

Durante catorze anos trabalhei como professora de Língua Portuguesa da rede pública de ensino do Estado de São de Paulo. Em 2018, a escola na qual trabalhava há cinco anos aderiu ao Programa Ensino Integral (PEI). De acordo com a Secretaria da Educação do estado de São Paulo (SEDUC-SP) a partir do crescimento no número de

matrículas para o EF e conseqüentemente do EM e a preocupação com a melhoria efetiva na qualidade de ensino, as escolas PEI foram criadas. Diante desse cenário, a SEDUC-SP, através da Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, iniciou a implantação do PEI no Estado de São Paulo.

Com a implantação desse novo programa surgiu a oportunidade de assumir a função de PCA¹ (Professor Coordenador de Área) de Linguagens e Códigos e suas tecnologias, a qual aceitei com muitas expectativas, afinal além de continuar lecionando também faria parte da gestão da escola. Foi um período tenso na minha vida profissional, pois de um lado havia a equipe docente resistente a me ver como professora por eu coordenar a área de Linguagens e do outro o trio gestor (direção, vice direção e coordenação geral) que não me aceitava como gestora por eu ainda “pensar como professora”, fala que ouvia frequentemente.

O PCA atua com uma jornada reduzida de aulas – entre 14-16 aulas semanais² - do seu componente curricular e coordena os demais professores da mesma área do conhecimento, no meu caso, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física. Essa dupla função causa desconforto tanto para quem a desempenha quanto aos demais profissionais que não entendem o papel desse coordenador, principalmente no primeiro ano de PEI de uma escola, em que todos estão aprendendo sobre o programa e seus instrumentos de trabalho.

Atuar como coordenadora sempre esteve nos meus planos profissionais. Assim, essa pesquisa nasceu do interesse e desempenho na função. Entendo que dentro do cenário escolar muitos são os atores importantes, contudo destaco o professor coordenador pedagógico³ como o principal articulador dos sujeitos e processos avaliativos.

Em janeiro de 2021 recebi o convite para atuar no Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino de Itapetininga e fazer parte da equipe de Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP)⁴ que atua na formação e apoio aos coordenadores e professores desta diretoria. Considero esse momento da minha trajetória profissional providencial, pois conheci pessoas que me incentivaram a cursar a pós-graduação. Foi exatamente o

¹ A Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022 altera a nomenclatura para Coordenador de Gestão Pedagógica por Área de Conhecimento (CGPAC).

² Alterado pela Resolução SEDUC – 71, DE 8-12-2023.

³ Na rede pública do Estado de São Paulo o professor coordenador pedagógico é aquele professor que sai da sala de aula para assumir o papel de gestor junto ao diretor de escola e vice-diretor.

⁴ A Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022 altera a nomenclatura para Professor Especialista em Currículo (PEC).

que fiz, participei do processo seletivo para Mestrado em Educação da UFSCar *campus* Sorocaba no 2º semestre do ano corrente.

Os acontecimentos dos últimos meses de 2021 me levaram a delimitar meu objeto de pesquisa do mestrado. Em novembro foi confirmado pela SEDUC-SP que mais vinte e duas escolas da Diretoria de Ensino de Itapetininga fariam parte do PEI em 2022. Então, por ter trabalhado no programa por três anos, fui convidada para assumir a função de PCG⁵ (Professor Coordenador Geral), do segmento EM em uma dessas escolas que iniciariam como PEI em 2022, na cidade de Itapetininga, aproximadamente 70,4 quilômetros da cidade de Sorocaba, interior do Estado de São de Paulo.

Quando assumi a coordenação pedagógica em janeiro de 2022 muitas eram e ainda são minhas inquietações, contudo, a mais latente sempre foi – como dar conta de tudo? – Formar os professores, contribuir com os processos avaliativos e acompanhar o desempenho dos estudantes. Libâneo (2001) corrobora com minhas inquietações apontando o coordenador pedagógico como um dos responsáveis pela integração e articulação do trabalho pedagógico na escola, pois está diretamente em contato com a equipe docente, de estudantes e de pais e/ou responsáveis.

Vale destacar que também cabe ao coordenador a função de refletir sobre as práticas de ensino, auxiliar na construção de situações de aprendizagem, dando o suporte didático pedagógico aos docentes. Como a escola em que trabalhei em 2022 estava em seu primeiro ano de implantação do PEI, além das atribuições já citadas, estava também em meu rol atributivo apresentar ao corpo docente e gestores, visto que além de mim, nenhum outro havia tido contato com o programa, os instrumentos de gestão do PEI e acompanhar seu desenvolvimento e aplicabilidade. Além de zelar pelo desenvolvimento do ensino-aprendizagem acompanhando o processo avaliativo, o qual compõe o objeto da presente pesquisa. Essa demanda está inserida no contexto da implantação do recente programa da SEDUC-SP, o Novo Ensino Médio (NEM).

Como coordenadora vivenciei situações que me fizeram perceber o quanto era comum para alguns professores entender a avaliação como o final do processo. Muitos professores não veem o ato de avaliar atrelado à necessidade de estudo por parte de quem avalia. Avaliar não foi uma tarefa fácil enquanto professora e assim se repetiu enquanto coordenadora, alguns professores com quem trabalhei, talvez por falta de uma

⁵ A Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022 altera a nomenclatura para Coordenador de Gestão Pedagógica Geral (CGPG).

formação inicial ou continuada sobre avaliação, pois as formações iniciais podem não contemplar em seu currículo o trabalho com avaliação, ainda utilizavam exclusivamente ao avaliar a memorização mecânica, entendida por esta pesquisadora como decorar. O problema não é ser contra ou a favor do uso da memorização mecânica, mas sim só cobrar isso do estudante, desestimulando a sua aprendizagem e sem oferecer avaliações que proporcionem capacidades associadas ao saber, saber fazer e saber ser, ou seja, desenvolver também a memorização compreensiva, que segundo Solé (1998) requer uma atividade construtiva muito intensa e ocorre quando aprendemos algo significativamente.

Nesse sentido, me apoio na concepção de Solé (1998), ao entender como memorização compreensiva, aquela que parte do ato de compreender e impacta efetiva e positivamente no ato de raciocinar, diferente da mecânica – a qual praticamos diariamente ao guardar datas, nomes, fatos, telefones...

Também Alvarez (2015) contribuiu com a discussão trazendo a questão de decorar para outro contexto “Para tocar bem o piano, o músico decora a partitura” (p. 39), nota-se que precisamos do recurso da memorização mecânica, vista também pela pesquisadora como decorar, o impasse está, segundo ela, no sentido de que quanto mais se demandar apenas memorização de conteúdo, mais o cérebro despenderá energia para fazer esse tipo de atividade, deixando outras coisas de lado, o que pode não ser eficiente no aprendizado do estudante, pois quando se limita a aprender a informação literal, o estudante está se mostrando capaz de repetir, mas não compreender o que foi trabalhado pelos professores ao longo das aulas de maneira significativa.

Discutir sobre a relação entre memorização e avaliação me leva a um período importante para o desenvolvimento da minha pesquisa. Ter participado do Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente (PESCD) no curso de Pedagogia, disciplina Didática III, ministrada pela minha orientadora a Profa. Dra. Rosa Aparecida Pinheiro, pela Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba, me permitiu perceber a importância e a necessidade da formação seja ela inicial ou continuada sobre processo avaliativo. Nesta disciplina estudamos sobre avaliações externas, internas, modalidades avaliativas, instrumentos avaliativos, o que, como e por que avaliar e a importância do *feedback*, além de outras discussões sobre os teóricos que pesquisam sobre avaliação.

Não são todas as licenciaturas que garantem em sua grade curricular o lugar da

avaliação. Não me lembro de ter estudado esse assunto durante a licenciatura em Letras, o que me fez revisitar o histórico do curso e constatei que a grade curricular dos anos em que cursei essa licenciatura, não havia uma disciplina sobre avaliação. Já no curso de Pedagogia estudamos no quarto semestre Avaliação Educacional, apesar das 80 horas, ainda havia muito o que conhecer e estudar.

Tratar sobre avaliação é importante na vida acadêmica, os professores deveriam conhecê-la em profundidade, no sentido de praticá-la como um processo e não parte dele, como aponta Fernandes e Freitas (2007) “[...] não ensinamos sem avaliar, não aprendemos sem avaliar. Dessa forma, rompe-se com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação, como se esta fosse apenas o final de um processo.” (p. 23).

Assim como “A docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola, pela observação do comportamento dos nossos professores” (FORMOSINHO, 2009, p. 95), alguns aspectos da avaliação também são conhecidos por todos, por estar presente em nosso dia a dia, contudo não podemos aceitar mesmo que inconscientemente que sabemos utilizar a avaliação sem uma formação adequada, consciente, sistematizada e apropriada, com vistas a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

No decorrer das leituras realizadas para a escrita da dissertação, observei que ao longo dos anos as pesquisas apontam lacunas na formação de docentes em relação à avaliação, que continua quase que exclusivamente centrada no docente e muitas vezes desenvolvida através de procedimentos que não oferecem oportunidades para que as atividades sejam reorganizadas. Em alguns cursos de formação, o processo — ensino, aprendizagem e avaliação — são tratados de maneira desarticulada, o que pode levar o eixo da formação ficar centrado no ato de ensinar e não no de aprender.

Em meu percurso formativo, as disciplinas realizadas ao longo do mestrado e os apontamentos da minha orientadora ao longo dos encontros me permitiram adequar o meu projeto de pesquisa inicial e assim estabelecer as estratégias de investigação e os referências teóricas que o embasaram. Dessa forma, considerando minhas experiências com avaliação e o interesse em pesquisar o trabalho de outros coordenadores sobre um tema que está em pauta, o Novo Ensino Médio, escolhemos por uma investigação de natureza qualitativa tomando como metodologia de estudo a entrevista narrativa (EN), pois, “há nas entrevistas narrativas uma importante característica colaborativa, uma vez que a história emerge a partir da interação, da troca, do diálogo entre entrevistador e participantes.” (CRESWELL, 2014, p. 102). Para tanto, a pergunta que norteia esta

pesquisa é: quais foram os desafios enfrentados pelos CGPG do Novo Ensino Médio frente ao processo avaliativo dos aprofundamentos curriculares?

Os objetivos desta pesquisa, tais como: compreender os obstáculos enfrentados pelo CGPG frente às implantações do PEI e o NEM em relação à avaliação da aprendizagem dos aprofundamentos curriculares, conhecer por meio das experiências quem são e o que contam os CGPG considerando o contexto da pesquisa, apresentar duas mudanças no Ensino Médio que relacionam-se diretamente com o objeto deste estudo e verificar se ocorre/ocorreu formação sobre avaliação dos aprofundamentos curriculares - as novas disciplinas provenientes da reforma – uma vez que a Resolução SEDUC nº 143, de 20-12-2021 apresenta orientações para que estes processos não ocorram tão somente de forma tradicional, desempenham um papel importante na condução do estudo, fornecendo direção e propósito.

Nas atividades pedagógicas, explorar a compreensão das atividades de coordenadores era familiar, quase como compartilhar perspectivas derivadas de experiências pessoais. Queiroz (1988) confirma esse pensamento ao destacar que “toda pesquisa tem alguma relação com o pesquisador, e a própria forma como procura investigar e desvendar seu problema de investigação é marcado por sua trajetória de vida.” (p. 100). Sendo assim, surgiu o interesse em pesquisar um tema tão atual que é o Novo Ensino Médio e conhecer as experiências dos CGPG fossem elas de qualquer ordem, positivas ou negativas ao longo do processo avaliativo das novas disciplinas impostas pela reforma do EM.

Dessa forma, para construir dados que deem corpo à pesquisa, primeiramente foi enviado um questionário para os CGPG da rede pública estadual, de quatro escolas PEI de EM da Diretoria de Ensino de Itapetininga. Segundo Gil (1999, p.128), o uso de questionário em pesquisas científicas pode ser definido “como a técnica de investigação composta por [...] questões [...], tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Após a análise das respostas foi elaborado um roteiro para a realização das EN pautadas nas concepções de Jovchelovitch e Bauer (2002), para conhecer as experiências individuais dos entrevistados, suas histórias de vida entrecruzadas no contexto educacional.

A presente pesquisa não busca esgotar a discussão sobre avaliação, mas sim identificar, a partir das narrativas dos sujeitos que fizeram parte deste estudo, os desafios que acompanharam estes coordenadores de escolas PEI no processo avaliativo das novas disciplinas oriundas da reforma do EM. Para tanto se fez necessário a EN com

estes profissionais, que por sua vez, está entre os responsáveis por formar a equipe docente, de tal modo que a avaliação cumpra sua função de diagnóstico e reorientação do processo pedagógico, considerando que faz parte das atribuições do coordenador pedagógico zelar pela avaliação da aprendizagem.

Nessa dissertação, na constituição dos aportes teóricos, inicialmente nos apoiamos na revisão bibliográfica dos estudos de Libâneo (1991, 2001), Almeida e Placco (2001) e Fernandes (2007) quanto ao trabalho do coordenador pedagógico na escola. Sobre o tema avaliação, Luckesi (2005), Hoffmann (1994, 2011, 2012, 2013) e Perrenoud (1999, 2002) e sob a ótica desses aportes, a análise dos dados suscitados pelas EN com os coordenadores propiciará uma síntese, possibilitando a compreensão de quem são esses coordenadores, quais seus desafios em relação à reforma do EM e se foi possível em 2022 mediante as implementações e novidades na rede o apoio às avaliações dos aprofundamentos curriculares.

Logo, a presente dissertação está estruturada em cinco capítulos, com a realização do questionário e das EN, o capítulo I – O percurso da pesquisa – apresenta como foi realizada a pesquisa e o processo metodológico.

Após a apresentação da forma como a pesquisa foi realizada e considerando o contexto de estudo, o NEM e as mudanças que ocorreram com a sua reforma, o capítulo II – A última etapa da educação básica - traz uma breve discussão sobre o contexto histórico do EM brasileiro, o período de criação da Lei 13.415/2017 e a argumentação de seus defensores. Discorreremos nesse capítulo sobre as mudanças oriundas da reforma, como os itinerários formativos, com o recorte nos aprofundamentos curriculares.

Tratar sobre avaliação envolve diversos atores, contudo primeiramente e provavelmente se associa ao professor e ao estudante, no entanto se espera que o coordenador busque integrar os envolvidos no processo avaliativo, tendo em vista as relações interpessoais, dando valor à formação do docente e que articule o trabalho pedagógico nas escolas, portanto o capítulo III – Avaliação – traremos uma discussão sobre os processos avaliativos e as modalidades avaliativas que acompanham a avaliação da aprendizagem.

O capítulo IV - Coordenador de Gestão Pedagógica Geral – multiprofissional – discorre sobre os múltiplos papéis do coordenador do Programa Ensino Integral, a função e contribuição dos outros coordenadores que compõem o quadro de gestores, suas atribuições frente o NEM e o processo avaliativo dos aprofundamentos curriculares.

As vivências, desafios e as contribuições dos CGPG entrevistados construíram o

capítulo V – O cruzamento das histórias - apresentamos os dados arquitetados a partir da análise do que narraram os coordenadores e a articulação com o aporte teórico estudado para embasar a pesquisa.

Para finalizar a dissertação apresentaremos as considerações finais elaboradas a partir da construção dos dados da EN realizada com os coordenadores pedagógicos. As referências bibliográficas e os apêndices que trazem os documentos necessários para que esta pesquisa se desenvolvesse, as questões do questionário, o roteiro da EN e suas transcrições.

CAPÍTULO I - O PERCURSO DA PESQUISA

Delinear o percurso metodológico tem a intencionalidade de direcionar o estudo em sua organização básica, tal como selecionar o tipo de estudo a ser desenvolvido. Para contribuir com essa organização na questão textual da pesquisa, optamos em iniciar com o capítulo metodológico, visto que ao longo de todo percurso escrito dialogaremos com os dados construídos, a partir dos instrumentos utilizados, sendo o levantamento bibliográfico, análise de documentos, questionário e as entrevistas narrativas.

Com a escolha da abordagem qualitativa buscamos aprofundar os significados trazidos por estes dados, pois este enfoque “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009, p. 33). Conforme os autores, a pesquisa qualitativa traz uma preocupação com os aspectos da realidade, por não poder quantificar, concentrando-se na compreensão e esclarecimento da dinâmica das relações sociais. Logo, esse capítulo apresentará o percurso da investigação e o processo de construção de dados.

Realizamos o levantamento bibliográfico associado à EN com roteiro construído a partir da análise das respostas de um questionário com vistas a compor o *corpus* de análise, em consonância com Luna (1988) em que uma pesquisa permite realizar “uma atividade de investigação capaz de oferecer e, portanto, produzir um conhecimento ‘novo’ a respeito de uma área ou fenômeno, sistematizando-o em relação ao que já se sabe.” (p. 71). Sendo assim, a partir desta ideia, pesquisar é buscar ou procurar resposta para algo.

Considerando a pergunta que norteia a pesquisa: quais foram os desafios enfrentados pelos CGPG do Novo Ensino Médio frente ao processo avaliativo dos aprofundamentos curriculares, partimos da ideia de que saber quem são os sujeitos entrevistados e o que contam sobre as novas disciplinas que compõem a carga horária dos estudantes, permitirá conhecer como estes coordenadores articulam em suas atribuições as mudanças do EM, o Programa Ensino Integral e a avaliação da aprendizagem dessas novas disciplinas.

Como já apontado, o presente capítulo traz os procedimentos metodológicos a serem utilizados para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa sustentada pelas vozes dos sujeitos e esta abordagem, segundo Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1999),

possui a característica de utilizar uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados, especialmente, em pesquisas em educação.

1.1 Metodologia

Para entendermos os desafios encontrados pelos CGPG quanto ao apoio no processo avaliativo dos aprofundamentos curriculares se fez necessário ouvir as vozes dos sujeitos participantes da pesquisa em conjunto com os procedimentos já anunciados do levantamento bibliográfico, o questionário e a centralidade na análise dos dados constituídos pela entrevista narrativa – momento no qual foi oportunizado espaço e “poder” da palavra aos/dos coordenadores.

Como sabemos o ato de narrar é antigo, contudo, a prática de coletar e analisar informações, tendo como base as histórias que foram contadas, parece ser relativamente nova na Ciência da Informação (CI). Utilizar essa técnica faz parte do dia a dia de alguns profissionais entre eles “[...] teóricos culturais e literários, linguistas, filósofos da história, psicólogos e antropólogos.” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 90). Acredita-se, que a EN tende a contribuir com os profissionais da CI, entre outros dados, também no levantamento de acontecimentos e experiências no campo de determinado contexto ou época. A escolha por essa metodologia de pesquisa justifica-se pelo fato de que as experiências individuais ou coletivas trazem informações acumuladas ao longo do tempo e podem consentir que outras pessoas se beneficiem delas.

De acordo com Weller (2009), esse estilo de entrevista não estruturada parte do princípio de que as vivências individuais se entrelaçam dentro de vários contextos situacionais em que estão inseridas. Portanto, torna-se inviável criar um formulário de pesquisa padronizado capaz de abranger adequadamente a complexidade da realidade de cada participante no contexto social em estudo. A singularidade dessa abordagem está em permitir que o entrevistado revele os processos subjacentes ao curso de sua vida, de acordo com suas próprias avaliações de importância e sequência. Isso confere um caráter narrativo a esse tipo de entrevista.

Alguns pesquisadores destacam sobre entrevista narrativa que os métodos qualitativos de coleta e análise de informações podem ter um impacto negativo na busca pela compreensão dos fenômenos sociais. Nesse sentido, as entrevistas tradicionais, sejam elas estruturadas ou semiestruturadas, têm o efeito de padronizar as respostas dos participantes. Isso acontece porque as perguntas incluídas nessas entrevistas

contêm sugestões do que o pesquisador espera ouvir, o que, por consequência, limita as possibilidades de respostas genuínas.

A EN permite compreender os sujeitos a partir do lugar de onde falam e fazem parte. Dessa forma, ao pesquisador é permitido de acordo com Godoy (1995):

[...] captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. (GODOY, 1995, p. 21).

A escolha da EN como instrumento de coletas de dados nos permite observar, identificar e analisar nas falas dos coordenadores quais foram os enfrentamentos com a implantação do NEM, a imposição dessas novas disciplinas e a exigência de um novo olhar para o processo avaliativo. A proposta enfatiza que a EN foi escolhida como meio para compor o percurso metodológico, uma vez que permite aos sujeitos entrevistados, sendo um ser social em sua singularidade, o desdobramento de um tema dentro de seu próprio quadro de relevância, no contexto geral da narrativa.

A análise dos dados arquitetados pelas EN articulados com a teoria revisada no levantamento bibliográfico permitiu compreender a partir das experiências dos coordenadores quais foram as dificuldades em relação à reforma do EM e o processo avaliativo dos aprofundamentos curriculares, com o conhecimento incorporado e produzido na própria experiência e não o resultado do trabalho. A pesquisa buscou analisar o processo, interpretando os dados construídos com vistas a responder à questão que deu a sua origem. Sendo assim, em momento algum houve julgamento das experiências dos coordenadores. Os resultados obtidos serão compartilhados com os participantes, escolas e a rede pública de ensino envolvida na investigação, por meio da publicação da pesquisa.

Estudos com o uso da internet se tornou uma potente ferramenta ao facilitar o acesso às informações e a disseminação de conhecimento. Para Faleiros (*et al.*, 2016) buscar por novas tecnologias que facilitem e auxiliem o desenvolvimento em pesquisas científicas tornou-se uma realidade. Entre as diversas técnicas de construção de dados para a pesquisa foram escolhidos o questionário e a EN, ambos com a utilização de instrumentos virtuais, *Google Forms* e *Google Meet*, respectivamente.

A opção pela abordagem qualitativa se dá pela riqueza dos dados descritivos alcançados no contato da pesquisadora, e neste estudo, com os sujeitos da pesquisa. Todavia, no percurso metodológico para a realização da investigação, a postura desta

pesquisadora neste trabalho é a de ouvinte dos sujeitos da experiência que “é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos.” (LARROSA, 2002, p. 24). Sendo assim, cabe observar, explorar e analisar por meio dos dados, as percepções, concordâncias e contradições sobre o processo avaliativo dos aprofundamentos curriculares, através de outras lentes. Logo, não deve haver comprovação e/ou julgamento sobre serem verdadeiras ou falsas, uma vez que expressam a verdade de um ponto de vista em determinado tempo, espaço e contexto sócio-histórico. (JOVCHELOVITCH E BAUER, 2002).⁶

A escolha dessa abordagem se justifica, pelo fato de se considerar que os participantes da pesquisa são sujeitos socioculturais, e assim, precisam ser compreendidos enquanto sujeitos que possuem visões de mundo, historicidade, valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, lógicas de comportamentos e hábitos que lhes são próprios.

Em conjunto com essa perspectiva o questionário foi escolhido por ser uma técnica que possibilita ao participante formular respostas com mais atenção, principalmente pela flexibilidade de tempo para responder às questões propostas pelo pesquisador. É um importante instrumento para a construção de dados em pesquisas qualitativas. Conforme Gil (1999), entre as vantagens, ao optar por esse instrumento, assegura aos entrevistados o anonimato das respostas - contudo para esta pesquisa os participantes se identificaram, mas suas identidades permanecerão em sigilo. O autor destaca outras vantagens sobre o uso do questionário em pesquisas:

a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; [...] e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (GIL, 1999, p. 128).

Apesar da possibilidade de o questionário chegar a uma quantidade expressiva de pessoas, como aponta Gil (1999) nas vantagens, nos concentramos na participação de quatro CGPG de escolas iniciantes no PEI em 2022, considerando ser um número razoável de entrevistados, uma vez que atende aos dois modelos de escolas de Programa Ensino Integral – 9 horas e 7 horas. Como critério de inclusão dos participantes da pesquisa, focou-se a narrativa de coordenadores atuantes no segmento EM que em

⁶ No Brasil, a entrevista narrativa foi propagada principalmente pela publicação do artigo Entrevista Narrativa de Sandra Jovchelovitch e Martin W. Bauer (2000).

2022 ingressaram no PEI da rede pública estadual. Os entrevistados são professores efetivos na rede pública estadual por meio de concursos públicos com tempo de experiência distintos na função coordenador.

Considerando os diferentes municípios em que atuam os entrevistados e com o intuito de otimizar o tempo da EN, foi realizada inicialmente uma reunião virtual individual⁷ – gravada com o consentimento dos sujeitos - pelo *Google Meet*, a fim de apresentar o objetivo da pesquisa, sanar dúvidas e explicar a forma como a pesquisa seria realizada, a qual primeiramente seria a partir do questionário utilizando a ferramenta *Google Forms*. Marconi e Lakatos (2021) enfatizam que junto ao questionário deve-se encaminhar uma nota explicando sobre a natureza da pesquisa, no entanto, optamos por esse primeiro encontro virtual individual justamente para atender essas questões como apresentar aos sujeitos os objetivos do questionário, sendo um deles o tempo, o qual permite que os coordenadores analisem as perguntas e pensem sobre as respostas, pois a partir do questionário – perguntas e respostas, foi construído o roteiro para nosso segundo encontro virtual, a EN. Sendo assim, não havendo a necessidade de enviar junto ao questionário essa nota explicativa, uma vez que essa explicação foi realizada individual e virtualmente.

Entre as desvantagens do uso do questionário, Gil (1999) aponta sobre envolver “geralmente, um número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos” (p. 129), contudo para esta pesquisa isto não foi um obstáculo, uma vez que as respostas dos coordenadores nortearam a construção do roteiro para a realização da entrevistas, sendo o mais importante o cuidado com a construção das perguntas que comporiam o questionário e não a quantidade.

Para a construção do questionário Santos (2017) orienta que as questões devem estar relacionadas à temática investigativa e sugere que seja dividido em dois blocos: bloco I com questões de cunho pessoal, como por exemplo faixa etária e a formação; e o bloco II com a percepção/opinião do pesquisado sobre o objeto investigativo. Para não cansar o participante apoiamos-nos na literatura existente sobre questionário, a qual recomenda-se o uso de 10 a 25 perguntas claras, concisas e objetivas. A saber as questões que compõem o questionário:

⁷ Não há transcrição desta primeira reunião, pois foi um momento para explicar como a pesquisa seria desenvolvida. Sendo assim, não há dados para serem analisados.

Bloco I – Questões de cunho pessoal

1. Nome e idade.
2. Formação.
3. Em sua formação inicial e/ou continuada foi oportunizado estudos sobre avaliação?
4. Tempo de atuação na rede estadual.
5. Tempo de atuação como coordenador.
6. Tempo de atuação no Programa Ensino Integral (PEI).
7. Tempo de atuação nesta unidade escolar.

Bloco II - Percepção/opinião dos entrevistados sobre o objeto investigativo.

8. Como planeja seu trabalho anual?
9. Qual a frequência que ocorre a ATPCG?
10. Quais temas geralmente são abordados?
11. É oportunizado à equipe docente formação sobre processo avaliativo?
Como ocorre? Com qual frequência?
12. Como formador (a) de professores você vê necessidade e/ou importância de formações para avaliação?
13. Os professores são receptivos a discussões sobre avaliação? Veem como um processo importante? Sabem ou não avaliar?
14. Há acompanhamento do processo avaliativo?
15. Qual o seu olhar quanto as mudanças que ocorreram no Ensino Médio?
16. Você participou de formações para apoiar a implementação do NEM?
Quantas? Quem foi o responsável? Quando?
17. Há/houve desafios trazidos pelos processos avaliativos no NEM?
18. Como ocorre o processo avaliativo dos Aprofundamentos Curriculares?

Após a análise dos dados do questionário, em um segundo momento, um novo encontro virtual foi realizado, este agora para realizar a EN, também de forma individual. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 134) a entrevista serve “para colher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira com que os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. A entrevista permite que os pontos de vistas dos entrevistados sejam expressos e mais bem aprofundados, permitindo, sobretudo uma coleta mais ampla do que os alcançados,

apenas com questionários.

Outros pesquisadores tratam sobre a EN e a relação entre entrevistador e entrevistado, quanto a essa relação, para Romanelli (1998, p. 125-126) ela não se dará propriamente a partir de um diálogo, mas sim através de questionamentos em que o entrevistado pode ficar à vontade para emitir opiniões e sentimentos sem correr o risco de ser julgado. Quanto ao não julgamento Rosa e Arnoldi, (2006, p. 26) “recomenda-se que os entrevistadores se mantenham sempre dentro dos limites e das regras de etiqueta em relação aos entrevistados.”

Para análise dos dados construídos com a EN a pesquisa contará com os direcionamentos apontados por Jovchelovitch e Bauer (2002): transcrição das entrevistas gravadas e análise temática para interpretar as falas e constituir uma melhor compreensão. Os autores propõem a criação de categorias para cada entrevista narrativa, por meio de paráfrases. Esse procedimento consiste em um processo de redução gradual do texto e condensação de sentido, em duas ou três séries de paráfrases, ou seja, “passagens inteiras ou parágrafos são parafraseados em sentenças sintéticas. Estas sentenças são posteriormente parafraseadas em algumas palavras-chave.” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 107).

A EN se utiliza da comunicação não formal e hoje é bastante difundida e se soma às demais formas de coleta de dados mais usualmente utilizadas. Sua técnica consente maior liberdade de expressão, ocorrendo de forma individualizada e natural, possibilitando ao indivíduo expor seus pensamentos, experiências, vivências e sentimentos. Como já apontado esse tipo de entrevista é diferente de outros gêneros, pois é esperado que o entrevistador se limite ao relato sem fazer interferências. Cabe ao pesquisador oferecer ao pesquisado uma questão exploratória que não espere por respostas específicas e que estimule uma narrativa espontânea e improvisada, sem ter sido planejada antecipadamente.

Em um ambiente de liberdade, espera-se que o entrevistado narre de forma improvisada uma experiência que tenha vivido na vida pessoal ou profissional. Ao contrário de abordagens de entrevistas convencionais, o pesquisador não cria perguntas específicas com indicações diretas. Em vez disso, ele apresenta um tópico relacionado à realidade em estudo, permitindo que o entrevistado o explore da maneira que julgar apropriada durante sua narração. Em outras palavras, o princípio básico da EN é não utilizar o esquema pergunta-resposta e não pré-estruturar a entrevista, empregar o esquema de narração direcionada.

Pensando sobre os questionamentos norteadores da EN - lembrando que o roteiro foi elaborado a partir dos dados do questionário - Jovchelovitch e Bauer (2002) estruturaram o desenvolvimento da EN em um quadro dividido em fases e regras:

Quadro 1 – Fases da entrevista narrativa

FASES	REGRAS
Preparação	Explorar o campo Formular perguntas exmanentes (emergem dos objetivos da pesquisa)
Iniciação	Formular o tópico inicial da narração Empregar auxílios visuais quando necessário
Narração Central	Não interromper Motivar o prosseguimento da narração somente com encorajamentos não verbais
Fase de questionamentos	Usar somente expressões como “Que aconteceu, então?” Não opinar ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “Por quê?”, Avançar de perguntas exmanentes (emergem dos objetivos da pesquisa) para perguntas imanentes (emergem do relato do entrevistado).
Fala conclusiva	Facultar perguntas do tipo “Por quê?”, como porta de entrada para a análise subsequente Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: Elaborado pela autora com base em Jovchelovitch e Bauer (2002, p.62).

A fase de preparação aconteceu antes da elaboração do questionário e do encontro virtual para o desenvolvimento da EN. Nessa fase a atenção se voltou à exploração do campo pesquisado, através da leitura de documentos necessários para o desenvolvimento da pesquisa, tais como: a Lei 13.415/2017 e a Resolução SEDUC nº 143, de 20-12-2021, às lacunas a serem preenchidas durante a EN e à construção do questionário. O objetivo dessa fase foi auxiliar na construção do roteiro para a realização da EN - elaboração das perguntas exmanentes. No entanto, dada a natureza da EN, de evitar direcionar as respostas dos entrevistados, tais questões não devem ser especificadas no momento da entrevista, devendo então refletir as intenções do pesquisador e prever as questões que possam surgir ao longo da entrevista na fala do participante, as questões imanentes. “A tarefa do pesquisador é, no momento da análise, ir das questões exmanentes para as questões imanentes, aportando as primeiras na narração e usar exclusivamente a linguagem do entrevistado.” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p.63).

As questões exmanentes sustentam a próxima fase, a iniciação, a qual contribuiu com a formulação do tópico inicial para a narração, esse tópico faz parte das vivências dos entrevistados, é amplo e não contém formulações listadas, como: datas, locais e

nomes. Essas informações indexadas podem ser manifestadas pelos entrevistados no decorrer de sua narração, mas, caso isso não ocorra, o pesquisador não deve questioná-lo. A leitura do tópico inicial elaborado para esta fase, junto ao início da gravação da EN, marcou o começo da fase de narração central. Ainda que conte com um tempo cronológico pressuposto, a EN não deve direcionar ou restringir a narração do entrevistado. Abaixo é possível conhecer o roteiro utilizado para a realização da EN:

Tópico I – A trajetória formativa até a coordenação pedagógica.

Traz a trajetória profissional dos entrevistados no campo da educação da formação inicial para atuar como docente à sua atuação como coordenador; experiências que contribuíram para a mudança de funções na educação e outras formações.

Tópico II – Programa Ensino Integral.

Refere-se às experiências dos entrevistados na coordenação de escolas que fazem parte do PEI.

Tópico III - Processo avaliativo no Novo Ensino Médio.

Teve como objetivo conhecer os obstáculos enfrentados pelos coordenadores quanto a reforma do Ensino Médio concomitante com a implantação do Programa Ensino Integral e o apoio ao processo avaliativo dos aprofundamentos curriculares das unidades em que atuam.

Na fase da narração central não pode haver interrupções, mas contou com encorajamento não-verbal, tais como: “hã, hã”, “sim”, “tá”, acenos com a cabeça... para continuar a narração. Essa fase necessitou de muita atenção por parte da pesquisadora às questões imanentes do discurso dos entrevistados, ou seja, aos temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgiram no decorrer da narração. O encorajamento não-verbal e o contato visual prolongado nesta fase de escuta atenta permitem um vínculo de reciprocidade beneficiando o entrevistado a narrar mais livremente.

A fase posterior é a do questionamento, momento em que, de acordo com os objetivos da pesquisa, fomos das questões exmanentes às questões imanentes, a partir do relato dos entrevistados. Jovchelovtch e Bauer (2002, p. 64) destacam três regras para essa fase: 1ª - não fazer perguntas como “por quê?”, direcionar para questões que se refiram ao que está sendo narrado, como: “O que ocorreu antes/depois/então?”.

Perguntas que contenham opiniões, atitudes ou causas devem ser evitadas, para não levar o entrevistado a justificar-se sobre o assunto tratado; 2ª - perguntar apenas questões imanentes, utilizando a linguagem dos entrevistados. As perguntas objetivam “gerar um material novo e adicional além do esquema autogerador da história.” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 64). Por exemplo: “Não entendi o que quis dizer quando se refere a...”; “Você menciona que sentiu/experimentou...acredita em.../tem planos de... Fale-me mais sobre isso.”; “Gostaria de saber mais sobre como foi esse episódio que você me contou”; 3ª - não discutir sobre contradições, evitando um clima de investigação.

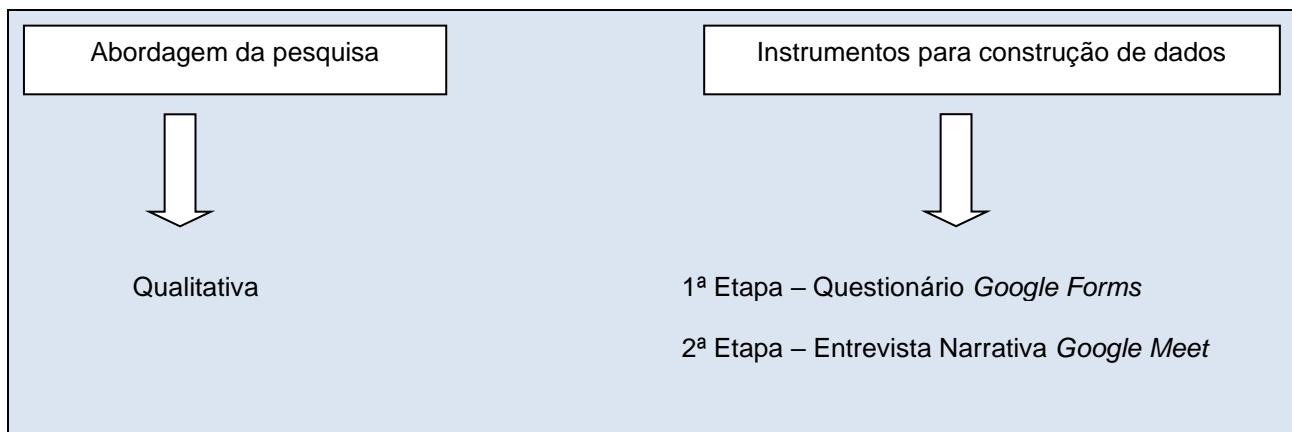
Para a última fase, temos a fala conclusiva, o momento em que paramos de gravar, fizemos uso de notas para registrar as informações relevantes e resumimos os tópicos implícitos à conversa informal. Perguntas do tipo “por quê?” nesse momento de conversa informal, objetivou esclarecer informações. Todas as fases da EN foram desenvolvidas em apenas um encontro virtual com cada coordenador participante, sendo que o tempo de desenvolvimento das EN duraram em no máximo 45 minutos, tempo de um momento de estudo que cada coordenador teria disponível, a fim de não prejudicar suas rotinas.

Para a realização desta pesquisa foi submetido um projeto ao Comitê de Ética da Plataforma Brasil – CAAE 60857323.6.0000.5504 e foi aprovado pelo parecer de nº 6.250.280. Todos os coordenadores participantes, assinaram em duas vias um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e foram informados sobre os procedimentos e a utilização dos dados para futuras análises e publicações.

Por ser uma pesquisa realizada em ambiente virtual serão respeitadas as orientações do Ministério da Saúde Secretaria – Executiva do Conselho de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa: Ofício Circular Nº 2/21 CONEP/SECNS/MS - com o objetivo de preservar e assegurar os direitos dos participantes da pesquisa. Um *download* dos dados coletados foi realizado pelo *Google Meet* e *Google Forms* após a finalização da etapa de coleta de dados para dispositivo eletrônico HD Externo – USB, para que os registros fossem excluídos do ambiente virtual. Os dados coletados serão armazenados, em local seguro, por pelo menos 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, conforme Resolução CNS 510/16, Art. 28, inciso IV. Todas as informações adquiridas através da pesquisa serão sigilosas, assegurando confidencialidade absoluta sobre a participação em todas as etapas do estudo. Não haverá menção a nomes, a eles serão atribuídas letras como A-9 e B-9 aos CGPG de escolas que pertencem ao PEI de

9 horas e C-7 e D-7 aos CGPG de escolas que pertencem ao PEI de 7 horas, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando assim sua identificação.

Figura 1 – Esquema metodológico



Fonte: Elaborada pela autora.

Após a transcrição, seguimos para a análise formal do texto. Nesta etapa, identificamos os diferentes tipos de texto e os elementos centrais marcadores de fim e início de um novo tópico ao longo da EN, tópicos estes que serviram de base a escrita do capítulo V. Nessa fase realizamos a separação entre o material indexado e o não indexado⁸, de acordo com as ideias de Jovchelovich e Bauer (2002). Realizamos a análise detalhada da narração central e, pelo menos, a análise parcial dos segmentos da fase de perguntas. Analisamos o que foi narrado e como foi narrado, com vistas a integrar o material indexado ao não indexado. Essa etapa da análise permitiu realizar o cruzamento das histórias e assim a construção do capítulo V.

⁸ Material indexado todo aquele que apresenta uma referência concreta a fatos e acontecimentos. Material indexado se relaciona com a informação apresentada a partir de juízos, valores e percepções, indo além do acontecimento em si, carregando com eles um aprendizado de vida.

CAPÍTULO II – A ÚLTIMA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Com o objetivo de conhecer as principais mudanças que afetam o EM se faz necessário realizar uma revisão de literatura, para então compreender como essa etapa da educação básica se construiu historicamente, pois é plausível considerar as atuais mudanças a partir das dimensões históricas, políticas, econômicas e o conceito de educação que norteia estas alterações. O recorte a partir da década de 1990, se justifica por julgar que o panorama educacional contemporâneo reflete as políticas implementadas nesse período. Sendo assim, apresentamos breves considerações sobre o EM, fazendo um recorte temporal a partir da década de 1990 até a reforma de 2017.

No contexto da educação há consonância quanto a percepção de que o EM é o segmento da educação básica que gera os debates mais controversos, fazendo assim com que seja visto por muitos pesquisadores como o maior obstáculo da educação brasileira. Nessa conjuntura, o processo avaliativo dos aprofundamentos curriculares desempenha um papel crucial no EM, pois é imprescindível que ocorra o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais dos estudantes.

2.1 Ensino Médio

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988 (BRASIL, 1988), possibilitou a implantação de diversos direitos sociais, políticos e educacionais, como também estabelecer o sistema federativo com a descentralização das políticas sociais e educacionais para os estados, municípios e o distrito federal.

No Brasil, somente a partir do século XX, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação escolar passou a ser dever do Estado, devendo ser ministrada com base no princípio de que todos os brasileiros tenham igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Princípio este reforçado pela Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e pela Resolução CNE/CEB nº 04, 13/2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN).

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), especificamente através da reforma do aparelho estatal, e por meio das diretrizes impostas, sobretudo, pela notável produção de documentos ligados às orientações de estruturas

internacionais, como o Banco Mundial⁹, uma série de documentos foram elaborados e aprovados, diretrizes e orientações para a educação básica brasileira, tendo como justificativa “a necessidade de modernização do país, força de trabalho melhor qualificada e adequada aos novos processos de reestruturação produtiva.” (SANTO FILHO *et. al.* , 2019, p. 162).

Essas mudanças políticas que objetivam transformar o sistema público de educação, segundo Lopes e Macedo (2011) fazem parte das perspectivas neoliberais onde há “[...] discursos em torno da necessidade de novas e eficientes formas de gerenciamento das escolas, políticas de responsabilização de professores pelos resultados dos alunos e introdução nas escolas de disposições e interesses de mercado.” (p. 239). De modo geral, nesse discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para entrar no mercado e trabalhar à sua semelhança. A escola passa a ser vista no contexto do mercado.

Os coordenadores entrevistados concordam que o EM necessitava de mudanças, contudo não apoiam a ideia de transformar o aprendizado em “*mão de obra barata*” (C-7)¹⁰, uma vez que não há professores qualificados para preparar esses estudantes para o mercado de trabalho e muito menos o conteúdo das aulas dos aprofundamentos curriculares dão conta de uma qualificação para o trabalho.

A LDB (1996) reconheceu o EM como a “etapa final da educação básica.” Se mostrou alinhada às políticas desenhadas pelo Banco Mundial – em outras palavras, alinhada às perspectivas neoliberais -, conforme pode ser observado no Artigo 35, inciso II: “[...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.” (p. 48). Em 2009, acrescentou-se no Artigo 4º da LDB o inciso II - “universalização do ensino médio gratuito.” (Lei 12.061/2009). Com essa universalização permanece o desafio de explicitar com maior clareza a finalidade do EM, pois assegurar o EM a todos que dele demandarem não é o suficiente, visto que é preciso discutir sobre o que ensinar, como ensinar, por que ensinar, considerando a comunidade na qual os estudantes estão inseridos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) de 1998

⁹ De acordo com Shiroma (2003, p. 61) estes “[...] elaboraram uma retórica a partir de slogans criteriosamente selecionados, portadores de teor intrinsecamente positivo, do ponto de vista do senso comum, como ‘profissionalização’, ‘competência’, ‘excelência’, ‘qualidade’, ‘mérito’ e ‘produtividade’”, direcionando as políticas educacionais dos países latino-americanos.

¹⁰ Questionário respondido por C-7. [2023]. Resposta à questão 15.

vincularam o currículo às questões do mercado de trabalho e do setor produtivo, propôs a formação com base em competências e habilidades. Com a promulgação da Lei 12.796, de 4 abril de 2013 e da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro do 2009, dos quatro aos dezessete anos de idade a educação básica tornou-se obrigatória e gratuita, vale destacar que inclusive para todos os que não tiveram acesso a ela na idade adequada, o que garantiu o acesso público e gratuito ao EM. Porém, o que notamos é que cada vez mais essa etapa da educação básica apresenta mais desafios.

A expansão do ensino médio, iniciada nos primeiros anos da década de 1990, não pode ser caracterizada ainda como um processo de universalização nem de democratização, devido às altas porcentagens de jovens que permanecem fora da escola, à tendência ao declínio do número de matrículas desde 2004 e à persistência de altos índices de evasão e reprovação. Além disso, o processo de expansão reproduz a desigualdade regional, de sexo, cor/raça e modalidade de oferta: ensino médio de formação geral e ensino técnico de nível médio. Para além dos desafios da universalização do acesso e da igualdade de oportunidades educacionais, também permanecem desafios referentes aos conteúdos a serem ensinados, à formação e remuneração dos professores, às condições de infraestrutura e gestão escolar, aos investimentos públicos realizados, entre outros. (KRAWCZYK, 2011, p. 755).

Os desafios ocorrem pelos persistentes problemas que esse segmento passa, referente à garantia de acesso e permanência dos estudantes, ao formato escolar considerado por muitos pesquisadores como ultrapassado, a infraestrutura precária de algumas escolas, a desvalorização docente (baixos salários, formas de contratação, vínculos com várias escolas), sendo que este último com a ampliação das escolas PEI e o atrativo da gratificação por dedicação exclusiva, contribuiu com a redução no número de escolas na jornada dos professores. Outros desafios estão relacionados, principalmente, pela discussão acerca da identidade do EM que ao longo de várias propostas de políticas públicas para essa etapa, permaneceu sempre o embate entre uma formação propedêutica ou uma formação para o trabalho.

As pressões que o EM sofre são consequências, de acordo com Krawczyk (2011), do projeto tardio de democratização da educação pública no país, que ainda segue como luta, e que sofre com as mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, as quais foram responsáveis por modificar expressivamente a ordem social, econômica e cultural, afetando toda a educação pública. Historicamente a oferta do EM foi afetada pela desigualdade social e pela precariedade estrutural.

Desde a década de 1970, autores como Bourdieu e Passeron (1975) versam sobre os mecanismos de reprodução cultural e social, os quais dificultam a escolarização

dos estudantes das classes populares. A luta pela universalização concreta do EM é contínua, com o avanço de um ensino que compreende e atende as especificidades do público jovem, oferecendo não apenas um ensino para a entrada ao ensino superior ou um de nível técnico para a formação para o trabalho, mas sim um que, enquanto segmento da educação básica, contribua para um ensino capaz de formar jovens críticos, que reconheçam o seu papel enquanto sujeitos de uma sociedade, e capazes de poder seguir com o futuro que escolherem, seja pelo ingresso no ensino superior ou no trabalho.

A literatura expõe que as reformas curriculares que ocorreram com o passar dos anos no Brasil não derivaram de necessidades coletivas e, frequentemente, foram fomentadas por reformas curriculares de outros países e contextos em detrimento de um pensamento curricular nacional. Podemos verificar essa situação ao investigar as atuais propostas de reforma do EM, em que as finalidades desta etapa da educação se dividem entre preparação para o trabalho e continuidade de estudos, deixando de lado o aperfeiçoamento do estudante como pessoa humana, que tenha formação ética e desenvolva a autonomia intelectual e o pensamento crítico, considerados pontos importantes apontados no Artigo 35 da LDB (1996).

Dessa forma, a democratização da educação básica não pode envolver apenas inquietação com a entrada no mercado de trabalho. Os esforços para a universalização, a luta pelo direito à educação e a constante reivindicação de investimentos públicos, ainda são questões e desafios a serem enfrentadas. Essas questões que rondam o EM, muitas vezes promovem o discurso de que essa etapa está em crise e, assim, é urgente que seja reformada. Nesse sentido, pode-se afirmar que a proposta atual para o EM, defendida na Lei nº 13.415/2017, apresenta mais uma vez um EM dual, dividido em uma formação geral e uma formação para o trabalho, a partir da oferta de um ensino técnico de nível médio fragmentado, quando ofertado pela escola.

Contudo, os coordenadores entrevistados apontam que o NEM está muito longe de um ensino com vistas ao desenvolvimento integral do estudante, considerando o despreparo dos professores e dos próprios coordenadores, uma vez que antes da reforma acontecer não houve ao menos capacitações/formações efetivas. *“Algumas lives pelo CMSP, cheias de slides... parecia que estava confuso até para quem fez as lives.”* (B-9)¹¹.

¹¹ Questionário respondido por B-9. [2023]. Resposta à questão 16.

As *lives* oferecidas pelo CMSP¹² citada pelo coordenador é uma plataforma lançada durante a pandemia, no ano de 2020 pela SEDUC-SP, composta por meios de comunicação utilizados na internet, ou seja, canais digitais abertos e por um aplicativo que oferece acesso a muito conteúdo para docentes e estudantes da rede estadual, com dados (internet) patrocinados pelo Governo do Estado de São Paulo. A plataforma continua sendo utilizada pela SEDUC-SP, profissionais da educação e estudantes.

Contudo, a falta de clareza dos profissionais que atuam nesta plataforma e têm a responsabilidade de formar toda a rede de coordenadores e professores pode ter um impacto significativo nos desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos, pois pode gerar interpretações variadas. O que pode criar ambiguidade para os coordenadores, tornando difícil entender exatamente o que é esperado deles. A falta de clareza pode resultar em implementações inconsistentes e confusão entre os membros da equipe educacional. Além de que a falta de clareza da própria SEDUC-SP em suas orientações pode gerar frustração entre os coordenadores, pois eles podem se sentir perdidos ou desafiados a cumprir suas responsabilidades. Isso pode afetar negativamente a motivação e satisfação no trabalho, impactando indiretamente a qualidade do suporte que oferecem aos professores e estudantes.

2.2 Novo Ensino Médio garantido pela Lei 13.415/2017

A educação nunca é neutra nem apolítica, pois envolve interesses que extrapolam o âmbito escolar. (GONÇALVES, 2005, p.13).

O cenário educacional brasileiro é marcado por inúmeras mudanças que sempre estão relacionadas à conjuntura política. Com a reforma do EM não foi diferente. Desde 2013 havia discussões sobre a necessidade de reestruturação, com base no Projeto de Lei nº 6.840/2013 que tramitava no Congresso Nacional, o qual foi vetado pelo Fórum Nacional de Educação no governo da Presidente Dilma Rousseff. Na época o país passava por uma crise econômica, política e por um processo eleitoral complexo, após um golpe civil. Foi a partir do impeachment da presidente, em 31 de agosto de 2016, que a reforma começou a se consolidar. O então presidente Michel Temer usou um expediente, típico de assuntos urgentes para fazer a reforma.

O NEM surgiu a partir da Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, que

¹² Centro de Mídias da Educação do Estado de São Paulo.

estabeleceu o Programa de Fomento à Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral. Alguns dias depois se transformou na Medida Provisória (MP) nº 746/2016 a qual traz alguns pontos principais, segundo Motta e Frigotto (2017), à flexibilização curricular (o estudante escolhe seu caminho); ampliar a articulação com educação profissional; educação integral (competências do século XXI) e a expansão progressiva do tempo integral.

A MP nº 746/2016 foi aprovada pelo Senado em fevereiro de 2017 e aprovada pelo Executivo Federal no mesmo mês e ano, a Lei nº 13.415/2017, sancionada por Temer, que reforma o Ensino Médio no Brasil (GARIGLIO, 2017). Dessa forma, foi imposta uma nova configuração do EM brasileiro. Concomitante à reforma, em 2020 foi homologado o Currículo Paulista – etapa ensino médio. O currículo está alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do EM, homologada por Rossieli Soares quando atuava como Ministro da Educação, em dezembro de 2018.

O ano de 2016 foi de inquietações na educação pública brasileira. Os coordenadores entrevistados relataram ter sido um ano bastante incerto, pois as informações que chegavam sobre as possíveis mudanças eram fragmentadas. “*Não sabíamos muito, se falava bastante sobre não ter mais aulas de Filosofia e Sociologia*” (C-7)¹³, outra fala que evidencia um início de reforma envolto em desorientação. No entanto, após a finalização da Lei foi possível identificar que “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.” (BRASIL, Art. 3ºA, 2017). Mas é perceptível que, junto aos coordenadores, a falta de informação e orientações nos encaminhamentos da reforma gerou inseguranças institucionais que impactaram na própria implementação do NEM.

A MP foi enviada pelo Executivo Federal ao Congresso Nacional em setembro de 2016, e seu texto recomendava a reestruturação do currículo do EM em duas fases: uma composta pela BNCC e a outra por itinerários formativos (IF) a serem definidos pelos sistemas de ensino com ênfase em quatro grandes áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação técnica e Profissional, a ser implementada, progressivamente, em tempo integral.

Todavia, conforme o Art. 4º - § 3º da Lei nº 13.415/17, que altera o Art. 36 da LDB

¹³ Entrevista Narrativa concedida por C-7. Entrevista III. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

(1996): “A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput”, os incisos de I a V se referem as áreas do conhecimento expressas acima e à formação técnica e profissional.

Logo, os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma dessas áreas de conhecimento, ficando implícito que não há a obrigatoriedade de os sistemas de ensino ofertarem todos os IF; e a organização dessas áreas e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na BNCC, serão feitas de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 2016).

A leitura atenta da Lei nº 13.415/2017 nos permite perceber que tratar essas disciplinas como “estudos e práticas”, e não como disciplinas, constitui a não obrigatoriedade de que elas tenham carga horária fixa no EM.

Vale enfatizar que essa prescrição vai contra as discussões realizadas há anos sobre a importância da permanência desses conteúdos curriculares para a formação cidadã e integral dos sujeitos. Além do mais, indicar como disciplinas obrigatórias apenas Língua Portuguesa e Matemática cria uma hierarquia entre elas, indo contra um ensino de qualidade que ofereça aos estudantes o acesso ao conhecimento em diversas áreas, fortalecendo um currículo integral, que ofereça um aprendizado mais completo, incluindo não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também aspectos emocionais, sociais, culturais e físicos dos estudantes.

Para aqueles que sofreriam os maiores impactos da reforma as informações não chegavam completas, pois a reforma não fez parte das grandes pautas, e em meio ao contexto político, de enormes proporções feitas pelo alto, em que não houve a participação das comunidades escolares e acadêmicas e da população de modo geral, a Lei foi aprovada alterando vários artigos da LDB (1996), por exemplo o Artigo 24 com o acréscimo do parágrafo 1º, que aumenta a carga horária mínima anual do EM de 800 para 1000:

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. (LDB - Art. 24, 1996 - Incluído pela Lei nº 13.415/2017 - Art. 1º).

Segundo a Lei supracitada, a reforma curricular objetiva oferecer um currículo mais flexível, para assim, atender os interesses dos estudantes do EM. Apoia-se, para tal, em duas justificativas: a baixa qualidade do EM ofertado no país e o imperativo de torná-lo atraente aos estudantes, devido aos índices de abandono e de reprovação.

O uso da afirmação torná-lo atrativo, pode permitir que os estudantes criem uma antipatia com o conhecimento. É necessário adotar uma abordagem equilibrada que combine no processo ensino-aprendizagem elementos atrativos, mas com a profundidade do conteúdo e a promoção de habilidades críticas. A criação de uma cultura de aprendizado que valorize não apenas a atratividade, mas também a importância intrínseca do conhecimento, pode contribuir para um ambiente de aprendizado mais eficaz. É essencial que os professores busquem estratégias que estimulem o interesse dos estudantes, ao mesmo tempo que cultivem uma apreciação genuína pela busca do conhecimento e pelo processo de aprendizado em si, pois nem tudo é atraente. Aprender não é algo prazeroso a todo tempo, há momentos cansativos e desafiadores. Para o entrevistado B-9 o atual EM não traz nada de atraente aos estudantes *“Eles nem entendem como uma disciplina chamada Aspectos Socioculturais da Alimentação pode contribuir para o aprendizado [...] nem o professor se atrai por essas aulas.”* (B-9)¹⁴. O coordenador se refere ao aprofundamento curricular A cultura do solo: do campo à cidade, o qual integra às áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a disciplina citada deve ser trabalhada preferencialmente pelo professor de Sociologia, na falta dele pelo professor de geografia.

O desconforto e resistência de alguns professores em relação ao NEM talvez ocorra pelo fato de que não foram adequadamente consultados ou envolvidos na elaboração das mudanças. A ausência de participação docente na criação das políticas educacionais pode levar a uma sensação de desconsideração e desconfiança em relação às mudanças propostas. Atrelado a isso também podemos destacar a falta de formação adequada para todos os atores envolvidos neste cenário de mudanças do EM.

É importante que os formuladores de políticas educacionais levem em consideração essas preocupações e procurem envolver os professores desde as fases iniciais do planejamento de mudanças educacionais. Oferecer apoio adequado, recursos, oportunidades de formação contínua e uma comunicação transparente pode ajudar a mitigar a resistência e promover uma transição mais suave para o novo modelo

¹⁴ Entrevista Narrativa concedida por B-9. Entrevista II. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

de Ensino Médio. A colaboração entre educadores, administradores escolares e responsáveis pela formulação de políticas é essencial para o sucesso de qualquer reforma educacional.

Como já vimos essa etapa da escolarização sempre apresentou problemas, mas há um elementar - a falta de planejamento, uma vez que ele nunca foi pensado a partir de um projeto para melhorar a qualidade do seu ensino. Ele foi ampliado na esteira da democratização do acesso à escola. Existe uma precariedade histórica no EM brasileiro. Na falta de tudo o que foi mencionado, é decretada a sua falência e os responsáveis pela reformulação vendem a reforma destacando as mudanças que magicamente resolverão todos esses problemas.

Para o MEC urge a modernização do EM, objetivando um modelo curricular cujos formatos fossem influenciados pelos de nações desenvolvidas, tais como Finlândia, Coreia do Sul, Austrália, Inglaterra, Portugal e França. No rol das mudanças introduzidas no EM, optamos por destacar duas da reestruturação proposta pela Lei 13.415/2017:

1. Construção do currículo fundamentado na Base Nacional Comum Curricular.

Estabelece que o currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas - formação técnica e profissional. (BRASIL, Art. 4º, 2017).

O Art. 4º da Lei que estabelece a reforma destaca que os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma dessas áreas de conhecimento; e quanto a organização dessas áreas e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, marcadas na BNCC, serão realizadas segundo os critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 2017).

Contudo a escolha da área dependerá da estrutura da escola para ofertá-la, ou seja, a oficialização do EM propedêutico e do ensino técnico de nível médio se dará pela imposição de que cada escola opte por uma das cinco áreas, dado que a ampla maioria das unidades escolares do país não tem estrutura para oferecer mais de uma delas.

Essa alteração curricular composta por IF compõe 40% da carga horária do currículo e ficando à escolha dos estudantes a opção entre um destes itinerários. Os outros 60% da carga horária curricular, conforme já previsto na BNCC (2018), destinam-se à base comum curricular. Na entrevista com os coordenadores, todos informaram que

a maioria dos estudantes da 2ª e 3ª série das escolas as quais trabalham não gostam das novas disciplinas, para os estudantes os aprofundamentos curriculares “[...] são difíceis” (A-9, B-9, C-7, D-7)¹⁵; *“Alguns professores não conseguem dar as aulas dessas disciplinas, então prejudica o aprendizado dos estudantes.”* (D-7)¹⁶.

Segundo os entrevistados, cada componente traz cinco atividades que devem ser realizadas ao longo do semestre, mas apresentam um conteúdo bastante denso, com *links* para acessar artigos científicos, matérias de revistas e vídeos *“Alguns são muito longos. Um que... outro que assisti era a gravação de uma aula de faculdade [risos] para alunos que muitas vezes não sabem interpretar textos simples.”* (D-7)¹⁷. *“É complicado o material [referindo-se ao MAPPA¹⁸], você está lendo uma atividade de Biologia e envolve Física ou de Sociologia que mistura Química.”* (B-9)¹⁹. Falas assim nos mostram as dificuldades enfrentadas pelos coordenadores quanto ao estudo dos aprofundamentos curriculares, o que reforça a importância e necessidade de formação.

A proposta do MAPPA é legal. Poxa vida! A aula tá pronta, prontinha, *mais* não é como seguir um livro didático. Tem muito link, QR Code que *leva* para textos científicos, vídeos do Youtube. O professor tem que estudar muito antes, nossos alunos não entendem esses textos. Ou o professor adapta ou ele traz outro com a mesma temática só que de nível fácil. É aprofundamento do conhecimento até pra mim! (A-9).²⁰

Professores e coordenadores precisam se adaptar a essa nova realidade que propõe a reforma, a interdisciplinaridade, ou seja, sair do ensino por disciplinas para o ensino por área do conhecimento. Essa tarefa pode não ser tão fácil, talvez seja um dos maiores desafios que os atores do EM terão que enfrentar nesse cenário de mudanças. Agora precisam focar em áreas do conhecimento. Os coordenadores fazem críticas a esse modelo, em questão ao fato de que algumas disciplinas podem se sobressair em comparação a outras, contribuindo para a precarização do trabalho de alguns professores. Antes da reforma havia horários curriculares para disciplinas específicas,

¹⁵ Entrevista Narrativa concedida por A-9, B-9, C-7, D-7. Entrevista I, II, III, IV. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

¹⁶ Entrevista Narrativa concedida por D-7. Entrevista IV. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

¹⁷ Entrevista Narrativa concedida por D-7. Entrevista IV. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

¹⁸ MAPPA - Material de Apoio ao Planejamento e Práticas do Aprofundamento.

¹⁹ Entrevista Narrativa concedida por B-9. Entrevista II. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

²⁰ Entrevista Narrativa concedida por A-9. Entrevista I. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

agora fica a critério das escolas escolherem qual aprofundamento curricular oferecer levando em consideração a sua equipe de professores.

As disciplinas não contempladas na parte comum estão diluídas nas áreas de conhecimento escolhidas pelos estudantes, ou seja, perdem a autonomia e a especificidade. Taffarel e Beltrão (2019, p. 08) ao analisar o IF técnico e profissional que a lei trouxe, afirmam: “[...] o novo ensino médio tende a promover uma especialização precoce sob uma base (formação geral) precária/reduzida, em outros termos, apontam para uma formação unilateral radicalizada.”

Os coordenadores expressaram um certo desconforto em 2022 em relação à novas disciplinas e a “saída” das tradicionais: *“Foi estranho organizar o horário e não ter Arte e Inglês, por exemplo [risos] senti como se estivesse faltando algo”* (B-9)²¹, referindo-se ao horário das turmas de 2ª série. Ressaltamos que em 2022, as mudanças ocorreram nessas turmas, pois no ano anterior – início das escolhas - estes fizeram a opção pelo aprofundamento curricular que cursariam no ano seguinte. 2022 também foi o último ano de 3ª série não pertencente ao Novo Ensino Médio, ou seja, essas turmas continuaram com a grade curricular sem alterações, não estudaram aprofundamentos curriculares.

A segunda reestruturação que decidimos destacar, por fazer parte do objeto dessa pesquisa diz respeito ao notório saber.

2. Exercício profissional de docente do EM sem formação em licenciatura.

Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado [...]. (BRASIL, Art. 6º, inciso 4, 2017).

Dentre os retrocessos dos principais eixos da reforma, um dos pontos mais perversos diz respeito ao notório saber, que desconsidera toda a trajetória histórica de consolidação da profissão docente no Brasil. A formação de professores oferecida por instituições reconhecidas por seu mérito acadêmico e científico exige que seus estudantes não somente dominem os conteúdos específicos de uma área de conhecimento, mas que também transitem entre conhecimentos de diversas outras áreas. Estrela (1992) reitera essa ideia ao destacar que ao professor cabe dominar conteúdos, preparar atividades e material. É a competência científica e didática da

²¹ Entrevista Narrativa concedida por B-9. Entrevista II. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

disciplina.

O notório saber representa uma desvalorização do profissional que se formou na área, indo na contramão de um processo histórico e consagrado que culminou na determinação recente de que todo profissional para ser professor deveria cursar um processo formativo qualificado e específico, atrelando o conhecimento à questão da didática. Das escolas em que atuam os sujeitos desta pesquisa apenas uma não possui nenhum profissional que atua mediante o notório saber.

As escolas em que atuam A-9 e D-7 contam com seis turmas de EM, duas turmas de cada série, e o corpo docente é formado por treze professores, desses dois não são especialistas, mas sim profissionais que atuam pelo notório saber. A unidade escolar de B-9 há quinze turmas, sendo sete de 1ª série, seis de 2ª série e duas turmas de 3ª série, onde atuam vinte e sete professores. O coordenador C-7 informou que sua escola é constituída por nove turmas de EM, três turmas de cada série, e sua equipe é formada por dezesseis docentes, três não são formados nas disciplinas em que atuam. A quantidade de professores em cada unidade escolar respeita as orientações da Resolução Seduc 87, de 11-11-2022²².

Para o coordenador A-9 trabalhar com profissionais não formados na disciplina em que atuam o tratar sobre avaliação é mais complexo do que parece, pois apresentam a mentalidade de *“Eu ensinei, se ele – o estudante – não aprendeu, problema dele”* (A-9)²³. A falta de preocupação por parte de alguns professores com o aprendizado dos estudantes é um problema complexo, alimentado por diversas causas estruturais e profissionais. Os impactos negativos desse problema são significativos e afetam não apenas o desempenho da aprendizagem, mas também a motivação e o interesse dos estudantes pelo aprendizado.

O professor Vítor Paro (2010) defende que é papel do professor ensinar o estudante a aprender, destacando que esse é um dos motivos que a educação não deve ficar nas mãos de quem não entende sobre educação:

Querer aprender não é uma qualidade inata, mas um valor construído historicamente. Levar o aluno a querer aprender é o desafio maior da didática, a que os grandes teóricos da educação se têm dedicado através dos séculos. Por isso, hoje, com todo o desenvolvimento das ciências e disciplinas que subsidiam a pedagogia, é inadmissível que os assuntos da educação ainda permaneçam nas mãos de leigos das mais diferentes áreas (economistas, matemáticos,

²² A Resolução Seduc 87, de 11-11-2022 – Dispõe sobre a gestão de pessoas dos integrantes do Quadro do Magistério nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI.

²³ Questionário respondido por A-9. [2023]. Resposta à questão 13.

publicitários, jornalistas, sociólogos, empresários, estatísticos etc. etc.), os quais pouco ou nada entendem da educação dirigida às crianças e aos jovens na idade de formação de suas personalidades. (PARO, 2010, p. 772).

O entrevistado D-7 apresentou um outro olhar sobre os profissionais que atuam em sua escola pelo notório saber:

A maioria dos meus alunos do ensino médio é desinteressada. Eu acho que isso é próprio do adolescente. Mas agora professor sem interesse, quer dizer [pausa], quero dizer nem é professor, talvez esse seja o motivo de ser mais desinteressado. Querem ganhar a gratificação do programa, mas fogem do trabalho. (D-7)²⁴.

A gratificação que o coordenador D-7 se refere diz respeito a Gratificação de Dedicção Exclusiva (GDE) um valor fixo de R\$ 2000,00 para docentes que atuam no PEI, devido a dedicação de quarenta horas semanais.

Embora os entrevistados A-9 e D-7 tenham compartilhado experiências desconfortáveis com os profissionais não especialistas, C-7 contribui sobre esse aspecto com outra experiência:

Meus três professores que não têm formação de professor agregaram muito na equipe. Os três são formados em engenharia [...] não lembro de cabeça qual, sei que é engenharia. A experiência deles contribuiu com a educação dos nossos alunos, eles trouxeram um conhecimento diversificado. O interesse por cursar engenharia aumentou e muito [...] todo mundo quer ser engenheiro agora [risos] (C-7).

O coordenador C-7 mostrou a partir da sua realidade que integrar o notório saber no EM enriqueceu o processo educativo, pois os estudantes conseguiram reconhecer e valorizar as experiências práticas desses profissionais que têm conhecimentos em campos diferentes da educação.

Atuar no EM pelo notório saber ocorreu com a Lei 13.415/2017, que inseriu no Artigo 61 da LDB (1996) a possibilidade de profissionais com “experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado” atuarem na formação técnica e profissional. Todavia, ser professor vai muito além de estar em sala de aula, é preciso saber ensinar, o que necessita do desenvolvimento de compreensões sobre o fazer docente, dos estudantes, da disciplina, do currículo, das

²⁴ Entrevista Narrativa concedida por C-7. Entrevista III. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

estratégias de ensino e do processo avaliativo.

Tardif (2000) e Gatti (2009) reforçam a ideia de que o exercício da docência não se reduz apenas à transmissão de conteúdo ou informações, mas que ela é construída na prática dos professores que, como sujeitos, são histórica e socialmente situados. O saber docente possui um sentido amplo, que engloba tanto os conhecimentos, quanto as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes, ou seja, o saber, o saber-fazer e o saber-ser. (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Entre os saberes que os professores devem ter, está o trabalho com o processo avaliativo. Nos questionários e nas EN, os CGPG revelaram ter dificuldades em trabalhar o tema avaliação com os professores, seja por falta de tempo devido a demanda do PEI, ou por falta interesse de alguns professores que veem a avaliação somente pelo instrumento prova, desconsiderando os outros demais instrumentos avaliativos, como por exemplo: trabalhos em grupo, debates, seminários, entre outros. Isso pode ocorrer devido à falta de formação sobre o tema na formação inicial ou continuada. Sendo assim, os profissionais que atuam pelo notório saber podem impactar de forma negativa a formação dos estudantes. Embora esses profissionais possuam um conhecimento especializado em determinada área, eles geralmente não possuem formação pedagógica adequada para lecionar de maneira eficaz.

Profissionais que atuam pelo notório saber podem ter dificuldades em avaliar o progresso dos estudantes de forma processual, precisa e justa. A falta de familiaridade com métodos de avaliação adequados pode resultar em provas e trabalhos mal elaborados, o que pode comprometer a qualidade da aprendizagem. Além disso, a falta de *feedback* adequado pode dificultar a identificação das potencialidades e fragilidades dos estudantes.

O *feedback* é uma importante estratégia pedagógica no contexto da avaliação com vistas à formação do estudante. De acordo com Paiva (2003), *feedback* é a “reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, controlá-la ou avaliá-la.” (p. 2). Dessa forma, ele assume um papel formativo no contexto educacional seu objetivo é ampliar o conhecimento, as habilidades e a compreensão do aprendiz em relação ao conteúdo desenvolvido pelo professor.

É importante ressaltar que a contribuição de profissionais com notório saber pode ser valiosa em certos contextos educacionais, especialmente quando combinada com a

formação pedagógica adequada. No entanto, quando esses profissionais são a principal fonte de ensino no EM os conflitos podem se tornar mais proeminentes.

O trabalho docente necessita permitir aos estudantes o alcance dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos em suas formas mais completas. Se este é o papel da escola, torna-se imperativo que a atividade de ensino ofereça o trabalho de profissionais que dominem desde conteúdo das diversas áreas de conhecimento, aos métodos de investigação da ciência e os saberes pedagógicos próprios da profissão docente, como por exemplo, avaliar. Além disso, a Lei nº 13.415/2017 entra em divergência com a LDB (1996) que exige a formação em licenciatura ou pedagogia em instituições de educação superior para atuar no magistério da educação básica.

O EM como a última etapa da educação básica tem grande peso na formação dos estudantes, pois prepara-os para a entrada na educação superior ou para o mercado de trabalho. Logo, para garantir uma educação de qualidade, é fundamental contar com profissionais capacitados e experientes. Para Lino (2017) a luta pela formação dos professores em nível superior aliada à pesquisa não pode ser substituída por um “notório saber”, que traz de volta o professor leigo e, na prática, incentiva sua contratação.

[...] os impactos da Lei 13.415/17 se estendem à educação superior, aos cursos de formação de professores, às licenciaturas e à carreira e atuação profissional dos quadros do magistério público e privado, e também legisla sobre as formas de acesso ao ensino superior. (LINO, 2017, p. 87).

Retornando a questão da reforma, em 2020 deveria finalizar a implementação em todas as escolas, todavia com a pandemia causada pela Covid 19²⁵ foi adiada. Mesmo com a sua implementação ainda no início, se diferencia entre os diversos estados do país. Em alguns de forma lenta, em outros de forma mais acelerada como é o caso dos estados de São Paulo, Santa Catarina e Goiás. O estado de São Paulo iniciou em 2019 a implantação da reforma. A reformulação do EM no MEC foi liderada pelo então ex-Secretário da Educação do Estado, Rossieli Soares que também atuou como Ministro da Educação no governo Temer juntamente com o ex-governador do Estado João Doria.

Essa implantação iniciou de maneira fragmentada através do Programa Inova

²⁵ No final do mês de março de 2020, as autoridades sanitárias brasileiras, diante da falta de tratamento para a doença COVID-19 e para não impactar e comprometer o precário sistema de saúde, passaram a adotar, paulatinamente, o distanciamento social, o que se deu de maneira não uniforme nos municípios, estados e regiões do país.

Educação²⁶ que foi lançado em 6 de maio de 2019. O conceito de novidade do programa se aporta nos aspectos da educação integral, com a apropriação parcial do currículo do PEI, determinando, assim, a mudança da cultura escolar do tempo das escolas.

Foram introduzidas três disciplinas na grade curricular semanal (Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia & Inovação), acrescentando, no ensino regular diurno, cinco aulas por semana com uma aula por dia – a sétima aula - mediante a diminuição do tempo de aula de 50 para 45 minutos, o que aumenta a permanência dos estudantes em 15 minutos por dia nas escolas e em 50 horas por ano. Já no ensino regular noturno, não há aula de Eletiva, porém Projeto de Vida e Tecnologia & Inovação são oferecidas no contraturno, como aula de extensão de forma remota, as quais os estudantes não participam – informação esta dada pelos coordenadores que atuam em escolas híbridas, que oferecem PEI de 9 horas e regular noturno.

A organização em disciplinas estanques e um ensino que prioriza a memorização não compreensiva têm sido apontados como possíveis causas do abandono escolar e do desinteresse dos jovens pela escola (DAYRELL; JESUS, 2016) e os responsáveis pela reforma do EM se pautaram nessas questões e assim inúmeras justificativas giraram em torno da reforma: este ciclo da educação brasileira ser distante da realidade dos jovens; pouco atraente e sem flexibilidade para os interesses dos estudantes; o problema da evasão, reprovação; o EM focar no preparo para a universidade, num contexto em que a maioria não segue o percurso acadêmico e o ensino técnico e profissional ser pouco acessado e estagnação dos índices de desempenho dos estudantes brasileiros, entre outras.

Essas justificativas passaram a explicar a “crise do EM”, todos os problemas que envolvem essa etapa da educação básica. Sendo assim, a reforma do EM foi apresentada como a solução. Em dezembro de 2021 o Centro Universitário Belas Artes de São Paulo reuniu lideranças educacionais em um fórum sobre o Novo Ensino Médio, e contou com a presença de Rossieli Soares, que ao abordar o tema da reforma declarou:

Antes de questionar o que esperar do Novo Ensino Médio, é preciso saber o que nós desejamos para os nossos alunos. Esse é o processo principal. A gente fala sobre Itinerários (formativos), Aprofundamentos Curriculares, Eletivas e até da necessidade de adequação da Fuvest e do Enem. Noto que estamos preocupados com vestibular. A gente deveria estar preocupado com a formação geral do estudante. O vestibular é para poucos. Quanto mais engessamento tiver, menos oportunidade teremos.

²⁶ Em 2020 novos componentes foram inseridos no currículo das escolas de tempo parcial - Projeto de Vida, Eletiva e Tecnologia & Inovação - que já estavam presentes na grade curricular das escolas PEI e ETI (Escola de Tempo Integral).

(SOARES, 2021).

Para os defensores da reforma este novo modelo torna o EM mais atraente e favorável à realidade do século XXI e que essas mudanças na educação do Brasil favorecem maior entrada dos jovens ao mercado de trabalho. Embora algumas escolas já tenham iniciado a adaptação desde 2018 com as matrizes de referência curricular do NEM, foi o ano de 2022 que as mudanças foram obrigatórias para todas as redes de ensino, públicas e privadas. Dessa forma, o MEC propôs um cronograma de implementação:

- Em 2021 acontece a aprovação e homologação dos referenciais curriculares pelos respectivos Conselhos de Educação e formações continuadas destinadas aos profissionais da educação;

- Em 2022 a implementação dos referenciais curriculares na 1ª série do EM;

- Em 2023 a implementação dos referenciais curriculares nas 1ª e 2ª séries;

- Em 2024 a implementação dos referenciais curriculares em todos os anos do EM;

- E nos anos de 2022 a 2024 o monitoramento da implementação dos referenciais curriculares e da formação continuada aos profissionais da educação.

Em de março de 2019 foi inserida na Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE)²⁷ uma formação aos profissionais da educação intitulada Diretrizes Educacionais do Planejamento 2019, em que um dos assuntos tratados foi o NEM. Já se conhecia a Lei 13.415/2017, mas havia muitas dúvidas sobre a reforma. Quanto a essa formação nenhum coordenador a citou no questionário ou fez menção a ela quando discutimos sobre formações ao coordenador antes da implantação da reforma.

2.2.1 Itinerários formativos – a parte diversificada do ensino

Os Itinerários Formativos são compostos por diferentes arranjos curriculares, que possibilitam ao estudante aprofundar e ampliar as aprendizagens desenvolvidas na formação geral básica, em uma ou mais áreas do conhecimento, permitindo que vivencie experiências educativas associadas à realidade contemporânea e que promova a sua formação pessoal, profissional e cidadã. (BRASIL, 2020, p. 196).

²⁷ Criada em 2009, como parte do Programa “Mais Qualidade na Escola”, com o objetivo de garantir a qualificação de profissionais para o exercício do magistério e da gestão do Ensino Básico, desenvolvendo estudos, planejamento, avaliação e gerenciamento da execução dos programas de formação, aperfeiçoamento e educação continuada.

Quando a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) foi aprovada a partir do Parecer CNE/CP nº 15/2018 em 4 de dezembro de 2018 foi dada a educação e ao currículo nova conformação, inclusive de escolha pelos estudantes dos chamados IF, os quais chamaremos de aprofundamentos curriculares²⁸, entre eles o de formação técnica e profissional.

A reforma do EM brasileiro estabeleceu novos padrões organizativos para esta etapa da educação básica. Em novembro de 2016, na Audiência Pública realizada pela Comissão Mista que discutiu a MP 746/2016, que tratava da reformulação do EM no Brasil – a Secretária-executiva da época Maria Helena de Castro do Ministério da Educação, apontou alguns aspectos orientadores dos modos pelos quais esta política estava sendo mobilizada. Segundo a Secretária, a reforma flexibilizará o currículo escolar e ampliará as possibilidades de acesso e de inserção escolar dos jovens de baixa renda na escola pública de nosso país. Afirmou que, “a proposta dá uma chance para o jovem fazer escolha e não ser obrigado a cursar disciplinas que não representam nada para ele.” Não satisfeita, ainda disparou “ensino médio é preparatório para o Enem, os alunos não aprendem nada.”

Os coordenadores que participaram dessa pesquisa não se mostraram contrários ao EM preparar os estudantes para o ENEM:

Bom seria se tivéssemos tempo pra preparar esses alunos pro Enem, muitos nem pensam em fazer e com essas disciplinas novas se sentem mais desmotivados. (A-9)²⁹.

Enem? Não temos mais tempo pra isso, agora é SARESP, Prova Brasil e aprofundamento curricular. (B-9)³⁰.

Antes preparar para o Enem e o aluno escolher o que quer fazer, do que oferecer disciplinas que não agregam nada na vida deles. (C-7)³¹.

Se os alunos aprendem com os aprofundamentos? As aulas que mais temos ausências são essas. Eles pedem aula de matemática pura, pois alguns querem fazer o Enem e sabem da concorrência. (D-7)³².

²⁸ Optamos pela expressão aprofundamento curricular, uma vez que os itinerários formativos se dividem em outros componentes, tais como: Tecnologia e Inovação, Projeto de Vida, Eletiva e não somente os aprofundamentos curriculares.

²⁹ Entrevista Narrativa concedida por A-9. Entrevista I. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

³⁰ Entrevista Narrativa concedida por B-9. Entrevista II. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

³¹ Entrevista Narrativa concedida por C-7. Entrevista III. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

³² Entrevista Narrativa concedida por D-7. Entrevista IV. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

Apesar dos coordenadores valorizarem a ideia de preparar os estudantes para o ENEM notamos que a falta de tempo é um dificultador em meio há demanda de avaliação externa e as novas disciplinas do EM. Trabalhar com o ENEM não é somente olhar para a cultura do exame, pois há nesta avaliação a valorização do repertório cultural dos candidatos. Há incentivo à leitura de diversos tipos de textos, incluindo literatura, jornais e revistas. Conhecimentos sobre atualidades e acontecimentos sociais também são relevantes para a prova. Há uma gama habilidades que podem ser trabalhadas pelos professores quando falamos sobre ENEM, ainda mais ao considerarmos que cada estudante possui suas próprias necessidades. Dessa forma, oferecer programas de preparação personalizados, que se adaptem às particularidades de cada um, é uma estratégia eficaz para maximizar o desempenho.

A Lei 13.415/2017 diminuiu a formação geral dos estudantes e fragmentou o conceito de educação básica, uma vez que os conteúdos curriculares não serão os mesmos para todos, pois ficará a cargo das escolas definirem quais aprofundamentos curriculares ofertarão. O fato de a Lei desobrigar as escolas de ofertarem todos os IF – o que também encontraria outros obstáculos, como por exemplo, estrutura – vai contra o próprio direito à educação, intensificando a desigualdade socioeducacional.

As DCNEM (2018) destacam que as escolas devem garantir a oferta de mais de um aprofundamento curricular em cada município, em áreas distintas, pois caso a escola em que o estudante está matriculado não ofereça um aprofundamento curricular de seu interesse, ele poderá cursar em outra unidade no mesmo município. Contudo, nenhum coordenador entrevistado informou sobre essa realidade em suas escolas, uma vez que duas escolas representadas por seus CGPG na pesquisa são as únicas estaduais públicas de EM no município, e os demais informaram que os horários das escolas teriam que ser construídos juntos, pois o estudante precisaria de tempo para sair de uma escola e assistir essas aulas em outra.

O currículo do NEM é composto por dois blocos articulados e indissociáveis - Formação Geral Básica (FGB) – as disciplinas que já faziam parte da grade curricular, ou seja, a parte comum para todos os estudantes e composta por competências e habilidades previstas na BNCC com duração máxima de 1.800 horas. E os IF - parte diversificada - com duração mínima de 1.200 horas, formada por um grupo de unidades curriculares oferecidas pelas escolas permitindo ao estudante optar segundo o seu interesse, para aprofundar e ampliar seus conhecimentos em uma das áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias,

Ciências da Natureza e suas Tecnologias ou Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que inicia na 2ª série do EM e continua até a conclusão da 3ª série.

Em seu texto a Lei 13.415/2017 apresenta autonomia às redes de ensino para definir quais os aprofundamentos curriculares ofertarão considerando necessidades, pluralidade e a diversidade social, ou seja, as especificidades da comunidade a qual pertence, prevê na escolha um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar. Conseqüentemente, o NEM precisaria atender às necessidades e às expectativas dos jovens estudantes, fortalecendo o protagonismo juvenil uma vez que permite aos estudantes participarem efetivamente nas decisões escolares e escolherem em qual área querem aprofundar seus conhecimentos.

Poder escolher o que cursar de fato contribuiria com o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes, uma vez que segundo Freire (1996, p.119), “é decidindo que se aprende a decidir”. Para ele, o jovem deve ter o direito de tomar decisões, sendo por meio dessa tomada de decisões que o processo de aprendizagem acontece.

O que é preciso, fundamentalmente mesmo, é que o filho assuma eticamente, responsabilmente, sua decisão, fundante de sua autonomia. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas. (FREIRE, 1996, p.120).

Entretanto, com a narração dos coordenadores evidenciou-se que essa escolha nem sempre é a do estudante, pois as escolas não possuem estrutura e nem meios para atender as individualidades, sendo assim, a definição de quais aprofundamentos curriculares serão oferecidos ocorre de maneira quantitativa, ou seja, os mais votados pelos estudantes quando estes estão na 1ª série. Quanto a escolha dos aprofundamentos curriculares oferecidos pelas escolas que atuam, os quatro coordenadores entrevistados expuseram que os mais votados pelos estudantes foram oferecidos pela escola.

Os IF são formados pelos componentes do Inova Educação, extensão³³ e os aprofundamentos curriculares – as novas disciplinas separadas por área do conhecimento. Sabemos que a educação é a chave para o desenvolvimento de indivíduos, famílias, comunidades e sociedades. Ela abastece as pessoas de conhecimentos e habilidades que ampliam sua produtividade e as torna menos

³³ Somente para estudantes do ensino regular. Dessa forma, não faz parte do interesse dessa pesquisa que visa conhecer a realidade dos coordenadores que atuam em escolas PEI.

suscetíveis a riscos. Mas permitir que os estudantes escolham quais disciplinas cursar não é a solução para resolver os problemas desse segmento da educação básica.

O NEM traz alterações na organização das unidades escolares e no currículo, alterações estas que afetarão na escolarização dos estudantes. A reforma propõe uma flexibilização curricular, alterando a organização dos currículos (no formato de treze disciplinas) com a criação dos IF – a principal mudança.

Educação e ensino integral é uma das alterações previstas no NEM, objetivando expandir a jornada escolar por ano letivo - antes era de no mínimo 800 horas e passou a ser no mínimo 1000 horas – e assim promover a formação integral dos estudantes e garantir um ensino de qualidade com a ampliação da jornada.

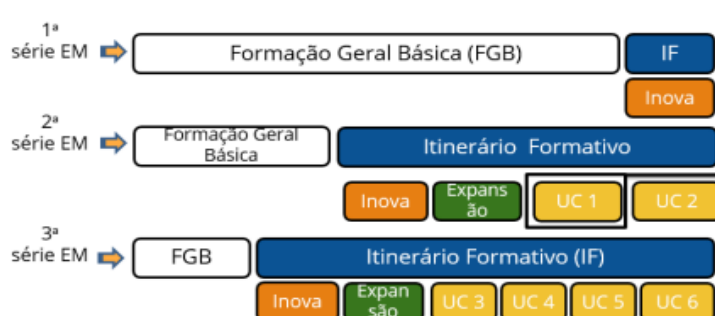
Artigo 4º - II – A segunda série do Ensino Médio, a partir de 2023, será constituída de 600 (seiscentas) horas de Formação Geral Básica e 450 (quatrocentas e cinquenta) horas de Itinerários Formativos.

III – A terceira série do Ensino Médio, a partir de 2023, será constituída de 300 (trezentas) horas de Formação Geral Básica e 750 (setecentas e cinquenta) horas de Itinerários Formativos. (RESOLUÇÃO SEDUC 69, 2022).

Importante destacar que a 1ª série do EM não faz parte do texto acima o Art. 4º, pois esses estudantes continuam com as disciplinas comuns e aquelas que compõem o Projeto Inova Educação (Projeto de Vida, Eletiva e Tecnologia & Inovação), os aprofundamentos curriculares fazem parte da grade curricular da 2ª e 3ª série.

Nota-se no texto do Art. 4º que as horas destinadas à FGB da 3ª série é a metade das horas da 2ª série, isso porque as disciplinas que compõem a FGB da 3ª série são apenas Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Matemática, enquanto da 2ª série são Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia e Sociologia. A seguir há uma representação da constituição das horas citadas no Artigo 4º:

Figura 2 – Divisão da grade curricular da FGB e IF para as três séries do EM



Fonte: Resolução Seduc-97/21.

A Figura 2 possibilita visualizar como fica a distribuição dos componentes da FGB e dos IF no EM. Sendo assim, como já mencionado, a 1ª série divide suas horas em FGB e IF, este com as disciplinas do Inova Educação (Eletiva, Projeto de Vida e Tecnologia & Inovação), não há aprofundamentos curriculares. A 2ª série tem horas de FGB maior que a 3ª, porém menor que a 1ª e seu IF é composto pelas disciplinas do Inova Educação, Expansão (escolas regulares) e UC 1 e UC 2 (os aprofundamentos curriculares) – exatamente nestas UC (unidade curricular) concentra esse estudo, pois são as novas disciplinas do EM.

Na 3ª série as horas de IF são maiores, pois a quantidade de UC – aprofundamento curricular – duplica. Enquanto a 2ª série trabalhará um aprofundamento curricular por semestre, a 3ª série desenvolverá o dobro, dois por semestre. Este é outro diferencial dos aprofundamentos curriculares, não são bimestrais, como as disciplinas da FGB, mas sim semestrais.

Os aprofundamentos curriculares surgem já na contramão da principal ideia da reforma que é a educação integral para todos, como segundo Saviani (2016), se o estudante precisa optar, significa que ele está deixando de estudar outras áreas e isso não se estabelece como educação integral.

A escolha é feita em meados do 3º bimestre pelos estudantes da 1ª série do EM. Sendo assim, no ano de 2022, a 3ª série não fazia parte do Novo Ensino Médio, afinal a escolha foi feita pelos estudantes da 1ª série em 2021 que estariam em 2022 na 2ª série. Já no ano de 2023 todos os estudantes da etapa final da educação básica fazem parte do Novo Ensino Médio com aulas de aprofundamento curricular que é uma parte dos IF.

Os aprofundamentos curriculares são formados por um conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho – quando este for oferecido pela escola -, os quais os estudantes poderão escolher no que em teoria permite que se aprofundem em conhecimentos específicos de uma área do conhecimento. Contudo, exatamente nessa questão de “aprofundar conhecimentos” nos deparamos com um dos obstáculos da reforma, uma vez que, não houve formação presencial suficiente e eficaz para os coordenadores e professores, para que então pudessem desenvolver com qualidade esses novos componentes curriculares. Como contribuir para o aprofundamento do conhecimento do estudante, quando nem ao menos o professor teve as formações necessárias?

Considerando a realidade da Diretoria de Ensino de Itapetininga, a formação dos professores quanto a essas mudanças ficou à cargo dos coordenadores a partir de

estudos individuais e replicabilidade das formações oferecidas pelo Núcleo Pedagógico da Diretoria.

Os CGPG tiveram quatro formações presenciais ao longo de 2022 pela Diretoria de Ensino de Itapetininga para conhecimento das resoluções e pareceres que subsidiam o NEM e o MAPPA, que segundo o próprio material é “um guia para implementação da parte flexível do Currículo do Novo Ensino Médio do Estado de São Paulo: os Aprofundamentos Curriculares.” (s.d., p. 5). Apenas uma dessas formações foi destinada aos docentes, a qual apenas um professor de cada escola com aulas de aprofundamento curricular poderia comparecer, devido ao espaço disponível para a formação e não comprometer o desenvolvimento das aulas nas escolas por ausência de professores.

Entre essas formações no 3º bimestre, mês de setembro, houve uma específica sobre Avaliação dos aprofundamentos curriculares. O objetivo da formação foi reforçar a importância da apropriação Resolução SEDUC nº 143, de 20-12-2021, com vistas a dois pontos em especial: 1) Não há reprova em aprofundamento curricular por rendimento e 2) A avaliação do aprofundamento curricular deve ocorrer por meios de instrumentos e estratégias diversas, evitando a tradicional prova escrita.

2.2.2 Aprofundamentos curriculares – as novas disciplinas

Os aprofundamentos curriculares do NEM é maior mudança e atualização implementadas no currículo escolar dessa etapa da educação básica. Essas alterações em teoria visam promover uma formação mais ampla e integral para os estudantes, desenvolvendo habilidades e competências essenciais para sua inserção no mundo do trabalho.

Um dos principais objetivos dos aprofundamentos curriculares é a flexibilização do currículo, uma vez que os simpatizantes da reforma do EM, destacaram a necessidade de mudanças devido à baixa qualidade dessa etapa da educação e um número expressivo de evasão. Com os aprofundamentos curriculares os estudantes podem escolher parte das disciplinas que desejam cursar de acordo com seus interesses e projetos de vida. Dessa forma, o currículo deixa de ser rigidamente estruturado em disciplinas isoladas e passa a ser organizado em áreas de conhecimento, possibilitando uma maior integração entre os conteúdos e a construção de conhecimentos interdisciplinares.

Para os coordenadores que fizeram parte dessa pesquisa essa ideia de percurso

integrador dos aprofundamentos curriculares encontra seu primeiro desafio em suas formações iniciais, pois esses profissionais são formados em Matemática e dos dois aprofundamentos curriculares que as escolas oferecem um integra a área de Linguagens com Matemática e o outro a área de Ciências Humanas com Ciências da Natureza. “Os alunos fugiram de todas as formas que puderam de aprofundamentos curriculares que envolviam matemática. Eles não gostam [pausa] não sabem. E eu não sei Língua Portuguesa, muito menos Sociologia.” (A-9)³⁴. Moran (2013) afirma que a educação abre caminhos mesmo nos momentos de crises. Nesse sentido, a reforma ao impor essas novas disciplinas no currículo obrigou coordenadores de alguma forma conhecer os aprofundamentos curriculares. Eles enfatizaram que estudam o MAPPA, mas é um material complexo.

Silva (2014) destacou a urgência de “dispositivos de customização curricular”. Estes dispositivos, de acordo com o autor, potencializam o conceito de os próprios estudantes decidirem seu percurso formativo, de forma flexível, personalizável e criativa. A movimentação das políticas curriculares, através da solidificação das estratégias destes dispositivos, beneficiaria “uma intensa flexibilização dos processos formativos, permitindo que os estudantes possam escolher os aspectos concernentes à sua formação escolar” (SILVA, 2014, p. 147). Contudo, podemos inferir que parte dos estudantes não possui protagonismo e autonomia de escolha, do ponto de vista pedagógico, uma vez que contemplar interesses individuais, como optar por determinados componentes curriculares que possuem mais facilidade, ou até mesmo a afinidade com o professor – que pode influenciar – compromete o estudo de outras disciplinas.

Durante a EN discutimos com os CGPG sobre os aprofundamentos curriculares oferecidos pela escola em 2022 e 2023, todos afirmaram que continuaram com os mesmos, ou seja, a escolha dos aprofundamentos curriculares dos estudantes em 2021 para cursar em 2022, foi a mesma dos estudantes de 2022 para cursar em 2023. Uma vez que não houve alteração no número de turmas e os professores já estavam familiarizados. A fala dos coordenadores evidencia que essa “escolha” pelos estudantes é mediante o que a escola já ofertava. As falas apontam o que já foi colocado anteriormente sobre a escolha dos aprofundamentos curriculares onde mesmo os

³⁴ Entrevista Narrativa concedida por A-9. Entrevista I. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

estudantes fazendo suas opções, a escola oferece o que está dentro de suas possibilidades.

Passamos um ano batendo a cabeça [...] lendo, indo nas formações da DE, buscando formas de fazer com que os alunos se interessassem por essas disciplinas. Até os professores estão se acostumando, não dá pra mudar tudo no outro ano. Nem superamos os problemas de 2022. (C-7)³⁵.

Pelo trecho acima podemos levantar hipóteses de alguns obstáculos encontrados pelo coordenador C-7, como por exemplo, dificuldade em entender os aprofundamentos curriculares, necessidade de formação e orientação e busca de estratégias para incentivar os estudantes. A reforma trouxe no mesmo pacote das mudanças, novos desafios aos coordenadores.

Os aprofundamentos curriculares compõem a parte diversificada da matriz curricular. São disciplinas que deveriam aprofundar o conhecimento do estudante na área escolhida por ele. Estão organizados em UC, um bloco de 10 aulas semanais com duração de um semestre. Na 2ª série do EM esses aprofundamentos curriculares são divididos em UC 1 e UC 2, cada uma respectiva a um semestre. Na 3ª série do EM há continuidade dos aprofundamentos curriculares, que por sua vez são divididos em UC3, UC4, UC5 e UC6, duas UC por semestres, pois há a necessidade de contemplar as disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Física, Química e Biologia) que não fazem mais parte da FGB.

Na 2ª série os estudantes no ano de 2022 não tinham na matriz curricular aula de Arte, Língua Inglesa e Educação Física, supostamente diluídas nos aprofundamentos curriculares.

As Figuras 3 e 4 apresentadas a seguir trazem a matriz curricular do EM das escolas PEI de 7 horas e 9 horas, respectivamente.

³⁵ Entrevista Narrativa concedida por C-7. Entrevista III. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

Figura 3 – Matriz Curricular do Ensino Médio da 1ª e 2ª séries para 2022 e 3ª série para 2023 – PEI/7 horas

MATRIZ 8							
ENSINO MÉDIO – PEI 7h							
	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			Total Aulas Anuais	Total Horas Anuais
			1ª série	2ª série	3ª série		
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	5	3	2	400	300
		ARTE	2	0	2	160	120
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	0	2	160	120
		LÍNGUA INGLESA	2	0	2	160	120
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	5	3	2	400	300
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	2	2	0	160	120
		FÍSICA	2	2	0	160	120
		QUÍMICA	2	2	0	160	120
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	2	2	0	160	120
		GEOGRAFIA	2	2	0	160	120
		HISTÓRIA	2	2	0	160	120
		SOCIOLOGIA	2	2	0	160	120
	TOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA			30	20	10	2400
ITINERÁRIO FORMATIVO	PROJETO DE VIDA	2	2	2	240	180	
	ELETIVAS	2	0	2	160	120	
	TECNOLOGIA E INOVAÇÃO	1	1	1	120	90	
	LÍNGUA INGLESA	0	2	0	80	60	
	EDUCAÇÃO FÍSICA	0	1	0	40	30	
	ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS	3	2	3	320	240	
	APROFUNDAMENTO CURRICULAR*	0	10	20	1200	900	
	TOTAL ITINERÁRIO FORMATIVO			8	18	28	2160
TOTAL GERAL DE AULAS SEMANAIS			38	38	38		
TOTAL GERAL DE AULAS ANUAIS			1520	1520	1520	4560	
TOTAL GERAL DE HORAS ANUAIS			1140	1140	1140		3420

Fonte: Resolução Seduc-97/21.

Nas escolas PEI de 7 horas há divisão de segmentos: das 7h às 14h EF anos finais; das 14h15 às 21h15 EM. Os estudantes ficam 7 horas na escola, entretanto os professores trabalham por 40 horas semanais divididas por oito horas diárias e uma hora de almoço ou jantar.

Para os CGPG C-7 e D-7 esse modelo é satisfatório, pois a equipe escolar inicia o trabalho na escola duas horas antes, às 12h15, o que favorece os alinhamentos, reuniões, ATPCA³⁶ e ATPCG³⁷, por todos os professores estarem disponíveis. Esse turno facilita, segundo os coordenadores entrevistados até mesmo a construção dos horários de aulas, pois não demanda tempo para disponibilizar por área do conhecimento os docentes para alinhamentos específicos.

³⁶ Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo por Área do Conhecimento.

³⁷ Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo Geral.

Figura 4 - Matriz Curricular do Ensino Médio da 1ª e 2ª séries para 2022 e 3ª série para 2023 – PEI/9 horas

MATRIZ 7								
ENSINO MÉDIO – DIURNO – PEI 9h								
	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			Total Aulas Anuais	Total Horas Anuais	
			1ª série	2ª série	3ª** série			
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	5	3	2	400	300	
		ARTE	2	0	2	160	120	
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	0	2	160	120	
		LÍNGUA INGLESA	2	0	2	160	120	
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	5	3	2	400	300	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	2	2	0	160	120	
		FÍSICA	2	2	0	160	120	
		QUÍMICA	2	2	0	160	120	
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	2	2	0	160	120	
		GEOGRAFIA	2	2	0	160	120	
		HISTÓRIA	2	2	0	160	120	
		SOCIOLOGIA	2	2	0	160	120	
	TOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA			30	20	10	2400	1800
	ITINERÁRIO FORMATIVO	PROJETO DE VIDA	2	2	2	240	180	
ELETIVAS		2	2	2	240	180		
TECNOLOGIA E INOVAÇÃO		1	1	1	120	90		
PRÁTICAS EXPERIMENTAIS		5	0	0	200	150		
ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS		3	3	3	360	270		
APROFUNDAMENTO CURRICULAR**		0	15	25	1600	1200		
TOTAL ITINERÁRIO FORMATIVO			13	23	33	2760	2070	
TOTAL GERAL DE AULAS SEMANAIS			43	43	43			
TOTAL GERAL DE AULAS ANUAIS			1720	1720	1720	5160		
TOTAL GERAL DE HORAS ANUAIS			1290	1290	1290		3870	

*As aulas da 3ª série deverão ser atribuídas a partir de 2023.
 **A carga horária de cada componente do Aprofundamento Curricular está descrita nas matrizes dos aprofundamentos.

Fonte: Resolução Seduc-97/21.

Nas escolas PEI de 9 horas, os professores e estudantes ficam das 7h às 16h na unidade escolar. Para os coordenadores A-09 e B-9 entrar e sair junto com os estudantes restringe as possibilidades de alinhamento, o que torna a construção do horário mais complicado. Desafio este não vivenciado pelos CGPG de PEI de 7h.

A matriz permite identificar a quantidade de aulas da FGB e IF, assim como os componentes curriculares da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas os quais não estão mais na grade curricular da 3ª série, mas dissolvidos nos aprofundamentos curriculares. Contudo, essa diluição não ocorre, pois depende do aprofundamento curricular que o estudante escolheu, como é possível observar na figura abaixo.

Figura 5 – Aprofundamento Curricular Corpo, Saúde e Linguagens / áreas integradas Ciências da Natureza e Linguagens – UC 3/3ª série

MATRIZ 65				
APROFUNDAMENTO CURRICULAR – Áreas de Ciências da Natureza e Linguagens (CNTLGG)				
CNTLGG1 – CORPO, SAÚDE E LINGUAGENS				
UNIDADE CURRICULAR 3 – A PRODUÇÃO DE ENERGIA NA PRÁTICA CORPORAL				
	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS	TOTAL AULAS	TOTAL HORAS
Unidade Curricular UC3CNTLGG1 – “A PRODUÇÃO DE ENERGIA NA PRÁTICA CORPORAL”	Metabolismo: do alimento à energia	2	40	30
	Laboratório de fisiologia do exercício	4	80	60
	Energia e movimento	2	40	30
	Bioquímica dos alimentos	2	40	30
	TOTAL DE AULAS SEMANAIS DA UNIDADE CURRICULAR	10		
	TOTAL GERAL DE AULAS SEMESTRAIS		200	
	TOTAL GERAL DE HORAS SEMESTRAIS			150
OBSERVAÇÃO: As aulas dos componentes que compõem a carga horária da Unidade Curricular devem ser atribuídas preferencialmente aos professores com licenciatura indica como prioritária, senão aos professores com licenciatura/habilitação indicada como alternativa, conforme segue:				
COMPONENTE	LICENCIATURA PRIORITÁRIA	LICENCIATURA/HABILITAÇÃO ALTERNATIVA		
Metabolismo: do alimento à energia	Biologia	Educação Física		
Laboratório de fisiologia do exercício	Educação Física	não há outra habilitação		
Energia e movimento	Física	Química		
Bioquímica dos alimentos	Química	Biologia		

Fonte: Resolução Seduc-97/21.

Componente é a nomenclatura que substitui o termo disciplina. As aulas dos componentes que compõem a carga horária deste aprofundamento curricular da figura acima Corpo, Saúde e Linguagens, devem ser atribuídas preferencialmente aos professores com a licenciatura indicada como prioritária, senão aos professores com licenciatura/habilitação indicada como alternativa, em outras palavras, o conteúdo da disciplina de Física está supostamente diluído em Energia e Movimento, por isso o docente que leciona Física aparece como prioridade, contudo, na falta deste a disciplina pode ser trabalhada por outro professor que faz parte da mesma área do conhecimento – no caso, Química.

Esses componentes – ou novas disciplinas – segundo os CGPG são complicadas, é difícil até para memorizar o nome:

Tenho um aprofundamento curricular que se chama A cultura do solo: do campo à cidade, como se não bastasse o nome do aprofundamento ainda tem os componentes com nomes longos, por exemplo Territórios, territorialidades e fronteiras culturais, que só decorei porque fiquei repetindo várias vezes. (A-9)³⁸.

³⁸ Entrevista Narrativa concedida por A-9. Entrevista I. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

O problema é que quanto mais extenso o nome, maior sua abrangência, pois a terminologia e os nomes são intrínsecos à temática de conhecimento em diferentes áreas. A compreensão e domínio desses termos são essenciais para uma comunicação eficaz e para aprofundar o entendimento dentro de uma disciplina específica. A interlocução entre especialistas é facilitada quando há um entendimento compartilhado desses termos e conceitos.

A UC 3 corresponde a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, sendo assim, as disciplinas supostamente diluídas são Biologia, Física e Química. Educação Física compõe a área de Linguagens. É possível também perceber a relação da quantidade de aulas dessa matriz com a grade curricular antes do NEM, com exceção Educação Física, a qual na grade antiga ofertava duas aulas semanais

Abaixo a matriz 66 contempla as disciplinas da área de Linguagens.

Figura 6 – Aprofundamento Curricular Corpo, Saúde e Linguagens / áreas integradas Ciências da Natureza e Linguagens – UC 4/3ª série

MATRIZ 66				
APROFUNDAMENTO CURRICULAR – Áreas de Ciências da Natureza e Linguagens (CNTLGG)				
CNTLGG1 – CORPO, SAÚDE E LINGUAGENS				
UNIDADE CURRICULAR 4 – O CORPO QUE FALA: EXPRESSÃO E (PRE)CONCEITOS				
	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS	TOTAL AULAS	TOTAL HORAS
Unidade Curricular UC4CNTLGG1 – “O CORPO QUE FALA: EXPRESSÃO E (PRE)CONCEITOS”	Um olhar sobre o corpo: ontem e hoje	2	40	30
	O corpo no mundo globalizado	4	80	60
	Cultura, corpo e Literatura	4	80	60
	TOTAL DE AULAS SEMANAIS DA UNIDADE CURRICULAR	10		
	TOTAL GERAL DE AULAS SEMESTRAIS		200	
	TOTAL GERAL DE HORAS SEMESTRAIS			150
OBSERVAÇÃO: As aulas dos componentes que compõem a carga horária da Unidade Curricular devem ser atribuídas preferencialmente aos professores com licenciatura indica como prioritária, senão aos professores com licenciatura/habilitação indicada como alternativa, conforme segue:				
COMPONENTE	LICENCIATURA PRIORITÁRIA	LICENCIATURA/HABILITAÇÃO ALTERNATIVA		
Um olhar sobre o corpo: ontem e hoje	Arte	Língua Portuguesa, Língua Inglesa ou Educação Física		
O corpo no mundo globalizado	Língua Inglesa	Língua Portuguesa ou Arte		
Cultura, corpo e Literatura	Língua Portuguesa	Arte, Língua Inglesa ou Língua Espanhola		

Fonte: Resolução Seduc-97/21.

A UC 4 corresponde a área de Linguagens, sendo assim, as disciplinas diluídas são Arte, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Educação Física que também compõe esta área é desenvolvida na UC 3.

Após a leitura e análise das matrizes é notável a concretização da fala da Ex-

Secretária-Executiva Maria Helena de Castro do Ministério da Educação, onde afirma “não ser obrigado [o estudante] a cursar disciplinas que não representam nada para ele.” Ideia que também é encontrada no Guia de Implementação do Ensino Médio onde reforça que a juventude precisa ser dona do seu futuro e de suas escolhas, ofertando oportunidade de optar pela sua formação, observando sua área de interesse, resultando, assim, no seu “[...] desenvolvimento integral, por meio do incentivo ao protagonismo, à autonomia e à responsabilidade do estudante por suas escolhas no futuro.” (BRASIL, 2018, p. 6). Essas concepções giram em torno de uma falsa ideia de protagonismo ou responsabilidade, pois ao escolher um aprofundamento curricular, por exemplo o Corpo, Saúde e Linguagens, o estudante não terá aulas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como História, Geografia, Filosofia e Sociologia na 3ª série.

Se uma das justificativas para a reforma do EM é o baixo rendimento no aprendizado dos estudantes, é inconcebível acreditar que optar por uma ou outra área do conhecimento para concluir a educação básica resolveria os problemas dessa etapa de ensino. A situação fica ainda mais preocupante caso o aprofundamento curricular oferecido pela unidade escolar não tenha áreas integradas. Os aprofundamentos curriculares estão divididos em 11 opções entre áreas únicas e áreas integradas.

Áreas únicas:

Linguagens e suas Tecnologias – #SeLigaNaMídia;

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Superar desafios é de humanas;
Liderança e Cidadania;

Ciências da Natureza e suas Tecnologias – Ciência em ação!

Matemática e suas Tecnologias – Matemática conectada.

Áreas integradas:

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias – A cultura do solo: do campo à cidade;

Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias – Meu papel no desenvolvimento sustentável;

Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Ciências Humanas, Arte, Matemática. #quem_divide_multiplica;

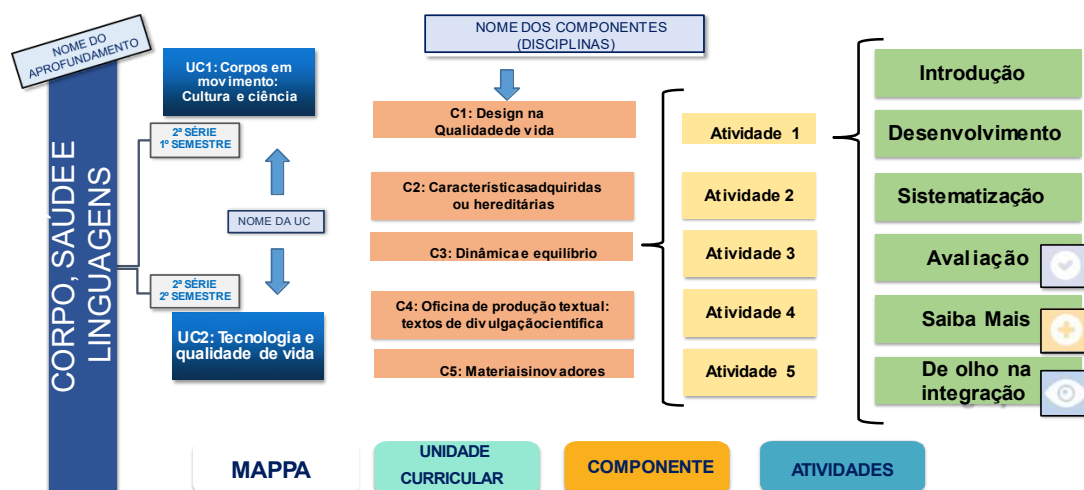
Linguagens e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias – Corpo, saúde e linguagens;

Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias – Start! Hora do desafio!;

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias – Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana.

Todos estes aprofundamentos curriculares são organizados no Material de Apoio ao Planejamento e Práticas de Aprofundamento (MAPPA) e disponibilizado de forma digital e alguns exemplares enviados às unidades escolares em forma física exclusivamente aos professores. A seguir é possível visualizar como o MAPPA é organizado.

Figura 7 – Estrutura do Aprofundamento Curricular Corpo, Saúde e Linguagens / áreas integradas Ciências da Natureza e Linguagens



Fonte: Resolução Seduc-97/21.

Os aprofundamentos curriculares não são tão simples para se entender, é preciso explorar o MAPPA para compreender a sua estrutura e então conseguir criar relações entre os componentes e identificar a integração entre eles, a interdisciplinaridade. Os coordenadores afirmam que ao estudar o material é possível identificar a articulação entre diferentes disciplinas, todavia isso não ocorre com os professores, pois eles estudam somente aquela em que atuam. Percebemos que para o professor ter o conhecimento do todo ele precisaria de formação, disposição, tempo (carga horária) e interesse em conhecer como são desenvolvidas as outras disciplinas do aprofundamento curricular.

A figura 7 apresenta o nome do aprofundamento curricular, Corpo, Saúde e

Linguagens, a identificação que esse MAPPA trará sugestões de trabalho para o 1º e 2º semestre e os nomes das unidades curriculares de cada semestre UC1: Corpos em movimento: Cultura e ciência; UC2: Tecnologia e qualidade de vida.

Os C1, C2, C3, C4 e C5 são os novos componentes (disciplinas) e os seus nomes à frente, esses componentes supostamente aprofundam os conhecimentos nas disciplinas de Arte, Biologia, Física, Língua Portuguesa e Química, respectivamente. Neste aprofundamento curricular em específico é possível perceber, em teoria, a interdisciplinaridade entre a área de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e Linguagens (Arte e Língua Portuguesa).

A parte Atividades mostra que cada componente é composto por cinco sequências de atividades. A parte que está em verde destaca a estrutura dessas atividades. É possível notar que nessa estrutura há o momento da Avaliação, em que o material traz sugestões ao professor de quais instrumentos e estratégias ele poderá utilizar para avaliar o percurso do estudante. Contudo os coordenadores afirmaram que os professores ainda estão *“presos na prova escrita... é uma luta diária com eles.”* (D-7)³⁹.

Tenho uma hora e meia com os professores por semana, mas vem tanta informação da Diretoria de Ensino, mais os problemas da escola e os documentos da PEI, que não consigo fazer uma ATPG que foque só nos aprofundamentos. Oriento que eles estudem [...] na PEI tem vários momentos de estudos, eles precisam correr atrás também. (A-9)⁴⁰.

Se não houver estrutura institucional, carga horária formativa, motivação e incentivo aos coordenadores e professores para estudar o que propõe o MAPPA, essas novas disciplinas estão fadadas ao fracasso. Não ensinamos aquilo que não sabemos. A formação do professor e do coordenador é permanente. Sobre isso Paulo Freire (2003) defendia:

Para mim é impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento. No processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem primeiro que saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber por que o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado (p. 79).

A necessidade de estudar o material, o MAPPA, torna-se até uma obrigatoriedade,

³⁹ Entrevista Narrativa concedida por D-7. Entrevista IV. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

⁴⁰ Entrevista Narrativa concedida por A-9. Entrevista I. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

outro obstáculo, pois há professores que não ficam confortáveis com mudanças, visto que, não há precedentes dessas disciplinas. O MAPPA é um norteador do trabalho do professor, não um ditador. Contudo, é preciso estudá-lo para então começar realizar os *links* com a área do conhecimento. O material oferece sugestões de como avaliar as atividades, oportuniza ao professor desenvolver um olhar formativo para esse momento, levando em consideração os aspectos qualitativos. A seguir trataremos sobre tipos de avaliação e a importância de refletir sobre os aspectos qualitativos do processo avaliativo.

CAPÍTULO III – AVALIAÇÃO

O tema avaliação é por si só complexo, pois quando em debate, logo o conecta a escola, provas, indicadores de desempenho e outros temas polêmicos que permeiam o universo educacional. Porém, o termo avaliação é algo que vai muito além do universo da educação sendo parte da própria condição humana. A avaliação pode ser tratada por diferentes dimensões, e pode ser usada em vários níveis do sistema educacional, de diversas formas e finalidades. (FREITAS; COSTA; MIRANDA, 2014, p. 85).

Avaliar é um atributo inerente ao ser humano e acontece diariamente em práticas cotidianas. É comum avaliarmos o que está ao nosso redor. Há a necessidade de avaliar finanças, qualidade de produtos, atendimento ao cliente até desempenho humano. Não há neutralidade na ação avaliativa e ela também não se encerra após alguma constatação. Quando avaliamos algo ou alguém caminhamos para uma segunda ação, decidir. Para Luckesi (2005) “o ato de avaliar implica dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir.”

O termo avaliar origina-se no latim, derivando da conciliação *a + valere*, que quer dizer “dar valor a... O conceito avaliação é denso, muitos pesquisadores o definem a partir de suas concepções acerca do ato de avaliar, ou seja, há várias concepções sobre o conceito ‘avaliação’. Sendo assim, se valer de apenas uma consideração para definir com precisão o que é avaliação é um ato limitante, uma vez que há inúmeras pesquisas que versam sobre o significado do conceito e ainda assim o tema não se esgotou.

Dessa forma, o conceito avaliação nos direciona a produtos e processos de ensino e aprendizagem, pois se compõe em combinações inseparáveis e preocupantes no exercício pedagógico dos professores, em que precisam diagnosticar e decidir caminhos. Uma prática comum no processo avaliativo é a capacidade do estudante em memorizar as aulas, falas, fatos, datas... Nesse estudo utilizamos os termos memória compreensiva e memória mecânica, nomenclaturas utilizadas por Isabel Solé (1998) em que a autora atribuiu importância à aprendizagem significativa, pois esta favorece a memória compreensiva em oposição à memória mecânica. Para ela a memória compreensiva permite a integração de novos conhecimentos aos saberes que a pessoa já possui.

O uso de memória mecânica e compreensiva no processo de ensino-aprendizagem desempenha papéis distintos e complementares. Ambos os tipos de memórias têm suas próprias características e participam da construção do conhecimento. Ideia esta também compartilhada pelos coordenadores entrevistados que

destacaram a necessidade do uso da memória para o ensino da disciplina na qual são formados – Matemática.

Memorizar é realmente válido nas situações da nossa vida. Sem a memória nossa vida social não existiria, porquanto não nos lembraríamos de amigos, conhecidos e nem ao menos teríamos como nos recordar de uma pessoa ou de suas ações. Precisamos ter acessível, em nossa memória, datas importantes, rotinas, trajetos a seguir, dentre outras situações. A memória nos possibilita saber quem somos, é responsável pela nossa identidade pessoal. Segundo Izquierdo (1989) “Memória é nosso senso histórico e nosso senso de identidade pessoal (sou quem sou porque me lembro quem sou).” (p. 89)

É importante destacar que há diferentes tipos de memória. A literatura traz discussões sobre a memória de curto e de longo prazo desde meados do século XIX, contudo, algumas definições mais atuais ponderam características que vão além do tempo do arquivamento da informação. Segundo Lent (2010), por exemplo, é possível diferenciar as memórias a partir de duas características essenciais: tempo de armazenamento que pode ser ultrarrápida, curto ou longo prazo e a natureza da memória (explícita, implícita e de trabalho).

Nessa investigação sobre avaliação, um dos tópicos discutidos com os coordenadores foi como eles percebiam o processo de memorização para/em avaliações e que contassem um pouco sobre suas experiências quando atuavam como professores - todos defenderam o uso da memorização devido à disciplina em que são formados: *“Não tem como ensinar Matemática sem decorar fórmulas, ensinar por exemplo, hipotenusa e catetos eles precisam além da fórmula memorizar o triângulo”* (A-9)⁴¹; *“Tudo na vida é memorizar, a gente tem que memorizar CPF... telefone, com a Matemática não é diferente”* (B-9)⁴²; *“Até música eu inventava com fórmulas assim eles decoravam”* (C-7)⁴³ – notamos nesta última fala que para o entrevistado C-7 decorar e memorizar são sinônimos, contudo se o estudante com a repetição da música consegue desenvolver uma atividade que implique em ir além de repetir a música, de acordo com Sollé (1998) ele foi da memória mecânica, aqui pela repetição da música ao desenvolvimento da

⁴¹ Entrevista Narrativa concedida por A-9. Entrevista I. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

⁴² Entrevista Narrativa concedida por B-9. Entrevista II. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

⁴³ Entrevista Narrativa concedida por C-7. Entrevista III. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

memória compreensiva.

Quanto ao uso da memorização o coordenador D-7 destacou *“Nas provas eu colocava as fórmulas na lousa, pra mim não importava isso, mas sim se a partir dali eles conseguiriam fazer os exercícios.”* (D-7)⁴⁴. Mesmo notando que para os coordenadores memorizar e decorar são sinônimos, fica evidente a importância que eles dão à memória como parte do processo ensino-aprendizagem.

No entanto, Mourão e Abramov (2011) por outro lado, propõem uma divisão de caráter funcional, em que há dois tipos de memória: a de arquivo e a de trabalho. À vista disso, os autores assinalam que a divisão acontece para atender a fins didáticos, apesar de tal classificação não ocorra apenas no nível teórico, visto que as disparidades entre as memórias são, de fato, realizadas por regiões cerebrais e mecanismos diferentes.

A partir das ideias de Lent (2010), Mourão e Abramov (2011) é notável que classificar a memória não é algo tão simples. Há autores da área da educação que veem memorizar de maneira negativa quando se trata de avaliação, deixando de lado a possibilidade de existir a memória compreensiva, como pode ser visto nas palavras de Rabelo (1998):

Num processo de ensino assim, no qual se privilegia a memória em detrimento do raciocínio, o que se pode esperar do processo de avaliação? No mínimo, que ele cobre apenas memória em detrimento do raciocínio, cobre de volta as informações depositadas. Busca-se uma padronização de competências quase que exclusivamente memorística. (RABELO, 1998, p. 47).

Há uma confusão conceitual que envolve memorizar e decorar. A memória pode ser descrita como a capacidade de compreender informações adquiridas em um determinado momento e retê-las no cérebro, de modo a utilizá-las posteriormente. Quando o assunto é processo avaliativo é preciso ter mais cuidado com os conceitos de memorizar e decorar, uma vez que, decorar consiste em um processo mecânico de fixação de um determinado elemento ou sequência de elementos através de muita repetição, sem que aquilo seja de fato analisado e compreendido.

Podemos pensar na “decoreba” como um método intuitivo para algumas pessoas, mas que não costuma ser muito eficiente para armazenar grandes volumes de informação e que não tem grande durabilidade, ou seja, realmente decorar não é sinônimo de aprendizagem.

A memorização compreensiva, por outro lado, é um processo consciente. Há a

⁴⁴ Entrevista Narrativa concedida por D-7. Entrevista IV. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

busca pela construção de sentido daquilo que se memoriza. Para desenvolvê-la, é compreender e absorver o máximo de conteúdo. O caminho é mais demorado, visto que requer muito mais foco e dedicação, mas os resultados tendem a ser muito mais eficientes e duradouros.

Decorar conteúdos revela quem é o melhor em decorar. Me lembro de uma professora de Língua Portuguesa da 8ª série – hoje 9º ano – que sempre nos dizia “aprender não é decorar, aprender é para vida, decorar é para prova.” Quando se decora determinado conteúdo para avaliação é provável que muitos estudantes atinjam a nota desejada. Mas, na maioria dos casos, se resume apenas nisso, um estudo de véspera. Essa prática é utilizada como um instrumento avaliativo ineficaz quando serve ao propósito de, apenas, classificar os estudantes entre os que reproduzem os conteúdos, literalmente, da forma como o professor deseja, dos que não conseguem.

A memorização é prevalente, segundo Luckesi (2005) nas práticas de exames, onde o estudante que possui essa habilidade se sobressai perante os outros, não exigindo pelo estudante criticidade e reflexão sobre o que está sendo estudado. A memorização de conteúdo, como decoreba, é contrária à construção de conhecimento, e, neste sentido, Hoffmann (2013) e Perrenoud (1999) defendem que a memorização não permite a inserção da avaliação formativa no processo avaliativo.

O conceito avaliação, nos seus mais variados contextos e finalidades, raramente é associada a algo de cunho positivo, afirma Hoffmann (2013, p. 18). Segundo a pesquisadora, o “fenômeno avaliação” é hoje um fenômeno indefinido, ao qual, professores e estudantes atribuem-lhe significados relacionados aos elementos e instrumentos que constituem uma prática avaliativa tradicional: prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação.

Para o professor Cipriano Luckesi "avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade tendo em vista uma tomada de decisão." (2005, p. 81). Pensando nessa definição e trazendo para o cenário escolar, é possível perceber que essa definição implica em uma tomada de decisão em relação ao objeto de avaliação, pressupõe fazer algo após esse “julgamento de valor”. Dessa forma, avaliar não termina na atribuição do valor ou qualidade conferidos ao objeto em questão. Avaliação não é um fim, ela faz parte do processo ensino e aprendizagem. Hoffmann (2013) ressalta a importância da avaliação tal como ela deve e precisa ser, um instrumento que permita a reflexão e auxilie na mudança de postura para alcançar o desenvolvimento do estudante.

Esta ideia de “tomada de decisão” defendida por Luckesi, pode ser vista pela especialista em avaliação da aprendizagem Jussara Hoffmann a partir da concepção de reflexão e ação:

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educador, na sua trajetória de construção na qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação. (HOFFMANN, 2013, p. 18).

A avaliação é um processo inerente no cotidiano das instituições públicas e privadas que ofertam a educação básica, como também nas instituições de ensino superior, que ocorre diretamente no processo de ensino e aprendizagem, indicando as dificuldades, progressos e as necessidades de mudanças no desenvolvimento das políticas e ações educativas. No campo de pesquisa em questão do EM a avaliação nos aprofundamentos curriculares deveria ir de encontro com as ideias de Hoffmann (2013), pois a combinação da avaliação e reflexão contribui para uma educação mais efetiva, promovendo o crescimento acadêmico e pessoal dos estudantes, bem como o aperfeiçoamento contínuo dos professores.

3.1. Por que avaliamos?

O processo de avaliar ocorre cotidianamente de forma consciente ou não. No contexto educativo, o ato de avaliar como procedimento sistemático consciente, carrega significado e intensidade, pois através dele evidencia-se o desenvolvimento dos estudantes e comportamentos, além de indicar as possíveis falhas e acertos no processo ensino-aprendizagem e direcionamentos para políticas educacionais, sendo assim constitui-se ponto vital desse processo.

Em nossa perspectiva entendemos como importante trazer alusões históricas como uma forma de compreender melhor as discussões atuais sobre avaliação. Principalmente se considerarmos a perpetuação de um dos objetivos da avaliação, a classificação.

A partir das falas dos CGPG identificamos que suas perspectivas em torno da avaliação apresentam dois blocos, o quantitativo (somar as notas dos estudantes e classificá-los) e o qualitativo (acompanhar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes). Apesar de divergentes tanto nas críticas ou percepções quanto nas definições sobre a

avaliação, eles, não podem ser separados, pois se complementam.

Notamos que essa perspectiva quantitativa sobre avaliação se mantém mesmo com o passar dos tempos. Quantificar o que outro sabe ocorre desde os tempos primitivos, em que em algumas tribos, os jovens para serem tidos como adultos precisavam passar por provas referentes aos seus costumes. (SOEIRO & AVELINE, 1982).

Nas universidades medievais, mais tarde pelos jesuítas, uma forma de avaliação era através de exercícios orais. Historicamente, de acordo com Luckesi (2005), avaliação como prática de provas e exames é herança do século XV/XVI, trazida para o Brasil pelos jesuítas. A pedagogia jesuítica tinha rigor nos procedimentos como forma de alcançar um ensino eficiente que buscava a construção de uma hegemonia católica, se utilizando da memorização, com ênfase na retórica e na redação. Em geral, pode-se dizer que os jesuítas foram os responsáveis pelas primeiras escolas brasileiras com o interesse em educar sacerdotes e catequizar o índio, focando também na educação da elite nacional.

No XVII, segundo Luckesi (2005), a pedagogia comeniana⁴⁵, colocava a ação do professor como centro de interesse à educação, porém ainda continuava a utilização de exames como forma de estímulo aos estudantes para o trabalho intelectual da aprendizagem. Predominava a nota; sem se preocupar como elas foram obtidas nem por quais caminhos. Esse percurso vai na contramão da natureza subjetiva da avaliação, uma vez que – de forma sucinta - se espera através dela reorientar a prática do professor, motivar e melhorar o aprendizado dos estudantes.

A avaliação surge e se torna indissociável do ensino e da aprendizagem quando, por volta do século XIX, a escolaridade passa a ser obrigatória (PERRENOUD, 1999). Desde o seu surgimento, ela vem passando por mudanças e adquirindo muitos significados para quem é submetido a alguma forma de avaliação. Mas como já vimos anteriormente mensurar o aprendizado através de notas é uma prática recorrente.

Para os entrevistados mensurar o aprendizado a partir de uma média aritmética é frequentemente utilizada pelos professores para obter a nota final dos estudantes, pois é o caminho fácil *“Eles [os professores] somam tudo e dividem pelo número de atividades [...] não tem erro é somar e dividir.”* (D-7)⁴⁶. Notamos a prática da avaliação quantitativa

⁴⁵ Jan Amos Komensky (1592-1670), ou apenas, Comenius, tido como um dos principais personagens da história educacional. Comenius possibilitou a abertura discursiva de uma educação diferente dos moldes medievais, a qual se restringia o acesso a grupos seletos.

⁴⁶ Entrevista Narrativa concedida por D-7. Entrevista IV. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

em detrimento da qualitativa, comum em provas e exames. Não que essa prática deva ser abolida, a questão aqui é realizar somente uma desconsiderando os benefícios de outra, uma vez que ambas possuem suas vantagens e limitações. Cada um de nós, assim como cada estudante possui características pessoais e socioculturais próprias, saberes, insatisfações e fracassos no percurso de formação, sendo imprescindível adaptar os conteúdos e os objetivos de ensino para melhor atender essa pluralidade.

Em algumas instituições, não ocorre, a avaliação da aprendizagem propriamente dita, Luckesi (2005) destaca que ao invés de avaliação, há exames que são marcados por serem pontuais, estáticos, excludentes e antidemocráticos. Na prática do exame notamos o predomínio da memorização, o que não significa falta de conhecimento, pois segundo Izquierdo (1989, p. 89), “não há memória sem aprendizado,” uma vez que, para a formação das memórias é necessário, ainda de acordo com as concepções do autor, “um processo de seleção, [...] que determina quais informações serão armazenadas e quais não.” (p. 94).

De fato, questões que estabelecem a memorização de fatos, datas ou respostas acabadas são mais simples de serem construídas. Para o professor, também é bem mais cômodo corrigi-las, visto que serão respostas semelhantes ou iguais. Aquele que tem a memorização mais desenvolvida parte em vantagem em relação aos demais. Assim “a avaliação da aprendizagem escolar no Brasil, hoje, [...] está a serviço de uma pedagogia dominante que, por sua vez, serve a um modelo social dominante” (LUCKESI, 2005, p. 29), evidenciando o quão complexo o ato de avaliar abrange. A ideia de facilidade levantada por Luckesi é percebida das falas dos entrevistados:

É comum os professores com mais turmas irem de encontro com as provas em que somam os acertos e dão a nota final. Tem professor que dá três matérias em salas diferentes. São muitas provas para corrigir e notas para lançar. Imagina o trabalho analisar individualmente aluno por aluno e ainda fazer prova dissertativa. (A-9)⁴⁷.

A fala revela o uso de provas objetivas com gabaritos, predominante nas concepções tecnicistas em contraponto ao discurso orientadores de autonomia, emancipação do estudante e currículos flexíveis – a falta de condições formativas e estruturais interferem para que de fato as práticas pedagógicas transformadoras ocorram.

⁴⁷ Entrevista Narrativa concedida por A-9. Entrevista I. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

A avaliação é um processo complexo que envolve a análise, seja na educação, no trabalho, nas relações interpessoais ou em qualquer outro contexto. Avaliar é uma tarefa desafiadora que requer habilidades cognitivas, juízo crítico e uma compreensão profunda do que está sendo avaliado. Aferir o aprendizado dos estudantes é essencial para que os coordenadores pedagógicos possam atuar de forma mais assertiva e assim trabalhar junto com os professores nas possíveis intervenções que levem os estudantes a avançarem em seu processo de aprendizagem. Contudo, para que isso se concretize é preciso que todos tenham clareza de quais são as expectativas de aprendizagem para cada etapa da educação.

Esse contexto histórico revela como se relacionou a avaliação com a ideia de exames, notação e controle, que vemos até hoje com as avaliações que fazem parte do sistema educacional brasileiro – avaliações externas, que têm entre seus objetivos formular e monitorar políticas públicas, além de redirecionar as atividades pedagógicas. Em outras palavras, trata-se de uma avaliação de desempenho aplicada por um agente externo à escola, que não acompanha individualmente os estudantes, mas sim os resultados gerais de uma escola. Dessa forma, com base nos resultados das avaliações externas, espera-se que as escolas desenvolvam estratégias mais assertivas para enfrentar os problemas que afetam o desenvolvimento dos estudantes.

Nos últimos anos do século XIX e as primeiras décadas do século XX, a avaliação tinha como objetivo principal quantificar o rendimento dos estudantes, segundo Chueiri (2008) em seu estudo sobre avaliação educacional. Dispensava objetivos, era exercitada sem intencionalidades, pois não havia, pelo menos até esse momento, a preocupação com a formulação de objetivos que pudessem ser alcançados por meio dessas técnicas avaliativas. Dessa forma, a avaliação tratava da aplicação de testes para conferir e quantificar a aprendizagem dos estudantes por meio de números ou formas de classificação semelhante. O que contribuiu com os mecanismos de controle e seletividade escolar.

A educação brasileira recebeu significativa atenção no início do século XX onde intelectuais brasileiros procuravam pensar a educação de forma mais intensa. O movimento escolanovista apareceu como uma crítica à educação tradicional, procurando a universalização do ensino no país. Recomendava uma nova escola, na qual o estudante fosse ouvido e defendia uma escola que educasse um homem novo. Assim percebemos que as mudanças no EM não são tão originais, pois a ideia de permitir que os estudantes escolham qual aprofundamento curricular querem cursar tem semelhança

com os ideais da Escola Nova.

O NEM após a reforma proposta pela Lei 13.415/2017, potencializou dentro da sua multiplicidade pedagógica o seu caráter tecnicista, difundido por Ralph Tyler em meados de 1930, e que até hoje é uma base para avaliar. Para ele, avaliação tinha a finalidade de ajuizar os estudantes em questões comportamentais, de maneira clara e precisa. Seus estudos impactaram na prática da educação brasileira. Essa abordagem avaliativa ganha espaço em 1949, com a publicação de *Princípios Básicos de Currículo e Ensino* na qual Tyler expressa a proposta de avaliação por objetivos, que concebe a avaliação como um procedimento que permite verificar se os objetivos educacionais estão sendo atingidos pelo programa de ensino.” (VASCONCELOS, 2009, p. 33).

Para estudiosos como Luckesi (2005) e Hoffmman (2009), o entendimento sobre avaliação educacional recebeu influências de teóricos como Tyler e Benjamin Bloom. E assim, na década de 1930 o termo “avaliação da aprendizagem” surgiu. Contudo, o termo se generalizou e passou a ser usado também em ambientes não escolares de maneira equivocada. Exames, entrevistas, seleções, testes e provas passaram a ser denominados como avaliação. De acordo com Luckesi (2005) “Historicamente, passamos a denominar a prática de acompanhamento da avaliação da aprendizagem do educando de ‘avaliação da aprendizagem escolar’, mas, na verdade, continuamos a praticar exames.” (p.11).

O que deveria ser um avanço nas práticas avaliativas se transformou em um instrumento de controle. “Muitos professores passaram a utilizar as provas como instrumento de ameaça e tortura prévia aos alunos, alegando ser um elemento motivador da aprendizagem.” (LUCKESI, 2005, p. 18). Práticas assim se apoiam em ameaças ao estudante e no autoritarismo do professor.

Para os CGPG usar a avaliação como instrumento de controle é algo comum, mas não atinge a todos os estudantes, pois segundo eles, boa parte não se importa com notas “*Eles sabem que com nota ou sem nota vão para a série seguinte.*” (C-7)⁴⁸. Essa fala do entrevistado está atrelada à progressão continuada garantida pela LDB (1996):

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo

⁴⁸ Entrevista Narrativa concedida por C-7. Entrevista III. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino (LDB, 1996).

A progressão continuada é um procedimento de ensino que implica que o estudante obtenha habilidades, competências e conhecimentos dentro de ciclos, ou seja, duram mais do que apenas uma série ou ano letivo. Em suma, a progressão continuada garantida pela LDB (1996) representa um avanço na busca por uma educação mais inclusiva e igualitária. Ela deveria valorizar o percurso de aprendizagem dos estudantes, respeitando suas particularidades, e promovendo uma abordagem pedagógica mais centrada no desenvolvimento integral do estudante. No entanto, sua implementação requer planejamento, acompanhamento e apoio adequados para que todos os estudantes tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial educacional.

O que vemos a partir da fala do CGPG C-7 é uma confusão de ideias onde a progressão continuada é chamada por muitos professores de aprovação automática. Por consequência, em um primeiro momento, a prática deixa a falsa impressão de que o estudante não poderá ser reprovado. A progressão continuada tem como objetivo principal garantir o direito à educação de todos os estudantes, respeitando suas diferenças individuais e promovendo a equidade no acesso ao conhecimento. Ela busca superar a cultura da reprovação, que historicamente foi utilizada como uma estratégia para lidar com as dificuldades de aprendizagem.

A Resolução SEDUC nº 143, de 20-12-2021 traz a orientação sobre critérios para aprovação e retenção dos estudantes nos aprofundamentos curriculares “Não há retenção por rendimento, apenas por inassiduidade (frequência inferior a 75% nas unidades curriculares).” (Art. 7º, §3º). O processo avaliativo dos aprofundamentos curriculares, em seu caráter diagnóstico, contínuo, processual e formativo, deve refletir o desenvolvimento global desse estudante, com predomínio dos aspectos qualitativos aos quantitativos de sua aprendizagem e, de outra parte, promover uma reflexão coerente entre a prática pedagógica e os objetos avaliados.

Assim sendo, é no resultado da avaliação que se revelam as evidências e diagnósticos que permitem aprimorar a prática docente e as metodologias adotadas, subsidiando as decisões de planejamento, replanejamento e correções de rumos para a recuperação, o reforço e o aprofundamento. Sob esse ponto de vista, a análise do desempenho de cada estudante é necessária e fundamental, visando identificar as potencialidades e eventuais dificuldades de aprendizagem, a fim de orientá-lo para progredir com sucesso em sua trajetória escolar.

Já o coordenador B-9 trouxe outro olhar quanto à avaliação *“Tento fazer com que os professores conscientizem os estudantes sobre a importância da avaliação e também oriento que considerem diversos momentos para avaliar e não somente a prova propriamente dita.”* (B-9)⁴⁹. Essa informação evidencia sua preocupação com o processo avaliativo a partir de uma abordagem qualitativa em que se concentra no processo de aprendizagem dos estudantes, em vez de apenas no resultado final, o que seria a perspectiva quantitativa.

Romper com as amarras da avaliação quantitativa e mudar a forma de avaliar para um olhar qualitativo começa a ganhar corpo, mesmo que timidamente, nas produções acadêmicas a partir de 1978 (SAUL, 2006). A avaliação começa a ser vista como forma de desenvolver uma aprendizagem formativa, que acompanhe o processo enquanto ele se desenvolve.

A avaliação escolar é um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas. (LIBÂNEO, 1991, p. 196).

Libâneo (1991) e Luckesi (2005) defendem a avaliação como uma norteadora das ações dos professores. Todavia, infelizmente a prática de avaliação da aprendizagem que ainda vem sendo desenvolvida nas instituições de ensino, avança em passos lentos. A avaliação nem sempre é utilizada como instrumento que auxilie no processo ensino e aprendizagem, ainda envolve mensurar e quantificar o saber para classificar, como se isso fosse possível, deixando de identificar e estimular os potenciais individuais e coletivos.

3.2 Processos avaliativos

A contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores e, principalmente a ação classificatória, exercida pela maioria, encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua história de vida como aluno e professor. (HOFFMANN, 2011, p. 12).

Ainda hoje, mesmo com tantas pesquisas acerca da função da avaliação, encontramos professores que a utilizam como forma de punir os estudantes, exercendo assim um autoritarismo exacerbado. Os novos desafios da atualidade exigem inovações

⁴⁹ Questionário respondido por B-9. [2023]. Resposta à questão 14.

didático-pedagógicas que contribuam para que a escola cumpra com seus objetivos de ensino – metas estabelecidas pelas Secretarias da Educação a partir dos resultados do desempenho dos estudantes em avaliações externas - e aprendizagem proporcionando um espaço repleto de possibilidades. Porém, muitos docentes reproduzem em suas práticas avaliativas suas experiências, pois segundo Hoffmann (1994), as experiências que os futuros professores têm no seu processo de formação ditam suas posturas, posteriormente, na prática de sala de aula.

O termo avaliação pode estar relacionado para alguns estudantes com um sentimento de temor, medo, nervosismo, ansiedade e preocupação, o que muitas vezes pode culminar no chamado fracasso escolar. Pois no lugar de um ambiente favorável de estímulo ao trabalho conjunto e cooperativo, os estudantes o transformam em um ambiente de competitividade e concorrência, devido a um abalo em seu emocional, comprometendo o cognitivo. (MORETTO, 2007; CASTRO & CARVALHO, 2006).

Ainda temos perspectivas fortes de educação, ainda há quem possa acreditar que se educa através do medo, para a submissão. Em contraponto, sobre o mesmo assunto, Sant’Anna (1995) afirma que:

É preciso, para realizar uma avaliação coerente com objetivos educacionais, levar em consideração a necessidade de uma ação cooperativa entre os participantes do processo, uma ação coletiva consensual, uma consciência crítica e responsável de todos. (p. 28).

Este olhar revela que a gestão, o professor e o estudante devem caminhar juntos, em busca dos mesmos objetivos – a aprendizagem -, a partir de então, o estudante não será indivíduo passivo, o professor e o coordenador, a autoridade que decide o que ele precisa e deve saber. O professor não irá apresentar verdades, mas o estudante irá investigar, problematizar, e juntos avaliarão o sucesso das novas descobertas.

Sobre avaliar exclusivamente para classificar o CGPG D-7 relatou que tem um grande obstáculo com os professores, pois uma parte “[...] fecha nota aritmeticamente.” (D-7)⁵⁰. Outro coordenador entrevistado evidenciou seu descontentamento com a prática puramente classificatória “Os professores fazem isso, mesmo com as minhas orientações, e depois quando sai o resultado do SARESP – puramente classificatório – eles ficam bravos. Contraditório, né?!” (C-7)⁵¹.

O espaço de interferência do CGPG no processo avaliativo é um tema complexo

⁵⁰ Questionário respondido por D-7. [2023]. Resposta à questão 13.

⁵¹ Entrevista Narrativa concedida por C-7. Entrevista III. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

e delicado, pois envolve a busca de um equilíbrio entre o papel do coordenador como orientador e apoiador dos professores e o respeito à autonomia do docente. O CGPG pode desempenhar um papel importante ao oferecer orientação para os professores no que diz respeito às práticas de avaliação. Isso pode incluir sugestões sobre diferentes abordagens, instrumentos de avaliação e estratégias para a coleta de dados. Essas orientações são necessárias, pois esse profissional tem a responsabilidade de garantir que as práticas avaliativas estejam alinhadas com os objetivos e metas dos indicadores das avaliações externas, como por exemplo, o SARESP.

Essa prática não é rara, acontece em muitas instituições de ensino, e isso pode ter relação com a formação inicial dos professores. No capítulo que apresenta a análise dos dados da pesquisa veremos que dois dos coordenadores entrevistados não tiveram o tema avaliação em formação inicial e nem continuada, assim pode ter acontecido com muitos professores, pois muitos cursos que formam professores não trazem a questão da avaliação como um saber essencial para a construção docente.

A avaliação deveria ser um instrumento utilizado para acompanhar a evolução dos estudantes no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Este procedimento vai muito além de realizar testes e dar notas, é necessário um acompanhamento do estudante em diferentes momentos do processo.

A avaliação não deve ser uma prática sentenciosa e classificatória, apenas com a função de promover o estudante a série seguinte. Libâneo (1991) afirma que uma das tendências educacionais mais antigas, a tradicional, coloca o professor como o detentor do saber, considerando o estudante como um depósito vazio para ser preenchido de conhecimento que vem de outras pessoas, ou seja, a educação tradicional defende o estudante como sujeito passivo e o ensino bancário, onde o professor, como aquele que possui o saber absoluto, deve repassar o conhecimento sem questionamentos.

Também nesse caminho, o renomado professor pernambucano Paulo Freire (1921-1997) tratou sobre a dicotomia professor-aluno na situação de ensino e aprendizagem estabelecendo uma distância intransponível entre os dois, criada quando a situação de informação for fornecida pelo professor. Neste modelo cria-se uma barreira entre o professor e o estudante, em que a transmissão de conhecimentos é feita pelo professor e recebida passivamente pelo estudante – a conhecida educação bancária. No entanto, há sempre o que se ensinar e aprender, sem com isto se estabelecer uma situação de onipotência de um lado e de uma folha em branco do outro.

Urge buscar melhorias na avaliação que ocorre nas escolas, é preciso pensar no

objetivo de avaliar e em suas funções. Esse é um ponto crucial que cabe ao coordenador pedagógico, pois trabalhar essa questão prévia é fundamental com os professores, é um meio de mobilizar todos a olharem a avaliação como medidora da qualidade do ensino. É esse profissional que deve acompanhar os professores e apoiá-los na construção de uma prática de avaliação formativa, contínua, e fazer com o professor se veja neste processo como mediador e o estudante, por sua vez, é um sujeito ativo na construção do seu conhecimento. Porém, a demanda do CGPG prevê outras atribuições prioritárias.

A própria LDB (1996), orienta o uso da avaliação para a melhoria da qualidade do ensino e em se tratando da avaliação do rendimento escolar, deve ser considerada a avaliação contínua e cumulativa. Os aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos e deve ser realizada ao longo do processo de ensino e aprendizagem. O desempenho dos estudantes ao longo de um trimestre, semestre ou ano letivo, se sobrepõe aos resultados obtidos em eventuais provas finais.

Consoante a isso, a avaliação precisa ser não somente entendida, mas praticada a partir de seus diversos instrumentos para adquirir e processar evidências necessárias para melhorar a aprendizagem do estudante, uma ferramenta de prática educativa que permite estabelecer a eficácia das várias intervenções do professor, ajudar a esclarecer quais são as metas e os objetivos mais importantes da educação e determinar o grau em que os estudantes evoluem para atingi-los (ZANON & FREITAS, 2007).

Acrescentamos à essa ideia o ato de avaliar como uma forma do professor repensar sua prática pedagógica e a escolha dos instrumentos avaliativos, uma vez que, avaliação não deve ser direcionada apenas ao estudante, o professor precisa utilizar seu resultado para replanejar seu trabalho com vistas à melhoria na qualidade do processo ensino e aprendizagem entendendo as implicações para as formulações de políticas públicas para o campo educativo.

3.3 Modalidades avaliativas

As modalidades avaliativas são abordagens e técnicas utilizadas para avaliar o desempenho e o conhecimento dos estudantes em diferentes áreas de estudo. Essas modalidades podem variar de acordo com os objetivos da avaliação, o contexto educacional e as características dos estudantes. Benjamin Bloom (1983) e outros autores classificaram de modo geral a avaliação em três funções: diagnóstica (analítica), formativa (controladora) e somativa (classificatória).

Avaliação diagnóstica pode ser realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino com a intenção de constatar se os estudantes apresentam ou não o domínio das condições indispensáveis, ou seja, se apresentam as habilidades necessárias para as novas aprendizagens. O CGPG C-7⁵² informou que a SEDUC-SP programa para o início do ano letivo a aplicação da Avaliação Diagnóstica de Entrada (ADE) no formato digital, que norteia o trabalho não só dos professores, mas também dos coordenadores. Contudo, antes da pandemia a ADE, segundo o coordenador era em formato físico, melhor aceita pelos estudantes, *“Eles têm preguiça de ler, e quando é pela internet é mais difícil... isso quando a internet funciona.”* (C-7)⁵³.

Esta fala demonstra a dificuldade dos estudantes com as práticas de leituras e internalização de processos avaliativos. Além disso, a tecnologia utilizada para a realização das provas *online* nem sempre é confiável, pois como revela o entrevistado, problemas de conexão com a internet podem ocorrer, resultando em interrupções e atrasos que podem prejudicar o desempenho dos estudantes. Isso pode gerar frustração e estresse adicional, afetando negativamente o desempenho durante a prova.

É possível com a avaliação diagnóstica analisar o conhecimento prévio do estudante em relação aos pontos a serem trabalhados. Retomamos aqui a ideia de Luckesi (2005) sobre a avaliação ter um juízo de qualidade e tomada de decisão, pois segundo essa concepção, não há avaliação se ela não trouxer diagnóstico que contribua para melhorar a aprendizagem. Para todos os coordenadores entrevistados é o resultado da avaliação diagnóstica que direcionará o planejamento da primeira quinzena do primeiro bimestre escolar.

Avaliação formativa com função de controle do processo de aprendizagem do estudante é realizada durante todo o decorrer do período letivo com o intuito de verificar se os estudantes estão atingindo os objetivos previstos, ou seja, quais os resultados alcançados durante o processo. A partir dela se espera que o estudante reconheça seus erros e acertos encontrando estímulos para a continuação dos estudos. O CGPG D-7, ao falarmos sobre esse tipo de avaliação destacou ter feito uma ATPCG sobre a importância de considerar os erros dos estudantes:

Me lembro até do título que coloquei nessa pauta ‘O que os erros me dizem’, discutimos bastante sobre a importância de analisar e refletir sobre o erro do

⁵² Entrevista Narrativa concedida por C-7. Entrevista III. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação

⁵³ Entrevista Narrativa concedida por C-7. Entrevista III. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

estudante, pois é nesse momento que conseguimos saber o que eles sabem, o que falta e o que devemos fazer para que ele avance. (D-7)⁵⁴.

Interessante notar a preocupação do CGPG com a análise dos erros dos estudantes, mostra que a sua formação objetivava conscientizar os professores de que o erro não pode ser visto como fracasso, mas sim como uma oportunidade de reorientar o trabalho do professor com vistas à melhoria do aprendizado do estudante. Reconhecer os erros nas provas é um componente fundamental para promover uma aprendizagem significativa. Ao adotar uma abordagem construtiva e enfatizar o valor dos erros como oportunidades de aprendizado, os professores podem desenvolver a autoconfiança e resiliência dos estudantes, além de ajustar suas práticas de ensino para contemplar às necessidades individuais. Ao valorizar os erros como parte integrante do processo de aprendizagem, criamos um ambiente propício ao desenvolvimento das habilidades necessárias para o sucesso dos estudantes.

Essa modalidade direciona tanto o estudo do estudante como o trabalho do professor. Está ligada ao mecanismo *feedback*, à medida que também permite ao professor detectar e identificar fragilidades na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didático visando aperfeiçoá-lo. É por esta razão que os especialistas informam ser esta modalidade de avaliação “uma parte integrante do processo ensino e aprendizagem e, quando bem realizada, assegura que a maioria dos alunos alcance os objetivos desejados.” (TURRA, 1988, p.184).

Outra modalidade avaliativa é a chamada avaliação somatória com função classificatória, realizada ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino. Segundo Haydt (2000), consiste em medir e assim classificar os estudantes de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecido, tendo em vista sua promoção de uma série para outra ou de um nível para outro.

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).

Lançar mão exclusivamente desse tipo de avaliação é pressupor que todos aprendem do mesmo modo e no mesmo tempo. Há pessoas que, por inúmeros motivos,

⁵⁴ Entrevista Narrativa concedida por D-7. Entrevista IV. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

apresentam maiores condições de aprender, logo, aprendem mais e melhor. Outras, com diferentes características, contexto escolar, oportunidades sociais, que não respondem tão bem ao conjunto de disciplinas, aprendem lentamente e são muitas vezes excluídas do processo de escolarização.

Para contribuir com essa discussão Hoffmann (2011), especificamente no livro *O jogo do contrário em avaliação* vê o processo de avaliação a favor da aprendizagem. Sendo assim, utilizar somente a modalidade classificatória seria excludente, pois há tempos de aprendizagem que não são homogêneos. Sendo assim, Hoffmann confirma o pressuposto de que a avaliação da aprendizagem está para além da classificação.

Contudo, o sistema educacional, muitas vezes, tem se apoiado na avaliação classificatória com a pretensão de verificar aprendizagem ou competências através de medidas, de quantificações, ou seja, aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos. Algo bem semelhante ocorre com os sistemas de avaliação brasileiro – Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como veremos a seguir.

3.4 Sistemas de avaliação da educação básica brasileira

Como já apresentamos, o ato de avaliar é uma ação inseparável às atividades humanas e tem por objetivo identificar, aferir, investigar e analisar um determinado fato, situação ou processo. A avaliação da educação consiste em um conjunto de medidas caracterizadas como atividades que devem ser utilizadas para apoiar a prática docente e que visam melhorar o ensino-aprendizagem.

Segundo Souza (2005) o termo avaliação da aprendizagem é bastante utilizado com o mesmo sentido de avaliação educacional, porém, com as novas políticas educacionais brasileiras, a partir de 1996, a avaliação da aprendizagem tem sido considerada a principal conexão para a avaliação escolar. A primeira gira em torno do individual, já a segunda foca mais no coletivo.

Há pesquisas que tratam sobre os tipos de avaliação educacional e os propósitos com os quais são desenhadas. Elas vão desde avaliações centradas na *accountability*, nas quais os resultados das avaliações devem ser utilizados para responsabilizar professores, estudantes e escolas por seus sucessos e fracassos; passando por avaliações direcionadas a reformas e ao alcance de padrões pré-determinados de

aprendizagem; até chegar ao tipo de avaliação ligada a recompensas e sanções aos responsáveis pela aprendizagem dos estudantes. Quanto a isso os coordenadores trouxeram contribuições importantes para esta pesquisa:

Todos sabem que recebemos bônus por mérito. As escolas que atingem as metas definidas pela SEDUC ganham um valor X. Mas isso vai ao contrário do que eles exigem, pois querem avaliação formativa, o próprio MAPPA traz essa orientação, mas as provas externas são testes. Ou treinamos os alunos para responder testes ou refletimos sobre a avaliação. Não dá para fazer os dois. (B-9)⁵⁵.

Quando os alunos atingem as metas é uma maravilha, o problema é quando isso não acontece e sai a classificação das escolas. É uma vergonha! É como se os profissionais das outras escolas nos olhassem com julgamento. Minha escola não atingiu a meta em 2021 e os professores colocam a culpa nos alunos. Sempre destaco que não adianta procurar culpados. Todos somos responsáveis por este resultado. (C-7)⁵⁶.

Notamos pelas narrativas que há uma culpabilização coletiva, mas que não consideram os aspectos apontados anteriormente, como falta de tempo para estudos, condições curriculares e estruturais para a implantação da nova política – como se os problemas estivessem apenas dentro do ambiente escolar.

De acordo com autores como Afonso (2005), Bauer (2006), Dias Sobrinho (2000), Sousa (2003), Sousa, Arcas (2010) e Peroni (2009), o Brasil tem vivenciado variadas experiências na área da avaliação desde 1990, quando surgiu a emergência das políticas educacionais de orientação liberal-conservadora. Essas experiências se pautaram, principalmente, pelas lógicas da descentralização, da responsabilização e da meritocracia, pois esses mesmos propósitos sem mantêm campo das avaliações externas.

Desde os anos de 1980 o Estado vem implementando formas de controlar alguns setores da sociedade. Uma dessas implementações com vistas às mudanças são as avaliações de larga escala transformando a educação básica em um “quase-mercado [...] a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase no resultado e nos produtos dos sistemas educativos.” (AFONSO, 2009, p. 49). O nefário efeito desse tipo de avaliação realizada em larga escala é diminuir ou até mesmo tirar o controle do professor frente ao ensino, uma vez

⁵⁵ Entrevista Narrativa concedida por B-9. Entrevista II. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

⁵⁶ Entrevista Narrativa concedida por C-7. Entrevista III. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

que essa função cabe ao controlador maior e distante da escola, o Estado.

O Plano de Ação das escolas PEI é construído com base nos resultados das avaliações externas. Sendo assim, todo o trabalho dos professores deve contemplar ações que atinjam as metas estipuladas pelo Estado, pois são eles os responsabilizados pelos resultados dos estudantes, como se fossem os únicos determinantes do processo ensino-aprendizagem.

As metas tornaram-se um fim em si mesmo, diminuindo a importância do percurso percorrido durante o ensino, devido à pressão exercida pela prova, especialmente a partir da vinculação do desempenho à remuneração (BONAMINO & SOUSA, 2012; GESQUI, 2015), pois é prática comum a utilização de questões de provas anteriores do SARESP nas avaliações internas para treinar os estudantes e considerar a sua participação nessas avaliações aumentando a sua nota final, como conhecemos pelas falas dos coordenadores entrevistados, uma vez que, o SARESP geralmente, ocorre ao final do mês de novembro, data na qual os estudantes das 3ª série do EM já diminuí significativamente a frequência.

As avaliações de cunho nacional brasileiras têm primordialmente um aspecto de *accountability*, como é o caso do SAEB. Em relação às avaliações estaduais, é possível afirmar que algumas já caminham inclusive para a criação de recompensas com base nos resultados da avaliação, como é o caso do Estado de São Paulo. Em dezembro de 2008, um sistema de bonificação aos professores e funcionários das escolas paulistas foi implantado, desde que fossem atingidas metas baseadas na assiduidade dos professores e no desempenho dos estudantes no SARESP.

No início dos anos 1990 iniciou-se, a partir do MEC, a implantação das avaliações em larga escala⁵⁷. As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no SAEB, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o SAEB tem como objetivos gerais diagnosticar e identificar os problemas da educação básica brasileira. No país temos também o Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Estudante e o ENEM.

⁵⁷ Tem objetivos mais amplos e atingem a uma população mais extensa que a avaliação de aprendizagem em sala de aula. Essencial para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e redirecionamento das metas das unidades escolares.

No Brasil com a LDB (1996)⁵⁸ a terminologia “ aferição do aproveitamento escolar” foi substituída por “avaliação da aprendizagem”. A avaliação da aprendizagem pode ser vista como um mecanismo importante para auxiliar o processo de formulação e monitoramento de políticas públicas responsáveis que devem nortear o aprimoramento de ações de melhoria da aprendizagem. Mais do que isso, a institucionalização da avaliação educacional no Brasil é hoje instrumento fundamental do processo de prestação de contas à sociedade e de enriquecimento do debate público sobre os desafios da educação no país.

Vários são os motivos que levam à criação de sistemas de avaliação, porém parece haver concordância quanto ao seu importante papel como instrumento de melhoria da qualidade. Como os resultados da educação não são diretamente observáveis nem imediatos, dada a heterogeneidade do corpo docente e da situação socioeconômica familiar dos estudantes, só é possível obter uma visão geral do desempenho dos sistemas educacionais mediante uma avaliação externa em larga escala.

Oliveira (2011), enfatiza que as avaliações externas aparentam ter sido esquematizadas muito mais para fornecer informações para os gestores de redes educacionais “do que para ajudar os professores a analisarem os resultados buscando rever seus métodos de ensino e práticas de avaliação.” (p. 137). Para a autora, “as comunicações de resultados das avaliações com foco na escola devem promover uma articulação com o trabalho pedagógico escolar de maneira a aprimorá-lo.” (p. 137).

Até o ano de 2022 quem realizava o SARESP no EM era somente a 3ª, ou seja, o trabalho do professor era feito em cima do resultado de uma turma que já não estava mais na escola, e assim, media-se a qualidade de um sistema educativo com base nos indicadores de acesso e permanência na escola, tais como matrícula, repetência, evasão, anos de estudo, entre outros. É importante destacar que aumentar a permanência nos sistemas educativos traz benefícios, mas não garante o aprendizado dos estudantes.

Em suma, um sistema nacional de avaliação em larga escala pode prover informações estratégicas para aprofundar o debate sobre a situação educacional de um país e mostrar o que os estudantes estão aprendendo, ou o que deveriam ter aprendido, em relação aos conteúdos e habilidades básicas estabelecidos no currículo. Todavia

⁵⁸ Legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil da educação básica ao ensino superior. A LDB é a mais importante lei brasileira que se refere à educação.

engessar o trabalho do professor ditando o que ele deve ou não ensinar é um assunto delicado que necessita de maiores discussões, pois notamos que até mesmo o processo avaliativo está condicionado a treinar os estudantes para essas avaliações externas. *“Esse ano teremos SAEB e SARESP, sem se esquecer que temos uma Prova Paulista por bimestre. Mais aula, mais prova bimestral. O caminho mais fácil seria padronizar mesmo. Treinar.”* (D-7)⁵⁹.

Até mesmo aproximadamente na década de 1990, não existia parâmetros de avaliação da aprendizagem que lançassem evidências concretas sobre a qualidade dos sistemas de ensino no país. Levou mais de dez anos para que fosse construído, no país, um vasto sistema de avaliação educacional, que cobrisse todos os níveis da educação e produzisse informações que orientassem as políticas educacionais em todos os seus níveis de ensino. Com esse objetivo geral comum, o SAEB e ENEM apresentam distintas características e possibilidades de usos de seus resultados para que as informações avaliativas sirvam também para o próprio processo de formulação, implementação e ajuste de políticas educacionais. O principal desafio é definir estratégias de uso dos resultados para melhorar a sala de aula e a formação dos professores, de modo a atingir padrões de qualidade compatíveis com as novas exigências da sociedade do conhecimento.

O SAEB foi a primeira iniciativa brasileira, em escala nacional, para se conhecer o sistema educacional brasileiro com certa profundidade. Trata-se de uma série de extensas avaliações externas que permitem ao INEP diagnosticar a educação básica no Brasil e os fatores que podem atrapalhar o desempenho dos estudantes. A cada dois anos, por meio de testes e questionários aplicados na rede pública e em uma amostra da rede privada, o SAEB reflete os níveis de aprendizagem dos estudantes avaliados e explica esses resultados com base em um conjunto de dados contextuais. Entretanto, se esse diagnóstico não for analisado dentro das escolas por todos os envolvidos, seus resultados por si só não modificam a qualidade do ensino.

A partir dos resultados do SAEB cabe as escolas participantes avaliarem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação mostra a qualidade da educação no Brasil e apoia a concepção, monitoramento e melhoria da política educacional com base em evidências. Um dos principais resultados do SAEB, nestes anos, foi demonstrar os efeitos da repetência e da distorção idade-série no

⁵⁹ Entrevista Narrativa concedida por D-7. Entrevista IV. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

processo de aprendizagem.

O censo escolar de 2021 traz que no número de matrículas foram contabilizadas 178,4 mil escolas de educação básica no Brasil. Foram apontadas 46,7 milhões de matrículas – cerca de 627 mil a menos em comparação com 2020, o que corresponde a uma redução de 1,3%. A rede municipal atende à maioria (49,6%) dos estudantes. A estadual é a segunda maior (32,2%), seguida pela privada (17,4%). A União (rede federal) é responsável por 0,8% dos estudantes matriculados na educação básica.

Com o monitoramento da educação básica nacional a partir do SAEB, surge então o interesse em conhecer os resultados somente dos estudantes do Estado de São Paulo, e assim em 1996 com o apoio do Banco Mundial, o SARESP foi configurado desde o início para avaliação anual, censitária e diagnóstica, obrigatória para as escolas da rede SEDUC-SP, porém aberta à participação, por adesão, das redes municipais de ensino e das escolas particulares. Suas matrizes de referência sempre se pautaram nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁶⁰.

A finalidade do SARESP é produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional.

Contudo, era preciso implantar uma base curricular comum nos ensinos fundamental e médio, inspirada pelas diretrizes curriculares nacionais e apoiada na matriz curricular do SAEB, para que professores e estudantes conhecessem os conteúdos, competências e habilidades que seriam objeto da avaliação anual de todas as escolas estaduais. Os resultados das avaliações tiveram de ser amplamente divulgados para garantir total transparência. O termo publicidade está intimamente ligado a ideia de *ranking* uma vez que promove a competição entre as escolas, como já destacado pelo coordenador C-7.

A partir de 2007, iniciou-se um conjunto de ações sistêmicas com um só objetivo: garantir o direito de todo estudante aprender e melhorar a qualidade das escolas. Em novembro de 2007, foi aplicado o novo SARESP, completamente reformulado e compatível com as avaliações nacionais. A partir desse ano, o SARESP passou a ser um sistema de avaliação em larga escala. Com a implantação da Proposta Curricular Unificada no Estado, concretizada nos programas “Ler e Escrever” para as séries iniciais

⁶⁰ É uma coleção de documentos que compõem a grade curricular de uma instituição educativa. Esse material foi elaborado a fim de servir como ponto de partida para o trabalho docente, norteando as atividades realizadas na sala de aula.

e “São Paulo faz Escola” para as séries finais do EF e EM, definiu-se uma matriz de avaliação, que estabelece as expectativas de aprendizagem propostas no currículo.

Em 2008, pela primeira vez em mais de uma década, a aplicação do SARESP considerou a existência de uma base curricular comum a todos os estudantes que frequentam as escolas da rede pública de ensino administradas pela SEDUC-SP. Até 2007, não havia critérios de equidade sistêmica entre as escolas, mas sim muitos currículos, ocultos ou não. Não havia qualquer garantia de que os conteúdos, competências e habilidades avaliadas tivessem alguma relação com o que as escolas desenvolviam e o que os estudantes aprendiam, ou deveriam aprender, durante o ano letivo.

Outro sistema avaliativo, o ENEM faz parte do sistema nacional de avaliação da educação básica e está voltado para a última etapa – o EM. É um exame de caráter voluntário, implantado pelo MEC em 1998, que objetiva avaliar o desempenho individual do estudante ao término desta última etapa da educação básica.

Ao encontro do processo de reformulação do EM, na década de 1990, e como forma também de atender ao preconizado pela LDB (1996), referente à consolidação de um Sistema Nacional de Avaliação (Art. 9º) é que se insere a criação do ENEM, por meio da Portaria Nº. 438, de 28 de maio de 1998 (BRASIL, 1998). Inicialmente, o ENEM funcionaria com função diagnóstica do desempenho estudantil, no sentido de proporcionar uma autoavaliação aos estudantes (PINTO, 2018), todavia, são-lhes atribuídas diversas outras finalidades, com destaque ao ingresso no ensino superior. Cabe enfatizar que as políticas públicas de âmbito geral educacional não fazem parte do escopo desta pesquisa.

A grande expansão do número de candidatos ao ENEM, teve início em 2000, quando várias universidades públicas, passaram a considerar a nota da prova como critério de acesso ao ensino superior. A popularização definitiva do ENEM veio em 2004, quando o MEC instituiu o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e vinculou a concessão de bolsas em instituições de ensino superior privadas à nota obtida no exame.

CAPÍTULO IV - COORDENADOR DE GESTÃO PEDAGÓGICA GERAL – MULTIPROFISSIONAL

Neste capítulo apresentaremos as atribuições dos coordenadores que atuam nas escolas de Programa Ensino Integral e as suas novas demandas – implantar o NEM e apoiar o processo avaliativo dos aprofundamentos curriculares com vistas à aprendizagem.

4.1 CGPG e o Programa Ensino Integral

Diante da importância da função que desempenham os sujeitos desta pesquisa optamos por destacar alguns aspectos históricos sobre a função do coordenador pedagógico, uma vez que ainda hoje há uma certa confusão àquilo que compete ou não a este profissional. Coordenar todas as atividades que lhe são propostas no campo escolar, torna esta função peça-chave para o desenvolvimento de uma prática educativa eficaz.

A nomenclatura coordenador pedagógico é atual, mas a função já existia em outra perspectiva - supervisão pedagógica, a qual foi oficializada no Brasil, com a LDB de 1971. A origem da função do coordenador pedagógico data desde o início da educação jesuítica no Brasil, todavia legalmente a partir da década de 1970, transcorrendo funções de prefeito de estudos e inspetor.

A LDB (1996) trata em parte específica de seu texto sobre a necessidade de formação para os coordenadores pedagógicos.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (p. 20).

Nota-se um novo especialista surgindo, o coordenador pedagógico, ainda um supervisor, porém com uma nova compreensão, a de coordenar as ações do grupo favorecendo o processo de construção de saberes, em uma perspectiva democrática. Conforme Ferreira (2007, p. 179) a função do coordenador, já passou de controlador e direcionador para estimulador da prática docente. A partir desta compreensão, entende-

se as claras mudanças de padrões, de função normativa, prescritiva, para tornar-se uma ação crítica e reflexiva aliada ao professor.

Por força da Resolução SE nº 88, de 19 de dezembro de 2007 alterada pela Resolução SE nº 10, de 31 de janeiro de 2008 o coordenador pedagógico passou a fazer parte da tríade da gestão escolar composta também pelo diretor e vice-diretor; foram estabelecidas atividades competentes a função e sua principal atuação a qual deve ser preocupar-se com a qualidade do ensino. Dessa forma, o coordenador passa a ser o responsável desde o sucesso escolar dos estudantes em aula até a formação continuada do corpo docente.

Para Libâneo (2001), o coordenador pedagógico é aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado com os professores, estudantes e pais. A principal tarefa do coordenador é prestar assistência didática pedagógica, práticas docentes reflexivas, auxiliar e construir novas situações de aprendizagem que possam auxiliar os estudantes ao longo da sua formação. Portanto, percebemos que a coordenação pedagógica atua em múltiplos papéis, sendo um personagem deveras indispensável no cenário escolar, não sendo uma função fácil de ser desenvolvida. Para desempenhar este trabalho é preciso preparo, estudo e empenho diário.

O CGPG tem em seu rol de atribuições a mesma demanda dos coordenadores de escolas regulares – coordenador de gestão pedagógica (CGP) - porém, por atuar no PEI e receber a GDE é também responsável por outras tarefas – em destaque pela pesquisadora – trazidas como as principais atribuições pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012:

I - executar a proposta pedagógica de acordo com o currículo, os programas de ação e os guias de aprendizagem;

II - orientar as atividades dos professores em horas de trabalho pedagógico coletivo e individual;

III - elaborar o seu programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos;

IV - organizar as atividades de natureza interdisciplinar e multidisciplinar de acordo com o plano de ação;

V - substituir, preferencialmente na própria área de conhecimento, em caráter excepcional, os professores em suas ausências e nos impedimentos legais de curta duração;

VI - coordenar as atividades dos Professores Coordenadores de Área de Conhecimento;

VII - avaliar e sistematizar a produção didático pedagógica no âmbito da respectiva Escola;

VIII - apoiar o Diretor nas atividades de difusão e multiplicação do modelo pedagógico da respectiva Escola, em suas práticas educacionais e de

gestão pedagógica, conforme os parâmetros fixados pelos órgãos centrais da Secretaria da Educação;

IX - responder pela direção da respectiva Escola, em caráter excepcional e somente em termos operacionais, em ocasional ausência do Vice-Diretor, nos períodos em que o Diretor estiver atuando como agente difusor e multiplicador do modelo pedagógico da respectiva Escola. (LEI COMPLEMENTAR, nº1.191, 2012).

O modelo de gestão do PEI conta com diversos documentos: Plano de Ação, Programa de Ação, Guia de Aprendizagem, Agendas de trabalho e o Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF). Devido a diversidade de documentos alguns diretores das novas escolas PEI que iniciariam em 2022 na Diretoria de Ensino de Itapetininga, optaram por designar para a função de CGPG aqueles que já possuíam experiência no programa. Foi exatamente o que ocorreu comigo, por ter atuado três anos como PCA – hoje com a nomenclatura CGPAC, recebi o convite para assumir a coordenação geral. Ao contrário dos sujeitos entrevistados, em que três já atuavam como coordenador nas unidades escolares que aderiram ao programa e um como coordenador de área de outra unidade escolar.

Claramente notamos alguns documentos e nomenclaturas que soam estranhas àqueles que não conhecem o programa, sendo assim consideramos necessário discorrer, mesmo que brevemente sobre elas.

Iniciamos com o Plano de Ação, documento em que são registrados as prioridades, as metas dadas pela SEDUC-SP, os indicadores que serão utilizados na aferição dos resultados, os prazos e as estratégias a serem adotadas pela escola. Um documento vivo que deve ser visto e revisto sempre que necessário.

O Plano de Ação é um documento democrático e participativo, elaborado anualmente e de forma coletiva por toda a comunidade escolar sob a coordenação do Diretor e com a cooperação do Supervisor de Ensino. Esse documento é uma ferramenta de planejamento e monitoramento das ações desenvolvidas na escola, cujo objetivo é promover a eficácia do trabalho pedagógico, garantindo a melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas do Programa Ensino Integral. (SEDUC, 2021, p. 32).

Entretanto, sua construção nem sempre é “democrática e participativa”, e em alguns casos ele é feito apenas há quatro mãos – do diretor e coordenador de organização escolar (COE / vice-diretor); diretor e CGPG; ou ainda somente um ou outro. Essa foi uma discussão que compôs a EN, sobre a participação de cada entrevistado na elaboração do documento, foi então que percebemos um certo desconforto nas

respostas, tal qual: “É... *participar, participar diretamente não, mas ajudei.*” (A-9)⁶¹; ou ainda uma tentativa de mostrar sua participação mesmo que não fosse na construção do documento: “*Eu participei da socialização com a equipe.*” (B-9)⁶².

Esse desconforto pode mostrar que mesmo o coordenador fazendo parte do trio gestor da escola, alguns documentos, como no caso o Plano de Ação, o qual deveria contar com a sua participação, muitas vezes chega a ele finalizado. O CGPG é o elo entre gestão e corpo docente, conhece ou pelo menos deveria conhecer as rotinas diárias, as necessidades da comunidade escolar e as propostas pedagógicas da escola, possibilita que novos significados sejam atribuídos à prática educativa da escola e à prática pedagógica dos professores, sendo que optar por deixá-lo de fora do processo de construção de documentos importantes para a escola pode indicar que para alguns diretores o papel do coordenador ainda não está muito claro.

Quando o assunto da EN girou em torno de qual documento do programa foi o mais desafiador para entendimento e construção, todos responderam o Programa de Ação. Instrumento de trabalho construído individualmente e por todos que fazem parte do programa - diretor, COE, CGPG, coordenador de gestão pedagógica por área do conhecimento (CGPAC) e professores. O documento traz as principais informações contidas no Plano de Ação, contudo já especificado as ações segundo cada função, tendo como parâmetro o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) do ano anterior, ou seja, a partir do resultado da prova SARESP do ano anterior cada profissional elenca suas ações de acordo com sua função para atingir os resultados esperados para o ano corrente, a partir das metas inseridas no Plano de Ação.

Programa de Ação é um documento elaborado anualmente, de forma individual, por cada profissional que atua nas escolas do Programa Ensino Integral, exceto os funcionários com funções exclusivamente administrativas. O objetivo desse documento é colaborar para que as ações planejadas no Plano de Ação sejam desenvolvidas com sucesso, de modo a melhorar a qualidade do ensino oferecido aos estudantes. A elaboração do Programa de Ação deve partir da prática da reflexão, para que depois seja feito o registro e a operacionalização de meios e processos. Nele, ficam registradas as responsabilidades específicas de cada profissional, de acordo com suas funções e atribuições, e a corresponsabilidade de todos com o cumprimento dos objetivos e das metas definidas no Plano de Ação e nos alinhamentos vertical e horizontal. (SEDUC, 2021, p. 33).

⁶¹ Entrevista Narrativa concedida por A-9. Entrevista I. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

⁶² Entrevista Narrativa concedida por B-9. Entrevista II. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

O Programa de Ação é um documento complexo, extenso e exige muito conhecimento do CGPG, pois é ele quem guiará a elaboração e execução das ações dos professores. O coordenador precisa estudar e se possível buscar ajuda caso ainda não tenha se apropriado do documento. É possível notar que os CGPG que atuam no PEI possuem uma demanda maior comparado aos coordenadores das escolas regulares, o que talvez justifique a gratificação que recebem.

O CGPG trabalha 40 horas semanais, assim como os demais coordenadores e apesar de receber a GDE, o CGPG desenvolve muitas outras funções além daquelas previstas em seu rol de atribuições. Com o passar dos dias ele acaba acumulando tarefas, principalmente quando os demais gestores ainda não se apropriaram do programa, é necessário atendimento aos estudantes, acompanhamento de aulas com devolutivas em perspectiva formativa e as exigências burocráticas para a construção de documentos, a própria formação continuada e a formação dos professores. Esse fato foi observado na fala de alguns entrevistados, que argumentam que acabam levando muito trabalho para terminar em casa: *“São muitos documentos para estudar e entregar. Você nunca está sem nada para fazer.”* (D-7)⁶³; *“Por isso é tão difícil ter momentos para falar sobre aprofundamentos curriculares, é muita coisa para fazer.”* (B-9)⁶⁴; *“Escolho fazer ATPCG que seja de interesse de todos, ou seja, conhecer o programa, pois são muitos documentos para preencher.”* (C-7)⁶⁵.

Essas falas nos apresentam o quanto é cada vez mais comum que coordenador pedagógico enfrente o excesso de trabalho. Ele é responsável por uma ampla gama de atividades, como planejamento inicial para o ano letivo, replanejamento na volta das férias de julho, ATPCG, orientação de professores, acompanhar a avaliação dos estudantes, desenvolvimento de projetos educacionais, entre outras.

Considerando a demanda significativa desse profissional identificamos que na escola o coordenador pedagógico tem a função de articulador, formador e transformador. É o elo entre o currículo e professores; gestores e professores; professores e responsáveis. Ao atuar como articulador permite o trabalho interdisciplinar entre os

⁶³ Entrevista Narrativa concedida por D-7. Entrevista IV. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

⁶⁴ Entrevista Narrativa concedida por B-9. Entrevista II. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

⁶⁵ Questionário respondido por C-7. [2023]. Resposta à questão 10.

docentes. Como formador, dentro da escola, é um dos principais responsáveis pela formação continuada de sua equipe docente. Ao ser o agente transformador na unidade escolar, ele deve contribuir para que o docente desenvolva seu olhar reflexivo e crítico em relação a sua prática, ao processo ensino-aprendizagem e à avaliação. Assim percebemos o quanto a sua presença é necessária na unidade escolar. Almeida e Placco (2001) corroboram com o olhar desse profissional como um articulador de tudo o que ocorre diariamente nas escolas:

Para a superação das necessidades cotidianas da escola, se exige um trabalho coletivo, que, por sua vez, exige a presença e a atuação de um articulador, dos processos educativos que ali se dão. Esse articulador precisa agir nos espaços-tempos diferenciados, seja para o desenvolvimento de propostas curriculares, seja para o atendimento a professores, alunos e pais, nas variadas combinações que cada escola comporta. (ALMEIDA e PLACCO, 2001, p. 18).

Sobre o coordenador ter espaço para realizar algo que condiz com suas atribuições, Placco e Souza (2010) defendem que o espaço só não existe quando não há organização para ter tempo para as formações; não há planejamento da atuação de modo a prever temas, material e fundamentação teórico-prática para esses momentos, enfim, não ter disponibilidade interna e motivação para isso (predisposição, competência, confiança, desejo etc.). Assentimos que o planejamento e a organização são indispensáveis para a formação dos pares, contudo se tratando da realidade das escolas públicas estaduais, não é o suficiente, uma vez que, as demandas de cunho pedagógico da SEDUC-SP chegam sem aviso prévio, muitas vezes mudam no mesmo dia e o coordenador deve adiar ou até mesmo abandonar seu planejamento e atender a estas questões sempre assinaladas como urgentes.

Libâneo (2001), destaca que o coordenador pedagógico é aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado com os professores, estudantes e responsáveis. Apesar disso, no PEI a articulação com a família, segundo as atribuições do COE é de sua responsabilidade. Este profissional quando atua no programa não desempenha apenas atividades administrativas, deve ser o elo entre a escola e a família.

O coordenador deve ser o articulador do projeto pedagógico, formador do corpo docente e transformador do ambiente escolar. Logo, sem conhecimento do trabalho atributivo que deve desempenhar, sem o apoio dos demais gestores e conhecimento de sua equipe, considerando suas muitas atribuições, o seu trabalho quanto coordenador pedagógico ficará comprometido. A realidade dentro das escolas é outra: não há

formação adequada para este profissional, excesso de demanda, a qual afeta o desenvolvimento do trabalho com a devida competência do que lhe é de função, sobrecarregando assim, a sua atuação. Fernandes (2007) ressalta que:

[...] a pressão para a realização de novas tarefas que estão sendo assumidas pelas escolas se dá em um contexto profissional em que as condições de trabalho não foram modificadas para garantir que as inovações sejam realizadas com sucesso. A escola e suas condições permanecem iguais, mas as exigências feitas aos seus sujeitos são grandiosas. (FERNANDES, 2007, p.10).

Notamos essas exigências citadas por Fernandes (2007) claramente nas atribuições do coordenador do PEI, em que muitos documentos passam pelo crivo do CGPG, como por exemplo o Guia de Aprendizagem, um instrumento de gestão que se destina fundamentalmente a apresentar com objetividade as habilidades que serão trabalhadas, os temas das aulas, objetivos gerais, temas transversais, cronograma, competências socioemocionais, atividades que serão desenvolvidas ao longo do bimestre em cada disciplina. Sua principal finalidade é promover a autorregulação da aprendizagem dos estudantes, tendo em vista que deve ter visibilidade para os estudantes e seus responsáveis.

Este instrumento elaborado pelos professores e o CGPAC, uma vez que estes, mesmo na função coordenador também ministram aula, deve ser orientado e acompanhado pelo CGPG e o CGPAC da respectiva área.

O CGPG deve formar o CGPAC quanto a elaboração desse guia, para tanto é imprescindível que o próprio CGPG busque conhecer o instrumento e a relação dele com o trabalho do professor, ou seja, o coordenador geral precisa se apropriar do documento, para então formar a sua equipe. Em seguida, o CGPAC forma os professores da área quanto a construção do Guia de Aprendizagem. No entanto, alguns CGPG preferem também formar o corpo docente em reuniões de ATPCG. O que também ocorre com os demais instrumentos como podemos observar em algumas falas dos entrevistados:

Pode parecer falta de confiança no CGPAC, mas todas as formações que faço com eles, replico com os professores. Sinto que assim os CGPAC estarão mais formados, pois estarão vendo sobre o mesmo instrumento de trabalho em mais momentos. (B-9)⁶⁶.

Todos os documentos do programa eu estudo individualmente, estudo com os CGPAC, faço ATPCG sobre ele, oriento que o CGPAC faça sua ATPCA sobre o mesmo documento também, e acompanho essa ATPCA, pois em menos

⁶⁶ Entrevista Narrativa concedida por B-9. Entrevista II. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

peessoas percebo a formação mais eficaz. (C-7)⁶⁷.

O Guia de Aprendizagem após elaborado pelo professor é lido pelo CGPAC e validado pelo CGPG. Em seguida impresso e exposto em sala de aula para que frequentemente seja lido e discutido com os estudantes. Esse instrumento é uma forma do professor se organizar bimestralmente e os estudantes conhecerem o que estudarão.

As Agendas de trabalho são elaboradas semanalmente por todos do programa. Orienta-se que em algum espaço da escola de maior circulação de estudantes, estas agendas sejam expostas. A agenda traz os dias da semana, todos os horários do período e descrito o que cada profissional deverá estar fazendo em cada momento: “*Oriento meus professores para que quando estiverem em aula, informem a turma e o tema da aula.*” (D-7)⁶⁸. A agenda permite que todas da escola, inclusive os estudantes saibam onde encontrar quem procuram e o que estão realizando. Logicamente que a agenda prevê ações, mas podem ser alteradas devido a demanda que chega diariamente na escola.

O programa traz inovações na gestão e na organização do trabalho escolar. Os entrevistados destacaram que essa nova função, por exemplo, – CGPAC – contribui com o trabalho do CGPG, uma vez que podem “[...] *dividir as tarefas*” (C-7). Todavia, os CGPG também destacaram que uma característica peculiar no PEI é a gestão voltada para metas e desempenho, o que pode ser observado no excesso de documentos, com o argumento de ser estratégia para melhoria da aprendizagem e redução do abandono escolar. Também um maior controle pela coordenação e demais profissionais que compõem a gestão – o que pode implicar em menor tempo para os estudos de práticas pedagógicas e avaliativas construídas pelos professores.

O PEI tem como visão de futuro que até 2030, a rede paulista seja uma referência internacional de ensino público integral e que esteja entre os vinte e cinco melhores sistemas educacionais do mundo. Esse é um dos motivos para as escolas que fazem parte do programa possuírem três tipos de coordenadores de acordo com o número de turmas: COE, o que era denominado vice-diretor⁶⁹, essa alteração na nomenclatura

⁶⁷ Entrevista Narrativa concedida por C-7. Entrevista III. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

⁶⁸ Entrevista Narrativa concedida por D-7. Entrevista IV. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

⁶⁹ A Resolução SEDUC nº 41, de 01 de junho de 2022 altera a nomenclatura para Coordenador de Organização Escolar (COE).

ocorreu também nas escolas regulares -; o CGPG e os CGPAC. Consideramos oportuno discorrer também, mesmo que brevemente, sobre as atribuições do COE e do CGPAC, uma vez que a do CGPG já faz parte desta pesquisa.

Trazer as atribuições dos outros coordenadores para a investigação é necessário, pois no PEI há o trabalho corresponsável, em que todos devem estar engajados no mesmo objetivo a qualidade do ensino-aprendizagem, logo devem contribuir com o processo avaliativo.

4.1.1 COE e suas atribuições na função

Apesar da mudança na nomenclatura a demanda que compete ao COE continua a mesma, sendo a principal auxiliar o diretor na coordenação do Plano de Ação da escola. Assim como mediar conflitos no ambiente escolar e orientar, quando necessário estudante, família ou os responsáveis.

No PEI tudo começa – o ano letivo – com o acolhimento, que é de responsabilidade do COE. Desde que os estudantes ingressam nas escolas que fazem parte do programa, eles são estimulados a pensarem e sonharem com o seu futuro. O acolhimento traz atividades em que os estudantes veteranos recebem os ingressantes e apresentam as práticas que serão desenvolvidas na escola. Durante o acolhimento, as atividades guiam os novos estudantes a elencarem etapas que precisam alcançar para a realização do seu sonho. São atividades com o propósito de mostrar aos estudantes que eles podem e devem ter expectativas futuras e que a escola pode ajudá-los a conquistá-las.

Como já foi apresentado anteriormente na Figura 2, a composição das horas do EM é dividida entre a FGB – disciplinas comuns – e os IF, estes compostos pelas disciplinas do Inova e os aprofundamentos curriculares. Uma das disciplinas que compõem o Inova é a de Projeto de Vida, sendo o COE responsável por acompanhar e apoiar as ações dos professores de Projeto de Vida e o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, garantindo sua articulação com os demais componentes curriculares.

O projeto de vida é o carro-chefe do programa, deve estar presente em todas as ações realizadas na escola, uma vez que transcende a formação cognitiva do estudante e considera a educação “[...] como prática social, portanto, constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, a partir de embates e processos em disputa que traduzem

distintas concepções de homem, mundo e sociedade” (DOURADO, 2007, p. 923), buscando, assim, uma maior aproximação entre a vida escolar e o mundo do trabalho. Todas as práticas devem atender aos interesses, às necessidades e aos sonhos dos estudantes, estimulados desde o acolhimento.

Durante a EN narrativa um dos entrevistados trouxe uma informação que contraria essa ideia de importância da aula de Projeto de Vida, mesmo sendo um elemento central no PEI, um coordenador revelou que: *“Essas aulas deixo com professores é... como posso dizer? [Pausa] hum... mais fracos, preciso dos bons nas disciplinas importantes.”* (A-9)⁷⁰. No programa, as aulas de Projeto de Vida desempenham um papel fundamental na formação integral dos indivíduos, capacitando-os a traçar trajetórias de vida significativas e bem-sucedidas. Pelo desenho, ao promoverem a autoconsciência, o planejamento estratégico e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, essas aulas ajudam os estudantes a enfrentar os desafios da vida adulta com confiança e determinação.

Mas, na execução prática temos outra perspectiva, pois pela falta de estrutura, como por exemplo a limitação dos recursos didáticos podem dificultar o trabalho com as competências relevantes e a realização de atividades que enriqueçam essas aulas; infraestrutura física inadequada, salas superlotadas, falta de laboratórios e espaços dedicados à orientação profissional, pode impactar a qualidade das aulas. Ambientes inadequados podem prejudicar o desenvolvimento de atividades práticas e interativas. As instituições não investem seus recursos humanos e formativos para essa função, a ausência de profissionais especializados em orientação profissional e de carreira pode ser uma limitação – implicando também em um processo avaliativo satisfatório que atenda às necessidades e particularidades dos estudantes.

Ao falar sobre projeto de vida estamos pensando em uma possibilidade de futuro, o qual implica em um movimento através da temporalidade. Discorrer sobre projeto é falar de possibilidades de vir a ser, de “[...] identidades futuras possíveis. Todas poderiam estar expressando a inesgotável plasticidade do humano contida naquela tenra vida.” (CIAMPA, 2005, p. 35). O autor argumenta que a construção da identidade individual é influenciada pelas interações sociais de cada indivíduo. Cada pessoa possui uma narrativa de vida única e um plano pessoal, que não deve ser considerado apenas como uma cópia do que é transmitido culturalmente. Ao contrário, essa visão sugere que o

⁷⁰ Entrevista Narrativa concedida por A-9. Entrevista II. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

projeto de vida é uma oportunidade de transformação e, conseqüentemente, de um futuro que não simplesmente replica o que já existe.

Notamos que relacionar projeto de vida e identidade significa expor as diversas relações estabelecidas pelo homem em sua trajetória de vida. Sendo assim, o passado e o presente são dimensões que preparam o futuro, logo essas aulas necessitam de professores capacitados para que contribuam com a possibilidade de pensar no futuro pelas estudantes. Para Soares (2002):

O projeto é, ao mesmo tempo, o momento que integra em seu interior a subjetividade e a objetividade e é, também, o momento que funde, num mesmo todo, o futuro previsto e o passado recordado. Pelo projeto, se constrói para si um futuro desejado, esperado (SOARES, 2002, p. 76).

Sendo assim, além de professores preparados para essas aulas, é necessário que o COE assuma essa responsabilidade de contribuir com a formação desses professores. Contudo, considerando minhas experiências próprias, nem todos que ocupam a função de COE estão preparados para a desempenhar o trabalho, pois mesmo que legalmente caiba a este profissional a atribuição e a responsabilidade com o projeto de vida dos estudantes, em algumas unidades escolares se torna mais uma demanda do CGPG, seja por falta de conhecimento do rol de atividades de cada um ou outro motivo.

O COE de escola PEI tem em seu rol de atribuições elaborar alguns instrumentos de gestão que fazem parte do programa e ainda da demanda do CGPG, como por exemplo, o Programa de Ação. Este modelo de programa – PEI – permitiu que a função COE não fosse somente de cunho administrativo, mas também pedagógico, o que permite a este profissional acompanhar aula e participar da formação dos professores.

4.1.2 CGPAC e suas atribuições na função

Entre os profissionais que fazem parte do quadro de magistério da escola PEI, destaca-se como novidade a função de CGPAC⁷¹, o qual é ou pelo menos deveria ser - de acordo com as resoluções que respaldam o programa - escolhido pelos pares da escola. Esse profissional assume atribuições semelhantes às do CGPG, mas sua

⁷¹ A Resolução SEDUC nº 41, de 01 de junho de 2022 altera a nomenclatura de Professor Coordenador de Área (PCA) para Coordenador de Gestão Pedagógica por Área do Conhecimento (CGPAC).

responsabilidade é em acompanhar o trabalho dos professores da área.

Há algumas vantagens em se contar com estes profissionais, entre elas: maior facilidade de apoio aos professores da respectiva área de conhecimento com dificuldades na disciplina pela qual são responsáveis – quando este profissional está preparado para a função e em alguns casos eles podem reforçar a coordenação pedagógica da escola com o trabalho interdisciplinar junto à equipe escolar.

A carga horária semanal de trabalho do CGPAC é dividida de tal forma que das 40 horas semanais 14 a 16 aulas devem ser cumpridas como docente da disciplina atribuída, de acordo com a formação do professor, e as demais horas de sua jornada devem ser dedicadas ao desempenho da função de coordenador pedagógico de área.

Pela estrutura do quadro de gestão do programa nota-se os desafios do que é o trabalho do CGPG, que deve formar todos os profissionais, muitas vezes até o diretor e o COE, ficando com pendências no seu trabalho, sobrecarregando assim, a sua atuação. Todavia, as inúmeras atribuições do coordenador já existiam antes mesmo da implantação de escolas PEI, como é possível identificar na fala de Fernandes (2007) anos do surgimento do programa:

A pressão para a realização de novas tarefas que estão sendo assumidas pelas escolas se dá em um contexto profissional em que as condições de trabalho não foram modificadas para garantir que as inovações sejam realizadas com sucesso. A escola e suas condições permanecem iguais, mas as exigências feitas aos seus sujeitos são grandiosas. (FERNANDES, 2007, p.10).

Para se manter nessa função seja CGPG ou CGPAC é primordial a disposição, uma vez que as mudanças que ocorrem na educação são muitas e afetam diretamente o coordenador, que deve apresentar qualidade em sua prática educativa, adquirir competências, ser proativo e buscar constantemente novos conhecimentos.

4.2 O CGPG e o processo avaliativo dos aprofundamentos curriculares

As escolas que atendem os estudantes do EM pertencentes a Diretoria de Ensino de Itapetininga, iniciaram o ano letivo de 2022 com a implantação do Novo Ensino Médio. Das unidades escolares em que atuam os coordenadores entrevistados, além da implantação do NEM, estas também estavam em momento de implantação do Programa Ensino Integral.

Os entrevistados A-9, B-9 e C-7 já atuavam na coordenação dessas escolas, mas não tiveram nenhum contato anterior com o PEI. Já o entrevistado D-7 trabalhou dois

anos como docente no programa, um ano como CGPAC – coordenador de área de Matemática e Ciências da Natureza – ambas atuações em diferentes escolas - então em 2022 recebeu o convite para assumir a função de CGPG em outra unidade escolar. Com exceção do entrevistado D-7 que mudou de unidade escolar, os demais afirmaram terem sido a favor da mudança de regular para PEI nas escolas em que já trabalhavam, segundo eles principalmente por diminuir a ausência de professores, uma vez que todos estariam disponíveis na escola por quarenta horas semanais, e assim não haveria mais estudantes com aulas vagas.

Um dos elementos centrais da reforma do EM é a figura do coordenador, que possui um papel fundamental na implementação e gestão desse novo modelo. O CGPG do NEM é um profissional da educação responsável por coordenar e articular as diferentes atividades pedagógicas e curriculares nessa etapa de ensino. Sua atuação é direcionada para garantir que as diretrizes da reforma sejam seguidas e que a transição para o novo modelo seja bem-sucedida.

Na rede pública de ensino do estado de São Paulo o coordenador pedagógico exerce uma função e não um cargo, ele é designado pelo diretor escolar ou indicado pelo supervisor de ensino que acompanha a escola. Para atuar nessa função é necessário preencher alguns requisitos além de serem docentes titulares de cargo ou ocupantes de função-atividade, tais como: “I – contar com, no mínimo, 3 anos de experiência de docência na rede estadual de ensino; II – ser portador, preferencialmente, de diploma de licenciatura plena em pedagogia.” (SEDUC 53, 2022, Art. 1º).

Docente titular de cargo é o professor que se efetivou na rede a partir de concurso público, sendo nomeado como Categoria A; ocupante de função-atividade (OFA) – Categoria F, é o docente estável, o professor que tinha aulas atribuídas em 02/06/07 data da Lei Complementar 1.010/2007, em outras palavras, é o professor que adquiriu os mesmos direitos dos efetivos por estarem com aula exatamente no dia citado, sem precisar passar por concurso. O inciso I destaca que para assumir a coordenação pedagógica esse professor deve ter ao menos três anos de trabalho como docente na rede e o inciso II apesar de trazer o diploma de licenciatura plena em pedagogia, é necessário atentar-se à palavra *preferencialmente*, pois nem todos os coordenadores possuem formação em pedagogia, e podem assumir a função com o diploma da licenciatura na qual se formou.

Dos quatro coordenadores que compõem a pesquisa B-9 possui pedagogia, segundo este entrevistado realizou o curso à distância, anos após a sua primeira

formação. A-9 informou que até realizou o curso, na modalidade à distância, mas não buscou o diploma. Os demais entrevistados C-7 e D-7 relataram que não têm interesse em cursar pedagogia, pois não pretendem assumir outros cargos na gestão, em que há obrigatoriedade do diploma.

Destacados os critérios para assumir a função, consideramos necessário conhecer os motivos que levaram esses professores a quererem apoiar o trabalho pedagógico de uma escola, ou seja, o que os levaram a assumir uma função que não é cargo e que podem deixar de ocupá-la a qualquer momento. Assim os coordenadores relataram sobre o que os levaram a decidir mudar a área de atuação:

Sempre quis estar na coordenação, mas não como vejo muitos por aí, para fugir da sala de aula, até porque tenho dois cargos e no segundo estou em sala de aula em outra escola. A coordenação permite guiar o professor, ajudar... da coordenação para a direção... meu objetivo. Falar da coordenação muita gente quer, mas agora ter o compromisso aí já é outra conversa. Quando surgiu a oportunidade a escola tinha muitos pseudo-coordenadores, mas aí ninguém quis. Eu aceitei. (A-9)⁷².

Aceitei a coordenação, pois pensei que teria mais voz, poderia mudar algumas coisas na escola que achava errado, como cobrança excessiva... resultado, resultado. Não é bem por aí. Tenho mais cobrança por resultados, pois se os professores não fazem a culpa cai sobre mim. (B-9)⁷³.

No começo foi bem difícil, pois os mesmos colegas que me apoiaram a assumir a coordenação eram resistentes quando passei para o outro lado e precisava cobrar. Já me acostumei. Gosto do que faço, só queria ter mais disponibilidade para os professores. São tantas coisas para fazer que a parte humanizadora do meu trabalho... que deveria ter o meu trabalho fica sempre pra depois. (C-7)⁷⁴.

A coordenação nunca foi minha meta, as coisas só aconteceram. Não sei se quero continuar. Lidar com aluno é mil vezes mais fácil do que com professor. Provavelmente voltarei para a sala de aula, menos trabalho. A coordenação é frustrante, tanta coisa pra fazer e não dá tempo. Me sinto incapaz na maioria dos dias. A coordenação é uma ilusão, penso sempre em voltar para a sala de aula. (D-7)⁷⁵.

As falas dos coordenadores revelam uma rotina caracterizada por sua natureza turbulenta, desafiadora e de acúmulo de atividades. Esses profissionais são responsáveis por uma ampla gama de tarefas que abrangem desde o apoio e formação de professores até a implementação de estratégias pedagógicas inovadoras.

⁷² Entrevista Narrativa concedida por A-9. Entrevista I. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

⁷³ Entrevista Narrativa concedida por B-9. Entrevista II. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

⁷⁴ Entrevista Narrativa concedida por C-7. Entrevista III. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

⁷⁵ Entrevista Narrativa concedida por D-7. Entrevista IV. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

Uma das principais fontes de turbulência na rotina dos coordenadores pedagógicos é a diversidade de funções que desempenham. Eles são encarregados de apoiar os professores no desenvolvimento de planos de aula, avaliar o progresso dos estudantes, lidar com questões disciplinares, interagir com os pais e em algumas escolas, conduzir processos administrativos. Essa multiplicidade de tarefas exige habilidades de gerenciamento eficiente e uma capacidade de multitarefa, muitas vezes resultando em um cronograma agitado e imprevisível.

Em relação às multitarefas do coordenador, Libâneo (2001) reforça que faz parte das funções deste profissional:

[...] planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógicas, didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos. (p. 221).

Dentre as tarefas destacadas pelo autor cabe ao coordenador zelar pelo processo avaliativo que é desenvolvido na escola em que atua. Logo, esta pesquisa discorrerá sobre os obstáculos enfrentados pelos entrevistados em relação ao processo avaliativo dos aprofundamentos curriculares diante da demanda do Programa Ensino Integral.

Pela narração dos entrevistados identificamos que é prática comum dos professores a avaliação tradicional com vistas à classificação utilizando na maioria das vezes como instrumento avaliativo, a prova. Contudo, as disciplinas que compõem a FGB e os aprofundamentos curriculares do NEM contam o respaldo da Resolução SEDUC nº 143, de 20-12-2021 e o documento orientador.

O referido documento elaborado a partir da Resolução supracitada objetiva “colaborar com os gestores e professores das escolas da rede estadual paulista a respeito do processo de avaliação no ensino médio, à luz do Currículo Paulista” (s.d., p. 1), o qual prioriza os aspectos qualitativos aos quantitativos da aprendizagem dos estudantes. Sob essa perspectiva, é imperativo avaliar o progresso individual de cada estudante – o que é quase impossível contando com o número de documentos para construir, quantidade de aula e de estudantes - com o intuito de reconhecer suas habilidades e possíveis desafios no processo de aprendizagem. Isso possibilita fornecer a orientação necessária para que possam avançar com êxito em sua trajetória escolar.

A avaliação qualitativa está para além da nota e é uma constante na esfera educacional, inserida no contexto do sistema escolar e no âmago do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, sua eficácia requer diretrizes bem definidas e metas claras.

Isso representa uma proposição que demanda intervalos de análise crítica acerca da prática pedagógica vigente, bem como da identificação de ações aprimoradas ou alternativas a serem adotadas. A avaliação qualitativa se concentra na trajetória do aprendiz, na evolução do estudante e naquilo que foi edificado ao longo de um período específico. Isso proporciona ao professor a oportunidade de continuar seu trabalho, adaptando, ampliando ou mantendo sua abordagem pedagógica conforme a necessidade.

A pesquisadora Jussara Hoffmann (2012) defende a ideia de que falar sobre avaliação é “acompanhar um percurso de vida [...], durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões, com intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento.” (p. 13). A autora por sua vez não se apropria da expressão avaliação qualitativa, mas faz uso do termo avaliação mediadora, que apesar expressões diferentes a ideia é semelhante, utilizar a avaliação como um meio de facilitar o processo de aprendizagem, oferecendo suporte individualizado e orientação aos estudantes, ao invés de apenas aplicar avaliações tradicionais que visam a classificação.

Diferente das disciplinas que compõem a FGB, os aprofundamentos curriculares são semestrais e a menção final do semestre deve ser decidida por todos os professores das disciplinas da UC da área, em conselho de classe/série. Em outras palavras, cada UC possui cinco componentes trabalhados por cinco diferentes professores, quando há essa possibilidade na escola, o que não é o caso do coordenador A-9, em que o aprofundamento curricular Start! Hora do desafio!, dois componentes são trabalhados pelo mesmo professor.

No tópico da EN sobre avaliação dos aprofundamentos curriculares, os coordenadores destacaram que esse fechamento coletivo da nota final não ocorre, pois os professores alegam não concordar em dar nota para estudante que não tem boa participação em suas aulas, mesmo que isso ocorra nas aulas dos demais professores do mesmo aprofundamento curricular. Essa fala indica uma avaliação centrada apenas no rendimento escolar dos estudantes, em que a preocupação dos professores está em medir a aprendizagem, ou seja, maior preocupação com o quantitativo. Todavia, a avaliação é mais que uma pontuação oferecida pelo professor. Assim como Hoffmann (2012), Luckesi (2005) já defendia a ideia de que a avaliação deve ser um meio que aponte a fase atual da aprendizagem em que o estudante se encontra, com o propósito de colaborar em seu desenvolvimento rumo a uma próxima etapa.

Todavia os CGPG entrevistados não se sentem seguros quando o assunto é

avaliação: “O maior problema é a resistência dos professores, a maioria não abandona a avaliação tradicional e eu não sei o que fazer, pois são professores bem mais velhos do que eu. Não me sinto confortável.” (B-9)⁷⁶; “Em sala de aula também me apoio em provas escritas, e muitos dos meus professores já trabalharam comigo, então como cobrar algo que também não faço?” (A-9)⁷⁷.

Identificamos a partir da narrativa do CGPG B-9 dificuldade de mudança no processo “[...] a maioria não abandona a avaliação tradicional e eu não sei o que fazer, pois são professores bem mais velhos do que eu [...]” – como também descrença por parte desses professores que já passaram por muitas reformas que não perduraram. A falta de formação dos próprios coordenadores e propostas avaliativas diferenciadas podem contribuir para essa resistência dos docentes como revela a fala “Em sala de aula também me apoio em provas escritas, e muitos dos meus professores já trabalharam comigo, então como cobrar algo que também não faço?” (A-9)⁷⁸.

Os coordenadores informaram que o ano de 2022 trouxe muita novidade para o EM e numerosos obstáculos, contudo a falta de formação específica sobre avaliação comprometeu o trabalho de todos quanto às desorientações do documento orientador e da Resolução SEDUC nº 143 (2021) “Tivemos quatro ou cinco formações pela Diretoria de Ensino⁷⁹ [...], mas sobre o documento que fala sobre a avaliação somente uma que ocorreu, se não me engano... em setembro... já tínhamos fechado o primeiro semestre.” (B-9)⁸⁰.

O coordenador C-7 foi mais além ao falar acerca da formação que versava sobre os documentos que respaldam o processo avaliativo no NEM:

A exigência para a formação foi que lêssemos o documento antes. Claro que já tinha lido, mas reli, principalmente para marcar minhas dúvidas. Essa formação sobre avaliação dos aprofundamentos curriculares aconteceu depois que fechamos o primeiro semestre, ou seja, fizemos o que deu. A formação em si girou em torno de que não pode reprovar o aluno por rendimento e que é preciso inovar na hora de avaliar, ou seja, usar metodologias ativas [pausa] o que não era nenhuma novidade o próprio MAPPA na parte Avaliação só traz metodologia ativa. Agora falar sobre o fechamento em comum dos professores isso ninguém

⁷⁶ Entrevista Narrativa concedida por B-9. Entrevista II. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

⁷⁷ Entrevista Narrativa concedida por A-9. Entrevista I. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

⁷⁸ Entrevista Narrativa concedida por A-9. Entrevista I. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

⁷⁹ Questionário respondido por B-9. [2023]. Resposta à questão 16.

⁸⁰ Entrevista Narrativa concedida por B-9. Entrevista II. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

falou. (C-7)⁸¹.

O coordenador deve oferecer formação e orientação aos professores sobre práticas de avaliação eficazes. Isso inclui discutir diferentes abordagens de avaliação, técnicas de elaboração de questões, estratégias de avaliação formativa, entre outros. A formação contínua ajuda os professores a aprimorar suas habilidades de avaliação e a adotar abordagens mais alinhadas com as necessidades dos estudantes, porém, ele – o coordenador – também necessita de formação.

A falta de formação ou formações que não contemplem as necessidades do público-alvo em questão gera um obstáculo aos coordenadores que por sua vez são formadores de seus pares. A LDB (1996) traz em seu texto que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes “aperfeiçoamento profissional continuado e período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.” (p. 48). Contudo, a fala dos coordenadores revelam que algumas formações estão aquém de suas necessidades quanto a avaliação dos aprofundamentos curriculares.

Considerando a necessidade de formação continuada e dos pares quanto aos aprofundamentos curriculares, em geral, os CGPG entrevistados revelaram estudar o MAPPA, o material disponível aos professores para nortear as aulas dessas novas disciplinas, entretanto não houve muito tempo para garantir a formação dos docentes:

Planejei minhas ATPCG, mas cada documento do PEI eu levei mais de três desses momentos para formar os professores. Aí vem feriado, às vezes as formações na DE [Diretoria de Ensino] coincidiam com dias de ATPCG, já não ia pra escola. Aí tem plano de recuperação inicial, AAP [Avaliação da Aprendizagem em Processo] virtual... outra ATPCG de conscientização e por aí vai... não dá tempo... não deu tempo. Li o MAPPA, mas e o tempo? (A-9)⁸².

Não parei pra fazer ATPCG sobre avaliação dos aprofundamentos. Umás três semanas antes da avaliação do 1º bimestre fiz uma formação sobre avaliação e tentei mostrar para os professores a importância de não considerar somente como avaliação a prova escrita, considerar outros momentos. Não dá pra parar tudo e falar somente sobre aprofundamento curricular. (B-9)⁸³.

Eu colocava na agenda os momentos de estudo do MAPPA, mas sempre tinha que atender outras necessidades. Estudava em casa. As formações da Diretoria de Ensino tinham que ser passadas para os professores, nesses momentos que

⁸¹ Entrevista Narrativa concedida por C-7. Entrevista II. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

⁸² Entrevista Narrativa concedida por A-9. Entrevista I. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

⁸³ Entrevista Narrativa concedida por B-9. Entrevista II. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

aproveitava para lembrá-los sobre a importância de usar avaliação formativa e também nas outras disciplinas. É legal, dá resultado, mas o professor também deve colaborar e estudar por conta. (C-7)⁸⁴.

As formações que tivemos na DE [Diretoria de Ensino] sobre aprofundamento curricular, eu repliquei em ATPCG porque eles [os formadores] cobram o envio de fotos... evidências... tem mais isso tudo na PEI é foto, evidência, mas não foram exitosas, porque não são todos professores que dão essas aulas. (D-7)⁸⁵.

Os coordenadores pontuam a questão do tempo, não apenas para estudar e garantir a sua formação continuada mesmo que individual, mas também a dificuldade em ter espaço nas pautas de ATPCG para formar a sua equipe quanto ao processo avaliativo dos aprofundamentos curriculares. Identificamos nessas falas a priorização em formar os professores no desenvolvimento dos instrumentos do PEI, uma vez que todos estavam iniciando no programa.

Embora esse programa tenha como objetivo melhorar a qualidade da educação, muitas vezes ele pode resultar em desafios para os coordenadores das escolas, que ficam sobrecarregados com as atribuições adicionais. Percebemos que o CGPG muitas vezes não tem tempo para fazer suas atividades principais, o que pode afetar a escola, pois “[...] sem um norte definido para suas ações, por mais que esse profissional se esforce para atender às diversas demandas do trabalho pedagógico, pouco contribui para um processo educacional transformador.” (MIZIARA; RIBEIRO; BEZERRA, 2014, p. 613).

O coordenador pedagógico desempenha um papel indispensável no processo avaliativo escolar. Sua participação na formulação de estratégias de avaliação, no desenvolvimento profissional dos professores e na análise dos resultados contribui para a promoção de uma educação de qualidade. Embora existam desafios inerentes, como vimos a falta de tempo, de espaço, a atuação proativa do coordenador pode levar a uma avaliação mais significativa, que beneficie tanto os estudantes quanto os professores.

⁸⁴ Entrevista Narrativa concedida por C-7. Entrevista III. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

⁸⁵ Entrevista Narrativa concedida por D-7. Entrevista IV. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

CAPÍTULO V – O CRUZAMENTO DAS HISTÓRIAS

A presente pesquisa contou com a aplicação de um questionário online através da ferramenta virtual *Google Forms* e construído a partir das orientações de Santos (2017) em que é sugerida a divisão do instrumento utilizado em dois blocos: bloco I com questões de cunho pessoal, e bloco II com a percepção/opinião do pesquisado sobre o objeto investigativo.

A escolha pelo questionário se deu devido a sua abrangência geográfica, uma vez que cada coordenador entrevistado, apesar de atuarem em escolas pertencentes à Diretoria de Ensino de Itapetininga são de municípios diferentes. O questionário permitiu a obtenção de uma grande quantidade de dados de forma eficiente e possibilitou a construção do roteiro para a EN. Dessa forma, a EN não se estruturou a partir de perguntas, mas de um roteiro com três tópicos que manteve uma linha norteadora e possibilitou maior liberdade de expressão dos participantes.

As EN foram manualmente registradas pela pesquisadora, que se dedicou a ouvir e transcrever cuidadosamente não apenas as narrações, mas também os elementos não verbais mencionados pelos entrevistados. Para examinar as narrativas, foi empregada a metodologia de análise temática. Após a transcrição completa do que foi narrado, os textos foram resumidos para compilar e condensar os principais temas.

As perspectivas dos participantes e da pesquisadora se entrelaçaram e entraram em diálogo com diversos autores, um conceito referido por Jovchelovitch e Bauer (2002) como análise hermenêutica, pois envolve a interpretação das palavras, significados e visões compartilhados durante as narrativas, estabelecendo conexões entre os sujeitos envolvidos na pesquisa e as suas percepções e emoções derivadas das experiências que viveram. Esse processo também incorpora a interseção com a questão da pesquisa, que é conhecer os desafios dos coordenadores frente ao processo avaliativo dos aprofundamentos curriculares.

5.1 Os sujeitos da pesquisa – formação e atuação profissional

A prática do coordenador pedagógico tem demonstrado preocupação com as intervenções que ele faz no sentido de qualificar o trabalho dos professores. Perrenoud (2002) corrobora com essa ideia afirmando que “não é possível formar professores reflexivos sem inserir essa intenção no plano de formação e sem mobilizar formadores

de professores com as competências adequadas.” (p, 169). Sendo assim, espera-se que a intencionalidade da atuação do coordenador precisa ter como foco a superação de desafios, uma vez que formar professores reflexivos pressupõe a formação de coordenadores também reflexivos.

Assim para conhecer a atuação frente ao processo avaliativo dos aprofundamentos curriculares quatro coordenadores foram selecionados para a entrevista - sendo três mulheres e um homem - que atuam no EM em escolas PEI da rede pública estadual e fazem parte da Diretoria de Ensino de Itapetininga –, porém de localidades distantes, o que também foi uma escolha da pesquisadora na intenção de conhecer diferentes realidades.

Na Diretoria de Ensino de Itapetininga há cinquenta e uma escolas, quarenta são PEI e onze regulares, sendo que estas também podem ser PEI de 9h com regular noturno. A inclusão dos coordenadores na pesquisa ocorreu pelo interesse desta pesquisadora em conhecer atuação de outros coordenadores que em 2022 frente a implementação do PEI e do NEM.

Dos coordenadores selecionados para compor a pesquisa optamos pela pluralidade de vozes e realidades diferentes, o que justifica a escolha de dois CGPG que atuam no PEI de nove horas das 7h às 16h e dois no PEI de sete horas das 12h15 às 21h15, os quais serão identificados como A-9 e B-9, coordenadores das escolas PEI de nove horas; C-7 e D-7, coordenadores das escolas PEI de sete horas, para manter o sigilo e anonimato.

O quadro a seguir traz um panorama geral das perguntas que compuseram o bloco I do questionário e orientou a construção e desenvolvimento do primeiro tópico da EN - A trajetória formativa até a coordenação pedagógica:

Tabela 1 – Formação e atuação dos entrevistados⁸⁶

CGPG	Área de Formação	Formação inicial ou continuada – Avaliação	Tempo na rede pública estadual	Tempo na função-coordenação	Tempo no PEI	Tempo na unidade escolar
A-9	Matemática	Sim	20	2	1	20
B-9	Matemática	Não	20	8	1	12
C-7	Matemática	Sim	20	4	1	5
D-7	Matemática	Não	12	2	5	1

Fonte: Elaborada pela autora com dados fornecidos pelo questionário.

⁸⁶ Questionários respondidos por A-9, B-9, C-7, D-7. [2023]. Respostas às questões de 2 à 7.

Com os dados acima nota-se que todos os entrevistados possuem graduação na mesma área, o que foi uma coincidência, uma vez que a área de formação não fez parte dos critérios de inclusão dos sujeitos entrevistados. Com as EN os CGPG relataram que não tiveram na formação inicial estudos sobre avaliação, mas dois deles buscaram por essa formação ao longo da carreira, ainda quando professores atuantes em sala de aula.

O questionário trouxe informações sobre a formação inicial dos entrevistados, assim o primeiro tópico das EN girou em torno de formações, de tal modo identificamos que além da formação inicial na licenciatura específica, dois CGPG possuem formação em Pedagogia, sendo que um apesar de ter concluído não se preocupou em tomar posse do diploma, pois para a função de coordenador pedagógico da rede de ensino pública do Estado de São Paulo não é obrigatório possuir esta formação. Ainda sobre formação além da inicial, dois coordenadores possuem pós-graduação *lato sensu*, importante e necessária para a carreira no campo da educação com vistas à atualização e inovação da prática pedagógica, todavia não são da área de gestão escolar.

Não cabe aqui discorrer sobre formação contínua, uma vez que é um assunto de extenso repertório, mas a ausência de formação continuada ao ocupar a função de coordenador pode apresentar uma série de desafios e dificuldades significativas ao profissional. A coordenação em contextos educacionais requer não apenas habilidades administrativas, mas também uma compreensão profunda dos princípios pedagógicos e das dinâmicas de ensino-aprendizagem. A formação continuada é um elo entre o coordenador, professores, direção e estudantes. Como destaca, Freire (2007):

Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao quais todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens. (p. 20).

Por essa razão, é importante que o coordenador, atuando como figura central na condução de transformações, reconheça a importância de sua formação continuada. Para que qualquer formação, seja conduzida na escola ou em outro ambiente, alcance êxito, é fundamental garantir determinadas circunstâncias: apreciar os docentes ao demonstrar respeito pela sua identidade como indivíduos e pelas suas concepções e aspirações.

É uma afirmação comum expressar que à medida que dedicamos mais tempo a uma ocupação específica, acumulamos maior experiência e conhecimento ao longo desse percurso. Como identificamos no Tabela 1, os coordenadores possuem tempo

significativo como docente, mas apenas um possui um tempo considerável na coordenação. Entretanto, de acordo com Larrosa (2002), é importante ressaltar que tempo não é sinônimo de experiência, assim como conhecimento. O decorrer do tempo, o esforço do trabalho e a acumulação de informações não automaticamente resultam em experiência.

Quanto ao tempo como docente ter contribuído ou não com o exercício da nova função, os entrevistados narraram:

Tenho dois cargos, no PEI estou na coordenação e à noite em outra escola na sala de aula. Pra mim é bom, assim não me distancio da realidade da sala de aula. Nesse sentido ajuda e muito, mas a coordenação é o outro lado da moeda. Somos professores, mas não estamos professores. (A-9)⁸⁷.

O fato de estar na mesma escola há muito tempo ajudou, pois conhecia os alunos, muitos foram meus alunos, então nessa parte eu posso ajudar os professores que têm dificuldade com alguns [pausa] os pais também conheço, professores, funcionários. Estava em terreno bem conhecido, mas tudo na coordenação é diferente. Não é fácil dar orientações para colegas de trabalho, tudo eles acham que é ordem. (B-9)⁸⁸.

Não ajudou em nada, eu acho. Tem sempre aquele olhar de alguns julgando e pensando que se eu fosse boa professora não teria saído da sala de aula. Isso acontece, é bem comum. Pra muitos vamos para a coordenação para fugir de dar aula. (C-7)⁸⁹.

Minha idade pesava mais que minha experiência, muitos professores estão na reta final, esperando a aposentadoria, então ignoram minha trajetória. O pior da coordenação não é o tanto de trabalho, mas a relação com alguns colegas. Isso desgasta. (D-7)⁹⁰.

O CGPG D-7 apontou um aspecto o qual consideramos pertinente ressaltar, a relação entre os pares como uma dificuldade “[...] O pior da coordenação não é o tanto de trabalho, mas a relação com alguns colegas. Isso desgasta.” A desconfiança por ser coordenador e não mais professor ocasiona falta de uma comunicação clara e aberta o que pode gerar mal-entendidos, e assim se não há aceitação, os professores não vão ouvir os coordenadores – é uma construção institucional que não é cuidada – colocando por vezes os coordenadores como vigilantes dos professores e não seus formadores.

⁸⁷ Entrevista Narrativa concedida por A-9. Entrevista I. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

⁸⁸ Entrevista Narrativa concedida por B-9. Entrevista II. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

⁸⁹ Entrevista Narrativa concedida por C-7. Entrevista III. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

⁹⁰ Entrevista Narrativa concedida por D-7. Entrevista IV. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

Conflitos inevitáveis podem surgir, mas a falta de habilidades na gestão eficaz de conflitos pode levar a ressentimentos duradouros e afetar negativamente o ambiente escolar.

Considerando o que foi exposto pelos CGPG podemos refletir sobre qual experiência estamos buscando no trabalho que desempenhos diariamente? Nosso objetivo é justamente contrapor a agitação do tempo; estamos em busca de proporcionar a oportunidade de que algo nos impacte ou nos comova (LARROSA, 2002). Para isso, foi imprescindível deter a passagem do tempo, pausar e escutar, estar receptivos à escuta e à reflexão, sem convicções preestabelecidas. Nossa abordagem visa a desaceleração temporal para acolher as vozes dos participantes da pesquisa.

5.2 Atribuições do CGPG – vivências e percepções

O segundo tópico da EN permitiu conhecermos a realidade vivida pelos coordenadores das escolas PEI, mas devemos lembrar que as quatro unidades escolares estavam em 2022 no primeiro ano no programa, o que impacta diretamente na redução de tempo para apoio e orientação em questões que não sejam os documentos do programa, que não são poucos, como já vimos ao longo deste estudo.

Diante do exposto no parágrafo anterior elencamos os principais temas que poderiam fazer parte das ATPCG considerando o contexto de implantação do PEI e do Novo Ensino Médio.

- 1- Documentos necessários para atuação no PEI;
- 2- Aprofundamento curricular;
- 3- Avaliação;
- 4- Gestão de sala de aula;
- 5- Relações interpessoais.

A tabela abaixo mostra o grau de prioridade indicado pelos coordenadores entrevistados, sendo 1 para o mais importante e 5 de menor importância:

Tabela 2 – Prioridades formativas

CGPG	Documento do PEI	Aprofundamento curricular	Avaliação	Gestão de sala de aula	Relações interpessoais
A-9	1	3	4	2	5
B-9	1	3	4	2	5
C-7	1	2	4	3	5
D-7	1	2	3	4	5

Fonte: Elaborada pela autora com dados fornecidos pela EN.

O PEI é uma iniciativa educacional que visa proporcionar aos estudantes uma jornada escolar mais extensa e integrada, com atividades que vão além das disciplinas curriculares tradicionais. No entanto, como em qualquer programa educacional, pode haver desafios e problemas que surgem ao longo da sua implementação. Um desses problemas pode ser o excesso de documentos associados ao programa. Dessa forma, a tabela acima revela que os momentos formativos que ocorrem semanalmente há prioridade em se trabalhar esses documentos, pois conhecê-los e desenvolvê-los é um dos requisitos para se manter no programa.

Segundo os entrevistados esse excesso de documentação sobrecarrega a todos, os professores porque ainda necessitam preparar planos de aulas semanais e os coordenadores que precisam ler e validar todos esses documentos.

No tempo que levo para ler, solicitar correção quando preciso e validar, porque meus CGPAC não estão preparados para isso, eu poderia estar estudando, preparando ATPCG, apoiando os professores em suas dificuldades de sala de aula. Mas no primeiro ano da PEI não teve como fugir. Esses documentos tinham que sair. (A-9)⁹¹.

Alguns professores me perguntam que horas eles vão preparar aula, por conta do excesso de documentos. Mas ninguém foi enganado. Sabiam que a demanda era essa e aceitaram, mas muitos só pensaram na gratificação que realmente é boa. (C-7)⁹².

De acordo com as Diretrizes do programa:

O tempo de dedicação dos educadores que atuam no Programa Ensino Integral segue como um importante fator na medida em que, com melhores condições de trabalho ampliam-se as possibilidades da presença educativa dos

⁹¹ Entrevista Narrativa concedida por A-9. Entrevista I. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

⁹² Entrevista Narrativa concedida por C-7. Entrevista I. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

profissionais e como consequência o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades dos alunos. **Em decorrência desse maior tempo de dedicação ao ensino**, a equipe escolar organiza as metodologias do Ensino Integral na direção de se oferecerem as melhores condições para o cumprimento do currículo, enriquecendo e diversificando a oferta das diferentes abordagens pedagógicas. Esse tempo é aplicado também para o aprimoramento da formação dos profissionais, para o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino e de abordagens de avaliação e recuperação da aprendizagem dos alunos. (SÃO PAULO, 2014, p. 10, grifo da pesquisadora).

Sabemos que os professores que lecionam no PEI trabalham 40 horas semanais, distribuídas em aulas, momentos de estudos, ATPCG e ATPCA, todavia não há tanto tempo como afirma o trecho acima para se dedicar ao ensino, pois há inúmeros documentos para se fazer e com prazos para entregar.

Assuntos que deveriam fazer parte das pautas de ATPCG como os aprofundamentos curriculares, visto que também estava no primeiro ano de implantação e, gestão de sala de aula ocupam o segundo lugar de relevância. Para os coordenadores que optaram pela gestão de sala de aula em segundo lugar:

Não há aula com bagunça, não tem aula com aluno zanzando pela sala. Então sim, é um tema muito importante e sempre retomado quando preciso nas ATPCG e oriento os CGPAC que também pontuem sobre a sua importância em ATPCA. (A-9)⁹³.

Fazer uma ATPCG sobre gestão de sala de aula não foi o suficiente. Tenho que orientar no grupo do WhatsApp quase todos os dias sobre dois alunos ou mais da mesma sala pra fora, alunos sentados de costas para o professor, alunos jogando no celular enquanto o professor explica. Esse medo de se indispor com os alunos é um absurdo. Aí eles [os professores] vêm reclamar, mandam os alunos pra minha sala e tenho que resolver seus problemas. São trinta alunos no máximo por sala para o professor dar conta, mas pra mim são quatrocentos e tanto. Cansa! (B-9)⁹⁴.

Não podemos desconsiderar a importância de se discutir sobre a gestão de sala de aula é preciso preparar os professores para aquisição de competências que contribuam para essa gestão. É compreensível os CGPG A-9 e B-9 terem dado prioridade a esse tema, pois evidenciamos em suas falas que a falta de estratégias para uma melhor gestão de sala de aula, sobrecarrega o coordenador.

Os coordenadores que destacaram os aprofundamentos curriculares em um segundo momento como importantes para se trabalhar em ATPCG argumentaram seu

⁹³ Entrevista Narrativa concedida por A-9. Entrevista I. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

⁹⁴ Entrevista Narrativa concedida por B-9. Entrevista II. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

grau de prioridade devido a novidade das mudanças, mas principalmente pelo tempo disponível com os professores por atuarem em escolas PEI de sete horas.

Seguindo a análise da tabela, vemos a avaliação longe de ser prioridade de estudo, de formação coletiva e entre os motivos destacados pelos entrevistados estão:

1. Professores com mais tempo na profissão são mais inflexíveis. Não aceitam mudanças;
2. Tempo para preparar ATPCG com essa temática;
3. Falta de conhecimento do coordenador sobre o assunto.

A falta de tempo surge outra vez nas narrativas dos participantes como um dos desafios da função. Eles apontam terem dificuldade em priorizar o tempo para a formação dos docentes, uma vez que têm dificuldade de encontrar esse tempo para capacitações pessoais necessárias para desempenhar satisfatoriamente seu papel de gestor, articulador e formador.

Para Nóvoa (1997), a formação de professores é um espaço de mobilização de experiências, pois o professor aprende com a experiência e no exercício da função:

A formação dos professores deve ser um processo de desenvolvimento pessoal, mas também um momento de consolidação do coletivo docente, que é infinitamente maior do que soma das experiências individuais de cada um. (p. 20).

No PEI há uma exigência em compartilhar as boas práticas, ação necessária e significativa considerando as palavras do autor supracitado, contudo o obstáculo identificado na fala dos coordenadores gira em torno de conseguir tempo para essa partilha de conhecimento quando o assunto é avaliação. Talvez no segundo ano dessas escolas no PEI, os coordenadores possam encontrar momentos para se formar e formar seus pares quanto a importância de estudar sobre processos avaliativos, considerando a continuidade do programa sem modificações estruturais.

5.3 Processo avaliativo no Novo Ensino Médio

Os dados trazidos pelo segundo bloco do questionário sobre planejamento, temas de ATPCG, avaliação, Novo Ensino Médio e aprofundamento curricular orientou a construção do terceiro e último tópico da EN, o que narram os coordenadores quanto aos processos avaliativos dos aprofundamentos curriculares, buscando conhecer os

obstáculos que enfrentaram na articulação entre Novo Ensino Médio e Programa Ensino Integral.

A ausência de formação sobre avaliação pode impactar no processo ensino-aprendizagem, uma vez que o processo avaliativo é de responsabilidade de todos, porém cabe ao coordenador oferecer formação aos seus docentes em momentos oportunos. Apesar de todos estarem há mais de dez anos na rede, o tempo na função coordenação é menor, e no PEI esse tempo também diminui, justamente por ser um dos critérios de inclusão a pesquisa com coordenadores que atuavam em escolas que iniciaram no programa em 2022, coincidentemente nenhum coordenador tinha experiência como CGPG. No entanto, um entrevistado já atuava no Programa, mas não desempenhou a função de CGPG, trabalhou como professor e como CGPAC.

Os coordenadores que buscaram a pós-graduação são aqueles que apontaram ter estudado sobre avaliação, conforme a Tabela 1, assim revelaram que o conteúdo do curso sobre o tema não trouxe questões sobre tipos de avaliação e/ou instrumentos avaliativos, mas sim sobre pensar a avaliação como um ato que inclui todos os estudantes com o propósito formativo. Sobre a avaliação formativa Villas Boas (2001) afirma que:

[...] avaliação formativa é a que promove o desenvolvimento não só do aluno, mas, também, do professor e da escola. Admitindo-se que a escola realiza trabalho pedagógico e não simplesmente processo ensino-aprendizagem, em que apenas o professor ensina e apenas o aluno aprende, torna-se fácil compreender a necessidade de ampliação do conceito de avaliação formativa, estendendo-a a todos os sujeitos envolvidos e a todas as dimensões do trabalho. (p. 18).

A tabela abaixo, construída a partir das EN, apresenta informações sobre as escolas em que os entrevistados trabalham:

Tabela 3 - Informações sobre as escolas

CGPG	População do município Aproximadamente	Total de estudantes	Maior parte dos estudantes pertencem à área	
			Urbana	Rural
A-9	6.060	143		X
B-9	25.000	484	X	
C-7	165.500	289	X	
D-7	6.100	160		X

Fonte: Elaborada pela autora com dados fornecidos por pesquisas pessoais e pela EN.

No que diz respeito ao perfil das escolas as quais atendem estudantes em sua

maioria da área urbana, são aquelas com maior número de municípios, e assim possuem mais estudantes. Contudo, a escola em que atua o C-7, apesar de maior população no município, divide o EM público estadual com mais escolas. Já aquelas com menor número de municípios atendem em sua maior parte estudantes da área rural, sendo as únicas escolas da rede pública estadual que oferecem EM no município.

Duas escolas atendem em sua maioria estudantes de área rural assim as implicações no processo avaliativo são bem específicas, como por exemplo, as mudanças climáticas. Os coordenadores destacaram que em dias de chuva os estudantes têm dificuldades em ir à escola, devido às condições das estradas. Como forma de superar esse obstáculo, eles podem realizar as avaliações em outro momento.

Segundo o CGPG A-9 a maioria dos professores aplicam a mesma avaliação já dada àqueles que estavam na escola, mesmo sendo orientados - pelo CGPG - para elaborarem avaliações diferentes. Com essa informação foi possível notar que a avaliação é a mesma para todos os estudantes, independente de quem falte, o que pode se tornar um empecilho para o professor no momento da correção, uma vez que a avaliação deveria contemplar além do que o estudante sabe ou não sabe, também suas experiências anteriores. Ao aplicar a mesma avaliação o professor pode ter dificuldade ao refletir sobre o resultado individual dos estudantes.

Já D-7 destacou que quando os professores elaboram as avaliações é prática comum na escola que construam diferentes tipos e obrigatoriamente deve conter questões dissertativas, não somente para atender os faltosos, mas para que a possibilidade de troca de informações - cola - durante a realização seja dificultada e que a avaliação atenda às particularidades dos estudantes.

Pela fala dos coordenadores é possível notar que a prova é o instrumento de avaliação mais frequentemente usado na escola. É comum que em algumas escolas todo seu processo avaliativo seja centrado em provas, pois permite uma certa fidedignidade na aprovação do estudante e na devolutiva dos resultados à comunidade escolar. O professor já traz em sua bagagem a cultura da prova, considerando que, em sua vida escolar, “repetiu inúmeras vezes o ritual da prova e do exame.” (Luckesi, 2005, p.17). A prova é um instrumento utilizado tanto na educação básica como no ensino superior. Sendo assim, em toda sua formação, o professor vivencia situação de prova.

Entretanto, a Resolução SEDUC nº 143, de 20-12-2021 traz orientações sobre o processo avaliativo no EM, destacando seu caráter diagnóstico, contínuo, processual e formativo, em que os envolvidos devem zelar pelos aspectos qualitativos aos

quantitativos da aprendizagem, visto que o objetivo central da avaliação é analisar o desempenho de cada estudante e assim corrigir os rumos da aprendizagem. A partir desta Resolução foi construído pela SEDUC-SP um documento orientador intitulado Avaliação no Novo Ensino Médio que reforça o objetivo da avaliação:

[...] é no resultado da avaliação que se revelam as evidências e diagnósticos que permitem aprimorar a prática docente e as metodologias adotadas, subsidiando as decisões de planejamento, replanejamento e correções de rumos para a recuperação, o reforço e o aprofundamento. Sob esse ponto de vista, a análise do desempenho de cada estudante é necessária e fundamental, visando identificar as potencialidades e eventuais dificuldades de aprendizagem, a fim de orientá-lo para progredir com sucesso em sua trajetória escolar. (AVALIAÇÃO NO NOVO ENSINO MÉDIO, s.d., p. 1).

Apesar da ênfase na avaliação formativa, é notório que uma parte dos docentes ainda mantêm concepções sobre aprendizado e avaliação com vistas à classificação e à seleção dos estudantes. No entanto, uma parcela considerável deles já reconhece que a atribuição de notas por si só carece de significado e não contribui para a construção de conhecimento. Segundo Chueri (2008, p. 56) essa percepção deveria ser uma aprendizagem já internalizada por todos os professores.

É preciso que o coordenador esteja preparado para o desafio de formar os professores acerca de processos avaliativos e contribuir com a mudança de pensamento de professores resistentes à avaliação, pois como o documento orientador – Avaliação no Novo Ensino Médio traz em seu texto, é com o resultado da avaliação que é permitido através de evidências ao professor replanejar sua prática e garantir um aprendizado exitoso aos estudantes.

Nesse momento da EN com a discussão girando em torno dos aprofundamentos curriculares e o processo avaliativo, os entrevistados expressaram descontentamento com essas disciplinas:

Eu gostaria muito de dizer que deu certo, que era o EM precisava, mas não deu. Pelo menos aqui na minha escola não deu. Dois anos de ensino remoto e aí vem uma proposta de aprofundar conhecimento, tá certo isso? Temos que recuperar o máximo possível e não aprofundar. Como aprofundar se tenho professores com dificuldade em dar aulas da base? (A-9)⁹⁵.

Às vezes penso que somos uma piada pra quem está de fora. Até para o colocar o nome do aprofundamento no horário fica difícil de tão cumpridos [risos]. Eu realmente tentei e muito estudar o MAPPa para ajudar os professores, mas é quase impossível fazer isso na escola. Toda hora me chamam. É tão complicado

⁹⁵ Entrevista Narrativa concedida por A-9. Entrevista I. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

você ter que fazer formação sobre algo que não entende. Isso se tivéssemos tempo. (B-9)⁹⁶.

Fácil não é, complexo e umas disciplinas chatas. Bom eu acho chato [risos] imagina os alunos? Mas por entrarmos às 12h15 e os alunos só 14h15 temos tempo para discutir sobre os aprofundamentos só com quem dá aula deles. Faço isso semanalmente e assisto aula. Mas não vejo interesse dos alunos em saber como se forma o solo, por exemplo. (C-7)⁹⁷.

O entrevistado D-7 não se expressou verbalmente sobre essa questão, apenas balançou a cabeça negativamente, ergueu as sobrancelhas com um leve sorriso demonstrando insatisfação com os aprofundamentos curriculares.

Com base nas falas e expressões faciais podemos inferir que o primeiro ano de implementação da reforma trouxe obstáculos e não agradou a muitos, contudo é preciso mais tempo para que se capacitem e até se acostumem com essas mudanças.

Por outro lado, notamos que nas escolas PEI de 7 horas, os coordenadores possuem flexibilidade em relação ao horário o que permite mais momentos juntos com os professores que lecionam nos aprofundamentos curriculares.

⁹⁶ Entrevista Narrativa concedida por B-9. Entrevista II. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

⁹⁷ Entrevista Narrativa concedida por C-7. Entrevista III. [2023]. A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice 5 desta dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos estas considerações enfatizando que o contexto da pesquisa PEI e NEM está em movimento, pois são assuntos novos e que não foram finalizados. O PEI apesar de ter iniciado por volta de 2012 ainda é novo. É um programa que teve uma super ampliação, além da criação de um novo modelo de sete horas. O NEM é um movimento federal que impacta diretamente na realidade dessas escolas PEI do Estado de São de Paulo.

Com o fim do estudo podemos reafirmar o CGPG como um multiprofissional, principalmente ao encontrar coordenadores que concluíram com sucesso o ano de 2022 mesmo quando receberam a incumbência de contribuir com a implantação de uma escola completamente diferente da regular e um EM desafiador, confuso e desorientado.

Ao pesquisar sobre o coordenador pedagógico pouco se encontrou sobre seu papel frente a avaliação, em contrapartida há uma quantidade expressiva de estudos sobre sua função como formador de professores, articulador do trabalho pedagógico e transformador do ambiente escolar. Logo, este estudo se desenvolveu entremeando ainda outros desafios, como a escolha do objeto de pesquisa, um tema ainda fresco no campo na educação, as novas disciplinas do EM.

A questão proposta que foi identificar os desafios que os CGPG encontraram em relação ao processo avaliativo dos aprofundamentos curriculares, evidenciou que duas implementações concomitantes e associadas a falta de formação comprometeu o trabalho dos coordenadores em relação à avaliação da aprendizagem das novas disciplinas oriundas da reforma.

Identificamos com base nas narrativas que a falta de clareza nas formações oferecidas pela SEDUC-SP através da plataforma CMSP se tornaram mais um dos desafios a serem superados pelos coordenadores. A falta de formação ou formações aquém do esperado e necessário para o CGPG desempenhar a sua função acrescida da falta de orientação referente aos encaminhamentos da reforma geraram inseguranças institucionais que impactaram na implantação do Novo Ensino Médio. A falta de formações que não contemplem as necessidades do público-alvo em questão gera um obstáculo aos coordenadores que por sua vez são formadores de seus pares.

Entre os obstáculos enfrentados pelos CGPG nos deparamos com a formação docente que deveria ser sua prioridade, mas a falta de sua própria formação e assumir muitas tarefas, aceitando tudo o que lhe é delegado, o desvia de sua função primeira de

formador. Claro, que somente a formação de um coordenador pedagógico não garante um ensino de qualidade, pois ele sozinho não consegue transformar toda uma escola, por mais qualificado que seja/esteja, mas a falta dela indubitavelmente afetará seu trabalho.

Os coordenadores se mostraram engajados em formar os professores para os instrumentos do Programa Ensino Integral, o que deixou o Novo Ensino Médio e os processos avaliativos em segundo plano. Vale lembrar que para se manter no Programa e zelar pela gratificação obrigatoriamente é preciso conhecer e colocar em prática os documentos do PEI. A saber, a mudança da escola de regular para PEI foi uma escolha na qual os coordenadores foram a favor, já a reforma no EM não.

As propostas de reforma para o EM deveriam ter como desafio principal a universalização desse nível de escolarização, incorporando os que estão fora das escolas e concedendo condições físicas, materiais e de trabalho, para então pensar em atrativas para a juventude sem perder de vista a qualidade social. A maneira como a reforma foi proposta não permite resolver questões históricas e estruturais há muito vivenciadas pela educação pública, pois diante da desigualdade econômica e da diversidade cultural existente no Brasil, há que se priorizar a existência de modelos curriculares diversos, e não impor um modelo único para a última etapa da educação básica, favorecendo os processos de aprendizagem e o reconhecimento dos sujeitos, sem reforçar discriminações e desigualdades. Vale pontuar que a fala dos coordenadores trouxe a questão da pandemia, onde o momento da implantação não considerou suas marcas – questão política acima da questão socioeducativa.

A reforma é uma realidade e mudar é preciso, sendo assim essas dificuldades não podem ser motivos para desânimo. Placco e Almeida (2001) destacam que o coordenador pedagógico precisa trabalhar em prol de um espaço de mudança, esse espaço é a escola, mas sem reflexão sobre as questões que mais impactam no espaço escolar não há mudança.

Escolher entre estudar sobre o PEI ou NEM não foi uma escolha do coordenador e nem do professor. A cobrança vem de diferentes setores, formas e pessoas, vai desde a direção da escola até à SEDUC-SP. Em momento algum, os coordenadores pontuaram apoio da supervisão ou direção, seja sobre o PEI ou o NEM, apenas o Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino aparece na pesquisa como formadores desses profissionais.

Nesse esteio notamos a contribuição das EN para pesquisa, através das histórias

que se cruzaram, um mundo único – do entrevistado – e um mundo histórico e coletivo “Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana [...]” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 90). Todos os entrevistados apontaram desafios iguais ou semelhantes desde a diferença entre PEI de 7h e 9h até a dificuldade em tratar sobre avaliação nos momentos formativos.

Consideramos a partir dos dados da pesquisa que tratar sobre a avaliação apresenta desafios explícitos, como professores fazendo uso do mesmo instrumento avaliativo há anos, lacunas na formação inicial, profissionais atuantes no EM pelo notório saber que desconhecem a prática docente, todos necessitam mudar as lentes para enxergar que não há competências inatas e acabadas. É preciso estimular os professores na busca contínua do aperfeiçoamento pessoal e profissional, pois de acordo com Tardif (2002) o professor não completa sua formação apenas com a graduação. E assim seguimos aos desafios velados, onde há um único responsável pela formação de todos, pois direção e vice-direção se abstêm do compromisso da formação devido o pensamento obsoleto de que sua função é apenas com o administrativo.

Claro que o coordenador precisa de uma boa bagagem pedagógica, além de que sozinho não dá conta de formar o professor, ele precisa do apoio dos demais integrantes da gestão e que o professor se comprometa com a sua formação continuada, pois como destaca Libâneo (2001) “a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las.” (p. 227).

O coordenador deve ser um provocador de reflexão sobre a prática. Seu trabalho deve ocorrer horizontalmente junto com o professor e não acima dele, exigindo que ele seja apenas um cumpridor de tarefas, neste caso, os documentos do PEI, mas isso acontece, porque ele por sua vez também é alvo dessas exigências.

A avaliação não é um ato separado do contexto escolar, necessita da participação de todos desde o planejamento. Para Dias (2017, p. 101), “[...] a avaliação não é um ato meramente técnico e isolado do trabalho pedagógico de toda a escola e da sala de aula”, é nítida a importância da articulação que deve existir entre professores e gestores para o incentivo às ações e práticas avaliativas organizadas a partir da participação de todos tendo em vista a aprendizagem.

Avaliação não deve controlar, mensurar conhecimento e muito menos classificar. Ainda há um longo caminho a percorrer, pois a avaliação quantitativa está enraizada na

prática docente, mas é preciso bater na tecla quantas vezes forem necessárias que é lei assegurar ao estudante uma avaliação qualitativa, a LDB 9394 (1996) preconiza em seu Art. 24, inciso V, alínea 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.”

Mesmo com as poucas formações sobre o NEM e seu processo avaliativo, há um documento para estudo e discussão. De certa forma, ao não colocar em prática o Documento Orientador Avaliação no Novo Ensino Médio, mostra que ele não foi bem aceito nem ao menos pelos coordenadores, visto que provavelmente estavam habituados com a avaliação tradicional, realizada por disciplinas e classificatória.

O propósito desse Documento é representar a mudança de uma avaliação quantitativa por disciplina para uma avaliação qualitativa e processual por área de conhecimento, expressando-se por - Aproveitamento Total (AT), Aproveitamento Satisfatório (AS), Aproveitamento Regular (AR) e Aproveitamento Insuficiente (AI). O resultado de avaliações expressas por Aproveitamento pode oportunizar uma maior integração entre os atores escolares desarticulando estruturas tradicionais do currículo vigente, uma vez que, apesar dos embates, essas duas práticas representaram um avanço significativo no modo de repensar as práticas pedagógicas, contribuindo para a melhoria da qualidade educacional das instituições. Contudo, se desvincular das amarras das notas aritméticas e conceitos é um longo caminho a percorrer.

Avaliar deve estar a serviço da aprendizagem, por isso chamamos de processo avaliativo, pois não ocorre em apenas um momento. A mudança de pensamento só ocorrerá quando houver constantemente dentro das escolas discussões acerca do sentido de avaliar como acompanhar, e não chegar no consenso de quantas questões terão a prova bimestral.

A falta de tempo aparece como um dos grandes vilões do coordenador de escola PEI, contudo está intimamente ligada ao excesso de atribuições próprias da função, por outro lado há a motivação e a cobrança. Não é o coordenador quem decide o que é prioridade, sendo assim cabe a ele garantir apoio a sua equipe docente.

Em momento algum houve a pretensão de esgotar o tema sobre o NEM até porque para o ano 2024 novas mudanças virão, de acordo com a Resolução SEDUC - 52, de 16-11-2023 para o próximo ano não serão mais onze opções de aprofundamentos curriculares, os estudantes terão além das disciplinas da FGB, duas partes de itinerários, uma parte comum a todos os estudantes “Itinerário Formativo Global” e outra parte que

depende da escolha dos estudantes “Itinerário Formativo de Aprofundamento” e esse último com a opção de: a) Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (LGG-CHS); b) Ciências da Natureza e Suas Tecnologias e Matemática (CNT-MAT); c) Formação Técnica Profissional, cujas orientações serão publicadas em resolução própria.

As mudanças não param, sendo assim é preciso construir nos estudantes uma identidade do EM, pois por estar entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior sempre houve dificuldade em estabelecer uma identidade própria, uma vez que sua proposta gira em torno da ideia, de uma formação voltada para o ingresso no Ensino Superior ou uma formação técnica voltada para mundo do trabalho. É papel da escola incentivá-los a continuarem os estudos e a ingressarem no Ensino Superior. Imprescindível o diálogo com os estudantes sobre as perspectivas pós EM.

Nas histórias narradas ouvimos sobre cobrança, empenho e interesse que independente da ordem tornaram os documentos do PEI prioridade formativa. Não podemos definir o motivador que fez com que o PEI encabeçasse as ATPCG, ATPCA e alinhamentos, mas sabemos que houve busca e estudo a tal ponto de ocupar os tempos formativos, deixando em segundo plano qualquer outro tema. É preciso encontrar esse mesmo fio condutor e aplicá-lo em outras questões da mesma ordem de importância, pois precisamos olhar para o estudante, nos preocupar com o processo ensino-aprendizagem. Afinal, a escola deve zelar pela qualidade de educação que oferece.

Em síntese os desafios encontrados pelos CGPG no apoio ao processo avaliativo dos aprofundamentos curriculares do NEM foram:

- Sobrecarga e desvio da função prejudicando a formação dos pares sobre avaliação;
- Implementações concomitantes mais falta de formação comprometem o trabalho dos coordenadores em relação ao apoio à avaliação da aprendizagem dos AC;
- Falta de clareza nas formações oferecidas aos CGPG e de orientação referente aos encaminhamentos da reforma geraram inseguranças institucionais que impactaram na implantação do Novo Ensino Médio;
- As falas dos coordenadores trouxeram a questão da pandemia, em que a implantação não considerou suas marcas, a questão política ficou acima da questão socioeducativa.
- Mesmo com as poucas formações sobre o NEM e seu processo avaliativo,

há um documento para estudo e discussão. De certa forma, ao não colocar em prática o Documento Orientador Avaliação no Novo Ensino Médio, mostra que ele não foi bem aceito nem ao menos pelos coordenadores, visto que provavelmente estavam habituados com a avaliação tradicional, realizada por disciplinas e classificatória;

- O Documento objetiva a mudança de uma avaliação quantitativa por disciplina para uma avaliação qualitativa e processual por área de conhecimento;
- Se desvencilhar das amarras das notas aritméticas e conceitos é um longo caminho a percorrer;
- Avaliar deve estar a serviço da aprendizagem, por isso chamamos de processo avaliativo, pois não ocorre em apenas um momento. A mudança de pensamento só ocorrerá quando houver constantemente dentro das escolas discussões acerca do sentido de avaliar como acompanhar, e não chegar no consenso de quantas questões terão a prova bimestral.
- A falta de tempo aparece como um dos grandes vilões do coordenador de escola PEI, contudo está intimamente ligada ao excesso de atribuições próprias da função, por outro lado há a motivação e a cobrança. Não é o coordenador quem decide o que é prioridade, mas cabe a ele garantir apoio a sua equipe docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALMEIDA, Laurinha Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro (org.) **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Ed. Loyola, 2001, p. 18.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 49.

ALVAREZ, Luciana. **O cérebro na sala de aula**. Revista educação, ano 18, n.214, p. 39, fev. 2015.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1999.

BAUER, A. **Usos dos resultados do Saesp: o papel da avaliação nas políticas de formação docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994, p. 134.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. [Trad. Reynaldo Bairão]. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A, 1975. (Série Educação em Questão).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 4 de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União**. Disponível em: http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/resolucao_cneceb_no_4_de_13_de_julho_de_2010.pdf. Acesso em: 10 de set. 2022.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitucao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 10 de set. 2022.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos**

profissionais da educação, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 02 de ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.294, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 4ª edição, 2020. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 02 de ago. 2022.

BRASIL. Resolução SE nº 10, 22 de janeiro de 2020. **Altera a Resolução SE nº 88, de 19 de dezembro de 2007 que dispõe sobre a gestão de pessoas dos integrantes do Quadro do Magistério nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI, que ofertamos anos finais do ensino fundamental e/ou ensino médio e dá providências correlatas.** Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SE%2010%20.HTM?Time=29/08/2023%20:33:06>. Acesso em: 17 de abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: 2017.

BRASIL. Lei 13415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 05 de fev. 2022.

BRASIL. Resolução SEDUC nº 143, de 20 de dezembro de 2021. **Dispõe sobre os procedimentos da avaliação do estudante do Ensino Médio na Formação Geral Básica e nos Itinerários Formativos, voltados para a rede estadual de ensino.** Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEDUC%20N%C2%BA%20143,%20DE%20-12-021.PDF?Time=28/08/2023%20:12:52>. Acesso em: 04 de mai. 2022.

BRASIL. Resolução SEDUC nº 41, de 01 de junho de 2022. **Dispõe sobre as atribuições dos integrantes do quadro do magistério - QM em atuação no Programa Ensino Integral - PEI.** Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOL%2041%20.PDF?Time=28/08/2023%20:05:02>. Acesso em: 05 de out. 2022.

BRASIL. **Site oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 12 de fev. 2023.

BRASIL. Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012. **Institui o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas.** Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/original-lei.complementar-1164-04.01.2012.html>. Acesso em: 04 de mai. 2022.

BRASIL. LEI Nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 20 de mai. 2022.

BRASIL. Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022. **Institui Planos de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio, para os Diretores Escolares e para os Supervisores Educacionais da Secretaria da Educação, altera a Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968 e nº 500, de 13 de novembro de 1974, as Leis Complementares nº 444, de 27 de dezembro de 1985, nº 506, de 27 de janeiro de 1987, nº 669, de 20 de dezembro de 1991, nº 679, de 22 de julho de 1992, nº 687, de 07 de outubro de 1992, nº 836, de 30 de dezembro de 1997, nº 1.018, de 15 de outubro de 2007, nº 1.041, de 14 de abril de 2008, nº 1.144, de 11 de julho de 2011 e nº 1.256, de 6 de janeiro de 2015, revoga as Leis Complementares nº 744, de 28 de dezembro de 1993, nº 1.164 de 04 de janeiro de 2012, e nº 1.191 de 28 de dezembro de 2012, e dá providências correlatas.** Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2022/lei.complementar-1374-30.03.2022.html>. Acesso em: 22 de out. 2022.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro do 2009. **Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm#:~:text=EMENDA%20CONSTITUCIONAL%20N%C2%BA%2059%2C%20DE%2011%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202009&text=208%2C%20de%20forma%20a%20prever,ao%20%C2%A7%203%C2%BA%20do%20art. Acesso em: 22 de out. 2022.

BRASIL. Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. **Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11-out-pdf/file>. Acesso em: 02 de ago. de 2022.

BRASIL. Resolução SEDUC 53, de 29 de junho de 2022. **Dispõe sobre a função de Coordenador de Gestão Pedagógica e dá providências correlatas.** Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEDUC%20N%C2%BA%2053,%20DE%2029-6-2022.PDF?Time=29/08/2023%2021:27:09>. Acesso em: 30 de mai. 2023.

BRASIL. Lei Complementar 1.010, de 01 de junho de 2007. **Dispõe sobre a criação da SÃO PAULO PREVIDÊNCIA - SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos - RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo – RPPM.** Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2007/lei.complementar-1010-01.06.2007.html>. Acesso em: 30 de mai. 2023.

BRASIL. Resolução Seduc 87, de 11 de novembro de 2022. **Dispõe sobre a gestão de pessoas dos integrantes do Quadro do Magistério nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI.** Disponível em: <https://sedsee.blob.core.windows.net/ficha/Anexo/legislacao18112022112657Resolu%C3%A7%C3%A3o%20Seduc%20n%C2%BA%2087,%20de%2011-11-2022.pdf?Time=21:12>. Acesso em: 15 de ago. de 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 15, de 4 de dezembro de 2018. **Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei nº 9.394/1996 (LDB).** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=103561-pcp015-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 de ago. 2022.

BRASIL. RESOLUÇÃO SEDUC 69, de 12 de agosto de 2022. **Altera e inclui dispositivos na Resolução SEDUC nº 97, de 08-10-2021, que estabelece diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas.** Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEDUC%20N%C2%BA%2069,%20DE%2012-08-2022%20.PDF?Time=29/08/2023%2021:18:07>. Acesso em 22 de ago. de 2022.

BRASIL. PORTARIA MEC Nº 438, de 28 de maio de 1998. **Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.** Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf. Acesso em: 14 de jan. 2023.

BRASIL. RESOLUÇÃO SEDUC 71, de 08 de dezembro de 2023. **Dispõe sobre a gestão de pessoas dos integrantes do Quadro do Magistério nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI, e dá providências correlatas.** Disponível em: <https://dequaratingueta.educacao.sp.gov.br/62-resolucao-seduc-71-de-8-12-2023-doe-secao-i-12-12-2023-pag-32-35/>. Acesso em: 26 de dez. de 2023.

BRASIL. Resolução SEDUC 52, de 16 de novembro de 2023. **Estabelece as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas.** Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8066088/mod_resource/content/1/Res%20Sed

[uc%2052_2023_%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf](#) . Acesso em: 17 de nov. de 2023.

CHUEIRI, Mary Stela. **Concepções sobre a Avaliação Escolar**. Estudos em Avaliação Educacional. 2008, v. 19: p. 49-64.

CIAMPA, António da Costa. **A estória do Severino e a História da Severina: um ensaio de Psicologia Social**. 10ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2005, p. 35.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014, p. 102.

DAYRELL, Juarez Tarcisio; JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar**. Educ. Soc., Campinas, v. 37, nº. 135, p.407-423, abr.-jun., 2016.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DIAS, Elisângela Teixeira Gomes; SOARES, Sílvia Lúcia. **Conselho de Classe: foco no projeto da escola ou na responsabilização dos estudantes?** In: VILLAS BOAS, Benigna (org.). Avaliação: interações com o trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 2017, p. 101.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>. Acesso em: 22 de nov. 2022.

ESTRELA, Maria Teresa. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 3. ed. Porto: LDA, 1992.

FALEIROS, Fabiana; KÄPPLER, Christoph; PONTES, Fernando Augusto Ramos; SILVA, Simone Souza da Costa; GOES, Fernanda dos Santos Nogueira de; CUCICK, Cibele Dias. **Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos**. Texto Contexto Enferm, oct-dic 2016, 25(4). Disponível em: <http://www.index-f.com/textocontexto/2016/25404p.php>. Acesso em: 08 de jan. 2023.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). **Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade**. 6ª.ed. – São Paulo: Cortez, 2007, p. 179.

FERNANDES, Maria José da Silva. **O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 38, n. 4, out./dez. 2007, p. 10.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: MEC, 2007, p. 23.

FORMOSINHO, João. **A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas**. In: FORMOSINHO, João (coord.). Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente. ed.

Porto: Porto Editora, 2009, p. 95.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, p. 119-120.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis.** 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007, p. 20.

FREITAS, Sirley Leite; COSTA, Michele Noé da; MIRANDA, Flaviane Assis de. **Avaliação educacional: formas de uso na prática pedagógica.** Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 6, nº 16, p. 85-98, jan./abr. 2014.

GARIGLIO, José Ângelo et. al. **O “novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física.** In: Revista Motrivivência: educação física no ensino médio. v. 29 n. 52, UFSC, 2017.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores: condições e problemas atuais.** Revista brasileira de formação de professores – RBFP, Belo Horizonte, v.1, n. 1, p. 90-102, maio 2009.

GESQUI, Luiz Carlos. **O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP): Práticas Escolares Resultantes.** Educação (UFSC), Santa Maria, p. 465-475, maio 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999, p. 128-129.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.** Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29 Mai./Jun. 1995, p. 21.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. **Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação Brasileira.** Curitiba: IBPEX, 2005, p. 13.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2000, p. 9.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Educação & Realidade, 1994.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação.** 3.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e educação infantil: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** Porto Alegre; Mediação, 2012, p. 13.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio, uma perspectiva construtivista.** 43ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013, p. 18.

IZQUIERDO, Ivan. Memórias. **Estudos Avançados**, v.3 nº6, p. 89. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8522>. Acesso em: 11 de nov. 2023.

JOVCHLOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin. W. **A entrevista Narrativa**. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 62-107.

KRAWCZYK, Nora. **Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje**. In: Cadernos de pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 14, p.752-769, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>>. Acesso em: 14 de set. 2022.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios?: Conceitos fundamentais de neurociência**. (2. ed.). São Paulo: Atheneu, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **A avaliação escolar**. In: **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 196.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e de gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001, p. 221–227.

LINO, Lucila Augusta. **As ameaças da reforma: Desqualificação e exclusão**. Revista Retratos da Escola. Brasília, v.11, n.20, p. 75-90, jan./jun. 2017, p. 87.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias De Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 239.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos proposições**. 17ª ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 11-18; 29; 81.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **O falso conflito entre tendências metodológicas**. Temas em debate. São Paulo: PUC, UNICAMP, n. 66, p. 70-74, ago. 1988 (Caderno de pesquisa).

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9ª ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto; BEZERRA, Giovani Ferreira e RIBEIRO, Ricardo. **O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico**. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 95, n. 241, p. 609-635, set./dez. 2014.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Por que a urgência da reforma do ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2017 (Lei nº13.415/2017)**. *Educação e Sociedade*, v.38, n.139, p.355-372, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>. Acesso em: 12 de out. 2022.

MOURÃO, Carlos Alberto Júnior; ABRAMOV, Dimitri Marques. **Fisiologia essencial**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1997, p. 20.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Revista de Educación, Espanha, v.1, n. 350, 2009, p. 30.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 276 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011, p. 137.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Feedback em Ambiente Virtual**. In: LEFFA, V. (Org.) *Interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003, p. 2.

PARO, Vítor Henrique. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor da escola**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 772, set./dez. 2010.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens**. São Paulo: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. 1ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 169.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado**. RBPAAE. v.25, n.2, p. 285-300, mai/ago.2009.

PLACCO, Vera Maria Nigro; SOUZA Vera Lúcia Trevisan de. **Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção?** In. O coordenador pedagógico e os desafios da educação. São Paulo: Loyola, 2010.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. **O Pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha das técnicas algumas reflexões**. in Lang Alice Beatriz da S. G. (org), 1988, p. 100.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROMANELLI, Geraldo; BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes. (Org.). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998, p. 125-126.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 26.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material de Apoio ao Planejamento e Práticas do Aprofundamento Curricular**: Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ensino-medio/materiais-de-apoio-2/>.

Acesso em: 18 jul. de 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Matrizes das Unidades Curriculares dos Aprofundamentos que Compõem os Itinerários formativos.** [2020] Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%2097.PDF?Time=12/02/2022%2018:11:51>. Acesso em: 19 de jul. de 2022.

SÃO PAULO (Estado). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO (SEDUC-SP). **Documento orientador – Avaliação no Novo Ensino Médio.** S. d., p. 1. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2022/05/documento-orientador--avaliao-no-novo-ensino-mdio-3-1.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Diretrizes do Programa de Ensino Integral.** Disponível em:

<https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em: 09 de ago. 2022.

SANTO FILHO, Edson do Espírito; LOPES, Vânia Pereira Moraes; IORA, Jacob Alfredo. **Os reformadores empresariais e o Ensino Médio no Brasil: interesses e projetos em disputa.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 11, n. 2, p. 162, 2019.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?** Rio de Janeiro, Vozes, 1995, p. 28.

SANTOS, Luiz Carlos dos. **Questionário: considerações gerais.** 2017. Disponível em: www.lcsantos.pro.br. Acesso em: 02 de fev. 2023.

SHIROMA, Eneida. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? Intermeio, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica. Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora: UFRGS 2009, p. 33.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Políticas de constituição do conhecimento escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: uma analítica de currículo.** Educação em Revista, v. 30, n. 1, p.147, mar. 2014. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000100006>.

SOARES, Dulce Helena Penna. **A escolha profissional: do jovem ao adulto.** São Paulo: Summus, 2002, p. 76.

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora.** Cortez. São Paulo, 2001, p. 37.

SOEIRO, Leda; AVELINE, Suely. **Avaliação Educacional.** Porto Alegre: Sulina, 1982.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, Sandra Zákia. **Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar.** Cadernos de Pesquisa, n.119, p. 175-190, jun. 2003.

SOUSA, Sandra Zákia; ARCAS, Paulo Henrique. **Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo.** EDUCAÇÃO: Teoria e Prática, v. 20, n.35, p. 181-199, jul.-dez. 2010.

SOUZA, Ângelo Ricardo. **Avaliação da aprendizagem, avaliação educacional e gestão escolar: A síntese necessária.** Curitiba: Ed. da UFPR, 2005, p.17- 22.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; BELTRÃO, José Arlen. **Destruição das forças produtivas e o rebaixamento da formação da classe trabalhadora: o caso da reforma e da BNCC do Ensino Médio.** Germinal Marxismo e Educação em Debate, Salvador, n. 1, p. 08, abr. 2019.

TARDIF, Maurice. **O conhecimento dos professores.** Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2000.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação & Sociedade, ano XXI, no 73, Dezembro/2000, p. 209-244.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Indisciplina e Disciplina Escolar: fundamentos para o trabalho docente.** São Paulo: Cortez, 2009.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola.** In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Org.). As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola. Campinas: Papirus, 2001, p. 18.

WELLER, Wivian. **Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise das narrativas segundo Fritz Schütze.** In: 32ª Reunião anual da Anped, Caxambu, 2009.

ZANON, Dulcimieri Aparecida Volante; FREITAS, Denise. **A aula de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental: ações que favorecem a sua aprendizagem.** Ciências & Cognição, v.10, p.93-103, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO DISPONIBILIZADO AOS COORDENADORES ENTREVISTADOS ATRAVÉS DO *GOOGLE FORMS*

Bloco I – Questões de cunho pessoal

19. Nome e idade.
20. Formação.
21. Em sua formação inicial e/ou continuada foi oportunizado estudos sobre avaliação?
22. Tempo de atuação na rede estadual.
23. Tempo de atuação como coordenador.
24. Tempo de atuação no Programa Ensino Integral (PEI).
25. Tempo de atuação nesta unidade escolar.

Bloco II - Percepção/opinião dos entrevistados sobre o objeto investigativo.

26. Como planeja seu trabalho anual?
27. Qual a frequência que ocorre a ATPCG?
28. Quais temas geralmente são abordados?
29. É oportunizado à equipe docente formação sobre processo avaliativo? Como ocorre? Com qual frequência?
30. Como formador (a) de professores você vê necessidade e/ou importância de formações para avaliação?
31. Os professores são receptivos a discussões sobre avaliação? Veem como um processo importante? Sabem ou não avaliar?
32. Há acompanhamento do processo avaliativo?
33. Qual o seu olhar quanto as mudanças que ocorreram no Ensino Médio?
34. Você participou de formações para apoiar a implementação do NEM? Quantas? Quem foi o responsável? Quando?
35. Há/houve desafios trazidos pelos processos avaliativos no NEM?
36. Como ocorre o processo avaliativo dos Aprofundamentos Curriculares?

APÊNDICE 2 – ROTEIRO UTILIZADO NAS ENTREVISTAS NARRATIVAS

Tópico I – A trajetória formativa até a coordenação pedagógica.

Traz a trajetória profissional dos entrevistados no campo da educação da formação inicial para atuar como docente à sua atuação como coordenador; experiências que contribuíram para a mudança de funções na educação e outras formações.

Tópico II – Programa Ensino Integral.

Refere-se às experiências dos entrevistados na coordenação de escolas que fazem parte do PEI.

Tópico III - Processo avaliativo no Novo Ensino Médio.

Teve como objetivo conhecer os obstáculos enfrentados pelos coordenadores quanto a reforma do Ensino Médio concomitante com a implantação do Programa Ensino Integral e o apoio ao processo avaliativo dos aprofundamentos curriculares das unidades em que atuam.

APÊNDICE 3 – ENTREVISTA I CONCEDIDA PELO CGPG A-9 ATRAVÉS DO GOOGLE MEET EM 2023

Quero começar dizendo que achei interessante você querer pesquisar sobre o ensino médio. Essa novidade está tirando nossa paz. Mas você também sabe disso! Que confusão faz em nossa cabeça. Enfim, vamos então falar sobre mim. Me formei em 2005 em Matemática. Sou concursada pelo Estado de São Paulo desde 2013, mas já dou aula há muito mais tempo, pois desde a faculdade já dava aula. Dei aula na rede municipal por muitos anos, mas nunca deixei o Estado. Estou na escola X há vinte anos, o mesmo tempo em que trabalho no Estado. Iniciei nessa escola como substituta, uns anos com poucas aulas, outros com mais aulas, até que me decidi ficar somente com as aulas do Estado, por causa de horários que quase sempre chocavam e algumas outras diferenças de rede. Com aulas apenas no Estado consegui tempo para voltar a estudar, foi então que cursei pedagogia. Estava uma febre na época, todos da educação que eu conhecia e ainda não tinha estava fazendo. Na verdade, na época acabei fazendo por incentivo de outras pessoas, já estava há dez anos dando aula para o ensino fundamental e médio, não iria mudar agora para anos iniciais... foi semipresencial, então isso facilitou. Também tenho pós em Práticas e Ensino de Matemática.

Em 2021 fui convidada para ser coordenadora da escola. Minha escola tem em média 143 alunos e a maioria é do sítio. Sempre quis estar na coordenação, mas não como vejo muitos por aí, para fugir da sala de aula, até porque tenho dois cargos e no segundo estou em sala de aula em outra escola. A coordenação permite guiar o professor, ajudar... da coordenação para a direção... meu objetivo. Falar da coordenação muita gente quer, mas agora ter o compromisso aí já é outra conversa. Quando surgiu a oportunidade a escola tinha muitos pseudo-coordenadores, mas aí ninguém quis. Eu aceitei. Com certeza fui convidada para o cargo por conta do tempo de casa e isso era algo muito comum de se ouvir dos professores que não me aceitavam. Em 2022 a escola virou PEI e apoiei essa mudança e assim continuei na coordenação, agora como PCG... é... nem PCG é mais! Agora mudaram para CGPG. Tenho dois cargos, no PEI estou na coordenação e à noite em outra escola na sala de aula. Pra mim é bom, assim não me distancio da realidade da sala de aula. Nesse sentido ajuda e muito, mas a coordenação é o outro lado da moeda. Somos professores, mas não estamos professores. A aceitação dos colegas é difícil, pois você agora está numa posição de cobrança... complicado cobrar o colega. Foi bom a escola virar PEI. Claro que a primeira coisa que se passa na cabeça é a questão salarial. Quem não quer ganhar mais 75%? O que nem é assim mais

também. Agora a gratificação tem valor fixo para gestão e para professores. Mas outro ponto que pesou bastante é acabar ou reduzir bem a falta de professores. Só quem é coordenador de escola regular sabe o sofrimento que é todos os dias não ter professor. Como os professores ficam na escola o tempo inteiro, das 7h às 16h se algum outro faltar, tem o colega que estaria em horário de estudo, então esse vai substituir, mas isso também atrapalha no horário dos alinhamentos, pois entramos e saímos com os alunos. Realidade diferente das escolas com dois turnos. Mas o que não te contam sobre o PEI é quantidade de trabalho. Um absurdo. Gosto do programa, acredito mesmo que ele pode melhorar a educação, mas é um exagero de documentos. Muita coisa para aprender e depois ensinar aos professores. É uma loucura isso. Muitos documentos que o coordenador da regular não tem. Há documentos importantíssimos, como o Plano de Ação da escola, todos os outros documentos giram em torno dele e que participei da sua construção... é... participar, participar diretamente não, mas ajudei. A diretora centralizou mais nela a construção. O documento da PEI mais fácil é a agenda semanal, mas também quase nunca bate com a demanda e o mais difícil, complexo até chato é o Programa de Ação. Vivo apagando incêndio na escola... preparando ATPCG e monitorando a entrega de documentos dos professores. Isso sem contar os professores que nunca entraram em sala de aula. Tenho seis turmas, duas de 1ª série, duas de 2ª série e duas de 3ª série com treze professores, desses treze dois não professores... quero dizer, agora são! Estão lá porque com a reforma do Ensino Médio engenheiro pode dar aula no Estado, administrador pode dar aula também, e por aí vai. Trabalhar com pessoas que não são formadas em professor, não são formadas na matéria em que dão aula é complicado. Tratar sobre avaliação é mais difícil do que parece, pois essas pessoas... esses professores ainda acreditam e sempre estão reafirmando a mesma ideia "Eu ensinei, se ele não aprendeu, problema dele". Eu também não tenho muita experiência com avaliação, na época da faculdade de matemática nunca ouvi falar sobre. Em pedagogia foi falado... teve uma matéria sobre avaliação, mas isso não quer dizer que estou preparada para formar outras pessoas. Além disso tem atribuição de aula por perfil, e esse foi o primeiro erro que cometi, quando a escola era regular as aulas de Projeto de Vida... nem sei como dizer... os professores não sabiam o que fazer e os alunos viam como aula livre. Quando viramos PEI esse pensamento continuou, então essas aulas deixei com professores é... como posso dizer... mais fracos, preciso dos bons nas disciplinas importantes. Não está certo, mas é o que faço para minimizar os danos de professores ainda não preparados, principalmente quando o assunto é avaliar.

Tratar sobre avaliação é importante, mas no primeiro ano do programa não foi minha prioridade, ainda mais quando temos uma equipe de professores que adora uma prova escrita. Em sala de aula também me apoio em provas escritas, e muitos dos meus professores já trabalharam comigo, então como cobrar algo que também não faço? A matemática é objetiva, não dá pra ficar dando voltas e fazendo rodeios, então a prova quase sempre é a tradicional prova escrita. O problema agora é com os itinerários formativos... os aprofundamentos, o material que vem para o professor deixa claro que não é para ficar no senso comum, tem que inovar e usar metodologia ativa não só para ensinar, mas também para avaliar.

Na Matemática a memorização é nossa aliada, principalmente nos momentos de provas. Não tem como ensinar Matemática sem decorar fórmulas, ensinar por exemplo, hipotenusa e catetos eles precisam além da fórmula memorizar o triângulo. É comum os professores com mais turmas irem de encontro com as provas em que somam os acertos e dão a nota final. Tem professor que dá três matérias em salas diferentes. São muitas provas para corrigir e notas para lançar. Imagina o trabalho analisar individualmente aluno por aluno e ainda fazer prova dissertativa. Entendo a ideia de avaliação formativa dos aprofundamentos, mas tem coisa que realmente não dá. Sem contar das provas SARESP, o 3º ano nem vem mais para escola em novembro, tenho que pedir para os professores darem ponto na média por participação no SARESP. Ligo para os pais, converso com eles, mas se eles não recebem algo em troca não adianta mais esse ano que estão bravos com essas matérias malucas.

A Secretaria vendeu uma ilusão aos alunos, de que se a escola não oferecesse um itinerário que eles quisessem cursar eles poderiam fazer em outra escola, caso essa outra escola oferecesse. Imagina duas escolas se organizarem em questão de horário para atender alunos de outras escolas. É para rir de um absurdo desse.

Quanto aos itinerários é fora da realidade e não estou falando sobre a forma de avaliar eles, estou falando sobre tudo, começando pelos nomes. Tenho um aprofundamento curricular que se chama A cultura do solo: do campo à cidade, como se não bastasse o nome do aprofundamento ainda tem os componentes com nomes longos, por exemplo Territórios, territorialidades e fronteiras culturais, que só decorei porque fiquei repetindo várias vezes. Imagina sair de Geografia, História para Territórios, territorialidades e fronteiras culturais, parece até título de textos que encontramos no livro didático. Outro problema que encontro é em relação as áreas desses aprofundamentos. Este em questão é de Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Os alunos fugiram de

todas as formas que puderam de aprofundamentos curriculares que envolviam matemática. Eles não gostam... não sabem. E eu não sei Língua Portuguesa, muito menos Sociologia. E mesmo que Ciências da Natureza esteja próximo da Matemática, eu não sei química, biologia, arrisco na Física, mas não gosto. Sem contar que cada aprofundamento curricular tem cinco disciplinas, cinco nomes estranhos, cinco outros problemas. Acho que quando cada disciplina é dada por um professor diferente fica mais fácil para o aluno entender e saber que mudou a aula, mas no meu aprofundamento Start! Hora do desafio!, duas disciplinas são trabalhadas pelo mesmo professor, que também é professor de Educação Física. Os alunos nunca sabem que aula é. Oriento os professores sempre marcarem na lousa o nome da aula, mesmo que ele tenha vinte palavras. Outro ponto importante da avaliação dos aprofundamentos é o sobre o fechamento. Veja bem, tenho cinco professores dando aula do mesmo aprofundamento, o MAPPA traz a importância da articulação entre as disciplinas, é óbvio que o fechamento da nota não seria da forma tradicional. O fechamento conforme a resolução deve ser coletivo, outro problema... tem professor que não aceita aprovar o aluno que teve bom rendimento com outro professor e não teve com ele. Por mim esses aprofundamentos poderiam desaparecer, não tenho tempo para formar os professores, não tenho tanto tempo para estudar o MAPPA. Bom seria se tivéssemos tempo pra preparar esses alunos pro ENEM, muitos nem pensam em fazer e com essas disciplinas novas se sentem mais desmotivados.

Em 2022 quando começamos com o PEI e com o Novo Ensino Médio tínhamos duas turmas de 2ª série. Os itinerários começaram com eles, então a orientação da SEDUC era que quem tivesse duas turmas tinha que oferecer dois itinerários. Tínhamos A cultura do solo: do campo à cidade que é de Ciências da Natureza e Humanas, o outro era Start! Hora do desafio, que é de Linguagens e Matemática... Matemática... quatro disciplinas de linguagens e uma Matemática. Percebe o quanto temos que estudar? No meio disso tudo eu tenho nove professores perdidos que não sabem nem o que está acontecendo, que precisam estudar o MAPPA e não estudam, que precisam preparar aula e não preparam. Tenho quase noventa alunos, pensando nas 2ª e 3ª séries, que sempre que podem dizem que os aprofundamentos são difíceis. Tenho responsabilidade nisso também, sei que tenho que formar meus professores. Planejei minhas ATPCG, mas cada documento do PEI eu levei mais de três desses momentos para formar os professores. Aí vem feriado, às vezes as formações na DE coincidem com dias de ATPCG, já não ia pra escola. Aí tem plano de recuperação inicial, AAP virtual... outra

ATPCG de conscientização e por aí vai... não dá tempo... não deu tempo. Li o MAPPA, mas e o tempo? Tenho uma hora e meia com os professores por semana, mas vem tanta informação da Diretoria de Ensino, mais os problemas da escola e os documentos da PEI, que não consigo fazer uma ATPCG que foque só nos aprofundamentos. O excesso de documento do PEI atrapalha muito, no tempo que levo para ler, solicitar correção quando preciso e validar, porque meus CGPAC não estão preparados para isso, eu poderia estar estudando, preparando ATPCG, apoiando os professores em suas dificuldades de sala de aula. Mas no primeiro ano da PEI não teve como fugir. Esses documentos tinham que sair. Os professores têm horários de estudos, horários que não estão em sala de aula, mas eles precisam que eu os ensine a construir os documentos. E eu não consigo encontrar um tempo nesse emaranhado de coisas para fazer, entramos e saímos juntos com os alunos, diferente da PEI de 7 horas. Oriento que eles estudem os documentos, o Programa de Ação e o PIAF, por exemplo são documentos complexos e bastante individuais, não pra copiar e colar dos colegas. Na PEI tem vários momentos de estudos, eles precisam correr atrás também.

Minhas prioridades para construção de ATPCG, em 2022 não teve como fugir, foram os documentos do programa, gestão de sala de aula... Não há aula com bagunça, não tem aula com aluno zanzando pela sala. Então sim, é um tema muito importante e sempre retomado quando preciso nas ATPCG e oriento os CGPAC que também pontuem sobre a sua importância em ATPCA. Em seguida, acredito que seja trabalhar sobre os aprofundamentos curriculares, pois é a novidade, é o nosso maior desafio. Avaliação seria o próximo ponto, como já disse também não tenho afinidade com o tema e o tempo... a falta de tempo me atrapalha e muito. E por último as relações interpessoais, pois não temos problemas quanto a isso.

Até daria para fazer um trabalho legal com a avaliação dos aprofundamentos curriculares, só temos 143 alunos, desses uns 50 são da 1ª série que nem tem aprofundamento curricular. E esse número nem é diário, pois eles faltam, e quando chove faltam mais ainda, pois a maioria é de sítios. E aí eles faltam em dias de avaliação, oriento aos professores que façam provas diferentes, mas aplicam a mesma prova. Avaliação é um obstáculo aqui, eu preciso de formação para poder formar os meus professores. E aprender convencê-los também, pois a maioria acha que sabe tudo sobre avaliação. Eu gostaria muito de dizer que deu certo, que era o Ensino Médio precisava, mas não deu. Pelo menos aqui na minha escola não deu. Dois anos de ensino remoto e aí vem uma proposta de aprofundar conhecimento, está certo isso? Temos que recuperar

o máximo possível e não aprofundar. Como aprofundar se tenho professores com dificuldade em dar aulas da base? Tudo isso justifica continuarmos com os mesmos itinerários de 2022 em 2023, não dá para começar tudo de novo.

APÊNDICE 4 – ENTREVISTA II CONCEDIDA PELO CGPG B-9 ATRAVÉS DO GOOGLE MEET EM 2023

Muito obrigada pelo convite para participar desse estudo. Espero poder contribuir com a sua pesquisa. Mas já adianto que a avaliação não foi prioridade da minha escola no primeiro ano de PEI. Bem... vamos lá! Quanto a minha formação é Ciências Naturais então posso dar aula de Matemática. Me efetivei no Estado como professor de Matemática. Estou na rede há 20 anos, aqui... é... nessa escola que sou coordenador comecei como professor, estou aqui há 12 anos, 4 anos como professor e 8 como coordenador. Fiz Pedagogia, mas nunca peguei o diploma, pra falar a verdade nem sei se terminei todas as disciplinas... acho que sim. Quando eu precisar dele vou atrás... para ficar na coordenação não precisa e não tenho interesse de ir para outro cargo de gestão. Apesar de ser um trabalho cansativo, eu gosto do pedagógico mesmo.

Bom... quanto a essa mudança de cargo, da sala de aula para a coordenação, o fato de estar na mesma escola há muito tempo ajudou, pois conhecia os alunos, muitos foram meus alunos, então nessa parte eu posso ajudar os professores que têm dificuldade com alguns... os pais também conheço, professores, funcionários. Estava em terreno bem conhecido, mas tudo na coordenação é diferente. Não é fácil dar orientações para colegas de trabalho, tudo eles acham que é ordem. Entendo que minha posição como coordenador é de cobrança, mas sou muito cobrado também e depois que essa escola virou PEI a cobrança triplicou, porque o trabalho triplicou. O governo está pagando mais... quer resultado. Aceitei a coordenação, pois pensei que teria mais voz, poderia mudar algumas coisas na escola que achava errado, como cobrança excessiva... resultado, resultado. Não é bem por aí. Tenho mais cobrança por resultados, pois se os professores não fazem a culpa cai sobre mim. A justificativa que ouvimos sempre é sobre o aumento do salário. É muito bom mesmo, mas trabalhamos sem parar. Em 2022 não tivemos tempo para respirar. Ninguém que estava na escola conhecia o programa e são muitos documentos que precisam ser feitos com data de entrega, por todos que estão no programa. Na PEI estamos no segundo ano, começamos em 2022. PEI de 9 horas entramos e saímos com a criançada, mas a escola oferece também o regular noturno. Acho que esse tempo todo com os alunos também é um problema... não um problemão... é que tenho colegas que estão na PEI de 7 horas, lá eles têm duas horas juntos e sem alunos, dá pra alinhar, fazer reuniões todos os dias. Isso não acontece com a gente. Nossa escola, o PEI... tem 484 alunos, a maioria da cidade mesmo. A noite que atende mais alunos do sítio. São quinze turmas, sendo sete de 1ª série, seis de 2ª série e duas

turmas de 3ª série, com vinte e sete professores, todos formados na disciplina que dão aula.

Quando a escola virou PEI veio também o Novo Ensino Médio, não recebemos formações antes de começar com o Novo Ensino Médio. Algumas lives pelo CMSP, cheias de slides... parecia que estava confuso até para quem fez as lives. O chat estava cheio de perguntas, mas eles respondiam o que sabiam. Não teve preparo adequado não. E as formações da diretoria ocorreram ao longo de 2022... trocamos o pneu com o carro andando. A dificuldade, chega de falar de problema, nem tudo é problema, então... a dificuldade começou quando fomos rascunhar o horário dos professores. Foi estranho organizar o horário e não ter Arte e Inglês, por exemplo... senti como se estivesse faltando algo. Não sabíamos nem como colocar o nome das disciplinas novas no horário... se colava o nome do componente ou do aprofundamento. Às vezes penso que somos uma piada pra quem está de fora. Até para o colocar o nome do aprofundamento no horário fica difícil de tão compridos.

Para nos conectarmos, conhecermos esse mundo novo dessas novas disciplinas recebemos um material digital para estudar, que deveria ser compartilhado com os professores, chama MAPPA. Eu realmente tentei e muito estudar o MAPPA para ajudar os professores, mas é quase impossível fazer isso na escola. Toda hora me chamam. É tão complicado você ter que fazer formação sobre algo que não entende. Isso se tivéssemos tempo. Sem contar que é complicado o material, você está lendo uma atividade de Biologia e envolve Física ou de Sociologia que mistura Química. A cabeça dá um nó. Penso como isso fica na cabeça do aluno que já nem gosta de estudar.

O que mais mudou para nós dentro da escola com a reforma do ensino médio foi entrada dessas disciplinas novas, aí já é outra confusão... uns falam itinerário formativo, outros falam aprofundamento curricular... e junto com eles a forma de avaliar. Esse MAPPA já traz para o professor como fazer a avaliação... e olha nenhuma pede prova escrita. Vivo um grande embate com os professores, pois eles nem entendem como uma disciplina chamada Aspectos Socioculturais da Alimentação podem contribuir para o aprendizado dos alunos, e a aula de Sociologia mesmo se perde... nem o professor se atrai por essas aulas. Tivemos quatro ou cinco formações pela Diretoria de Ensino, mas sobre o documento que fala sobre a avaliação somente uma que ocorreu, se não me engano... em setembro... já tínhamos fechado o primeiro semestre. Foi nessa formação que destacaram bem o fechamento coletivo da nota semestral. Consegue imaginar como os professores receberam essa informação? Tenho professores maravilhosos, sem eles

eu não conseguiria continuar o meu trabalho, mas quando aquele que só vê problema se junta com aquele que nem sabe o que está acontecendo é um caos. E isso acontece quase sempre onde? Isso mesmo em ATPCG! Eles falaram que já que a nota final é coletiva não precisam dar aula, pois vai prevalecer a nota do outro professor. É uma briga por um poder, esse poder é dar nota e não ensinar. São professores difíceis, não aceitam mudanças. Não acreditam nelas também. Até eu me questiono se talvez eles estejam certos.

Não deu tempo de fazer tanta coisa em 2022 foi só documentos do PEI e um pouco sobre os aprofundamentos conforme ficava cada vez mais difícil. Somente o Programa de Ação foi praticamente um semestre estudando, ensinando e muitos professores com dificuldades.

O Plano de ação sabe? Eu participei da socialização com a equipe, o que não é certo, sei que deveria participar da construção também, mas não consegui... a diretora tentou duas vezes perguntar as coisas para mim, mas alguma coisa nova chegava, fora os problemas diários e o atendimento diário aos professores e alunos. Por isso é tão difícil ter momentos para falar sobre aprofundamentos curriculares, é muita coisa para fazer. Confesso que não dei conta. Tenho os coordenadores de área, mas nenhum conhecia o programa também, esperavam tudo de mim. E isso foi um problema porque acabei me acostumando em resolver quase tudo e monopolizei o trabalho que deveria ser dividido. Pode parecer falta de confiança no CGPAC, mas todas as formações que faço com eles, replico com os professores. Sinto que assim os CGPAC estarão mais formados, pois estarão vendo sobre o mesmo instrumento de trabalho em mais momentos.

Como já disse no começo do nosso encontro, avaliação não foi minha prioridade em 2022 e agora em 2023 ainda não consegui fazer uma formação sobre ela, até porque uma formação sobre avaliação não vale a pena quando tenho inúmeros problemas com a gestão da aula. Fazer uma ATPCG sobre gestão de sala de aula não foi o suficiente. Tenho que orientar no grupo do WhatsApp quase todos os dias sobre dois alunos ou mais da mesma sala pra fora, alunos sentados de costas para o professor, alunos jogando no celular enquanto o professor explica. Esse medo de se indispor com os alunos é um absurdo. Aí eles vêm reclamar, mandam os alunos pra minha sala e tenho que resolver seus problemas. São trinta alunos no máximo por sala para o professor dar conta, mas pra mim são quatrocentos e tanto. Cansa! Eu não consigo sozinho. Não parei pra fazer ATPCG sobre avaliação dos aprofundamentos. Um mês antes da

avaliação do 1º bimestre fiz uma formação sobre avaliação e tentei mostrar para os professores a importância de não considerar somente como avaliação a prova escrita, considerar outros momentos. Não dá pra parar tudo e falar somente sobre aprofundamento curricular. Tento fazer com que os professores conscientizem os estudantes sobre a importância da avaliação e também oriento que considerem diversos momentos para avaliar e não somente a prova propriamente dita. O maior problema é a resistência dos professores, a maioria não abandona a avaliação tradicional e eu não sei o que fazer, pois são professores bem mais velhos do que eu. Não me sinto confortável. Eu também não tive formação sobre avaliação. Estou aprendendo sobre avaliar agora com a escola virando PEI, o que deveria estar acontecendo com os professores também. Então minha prioridade foi o programa e tudo relacionado a ele, em seguida a gestão de sala de aula, os itinerários por serem a novidade, seguido de avaliação, como disse sem tempo e por último as relações interpessoais.

Enem? Não temos mais tempo pra isso, agora é SARESP, Prova Brasil e aprofundamento curricular. Todos sabem que recebemos bônus por mérito. As escolas que atingem as metas definidas pela SEDUC ganham um valor X. Mas isso vai ao contrário do que eles exigem, pois querem avaliação formativa, o próprio MAPPA traz essa orientação, mas as provas externas são testes. Ou treinamos os alunos para responder testes ou refletimos sobre a avaliação. Não dá para fazer os dois. Na Matemática usamos muito a memorização... é necessário sim. Tudo na vida é memorizar, a gente tem que memorizar CPF... telefone, com a Matemática não é diferente, mas se for usar avaliação formativa já não aceita a memorização.

2023 repetimos os mesmos itinerários do ano anterior, ninguém ousou arriscar em águas desconhecidas. Passamos muitos apuros em 2022.

APÊNDICE 5 – ENTREVISTA III CONCEDIDA PELO CGPG C-7 ATRAVÉS DO GOOGLE MEET EM 2023

Olá, ótima tarde. Agradeço pelo convite para participar desse estudo tão atual e necessário. É importante falar sobre esse caos que virou o Ensino Médio, quero muito contribuir com a pesquisa. É a primeira vez que alguém me chama para esse tipo de estudo. É bom poder falar daquilo que a gente vive dia após dia, a minha realidade. Bom... em relação a minha formação é licenciatura em Matemática. Estou na rede há 20 anos e nesta escola há 5 anos. Na coordenação há 4 anos e na coordenação do PEI indo para o 2º ano. Ao invés de Pedagogia optei por fazer uma pós-graduação em Aprendizagens, pois não tenho interesse em assumir outros cargos que precisam do diploma.

A experiência como docente não ajudou em nada, eu acho. Tem sempre aquele olhar de alguns julgando e pensando que se eu fosse boa professora não teria saído da sala de aula. Isso acontece, é bem comum. Pra muitos vamos para a coordenação para fugir de dar aula. A transição sala de aula para coordenação no começo foi bem difícil, pois os mesmos colegas que me apoiaram a assumir a coordenação eram resistentes quando passei para o outro lado e precisava cobrar. Já me acostumei. Gosto do que faço, só queria ter mais disponibilidade para os professores. São tantas coisas para fazer que a parte humanizadora do meu trabalho... que deveria ter o meu trabalho fica sempre pra depois. O primeiro ano de PEI, por mais que tenha experiência na coordenação exige demais, por conta dos inúmeros documentos que temos que estudar, além de monitorar o trabalho dos professores. Monitorar... uma palavra carregada, mas é isso mesmo! Temos que monitorar tudo o que os professores fazem em horário de estudo, quanto a entrega de documentos, plano de aula... exatamente tudo. Sei que você deve ter pensado “acompanhar”, mas não dá no mesmo? Só muda a palavra, o sentido é o mesmo.

Por estar em uma PEI de sete horas acredito que tenho vantagens que outros coordenadores não têm, principalmente nessa questão de acompanhar de perto o trabalho do professor. Como você sabe entramos todos juntos às 12h15, meus alunos entram somente duas horas depois. Tenho nove turmas no ensino médio, três turmas de cada série e minha equipe de professores é formada por dezesseis docentes. Sobre o notório saber, somente três não são formados nas disciplinas em que atuam. E isso não foi um problema! Meus três professores que não têm formação de professor agregaram muito na equipe. Os três são formados em engenharia, não lembro de cabeça qual, sei

que é engenharia. A experiência deles contribuiu com a educação dos nossos alunos, eles trouxeram um conhecimento diversificado. O interesse por cursar engenharia aumentou e muito, todo mundo quer ser engenheiro agora. Temos quase 300 alunos, mais precisamente vou conferir, 289 e atendemos a maior parte da área urbana mesmo. Na verdade, não sei de nenhum aluno que mora em sítio.

Bom, o meu planejamento em 2022 ficou muito preso às orientações da SEDUC, pois estávamos iniciando no programa e com o novo modelo de Ensino Médio. A prioridade sempre foi os documentos do programa. Como escrevi no questionário as ATPCG precisam atingir a maioria dos professores e no ano de 2022 tinha que ser conhecer o programa, conhecer os documentos. Todos os documentos do programa eu estudo individualmente, estudo com os CGPAC, faço ATPCG sobre ele, oriento que o CGPAC faça sua ATPCA sobre o mesmo documento também, e acompanho essa ATPCA, pois em menos pessoas percebo a formação mais eficaz. Esse novo cargo/função que criaram, o coordenador de área, foi uma novidade boa, pois assim é possível dividir as tarefas, que não são poucas. Alguns professores me perguntam que horas eles vão preparar aula, por conta do excesso de documentos. Mas ninguém foi enganado. Sabiam que a demanda era essa e aceitaram, mas muitos só pensaram na gratificação que realmente é boa. O Programa de Ação me deu muita dor de cabeça, eu não sabia, não entendia e tinha que ensinar o outro.

As ATPCA ocorrem uma vez por semana no tempo de 45 minutos, a minha ATPCG também uma vez por semana, porém em dois tempos de 45 minutos. Na maioria das vezes temos que fazer junto com o fundamental e isso é difícil, pois temos nossa demanda e eles a demanda deles, por isso peço e reforço em ATPCA e acompanho todas. Após os documentos do PEI coloco como prioridade o estudo dos aprofundamentos curriculares ao longo do ano, pois a SEDUC-SP programa para o início do ano letivo a aplicação da Avaliação Diagnóstica de Entrada (ADE) no formato digital, que norteia o trabalho não só dos professores, mas também dos coordenadores. Mas antes da pandemia a ADE era em formato físico, melhor aceita pelos estudantes. Gestão de sala de é um tema que não pode ficar fora das ATPCG, em 4º lugar nesse momento avaliação e por último as relações interpessoais.

Quanto ao Ensino Médio precisava de mudança, mas não assim transformar o ensino em mão de obra barata. Antes de acontecer, ou seja, antes de 2022 não sabíamos muito, se falava bastante sobre não ter mais aulas de Filosofia e Sociologia. Tudo era incerto. Professores nervosos achando que perderiam as aulas... Começou 2022

passamos um ano batendo a cabeça, lendo, indo nas formações na DE, buscando formas de fazer com que os alunos se interessassem por essas disciplinas. Antes pudéssemos preparar para o Enem e o aluno escolher o que quer fazer, do que oferecer disciplinas que não agregam nada na vida deles. Mas agora em 2023 até os professores estão se acostumando, não dá para mudar tudo no outro ano. Nem superamos os problemas de 2022. Essas novas disciplinas são difíceis, se não estudar o MAPPA não se vai muito longe. Eu colocava na agenda os momentos de estudo do MAPPA, mas sempre tinha que atender outras necessidades. Estudava em casa. As formações da Diretoria de Ensino tinham que ser passadas para os professores, chamam de replicabilidade, nesses momentos que aproveitava para relembra-los sobre a importância de usar avaliação formativa e também nas outras disciplinas. É legal, dá resultado, mas o professor também deve colaborar e estudar por conta. Necessitávamos de mais formações sobre os aprofundamentos e como avaliar. Tivemos uma em que a exigência para a formação foi que lêssemos o documento antes. Claro que já tinha lido, mas reli, principalmente para marcar minhas dúvidas. Essa formação sobre avaliação dos aprofundamentos curriculares aconteceu depois que fechamos o primeiro semestre, ou seja, fizemos o que deu. A formação em si girou em torno de que não pode reprovar o aluno por rendimento e que é preciso inovar na hora de avaliar, ou seja, usar metodologias ativas o que não era nenhuma novidade, o próprio MAPPA na parte Avaliação só traz metodologia ativa. Agora falar sobre o fechamento em comum dos professores isso ninguém falou. Outro obstáculo, fechamento coletivo é uma mentira. Temos que ter muito jogo de cintura para no dia do Conselho de Classe fazer com que os professores dos aprofundamentos revejam os conceitos e assim as notas de fechamento de semestre não sejam tão discrepantes, uma vez que os professores deveriam ter optado pela avaliação mediadora, formativa.

O próprio MAPPA traz essa orientação para o uso de avaliação formativa, nenhum momento avaliativo foca no tradicional. Isso é engraçado, pois o mesmo professor que dá aula de aprofundamento tenta avaliar de diferentes maneiras como propõe o material, mas lá na disciplina que ele dá aula na base, ele se mantém tradicional. Os professores fazem isso, mesmo com as minhas orientações, e depois quando sai o resultado do SARESP – puramente classificatório – eles ficam bravos. Contraditório, né?! Eles avaliam assim, mas não aceitam esse tipo de avaliação. Isso nem é o pior desse tipo de avaliação, o *ranking* entre as escolas é tão desnecessário, pois a briga nem é pela escola que mais aprende, mas sim a escola que mais se destaca.

Mas o que essa escola fez para se destacar? Sabemos de muitas coisas que ocorrem no dia dessa prova, mas não é pauta dessa discussão. Quando os alunos atingem as metas é uma maravilha, o problema é quando isso não acontece e sai a classificação das escolas. É uma vergonha! É como se os profissionais das outras escolas nos olhassem com julgamento. Minha escola não atingiu a meta em 2021 e os professores colocam a culpa nos alunos. Sempre destaco que não adianta procurar culpados. Todos somos responsáveis por este resultado.

Enfim, o professor tem que ensinar e o aluno tem que aprender seja nas disciplinas comuns ou nas novas e não dá pra fazer como sempre foi feito. Quando eu estava em sala de aula até música eu inventava com fórmulas assim eles decoravam. Temos que tentar e inovar. Repetir o de sempre não chega em lugar algum. Até porque eles sabem que com nota ou sem nota vão para a série seguinte, então cabe ao professor utilizar diversos instrumentos avaliativos para tentar atingir os alunos. Ano passado a AAP começou online, outro obstáculo que superamos com os alunos ou não, pois eles têm preguiça de ler, e quando é pela internet é mais difícil, isso quando a internet funciona.

No meio de toda essa demanda o tempo é nosso inimigo. Não há tempo para estudar e realizar a minha própria formação. Com isso tenho dificuldade em realizar a formação da minha equipe quanto a avaliação dos aprofundamentos curriculares. Então, finalizo afirmando que temos um grande problema que é a falta de tempo e novas disciplinas que precisam de tempo para serem estudadas.

APÊNDICE 6 –ENTREVISTA IV CONCEDIDA PELO CGPG D-7 ATRAVÉS DO GOOGLE MEET EM 2023

Oi, que legal participar de uma pesquisa, espero que possa contribuir com o estudo. Então vou resumir o que respondi no questionário para começarmos. Fiz Matemática aqui em Itapetininga. Não tenho, pelo menos não me lembro de formação sobre avaliação e faz falta viu!? Como faz! Estou na rede estadual há doze anos e dez anos como professora efetiva. Na coordenação estou indo para o meu segundo ano, já adianto que talvez não permaneça, esse já é um grande motivo para não ter feito Pedagogia, pois se não sei se continuo na coordenação, imagina querer outros cargos que necessitam do diploma? Nem pensar! A coordenação nunca foi minha meta, as coisas só aconteceram. Não sei se quero continuar. Lidar com aluno é mil vezes mais fácil do que com professor. Provavelmente voltarei para a sala de aula, menos trabalho. A coordenação é frustrante, tanta coisa pra fazer e não dá tempo. Me sinto incapaz na maioria dos dias. A coordenação é uma ilusão, penso sempre em voltar para a sala de aula.

No programa estou no meu quinto ano, mas nesta escola 2022 foi meu primeiro ano. Entrei no PEI como professora de Matemática, mudei de escola, fui para PCA, agora mudaram o nome também, CGPAC da área de Matemática. Então no final de 2021 fui chamada para ser PCG/CGPG em outra escola. Uma nova escola, enorme, bem diferente do que estava acostumada, com dois turnos, eu aceitei o desafio e assumi a coordenação geral do Ensino Médio. Sabe que a princípio estranhei o horário, pois estava acostumada com PEI de 9 horas, mas para coordenar, a escola PEI de 7 horas é muito melhor, são dez horas por semana com os professores, para reuniões, alinhamentos, acompanhamento, ou seja, funciona muito melhor, ficamos mais tempo com os professores e sem aluno na escola. Com aluno é tudo mais difícil quando se trata de reunião. Temos 160 alunos atendemos a maior parte do sítio. São seis turmas, duas turmas 1ª série, duas turmas 2ª série e duas turmas 3ª série com treze professores. Desses treze, onze são especialistas e dois não são professores. A maioria dos meus alunos do Ensino Médio é desinteressada. Eu acho que isso é próprio do adolescente. Mas agora professor sem interesse, quero dizer, nem é professor, talvez esse seja o motivo de ser mais desinteressado. Querem ganhar a gratificação do programa, mas fogem do trabalho. As disciplinas são novas para todos, a desculpa que começou dar aula agora não cola mais. Todos precisaram e precisam estudar seja os itinerários ou documentos do PEI. Sendo assim, para o primeiro ano do programa, os estudos e

ATPCG sobre os documentos foram prioridade, seguido dos itinerários, afinal eram a novidade. Avaliação ficou em terceiro lugar, não por não ser importante, mas pelo tempo que ocupou os documentos e os itinerários, gestão de sala de aula teve pouco problema então deixo em quarto lugar na escala de prioridades e as relações interpessoais por último. Controverso ao que já afirmei, mas eles se dão bem entre eles e com os alunos, o negócio era comigo. Entre todos os documentos o mais difícil é o Programa de Ação. Você sabe... um documento que não tem limite de páginas, o meu do ano passado ficou em 32.

Não tenho muito tempo de experiência, mas doze anos de Estado é um bom tempo, mas o meu tempo de PEI deveria ter ajudado mais, já que a escola estava iniciando, pois o PEI é formativo, todos têm que estudar não só os alunos. São muitos documentos para estudar e entregar. Inclusive a Agenda de trabalho que deve ser feita semanalmente, oriento meus professores para que quando estiverem em aula, informem a turma e o tema da aula, então você nunca está sem nada para fazer, porém minha idade pesava mais que minha experiência, muitos professores estão na reta final, esperando a aposentadoria, então ignoram minha trajetória. O pior da coordenação não é o tanto de trabalho, mas a relação com alguns colegas. Isso desgasta.

2022 não foi o meu melhor ano, esses aprofundamentos curriculares são difíceis e alguns professores não conseguem dar as aulas dessas disciplinas, então prejudica o aprendizado dos estudantes e a falta de conhecimento, formação para poder ajudar os professores também foi um problema. Isso porque não fizemos parcerias com outra escola, pois tinha essa opção, mas nenhuma escola desta diretoria fez. Estava e está fora de questão sentar junto com o coordenador de outra escola para montar horário porque tem aluno insatisfeito com os itinerários que a escola oferece.

As formações que tivemos na DE sobre aprofundamento curricular, eu repliquei em ATPCG porque eles cobram o envio de fotos, evidências, tem mais isso tudo na PEI é foto, evidência, mas não foram exitosas, porque não são todos professores que dão essas aulas. Nós recebemos o tal do MAPPA que traz as aulas, como se fosse uma apostila para o professor seguir com os alunos, mas é um material pesado, aprofundamento mesmo! Tem vídeos com QR Code ou link para acessar, alguns são muito longos. Um que assisti era a gravação de uma aula de faculdade, para alunos que muitas vezes não sabem interpretar textos simples. Se os alunos aprendem com os aprofundamentos? As aulas que mais temos ausências são essas. Eles pedem aula de matemática pura, pois alguns querem fazer o Enem e sabem da concorrência.

Os aprofundamentos curriculares apresentam uma sequência de cinco atividades, certo?! E como você também sabe cada final de atividade tem a parte Avaliação. Parece que só vejo o problema, mas realmente é um problema, meus professores estão presos na prova escrita é uma luta diária com eles. Essa parte Avaliação do MAPPA trouxe tanta novidade, instrumentos avaliativos que nunca tinha visto, como por exemplo podcast para avaliar. Mas os meus professores só validam como prova aquela escrita. É preciso uma mudança de mentalidade. São inflexíveis, e parece que aqui os de Matemática são piores, querem tudo à risca, o aluno tem que decorar fórmula, pra quê isso? Nas provas eu colocava as fórmulas na lousa, pra mim não importava isso, mas sim se a partir dali eles conseguiriam fazer os exercícios. No PEI precisamos de evidências de avaliação, temos a semana de avaliação, mas não é só nessa semana que avalia. O fechamento das notas é complicado também, eles somam tudo e dividem pelo número de atividades. Tenho um professor em específico que dá três provas e fecha nota aritmeticamente, não tem erro é somar e dividir. Bem diferente do que orienta o documento avaliador dos aprofundamentos curriculares. E por falta de estudo e formação não é. Sempre reforço a necessidade de realizar avaliação formativa. Me lembro até do título que coloquei nessa pauta O que os erros me dizem, discutimos bastante sobre a importância de analisar e refletir sobre o erro do estudante, pois é nesse momento que conseguimos saber o que eles sabem, o que falta e o que devemos fazer para que ele avance. Para chegar no final, no fechamento da nota, o olhar e prática ser tradicional. Quanto as provas os professores são orientados a elaborarem diferentes avaliações e obrigatoriamente essas avaliações devem ter questões dissertativas e de múltipla escolha, temos muitos alunos do sítio que podem faltar por causa do tempo, transporte ou outro motivo, então assim atendemos esses e evitamos a cola entre os quais estão fazendo juntos e diferentes questões atendem diferentes saberes. Mas esse ano teremos SAEB e SARESP, sem se esquecer que temos uma Prova Paulista por bimestre. Mais aula, mais prova bimestral. O caminho mais fácil seria padronizar mesmo. Treinar.

Continuamos com os mesmos aprofundamentos em 2023. O aluno escolher o que cursar é conversa... Eu nem pude apresentar todos os aprofundamentos aos alunos da 1ª série, só os quais já tínhamos, pois os professores já conheciam e seria muito trabalhoso começar do zero. Não fomos a única escola que fizemos isso, é só ver quais escolas continuaram com os mesmos ou coincidentemente os alunos têm os mesmos gostos? Para 2022 sim os mais votados foram aqueles que oferecemos. Esses aprofundamentos...