

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Matemática e Tecnologia
Denalda Lopes Cordeiro

**TRANSLAÇÕES REALIZADAS DURANTE O ENSINO REMOTO PELAS
AVALIAÇÕES DO SIMAVE E INTERNAS COM RELAÇÃO AO ENSINO -
APRENDIZAGEM EM UMA ESCOLA DO CAMPO**

Diamantina
2023

Denalda Lopes Cordeiro

**TRANSLAÇÕES REALIZADAS DURANTE O ENSINO REMOTO PELAS
AVALIAÇÃO DO SIMAVE E INTERNAS COM RELAÇÃO AO ENSINO -
APRENDIZAGEM EM UMA ESCOLA DO CAMPO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Matemática e Tecnologia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luana Pereira Leite Schetino

Diamantina

2023

Catálogo na fonte - Sisbi/UFVJM

C794t Cordeiro, Denalda Lopes

2023 Translações Realizadas Durante o Ensino Remoto Pelas Avaliações do Simave e Internas Com Relação ao Ensino- Aprendizagem em Uma Escola do Campo [manuscrito] / Denalda Lopes Cordeiro. -- Diamantina, 2023.
80 p. : il.

Orientador: Prof. Luana Pereira Leite Schetino. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação em Ciências, Matemática e Tecnologia) -- Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências, Matemática e Tecnologia, Diamantina, 2023.

1. TEORIA ATOR-REDE. 2. AVALIAÇÃO INTERNA. 3. AVALIAÇÕES DO SIMAVE. 4. ESCOLA DO CAMPO. 5. ENSINO-APRENDIZAGEM. I. Leite Schetino, Luana Pereira. II. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. III. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFVJM com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Este produto é resultado do trabalho conjunto entre o bibliotecário Rodrigo Martins Cruz/CRB6- 2886 e a equipe do setor Portal/Diretoria de Comunicação Social da UFVJM

Denalda Lopes Cordeiro

**TRANSLAÇÕES REALIZADAS DURANTE O ENSINO REMOTO PELAS
AVALIAÇÕES DO SIMAVE E INTERNAS COM RELAÇÃO AO ENSINO-
APRENDIZAGEM EM UMA ESCOLA DO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Orientadora: Prof.^a Dra. Luana Pereira Leite Schetino

Data de aprovação 03/02/2023



Documento assinado digitalmente
LUANA PEREIRA LEITE SCHEITINO
Data: 03/04/2023 13:04:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Luana Pereira Leite Schetino (presidente da banca)
Faculdade de Medicina–FAMED/UFVJM



Documento assinado digitalmente
OFELIA ORTEGA FRAILE
Data: 31/03/2023 15:08:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Ofélia Ortega Fraile (membro interno)
Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde–UFVJM



Documento assinado digitalmente
JULIANE DOS SANTOS AMORIM
Data: 09/02/2023 15:54:35-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Juliane dos Santos Amorim (membro externo)
Ciências Biológicas–UNEB

**Diamantina
2022**

"É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo."

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

A Deus,

Toda a minha gratidão pelos desafios vencidos e que me fazem mais forte. Te agradeço, Senhor, pelas bênçãos e por mais essa oportunidade de aprender. Por ter me fortalecido ao ponto de superar as dificuldades, permitindo-me avançar essa etapa tão relevante na minha vida. Senhor, que tuas bênçãos e luz, guiem e protejam cada passo meu.

À minha família,

Pela confiança e pela disponibilidade que não lhes concedi, principalmente quando se refere ao meu esposo Sérgio Antunes e a minha filha Isis Lopes Antunes, que sempre compreenderam o motivo de muitas ausências. Possa eu sempre ser motivo de orgulho. Gratidão!!! Aos meus irmãos Consolha, Ivete e Jáiro, agradeço-os pelo imenso incentivo, auxílio, pelo encorajamento. Aos demais familiares que não foram especificamente referidos, simplesmente vos digo: Muito obrigada!

À Professora Luana Leite (Orientadora),

Pessoa incrível, de muita sabedoria, elegância e empatia. Sempre demonstrou muito respeito com o meu processo e limites. A maior demonstração desse respeito foi aceitar orientar-me com o tema “Avaliação Educacional em Larga Escala e Complementar”, sendo que não é a sua especialidade. A mesma possui especialidade em Divulgação Científica. Portanto, essa orientação foi um grande desafio, o qual ela aceitou e com muito respeito e parceria, construímos este trabalho. Desenvolver essa pesquisa e ter a oportunidade de conhecer e trabalhar com a professora Luana, foi um divisor de águas em minha vida. Uma parceira sensacional. Estará sempre nas minhas orações, reforçando ao bom Deus que a projeta sempre juntamente com a sua família. Obrigada pela atenção, paciência, ensinamentos, orientações e acima de tudo, respeito à mim demonstrado. Gratidão, sempre!

À amiga Grazielle Neves,

À você todo o meu respeito, admiração! Obrigada pelas motivações diárias. Me auxiliou nos momentos mais difíceis do curso, em instantes em que eu me deparava com situações que não sabia ao certo como agir e reagir e entendia como solução mais viável a desistência, chega você, como providência divina e me estende a mão, reerguendo-me, fazendo-me persistir e chegar até aqui. Você, Gra, é a irmã que a vida me permitiu escolher. Meus sinceros agradecimentos e eterna admiração! Você é um ser iluminado.

Gratidão pela empatia, por permitir eu me aproximar e poder fazer parte, mesmo que virtualmente, do seu ciclo de amizade! Obrigada minha grande amiga por tudo e muito mais!!!

Ao grupo de pesquisa GETARE (Grupo de Estudo Teoria Ator-Rede),

“Quando alimentamos mais a nossa coragem do que os nossos medos, passamos a derrubar muros e a construir pontes.”

Lígia Guerra

Começo esse agradecimento ao grupo de pesquisa GETARE, fazendo referência a essa frase da autora supramencionada, pois define exatamente o meu processo. Quando resolvi vencer meus medos, limitações e, colocar minha pesquisa para análise dentro do grupo, em um dos encontros semanais, foi um passo fundamental, para que eu, junto com minha orientadora conseguíssemos avançar nas etapas da presente pesquisa. Os encontros semanais, ministrados pelas professoras Luana Leite, Luciana Allain e Ofélia Ortega, foram fundamentais para que o meu trabalho desse prosseguimento. Agradeço à todos os colegas participantes que de maneira direta ou indireta, fazem parte dessa minha trajetória de pesquisa. Em especial agradeço a professora Luciana Allain pelas orientações dadas através dos encontros do GETARE, as quais foram essenciais para que eu conseguisse avançar e chegar até aqui. Gratidão!

Aos professores do PPGECMaT, especialmente Geraldo Fernandes,

Muitos ensinamentos, disciplinas enriquecedoras, a destacar a disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Pesquisa e Produtos em Educação em Ciências e Matemática II, ministradas pelos professores Luana Leite e Geraldo Fernandes. À ambos, parabéns e obrigada. Agradeço de maneira especial ao professor Dr. Geraldo, pelas aulas riquíssimas, com conteúdo complexos, mas com falas simples, pedagógicas, acessíveis, tornando o difícil como algo fácil de entender e fazer. O material a nós mestrandos disponibilizados, foram e são essenciais para que cada etapa burocrática do curso fosse concluída com êxito e com muito aprendizado. Grande Mestre Geraldo, quanta honra, e muito obrigada!

À amiga e Supervisora Pedagógica Geralda Pedro,

Simplesmente um ser. Você sabe o quanto sou grata por tudo que fez por mim. Dedico essa pesquisa especialmente à você que sonhou junto comigo esse desejo de realizar esse curso (PPGECMaT). A palavra que melhor define é gratidão e reforço o

quanto você é especial. Humildade, sabedoria, empatia são algumas das qualidades que a representam. Meu mais sincero agradecimento e caloroso abraço.

Aos funcionários da Escola Estadual Esperança (Cenário da Pesquisa),

Obrigada por aceitarem participar como sujeitos da pesquisa, sendo parte essencial para que essa pesquisa pudesse dar prosseguimento. Meu muito obrigada à todos!

RESUMO

O ensino se realiza quando alunos e professores atingem a congruência acerca dos significados em discussão, quando os docentes e estudantes avaliam de maneira contínua as práticas desenvolvidas na sala de aula para que se estabeleçam graus de entendimento, permitindo-nos a compreensão de que o ato de avaliar é inerente ao ensino. Dessa forma, o objetivo desse trabalho foi caracterizar quais as translações realizadas durante o ensino remoto pelas Avaliações do SIMAVE (AS) e Avaliações Internas (AI) com relação ao ensino-aprendizagem dos estudantes de uma escola do campo. A metodologia adotada é qualitativa exploratória, com método de estudo de caso, técnica de coleta de dados por meio do grupo focal e o roteiro semiestruturado. Os resultados apontaram que o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), apresenta apenas preocupação com os números e marketing, sem a preocupação de valorizar os saberes trazidos pelos discentes e o ritmo de aprendizagem dos alunos, assim como a valorização ao corpo docente. Percebe-se também que os actantes externos à rede escolar possuem grande impacto nas redes apresentadas, como é o caso do actante bar que atuou performando, ora como um agente positivo, ora como negativo. Com relação às AI, os principais actantes foram os alunos, avaliação heterogênea baseada nas necessidades dos estudantes, o que vai em direção à avaliação da aprendizagem e não da pedagogia do exame.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Avaliações. SIMAVE. Teoria Ator-Rede.

ABSTRACT

Teaching takes place when students and teachers reach congruence regarding the meanings under discussion, when teachers and students continuously evaluate the practices developed in the classroom in order to establish degrees of understanding, allowing us to understand that the act of evaluating is inherent to teaching. Thus, the objective of this work was to characterize the translations carried out during remote teaching by the SIMAVE Assessments (AS) and Internal Assessments (AI) in relation to the teaching-learning of students in a rural school. The adopted methodology is exploratory qualitative, with a case study method, data collection technique through the focus group and the semi-structured script. The results showed that the Minas Gerais System of Evaluation and Equity of Public Education (SIMAVE) is only concerned with numbers and marketing, without concern for valuing the knowledge brought by students and the pace of learning of students, as well as valuing the faculty. It is also noticed that the actants external to the school network have a great impact on the presented networks, as is the case of the actant bar that acted performing, sometimes as a positive agent, sometimes as a negative one. With regard to the AI, the main actants were the students, heterogeneous assessment based on the needs of the students, which goes towards the assessment of learning and not the pedagogy of the exam.

Keywords: Teaching-learning. Assessments. SIMAVE. Actor-Network Theory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Linha do tempo da história da Avaliação em Minas Gerais.....	26
Figura 2 - Actantes que agem positivamente na Rede das Avaliações do SIMAVE segundo a percepção dos professores do ensino médio da E. E. Esperança	45
Figura 3 - Actantes que agiram de forma negativa na Rede das Avaliações do SIMAVE segundo a percepção dos professores do ensino médio da E. E. Esperança	46
Figura 4 - Actantes que agiram positivamente na Rede das Avaliações Internas segundo a percepção dos professores do ensino médio da E. E. Esperança.....	51
Figura 5 - Actantes que agem de forma negativa na rede de Avaliações Internas segundo a percepção dos professores do ensino médio da E. E. Esperança.....	52
Figura 6 - Rede do ensino remoto que age dificultando o processo ensino-aprendizagem e bom rendimento nas avaliações	56
Figura 7 - Performace do actante bar	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI–Avaliações Internas ANT–

Actor Network Theory AS–

Avaliações do SIMAVE ANT–

Actor Network Theory CBC–

Conteúdos Básicos Comuns CH–

Ciências Humanas CN–Ciências

da Natureza EJA–Educação de

Jovens e Adultos

GETARE–Grupo de Estudos Teoria Ator-Rede IDEB–

Índice de Desenvolvimentos da Educação BásicaLDB–

Lei de Diretrizes e Bases da Educação LP–Língua

Portuguesa

MEC–Ministério da Educação

MG–Minas Gerais MT–

Matemática

PAAE–Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar

PE–Produto Educacional

PET–Programa de Estudo Tutorado

PPP–Projeto Político Pedagógico

PROALFA–Programa de Avaliação da Alfabetização PROEB–

Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação BásicaPSF–

Programa Saúde da Família

PTE–Programa Estadual de Transporte Escolar

REANP–Regime de Atividades Não Presenciais SAEB–

Sistema de Avaliação da Educação Básica SAEP–

Sistema Nacional de Avaliação do Ensino PúblicoSEE–

Secretaria de Estado de Educação

SIMAVE–Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação PúblicaTAR–

Teoria Ator-Rede

UFMG–Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

TRAJETÓRIA DE VIDA E ACADÊMICA	14
1.1. Teoria ator-rede	20
1.2. Ensino - Aprendizagem	21
1.3. Avaliação e aprendizagem	22
1.4. História da Avaliação em larga escala no Brasil e em Minas Gerais	25
1.5. Avaliações Internas	31
1.6. Avaliações Do SIMAVE - Diagnósticas/Trimestrais	32
1.7. Avaliação externa - Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)	34
1.8. Avaliações nas escolas do campo	35
CAPÍTULO II - METODOLOGIA	40
2.1. Caracterização da Pesquisa	40
2.2. Cenário da Pesquisa	40
2.3. Sujeitos da pesquisa	41
2.4. Técnica e Instrumento de Coleta de Dados	41
2.5. GETARE e os conceitos da TAR	42
CAPÍTULO III - RESULTADOS E DISCUSSÃO	44
3.1. Perfil e caracterização dos sujeitos	44
3.2. Categorias a partir dos objetivos geral e específicos	46
3.2.1. Caracterização das Avaliações do SIMAVE e Internas na percepção dos professores e seus actantes	46
3.2.2. Avaliações do SIMAVE - Diagnósticas/Trimestrais	47
3.2.3. Avaliações Internas	52
CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
Avaliação—uma perspectiva crítica	61
CAPÍTULO V - REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	63
APÊNDICES	69

TRAJETÓRIA DE VIDA E ACADÊMICA

Nasci aos 30 dias do mês de abril do ano de 1982, na cidade de Capelinha, localizada na região Nordeste de Minas Gerais (MG), no Vale do Jequitinhonha, tendo como base econômica, a agricultura e o comércio, sendo seu principal produto de exportação, o café. Meu nascimento ocorreu na cidade supracitada, pelo simples fato de como filha caçula de um total de sete filhos, ser a única destes com registro de nascimento em hospital, pois os demais nasceram em casa com auxílio de parteiras domiciliares.

Desde a minha infância até os tempos atuais, resido na zona rural do município de Setubinha, localizada no Vale do Mucuri, mais precisamente na Comunidade Palmeiras do Vale. Muitos migram para outras cidades ou estados para o corte de cana, complementos de renda, como por exemplo, a bolsa família. Outros meios possíveis de renda na comunidade é o trabalho público na Prefeitura Municipal, importante empregador regional.

Quando se tem a oportunidade de concluir um curso superior, a rede estadual de ensino é outra oportunidade viável de emprego, desde que se obedeça às exigências de cada edital liberado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Se o candidato não possuir curso superior, a rede estadual permite que a partir de inscrições e critérios estabelecidos pela SEE, possa vir à concorrer as vagas de Auxiliar de Serviços Gerais da Educação Básica (ASB). Enfim, são alguns dos meios que a população palmeirense/setubinhense realiza para melhorar as condições socioeconômicas de suas famílias.

Concluí todas as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) em escolas estaduais do município de Setubinha, que de acordo com a Resolução 2.820, de 11 de dezembro de 2015, Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais, são escolas do campo¹. Entre os anos 2002 e 2009, com muitas dificuldades financeiras, realizei os cursos acadêmicos: Normal Superior e Biologia.

Iniciei ainda como cursista de biologia a minha carreira profissional na docência no ano de 2005, atuando no Ensino Fundamental I e II pela Rede Estadual de Ensino. Atualmente sou concursada na rede estadual, atuando nas séries do Ensino Fundamental

¹<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Diretrizes%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo%20do%20Estado%20de%20Minas%20Gerais.pdf>

II e Ensino Médio. Confesso que o início da docência foi muito difícil para mim. Era o momento de aplicar de maneira metódica e simultânea todo o conhecimento que eu havia aprendido e ainda estava compreendendo na graduação.

Embora soubesse o que fazer, muitas das vezes me deparei tendo crises de ansiedade e sensação de incompetência. Dentre outras atitudes, orientações de pessoas mais experientes foram importantes para que eu pudesse enxergar as minhas intervenções de forma mais profissional e assertiva.

Como dito anteriormente, realizei todas as minhas etapas da educação básica em escolas do campo, assim como desde o início da minha docência também sempre lecionei em escolas, que em termos legais, são consideradas como escolas do campo. Portanto, desde criança convivo com essa realidade, com todas as suas particularidades e desafios a elas característicos (estradas precárias, na sua maioria com falta da participação da família na vida escolar dos filhos, ausência ou acesso restrito aos meios de comunicação e ausência de transporte escolar de qualidade). Sendo assim, toda a minha trajetória de vida e acadêmica, além das experiências vivenciadas foram pontos primordiais que me motivaram a realizar a presente pesquisa².

² Essa pesquisa foi aprovada em parecer substanciado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UFVJM, sob número 5.086.075.

INTRODUÇÃO

A construção do conhecimento só acontece de forma democrática. A contextualização é um dos pontos mais positivos para permitir que os alunos consolidem conhecimentos. Forçar o aluno a querer, provoca desmotivação, evasão, baixa autoestima e muitas vezes reprovação. Em 2020 chegou com grande força a Pandemia do novo Coronavírus (COVID-19). Conforme colocado por Monteiro (2020), durante o período pandêmico, as escolas foram fechadas, prejudicando o desenvolvimento escolar de milhões de crianças e adolescentes, onde os educadores tiveram um grande desafio de repensar a relação escola e família.

A educação se faz através do ensino, onde docentes e estudantes precisam avaliar de maneira contínua as práticas desenvolvidas na sala de aula para que se estabeleçam graus de entendimento, permitindo-nos a compreensão de que o ato de avaliar é inerente ao ensino. Para Freire (1996), citado por Cupolillo (2007) a ideia de “inacabamento” está muito relacionada a inconclusão do ser humano, tendo em vista que é na educação que temos espaço para dialogar, ou seja, abrir-se à compreensão do outro e deixar-se conhecer pelo outro, para que, juntos, atinjam patamares mais elevados de leitura e entendimento do mundo.

De acordo com Freire (2011), o ponto de partida de toda educação é o contexto local, o lugar onde acontece a prática educativa, a ação, a reflexão e a práxis, ou seja, a realidade do sujeito. O autor ainda complementa, que o local e o global são como dois pés necessários para poder andar. Não se trata de priorizar o contexto local para negar o contexto global, nem se trata de priorizar o contrário. Nessa perspectiva, compreender o alcance da avaliação da aprendizagem no processo educativo implica compreender as diferentes visões que o ser humano tem de mundo. Segundo Freire (2015) a avaliação implica: coleta de informações sobre o processo cognitivo, mensuração que leva a processos relacionados a recompensas e sanções, o resultado final é quase sempre expresso em porcentagens, valores e escalas.

Uma avaliação da aprendizagem ou avaliação do rendimento escolar ou, ainda, avaliação do aluno, tem sido o mais frequente objeto de interesse para os professores e também para a produção de material. Apresenta características como, função diagnóstica, favorece o autoconhecimento do educando, contribui para que ele se torne o sujeito do seu processo de aprendizado. Além disso, Saul (2008) ressalta sobre o compromisso com

a educação democrática, com propósitos e práticas de inclusão, propondo uma relação pedagógica democrática entre educador e educando.

Durante muito tempo a avaliação estava muito relacionada com o modelo industrial Taylorista, onde a educação confundiu-se com um “treinamento” de hábitos e atitudes direcionados à formação do trabalhador adaptado ao mundo industrial em expansão. Cupolillo (2007) aponta que, neste período os professores tinham como função oferecer experiências e conhecimentos adequados para que estes alcançassem os objetivos propostos.

Nessa perspectiva, parece claro que o processo avaliativo, assim como as demais ações entre educador e educando, conforme colocado por Cupolillo (2007), devem priorizar o aprofundamento do conhecimento e a leitura crítica do mundo, numa permanente construção e apreensão da realidade com vistas à construção de uma consciência crítica. No entanto, em estudo desenvolvido por Silva e Nunes (2020) os autores nos mostram que a avaliação ainda é praticada com a finalidade de aprovar ou reprovar. Portanto, mesmo sabendo que o processo de avaliar é complexo, o professor deve ser reflexivo, um polivalente na sua atuação, deve se auto avaliar continuamente, pois como mediador do processo de ensino-aprendizagem é necessário que se tenha uma formação e ação voltadas para o bem estar e desenvolvimento do aluno.

Sendo assim, semestralmente, a SEE/MG, promove as Avaliações do SIMAVE (AS) - Diagnósticas/Trimestrais, por meio do Sistema de Gestão das Avaliações da Aprendizagem - Banco de Itens. Tais avaliações referem-se a um sistema online responsável por gerar relatório e aplicar provas, objetivando verificar as habilidades/competências do currículo desenvolvidas no ano anterior (Diagnóstica) e no ano corrente (Trimestrais). Quanto ao formato de aplicação, o SIMAVE (2022) nos mostra que esta, se efetuam de forma online ou impressa pela escola, onde os produtos gerados se materializam através de mapa de resultados e gráfico com percentual de acertos por descritor.

Durante o Regime de Atividades Não Presenciais (REANP), a aplicação dessas avaliações também ocorrera durante a pandemia COVID-19, como melhor será descrito no decorrer da pesquisa. As Avaliações Internas (AI), elaboradas pelo corpo docente, desenvolvidas durante o REANP, buscavam subsidiar ações para que se pudesse diagnosticar e consolidar habilidades trabalhadas no Programa de Estudos Tutorados (PET) e também minimizar ou sanar defasagens detectadas a partir dos diagnósticos obtidos dos resultados das avaliações do SIMAVE.

É importante que se diga, que a Escola Estadual Esperança³, cenário da presente pesquisa, desenvolveu as atividades do REANP de forma impressa, considerando que a clientela atendida não possuía acesso à internet, inviabilizando o desenvolvimento de materiais propostos a partir de alcances virtuais. Os professores necessitaram realizar vários procedimentos para cumprir as demandas de ensino e avaliação, dentre os quais se destaca a responsabilidade das aplicações e lançamento das respostas das Avaliações do SIMAVE.

Portanto, com base neste contexto, buscamos respostas sobre alguns questionamentos: Como são essas avaliações na percepção dos professores e supervisora pedagógica? Elas são avaliações que estão direcionadas para o ensino de particularidades locais? Por que elas são importantes? Que diferença ela pode fazer na vida dos estudantes? As avaliações realmente cumprem o objetivo de avaliar, diagnosticar?

Sendo assim, a presente pesquisa buscou responder a problemática central: Quais as translações realizadas durante o ensino remoto pelas Avaliações do SIMAVE (AS) e as Avaliações Internas (AI) com relação ao ensino-aprendizagem, de estudantes do 1º ano do ensino médio, na percepção dos professores e supervisora de uma escola do campo?

Para tanto, nos apoiaremos no marco teórico da Teoria Ator-Rede (TAR), buscando identificar os actantes, as translações e as redes com relação a essas avaliações, a fim de entender de que forma esses interesses influenciam na aplicação, nos resultados, bem como no ensino-aprendizagem.

Como objetivo geral, buscamos caracterizar quais as translações foram realizadas durante o ensino remoto pelas AS e AI com relação ao ensino-aprendizagem dos estudantes de uma escola do campo. Como objetivos específicos, buscamos responder: 1) Identificar as percepções dos professores e supervisor pedagógico realizado durante o ensino remoto sobre as AS e AI; 2) Contrapor as percepções dos professores com os objetivos presentes nas normativas das AS; 3) Contrapor as percepções dos professores e supervisor sobre as AS e AI; 4) Caracterizar as dificuldades/facilidades do processo de aplicação das avaliações durante o ensino remoto; 5) Caracterizar os actantes que agem nas redes das Avaliações do SIMAVE nas percepções dos professores.

³ Por questões éticas, optamos dar um nome fictício ao cenário desta pesquisa.

CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Aqui trataremos de uma revisão teórica para compreender melhor as avaliações e o processo de ensino-aprendizagem no âmbito escolar. Busca-se uma sustentação as ideias da pesquisa e seu desenvolvimento, além dos subsídios para desenvolvê-la e aplicar ao Produto Educacional (PE).

Contudo, antes de entrarmos no assunto referente as avaliações, iniciamos este tópico abordando brevemente sobre o marco teórico desta pesquisa, a Teoria Ator-Rede, apontando os principais conceitos utilizados.

1.1. Teoria ator-rede

A Teoria Ator-Rede (TAR), conforme apontado por Cavalcante *et. al.* (2017) é uma teoria social que se originou na área de estudos de ciência, tecnologia e sociedade no final da década de 1970 e início da década de 1980 a partir dos estudos de Michel Callon, Bruno Latour, dentre outros. Com seu acrônimo em inglês ANT (*Actor-Network Theory*)- que significa formiga - “[...] um viajante cego, míope, viciado em trabalho, farejador e gregário” (LATOURE, 2012, p. 28) ela foi escolhida como referencial analítico e aporte teórico desta pesquisa.

Especificamente neste trabalho, buscamos encontrar os actantes, as interações para a formação das redes, ou seja, um mapeamento da situação problema pela ótica dos professores. Contudo, se faz necessário entendermos melhor sobre o significado da TAR. Para Latour (2000), a palavra teoria não refere-se o mesmo que uma teoria do social, do sujeito ou da natureza, mas sim, como um método, um caminho para seguir a construção e fabricação dos fatos. Por isso, a TAR é considerada como uma teoria e ao mesmo tempo uma metodologia.

Em relação ao conceito da palavra ator, ou actante, como colocado por Latour (2000) não tem o mesmo significado de “ator social”, utilizado nas perspectivas sociológicas clássicas. Para o autor, ator é tudo aquilo que age, que deixa traço, que produz efeito no mundo, podendo ser ele humano ou não (pessoas, instituições, coisas, animais, programas, leis, objetos, máquinas, eventos, entre outras). Quanto a palavra rede, Freire (2006, p.10) ressalta que as redes refere-se a “fluxos, circulações e alianças, nas quais os atores envolvidos interferem e sofrem interferências constantes.” A maneira

como tais atores ou actantes agem ou se associam entre si, formando as redes, é denominada translação.

Latour identifica cinco movimentos de translação possíveis: no primeiro deles os atores caminham na mesma direção e tem os mesmos interesses. É como se quisessem dizer: “eu quero o que você quer; por que não vamos juntos?”. O segundo movimento de translação os atores podem convergir nas direções tomadas através de um processo de cooptação. É como se dissessem: “por que você não quer? Vem comigo”. No terceiro movimento de translação, os atores tomam um atalho, ou são sequestrados por outros atores, como se esses dissessem: “você quer isto? Eu me ofereço pra te levar lá/te dar isto, mas te levo por outro caminho”. No quarto movimento há uma abertura a muitas outras negociações e ao recrutamento de aliados, gerando novos interesses que podem ser comuns, novas articulações de interesses mais locais com outros mais amplos etc. A quinta translação, que é a mais poderosa de todas, consiste em tornar o interesse de um dado ator um ponto de passagem obrigatório, isto é, um interesse em que os demais atores estão obrigados a convergir seus próprios interesses em um interesse central (NEVES; ALLAIN, 2017, p.2).

A perspectiva da TAR nos mostra que um discurso puro, dado sem questionamento não conseguirá se ligar a rede que sustenta a aprendizagem dos indivíduos em relação a uma temática, que na presente pesquisa se refere às avaliações, especificamente aqui denominadas Avaliações do SIMAVE (AS) - Diagnósticas/Trimestrais, realizadas por meio do SIMAVE e Avaliações Internas (AI), elaboradas pelos docentes, com foco no ensino-aprendizagem. Quando ocorridas de forma desconectada, não proporciona translações favoráveis, suprimindo assim, o processo ensino-aprendizagem, o que acaba, muitas das vezes, impedindo de ocorrer possíveis intervenções para melhoria desse determinado processo, afetando a aprendizagem, pois ela não se realiza de forma significativa.

Saul (1980) nos fala que talvez o grande desafio da atualidade, no âmbito escolar, seja o fato dos estudantes se sentirem culpados ao receberem notas baixas, não trazendo um sentimento de maior envolvimento no processo ensino-aprendizagem, nem para os professores, muito menos para os estudantes. Ainda segundo o mesmo autor a avaliação deverá servir aos propósitos de mobilização do aluno para que se reveja, perceba o patamar de conhecimento onde está, bem como a mobilização dos professores para retomar o trabalho. Nesse sentido, a aprendizagem, segundo Latour (1994), são processos de translações entre os indivíduos, como deslocamento de uma linguagem para outra sendo o sujeito modificado.

1.2. Ensino - Aprendizagem

Definições em dicionário⁴ online de português, o qual diz que Ensino-Aprendizagem é um processo pedagógico, contínuo e recíproco que leva um indivíduo a assimilar, entender e colocar em prática aquilo que lhe é ensinado.

Quanto à palavra ensino, o dicionário supramencionado traz definições referentes como ação, arte de ensinar, de transmitir conhecimentos, de instruir alguém através da informação, instrução, orientação adequada para que essa instrução aconteça. E, define aprendizagem como sendo ação, processo, efeito ou consequência de aprender, aprendizado, experiência ou prática.

Conforme menciona Kubo e Botomé (2001), o processo ensino-aprendizagem é o nome para um complexo sistema de interações comportamentais entre professores e alunos. Concepções autoritárias do processo ensino-aprendizagem sustentadas numa perspectiva de que o professor é “dono” do saber, naturalmente, vai produzir uma relação pautada no autoritarismo e não no diálogo com os estudantes, uma vez que estes são vistos como “vazios” e somente o professor “sabe tudo”.

Dessa maneira, Freire (1987) ressalta que o ensinar e o aprender assumem um caráter “bancário” e antidialógico, onde o ensino reproduz uma sociedade opressora, em que o educador fica em uma posição superior de dono do saber, e aos educandos resta apenas arquivar e memorizar os depósitos na tentativa de apenas adaptar e não de construir novos aprendizados. No entanto, como nos lembra Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, e que os sujeitos não se reduzem à condição de objeto um do outro, pois quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. É no espaço da convivência, onde se dá a proximidade e a empatia, que o ato de ensinar e aprender se efetiva, ganhando sentido e significado.

1.3. Avaliação e aprendizagem

De acordo com Libâneo (2012), a luta pela escola pública obrigatória e gratuita para toda a população tem sido bandeira constante entre os educadores brasileiros. Entretanto, têm-se observado, nas últimas décadas, contradições mal resolvidas entre quantidade e qualidade em relação ao direito a escola, que valorize as formas de organização das relações humanas nas quais prevaleçam a integração social, a

⁴ <https://www.dicio.com.br/ensino-aprendizagem/>

convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre as pessoas.

Desta forma, é de extrema importância, como nos lembra Lopesi e Macielli (2020), discutir a avaliação como um processo contínuo de reflexão da formação e da prática docente, em que experiências exitosas de avaliação possam ser compartilhadas e multiplicadas na educação. Além disso, Luckesi (1995) nos aponta que a avaliação auxilia o educador na tomada de decisões e, nesse sentido cabe lembrarmos que avaliar vem do latim *a+ valere*, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. Kraemer (2005) acrescenta que a avaliação constitui uma operação indispensável em qualquer sistema escolar, havendo sempre, no processo de ensino-aprendizagem, um caminho a seguir entre um ponto de partida e um ponto de chegada.

Uma educação dialógica, como colocado por Freire (1996), exclui uma educação autoritária, onde o educando deixa de ser um receptor e objeto do processo. A avaliação da aprendizagem da pedagogia, de acordo com Luckesi (2003) citado no trabalho de Lemos e Sá (2013), apresenta as seguintes características: objetiva diagnosticar a situação do educando pela verificação do que aprendeu e o que não aprendeu para possível reorientação da ação educativa; é processual, pois o estudante pode não conhecer agora, mas pode posteriormente; é dinâmica, uma vez que não avalia em níveis estáticos de aprendizagem, mas sim para melhorar a situação do aluno; é inclusiva, não classifica em melhores ou piores; é democrática, pois inclui todos os indivíduos no processo educativo e exige a prática pedagógica dialógica.

Da Silva Rios e Cassundé (2016) apontam que durante todo processo do planejamento, a avaliação é o elemento da prática pedagógica que permite acompanhar o trabalho docente, o rendimento da aprendizagem do aluno e o alcance dos objetivos, pois a avaliação dá retorno à prática pedagógica. Assim, o professor precisa ter bem claro que avaliar é determinar se os objetivos previstos foram alcançados e em que intensidade.

A avaliação formativa, de acordo com Perrenoud (1999) e Kraemer (2005), vislumbra as dificuldades dos alunos possibilitando encontrar soluções por intermédio de uma reestruturação interna na escola, quanto à forma de avaliação que seja contínua e formativa na perspectiva do desenvolvimento integral do aluno, possibilitando-lhe, como apontado por Cupolillo (2007) um processo de identificação e sensibilização a partir da utilização do par homogeneidade/heterogeneidade.

Já a avaliação somativa, de acordo com Kraemer (2005) caracteriza-se pelo envolvimento de ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de

aprendizagem, ou seja, corresponde a um balanço final, objetivando determinar o grau de domínio do aluno em uma área de aprendizagem com o propósito de classificar os alunos ao final de um período de aprendizagem, de acordo com os níveis de aproveitamento.

Temos também, a avaliação contínua, que refere-se, conforme apontado por Oliveira e Oliveira (2019, p.6), a “uma prática que exige não somente informações coletadas somente dentro da sala de aula sobre o ensino proposto, mas busca também entender como os educandos se comportam cognitivamente e afetivamente, dentro e fora do ambiente escolar.”

Nogaro e Granella (2004) nos mostra que é necessário refletir sobre práticas educativas-avaliativas que possam considerar o sujeito que aprende como um todo e que possam respeitar, principalmente, o “como” aprender de cada educando, incluindo aí o respeito em relação as heranças étnico-culturais, as vivências, as limitações cognitivas, afetivas e estruturais que cada um traz para a escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394/96, em seu artigo 24, inciso V, alínea a, ressalta que a avaliação deve ser contínua e cumulativa em relação ao desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Porém, para que a avaliação sirva à aprendizagem, é essencial que os professores conheçam cada um de seus alunos e suas necessidades, pois, somente assim, poderá pensar em diferentes alternativas para que todos os alunos alcancem os objetivos (BRASIL, 1996).

Sobre o processo de avaliação, Da Silva Rios e Cassundé, afirmam que:

“Com normas legais do processo avaliativo que orientem toda a prática pedagógica, através de uma concepção democrática, a escola deve se valer tanto do processo de avaliação quanto do compromisso de todos os envolvidos, dando ao educando oportunidade que deve ser exercida através do direito de avaliar e ser avaliado, participar do processo, ser ouvido, com direito à informação, negociação e sigilo, oferecendo condições para que o aluno analise o seu contexto e possa produzir cultura. Isso significa reconhecê-lo como sujeito do seu contexto sócio histórico” (DA SILVA RIOS; CASSUNDÉ, 2016, p. 03).

Ainda em consonância com as autoras supracitadas, a função da avaliação está ligada ao conceito de melhoria. Melhoria não apenas das aprendizagens do aluno, mas da própria ação de ensinar. “A avaliação não deve representar o fim do processo de aprendizagem, nem tampouco a escolha inconsciente de instrumentos avaliativos, mas sim a escolha de um caminho a percorrer na busca de uma escola necessária” (p.11).

1.4. História da Avaliação em larga escala no Brasil e em Minas Gerais

Os anos 90 foram marcados por grandes mudanças em todos os setores políticos e econômicos do Brasil. Na área educacional, foram realizadas políticas conforme as diretrizes das agências internacionais, pautadas na participação da sociedade civil, por meio da parceria do poder público com empresas privadas. Nesta perspectiva, a avaliação em larga escala ganha destaque e passa a orientar as políticas educacionais. Além disso, “foi utilizada como meio de racionalização e como instrumento para a diminuição dos compromissos e da responsabilidade do Estado” (AFONSO, 2009, p. 50 *apud* LOPES, 2017, p.11), sendo que:

“A modalidade de avaliação que tem servido melhor os objetivos destas políticas podem ser designados por “avaliação criterial com publicitação de resultados. [...] uma modalidade de avaliação que permite o controle dos objetivos definidos pelo Estado e, simultaneamente, o controle dos respectivos resultados por parte da sociedade geral e de todos daqueles que, mais especificamente, são agora vistos (ou redefinidos) como “consumidores” da educação escolar (sobre tudo os pais)” (AFONSO, 2009, p. 72 *apud* LOPES, 2017, p.11).

Desse modo, no Brasil, o Estado começou a avaliar o desempenho de seus estudantes a partir da implantação de modelos de avaliação em larga escala, que, além de avaliar, permite elaborar rankings de todo o sistema educacional.

Entretanto, seguindo a mesma lógica do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), os estados e alguns municípios passaram a criar seus sistemas de avaliação, inspirando-se no sistema criado pelo Governo Federal. A centralidade que a avaliação veio ganhando na educação brasileira é confirmada por Sousa (2013) quando demonstra que “governos estaduais e municipais vêm gradualmente incorporando o modelo de gestão da educação pública implantado pelo governo federal com o crescente uso dos resultados das avaliações em larga escala como principal indicador da qualidade” (SOUSA, 2013, p. 66 *apud* ARCAS; BORGES, 2020, p. 2).

As primeiras experiências com a avaliação em larga escala no Brasil iniciaram no ano de 1988, onde segundo Werle (2011) o Ministério da Educação (MEC) realizou uma aplicação piloto do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (SAEP) de 1º grau, nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, que mais tarde vem a se tornar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Em nível Estadual, Minas Gerais foi um dos pioneiros realizando uma avaliação em larga escala na sua rede em 1992. Porém, Lopes (2017) nos recorda que seu Sistema de Avaliação só foi implementado em 2000.

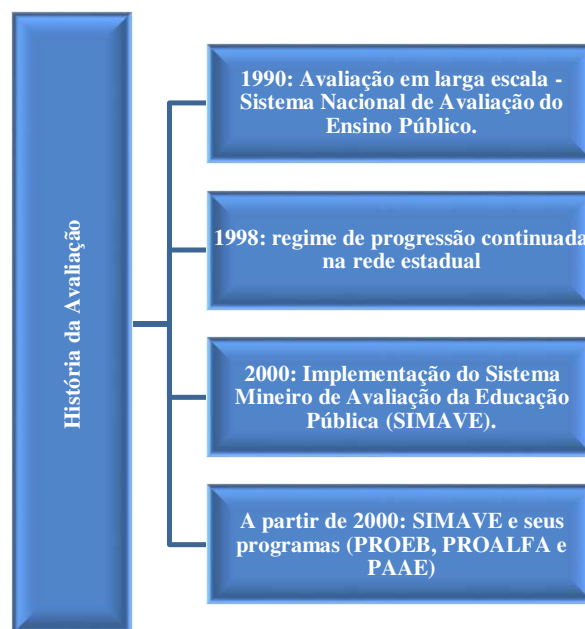
O Programa contava ainda com a aplicação de questionários para estudantes e administradores das escolas, sendo avaliadas as 3^a, 5^a e 8^a séries do Ensino Fundamental, a 2^a série do Ensino Médio e as 3^a e 4^a séries do curso de Habilitação para o Magistério.

Segundo Horta Neto (2013), em 1998, a implantação do regime de progressão continuada na rede estadual promoveu uma mudança no Programa que o descaracteriza segundo seus propósitos iniciais. Essa alteração tornou a avaliação de Minas parecida ao SAEB, sendo avaliadas somente as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Além disso, Lopes (2017) ressalta que a mudança de gestão no governo estadual abriu espaço para discussões que culminaram na implantação de um novo sistema de avaliação, criado pela Resolução nº. 104 de 14/07/2000, o SIMAVE.

No governo de Itamar Franco (1999-2002) que a avaliação tornou a se destacar no âmbito educacional mineiro, “[...] tinha na política educacional o slogan: “Escola Sagarana Educação Para a Vida com Dignidade e Esperança”. Política essa bem afinada com as diretrizes da UNESCO [...]” (SOARES, 2011, p.59). Com Murilo Avelar Hingel como Secretário de Estado da Educação é que se consolida o sistema de avaliação com o nome de Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) por meio da Resolução nº 14 de 03 de fevereiro de 2000.

De acordo com Lopes (2017), o SIMAVE possui os objetivos declarados nessa resolução de: promover a avaliação sistemática da educação básica da rede pública; criar instrumentos de participação da sociedade e dos profissionais da educação na gestão da escola pública; democratizar o acesso à informação sobre a educação pública; desenvolver procedimentos de gestão de avaliação das políticas públicas educacionais com base em critérios de equidade e fortalecer a escola como instituição fundamental de promoção da igualdade de oportunidades para todos.

Na pesquisa desenvolvida por Perboni (2015) confirmada pelas de Lopes (2007) e de Horta Neto (2013), citadas no trabalho de Arcas e Borges (2020), ao consultarem documentos oficiais da Secretaria de Educação de Minas Gerais, constataram que o SIMAVE se constitui por três programas: o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar - PAAE, conforme demonstrado na Figura 1.

Figura 1- Linha do tempo da história da Avaliação em Minas Gerais

Fonte: Elaborado pela autora

De modo geral, as avaliações desses programas são censitárias, de acordo com o ano/série avaliados, ocorrem anualmente, sendo elaboradas com base nas habilidades presentes nas Matrizes de Referência do SAEB e nos Conteúdos Básicos Comuns (CBC). Lopes (2017) aponta que os testes realizados pelos alunos trazem uma medida de seu desempenho nas habilidades avaliadas que é denominada proficiência e organizada em uma escala para fins de análise. Os padrões apresentam uma caracterização das competências e habilidades cognitivas desenvolvidas pelos alunos em importantes pontos da escala de proficiência como baixo, intermediário e recomendado.

Especificamente o PROALFA foi criado com o objetivo de identificar os níveis de aprendizagem dos alunos em relação à leitura e a escrita, preocupando-se com os níveis de alfabetização. O PROEB foi criado pela Resolução nº 14 de 03 de fevereiro de 2000, com o objetivo declarado de diagnosticar a educação básica pública do Estado de Minas Gerais e fornecer subsídios ao governo estadual e municipal para tomada de decisão em relação às políticas públicas educacionais.

Segundo Gomide (2014), o PAAE se caracteriza como uma avaliação interna aplicada duas ou mais vezes ao ano, em todas as áreas do currículo, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, com o propósito de possibilitar aos professores

um diagnóstico inicial e intermediário da aprendizagem dos estudantes, fornecendo subsídios para a prática docente. É um sistema informatizado que foi criado pela SEE/MG em parceria com o Instituto Avaliar. Esse programa foi desenvolvido voltado para as escolas da rede estadual de Minas Gerais, onde disponibiliza aos professores, também, avaliações contínuas no decorrer do ano letivo, a serem geradas opcionalmente e segundo critérios e necessidades do trabalho docente.

Contudo, de acordo com o documento da Superintendência de Avaliação Educação (2019) atualmente, o PAAE foi substituído pelas Avaliações Diagnóstica e Intermediária elaboradas por meio do Sistema de Gestão das Avaliações da Aprendizagem–Banco de Itens, que são aplicadas on-line ou impressas pelas escolas.

Para mais, todos os alunos matriculados nas séries da educação básica do ensino regular (Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio), além das turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de correção de fluxo da rede estadual, realizam as Avaliações do SIMAVE (Diagnósticas e Trimestrais), com exceção apenas dos alunos matriculados na primeira série do Ensino Regular do Fundamental I.

No decorrer dos anos, a avaliação em larga escala foi se tornando cada vez mais importante, seus indicadores passaram a nortear as políticas educacionais e também a fazer parte dos índices de desenvolvimento do estado e do país. Assim, conforme apontado por Lopes (2017), os Estados, buscando atingir as metas e ser referência na educação ofertada, passaram a incorporar alguns mecanismos, como a bonificação por resultados.

Atualmente, a aplicação das Avaliações Diagnósticas e Intermediárias, com observação na participação efetiva dos alunos matriculados e com obrigação de realizá-las, são um dos itens fundamentais para que a escola seja contemplada, por exemplo, com o prêmio Transformação, o qual tem o objetivo de reconhecer publicamente as práticas e experiências exitosas das escolas públicas estaduais nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, e Ensino Médio.

De acordo com Arcas e Borges (2020), um sistema de avaliação duradouro como o SIMAVE deixa marcas profundas na rede de ensino, tanto instigando gestores e professores no uso dos seus resultados, quanto possibilitando críticas que devem ser consideradas ao se pensar em programas e projetos para a melhoria da qualidade da educação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem

desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme coloca Cássio (2018), é obrigatória e possui repercussão nacional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2018, p.9).

A primeira versão da BNCC ocorreu em junho de 2015, tendo sua versão preliminar lançada no portal do Ministério da Educação (MEC) para consulta pública em outubro de 2015, “com milhões de contribuições com a participação de indivíduos, organizações, redes educacionais do País e parecer de especialistas da comunidade acadêmica” (MOURA, 2020, p.22). Já a segunda versão, de acordo com a autora mencionada, “obteve 12 milhões de contribuições, demonstrando assim, o interesse da sociedade na participação dos rumos da educação brasileira” (MOURA, 2020, p.23).

Para a terceira e mais recente versão da BNCC, o Conselho Nacional de Educação (CNE), realizou audiências públicas em 2017 para a discussão sobre o documento para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e em 2018, para a discussão sobre o documento para a etapa do Ensino Médio. Portanto, enquanto os documentos da BNCC referentes às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foram homologados em 2017, o documento referente a etapa do Ensino Médio foi aprovado pelo MEC no ano seguinte, em 2018 (BRASIL,2018).

De acordo com a BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p.10). Uma das competências gerais da Educação Básica, apontadas pela BNCC é:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p.11).

Entretanto, essas “reformas educacionais implantadas no Brasil não têm conseguido atenuar os problemas de evasão, bem como reconhecer a pluralidade e a diversidade que caracterizam a sociedade e em especial a instituição escolar no Brasil” (MOURA, 2020, p.12). Nesse sentido, conforme apontado por Moura (2020, p. 15-19) “nos implica questionar, se um currículo único irá atender as demandas e necessidades dos discentes, tendo em vista a dimensão territorial do nosso país, o qual conta com uma vasta desigualdade, falta de acesso, além da multiculturalidade.”

Ainda, conforme a autora supramencionada

Adotar um currículo único em um país com vasta desigualdade e falta de acesso, entra em dissenso com o argumento de que a BNCC reduziria as desigualdades, tendo em vista que o acesso não é o mesmo para todos. A BNCC veio com uma roupagem de um ensino único, mas desconsidera as instituições escolares, os alunos que estão inseridos em realidades e contextos sociais diferentes (MOURA, 2020, p.35-36).

Dessa forma, Silva (2018), afirma que:

O currículo organizado com base em disciplinas isoladas, ordenadas em razão de uma complexidade linear dos saberes, muitas vezes sem significado para os alunos, de fato precisa ser superado. Ele deve ser pensado e proposto tomando-se sempre como referência a escola em suas práticas reais, considerando-se os saberes produzidos as intenções da formação e as condições em que ela se processa. O caráter prescritivo do currículo, pensado e proposto do lado de fora da escola, afirma a dimensão autoritária dos enunciadores do discurso oficial e reitera uma perspectiva tradicional de proposição curricular: encontrar-se-ia na teoria, na intenção, no currículo prescrito, as saídas para os problemas da escola. (SILVA, 2018, p.13).

Os exames atualmente já incidem diretamente sobre as escolhas em termos de currículo. Agora, a BNCC passaria a determinar os conteúdos dos exames. Essa é uma das justificativas para sua existência: garantir maior fidedignidade às avaliações. Isso nos leva a uma lógica paradoxal a partir da qual nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames (SILVA, 2018, p.46).

1.5. Avaliações Internas

Saul (1980) aponta que a avaliação corresponde aos inúmeros questionamentos que fazemos mediante a alguma interação cotidiana e experiências vivenciadas, e inclui um julgamento sobre nós mesmos, sobre o que fazemos e os resultados dos trabalhos. No entanto, no âmbito escolar a avaliação incide sobre ações e objetos específicos, não só sobre o rendimento escolar e que por intermédio dela podemos entrar e alterar as nossas práticas cotidianas, ou seja, o nosso projeto pedagógico.

Na presente pesquisa, chamaremos de **Avaliações Internas (AI)**, as avaliações produzidas pelos docentes da própria instituição de ensino, se referindo a uma avaliação

da aprendizagem, onde a mesma é realizada internamente pela escola e seus professores e permite diagnosticar a situação de cada turma e estudante, acompanhar e intervir no processo educativo ao longo do ciclo. Ou seja, a avaliação da aprendizagem, como colocado por Blasis *et. al.* (2013) permite tomar as devidas providências para que os alunos progredam antes de terminarem um ciclo de escolarização.

As AI quanto a abrangência dos resultados é conhecida também como avaliações de pequena escala, podendo ser aplicadas com uma parte limitada de estudantes que compõem o sistema educacional, por exemplo, uma classe. Muitos são os procedimentos possíveis nesse processo e, ao se adotar um procedimento ou um combinado deles, é preciso ter clareza sobre quais objetivos pretende-se avaliar e quais valores, implícitos ou explícitos, estão em jogo.

Para Zabala (1998), o ato avaliativo está ligado ao uso de sequências didáticas, como por exemplo, pois esse tipo de atividade pode ser considerado como um ensino reflexivo e questionador, que busca maneiras de articulação. Para Vasconcellos (1994), citado por Rampazzo (2011, p.4) ressalta que “uma proposta para a adoção de uma prática avaliativa coerente com uma visão transformadora de educação, se traduz na alteração da metodologia de trabalho em sala de aula no sentido de uma atuação mais participativa e um contexto mais significativo.”

Convém destacar, que não se avalia apenas a aquisição de conteúdo, mas também habilidades, atitudes, hábitos e, enfim, competências (utilizar conhecimentos, hábitos, atitudes e habilidades para resolver situações de vida). Nas AI, cada escola se vale de múltiplos instrumentos. Contudo, Blasis *et. al.* (2013) ressalta que o julgamento que se faz dessa “quantificação” é a avaliação, o que deve, em muitas circunstâncias, levar à investigação das causas dos resultados estimados

Nesse sentido, utilizamos as AI, elaboradas pelos professores de diferentes unidades curriculares do Ensino Médio de uma escola do campo, como uma das referências para avaliarmos as suas percepções com foco no ensino-aprendizagem.

1.5. Avaliações do SIMAVE - Diagnósticas/Trimestrais (AS)

Alguns trabalhos, como os de Soares (2002) e Brooke (2013) apontam que desde a década de 1990, pesquisadores vêm destacando a expansão dos sistemas de avaliação no Brasil. Entre os autores que defendem as vantagens e os benefícios das avaliações, destacam-se os seguintes argumentos: a avaliação contribui para a melhoria da qualidade

da educação, favorece a organização do trabalho pedagógico da escola, aprimora as práticas docentes, padroniza os sistemas, consolida as diretrizes curriculares e institui a transparência no serviço público.

Por outro lado, muitos estudos (AFONSO, 2009; FREITAS *et al.*, 2014) destacam limites no uso dos resultados das avaliações, apresentando como argumentos críticos: a supervalorização dos testes cognitivos, os limites que os testes padronizados estariam impondo ao currículo e a autonomia docente, a associação das políticas de avaliação aos interesses neoliberais das agências internacionais em contraposição à função social da escola e ao seu papel na formação de consciências críticas.

Nogaro e Granella (2004) ressaltam que é preciso questionar os princípios que fundamentam as práticas avaliativas nas escolas, tendo em vista que tais práticas, cada vez mais padronizadas, impedem de vermos e sentirmos o aluno em seu desenvolvimento integral e singular, negando-lhe a humanidade e limitando o acesso à escola apenas aos que se aproximam ou se submetem a expectativas rigidamente determinadas por ela.

Diante disso, o SIMAVE é uma política pública da Secretaria Estadual de Educação - SEE e tem o propósito de fomentar mudanças em busca da melhoria da qualidade e equidade da educação (SIMAVE, 2020). Sua função seria desenvolver programas de avaliação integrados, cujos resultados se convertessem em ações nas escolas, entre os professores, no intuito de promover a melhoria do ensino.

Nesse sentido, PAAE se apresenta como um programa de avaliação criado para verificar as aprendizagens dos alunos nas disciplinas escolares através do Sistema de Gestão das Avaliações da Aprendizagem - Banco de Itens, que é um sistema online de geração de provas, que oferece suporte para as avaliações do professor em sala de aula das escolas da rede estadual de MG.

O sistema possibilita agilidade na aplicação de provas e obtenção de relatórios estatísticos de desempenho dos estudantes, ponto de partida para diagnósticos pedagógicos que orientam diretores escolares, especialistas e professores sobre as necessidades imediatas de intervenção pedagógica nas diferentes dimensões do processo escolar, sempre estruturado no currículo (SIMAVE, 2020).

Segundo informações disponíveis em ferramentas oficiais do governo de MG, esclarece-se que as Avaliações Educacionais em Larga Escala, que compõem o SIMAVE, podem ser identificadas a partir de duas dimensões: Uma Interna ao Governo Estadual e outra externa. Cada um dos tipos de avaliação tem uma função específica que pode ser usada em diferentes momentos e objetivos do processo avaliativo.

De acordo com o site oficial SIMAVE, as avaliações Internas ao Governo, as quais são elaboradas, gerenciadas e validadas pela equipe da SEE e denominadas de **Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem**, e que na presente pesquisa são denominadas como “**Avaliações do SIMAVE**”, (AS) buscam qualificar e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem individualmente, ao longo do ano letivo. Destacamos a importância dessa avaliação, sendo que se constitui como uma das variáveis da nossa pesquisa na intenção de mapear os actantes, redes e grupos na perspectiva dos professores de uma escola do campo em comparação com as Avaliações Internas, que serão descritas em tópicos subsequentes.

Elas apresentam um caráter formativo e encontram-se divididas em duas categorias: Diagnóstica e Trimestrais. Neste conjunto de avaliações, são avaliados todos os estudantes matriculados na educação básica do ensino regular—Ensino fundamental I e II e Ensino Médio, além das turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de correção de fluxo da rede estadual.

A única exceção são os alunos matriculados na primeira série dos Anos Iniciais do Ensino Regular do Fundamental I. As avaliações internas ao governo compreendem todos os componentes curriculares, sendo que a Diagnóstica é realizada no início do ano letivo, com o objetivo principal de verificar o conhecimento prévio dos estudantes, permitindo aos professores e especialistas revisar o planejamento e adequar as estratégias de ensino às necessidades das turmas e dos estudantes.

Segundo informações tiradas do site⁵ do SIMAVE (2020), as avaliações trimestrais (formativas) são realizadas ao longo do processo de ensino e buscam fornecer orientações ao professor para verificarem se os objetivos estabelecidos foram alcançados pelos estudantes, podendo interferir no que pode estar comprometendo a aprendizagem. Seu objetivo é acompanhar a aprendizagem, identificando os sucessos e as dificuldades desse processo de desenvolvimento, para que novas orientações e/ou intervenções sejam feitas.

Através da presente pesquisa e com base na percepção de professores e supervisora pedagógica do Ensino Médio, buscamos compreender o potencial das Avaliações Diagnósticas e Intermediárias promovidas pelo SIMAVE, aqui chamadas de AS e como a aplicação das mesmas impacta na organização do trabalho docente e na melhoria da educação básica.

⁵ <https://simave.educacao.mg.gov.br/>

1.6. Avaliação externa - Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

As avaliações externas realizadas por agente externo à escola é uma ferramenta que fornece elementos para a formulação e o monitoramento de políticas públicas, bem como o redirecionamento de práticas pedagógicas.

Elas são também conhecidas como avaliação de larga escala, pois são avaliações aplicadas com estudantes de toda uma rede de ensino. Apesar de não ser o foco da pesquisa, falaremos basicamente sobre o SAEB, que faz parte dos processos avaliativos escolares e que direta ou indiretamente exerce relevante influência em todo o processo avaliativo interno das escolas, a citar a realização de simulados constantes, ações de intervenções pedagógicas semanais ou semestrais com acompanhamentos em portfólio com foco nas dificuldades apresentadas pelos discentes, entre outros.

Nesse contexto, é relevante compreendermos que a partir das informações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Ministério da Educação (MEC) e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação podem definir ações voltadas para a correção de distorções e debilidades, identificadas e direcionar seus recursos técnicos e financeiros para áreas prioritárias, visando o desenvolvimento do Sistema Educacional Brasileiro e à redução das desigualdades nele existentes (BRASIL, 2010).

Dessa forma, o SAEB tem como objetivo oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, para a ampliação da qualidade do ensino brasileiro, se apresentando um compilado de avaliações aplicadas para diferentes públicos-alvo. Todos os exames possuem o mesmo nome - SAEB-, embora os níveis sejam identificados pela respectiva etapa de ensino (BRASIL, 2010).

Em 2007, o Ministério da Educação implementou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, um indicador que integra o fluxo escolar às médias de desempenho obtidas pelos alunos nos exames realizados durante os processos avaliativos nacionais, e consiste, portanto, em um indicador da qualidade do ensino oferecido nas escolas de todo o país. Vale ressaltar que o IDEB não é composto somente pelo resultado do SAEB. Ele é combinado aos índices de aprovação, repetência e evasão de cada escola, obtidos por meio do Censo escolar.

O SAEB utiliza dois tipos de instrumentos, sendo primeiro testes cognitivos, a serem aplicados aos alunos dos respectivos anos avaliados. Contemplam as áreas do conhecimento Língua Portuguesa (LP) e Matemática (MT). Em 2019, uma amostra de

estudantes do 9º ano do ensino fundamental também realizou provas de Ciências da Natureza (CN) e Ciências Humanas (CH) e questionários (Impressos e Eletrônicos), a serem aplicados aos Alunos, Professores, Diretores, Secretários Estaduais e Municipais de Educação.

Adicionalmente, coletam informações sobre fatores socioeconômicos e de contexto que podem auxiliar a compreender o desempenho nos testes. Estas avaliações têm, por um lado, o objetivo de mensurar habilidades cognitivas dos estudantes em conteúdos pertinentes às áreas de Língua Portuguesa e Matemática e por outro lado, o objetivo de oferecer um indicativo sobre a possível qualidade de ensino, que é ministrado nas escolas, subsidiando, desta forma, tomadas de decisão da gestão escolar (BRASIL, 2010).

1.7. Avaliações Internas

Saul (1980) aponta que a avaliação corresponde aos inúmeros questionamentos que fazemos mediante a alguma interação cotidiana e experiências vivenciadas, e inclui um julgamento sobre nós mesmos, sobre o que fazemos e os resultados dos trabalhos. No entanto, no âmbito escolar a avaliação incide sobre ações e objetos específicos, não só sobre o rendimento escolar e que por intermédio dela podemos entrar e alterar as nossas práticas cotidianas, ou seja, o nosso projeto pedagógico.

Na presente pesquisa, chamaremos de **Avaliações Internas (AI)**, as avaliações produzidas pelos docentes da própria instituição de ensino, se referindo a uma avaliação da aprendizagem, onde a mesma é realizada internamente pela escola e seus professores e permite diagnosticar a situação de cada turma e estudante, acompanhar e intervir no processo educativo ao longo do ciclo. Ou seja, a avaliação da aprendizagem, como colocado por Brasilet. *al.*(2013) permite tomar as devidas providências para que os alunos progredam antes de terminarem um ciclo de escolarização.

As AI quanto a abrangência dos resultados é conhecida também como avaliações de pequena escala, podendo ser aplicadas com uma parte limitada de estudantes que compõem o sistema educacional, por exemplo, uma classe. Muitos são os procedimentos possíveis nesse processo e, ao se adotar um procedimento ou um combinado deles, é preciso ter clareza sobre quais objetivos pretende-se avaliar e quais valores, implícitos ou explícitos, estão em jogo.

Convém destacar, que não se avalia apenas a aquisição de conteúdo, mas também habilidades, atitudes, hábitos e, enfim, competências (utilizar conhecimentos, hábitos, atitudes e habilidades para resolver situações de vida). Nas AI, cada escola se vale de múltiplos instrumentos. Contudo, Blasis *et. al.* (2013) ressalta que o julgamento que se faz dessa “quantificação” é a avaliação, o que deve, em muitas circunstâncias, levar à investigação das causas dos resultados estimados

Nesse sentido, utilizamos as AI, elaboradas pelos professores de diferentes unidades curriculares do Ensino Médio de uma escola do campo, como uma das referências para avaliarmos as suas percepções com foco no ensino-aprendizagem.

1.8. Avaliações nas escolas do campo

É relevante avaliar o educando no contexto, levando em consideração seu conhecimento, valorizando os saberes não somente em sala de aula, mas aquele conhecimento que vem de sua vivência. Oportuniza ao sujeito um tempo maior para sua aprendizagem, possibilitando sua convivência com a diversidade.

De acordo com Machado (2010) mencionado por Da Silva *et al.* (2013), num contexto de uma escola democrática e participativa, a avaliação tem o papel de acompanhar o processo de desenvolvimento do aluno, informa-lo sobre o seu desenvolvimento e discutir com ele o desempenho alcançado em função dos objetivos de ensino e dos critérios avaliativos estabelecidos de modo que ele compreenda o valor do conhecimento para sua formação.

Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2019) da E. E. Esperança, a avaliação é um processo de reflexão e ação, entendido como diagnóstico. A escola referenciada busca promover um processo de aprendizagem focado não apenas em resultados. Procura atender à necessidade da promoção e incentivo de uma maior interatividade e autonomia dos alunos. Desenvolve trabalhos de socialização através de interdisciplinaridades buscando a contínua motivação à participação dos estudantes e familiares nas atividades e eventos escolares.

A partir das atividades e Avaliações Internas, utilizando-se de instrumentos avaliativos como prova objetiva, prova de dissertação ou subjetivas, questionários de autoavaliação, observações contínuas dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, discutindo com estes (discentes) os seus desempenhos, buscando oferecer condições de revelar o potencial de desenvolvimento do próprio aluno. A referida escola busca

fortalecer a contínua adaptação de conteúdos à realidade dos alunos, promovendo uma maior perspectiva de vida e auxílio na vulnerabilidade familiar (PPP, 2019).

Segundo Luckesi (2005) a forma como se avalia, é crucial para a concretização do projeto educacional. É ela que sinaliza aos alunos o que o professor e a escola valorizam.

A educação do campo comporta uma visão social, política, econômica, cultural que traz uma compreensão distinta do campo, seus povos e sua relação com a cidade e do papel da educação neste espaço. Rompe com a visão que entende o campo como lugar de atraso e, conseqüentemente, de sua população como sendo doente, atrasada e preguiçosa. Esse tipo de educação combate o imaginário de que, para viver na roça, não há necessidade de amplos conhecimentos socializados pela escola. Para pensar em formas de avaliar, precisamos antes de qualquer coisa pensar em quem é que vamos avaliar, o que e como avaliar e com qual objetivo.

Segundo Silva (2008), a educação, muito mais do que transmissão de informações e conteúdos tem o dever de transmitir às futuras gerações o legado cultural acumulado pela humanidade historicamente. Sendo ela um ato de amor e coragem, como colocado por Freire (1967), é um direito de todos, apesar de todos os setores da sociedade valorizam e exigem a educação, todavia, não se observa, na mesma medida um questionamento sobre os objetivos da educação.

A mesma encontra-se sempre em movimento, sempre em transformação em um mundo que também não é estático (FREIRE, 1987), permitindo abrir espaço para as reflexões, levando em consideração os vários graus de poder de captação do homem (FREIRE, 1967). Denomina-se avaliação sistêmica aquela que é feita em larga escala, de forma padronizada, visando a aferir os conhecimentos obtidos pelos alunos com a finalidade de guiar a implementação de políticas públicas na educação.

As avaliações em larga escala do SIMAVE são testes padronizados, com provas extensas, onde as aplicações obedecem ao cronograma⁶ único, sem levar em consideração particularidades das escolas do campo, por exemplo, a citar estradas precárias, falta participação da família, ausência ou acesso restrito aos meios de comunicação e transporte escolar de qualidade; além disso, ocorre de avaliações serem realizadas nos meses chuvosos dificultando a participação dos estudantes.

⁶ <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/avalia%C3%A7%C3%B5es-educacionais-em-larga-escala> (Informações sobre as Avaliações Educacionais em Larga Escala–SIMAVE (Diagnósticas e Trimestrais), especificamente o item–Cronograma Resumido de Ações).

Reside aí um aspecto de crítica dos profissionais da educação em relação à política de avaliação sistêmica. Seguindo a lógica de que a escola enfrenta desafios que transcendem o simples trabalho com conteúdo escolares, vê-se como limitada uma política de avaliação que não leve em conta a complexidade da realidade presente na escola.

Em consonância com o seu PPP, a E. E. Esperança atende uma comunidade com um histórico fundamentado na agricultura familiar que geram rendas módicas às famílias. Mais de 50% dos chefes familiares são consumidores diários de bebidas alcoólicas, tornando-se exemplos de alcoolismo no âmbito familiar.

O Território Escolar é carente de recursos capazes de estimular os jovens a uma cultura promissora. Contamos apenas com um PSF (Programa Saúde da Família) com atendimento médico apenas uma vez na semana. Ausência de uma biblioteca pública com internet capaz de acolher para pesquisas e trabalhos escolares. Esse índice socioeconômico da população acarreta dificuldades financeiras, falta de emprego, falta de alimentação adequada e impacta no processo de ensino aprendizagem de maneira negativa.

Alguns estudantes trabalham na roça para ajudar a família e chegam na escola muito cansados e as vezes sem ter feito nenhuma refeição prejudicando o aprendizado. Acesso à Internet promovido por órgãos públicos, nunca atendidos. Se tratando de uma comunidade rural, sem uma infraestrutura física, conectam apenas na escola e apenas uma porcentagem mínima de estudantes têm acesso privado por meio de operadoras de celulares (PPP, 2019).

Segundo De Carvalho (2011), as instituições escolares lidam com uma realidade social complexa, que envolve graves questões sociais impactando negativamente a dinâmica escolar, dificultando o processo de ensino-aprendizagem na medida em que muito tempo se gasta buscando soluções desses problemas em detrimento do trabalho com conteúdo dos currículos escolares.

CAPÍTULO II - METODOLOGIA

2.1. Caracterização da Pesquisa

A pesquisa em questão caracteriza-se como qualitativa, que segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Para Ludke e André (2007), a pesquisa qualitativa se apresenta com cinco características básicas, sendo elas: Tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o "significado" que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Quanto aos objetivos é do tipo exploratória, tendo em vista que, conforme nos aponta Gil (2007), nos permitiu uma ligação maior com o problema investigado.

Quanto ao método, apresenta-se como estudo de caso, tendo como definição ser uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Lara e Molina (2011) ressaltam que neste método deve-se observar duas circunstâncias: Natureza e abrangência da unidade e a Complexidade do estudo de caso determinado pelos suportes teóricos que servem de orientação ao trabalho do investigador.

Ao que se refere à natureza das fontes se apresenta como pesquisa de campo, pois conforme apontado por Gonçalves (2001) mencionado no trabalho de Ferreira e Cardoso (2019), acontece no local onde o fenômeno ocorre, necessitando visitas do pesquisador para reunir o máximo de informações possíveis.

2.2. Cenário da Pesquisa

O objeto de estudo, cenário da presente pesquisa refere-se a uma escola estadual pública localizada no campo, em um município rural de MG. A escolha por esta escola foi devido ser caracterizada como escola do campo, e por ser meu local de trabalho há mais de 13 anos. Especificamente neste trabalho, nomeamos a escola como: Escola Estadual Esperança.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2019), a Escola Estadual Esperança atende estudantes do Ensino Fundamental e Médio e tem sua origem na simplicidade e objetividade do Sr. JF, o qual foi um contribuinte essencial para a educação escolar dos moradores, reforçando a ideia de que a escola não é só um espaço de ensino, mas sim, um espaço de proteção social. Possui como lema “Luz que não se apaga”, ela busca contribuir para a construção social dos educandos, bem como propiciar a edificação de responsabilidades e criticidade.

A referida escola desde a sua fundação como instituição municipal, atende a um público com famílias desajustadas; evasão escolar, ausência da família no ambiente escolar, entre outros problemas socioeconômicos e falta de transporte de qualidade para atendimento aos seus estudantes. No entanto, com relação a Resolução SEE nº 2820, de 11 de dezembro de 2015, a qualidade no transporte escolar passou a ser um direito assegurado aos discentes. Contudo, na prática alguns dos direitos assegurados é subtraído, fazendo com que os desafios enfrentados pela comunidade escolar Esperança sejam ainda maiores.

2.3. Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram oito professores e uma supervisora do 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Esperança.

Realizamos o levantamento do perfil e caracterização dos indivíduos de estudos por meio de um questionário (APÊNDICE A) para professores e um questionário (APÊNDICE B) para supervisor. O questionário socioeducativo aplicado aos professores e supervisor pedagógicos da Escola Estadual Esperança, foi entregue a um total de oito pessoas, sendo que desse total, obtivemos respostas de sete participantes, sendo destes seis professores e um supervisor pedagógico.

2.4. Técnica e Instrumento de Coleta de Dados

Utilizamos como técnica de coleta de dados o grupo focal e o roteiro semiestruturado (APÊNDICE C), como instrumento. O convite para a participação no grupo focal foi remetido aos partícipes da pesquisa via e-mail institucional e o contato com os mesmos para aplicação do grupo focal ocorreu de maneira virtual, através da

plataforma *Google Meet*, garantindo a segurança de todos, obedecendo protocolos estabelecidos no que se referia ao distanciamento social devido à pandemia da COVID - 19.

A duração do grupo focal foi de 2 horas, 12 minutos e 36 segundos. Em seguida foi realizada a transcrição da entrevista do grupo focal para posterior análise, utilizando-se a gravação do recurso virtual (*Google Meet*).

É importante ressaltar que a princípio o grupo focal seria realizado com os alunos do 1º ano Ensino Médio da escola cenário da pesquisa, mas por questões de logística, entendendo a dificuldade de acesso da grande maioria dos discentes à internet e pelo distanciamento social imposto pelos protocolos de saúde referente à COVID-19, decidimos realizar o processo com professores e supervisor pedagógico da instituição por terem maior acesso à internet e por terem se disponibilizado a realizarem o grupo focal através da plataforma *Google Meet*. Dessa maneira, foi possível darmos continuidade à nossa pesquisa.

Para mais, apoiamos em alguns conceitos da TAR, marco teórico da nossa pesquisa para nos auxiliar na análise dos dados. Sendo assim, abordamos no próximo tópico um pouco sobre o Grupo de Estudos em Teoria Ator-Rede (GERARE), que nos deu suporte sempre que possível, bem como os principais conceitos utilizados.

2.5. GETARE e os conceitos da TAR

O grupo GETARE (Grupo de Estudos em Teoria Ator-Rede e Educação) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) refere-se a um grupo de estudos voltados a teoria e metodologia da Teoria Ator Rede, bem como a discussão das obras de Bruno Latour. A participação nos estudos no grupo, nos proporcionou momentos de leituras coletivas, discussões de principais obras do Bruno Latour como o “Ciências em Ação”, discutimos artigos publicados baseados na Teoria Ator-Rede, bem como coletivamente discutimos sobre as pesquisas desenvolvidas por discentes participantes do grupo, práticas essas que foram imprescindíveis para a minha evolução no processo de escrita da dissertação.

Com o envolvimento de alunos do mestrado profissional e alunos da licenciatura, além de integrantes como Luciana Resende Allain–Coordenadora (UFVJM); Ofélia Ortega (UFVJM), Elisa Sampaio de Faria (UFMG) e Luana Pereira Leite Schetino

(UFVJM), professoras integrantes colaboradoras nos estudos realizados semanalmente com duração de duas horas a cada encontro, onde se realiza leitura e discussões sobre obras consagrada do Bruno Latour, como o “Reagregando o Social” e o “Ciência em ação”.

Diante das discussões, percebemos conexões entre a TAR e a Educação na medida em que consideramos a Educação como uma área de traduções sobre si mesmo, sobre o outro (humano e não-humano) e sobre o mundo, capaz de nos transformar e transformar as redes sociotécnicas. Conforme colocado por Latour (1994), o mundo está repleto de actantes, que podem ser, simultaneamente, dotados de propriedades humanas, como a capacidade de fala, quanto de propriedades das coisas, como a solidez típica das rochas.

Os principais elementos da TAR associados com esta pesquisa são: **actantes**, que refere-se a tudo aquilo que possui agência, seja humanos e não humanos (objetos, programas, coisas, entre outros); **rede**, que na perspectiva latouriana, se remete a “fluxos, circulações e alianças, nas quais os atores envolvidos interferem e sofrem interferências constantes” (FREIRE, 2006, p.55); **translações de interesse**, que de acordo com Latour (2000) refere-se a deslocamentos de interesses, a novas alianças, a desvios de rotas e associações com novos atores; **inscrição**, que são sempre móveis, isto é, permitem novas translações e articulações (LATOURE, 2000); e o conceito de **percepção**, que segundo Davidoff (1983), refere-se ao processo de organizar e interpretar os dados sensoriais recebidos para desenvolver a consciência de si mesmo e do ambiente.

CAPÍTULO III-RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desse estudo dividem-se em duas etapas. A primeira, apresentamos o perfil dos sujeitos entrevistados, bem como os demais dados qualitativos e quantitativos dos mesmos. A segunda parte apresentamos os dados a partir de tópicos levantados de acordo com os objetivos geral e específicos do trabalho.

3.1. Perfil e caracterização dos sujeitos

Conforme já mencionado, o questionário socioeducativo aplicado aos professores e supervisor pedagógicos da Escola Estadual Esperança, foi entregue a um total de oito pessoas, sendo que desse total, obtivemos respostas de sete participantes, sendo destes seis professores e um supervisor pedagógico, com 42,86% representantes do sexo feminino e 57,14% do masculino. As idades dos professores variaram na faixa dos 35-45 anos e mais de 45 anos (71,43%), onde apenas um professor ensina entre 5 e 10 anos (14,28%), parte leciona entre 15-20 anos (42,86%) e a outra acima de 20 anos (42,86%).

Os entrevistados ministram aulas e apresentam formações referentes às áreas de geografia, filosofia, língua portuguesa e/ou inglesa, história e sociologia, enquanto que a supervisão pedagógica fora exercida por um pedagogo.

Quanto à formação, em nível superior, metade dos entrevistados estudaram na Fundação Educacional Nordeste Mineiro, seguido da Universidade Estadual de Montes Claros (aproximadamente 33%) e outra (quase 17%), sendo que a maioria graduou após o ano de 2000, ou seja, quase 67% dos entrevistados. Desse total, apenas 50% tiveram condições de cursar uma pós-graduação.

Sobre o local de residência dos entrevistados, todos residem na zona urbana da cidade lecionam na zona rural. No tocante às turmas que os educadores ministram aulas, boa parte deles abrange todas as elas no que se refere ao ensino médio, porém a minoria recebia acima de três salários mínimos (14,28%), e apenas uma pessoa possuía renda complementar, não relacionada ao ensino. Como complementação da renda, dois professores ministram aulas em outras escolas estaduais.

Em referência as fontes de informação do componente curricular, os educadores declararam, na sua grande maioria, não possuem dificuldades em encontrar material didático, mas que a ação para se atualizarem constantemente depende de cursos e

documentos pedagógicos, voltados para a área em que atuam. Segundo os mesmos, as dificuldades relatadas em encontrar o material didático utilizado por eles sobre o componente curricular envolveram os custos dos livros, falta de livraria técnica e ausência de biblioteca especializada.

Quanto à(s) ação(ões) para se atualizarem sobre avaliações referente ao componente curricular que lecionam e sobre as Avaliações Diagnóstica/Intermediária do SIMAVE, os entrevistados declararam que buscavam em sites da área, na Secretaria de Educação, grupos de estudo, entre outros.

Em relação ao ensino e avaliação de componente curricular, 80% dos entrevistados consideram a carga horária da disciplina que lecionam suficiente para cumprir o programa antes do ensino remoto, e o uso de recursos principais utilizados pelos mesmos foram os instrumentos tradicionais como os livros (57,14%), vídeos (42,86%) e slides (42,86%) e espaço para debates e trabalhos em grupo, antes do período remoto.

Durante o ensino remoto alguns desses recursos tiveram que ser alterados, onde portanto foram utilizados livros, ligações e internet, sendo esta última considerada por todos os entrevistados como sendo o recurso menos usual por ser insuficiente.

A respeito das atividades extra classe desenvolvidas antes do período remoto, envolviam desde atividades práticas, feiras, visitas e excursões. Sobre o questionamento das práticas de ensino serem suficientes na inserção do cotidiano dos alunos durante o ensino remoto, todos os entrevistados alegaram que não, por apontarem que os discentes foram prejudicados durante a pandemia por residirem no meio rural e não possuem recursos tecnológicos adequados.

A respeito a saber se o material utilizado durante o ensino remoto contempla aspectos das Avaliações Diagnóstica/Intermediária do SIMAVE, a grande maioria afirmou que sim, mas que mesmo assim está aquém da realidade do aluno, devido principalmente à limitação ao acesso aos meios de comunicação digital.

Foi também perguntado aos educandos se eles consideraram as interações sociais do estudante nas Avaliações Internas produzidas por eles para diagnosticar ou avaliar o aluno e se os docentes possuem essa mesma percepção quanto as Avaliações Intermediárias e Diagnósticas. Os educadores apontaram que as Avaliações do SIMAVE não condizem com as oportunidades e a realidade do aluno, uma vez que estas avaliações não são elaboradas de acordo com o nível de conhecimentos dos mesmos, e que um bom texto não necessariamente corresponde a uma resposta certa, mas a uma leitura de mundo.

Sobre os projetos desenvolvidos na escola, somente um entrevistado (14,3%) informou que há projetos da Superintendência/Secretaria de Educação sendo desenvolvido na escola, como é o caso dos projetos intitulados “Escola Transformação” e projeto “Jovem de Futuro”, sendo que os demais entrevistados (85,71%) informam que não há desenvolvimento de projetos da Superintendência/Secretaria de Educação na escola pesquisada.

Em relação à formação continuada durante o ensino remoto, mais da metade informaram que participaram, porém os temas foram voltados à geografia e cursos de educação inclusiva. Com relação à participação em discussões iniciais para a implantação do ensino remoto promovidas pela secretaria de estado de Minas Gerais, 80% dos entrevistados do grupo focal afirmaram não ter participado de nada relacionado a isso. Por outro lado, afirmam que a escola enquanto instituição pública, nesse caso específico a E.E. Esperança, cenário da presente pesquisa, proporcionou momentos de discussão para estudar a proposta curricular de cada área de atuação durante o ensino remoto, através das reuniões e planejamentos pedagógicos, realizadas através de plataforma virtual (*Google Meet*).

No que diz respeito aos projetos de intervenção que foram ou que poderão ser desenvolvidos na escola para facilitar a aprendizagem do aluno, envolveram projetos de leitura, de feira de ciências e atividades lúdicas, no entanto se faz necessário a implantação de laboratórios e sala de computadores. Com relação às atividades ou projetos avaliativos desenvolvidos com os estudantes na disciplina que leciona, antes e durante o ensino remoto, os mesmos indicaram atividades de pesquisa, seminários, aulas práticas, projeto de leitura, interpretação de texto e mapas cartográficos.

3.2. Categorias a partir dos objetivos geral e específicos

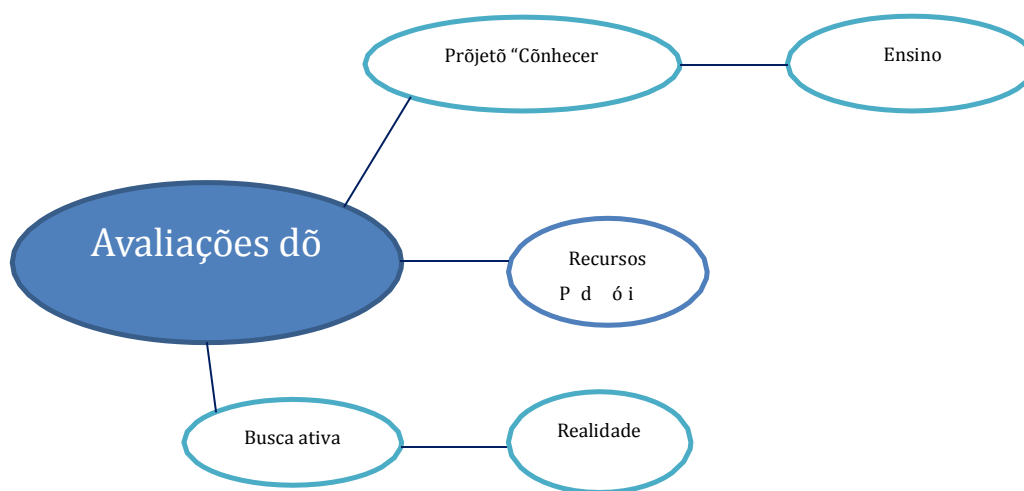
3.2.1. Caracterização das Avaliações do SIMAVE e Internas na percepção dos professores e seus actantes

Um dos objetivos do nosso trabalho foi o de identificar as percepções dos professores e supervisor pedagógico realizado durante o ensino remoto sobre as Avaliações do SIMAVE e Internas. Diante disso, realizamos a análise e identificamos os actantes e duas redes principais: A Rede das Avaliações do SIMAVE (Diagnósticas e Trimestrais) e a Rede das Avaliações Internas que serão melhor explicadas a seguir.

3.2.2. Avaliações do SIMAVE–(Diagnósticas e Intermediárias)

A Figura 2 representa a rede de Avaliações do SIMAVE segundo a percepção dos professores do Ensino Médio da Escola Estadual Esperança. Nela é possível ver a agência dos actantes que agem positivamente nessa rede. Vejamos:

Figura 2 -Actantes que agem positivamente na Rede das Avaliações do SIMAVE segundo a percepção dos professores do ensino médio da E. E. Esperança



Fonte: Elaborado pela autora

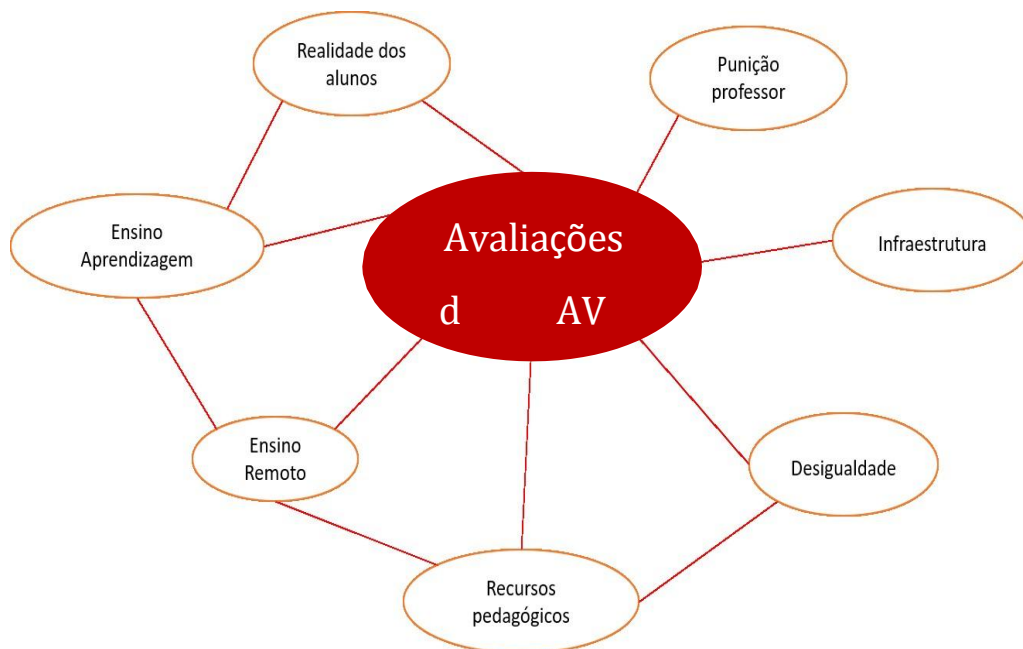
Na figura acima representada, os actantes mencionados nos círculos contornados em azul, fazem menção aos actantes que agem de forma positiva na rede. O actante *Projeto Conhecer para Compreender*, por exemplo, foi desenvolvido pela equipe pedagógica, por meio do qual foi possível uma aproximação mais eficiente dos servidores da instituição aos estudantes e familiares. Foram realizadas visitas regulares aos domicílios destes discentes, obedecendo naquele momento os protocolos de saúde estabelecidos pela OMS no período remoto de atividades, possibilitando que assim fosse amenizado as dificuldades acarretadas pelo ensino online devido à pandemia da COVID-19, entendendo que a clientela atendida na sua grande maioria não possuía nem acesso à internet e nem acesso a outros tecnológicos. Portanto, o projeto surge como uma solução

possível para substituir a falta tecnológica necessária descrita, onde como servidores tivemos a oportunidade de realizarmos a “busca ativa “dos alunos.

Outro actante importante refere-se aos recursos pedagógicos, pois devido as dificuldades acarretadas no ensino remoto, estavam desistindo de estudar e conseguiu -se permitir que continuassem estudando por meio desses recursos alternativos, mais condizentes à realidade dos alunos, garantindo pelo menos o básico no processo “ensino-aprendizagem” dos mesmos.

Já a figura 3, representa os actantes que agiram de forma negativa na Rede das Avaliações do SIMAVE segundo a percepção dos professores do ensino médio da E. E. Esperança.

Figura 3 -Actantes que agiram de forma negativa na Rede das Avaliações do SIMAVE segundo a percepção dos professores do ensino médio da E. E. Esperança



Fonte: elaborado pela autora

A figura acima demonstra os actantes que agiram de forma negativa na rede das Avaliações do SIAMVE, a citar: ensino remoto, desigualdade, realidade do aluno, avaliação homogênea e dificuldades de interpretação. Todos os participantes do grupo focal, foram unânimes em afirmar, que as Avaliações do SIMAVE (Diagnósticas e

Intermediárias), possuem como ponto falho principalmente, a condição de ocorrerem com aplicações de avaliações homogêneas, engessadas, que não consideram, dialogam com particularidades locais ou regionais, ou seja, as mesmas avaliações que nossos estudantes de escolas do campo realizam, onde estes por infinitas observações, a destacar a dificuldade ou não de acesso a recursos tecnológicos básicos que garantam a aprendizagem, são as mesmas avaliações que alunos que possuem todos os recursos possíveis (tecnológicos ou não) realizam. Desigualdades que ficaram bem mais evidentes no ensino remoto, o que distancia o alcance a resultados satisfatórios almejados. Essas Avaliações do SIMAVE, na opinião dos entrevistados é bastante incoerente ao discurso de objetivos que a mesma possui, quando se compara como a mesma é realizada.

As percepções de alguns colaboradores do grupo focal quanto às Avaliações do SIMAVE (Diagnósticas e Intermediárias), é que elas se apresentam com certa discrepância, sem respeitar a cadência do aluno, sua realidade, contradizendo ao discurso e as cobranças internas que se faz de forma incessante, mas como realidade concreta, as avaliações sistêmicas ocorrem de forma generalizada, ou seja, é uma avaliação homogênea, sem haver essa preocupação real com o ritmo do discente, como se vê nos fragmentos descritos abaixo:

“**Discrepante**... vem uma avaliação pronta... Quem elabora tá lá em cima, não tem muita noção talvez do que acontece aqui na ponta, das dificuldades, do desenvolvimento dos nossos alunos... vem avaliações abordando **conteúdos** que talvez nem tenham sido trabalhados por várias questões que te impede talvez de vencer ali um livro didático e no ano seguinte vem uma avaliação daquele programa todo e isso com certeza, influencia nos **resultados**.” (Prof. 1).

“São propostas pelo sistema do governo e em nenhum momento a escola é contactada pra perguntar: O que foi trabalhado? O que pode ser avaliado? não isso não acontece... Simplesmente dentro de um programa enorme que temos, elaboram essas avaliações de forma geral e não respeitam **ritmo do aluno**”. (Prof. 1)”

“Falam tanto com a gente para respeitar o ritmo do aluno e não respeitam esse ritmo no momento em que eles vão ser avaliados... Tem um discurso antes e depois a ação é totalmente diferente desse discurso... nós enquanto escola **não tem autonomia** pra mudar essa situação dessas avaliações”. (Prof. 1).

“Na prática, a gente viu mesmo que o governo poderia ter investido pra gente poder chegar mais até ao nosso aluno não foi feito... Discutimos dentro dos projetos que tem na escola situações que o governo ou estadual ou municipal pudesse disponibilizar **pontos com sinais** pra ver se os alunos conseguiram acompanhar aulas... nós temos alunos que nunca conseguiram acompanhar uma aula no Conexão Escola... Então como que esses nossos alunos podem fazer uma **avaliação da mesma forma** que os alunos que assistiam às aulas

todos os dias no conexão escola e que tinham um acompanhamento!!! Que tinham as aulas online com os professores, pode ser **deigualdade?**!!! A **exclusão aí foi gritante**!!! (Prof. 1).

Percebe-se nessas falas uma translação de interesse, pois ao invés da função das AS serem exercidas de acordo com sua real função, ou seja, detectar problemas no sistema educacional e através de critérios de equidade fortalecer a escola como instituição fundamental de promoção da igualdade de oportunidades para todos (LOPES, 2017) elas, na percepção dos professores, estão agindo para o desenvolvimento da pedagogia do exame, focado apenas no rendimento, nos índices (LUCKESI 2003).

O que vemos aqui, nos dados apontados, é que essas avaliações não estão cumprindo o seu papel no sentido de equidade, no momento em que os actantes que estão mais agindo na rede são: desigualdade social, falta de recursos pedagógicos como livros didáticos, falta de infraestrutura como internet.

Outro ponto observado é a existência de uma cobrança por parte do sistema para que se desempenhe o trabalho com o processo ensino–aprendizagem de uma forma que não se obedeça ao ritmo do aluno, dessa maneira o programa estipulado é cumprido de forma parcial e a maneira de avaliar segue outra linha, incoerente com o processo ordenado, em outras palavras, contemplando o programa geral de conteúdos estipulado, configurando, portanto, uma contradição.

Muitos entrevistados relataram que as Avaliações do SIMAVE se apresentam para os alunos como difíceis para serem resolvidas, por não condizerem com a realidade desses estudantes, principalmente os alunos do campo, que em sua maioria, no que diz respeito à realidade da clientela da escola pesquisada, a única fonte de informação são os professores, o que leva a conclusão de que deveria haver um maior contato com os docentes por parte dos organizadores dessas avaliações sistêmicas, para ouvi-los e permitir com isto, a possibilidade da criação de provas mais próximas às realidades locais.

“**As avaliações**elas realmente não condizem com a **realidade dos alunos**... São avaliações elaboradas para alunos de capital... Mesmo nível **de alunos de capital**, de uma escola mais desenvolvida ou de uma escola que tem **recursos tecnológicos** e materiais e é implantada também no interior para os alunos que tem essa **dificuldade de acesso**(6x) à essas informações.” (Prof.2).

“Nas áreas rurais o único meio de contato **de informação** que o **aluno** tem, é o **contato direto** com o **professor** e **livro didático**”. (Prof. 3).

“Deveria ser elaboradas **avaliações diferenciadas** de acordo com a **realidade** das comunidades de acordo com a realidade das escolas ou região (**local**)...

Que não fosse somente um nível de elaboração de provas pra esses alunos.” (Prof. 2).

Nos trechos a seguir, as percepções sobre as avaliações, é que professores por estarem na linha de frente, lidando diretamente com os estudantes deveriam ser ouvidos com certo zelo, sem haver falta de respeito e com isso permitir que essas AS (Diagnósticas e Trimestrais), como as demais que contemplam o SIMAVE, fossem criadas valorizando todo o processo de ensino-aprendizagem, respeitando as dificuldades socioeconômicas e culturais, sem ser um processo discrepante, preocupado só com dados e sim, justo, prazeroso e honesto.

“Quando a gente vai fazer o estudo dos **gráficos**... A gente vê uma escola aqui da cidade com nota sete; oito... aparece aquela escola lá longe, que o menino não tem acesso á internet, tem que levantar cinco horas da manhã, que os pais não sabem ler e nem escrever, sendo avaliados da mesma forma daquele aluno que teve acesso... Que teve todos os meios para aprender... Então é uma **avaliação discrepante!**” (Prof. 3).

“Essas **avaliações** teriam um verdadeiro objetivo se todos os alunos tivessem as mesmas oportunidades de aprendizagem... Aí sim elas teriam o objetivo de diagnosticar as habilidades acertadas e as habilidades que eles estavam errando... Mas desde que todos os **alunos** tivessem as **mesmas oportunidades de aprendizagem**...” (Prof.3).

“As **avaliações** são bem-vindas? São!!! Mas os **governantes** deveriam ver por que o **aluno** não está tendo essa **oportunidade de aprendizagem**... Aí eles pensam que a culpa é só do **professor**... Eles deveriam ver que é **falta de família, falta de uma assistência... falta dos meios de comunicação** que o aluno não tem!!! É isso que nós estamos falando!” (Prof.3).

Acima, na última fala, percebemos uma não resistência por parte dos professores, mas existe uma agência forte nessa rede de AS que são a desigualdade social e a realidade do aluno, que não tem uma base familiar sólida, assistência, condições tecnológicas. E isso ficou ainda mais gritante durante o Ensino Remoto.

A reivindicação dos professores, pela análise das outras falas acima é necessitam serem ouvidos, que se olhem para as necessidades da escola, dos estudantes e suas próprias necessidades.

Além desses pontos, observemos as falas a seguir:

“Deveria ter uma ligação maior entre as pessoas que elaboram as provas com a realidade dos **professores**; porque o que eu observo é que nós que somos professores, que estamos **na linha de frente**, não somos ouvidos... O pior, quando a gente reclama que a gente não é ouvido, o que mais ocorre é que eles colocam a gente pra fazer reuniões intermináveis; não para nos ouvir ...

simplesmente para fazer reuniões intermináveis, pra que o professor chega um momento que desista!” (Prof. 4).

“Então o que deveria ter é um papel mais honesto... De chegar para **o professor** e ouvir a realidade do professor... ouvir o que tá acontecendo, ao invés de encher **deserviço burocrático** extenso, justamente pra que ele desista, é esse o grande problema.” (Prof. 4).

“**Não contextualiza**, não tem **diálogo**... Existe diálogo entre o estado e a direção?... supervisão?... os professores? Não... O porquê das condições que não se conseguiu alcançar determinada habilidade... não... Em nenhum momento **a escola** é chamada pra essa conversa, pra expor as dificuldades dela e talvez ouvir até sugestões... Porque as coisas vêm muito **engessadas!!!**” (Prof. 1).

“Fica uma dúvida na cabeça da gente no que diz respeito o que **o estado** realmente quer com essas **avaliações?!!** Vem questões do tipo que o aluno não pode ser reprovado ... aluno não pode ser corrigido... **o aluno** de certa forma pode tudo e ao final vem uma avaliação que não condizem com a realidade nossa ...” (Prof. 5).

“É uma **hipocrisia** total o setor da **educação pública** hoje!!!” (Prof.2).

Percebe-se acima, que há uma translação dificultadora do processo de ensino-aprendizagem por parte do sistema. Quando supostamente chamam para um diálogo, estes já vêm “armados” com reuniões longas, cansativas, prontas, com muitas demandas burocráticas, o que faz com que haja a “desistência” por parte de todos ou pelo menos da grande maioria por um diálogo... sugestões, acabando por prevalecer o que já estava estabelecido... Então há uma proposta de democracia mascarada, quando na realidade, o sistema se faz adestrador.

O diálogo não é transferência de conceitos nem a troca vazia de ideias, ou uma discussão para confirmar quem tem ou não razão, mas sim um ato de criação (FREIRE, 1987), espaço diferente do que foi percebido pelos entrevistados com relação as Avaliações do SIMAVE.

As avaliações do “governo”(SIMAVE) , mesmo as Diagnósticas e Intermediárias tem a preocupação com o marketing, resultados, dados, de maneira que quando os resultados não são satisfatórios, o sistema culpa professores pelas falhas, possuindo, portanto, um caráter condenatório, ao corpo docente, punitivo e não um caráter formativo, como se apresenta seu principal objetivo.

“Todos meus colegas falaram tanto sobre **avaliação**... Eu falei sobre avaliação, que não pode ser **diagnóstica punitiva**... Mas o próprio **SIMAVE** é praticamente **punitiva**, pro **professor!** Não pro **aluno**... É punitivo pro professor... Porque a gente fica desesperado sem saber o que está

acontecendo... Sem saber o que fazer! Acho que tem ser uma coisa trabalhada **deforma adequada!**”(Prof. 4).

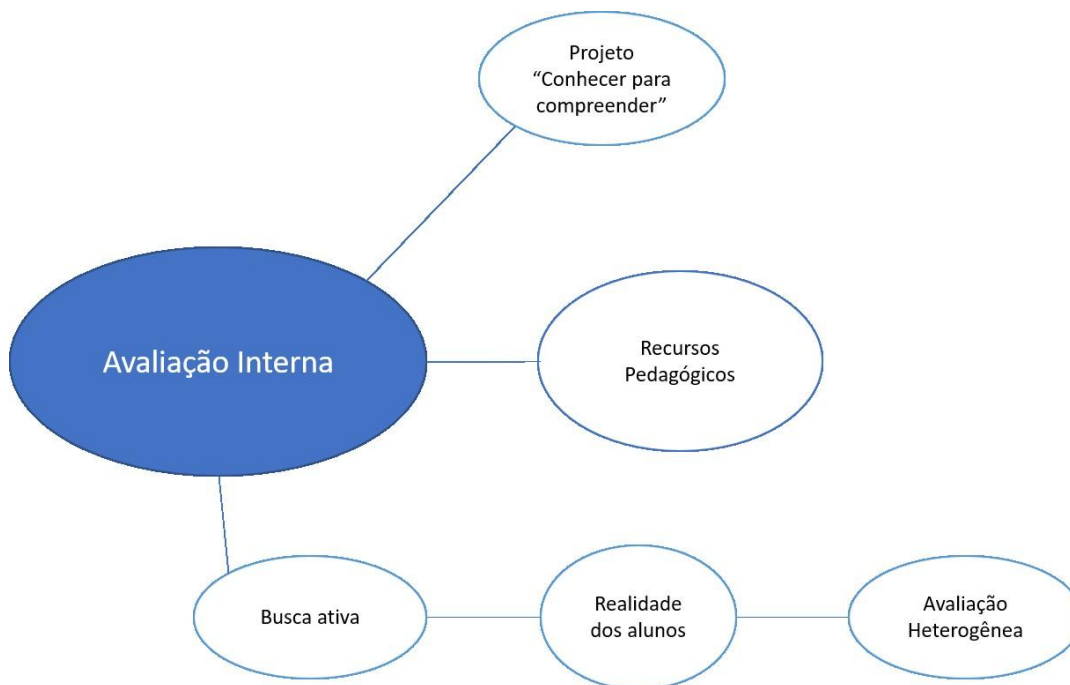
“Imagina para uma **criança especial**!!! Qual será o **resultado**?!!! Porque você adaptar...você fazer uma avaliação para uma criança especial... Para uma criança que não compreende... Muito difícil!! Tá acontecendo realmente a **inclusão nas escolas**?!!! Eu não vejo isso!!! É só **em dados, estatísticas!**” (Prof. 6).

Baseando-se no que foi exposto pelos educadores, as políticas de avaliação podem simplesmente produzir comparações e ranqueamento entre as escolas e municípios, em outras palavras, uma maior valorização dos resultados (WERLE, 2011) em detrimento ao empobrecimento intelectual devido à falta de políticas educacionais (LIBÂNEO, 2008).

3.2.3. Avaliações Internas

Na Figura 4, apresentamos os actantes que agiram positivamente na Rede das Avaliações Internas.

Figura 4 -Actantes que agiram positivamente na Rede das Avaliações Internas segundo a percepção dos professores do ensino médio da E. E. Esperança



Fonte: Elaborado pela autora

Os actante destacados na figura 4, segundo a percepção dos professores do ensino médio da Escola Estadual Esperança, possuem a função de facilitar o processo de ensino–aprendizagem.

Vale destacar, que um actante que age nessa rede das Avaliações Internas facilitando o processo ensino-aprendizagem, é o actante “avaliações heterogêneas, pois foram desenvolvidas por agentes internos da própria instituição de ensino, e foram produzidas buscando atender o nível de aprendizagem que os discentes se encontravam, procuraram atender os alunos respeitando os recursos pedagógicos que os mesmos tinham disponíveis, alcançando um retorno bastante positivo no processo ensino-aprendizagem.

O projeto Conhecer para Compreender, a busca ativa também aparecem com ação facilitadora do processo ensino–aprendizagem, permitindo um contato mais direto com os estudantes, permitindo-nos enquanto professores entendermos com maior propriedade a diversidade de desafios enfrentados pelos estudantes e familiares. Pudemos ver de perto como a realidade desses alunos era bem complicada, desde restrições financeiras (famílias que sobrevivem basicamente com o bolsa família ou mesmo renda Brasil), violência doméstica, entre outros, interferindo portanto na qualidade do processo ensino–aprendizagem. Para mais, os professores relataram sobre alguns actantes que agem de forma negativa na rede de Avaliações Internas, conforme a figura 5.

Figura 5 -Actantes que agem de forma negativa na rede de Avaliações Internas segundo a percepção dos professores do ensino médio da E. E. Esperança



Fonte: elaborada pela autora

Actantes que também agiram nessa rede como dificultadores do processo ensino - aprendizagem foram as desigualdades sociais, as quais nesse período de atividades não presenciais (remoto) ganharam maior evidência, que no caso dos alunos atendidos pela escola cenário da pesquisa, são alunos bem carentes; infraestrutura que no caso específico, designa principalmente as tecnologias da informação (internet), que era a ferramenta imprescindível para que os discentes pudessem acessar as aulas através do Conexão Escola, plataforma governamental criada para conectar estudantes e professores, onde que, sem acesso à internet, foi inviável essa conexão a partir da ferramenta descrita, situação relatada a superintendência de ensino estadual, prefeitura municipal e nada foi tomado como providência para sanar o problema, como pôr à disponibilidade de pontos sugestivos de acesso à internet. Simplesmente enquanto profissionais da educação, como professores, deveríamos alimentar a plataforma descrita com atividades e vídeos explicativos de conteúdo, com o acesso ou não por parte dos alunos e assim fazíamos, por receio de sofrermos possíveis “punições” por parte do sistema, actante este com ação bastante relevante na referente rede.

Alguns actantes como recursos pedagógicos e realidade dos alunos, agem na rede ora facilitando ora dificultando o processo ensino - aprendizagem. Facilitando quando a partir do projeto Conhecer para Compreender, em posse do conhecimento como é realmente essa realidade social dos mesmos, enquanto professores, procuramos disponibilizar alguns recursos pedagógicos (livros, apostilas adaptadas, etc.), buscando cooperar na realização das atividades e Avaliações Internas propostas e dificultando, quando se refere a realidade de estudantes e familiares bastante carentes no que se refere a situação financeira, onde para complemento de renda alunos estavam evadindo da escola para trabalharem nas lavouras de cafés, corte de cana, meninas como empregadas domésticas. Também pela não disponibilidade e acesso a recursos pedagógicos básicos (no período remoto, fundamentalmente internet, computadores e celulares) para realização das aulas online.

Conforme Perrenoud (1999) uma avaliação formativa “dá informações, identifica e explica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica”.

De acordo com a percepção de alguns dos cooperadores do grupo focal nos trechos seguintes, é demonstrado nas falas que a escola enquanto instituição e através dos seus professores e especialistas, se preocupam, na prática, em criar avaliações voltadas para as

habilidades que realmente já foram exploradas procurando sanar as dificuldades não consolidadas, observando e adaptando de acordo com os níveis apresentados, inclusive com um olhar cauteloso aos alunos da educação especial, num processo contínuo, sem expor-se como avaliação punitiva, buscando ser diagnóstica no sentido real de complementar o trabalho diário em sala de aula.

“É um **processo contínuo**... o tempo todo a gente avalia!! Então não tem um **método fechado de avaliação** enquanto prática lá na escola... A avaliação é necessária... a gente precisa ter essa visão pra replanejar. Essa **cautelana** avaliação, de avaliar em cima desse **resgate** e **avaliação do governo**, ela não veio com essa visão!!! Veio avaliando com a atualidade que teria que estar no **conteúdo**.” (Prof. 1).

Porque quando a **gente (professor)** está trabalhando com o **aluno** você vai aplicar uma **avaliação** pra ele, **objetiva** a avaliação é naquela habilidade que ele tinha dificuldade, que você trabalhou e que você quer sanar! Ela **não é punitiva**, ela é só **diagnóstica** mesmo! Então a gente só vai diagnosticar se o aluno avançou ou não pra você trabalhar de forma diferenciada ou se você vai mudar de conteúdo ou não! São só diagnósticas para **complemento do trabalho**, se eu posso avançar ou não com esse aluno!” (Prof.2).

Nos fragmentos a seguir, é possível perceber que os entrevistados colaboradores concordam com o processo avaliativo criado pelos próprios professores da instituição, as quais buscam sanar as deficiências apresentadas, bem como concordam com as avaliações do SIMAVE ou mesmo as nacionais.

Tais concordâncias são bem vistas, desde que estas avaliações sistêmicas, viessem confeccionadas a partir de um olhar diferenciado, sem serem padronizadas, ou mesmo que não ocorressem somente voltadas para números e arquivamentos. Se nesse sentido, qual o sentido de uma avaliação apenas para arquivamento?

Os entrevistados esperam que o Estado busque formas de melhorar as condições no ensino público, principalmente nas escolas do campo, valorizando os saberes trazidos pelos discentes, assim como dar o devido valor ao corpo docente, especialistas e gestores da escola permitindo-lhes maior autonomia, sendo mais flexíveis e oportunizando de forma igualitária os processos, com isso acredita-se que os resultados como consequência, seriam mais positivos e reais.

“A gente faz uma **avaliação** para nós **professores sanar** problema!! O **governo** faz uma avaliação, somente para **números arquivar**!! Essa é a **diferença**!!!” (Prof.2).

“É o que eu penso da **avaliação** e na **avaliação do governo**, eu concordo que ela é **necessária**, mas o conceito de avaliar no **dia-a-dia da escola**, eu penso que tem que ser o mais **flexível** possível.” (Prof.7).

“Nós temos sim que abraçar esses **saberes diferentes** que os nossos **alunos** trazem de casa e nos **ensinam** sim”. (Prof.3).

Os actantes que mais impactaram, no que se refere às dificuldades encontradas pelos alunos, relatadas pelos professores e supervisor pedagógico, foram o acesso à internet de qualidade durante o ensino remoto. A infraestrutura da escola também foi considerada como aspecto negativo para o processo de ensino e aprendizagem, seja na AS como na AI, é um actante que atua nas duas redes como dificultadores do ensino-aprendizagem.

Os actantes educação pública e as características dos alunos permeavam hora como positivos, hora como negativos. O domínio de ferramentas tecnológicas educacionais por alunos e professores na modalidade de ensino a distância, durante a pandemia do novo coronavírus são vistas como um grande dificultador do processo de ensino-aprendizagem do aluno e educadores, seja pelo fato de não ter sido familiarizado o uso das plataformas tanto para os professores, por não possuírem em sua formação acadêmica uma qualificação adequada, quanto para os alunos, devido à falta de acesso às tecnologias por questões socioeconômicas e por insatisfação no acesso à internet (RIBEIRO; SOUZA, 2022).

O ensino remoto prejudicou a participação, aprendizagem e a permanência de alunos nos estudos devido as questões relacionadas a fatores psicológicos dos alunos, com relação a ansiedade, tristeza e desmotivação para os estudos (GROSSI *et al.*, 2020), além da falta de melhores condições de acesso à internet, o desemprego, fome, e demais problemas familiares (GONÇALVES; COSTA, 2022).

Os educadores analisados apontaram uma discrepância, quanto às Avaliações do SIMAVE (Diagnósticas e Intermediárias), onde o discurso e as cobranças seguem caminhos distintos. Segundo as percepções dos entrevistados do grupo focal as AS ao governo são generalistas, preocupam-se apenas em obter “números” como resultados e o marketing político, como uma forma de divulgação, sem haver uma preocupação real com o ritmo do discente, sem respeitar a cadência do aluno preocupando-se apenas com o despejo dos conteúdos estipulados, ou seja, percebe-se uma translação no sentido de dificultar o processo de ensino-aprendizagem, o qual deveria ser a sua finalidade.

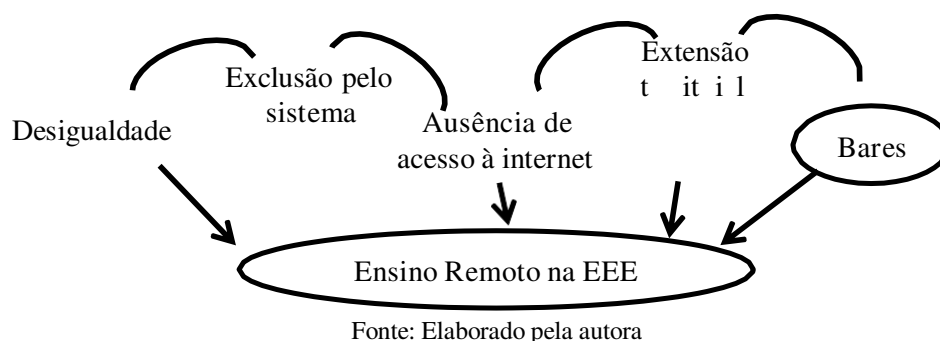
Quanto as AI, os cooperadores do grupo focal demonstram que a escola enquanto instituição, através dos seus professores e especialistas, preocupam-se na prática em criar avaliações voltadas para as habilidades, através de um processo contínuo de forma não punitiva, através das observações e adaptações de acordo com os níveis dos alunos.

Enquanto, que o governo se preocupa apenas em obter números sem focar na valorização do corpo docente e na melhoria do ensino público, em especial nas escolas rurais.

A aplicação das avaliações foi prejudicada durante o período pandêmico, devido a não possibilidade de aquisição tecnológica e improvisação do ensino, fatores que atrapalharam a continuidade das aulas, bem como a aprendizagem dos alunos, pois se tinha a sensação de que o problema seria transitório.

De acordo com as premissas da TAR, percebemos que a “desigualdade social”, a “exclusão pelo sistema”, a “ausência de acesso à internet”, a “extensão territorial” e os “bares” são actantes que se associam formando uma rede, que aqui chamaremos “translação dificultadora” do processo de ensino e aprendizagem os quais culminam em um rendimento insatisfatório nas avaliações e ao mesmo tempo definiram o ensino remoto durante a Pandemia da COVID-19 (Figura 4).

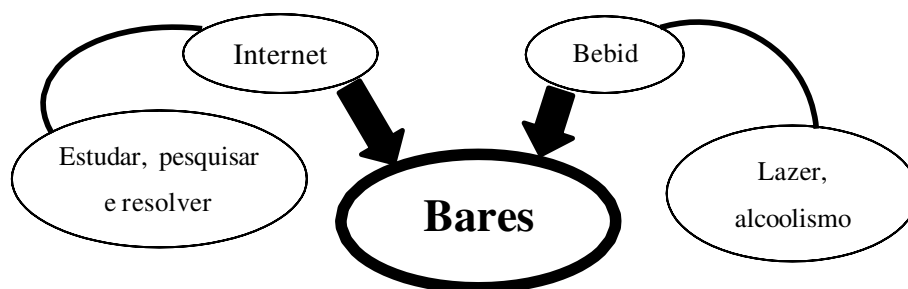
Figura 6 - Rede do ensino remoto que age dificultando o processo ensino-aprendizagem e bom rendimento nas avaliações



Os alunos utilizaram os bares, como tentativa de driblar a falta de acesso à internet, para acompanharem as aulas e entregarem as atividades regularmente. O mesmo espaço também acaba sendo um ambiente de lazer servindo como espaço para “esquecer” os problemas. Assim, o actante bar, portanto, performa hora como um facilitador, hora como uma translação dificultadora e hora como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem dos alunos durante a pandemia.

O conceito de *performance*, segundo à TAR se refere à agência de uma actante para performar uma realidade. O bar, aqui, performa duas realidades distintas, ele age e performa uma realidade que auxilia, e em outros momentos age e performa outra realidade, a que dificulta o ensino-aprendizagem conforme pode ser observado na Figura 5.

Figura 7 -Performace do actante bar



Fonte: Elaborado pela autora

O mediador internet apresentou baixa disponibilidade em área rural, onde localiza-se a escola, limitando-se muitas das vezes aos bares. Enquanto o ator bar facilitou o acesso dos alunos a internet e conseqüentemente as aulas e pesquisas, no entanto é uma alternativa facilitadora do ingresso mais cedo ao mundo dos produtos proibidos para menores de 18 anos.

Foram muitos os desafios enfrentados por todos nesse período pandêmico, desde como permitir que os alunos conseguissem fazer as atividades, receber informações e explicações, até como promover e devolver o estímulo a esses estudantes, uma vez que não possuíam o mínimo, que no caso do ensino remoto seria o acesso básico à internet.

Além disso, diferenças sociais e financeiras, a falta de internet e de qualidade, infraestrutura e suporte adequado para o professor manusear corretamente as ferramentas tecnológicas, são alguns fatores atrapalharam a aprendizagem e favoreceram a evasão escolar dos alunos durante o período pandêmico (FERIGATO *et al.*, 2021; MANARA, 2021; SOUZA *et al.*, 2021).

Áreas rurais e com desigualdades socioeconômicas apresentam, normalmente, privações quanto a melhoria do desempenho escolar (CUNHA *et al.*, 2021).

A definição de objetivos e funções da escola pública incide diretamente no projeto pedagógico, no currículo, nas formas de organização e gestão, na formação continuada de professores, nos modos de assistência pedagógica aos professores, na dinâmica da sala de aula, nas formas de avaliação do sistema, na avaliação escolar, etc. e apesar dos pesares, a escola pública continua sendo o melhor lugar e o melhor caminho para a luta política pela igualdade e inclusão social (LIBÂNEO, 2016).

Diante das dificuldades encontradas pela escola, surge o Projeto “Conhecer para Compreender”, como uma das soluções possíveis encontradas pela E. E. Esperança, cenário da pesquisa, voltados para o acompanhamento familiar dos alunos, bem como a premiação aos alunos que cumprissem a resolução e entrega das atividades propostas, uma vez que esse fator era primordial para que a escola fosse contemplada no projeto governamental “Escola Transformação”.

Percebemos em nosso estudo, que durante esse período pandêmico existiram fatores facilitadores do processo ensino-aprendizagem para o resultado nas avaliações como: acesso à internet, bolsa família (complemento de renda familiar), flexibilidade no horário dos estudos e a persistência dos alunos.

Enquanto, os dificultadores foram o acesso à internet, o bar, infraestrutura da escola, características dos alunos como por exemplo a falta de foco, cansaço após o trabalho na roça, entre outros, além da desestrutura familiar que envolvem violências sofridas e presenciadas, falta de afeto, dificuldades financeiras, entre outros.

A aprendizagem é dificultada por fatores externos (falta aparelhos adequados, carência de acesso à internet, a ausência de comunicação entre professores e alunos, ausência de contato direto, ambiente familiar, poluição sonora, constantes interrupções), individuais (falta de atenção, não manter rotina de estudos, cansaço, elevação do nível de estresses, baixo rendimento e aprendizado) e práticas docentes tradicionais (aulas monótonas por videoconferência) (FONSECA *et al.*, 2021; SOARES *et al.*, 2021).

Todavia, ainda é possível perceber que o período pandêmico potencializou a falta de comida aplacada pelo fornecimento de merenda escolar, onde este é um item importante para o desenvolvimento psicofísico do aluno, auxiliando-o para aprender (BEZERRA, 2009; ARQUUE *et al.*, 2021). E segundo nosso estudo, essa realidade não foi diferente.

No entanto, a pandemia paralisou as atividades presenciais nas escolas e trouxe um custo a mais com a presença de um filho em casa, muitas famílias se viram obrigadas a ingressarem ou continuarem em trabalhos com condições precárias, além dos riscos de contrair a COVID-19 (MIRANDA *et al.*, 2021). A partir do momento em que os responsáveis por essas crianças perdem empregos, sua qualidade de vida também é afetada (BRANDÃO, 2021).

Outro fator dificultador da aprendizagem refere-se à violência vivida pelas crianças e adolescentes por estarem próximas aos seus agressores e abusadores, durante

a pandemia (BRANDÃO, 2021; LEVANDOWSKI *et al.*, 2021; CARLI *et al.*, 2022), onde a violência mais corriqueira refere-se ao patriarcado (BRANDÃO, 2021).

O ensino remoto prejudicou a participação, aprendizagem e a permanência de alunos nos estudos devido as questões relacionadas ansiedade, tristeza e desmotivação para os estudos (GROSSI *et al.*, 2020), além da falta de melhores condições de acesso à internet, o desemprego, fome, e demais problemas familiares, bem como a falta de domínio das ferramentas tecnológicas (GONÇALVES; COSTA, 2022; RIBEIRO; SOUZA, 2022).

Diante desse cenário pandêmico é possível perceber a importância da avaliação, pois é por meio da avaliação que o professor tem a noção de como os alunos estão com relação a aprendizagem, se o objetivo foi alcançado ou não, também é possível perceber se a didática aplicada está satisfazendo as necessidades dos educandos (SILVA; NUNES, 2020).

São incontestáveis os problemas sociais que o mundo passou e ainda passa durante a Pandemia COVID-2019 e pós-período pandêmico, no entanto, é inegável o quanto ajudou o Brasil, a tirar a venda dos olhos quanto à precariedade da educação em todos os níveis de ensino (SOUZA *et al.*, 2021), e do quanto ainda precisamos progredir neste sentido, muito do que podemos ver nos nossos dados.

CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliação—uma perspectiva crítica

Este estudo possibilitou apontar que o SIMAVE, de acordo com as percepções dos professores e supervisor pedagógico entrevistados, apresenta apenas preocupação com os números e marketing, sem a preocupação de valorizar os saberes trazidos pelos discentes e o ritmo de aprendizagem dos alunos, assim como a valorização ao corpo docente. Podemos inferir, que existe uma falha superior, no próprio sistema, uma vez que ao perceber as dificuldades da escola, a partir dos índices, não consegue trabalhar com as suas resoluções.

Percebemos que os actantes externos à rede escolar também possuem grande impacto nas redes apresentadas, tanto nas AS e AI como por exemplo, as desigualdades, violência doméstica, trabalho precoce, alcoolismo em casa, ausência de base familiar, baixa renda e um ensino conteudista imposto pelo sistema, onde professores e supervisores são “obrigados” a cumprir visando metas estabelecidas pela Secretaria Estadual de Educação, a partir de avaliações que são desenvolvidas por agentes externos à escola avaliada, as quais pela sua homogeneidade, são engessadas, não consideram particularidades locais, nem os níveis de aprendizagem que realmente aqueles alunos se encontram. Fatores estes, dentre tantos outros, dificultam o alcance a resultados satisfatórios e uma educação de qualidade.

O bar atuou performando duas realidades nas redes formadas a partir das falas dos entrevistados no GF (professores e supervisor pedagógico), o que pode ser problemático por ser local permitido para maiores de idade, oferecendo opções de “lazer” aos discentes como bebidas alcólicas e outros tipos de drogas, jogos como sinuca e baralho (vícios), uma vez que de acordo com as apresentações dos dialogados no GF, as comunidades atendidas pela Escola Estadual Esperança (cenário da pesquisa) não possuem nenhuma outra opção de entretenimento ideal como campo de futebol, quadra poliesportiva, etc. E do ponto de vista positivo, o bar atuou como facilitador do acesso ao ensino, pois era o único local em que os estudantes conseguiam ter acesso à internet para realização das atividades remotas de ensino propostas.

Com relação às AI, os principais actantes foram os alunos, avaliação heterogênea baseada nas necessidades dos estudantes, o que vai em direção à avaliação da

aprendizagem e não da pedagogia do exame. Dentre os principais aspectos observados em nosso trabalho, evidenciamos, a partir dos relatos dos professores, actantes que reforçam o “controle” pelas instâncias superiores de ensino e o “medo” por parte dos professores em não cumprirem as metas estabelecidas.

Esse medo é muito explanado na obra da pedagogia do oprimido, de Paulo Freire (1996), onde a educação dialógica ainda não conseguiu ser difundida e aplicada em nosso País, pois uma das grandes problemáticas vividas pelo educador é ensinar o estudante a pensar ou cumprir com o currículo que lhe é imposto pelos órgãos educacionais.

Ao cumprir apenas com o conteúdo programático o aluno passa a não ter sua realidade contextualizada, e, portanto, ele vê na escola uma realidade distante da sua, facilitando o seu afastamento da escola, especialmente durante o período pandêmico.

Em suma, o sistema educacional continua a disseminar, de certa forma, a opressão, não por causa do professor, mas pelas condições de trabalho impostas a eles, tornando o educador tão vítima quanto o próprio aluno. Esta pesquisa parece-nos oportuna, para alertar sobre a extrema necessidade de entendermos que, para avaliar não há uma fórmula ideal e que avaliar é, ou pelo menos precisa ser, um processo que se consolida em uma relação dialética entre todos os envolvidos no processo (docentes, discentes, instâncias superiores), buscando excluir a mecanicidade do saber e a avaliação para fazer apenas medições. É preciso reavaliar constantemente as estratégias estabelecidas e os resultados por elas provocadas, garantindo a real qualidade e a efetividade do processo de ensino/aprendizagem.

CAPÍTULO V - REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AFONSO, A. **Avaliação Educacional**: Regulação e Emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2009.

ARCAS, P. H.; BORGES, R. M. A produção acadêmica sobre o SIMAVE: mapeamento de teses e dissertações (2000-2019). **Olhar de Professor**, v. 23, p. 1-20, 2020.

ARQUE, R. G. C.; FERREIRA, J. C. S. FIGUREIREDO, R. S. A importância nutricional da merenda escolar para a comunidade. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 14, e111101421852, 2021.

BEZERRA, J. A. B. Alimentação e escola: significados e implicações curriculares da merenda escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 103-115, 2009.

BLASIS, E. *et al.* **Avaliação e Aprendizagem**: Avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino. 2013.

BOGDAN, R.; BUDEN, S. K. *Qualitative research for education*. **Boston, Allin and Bacon**, 1982.

BRANDÃO, I. C. J. Infância em tempos de pandemia. **Holos**, Ano 37, v.3, e11951, p.1-17, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho de Educação Básica. **Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo**. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)**. Guia de elaboração e revisão de itens. Brasília, 2010. v. 1, 19 p. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>>. Acesso em 15 de Maio de 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20>. Acesso em: 25 de Maio de 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 04 de jan. 2023.

BRASIL. **Resolução 7 de 2010**- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2010.

BROOKE, N. Políticas estaduais de responsabilização: buscando o diálogo. **Ciclo de debates**: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil. Florianópolis: Insular, v. 2, 2013.

CARLI, E. F. R. S.; PORFÍRIO, G. B.; FIGUEIREDO, D. L. A. Sexual violence against children and adolescents in a time of pandemic. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 9, p. e3311931649, 2022.

CÁSSIO, F. L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Retratos da Escola**, v. 12, n. 23, p. 239-254, 2018.

CAVALCANTE, R. B. *et al.* A Teoria Ator-Rede como referencial teórico-metodológico em pesquisas em saúde e enfermagem. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 26, n. 4, 2017.

CUNHA, A. L.; SILVA, A. R.; SILVA, A. D. C.; OPUSZKA, C.; ANTONIASSI, S. G.; HÖFELMANN, D. A. Desigualdades socioeconômicas e espaciais nas condições de acesso à internet por adolescentes de escolas estaduais. **Research, Society and Development**, v. 10, n.2, e34410212703, 2021.

CUPOLILLO, A. V. Avaliação da aprendizagem escolar e o pensamento de Paulo Freire: algumas aproximações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v.2, n.1, p.51 - 64, 2007.

DA SILVA RIOS, S. C. G.; CASSUNDÉ, F. R. S. Reflexões sobre a implicação da avaliação no processo ensino/aprendizagem. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 6, n. 11, 2016.

DA SILVA, S.; SANTOS B.; FERRANTE, M; C.; BOTTA, V. L. S. A avaliação escolar na perspectiva da educação do campo: modelos em conflito. **Cadernos da Pedagogia**, v. 6, n. 12, 2013.

DAVIDOFF, L. L. **Introdução à Psicologia**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

DE CARVALHO, S. W. *et al.* O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública: a percepção dos profissionais das escolas públicas estaduais de Belo Horizonte. **Educação em Foco**, v. 14, n. 18, p. 97-121, 2011.

FERREIRA, L. F.; CARDOSO, A. L. O conhecimento dos professores de educação física do município de Turvo/SC acerca das tendências pedagógicas críticas. **Kinesis**, v. 37, 2019.

FONSECA, G. C.; SILVA, J. V. F. S.; ARANTES, A. L. M.; LIMA, I. F.; ALMEIDA, V. H. C.; PANIAGO, R. N. As vozes de alunos do ensino médio acerca do ensino remoto emergencial: possibilidades e desafios na aprendizagem. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 8, e32210817436, 2021.

FREIRE, L. L. et al. Seguindo Bruno Latour: notas para uma antropologia simétrica. **Comum**, v. 11, nº 26, p. 46-65, 2006.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 52. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, p.157, 1967.
- FREITAS, L. C. *et al.* **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.
- GOMIDE, M. A. G. O uso das avaliações do PAAE no primeiro ano do ensino médio nas escolas estaduais da superintendência regional de ensino de Uberlândia-MG. 2014. **Dissertação**(Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública)–Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.
- GONÇALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.
- GONÇALVES, G. I.; COSTA, R. L. Ensino remoto no período da pandemia de covid-19: percepções de estudantes de ensino fundamental. **Teoria e prática da educação**, v.25, n.1, p.24-41, 2022.
- GROSSI, M. G. R.; MINODA, D. DE S. M.; FONSECA, R. G. P. Impacto da pandemia do covid-19 na educação: reflexos na vida das famílias. **Teoria e prática da educação**, v.23, n.3, p.150-170, 2020.
- HORTA NETO, J. L. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os estados de Minas Gerais e São Paulo**. 2013.
- KRAEMER, M. E. P. **Avaliação da aprendizagem como construção do saber**. 2005.
- KUBO, Olga Mitsue; BOTOMÉ, Sílvio Paulo. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, v. 5, n. 1, 2001.
- LARA, A. M. B; MOLINA, A. A. Pesquisa Qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas**. Maringá, PR: EdUem, v. 1, p. 121-72, 2011.
- LATOUR, B. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. Unesp, 2000.
- LATOUR, B. **Jamais Fomos Modernos**(C. I. Costa, Trad). Rio de Janeiro, RJ: Ed. 34.1994.
- LATOUR, B. Reagregando o Social: uma introdução à teoria do Ator-Rede Salvador. Bauru: **Edufba, Edusc**, 2012.

LEMOS, P. S.; SÁ, L. P. A avaliação da aprendizagem na concepção de professores de química do Ensino Médio. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**(Belo Horizonte), v. 15, n. 3, p. 53-71, 2013.

LEVANDOWSKI, M. L.; STAHNKE, D. N.; MUNHOZ, T. N.; HOHENDORFF, J. V.; SALVADOR-SILVA, R. Impacto do distanciamento social nas notificações de violência contra crianças e adolescentes no Rio Grande do Sul, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, 37 (1), 2021.

LIBÂNEO, J. C. Alguns Aspectos da Política Educacional do Governo Lula e sua Repercussão no Funcionamento das Escolas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.32, p.168-178, 2008.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v.46 n.159 p.38-62, 2016.

LOPES, J. V. **Sistema mineiro de avaliação da educação pública**: caracterização e trajetória. 2017.

LOPES, V. V. **Cartografia da avaliação educacional no Brasil**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, p.396, 2007.

LOPES, J. M. R.; MACIEL, A. O. Reflexões sobre avaliação a partir da obra “Pedagogia da autonomia” de Paulo Freire. **Revista IMPA**, Fortaleza, v. 1, n. 2, e020014, 2020.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 1995.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 15 Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUDKE, M; A. MEDA (2005). **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. França, Oldinê Ribeiro de, 2007.

MACHADO, I. F. Crítica e Autocrítica: avaliação participativa em escolas do campo. **Educação: Teoria e Prática**, v. 20, n. 35, p. 57-57, 2010.

MANARA, A. S. Formação de professores e tecnologias em tempos de ensino remoto: Mudanças necessárias. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 9, e5010917663, 2021.

MINAS GERAIS, Escola Estadual Sul América. **Projeto Político Pedagógico**. Novo Cruzeiro, p.120, 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **SIMAVE: 2019**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, vol. 1-3, 2019. Juiz

de Fora. Conteúdo: Revista do Sistema. ISSN 1983-0157. Disponível em: < <http://simave.educacao.mg.gov.br/#!/colecoes> >. Acesso em: 05 fev. 2021.

MIRANDA, E. M. C.; ROCHA, B. P. A.; MACHADO, L. C.; CORDEIRO, M. P. S. Formação de professores em tempos de pandemia da covid-19 - visão dos docentes da rede pública de ensino do distrito federal. **Revista práxis**, a. 18, n. 3, p.336-356, 2021.

MONTEIRO, E. C. Educação na pandemia: A experiência de uma escola da rede municipal de ensino de Campina Grande (PB). In: **Congresso Nacional de Educação (CONEDU)–Educação com (re) Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos, VII**. 2020. p. 1-12.

MOURA, A. C. R. P. **A base nacional comum curricular (BNCC):** as implicações na formação de professores para Educação Básica. 2020.

NEVES, G. S.; ALLAIN, L. R. Traçando as redes da evasão: identidade docente de egressos de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências–XI ENPEC**. Florianópolis, Jul.2017.

NOGARO, A.; GRANELLA, E. O erro no processo de ensino e aprendizagem. **Revista de Ciências Humanas**, v. 5, n. 5, p. 31-56, 2004.

OLIVEIRA, D. S.; OLIVEIRA, P. C. F. Os três tipos de avaliação: formativa, somativa e contínua, como casa podem ser úteis no desenvolvimento do aluno na área de exatas no ensino superior. **Amazon Live Journal**. v. 1, n.4, p. 1-14, 2019.

PERBONI, E. M. C. Os sujeitos das políticas de avaliação sistêmica da alfabetização em Minas Gerais: uma analítica à luz da governamentalidade. 2015. **Tese**(Doutorado em Educação)–Universidade São Francisco, Itatiba, 2015.

PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas. In: **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas**. p.183-183, 1999.

RAMPAZZO, S. R. R. **Instrumentos de avaliação:** reflexões e possibilidades de uso no processo de ensino e aprendizagem, 2011.

RIBEIRO, F. S.; SOUZA, E. S. Emergency remote teaching in times of a pandemic: Reality X Utopia. **Research, society and development**, [S. l.], v. 11, n. 9, e8211931666, 2022.

SAUL, A. M. **A Avaliação Educaional**. São Paulo, Cortez, p.8, 1980.

SAUL, A. M. Referenciais freireanos para a prática da avaliação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 25, p. 17-24, 2008.

SILVA, E. S. *et al.* **Instrumentos de avaliação da aprendizagem escolar:** um estudo de caso no 3º ano B da escola Santo Inácio. 2008.

SILVA, F. M.; NUNES, C. A. Avaliação e suas Dimensões no Processo de Ensino Aprendizagem: Uma Dinâmica Pedagógica na Visão de Hoffmann, Libâneo, Luckesi, Mello e Souza e, Sousa. **Id on Line Rev. Mult. Psic.**, v.14, n.53, p.95-107, 2020.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, v. 34, 2018.

SIMAVE -**Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública**. Conheça o SIMAVE. Disponível: < <https://simave.educacao.mg.gov.br/> > Acessado em: maio de 2022.

SOARES, C. R. Sistemas de avaliações em larga escala na perspectiva histórico-cultural: o caso do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública–SIMAVE. **Dissertação (Mestrado) em Educação Matemática**- Universidade Federal de Juiz de Fora. p.204, 2011.

SOARES, C. S.; GUIMARÃES, D. E. L.; SOUZA, T. V. Ensino remoto emergencial na percepção de alunos presenciais de ciências contábeis durante a pandemia de COVID-19. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, v. 20, 1-19, e3182, 2021.

SOARES, S. Avaliação educacional como instrumento pedagógico. **Trabalho e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 23-25, 2002.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação Externa e em Larga Escala no Âmbito do Estado Brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da educação básica com iniciativas do governo federal. **In:**BAUER, A.; GATTI, B. A. Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil. Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. v. 2. Florianópolis: Insular, 2013. p. 61-86.

SOUZA, A. F.; MORAES, C. G.; SOUZA, M. C.; FRANCO, M. L.; OLIVEIRA, L. S. C.; COSTA, A. S. V.; SILVA, M. M.; POMPERMAYER, R. S. Acesso às tecnologias educacionais em instituições públicas: os desafios de inovar em tempos de pandemia no Brasil. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 10, e172101018502, 2021.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1994.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, 2011.

ZABALA, A. **A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem**. 1998.

APÊNDICES

Apêndice A

QUESTIONÁRIO DE PROFESSOR

Prezado Professor,

Convidamos a fazer parte da pesquisa intitulada: “**TRANSLAÇÕES REALIZADAS DURANTE O ENSINO REMOTO PELAS AVALIAÇÕES DO SIMAVE E INTERNAS COM RELAÇÃO AO ENSINO-APRENDIZAGEM EM UMA ESCOLA DO CAMPO**”, que tem como objetivo principal, caracterizar quais as translações foram realizadas durante o ensino remoto pelas Avaliações do SIMAVE e Internas com relação ao ensino-aprendizagem dos estudantes de uma escola do campo. Solicitamos que responda este questionário para que possamos entender as características dos indivíduos do estudo. O seu nome não será divulgado e os dados levantados serão mantidos em sigilo.

Mestranda: Denalda Lopes Cordeiro

Orientadora do Projeto: Luana Pereira Leite Schetino

Endereço: Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Telefones: (33) 9881458-26

(31) 9882-7530

PERFIL DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO
SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO-TEÓFILO OTONI - ESCOLA
ESTADUAL ESPERANÇA

A) INFORMAÇÕES SOBRE O PROFESSOR

Nesta seção gostaríamos de saber um pouco sobre você. Caso concorde em responder ssequestionário, gentileza completar os dados abaixo:

1. Sexo: M F

2. Componente Curricular:

_____.

3. Instituição de ensino:

_____. Outra: _____

_____.

4. Idade: até 25 anos 25 a 35 35 a 45 mais que 45

5. Formação acadêmica: Ensino médio Superior Instituição: _____

Curso _____

Ano de graduação _____ Tem alguma pós-graduação? _____

6. Há quantos anos você leciona? < 5 5 a 10 10 a 15 15 a 20 > 20

6.1. Leciona em quais anos do Ensino Médio: 1º ano 2º ano 3º ano Todas

7. Você recebe por mês (somente com ensino) < 3 SM 4 a 8 9 a 12 > 12

8. Ensina em mais de uma escola? não sim só pública pública + particular

9. Tem fonte de renda adicional (não relativa ao ensino)? não sim Especificar: _____

10. Nome da cidade de sua residência atual e período (mora neste local desde o ano _____):

11) O local onde você reside, atualmente, é classificado como:

zona urbana zona rural

B) SOBRE FONTES DE INFORMAÇÃO REFERENTE AO COMPONENTE CURRICULAR

Nesta seção gostaríamos de saber um pouco mais como você se atualiza para

li ti id d d i li ã

1. Qual(is) sua(s) ação(ões) para se atualizar sobre o ensino referente ao componente curricular que leciona? _____

2. Qual(is) sua(s) ação(ões) para se atualizar sobre avaliações referente ao componente curricular que leciona e sobre as avaliações diagnóstica/intermediária do SIMAVE? _____

3. Sente dificuldade em encontrar material didático sobre o componente curricular que leciona? () sim () não

3.1 Caso positivo, quais? () custo dos livros () ausência de biblioteca especializada () falta de livrarias técnicas () falta de tempo () ausência de bons textos em português () Outros: _____

C) SOBRE O ENSINO E AVALIAÇÃO DE COMPONENTE CURRICULAR

Nesta seção gostaríamos de saber um pouco mais sobre aspectos de ensino e avaliações realizadas na escola antes e durante o ensino remoto.

1. Você considera a carga horária de componente curricular que leciona suficiente para cumprir o programa antes do ensino remoto?

() sim () não

POR QUE? _____

2. Que recursos você utilizava em sala de aula? () livros () vídeo () slides () OUTROS: _____

2.1 Quais recursos didáticos são utilizados durante o ensino remoto? Você considera esses recursos suficientes? _____

3. Que atividades extraclasse desenvolviam antes do ensino remoto? ()

Feiras () excursões

() visitas () Atividades práticas () Outros _____

4. As atividades que realizavam contemplavam os aspectos das suas avaliações antes do ensino remoto? () sim () não. Por quê? _____

5. O material utilizado durante o ensino remoto contempla aspectos das avaliações Diagnóstica/Intermediária do SIMAVE? () sim () não. Por quê?

6. As práticas de ensino durante o ensino remoto se inserem no cotidiano dos alunos? () sim () não. Por quê?

6.1. As avaliações contemplam essas práticas cotidianas? () sim () não. Por quê?

8. Qual o seu método de avaliação da aprendizagem dos alunos **antes** do ensino remoto? () prova escrita com questões objetivas

() prova escrita com questões discursivas ()

participação em atividades

() pesquisas (

) seminários

() desenvolvimento de projetos ()

técnica de feedbacks

() outros. Especificar:

8. Qual o seu método de avaliação da aprendizagem dos alunos **durante** o ensino remoto?

() prova escrita com questões objetivas

() prova escrita com questões discursivas ()

participação em atividades

() pesquisas (

) seminários

() desenvolvimento de projetos ()

técnica de feedbacks

() outros. Especificar:

9. Qual(is) o(s) tipo(s) de avaliação(ões) você utilizava **antes** do ensino remoto? ()

Avaliação diagnóstica

() Avaliação somativa ()

Avaliação formativa

9. Qual(is) o(s) tipo(s) de avaliação(ões) você utiliza **durante** o ensino remoto? ()

Avaliação diagnóstica

() Avaliação somativa ()

Avaliação formativa

D) SOBRE OS PROJETOS DESENVOLVIDOS NA SUA ESCOLA:

Nesta seção gostaríamos de saber um pouco mais sobre os projetos desenvolvidos na
scoladurante o ensino remoto.

1. Existe algum projeto da Superintendência/Secretaria de Educação sendo desenvolvido na sua
escola?

SIM Não

1.1 Caso positivo, qual(is)?

2. Participou de algum curso de formação continuada durante o ensino remoto?

sim Não. Quais? _____

3. Conhece o Currículo Básico Comum - CBC da sua área de atuação? Sim Não

4. Faz uso do CBC? Sim Não

5. Participou das discussões iniciais para a implantação do ensino remoto? Sim Não. Se
sim, como?

6. A Escola proporciona momentos de discussão para estudar a proposta curricular da sua área
de atuação durante o ensino remoto? Como?

7. Quais os projetos de intervenção poderão ser desenvolvidos na escola considerando a
demanda necessária para a aprendizagem dos alunos?

Apêndice B**QUESTIONÁRIO DE SUPERVISOR**

Prezado Supervisor,

Convidamos a fazer parte da pesquisa intitulada: “**TRANSLAÇÕES REALIZADAS DURANTE O ENSINO REMOTO PELAS AVALIAÇÕES DO SIMAVE E INTERNAS COM RELAÇÃO AO ENSINO-APRENDIZAGEM EM UMA ESCOLA DO CAMPO**”. Com o objetivo geral de caracterizar quais as translações foram realizadas durante o ensino remoto pelas Avaliações do SIMAVE e Internas com relação ao ensino-aprendizagem dos estudantes de uma escola do campo. Solicitamos que responda este questionário para que possamos entender as características dos indivíduos do estudo.

O seu nome não será divulgado e os dados levantados nesse questionário serão mantidos em sigilo.

Mestranda: Denalda Lopes Cordeiro

Orientadora do Projeto: Luana Pereira Leite Schetino

Endereço: Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Telefones: (33)9881458-26

(31) 9882-7530

PERFIL DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO DO ENSINO MÉDIO SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO–TEÓFILO OTONI - ESCOLA ESTADUAL ESPERANÇA

A) INFORMAÇÕES SOBRE O SUPERVISOR:

Nesta seção gostaríamos de saber um pouco sobre você. Caso concorde em responder esse questionário, gentileza completar os dados abaixo:

1. Sexo: M F

2. Instituição de ensino:

Outra:

3. Idade: até 25 anos 25 a 35 35 a 45 mais que 45

4. Formação acadêmica: Ensino médio Superior

Instituição: _____ Curso: _____

Ano de graduação _____ Tem alguma pós-graduação? _____

5. Há quantos anos exerce a função de supervisora? < 5 5 a 10 10 a 15 15 a 20 > 20

6. Supervisiona em quais anos do Ensino Médio: 1º ano 2º ano 3º ano Todas

7. Você recebe por mês (somente com ensino) < 3 SM 4 a 8 9 a 12 > 12

8. Exerce a função em mais de uma escola? não sim só pública pública + particular.

Especificar _____

9. Tem fonte de renda adicional (não relativa ao ensino)? não sim

Especificar: _____

10. Nome da cidade de sua residência atual e período (mora neste local desde o ano...):

11) O local onde você reside, atualmente, é classificado como:

zona urbana zona rural

B) SOBRE FONTES DE INFORMAÇÃO REFERENTE AOS COMPONENTES CURRICULARES QUE SUPERVISIONA:

Nesta seção gostaríamos de saber um pouco mais como você se atualiza para supervisionar as atividades de ensino e avaliação.

1. Costuma ler revista / periódico de divulgação científica? () sim () não.

1.2. Caso positivo, qual(is)?

1.3. Caso negativo, por que não? _____

2. Qual(is) sua(s) ação(ões) para se atualizar sobre o ensino referente aos componentes curriculares que supervisiona? _____

3. Utiliza a Internet para elaborar reuniões ou pesquisar sobre os componentes curriculares que supervisiona? () Sim () Não

3.1. Caso positivo, onde? () casa () escola () outros

3.2. Caso negativo, por que não?

4. Sente dificuldade em encontrar material didático sobre os componentes curriculares que supervisiona como forma de auxiliar professores com possíveis orientações? () sim () não.

Especifique _____

4.1 Caso positivo, quais? () custo dos livros () ausência de biblioteca especializada () falta de livrarias técnicas () falta de tempo () ausência de bons textos em português () Outros:

C) SOBRE O ENSINO E AVALIAÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES:

Nesta seção gostaríamos de saber um pouco mais sobre aspectos de ensino e avaliação realizadas na escola antes e durante o ensino remoto.

1. Você considera a carga horária dos componentes curriculares que supervisiona suficiente para cumprir o programa antes do ensino remoto?

() sim () não

POR QUE?

2. Que recursos você utiliza para realizar reuniões pedagógicas repassando as orientações? () vídeos () slides () OUTROS:

3. Enquanto supervisor(a), que atividades extraclasse durante o ensino remoto sugere que os professores desenvolvam?

Feiras excursões Visitas Atividades práticas Outros. Especificar e justificar

4. Enquanto supervisor(a), que orientações costuma realizar antes e durante o ensino remoto, no que se refere aos livros dos componentes curriculares que supervisiona, aos quais são adotados pela escola?

5. Como costuma proceder enquanto supervisor (a) pedagógico(a) durante o ensino remoto, no que diz respeito à dificuldades apresentadas pelos professores sobre algum conteúdo/ tema que necessitam ensinar?

6. Enquanto supervisor(a), que orientações costuma realizar, no que se refere aos métodos de avaliação da aprendizagem dos alunos antes e durante o ensino remoto?

prova escrita com questões objetivas prova escrita com questões discursivas
 participação em atividades pesquisas seminários desenvolvimento de projetos outros. Especificar:

7. Você poderia apontar alguma particularidade utilizada enquanto orienta, supervisiona pedagogicamente os professores dos diferentes componentes curriculares no que se refere ao ensino-aprendizagem, considerando tanto antes como durante o ensino remoto?

D) SOBRE OS PROJETOS DESENVOLVIDOS NA SUA ESCOLA:

Nesta seção gostaríamos de saber um pouco mais sobre os projetos desenvolvido na escola durante o ensino remoto.

1. Existe algum projeto da Superintendência/Secretaria de Educação sendo desenvolvido na sua escola?

SIM Não

1.1 Caso positivo, qual(is)?

2. Participou de algum curso de formação continuada durante o ensino remoto?

Sim Não. Quais? _____

3. Conhece o CBCs das áreas de atuação que supervisiona? Sim Não

4. Faz uso dos CBCs para nortear seu trabalho de orientação pedagógica? Sim Não

5. Participou das discussões iniciais para a implantação do ensino remoto? ()Sim () Não.
Se sim, como?

6. A Escola proporciona momentos de discussão para estudar a proposta Curricular das áreas de atuação que supervisiona durante o ensino remoto? Como?

7. Quais os projetos de intervenção poderão ser desenvolvidos na escola considerando a demanda necessária para a aprendizagem dos alunos?

Apêndice C

ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE GRUPO FOCAL COM PROFESSORES E SUPERVISORES:

Bom dia/tarde/. Gostaria de dar boas-vindas a todos e também agradecer por terem aceito o convite que foi feito a vocês de participarem da pesquisa intitulada: “**TRANSLAÇÕES REALIZADAS DURANTE O ENSINO REMOTO PELAS AVALIAÇÕES DO SIMAVE E INTERNAS COM RELAÇÃO AO ENSINO-APRENDIZAGEM EM UMA ESCOLA DO CAMPO**”, que tem como objetivo geral, caracterizar quais as translações foram realizadas durante o ensino remoto pelas Avaliações do SIMAVE (AS) e Avaliações Internas (AI) com relação ao ensino-aprendizagem dos estudantes de uma escola do campo. Por favor, sintam-se à vontade para participar e expressar suas ideias. Cada um aqui tem suas próprias experiências e opiniões sobre a docência e gostaria que conhecê-las. Queremos acumular o máximo de informações de seus depoimentos, por isso essa discussão será gravada. Peço a gentileza de que cada um se expresse de cada vez, e procure falar em um tom de voz firme, para não comprometer a gravação. Mas podem ficar absolutamente tranquilos com relação ao sigilo de todas as informações. Em outras palavras, vocês não serão identificados em nenhum relatório, livro ou artigo. Peço que vocês leiam atentamente o documento “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, tirem suas dúvidas e depois o assinem, por favor. Antes de iniciarmos, gostaria de saber se vocês têm alguma pergunta.

INTRODUÇÃO:

“QUEBRA GELO”: (15 Minutos)

Em primeiro lugar, gostaria que cada um de vocês se apresentasse, falando o nome, o componente curricular que leciona ou supervisiona, formação e por que escolheu essa profissão (de professor ou supervisor). Agora trataremos do assunto da nossa reunião.

ROTEIRO DE CONDUÇÃO:

MÓDULO 1:“AVALIAÇÕES DO SIMAVE- DIAGNÓSTICAS E TRIMESTRAIS no contexto do ensino remoto” (35 Minutos)

- A) De acordo com o SIMAVE, essas avaliações tem por objetivo verificar as habilidades/competências do currículo desenvolvidas no ano anterior (Diagnóstica) e

- no ano corrente (Intermediária), de modo a subsidiar o trabalho do professor. Você concorda que essas avaliações cumprem o objetivo proposto durante o ensino remoto?
- B) Você acredita que essas avaliações influenciam a organização do trabalho da escola durante o ensino remoto? Como?
- C) Qual a sua percepção sobre o modo como a escola interage com as políticas de avaliação no decorrer do ensino remoto?
- D) Em sua opinião, quais fatores influenciam nos resultados dessas avaliações durante o ensino remoto?

MÓDULO 2: “AVALIAÇÕES INTERNAS no contexto do ensino remoto” (35 Minutos):

- A) Quais os princípios norteiam a aplicação dessas avaliações durante o ensino remoto?
- B) Quais as dificuldades e facilidades das aplicações dessas avaliações durante o ensino remoto?
- C) Quais os fatores interferem nos resultados dessas avaliações durante o ensino remoto?
- D) Como você pensa que a atividade avaliativa interfere na vida do seu aluno durante o ensino remoto?

MÓDULO 3: “RELAÇÕES E DISSOCIAÇÕES ENTRE AS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS/TRIMESTRAIS DO SIMAVE E AVALIAÇÕES INTERNAS DOS DOCENTES COM FOCO NO ENSINO-APRENDIZAGEM no contexto do ensino remoto” (35 minutos):

- A) Você acha possível comparar resultados das diferentes Avaliações (SIMAVE e Internas) e relacionar como influenciam no ensino-aprendizagem durante o ensino remoto e antes dele?
- B) Você acha que existe relação entre os dois tipos de avaliação com a evasão e retenção escolar? Porque?
- C) Você se posiciona favorável ou contra as políticas de avaliação? Por quê?
- D) Aponte aspectos ou mudanças, caso existam, que você gostaria que fossem efetuadas em ambas as avaliações.

CONCLUSÃO: Quero agradecer a todos vocês por terem participado deste encontro, que de minha parte chegou ao fim. Cada opinião mostra um ponto de vista diferente e acrescenta algo novo para a pesquisa, pois permite conhecer aspectos diferentes sobre a opinião de

vocês em relação ao Ensino - Aprendizagem a partir das Avaliações Diagnósticas/Intermediárias do SIMAVE e as Internas realizadas durante o ensino remoto. Espero que cada um de vocês também possa sair daqui levando um pouco da experiência das outras pessoas que participaram deste grupo. Mais uma vez, muito obrigada por tudo. Bom dia/tarde a todos.