



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

FRANCISCO CARTEGIANO DE ARAÚJO NASCIMENTO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM CENTRADA NO DESENVOLVIMENTO DAS
COMPETÊNCIAS PRESCRITAS NA BNCC: O CASO DE UMA ESCOLA PÚBLICA
DE ENSINO MÉDIO EM SOBRAL – CE**

FORTALEZA

2023

FRANCISCO CARTEGIANO DE ARAÚJO NASCIMENTO

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM CENTRADA NO DESENVOLVIMENTO DAS
COMPETÊNCIAS PRESCRITAS NA BNCC: O CASO DE UMA ESCOLA PÚBLICA
DE ENSINO MÉDIO EM SOBRAL – CE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC) como requisito parcial à obtenção do título de mestre. Área de concentração: Avaliação Educacional

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

N195a Nascimento, Francisco Cartegiano de Araújo.

Avaliação da aprendizagem centrada no desenvolvimento das competências prescritas na BNCC : o caso de uma escola pública de ensino médio em Sobral - CE / Francisco Cartegiano de Araújo Nascimento. – 2023.

128 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca.

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Currículo. 3. BNCC. 4. Competências. 5. Novo Ensino Médio. I. Título.

CDD 370

FRANCISCO CARTEGIANO DE ARAÚJO NASCIMENTO

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM CENTRADA NO DESENVOLVIMENTO DAS
COMPETÊNCIAS PRESCRITAS NA BNCC: O CASO DE UMA ESCOLA PÚBLICA
DE ENSINO MÉDIO EM SOBRAL – CE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC) como requisito parcial à obtenção do título de mestre. Área de concentração: Avaliação Educacional

Aprovada em 06 / 12 / 2023

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Adriana Eufrásio Braga
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Sinara Mota Neves de Almeida
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

À Lindoia (*in memoriam*), expressão de amor em forma de saudade. Minha mãe e referência. Te amo infinitamente!

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de luz e inspiração.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Filgueiras Lima Cisca, pelo sempre afeto, acolhimento e zelo nas orientações.

Às Professoras Adriana Eufrásio Braga e Sinara Mota Neves de Almeida, que gentilmente se disponibilizaram a contribuir com a minha formação.

Ao meu pai, Tião, e aos irmãos, Fábio e Eugênio, por compreenderem as visitas menos frequentes e as ligações abreviadas.

Aos amigos Igor e Keila, irmãos e conselheiros.

À Professora Eunice Menezes, por me impulsionar a realizar este sonho, “entre o medo e a ousadia”.

Aos sujeitos desta investigação, que, em momento algum, lançaram objeção em partilhar e contribuir.

Ao SEST SENAT Sobral, em especial a minha Diretora Cláudia pela compreensão dos meus tensos momentos, e ao Aurélio, Técnico de Formação Profissional, incentivador, companheiro de desabafos, que por vezes assumiu minhas funções para que eu pudesse ir a campo.

Ao Professor Ricardo Mesquita, da Universidade Estadual Vale do Acaraú, que tão afetuosamente me conduziu durante o Estágio em Docência.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, pela partilha de conhecimentos.

Às minhas colegas do NAVE, Milena e Artemízia, parceiras de risos e angústias.

À minha querida Esmeraldina, presente que o mestrado me deu, valeu pelas orientações, as sugestões, as correções e a sempre disponibilidade.

Àqueles que de algum modo estiveram comigo nesta jornada, mas que não cito nominalmente, por lapso de memória.

Minha gratidão!

“Quem não sonha o azul do voo, perde o poder de pássaro. É sonhar, mas cavalgando o sonho e inventando o chão para o sonho florescer.” (Thiago de Mello)

RESUMO

A avaliação da aprendizagem escolar constitui, cada vez mais, uma preocupação para educadores, pais e alunos e vem se transformando no objeto de interesse das políticas públicas educacionais no que diz respeito à produção de material didático, formação docente, infraestrutura, estratégias de ensino, organização curricular e, sobretudo, aos resultados em larga escala, tendo como foco a gestão de redes de ensino. Trata-se, portanto, de temática complexa, cuja discussão ganhou espaço entre os estudiosos, notadamente nas últimas três décadas. Teoricamente, a avaliação da aprendizagem que ocorre no âmbito da sala de aula, envolvendo, especialmente, os sujeitos estudante e professor, é desenvolvida com o objetivo de permitir o acompanhamento escolar do aluno, possibilitando, assim, que se tomem decisões no sentido de revisão e redimensionamento das práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, os processos avaliativos não se realizam no campo da neutralidade, uma vez que sofrem influências dos objetivos pedagógicos da escola, ou seja, configuram uma ação que é afetada por forças políticas e que tem efeitos políticos. Nesse contexto, a presente investigação tem como objetivo compreender como a concepção de avaliação da aprendizagem, centrada no desenvolvimento de competências prescritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), se refletirá na formação dos estudantes do Novo Ensino Médio. Partimos da seguinte problemática: a avaliação da aprendizagem orientada para o desenvolvimento das competências elencadas na BNCC, concorrerá para uma formação integral, que privilegie as múltiplas dimensões humanas (cognitiva, intelectual, científica, ética, estética, afetiva, social), ou estará mais alinhada à motivação e ao treino dos jovens para corresponder às exigências dos futuros papéis que irão desempenhar no mercado de trabalho? O percurso metodológico adotado corresponde a uma investigação qualitativa, de natureza descritiva e método de estudo de caso, tendo como técnicas de coleta de dados o levantamento bibliográfico, a análise de documentos, as entrevistas semiestruturadas e a observação participante. Os resultados indicam que a avaliação no contexto da BNCC precisa ser parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem assumindo um caráter formativo. Apontam que o projeto de formação com base no desenvolvimento de competências está mais alinhado às expectativas das avaliações externas e à preparação para o mercado de trabalho em detrimento da formação integral dos estudantes. Revelam, ainda, que a avaliação da

aprendizagem centrada nas dez competências da BNCC, no âmbito do Novo Ensino Médio, assenta-se basicamente sobre duas finalidades: de um lado, como recurso pedagógico e formativo com vistas à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos, e do outro, como mecanismo gerencialista e de controle.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem; currículo; BNCC; competências; novo ensino médio.

ABSTRACT

The assessment of school learning is increasingly a concern for educators, parents and students and has become the object of interest of public educational policies with regard to the production of teaching materials, teacher training, infrastructure, teaching strategies, curriculum organization and, above all, large-scale results, focusing on the management of education networks. It is, therefore, a complex subject, the discussion of which has gained ground among scholars, especially in the last three decades. Theoretically, the assessment of learning that takes place in the classroom, especially involving the student and teacher, is developed with the aim of allowing the student to be monitored, thus enabling decisions to be made to review and resize pedagogical practices in the teaching-learning process. However, evaluation processes are not neutral, since they are influenced by the school's pedagogical objectives, i.e. they are an action that is affected by political forces and has political effects. In this context, this investigation aims to understand how the concept of learning assessment, centered on the development of competencies prescribed in the National Common Curriculum Base (BNCC), will be reflected in the education of students in the New High School. We started with the following problem: will learning assessment geared towards the development of the competences listed in the BNCC contribute to an integral education that focuses on the multiple human dimensions (cognitive, intellectual, scientific, ethical, aesthetic, affective, social), or will it be more aligned with motivating and training young people to meet the demands of the future roles they will play in the job market? The methodological path adopted corresponds to a qualitative investigation, of a descriptive nature and a case study method, using bibliographic research, document analysis, semi-structured interviews and participant observation as data collection techniques. The results indicate that assessment in the context of the BNCC needs to be an integral part of the teaching and learning processes, taking on a formative character. They point out that the training project based on the development of competences is more aligned with the expectations of external assessments and preparation for the job market, to the detriment of the students' comprehensive training. They also reveal that the assessment of learning centered on the ten competences of the BNCC, within the scope of the New High School, is basically based on two purposes: on the one hand, as a pedagogical and formative resource with a view to

student learning and development, and on the other, as a managerial and control mechanism.

Keywords: learning assessment; curriculum; BNCC; skills; new high school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Localização de Sobral no Brasil	78
Figura 2 – Localização de Sobral no Ceará	78
Figura 3 – Monitoramento dos resultados das avaliações diagnósticas (Português e Matemática)	99
Figura 4 – Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional (SISEDU)	100
Figura 5 – Modelo de avaliação qualitativa	101
Figura 6 – Aprovações em exames de acesso ao ensino superior (2018 – 2022) ...	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Mapeamento dos estudos relacionados a temática avaliação da aprendizagem, desenvolvimento de competências e BNCC (2018 – 2022)	21
Quadro 2 – Evolução do conceito de avaliação	57
Quadro 3 – As dez competências gerais da BNCC	65
Quadro 4 – Princípios da avaliação da aprendizagem alinhados à BNCC	68
Quadro 5 – Perfil dos sujeitos da pesquisa	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC – EM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CCR	<i>Center for Curriculum Redesign</i>
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODED	Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
DCRC – EM	Documento Curricular Referencial do Ceará para o Ensino Médio
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ER	Ensino Regular
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NTPPS	Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais

OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCA	Professor Coordenador de Área
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
PT – MG	Partido dos Trabalhadores de Minas Gerais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SISEDU	Sistema <i>On-line</i> de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UE	União Europeia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 O percurso formativo-profissional do pesquisador	18
1.2 As escavações e o estado da arte	20
2 DISCUTINDO CURRÍCULO.....	24
2.1 Apontamentos históricos, teóricos e conceituais.....	24
2.2 O currículo da Educação Básica no Brasil – um percurso multirreferencial.....	29
2.2.1 A Base Nacional Comum Curricular – marcos legais, perspectivas conceituais e sentidos.....	34
2.2.2 O currículo com base no desenvolvimento de competências	40
3 COMPREENDENDO O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO.....	44
3.1 O Ensino Médio no Brasil: um diálogo entre a história e a legislação	44
3.2 O Novo Ensino Médio: uma seara de disputas e indefinições.....	48
4 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	54
4.1 Explorando os caminhos da avaliação.....	54
4.2 Dialogando com diferentes concepções de avaliação da aprendizagem	57
4.3 O lugar da aprendizagem e da avaliação centradas no desenvolvimento de competências	61
4.3.1 A avaliação da aprendizagem centrada nas competências gerais da BNCC no âmbito do Novo Ensino Médio.....	65
5 O PERCURSO METODOLÓGICO	71
5.1 A abordagem	71
5.2 A natureza	72
5.3 O método.....	72
5.4 A técnicas de coleta de dados e levantamento de evidências.....	73
5.4.1 O levantamento bibliográfico	75
5.4.2 A análise documental.....	75

5.4.3 A entrevista.....	76
5.4.4 A observação participante.....	77
5.5 O locus da pesquisa.....	78
5.6 Os sujeitos da investigação	80
5.7 A análise dos dados.....	81
6 OS ACHADOS – TESSITURAS A PARTIR DE DOCUMENTOS, OBSERVAÇÕES E ENTREVISTAS.....	84
6.1 O contexto e os sujeitos	84
6.2 O que dizem os dados coletados.....	86
6.2.1 A organização curricular	87
6.2.2 O Novo Ensino Médio – implementação em curso.....	91
6.2.3 Os processos formativos de ensino, aprendizagem e avaliação.....	96
7 CONSIDERAÇÕES.....	105
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	118
APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO I	120
APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO II	123
APÊNDICE D – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO III	126

1 INTRODUÇÃO

A educação é uma prática eminentemente social que se produz na vida coletiva dos sujeitos e é, dessa maneira, objeto de políticas públicas para que cumpra seu papel por meio das instituições educativas, cujo conceito é “[...] espaço institucional de produção e de disseminação, de modo sistemático, do saber historicamente produzido pela humanidade” (Dourado; Oliveira, 2009, p. 203) e que possuem princípios e finalidades que se modificam em cada lugar, em cada país, de acordo, sobretudo, com a trajetória sociocultural e econômica.

Neste contexto, a avaliação da aprendizagem escolar constitui, cada vez mais, uma preocupação para educadores, pais e alunos e vem se transformando no objeto de interesse das políticas educacionais no que diz respeito à produção de material didático, formação docente, infraestrutura, estratégias de ensino, organização curricular e, sobretudo, aos resultados em larga escala, tendo como foco a gestão de redes de ensino.

Trata-se, portanto, de temática complexa, cuja discussão ganhou espaço entre os estudiosos, especialmente nas últimas três décadas (Saul, 2010). Teoricamente a avaliação da aprendizagem que ocorre no âmbito da sala de aula, envolvendo, especialmente, os sujeitos estudante e professor, é desenvolvida com o objetivo de permitir o acompanhamento escolar do aluno, possibilitando, assim, que se tomem decisões no sentido de revisão e redimensionamento das práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, os processos avaliativos não se realizam no campo da neutralidade, uma vez que sofrem influências dos objetivos pedagógicos da escola (Freitas, *et. al.*, 2014), e da concepção de homem e de sociedade expressa na legislação educacional, bem como nos referenciais e nas orientações curriculares vigentes.

Percorrendo a seara das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e suas respectivas reformulações, tem-se como dispositivo legal mais recente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. (Brasil, 2017, p. 7). Para a BNCC, no entanto, as aprendizagens essenciais precisam traduzir-se pelo desenvolvimento de competências, ou seja, a construção de conhecimentos, aquisição de habilidades e formação de atitudes e valores, o que pode

vir a inspirar mudanças substanciais nos processos de ensino e, conseqüentemente, de avaliação da aprendizagem.

A BNCC está amparada na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (1997) e no Plano Nacional de Educação (2014) e expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral e o desenvolvimento pleno dos estudantes, preparando-os para atuar sobre demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho. No entanto, sendo “a avaliação uma ação que é afetada por forças políticas e que tem efeitos políticos” (Afonso, 2000, p. 19), consideremos a seguinte problemática.

A avaliação da aprendizagem orientada para o desenvolvimento das competências elencadas na BNCC concorrerá para uma formação global, que privilegie as múltiplas dimensões humanas (cognitiva, intelectual, científica, ética, estética, afetiva e social) ou estará mais alinhada aos propósitos de seleção, dos programas de qualidade e de uma concepção econométrica de educação (Vianna, 2000)? Nossa hipótese é de que, no movimento pendular entre formação propedêutica, técnica ou integral, predomina uma orientação voltada ao desenvolvimento das capacidades necessárias às atividades sociais e profissionais que os egressos do Novo Ensino Médio exercerão ao final de sua formação, ou seja, mais direcionada à motivação e ao treino dos jovens para corresponder às exigências dos futuros papéis que irão desempenhar no mercado de trabalho.

A partir dessas discussões é que emerge a problemática desta investigação, qual seja: **Como a concepção de avaliação da aprendizagem centrada no desenvolvimento das competências prescritas na BNCC implicará na formação de estudantes do Novo Ensino Médio?** Frente a essa questão, é importante analisar se e como esse “novo” enfoque, relativo às práticas avaliativas de sala de aula, que surgem com a BNCC, contribuirá para que os alunos construam conhecimentos, habilidades, valores e atitudes e os mobilizem para resolver situações complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Dessa maneira, a pesquisa está delineada pelos seguintes objetivos.

Geral:

- ✓ Compreender como a concepção de avaliação da aprendizagem, centrada no desenvolvimento das competências prescritas na BNCC, se refletirá na formação dos estudantes do Novo Ensino Médio.

Específicos:

- ✓ Interpretar a concepção de avaliação da aprendizagem apresentada na BNCC do Ensino Médio;
- ✓ Examinar o processo de implementação do Novo Ensino Médio para compreender as implicações da proposta de avaliação por competências designada na BNCC sobre a formação dos estudantes;
- ✓ Identificar como gestores e professores concebem a avaliação da aprendizagem balizada no desenvolvimento das competências da BNCC, no âmbito do Novo Ensino Médio.

A investigação em pauta fundamenta-se no entendimento de que ensinar, aprender e avaliar formam um contínuo em permanente interação, e justifica-se em duas dimensões distintas e complementares ao mesmo tempo: a pessoal, que compreende as trajetórias acadêmica e profissional do pesquisador, e a científica, que corresponde à necessária construção de novos saberes no campo da avaliação da aprendizagem, especialmente quando sua prática se dá entrelaçada aos direcionamentos de políticas curriculares.

1.1 O percurso formativo-profissional do pesquisador

“Identificar e explicitar ao leitor a partir de que lugar o autor escreve é reconhecer que não existe uma pessoa que tudo enxerga, nem uma verdade única e essencial”. (Minayo; Guerriero, 2014, p. 1107)

Filho de agricultores, nasci em Monsenhor Tabosa, Sertão Central cearense, no ano da graça de 1981. Fui alfabetizado pela minha mãe no contexto das escolas isoladas, com o apoio do Método ABC, da Tabuada e da Cartilha da Ana e do Zé. Vivi a realidade dos grupos escolares, e todo o meu processo de escolarização formal se deu na esfera pública. Fruto do ensino profissionalizante, cursei o nível colegial (antes) – 2º grau (à época) – ensino médio (hoje) na modalidade de Habilitação Técnica em Contabilidade.

Aproveitando a única oportunidade de ascensão ao ensino superior que o meu município dispunha no início dos anos 2000, sou egresso do curso de Pedagogia em Regime Especial¹ com habilitação em Matemática, para lecionar nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, ofertado pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Meus primeiros passos como professor na educação básica se deram na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dona Luiza Timbó em Tamboril – CE, entre os anos 2002 e 2004, e na Escola de Ensino Fundamental e Médio Vicente Ribeiro do Amaral em Monsenhor Tabosa – CE, no intervalo de 2005 a 2008.

Esse foi o período germinativo das minhas inquietações a respeito da avaliação da aprendizagem, inicialmente, sobre como esta pode aproximar ou afastar o aluno do professor e, conseqüentemente, do ambiente escolar. Mesmo sob a imaturidade do docente iniciante, já me era latente a percepção de que a avaliação poderia fomentar os fins educativos de desenvolvimento e a emancipação dos indivíduos ou ser utilizada como um instrumento de exclusão ao longo o processo de escolarização.

No final de 2008, lancei-me a novos desafios pessoais, profissionais e formativos. Mudei-me para a cidade de Sobral – CE, onde cursei bacharelado em Administração e duas especializações, Psicopedagogia Institucional e Gestão da Educação Pública, respectivamente. Nesta última, me aproximei teoricamente da temática avaliação da aprendizagem, objeto do meu trabalho de conclusão de curso (TCC), e mantive contato com os autores Cipriano Carlos Luckesi, Jussara Hoffmann e Celso Vasconcellos, ao pesquisar a avaliação nas dimensões diagnóstica, formativa e somativa, compreendendo-a como elemento a serviço do processo de aprendizagem. Em paralelo, no ínterim 2009 – 2012, trabalhei no setor acadêmico do Instituto *Educare*, que me permitiu o primeiro contato com a docência no ensino superior em turmas de licenciatura em Pedagogia da mesma instituição e, mais adiante, na UVA, através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

¹ Programa educacional que visava habilitar em nível superior os professores dos sistemas estadual e municipal de ensino com formação em nível médio após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Lei nº 9.424/1996.

Entre outubro de 2012 e janeiro de 2020, atuei como coordenador pedagógico na Unidade do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) de Sobral – CE, período no qual experienciei/acompanhei contextos teórico-práticos de formação nos níveis de iniciação, aperfeiçoamento, qualificação e habilitação profissional, que adotavam metodologias de ensino e aprendizagem voltadas ao desenvolvimento de competências (técnicas e de gestão), articuladas com um modelo de avaliação mediado por situações de aprendizagem desafiadoras, individuais e/ou coletivas, nas quais os estudantes deveriam mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para resolvê-las. No SENAI, participei ainda das discussões e do processo de implementação de turmas do novo ensino médio. O conjunto dessas vivências foi determinante para que eu compreendesse que cada proposta de ensino-aprendizagem comunica uma cosmovisão, uma concepção de sujeito e de sociedade, e optasse, então, por investigar as implicações das reformas educacionais e curriculares sobre o processo de avaliação da aprendizagem e, por conseguinte, sobre a formação dos estudantes.

1.2 As escavações e o estado da arte

“[...] desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito [...]” (Ferreira, 2002, p. 259)

Quanto à dimensão científica, esta pesquisa visa preencher lacuna substancial de investigações que tratem da temática avaliação da aprendizagem centrada no desenvolvimento de competências e que estejam relacionadas com a Base Nacional Comum Curricular e/ou com o Novo Ensino Médio. Em levantamento junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nos sítios eletrônicos Google Acadêmico e *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), considerando o recorte temporal compreendido entre 2018 a 2022 e os filtros “título” e “palavras-chave”, encontramos seis trabalhos que mantêm aproximação significativa com o objeto de estudo desta investigação.

Quadro 1 – Mapeamento dos estudos relacionados a temática avaliação da aprendizagem, desenvolvimento de competências e BNCC (2018 – 2022)

Autor/Ano	Natureza do Estudo	Título	Palavras-Chave
Camy (2020)	Dissertação	Aprendizagem, avaliação e competência nas três versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): conceitos em comparação	Base Nacional Comum Curricular; Aprendizagem; Avaliação; Competência; Educação Básica.
Gerstenberger; Andrade; Loutfi (2021)	Artigo	Educação baseada no desenvolvimento de competências: desafios no processo de avaliação	Desenvolvimento de competências; Ensino técnico; Avaliação; Revisão da literatura.
Jesus; Magalhães (2021)	Artigo	Avaliação da aprendizagem: um olhar à luz das políticas neoliberais implementadas pela Base Nacional Comum Curricular	Avaliação da aprendizagem; Base Nacional Comum Curricular; Políticas neoliberais.
Praxedes; Júnior; Maior; Silva (2021)	Artigo	A avaliação da aprendizagem na BNCC para linguagens e suas tecnologias: um estudo interpretativo	Avaliação da aprendizagem; Perspectiva dialógica; BNCC.
Dalpino (2022)	Artigo	Teorias da avaliação escolar e a BNCC: da memética às vozes discursivas	BNCC; Avaliação escolar; <i>Memes</i> ; Ethos discursivo.
Trindade; Malanchen (2022)	Artigo	A pedagogia das competências e o “novo” Ensino Médio: currículo utilitarista e a centralidade da avaliação	BNCC; Currículo; Ensino médio; Pedagogia das competências; Pedagogia histórico-crítica.

Fonte: elaborado pelo autor

Conforme o mapeamento disposto no Quadro 1, constatamos que os artigos compõem a maioria dos estudos identificados e apenas um se refere a dissertação. Ao utilizarmos os descritores “Avaliação de Aprendizagem” and “Base Nacional Comum Curricular” ou “Avaliação de Aprendizagem” and “BNCC”, encontramos quatro investigações que abordam a temática. O estudo de Camy (2020) tem como objetivo analisar os conceitos de aprendizagem, avaliação e competência nas três versões da BNCC (2015, 2016 e 2017), especificamente na etapa do ensino fundamental; Jesus e Magalhães (2021) refletem sobre a proposta de avaliação da aprendizagem a partir das políticas neoliberais implementadas pela BNCC; Praxedes *et. al.* propõem uma reflexão acerca da avaliação da aprendizagem para a área de linguagens e suas tecnologias na BNCC no ensino médio, e Dalpino (2022), busca compreender de que forma os conceitos de competência na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas teorias sobre avaliação escolar desvelam os efeitos de

sentido observados nos memes em redes sociais e nos discursos de professores no campo pedagógico.

Quando recorreremos aos descritores “Avaliação de Aprendizagem” *and* “Competências”, verificamos dois estudos que dialogam com o objeto desta investigação. Gerstenberger, Andrade e Louffi (2021), apresentam um levantamento bibliográfico das dissertações e das teses que tratam do processo de avaliação com base no desenvolvimento de competências no ensino técnico. Trindade e Malanchen (2002), por seu turno, discutem o viés utilitarista da formação imposta aos anos finais da educação básica, uma vez que o novo ensino médio no Brasil e a reorganização curricular via BNCC tem suas vertentes na pedagogia das competências.

Quando nos valemos dos descritores “Avaliação de Aprendizagem” *and* “Novo Ensino Médio”, não identificamos publicações associadas à matéria da pesquisa. Os estudos correlatos encontrados, em geral, ocupam-se de discutir a perspectiva curricular e as finalidades da BNCC e do novo ensino médio.

A partir desse mapeamento, observamos que o espaço de investigações que articulam a avaliação da aprendizagem ao desenvolvimento das competências gerais da BNCC está ocioso de pesquisas e carece ser explorado, de maneira que possamos contribuir com o debate sobre como a avaliação da aprendizagem ganha significado a partir da dinâmica curricular e, para uma maior compreensão sobre como a abordagem avaliativa orientada ao desenvolvimento das competências anunciadas pela BNCC, se refletirá na formação de estudantes da etapa final da educação básica. Estamos alinhados, portanto, às preocupações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), Linha de Pesquisa Avaliação Educacional, que demanda investigações que contemplem os fundamentos e práticas de avaliação, articuladas com as áreas temáticas - avaliação da aprendizagem, avaliação de instituições escolares e avaliação de políticas públicas.

Em relação ao percurso metodológico o presente estudo compreende uma investigação de abordagem qualitativa e natureza descritiva sob o método de estudo de caso. Para dar conta dos objetivos propostos, as técnicas de coletas utilizadas foram o levantamento bibliográfico, a análise de documentos, as entrevistas semiestruturadas e a observação participante. O lócus da pesquisa recaiu sobre uma Escola Estadual de Ensino Profissionalizante situada no Município de Sobral – CE, tendo como sujeitos o diretor, três coordenadoras pedagógicas e cinco professores que integram a equipe docente do novo ensino médio. Quanto à sistematização dos

dados, ela está subsidiada pela análise de conteúdo de Bardin (1977). Teoricamente contamos com as proposições de autores que discutem as temáticas Currículo, Ensino Médio, Avaliação da Aprendizagem, Competências, Base Nacional Comum Curricular, além de aporte documental, mais especificamente os que arregimentam e estruturam o Novo Ensino Médio.

O estudo está organizado conforme a seguinte estrutura:

- a. A seção 1 corresponde a esta etapa introdutória;
- b. A seção 2 apresenta uma discussão acerca do currículo, seu percurso histórico, teorias, concepções e perspectivas. Logo em seguida delinea a trajetória do currículo da Educação Básica no Brasil e finalmente discorre sobre os marcos legais, as perspectivas conceituais e os sentidos da BNCC;
- c. A seção 3 traz um resgate do Ensino Médio brasileiro, sua história e reformas à luz da legislação (Leis nº 4.024/1961, 5.692/1971 e 9.394/1996) e, na sequência, esboça o Novo Ensino Médio tendo por base os documentos orientadores nas instâncias nacional e estadual;
- d. A seção 4 se concentra sobre a avaliação da aprendizagem, núcleo temático desta investigação. Inicialmente, explora as gerações da avaliação e a sua dimensão histórica, logo depois estabelece um diálogo entre diferentes concepções de avaliação da aprendizagem referenciado no pensamento de estudiosos da área e nas suas respectivas abordagens. Por último, ocupa-se da aprendizagem e da avaliação centradas no desenvolvimento das competências da BNCC no contexto do Novo Ensino Médio;
- e. A seção 5 apresenta o caminho metodológico da pesquisa (abordagem, método e técnicas de coleta), a caracterização do lócus e dos sujeitos da investigação e a descrição de como se dará o processo de análise e interpretação dos dados referenciadas em Bardin (2011);
- f. A seção 6 compreende a análise e discussão dos dados coletados em campo. Triangulação, a partir dos achados em documentos, observações e entrevistas;
- g. Finalmente, a seção 7 apresenta as considerações e os resultados da pesquisa.

2 DISCUTINDO CURRÍCULO

Antes de buscarmos uma compreensão mais detalhada a respeito do Ensino Médio no Brasil, bem como nos debruçar sobre a avaliação da aprendizagem centrada no desenvolvimento das competências gerais prescritas na Base Nacional Comum Curricular, é necessário assentar as bases contextuais deste estudo na discussão sobre o currículo e suas distintas perspectivas.

Logo, nesta seção, discutiremos elementos conceituais e históricos do currículo, suas teorias e concepções, percorreremos de forma sucinta a trajetória curricular da educação básica brasileira, anunciando como a ideia de desenvolvimento de competências adentra as reformas educacionais e curriculares no âmbito nacional.

2.1 Apontamentos históricos, teóricos e conceituais

Quando, na penúltima década do século XVI, os administradores e professores da Universidade de Leiden, e, logo a seguir, também de Glasgow, começaram a usar a palavra *curriculum* para designar o conjunto de assuntos estudados pelos alunos ao longo de um curso, certamente não imaginavam que estavam instituindo uma novidade que teria desdobramentos tão amplos e profundos no campo educacional. (Veiga-Neto, 1997, p. 59-60).

Historicamente, os primeiros registros do termo “currículo” datam do final do século XVI e início do século XVII, sempre relacionados a um projeto de controle do ensino e da aprendizagem, ou seja, da atividade prática da escola. No entanto, ao percorrer a literatura sobre o tema, observa-se que não há um consenso acerca da definição de currículo, mas uma série de perspectivas, cada uma comprometida ou não, com sua época, corrente pedagógica ou teoria da aprendizagem. Para Goodson (2001), o currículo é profundamente histórico, e Grundy (1987, p. 5) argumenta que “o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas.”

Etimologicamente, currículo vem do latim *curriculum* e expressa movimento progressivo, uma estrada a ser percorrida e, apesar de algumas variações sofridas no uso e na apropriação do mesmo no vocabulário pedagógico, não ocorreram alterações

profundas nesse elemento da prática educativa, o que o faz assumir, no contexto atual, os sentidos de planos e programas, objetivos educacionais, conteúdos e, principalmente, de resultados, estes relacionados ao conhecimento escolar e à experiência de aprendizagem.

Nesse sentido, Lopes e Macedo (2011), afirmam que

Desde o início do século passado, ou mesmo desde um século antes, os estudos curriculares têm definido currículo de formas muito diversas [...]. Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. (Lopes; Macedo, 2011, p. 19)

Diante do que se expõe, tem-se, pelo menos, dois aspectos em comum no que tange ao currículo: a) a ideia de organização dos conhecimentos que devem ser tratados pedagógica e didaticamente pelo professor, além de aprendidos e aplicados pelo aluno, bem como as experiências/situações de aprendizagem a serem vividas pelo estudante, sob orientação da escola; b) “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento” (Moreira; Silva, 2002, p. 8-9). Assim, compreendê-lo objetivamente implica considerar suas dimensões social, histórica, política, econômica e cultural. Ou seja, discutir currículo é debater uma perspectiva de mundo, de sociedade e de ser humano, questões que estão vinculadas a formas dominantes de poder e a contextos histórico-sociais e vice-versa. Desse modo, é importante situá-lo à luz das diferentes teorias curriculares, antes de aprofundar o seu aspecto conceitual.

As teorias tradicionais têm como base os princípios da teoria da administração econômica de Frederick Taylor (1969) e operam com os conceitos fundamentais de “ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos”. (Silva, 1999, p. 17). Esses conceitos subsidiam modelos curriculares hegemônicos, etnocêntricos e supostamente neutros. Nesta perspectiva os currículos são entendidos como normatização, prescrição, centrados nos conteúdos disciplinares e/ou listas de objetivos, assumindo equivalência à grade curricular (Eyng, 2010).

As teorias críticas se preocupam com as conexões entre ideologia, saber e poder. Afirmam que não existe uma teoria neutra e compreendem o currículo como

um local em que ativamente se produzem e criam significados sociais. De acordo com Silva (1999, p. 17), as teorias críticas operam com os conceitos fundamentais de “ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência”. Nesse sentido, subsidiam a compreensão de que os currículos são ideologicamente situados e inseridos nas relações de poder, especialmente nos interesses das lutas de classe. Nessa linha os currículos são entendidos como espaço de resistência, como forma de libertação da opressão econômico-capitalista, e possibilidade de emancipação a partir da conscientização (Eyng, 2010).

As teorias pós-críticas, por sua vez, operam com os conceitos fundamentais de “identidade, alteridade, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo”. (Silva, 1999, p. 17). Desse modo, defendem que os currículos são formas de seleção e representação da cultura, compreendem demandas de questões multidimensionais e atuam como práticas de subjetivação, de significado e discurso produzidos nas relações de saber-poder. Os currículos produzem identidades heterogêneas e diversas, que, em um processo dialógico e ético, possibilitam a emancipação a partir da cidadania ativa (Eyng, 2010).

Essas considerações, à luz das teorias curriculares, revelam que discutir o aspecto conceitual de currículo exige colocá-lo em uma moldura ampla das suas determinações sociais, de sua história e de sua produção contextual, pois “o currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação”. (Moreira; Silva, 2002, p. 9).

Apesar da diversidade de interpretações dadas ao conceito de currículo através dos tempos em razão das transformações sociais, culturais e tecnológicas subjacentes às concepções de mundo, de homem e de escola, é possível fazer um mergulho na definição de currículo a partir do ponto de vista de alguns autores como John Franklin Bobbit, Ralph Tyler, James MacDonald, Michael Young, Michael Apple e Gimeno Sacristán.

John Franklin Bobbit (2004), defende currículo como um conjunto de série ou de coisas que as crianças e jovens devem experimentar para desenvolver habilidades que os capacitem a decidir assuntos da vida adulta, trazendo à tona uma preocupação em definir qual deveria ser a relação entre a estrutura do currículo e o

controle e o poder da comunidade – uma função social do currículo. Por outro lado, Ralph Tyler (1983) afirma que o currículo é toda a aprendizagem planejada e dirigida pela escola para atingir os seus objetivos educacionais, ou seja, uma prática neutra, instrumento de racionalização da atividade educativa cujo planejamento envolve a elaboração de objetivos, a seleção e organização de experiências e mecanismos de avaliação.

Em oposição à teoria de Ralph Tyler e aproximando-se do caráter político do currículo, James MacDonald (1995), estabelece a seguinte conceituação:

O parâmetro principal do currículo não é o aluno, nem a sociedade, nem a herança cultural, mas o processo político de escolaridade. [...] o processo político é a rede de estruturas, papéis, normas e relações interpessoais que operam no processo de escolaridade. (MacDonald, 1995, p. 13).

Para o autor, o currículo é uma construção política, um autêntico espaço público, em que múltiplas perspectivas podem ser articuladas em relação aos processos de ensino e de aprendizagem. A escola é o veículo desta atividade política, ou seja, um modo particular de organizar o poder e as influências que se encontram nas suas práticas cotidianas.

Segundo Michel Young (2007), o currículo deve ser visto para além de um instrumento para atingir objetivos, mas como algo intrínseco à razão de existirem escolas. O autor assenta sua defesa sobre a premissa de que uma organização curricular deve se preocupar com o conhecimento e com o empoderamento das classes sociais menos favorecidas e, nesse sentido, assevera que o currículo é sempre

Um sistema de relações sociais e de poder com uma história específica; isso está relacionado com a ideia de que o currículo pode ser entendido como “conhecimento dos poderosos”;
Sempre é também um corpo complexo de conhecimento especializado e está relacionado a saber se, e em que medida um currículo representa “conhecimento poderoso” – em outras palavras, é capaz de prover os alunos de recursos para explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área de conhecimento e a etapa da escolarização. (Young, 2014, p. 201).

No entendimento Young (2014), o currículo sempre tem relações de poder embutidas nele e, em uma sociedade cheia de desigualdades, aqueles que detêm o poder reiteradamente tentam fixar o currículo de maneira a atender seus interesses.

Michael Apple (2006) também busca superar as teorias curriculares desenvolvidas por Bobbit e Tyler, cujas características eram essencialmente técnicas com ênfase na racionalidade e na eficiência, e amplia suas análises sobre o currículo para uma perspectiva de cunho sociológico. Exemplo disso é que, na obra *Ideologia e Currículo*, busca desvelar e pensar criticamente as conexões entre educação e o poder econômico, político e cultural. Conforme o autor, o currículo não é, de forma alguma, um corpo neutro de conhecimentos que, por sua vez, também seriam neutros. O currículo constitui, antes disso, um território repleto de contradições e conflitos, ligado – ou mesmo entrelaçado – às estruturas econômicas, políticas e sociais.

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (Apple, 2006, p. 59).

Apple (2006), chama a atenção, ainda, para o fato de que a escola além de desenvolver o currículo explícito, referente à transmissão do saber ao aluno, desenvolve também o currículo oculto no sentido referente à transmissão de valores, normas e comportamentos. Nesse sentido, assinala que, enquanto o currículo explícito hierarquiza os graus escolares, o oculto desenvolve nos alunos a aceitação da hierarquia e do privilégio.

Dialogando com Sacristán (2017, p. 16-17), “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento histórico, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”. Nessa direção, o autor assinala que o currículo constitui uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar. Está carregado, portanto, de convicções e pressupostos e, de alguma forma, reflete o conflito entre interesses em uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos.

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. [...] É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. (Sacristán, 2017, p. 15-16)

Isso significa uma concepção processual de currículo, cuja construção não pode ser entendida separadamente das condições reais de seu desenvolvimento, nomeadamente, as práticas políticas e administrativas, as condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, a bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação. Em outras palavras, as construções curriculares ocorrem dentro de certas condições concretas e não se realizam independente de quem tem o poder para constitui-las.

Observa-se que currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola, fazendo com que seu campo conceitual seja caracterizado como um território em disputa e está sempre implicado em relações de poder que constroem visões e identidades sociais específicas e interessadas. Ocorre que uma definição não revela o que é, essencialmente, o currículo; uma definição revela o que uma determinada teoria pensa que o currículo é. “A questão central é saber qual conhecimento deve ser ensinado e que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (Silva, 2007, p. 14).

A próxima seção se propõe a apresentar, de forma breve, a trajetória e as diferentes concepções de currículo que permearam a educação básica brasileira até os dias atuais.

2.2 O currículo da Educação Básica no Brasil – um percurso multirreferencial

Percorrer a trajetória do currículo da educação básica no Brasil envolve um diálogo com diferentes concepções de projeto de nação, de homem e de sociedade, de diversidade e pluralidade social, de formação humana, de preparação para o trabalho e para a inserção crítico-cidadã no mundo em que vivemos. Segundo Cury (2018, p. 18), “a questão curricular em uma sociedade plural e complexa, envolve também interesses nem sempre convergentes. Daí que o currículo seja um espaço de conflitos e de disputa”.

“Assume-se aqui o currículo e o seu desenvolvimento [...] como uma problemática que envolve perspectivas filosóficas, políticas, ideológicas, culturais, econômicas e sociais diferenciadas, como os respectivos propósitos educacionais, e se traduz num projeto de formação que, enquanto processo interativo, implica unidade, continuidade e interdependência entre

o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem” (Pacheco, 2001, p. 20).

Nesta direção, é importante acentuar que o currículo, quanto às suas raízes conceituais, permeia um campo de fronteiras híbridas marcado por uma diversidade de designações. Quanto à sua natureza dinâmica e não delimitada, constitui-se como projeto social e cultural, sendo construído no terreno de políticas transnacionais e supranacionais (Pacheco; Pereira, 2007). Por conseguinte, as políticas educativas e curriculares sempre pleiteiam intencionalidades que vão desde uma concepção tradicional, fundamentada na racionalidade técnica e cujos resultados se convertem em práticas de dominação, a uma concepção crítica, situada mais ao lado das racionalidades contextuais, orientada para a emancipação e o comportamento crítico.

Os mais antigos arranjos curriculares brasileiros remontam a tempos em que o conhecimento não se separava do sagrado. “O currículo era entendido como fonte de um saber fixo, universal e inquestionável e a escola como lugar de assimilar este conhecimento de acordo com algumas regras, das quais o *Trivium* e o *Quadrivium* são os exemplos mais clássicos” (Melo, 2014, p. 1). O primeiro compreendia estudos de gramática, lógica e retórica, enquanto o segundo era constituído de aritmética, geometria, música e astronomia.

No que se refere ao tratamento curricular normativo, temos como elementos basilares a Lei Geral do ensino de 1827, que prescreve o primeiro currículo nacional e define um conjunto de disciplinas que deveriam ser ministradas na educação primária. Em seguida, a Reforma Couto Ferraz, que se deu através do Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, indica as disciplinas a serem ensinadas no Ensino Primário tanto no nível elementar (atual ensino fundamental – anos iniciais), quanto no nível secundário (hoje correspondente ao ensino fundamental – anos finais e ensino médio), incluindo instrução moral religiosa, leitura, escrita, gramática, aritmética, sistema de pesos e medidas, geometria, agrimensura, desenho linear, ginástica, noções de canto e música, além de princípios das ciências físicas e da história natural aplicáveis aos usos da vida.

A Reforma Leôncio de Carvalho, instituída pelo Decreto nº 7.247, de 1879, que, ao definir o currículo para as escolas primárias de 1º e 2º graus, privilegia uma concepção curricular centrada no conhecimento, marca um ensino diferenciado entre meninos e meninas e reafirma a divisão do ensino primário em dois segmentos, uma vez que organiza o conjunto das disciplinas do primeiro grau com base em uma

formação mais geral, e as disciplinas do segundo grau considerando uma formação mais ampla, mais prática (Gonçalves; Galvão, 2022).

Sem a pretensão de desconsiderar a cronologia dos acontecimentos em torno das reformas educacionais e curriculares no Brasil, é importante registrar: o Decreto nº 981, de 1890, Reforma Benjamim Constant, que estabeleceu o processo educativo sobre o modelo seriado, ampliou o currículo das escolas brasileiras e teve como particularidade a montagem de uma diretriz educacional que abrangia todos os níveis de ensino; o Decreto nº 1.159, de 1892, conhecido como código Fernando Lobo, que instituiu disposições comuns às instituições de ensino superior subordinadas ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores; o Decreto 3.890, de 1901, que aprovou o código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores; o Decreto nº 8.659, de 1911, intitulado como Reforma Rivadávia Corrêa, que aprovou a lei orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República, adotou a liberdade e a desoficialização da instrução no país, retirando da União a exclusividade da criação de instituições de Ensino Superior, tornando possível a abertura de universidades pela iniciativa privada; o Decreto nº 11.530, de 1915, a chamada Reforma Carlos Maximiliano, que reorganizou os ensinos Secundário e Superior na República, e o Decreto nº 16.782-A, de 1925, também conhecido como Reforma Rocha Vaz, que reformulou os ensinos primário, secundário, profissional e superior e criou o Departamento Nacional do Ensino, órgão considerado precursor do Ministério da Educação e Saúde Pública.

Vale salientar, entretanto, que todo esse ordenamento legal não provocou alterações significativas sobre as perspectivas de currículo, para além da laicidade do ensino em todo o território nacional, e um direcionamento à formação geral e para o ingresso no ensino superior. Nesta direção, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 16), acrescentam que “a estrutura de ensino vigente no Brasil até 1930 nunca pudera se organizar como um sistema nacional integrado”.

Quanto às reformas empreendidas por Francisco Campos, através de uma série de decretos nos anos de 1931 e 1932, estas forneceram uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior, além de estabelecer definitivamente o currículo seriado e a frequência obrigatória. No entanto, o campo do currículo escolar manteve-se atravessado pela articulação/conciliação entre dois projetos educacionais, um conservador e tradicionalista liderado pela Igreja Católica que defendia a educação moral do povo brasileiro e outro, de cunho mais liberal

encabeçado por educadores, intelectuais e políticos defensores de uma educação nova, adequada aos novos tempos. Essas “aparentes” divergências político-ideológicas, no entanto, pressionavam o Estado a demarcar uma política educacional cujo lugar e a finalidade da educação e da escola fossem

Por um lado, lugar de ordenação moral e cívica, da obediência, do adestramento, da formação da cidadania e da força de trabalho necessárias à modernização administrada. Por outro, finalidade submissa aos desígnios do Estado, organismo político, econômico e, sobretudo, ético, expressão e forma “harmoniosa” da nação brasileira. (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 22 – 23)

No intervalo de 1942 a 1946, as Leis Orgânicas do Ensino, conhecidas como Reforma Capanema, organizaram o ensino primário em nível nacional, e o ensino secundário em dois ciclos, o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos. O conjunto das Leis Orgânicas do Ensino estruturaram, ainda, o ensino primário supletivo destinado a adolescentes a partir de 13 anos e adultos, o ensino normal, o ensino agrícola, o ensino industrial com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o ensino comercial com a inauguração do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (Romanelli, 1986)

A primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, manteve “a mesma concepção de currículo adotada nas Leis Orgânicas, centrado no conhecimento, dividido em disciplinas.” (Mello, 2014, p. 4). Seu texto apresenta um tímido posicionamento sobre currículo, ao destacar que

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: [...] d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum; e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio; (Brasil, 1961).

No aspecto das inovações, a LDB 4.024/61 introduz a classificação das disciplinas em obrigatórias e optativas e o conceito de práticas educativas para designar conteúdos que não coubessem no formato disciplinar como Educação Física e Artes.

O governo militar, iniciado em 1964, revisou os marcos legais da educação básica através da Lei nº 5.692 de 1971, organizando os ensinos primário e ginásial numa etapa de oito anos, que passou a se chamar ensino de 1º grau e manteve o

ensino colegial com três anos de duração, passando a se chamar ensino de 2º grau. As disposições da Lei nº 5.692/71 assinalaram, ainda, três concepções e práticas curriculares que merecem destaque: a) a diferenciação entre atividade, área de estudo e disciplina; b) o currículo escolar organizado em “um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada, para atender às peculiaridades locais” (Brasil, 1971) e c) a transformação do ensino colegial em profissionalizante.

A segunda metade da década de 1990 inaugura um novo momento da trajetória curricular brasileira. Com a aprovação da LDB nº 9.394, de 1996, a organização da educação básica assume a configuração: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. No tocante às perspectivas curriculares, a LDB 9.394/96 estabelece como finalidade da educação o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho e determina a elaboração de **competências** e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, as quais nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar **formação básica comum**. (Brasil, 1996, grifos do autor).

Desse modo, são discutidos e consolidados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNs; 1997, 1998) e os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM, 2000), que assumem o caráter de referenciais para a formação escolar, e na sequência, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs, 2010), qualificadas como “um conjunto de procedimentos e normas obrigatórias para todas as etapas da educação básica, orientadora do planejamento das instituições de ensino na construção das propostas pedagógicas” (Gonçalves; Galvão, 2022, p. 15).

Como os contextos social, cultural e político que circulam a escola têm sofrido mudanças significativas, o processo formativo da educação básica reflete essas transformações apresentando novos objetivos e novas competências. Assim, o capítulo mais recente das reformas curriculares no Brasil é marcado pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direitos das crianças, jovens e adultos no âmbito da educação básica escolar” (Brasil, Resolução CNE nº 2. 2017, p. 4).

2.2.1 A Base Nacional Comum Curricular – marcos legais, perspectivas conceituais e sentidos

A ideia de uma Base Nacional Comum Curricular, bem como as tentativas de definir um currículo de caráter nacional não é recente e remete a outras épocas da história educacional brasileira. Segundo Gontijo (2015), uma primeira iniciativa na direção de estabelecer bases gerais para o ensino no Brasil data de 1949. Entretanto, é a partir dos anos 1980 que a defesa de que os currículos precisam de uma base comum em nível nacional se torna recorrente, sendo assinalada na Constituição Federal (CF): “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96, por sua vez, reforça a necessidade de se definirem competências e diretrizes que norteiem os currículos, de forma a assegurar formação básica comum:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996)

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB) também regulamentam o estabelecimento de bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar (Brasil, 2013). Para complementar essas normativas e orientações, o Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado pela Lei 13.005/2014, reitera na meta 7, a necessidade de se estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa – União, Estados, Distrito Federal e Municípios – diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e do ensino médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (Brasil, 2014).

Fundamentada, portanto, na Carta Magna (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (1997 – 2013) e no Plano Nacional de Educação (2014 –

2024), a BNCC assenta as bases legais para a formação comum do cidadão brasileiro e destaca como fundamentos pedagógicos, o desenvolvimento de competências e a educação integral independente do período da jornada escolar, mas o que de fato é a Base Nacional Comum Curricular?

Seria uma incongruência não adentrar a esta discussão trazendo o conceito apresentado pela própria 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 (Brasil, 2018, p. 7)

Na mesma direção, o grupo denominado Movimento pela Base² define a BNCC como o conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros têm o direito de aprender, ano a ano, durante sua trajetória na Educação Básica. Ou seja, trata-se da referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares.

As Diretrizes Curriculares Nacionais e a própria Lei de Diretrizes da Educação Nacional, compreendem a Base Nacional Comum Curricular como:

Os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; nos movimentos sociais (Parecer CNE/CEB nº 07/2010, p. 31).

Na perspectiva de Schmidt (2018), é possível afirmar que a Base Nacional Comum Curricular é uma política pública que busca responder um problema político – a desigualdade no atendimento educacional – a partir de uma resposta do poder público – a implementação de um documento que permita a cada região do Brasil

² Rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica a apoiar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio. Principais parceiros institucionais: Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave), Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), Comunidade Educativa Cedac, Consed, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Todos Pela Educação, Undime. <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>

desenvolver as habilidades e as competências discentes que lhes sejam possíveis. Nesse sentido, a BNCC constitui uma política de Estado norteadora, que serve de referência para quais objetivos devem ser atingidos pelos alunos de todo o país.

Em contrapartida, Luiz Carlos de Freitas (2017) assinala que a Base Nacional Comum Curricular tem por fundamento uma concepção gerencialista, dissimulada sob a argumentação de garantir direitos, mas cuja intencionalidade é padronizar para poder cobrar da escola. Para o autor, a ideia é alinhar aos objetivos da BNCC os materiais didáticos, a formação dos professores, as avaliações e, por fim, o financiamento. Freitas (2017) defende ainda que a BNCC não vai mudar a escola, sua estrutura, tampouco a sua lógica e que a explicitação de competências expressa pela indicação do que os alunos devem saber e, sobretudo, do que devem saber como resultado de sua aprendizagem amarra tudo a exames nacionais e locais. É uma estratégia de se conseguir resultados a qualquer custo que, embora proclame o compromisso com a formação integral do aluno, mais se direciona à ampliação da segregação social e à preparação de quadros para alimentar as empresas, além de criar uma trilha para a elite continuar elite, e os filhos dos trabalhadores continuarem filhos dos trabalhadores.

Já Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 71), recorrem à concepção de centralismo, discutida por Paulo Freire em 1959, ao afirmar que a BNCC

É uma proposta curricular obrigatória e imobilizadora que parte do centro de poder para todas as escolas, centralizada na confiança na capacidade de especialistas tomarem as decisões sobre os conhecimentos, competências e habilidades que os estudantes podem acessar (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 71)

No âmbito de tamanha pluralidade conceitual, esta pesquisa acolhe o entendimento de Carneiro (2020):

Base Nacional Comum Curricular é um conceito multiaxial, reflexo da própria concepção de educação, definida na LDB, art. 1º, como o entrelaçamento de processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações sociais da sociedade civil e nas manifestações culturais (Carneiro, 2020, p. 21)

Segundo o autor, a BNCC envolve múltiplos aspectos, de maneira que sua moldura técnico-legal abarca diversas interpretações de acordo com a prioridade de enfoque exigida nas diferentes dimensões de organização e funcionamento da

educação escolar. Assim, para compreendê-la de forma abrangente, é necessário olhar para o currículo como construção social, e considerar pelo menos seis enfoques conceituais, intercomplementares e de angulações convergentes com os quais seus aspectos constitutivos estão comprometidos:

Como **documento de gestão** dos sistemas de ensino e de gestão pedagógica das escolas, a BNCC é um instrumento normativo de balizamento do planejamento do ensino regular no âmbito da educação básica; Como **fonte normativa** de diretrizes voltadas para a parametrização e demarcações dos currículos escolares, encorpa conhecimentos temáticos essenciais ao longo da história humana e dos seus múltiplos contextos; Indica os **conhecimentos essenciais** cujo domínio se torna imprescindível para a aquisição das competências que cada aluno deve desenvolver por corresponderem aos direitos e objetivos de aprendizagem; Como **corpo de roteirização de conteúdos das aprendizagens**, a BNCC organiza as aprendizagens de forma sistemática, articulada e progressiva, pondo-as ao alcance de todos os alunos ao longo da Educação Básica; Como **documento conceitual-operativo** abrangente no campo de domínio da Educação Básica, a BNCC essencializa conhecimentos, competências e habilidades a serem trabalhados em sala de aula, pelos professores e alunos; Como **diretriz de política pública** do Estado Nacional na área da educação, com incidência direta na organização dos currículos escolares, a BNCC é um documento de caráter normativo que indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. (Carneiro, 2020, p. 21-23, grifos do autor)

O entendimento de Carneiro (2020) é o de que a BNCC não é o currículo nem uma forma inflexível de organização curricular, mas um instrumento de gestão para que os sistemas de ensino referenciem seus currículos e as escolas aos seus projetos político-pedagógicos consequentemente, tornando-se um documento orientador e referência de objetivos de aprendizagem que assegurem uma formação básica comum da educação básica no Brasil.

Tecidas essas considerações acerca das bases legais e conceituais da BNCC, vale a pena lançar argumentos sobre a seguinte indagação: faz sentido uma Base Nacional Comum Curricular?

Verificamos, nos textos oficiais, que a implementação da Base Nacional Comum Curricular visa legitimar o que está previsto na legislação brasileira como uma exigência do sistema educacional e tem como propósito a formação humana integral, além da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Entretanto, precisamos analisar a trajetória de formulação da BNCC, no mínimo, com base em dois contextos: o contexto das conjunturas, que diz respeito às agendas e às suas definições a partir dos cenários políticos, econômicos e sociais, e o contexto dos conteúdos da política, que está relacionado à análise dos textos oficiais propriamente

ditos. Ou seja, “é importante levar em consideração como as concepções de diferentes governos influenciam na construção dos textos oficiais, bem como os interesses e as agendas dos diversos atores envolvidos nessa construção” (Alves; Oliveira, 2022, p. 3).

Como anunciado, o processo de formulação da Base perpassou cenários políticos distintos. As versões da BNCC de 2015 e 2016 foram formuladas durante o Governo Dilma Rousseff (2011 – 2016), cuja elaboração aconteceu de forma mais participativa envolvendo diversos atores: professores universitários, docentes da Educação Básica, membros do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), além de representantes de instituições privadas e da classe empresarial. Já as versões de 2017 e 2018 foram formuladas e publicadas no governo de Michel Temer (2016 – 2018), sob uma atmosfera de mudança de direção das políticas públicas educacionais, quando as decisões aconteceram de maneira menos colaborativa e protagonizadas em grande parte por especialistas indicados à composição de um Comitê Gestor da BNCC.

Enquanto as duas primeiras versões sinalizam os percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica e buscavam orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares, as duas mais recentes deslocam-se para a finalidade de definir um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e das modalidades da Educação Básica. Ao passo que as versões de 2015 e 2016 acolhem, como princípios norteadores, a definição de direitos de aprendizagem e os conhecimentos fundamentais aos quais os estudantes devem ter acesso, as versões de 2017 e 2018 centralizam a noção de competência como princípio pedagógico relevante na elaboração curricular e adotam dez competências gerais que se inter-relacionam e perpassam todos os componentes curriculares ao longo da Educação Básica (Alves; Oliveira, 2022).

No que concerne ao Ensino Médio, a ideia de uma base comum traz, para o centro das discussões, qual escola e quais projetos formativos estaremos oferecendo para os jovens que frequentam e ainda irão adentrar a última etapa da Educação Básica, uma vez que esta tem sido, historicamente, objeto de disputas e tensões no âmbito do pensamento emanado das lutas sociais, dos educadores e intelectuais, dos segmentos mais conservadores e/ou progressistas da sociedade, dos

poderes executivo e legislativo, do empresariado nacional e dos interesses neoliberais interpenetrados no currículo.

O processo de elaboração das três versões da BNCC do Ensino Médio (2015, 2016 e 2018) se deu de forma potencialmente conflituosa. Não bastassem as críticas aos limites de sua construção quanto à participação social, foi marcado pela ruptura e pela transição do Governo Federal, pela mudança do Ministro da Educação (MEC) e pela consequente instituição do Comitê Gestor da BNCC, além da recomposição de algumas cadeiras no Conselho Nacional de Educação (CNE) e da publicação da reforma do Ensino Médio por meio da Medida Provisória (MP) nº 746, de 2016, cuja tramitação ocorreu sob tensão e escassez de espaços de diálogo, transformando-se na Lei nº 13.415, de 2017.

A concepção de currículo nas três versões da BNCC do Ensino Médio, apesar de não ser explícita nos textos, revela uma continuidade expressiva, “sempre caracterizada pela prescrição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por códigos alfanuméricos” (Cruz; Silva, 2023, p. 10). A partir desse ângulo de observação, percebemos que o sentido da BNCC depõe contra a largamente propagada formação humana e integral e se direciona muito mais a definir o que os estudantes devem aprender, para subsidiar outras práticas curriculares, dentre elas a elaboração de avaliações, materiais didáticos e cursos de formação inicial e continuada dos professores.

De acordo com Silva (2015, p. 375), “a padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntamente o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola”.

Uma listagem de objetivos sequenciados temporalmente, como está no Documento da Base Nacional Comum Curricular, é expressão dessa dimensão regulatória e restritiva, e reforça a ideia de que se trata de algo que conduz a uma formação administrada, que é justamente o oposto do que está anunciado nos textos das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, isto é, a possibilidade que a escola vá ao encontro de uma formação crítica e emancipatória” (Silva, 2015, p. 375).

A argumentação da autora nos permite compreender que uma proposta de organização curricular mais prescritiva e centrada na formação de competências e habilidades, tal como se expressa na BNCC, favorece a dimensão do controle por parte do Estado sobre as escolas e, em consequência, sobre a formação dos

indivíduos, distanciando-a da perspectiva humana e integral e voltando-a para atender às necessidades das formas de organização do trabalho produtivo e do mercado. A ideia de currículo nacional desconsidera as realidades desiguais e não lineares em que vivem as juventudes e reforça ainda uma visão limitada e restritiva de currículo uma vez que se instituirá como estratégia de controle também por meio das avaliações nacionais, citando por exemplo o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), alimentando ao que Silva (2015, p. 375) denomina de lógica paradoxal: “dos exames para o currículo e do currículo para os exames”.

Em que se pesem todos esses tensionamentos explicitados em torno da Base Nacional Comum Curricular – ciclos de governo, marcos legais, conceitos, princípios norteadores, finalidades e sentidos - o processo formativo articulado pela BNCC, em vigência, destaca que as aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se por meio de competências. A seguir, discutiremos sobre como a perspectiva do desenvolvimento de competências adentra ao currículo da educação básica brasileira.

2.2.2 O currículo com base no desenvolvimento de competências

As condições histórico-sociais que definem a organização dos Estados Nacionais geralmente são determinantes nas opções socioeducativas escolares, assim como na definição das finalidades educacionais, na organização pedagógica, nos conteúdos e nos métodos escolares. Dessa forma, nas últimas décadas do século XX e na primeira do século XXI, sob o contexto da globalização, novas relações e novos arranjos entre as nações, as políticas curriculares sofreram significativos impactos que produziram reformas nos objetivos dos sistemas de ensino, reformulação de conteúdos escolares e de métodos de aprendizagem e geraram nova forma de avaliação de resultados, tendo, como referência, competências previamente definidas que devem ser adquiridas no curso da escolaridade básica (Chizzotti; Ponce, 2012).

Dentre os acontecimentos que marcaram o reestruturação das políticas curriculares guiadas por uma tendência internacionalizada, em 1987, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) subsidiou pesquisas sobre currículos escolares; em 1990, a Organização das Nações Unidas para a

Educação Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), e o Banco Mundial patrocinaram a Conferência Mundial “Educação para Todos”; em 1993, os países que compõem a OCDE organizaram um projeto de definição e seleção das competências a serem atingidas por jovens e adultos por meio da escolaridade e, em 2006, a União Europeia (UE) formalizou as oito “Competências-Chave para Aprendizagem ao Longo da Vida”, que se estabeleceriam como a referência da educação europeia.

As reformas educacionais e curriculares no Brasil, por sua vez, não permaneceram alheias a esse movimento mundial de debates e discussões sobre os currículos escolares, direcionando-se para a definição de padrões de aprendizagem a serem alcançados nos vários ciclos, etapas e/ou séries da educação básica, à uniformização curricular e à proposição de currículos calcados nas competências, mas o que vem a ser competência? As competências substituiriam os conteúdos e conhecimentos?

O termo *competência* aparece na língua francesa no final do século XV, designando a legitimidade, a autoridade das instituições, um tribunal por exemplo, para tratar de determinados problemas. No século XVIII, o seu significado se amplia para o nível individual designando a capacidade devida ao saber e à experiência (Dias, 2010). Em educação, o conceito de competência tem sido utilizado como alternativa aos de capacidade, habilidade, aptidão, potencialidade e conhecimento.

Segundo Roldão (2003), a competência emerge quando, perante uma situação, o sujeito é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, selecioná-los e integrá-los de forma ajustada a situação em questão. Perrenoud (2000), ciente do caráter polissêmico e multifacetado da noção de competências, propõe que ela seja entendida como uma capacidade de agir eficazmente perante um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles. Zabala e Arnau (2010, p. 37) definem competência como “a capacidade para realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas de forma eficaz, em um determinado contexto, sendo necessário mobilizar atitudes, habilidades e conhecimentos ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada”.

No contexto da 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, 2017, p. 8).

Um currículo com base em competências representa a formação em aprendizagens que têm como característica fundamental a capacidade de serem aplicadas em contextos reais. Entretanto, “a competência e os conhecimentos não são antagônicos, pois qualquer atuação competente sempre representa a utilização de conhecimentos inter-relacionados às habilidades e às atitudes” (Zabala; Arnau, 2010, p. 11).

Nessa direção, Roldão (2008) e Pacheco (2011) refutam nomeadamente a ideia de que as competências substituem objetivos, conteúdos e/ou conhecimentos.

A competência é, no fundo, o objetivo último dos vários objetivos que para ela contribuem. [...] É assim muito claro que a competência não exclui, mas exige a apropriação sólida e ampla de conteúdos, organizados numa síntese integradora, apropriada pelo sujeito, de modo a permitir-lhe convocar esse conhecimento face às diferentes situações e contextos. A competência implica a capacidade de ajustar os saberes a cada situação – por isso eles têm de estar consolidados, integrados e portadores de mobilidade (Roldão, 2008, p. 22 e 24).

Por seu turno, Pacheco (2011) sustenta que “tanto os objetivos como os conteúdos são elementos de operacionalização do currículo”, indicando “o caminho a seguir”, pelo que coexistem com a competência (p. 116) e que esta última, ao definir-se pela “capacidade de mobilização interna e externa” do conhecimento, num processo de interação entre o “saber-fazer cognitivo” e o “saber-fazer empírico”, não só se situa no prolongamento do objetivo como “tem uma relação com os conteúdos”, salientando que, nesse processo, “a mobilização que se opera a nível da estrutura cognitiva dos aprendentes é significativa e fundamental” (p. 118).

Ainda de acordo com Perrenoud (1999, p. 40), é infundado o temor de que “desenvolver competências levaria a renunciar às disciplinas de ensino e apostar tudo em competências transversais e em uma formação pluri, inter e transdisciplinar”. A questão é saber qual concepção das disciplinas escolares adotar. O autor acrescenta que o verdadeiro debate se localiza entre aqueles que pensam que a escola deve limitar-se a transmitir conhecimentos e desenvolver algumas capacidades intelectuais muito gerais fora de qualquer referência a situações práticas e sociais e aqueles que defendem a construção de competências de alto nível, tanto dentro das disciplinas quanto na sua intersecção, ou seja, trabalhando-se a transferência e a mobilização

dos conhecimentos em situações complexas, muito além dos exercícios clássicos de consolidação e de aplicação.

Para Perrenoud *et. al.* (2007), a ideia de competência contempla três características absolutamente fundamentais: a pessoalidade – pois, embora a escola se organize basicamente em termos de conhecimento apresentado sob a forma de conteúdos disciplinares, o significado é sempre construído pelas pessoas, ou seja, o conhecimento é sempre pessoal; o âmbito no qual ela se exerce – dado que não existe uma competência sem a referência a um contexto no qual ela se materializa; a mobilização – porque uma competência está sempre associada a uma mobilização de saberes, a capacidade de se recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja.

As competências constituem, portanto, padrões de articulação do conhecimento a serviço da inteligência. Podem ser associadas aos esquemas de ação, desde os mais simples até as formas mais elaboradas de mobilização do conhecimento, como a capacidade de expressão nas diversas linguagens, a capacidade de argumentação na defesa de um ponto de vista, a capacidade de tomar decisões, de enfrentar situações-problemas, de pensar sobre e elaborar propostas de intervenção da realidade. (Perrenoud *et. al.*, 2007, p. 145 - 146).

Entendemos dessa maneira, que é equivocada a ideia de que os conteúdos e as competências devam disputar espaço no currículo escolar. Em educação e formação, a noção de competências estará sempre associada a conteúdos/conhecimentos/objetivos, estes como o ponto de partida, e aquelas como o ponto de chegada. As competências não se desenvolvem, todavia, em um vazio de conteúdos disciplinares ou sem o exercício de atividades concretas. Ambos se interligam na medida em que o educando seja capaz de mobilizar os conhecimentos para resolver problemas em diversos contextos da vida pessoal, familiar, profissional e social. Além disso, uma proposta curricular na perspectiva do desenvolvimento de competências não pode ser reduzida à mera transferência de conhecimento para o mercado de trabalho, mas inserir-se na ótica da preparação do aluno para a vida em suas múltiplas dimensões.

O desenvolvimento de competências e a formação integral do sujeito, aliás, são extensivamente anunciados na BNCC e na Lei nº 13.415/2017, instrumentos que dão suporte à implementação do Novo Ensino Médio nas escolas públicas e privadas do país a partir do ano de 2022. A temática do Ensino Médio toma centralidade então, nas discussões que compõem a próxima seção desta pesquisa.

3 COMPREENDENDO O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Esta seção se propõe inicialmente a fazer um resgate do Ensino Médio brasileiro considerando os seus marcos históricos e principais reformas à luz da legislação, especialmente as Leis de Diretrizes de Base de Educação Nacional nº 4.024/1961, 5.692/1971 e 9.394/1996. Na sequência esboça de forma mais detalhada o Novo Ensino Médio, processo de reformulação mais recente da última etapa da Educação Básica, tendo por base os documentos orientadores nas esferas nacional e estadual.

3.1 O Ensino Médio no Brasil: um diálogo entre a história e a legislação

Os caminhos do Ensino Médio brasileiro têm oscilado ao longo de nossa história educacional. As reformas se sucedem, mas a etapa final da Educação Básica, ensaia passos, quase sempre trôpegos, na direção de um caminho incerto (Carneiro, 2012). Carrega consigo, portanto, um conjunto de contradições e é orientado a partir princípios de dualidade que foram construídos historicamente dentro da própria escola. Uma separação pautada “na divisão social do trabalho, que distribui os homens pelas funções intelectuais e manuais, segundo sua origem de classe, em escolas de currículos e conteúdos diferentes” (Nascimento, 2007, p. 78).

Nesse ensejo, acrescentamos que o Ensino Médio é um campo que mobiliza uma grande disputa ideológica, dotado de um composto de complexidades que vão desde a sua concepção às suas finalidades e cuja história parece demarcar, de forma perceptível ou por vezes subliminar, a diferenciação da trajetória educacional de quem vai desempenhar funções intelectuais ou instrumentais.

Por conta da nossa colonização, a história do ensino secundário brasileiro é, em especial, a história de adaptações estrangeiras – recebeu influências dos modelos europeus – as quais foram iniciadas com os jesuítas (1549 – 1759). As primeiras instituições educacionais criadas no Brasil adotaram características do modelo clássico humanista, sem, contudo, distanciar-se do viés catequético e evangelizador ligado à preparação para a carreira eclesiástica. A Reforma Pombalina, por sua vez, instaurou o modelo de aulas régias, espécie de disciplinas isoladas, onde não havia um plano sistemático e as matérias estudadas no ensino secundário passaram a ser promovidas de forma autônoma.

A partir de 1808, a chegada da Corte Portuguesa ao Brasil desencadeou várias adaptações administrativas e de ordem cultural, inclusive a implantação do Ensino Superior no país. Essas transformações inspiraram mudanças no ensino secundário, uma vez que se fez necessário pensar em cursos que preparassem os jovens para novos ofícios sociais, ultrapassando o ensino literário e tradicional. As primeiras iniciativas neste sentido foram a criação do Colégio Pedro II e dos Liceus. Esses avanços não foram suficientes, porém, para superar o caráter elitista do ensino secundário, que continuou sendo privilégio dos mais abastados, à medida que os liceus absorviam apenas os estudantes oriundos da classe social dominante, que buscavam se preparar para ingressar no Ensino Superior, como podemos constatar na afirmação de Andrade (2021, p. 21):

Dos primeiros anos do Império ao projeto republicano nacional, [...] a tradição do ensino secundário prevaleceu restrita às parcelas mais abastadas da sociedade, cuja orientação curricular, de inspiração francesa, manteve-se arraigada numa orientação curricular humanista, propedêutica ao ingresso nas instituições de ensino superior, distante do enfrentamento das questões do mundo do trabalho e dos desafios de uma sociedade complexa (Andrade, 2021, p. 21)

Se, durante o Império, o ensino secundário foi conduzido de forma bastante fragmentada e descontínua, no início do Período Republicano, o Governo da União também não empreendeu grandes esforços para estruturá-lo. Nesse cenário, a Igreja Católica retoma o domínio sobre a educação secundária no Brasil, dando continuidade ao seu caráter elitista.

Em 1931 foi instituído o Decreto nº 19.890, complementado pelo Decreto/Lei nº 4.244, de abril de 1942, a partir do qual foi criada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que se manteve em vigor até o ano de 1971. Nos termos da referida lei, o ensino secundário tinha duração de sete anos, dividido em ginásio, com quatro anos, e o colegial (clássico ou científico) com três anos de duração. O acesso ao ensino secundário, fase ginásial, se dava por meio de exame de admissão.

Art. 2º O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginásial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico. Art. 3º O curso ginásial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário. Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras

antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências (Brasil, 1942)

Sem perder de vista o ângulo das finalidades do ensino secundário, ressaltamos que as reformas empreendidas por Francisco Campos (nos anos 1930) e por Gustavo Capanema (nos anos 1940) não foram capazes de assegurar o acesso de toda a população a essa etapa educacional com condições efetivas de aprendizagem. Na verdade, as Leis Orgânicas do Ensino que asseguraram a criação de cursos técnico-profissionalizantes (normal, agrotécnico, comercial técnico e industrial técnico) reforçaram um dualismo de caráter estrutural, pois, enquanto os cursos científico e clássico (ciclo colegial) destinavam-se a preparar os estudantes para o ensino superior, os demais cursos de formação profissional colocavam-se no mesmo nível, mas não asseguravam essa mesma finalidade. Ou seja, o ginásio e o colégio secundários às “elites condutoras”, o ensino técnico profissionalizante, “às massas a serem conduzidas” (Palma Filho, 2005).

A equivalência total entre o ensino secundário e o ensino técnico-profissional e normal ocorreu somente após outorgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para a Educação Nacional, Lei nº 4.024 de 1961, que assim dispõe: “o ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (Brasil, 1961).

Anos depois, teve início no Brasil o período da Ditadura Militar (1964 – 1985), quando a ênfase da educação se voltou ao desenvolvimento da economia brasileira, por meio do ensino orientado à profissionalização e ao preparo de mão de obra para atender as exigências do mercado de trabalho. De acordo com Nascimento (2007, p. 83),

A política educacional do governo militar para o Ensino Médio tem uma visão utilitarista, sob inspiração da “teoria do capital humano”, ao pretender estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema operacional, subordinando a educação à produção. Desta forma, a educação passava a ter a função principal de habilitar ou qualificar para o mercado de trabalho. (Nascimento, 2007, p. 83)

Com a reformulação da LDB, de 1961, através da Lei nº 5.692, de 1971, a estrutura do ensino foi alterada: o primário e o ginásio foram unificados, dando origem ao ensino de primeiro grau com oito anos de duração, e o que antes era denominado colegial transformou-se em ensino de segundo grau, conservando a duração de três

anos. Decorre, ainda, da Lei nº 5.692/71 que o segundo grau adquiriu caráter de terminalidade dos estudos, além da obrigatoriedade da habilitação profissional a todos os que cursassem esse nível de ensino. Esses dois fatores fizeram ressurgir, entretanto, as discussões sobre projetos formativos que privilegiassem a educação geral básica ou o ensino profissionalizante, dualidade curricular que oscilava entre uma oferta de uma escola propedêutica para a elite e escola profissionalizante para os trabalhadores. Cabe acrescentar que a compulsoriedade do ensino técnico-profissional esbarrou, sobretudo, na ausência de recursos financeiros que a custeasse e na mobilização advinda de um movimento intitulado de contrarreforma (1982), tornando-se facultativo por meio da Lei Federal nº 7.044/1982.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996, o ensino de segundo grau passou a denominar-se Ensino Médio, etapa final da Educação Básica com duração mínima de três anos. Desvincula-se da obrigatoriedade de habilitar para o trabalho e está orientado para os seguintes propósitos: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996).

Como vimos, o Ensino Médio, ao longo do tempo, foi alvo de contínuas reformas que acompanham o movimento de funcionamento do projeto de sociedade que se deseja formar. Desse modo, o processo de abertura política e de redemocratização do Brasil o colocou mais uma vez no centro do debate, especialmente, no que se refere às suas finalidades.

Considerando o pressuposto de que a Reforma do Estado constitui a ponta de lança das políticas curriculares que direcionam o processo de ensino nas escolas, o contexto da Reforma de Estado brasileiro, a partir dos anos 1990, ancorado no gerencialismo, pautado nos princípios da eficácia e da eficiência e amalgamado em demandas sociais, políticas, culturais, econômicas, ideológicas, produtivas, mercadológicas ou ainda oriundas de acordos e investimentos de organismos multilaterais, configura, então, o cenário da mais recente reforma do Ensino Médio que se baseia em duas justificativas principais: a baixa qualidade e altos índices de

abandono e de reprovação nessa etapa educacional. Temática que abordaremos a seguir.

3.2 O Novo Ensino Médio: uma seara de disputas e indefinições

A necessidade de repensar o Ensino Médio já havia sido empreendida por meio de várias propostas de reforma que tramitavam no âmbito do poder legislativo. A mais expressiva, e que estava em fase bem avançada no processo amplo de debates com as diversas instâncias da sociedade, era o Projeto de Lei nº 6840/2013, de autoria do Deputado Federal Reginaldo Lopes (PT – MG). Entretanto, a proposta foi intempestivamente barrada, após o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, sob a alegação de que a reforma demandava um caráter de urgência (Lucas Gomes *et. al.*, 2020).

No dia 22 de setembro de 2016, quando o Governo da União já estava sob o comando do Presidente Michel Temer, foi publicada a Medida Provisória (MP) nº 746/16, dando início à reforma do Ensino Médio. Dentre as suas proposições estavam a ampliação progressiva da carga horária mínima anual para mil e quatrocentas horas, a composição do currículo pela formação geral básica definida nos termos da BNCC e por itinerários formativos, a obrigatoriedade de apenas duas disciplinas em todas as séries (Língua Portuguesa e Matemática), a possibilidade de realização de parcerias com o setor privado com vistas à oferta do itinerário da formação técnica e profissional, e outras.

Adotando uma natureza *sui generis*, a implementação da reforma do Ensino Médio teve uma tramitação acelerada e um tanto autocrática, cerca de quatro meses apenas, desconsiderando as discussões já iniciadas em outros projetos e esvaziando as possibilidades de debate, materializando-se em 16 de fevereiro de 2017, com a promulgação da Lei nº 13.415/2017, cujo Artigo 4º assinala o seguinte:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (Brasil, 2017).

Enquanto o Artigo 8º das DCNEM afirma que as propostas curriculares do ensino médio devem garantir o desenvolvimento das competências gerais e específicas da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a), a BNCC do Ensino Médio, por sua vez, apregoa que

Essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional. Além disso, ratifica a organização do Ensino Médio por áreas do conhecimento, sem referência direta a todos os componentes que tradicionalmente compõem o currículo dessa etapa (Brasil, 2018b)

Pelo exposto anteriormente depreendemos que a estrutura curricular do Novo Ensino Médio passa a ser organizada por áreas, e não mais por disciplinas, e o foco do processo de aprendizagem transita da aquisição de conhecimentos para o desenvolvimento de competências e habilidades, mas a oferta dos itinerários formativos condicionados às possibilidades de cada sistema de ensino põe em questão, mais uma vez, a dualidade entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante, especialmente se levarmos em conta as condições estruturais das redes de ensino pública e particular. Consideramos, ainda, que as orientações a respeito do currículo dispostas na Lei nº 13.415/2017 mantém significativa aproximação com as disposições da Base Nacional Comum Curricular e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio (DCNEM). Não obstante, essa é a tríade que sustenta a proposta formativa do Novo Ensino Médio.

Notadamente, a reforma do Ensino Médio ao propor a flexibilização do currículo, tende a limitar as possibilidades formativas dos estudantes, uma vez que restringe o tempo destinado à formação geral e induz a especialização precoce e o caráter terminal profissionalizante. Além do mais, o fato de apoiar-se numa política de ensino de tempo integral não assegura necessariamente a oferta de uma formação integral que considere os estudantes em suas múltiplas dimensões.

A Portaria de nº 1.432, de 2018, do Ministério da Educação, estabelece os referenciais para a elaboração de itinerários formativos, assinala que

O Novo Ensino Médio pretende atender às necessidades e expectativas dos estudantes, fortalecendo o seu interesse, engajamento e protagonismo, visando garantir sua permanência e aprendizagem na escola. Também busca assegurar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores capazes de formar as novas gerações para lidar com os desafios pessoais, profissionais, sociais, culturais e ambientais do presente e do

futuro, considerando a intensidade e a velocidade das transformações que marcam as sociedades na contemporaneidade (Brasil, 2018c)

Os itinerários formativos, por sua vez, precisam organizar-se a partir de quatro eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. A questão que merece reflexão é se e em que medida o Estado vai ampliar o financiamento necessário à operacionalização da extensão do tempo escolar com qualidade estrutural e humana, de maneira que as finalidades do Ensino Médio previstas na LDB de 1996, como a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos, a preparação para o trabalho e a cidadania, não “sejam oportunizadas aos jovens de acordo com sua posição de classe na divisão social do trabalho, retomando o caráter dual historicamente presente nessa etapa da educação, marcada pela dicotomia entre formação geral e formação para o trabalho” (Ribeiro de Souza, 2021, p. 11).

Observamos que a disputa curricular acerca do Ensino Médio, na atualidade brasileira, nutre-se, em especial, a partir de dois projetos de educação: um primeiro, que valoriza a relação ensino/aprendizagem e a formação humana integral, numa visão que integre a educação profissional, a formação básica e a formação geral, e um segundo, alinhado a uma agenda global e estruturada com propósitos transnacionais em torno da eficiência, da inovação e da qualidade, no qual se cruzam três diferentes campos: as avaliações em larga escala, as políticas internacionais curriculares e parcerias entre Estado e mercado (Neto, 2019). Desse modo, ao lado da BNCC, a concepção curricular que permeia o Novo Ensino Médio habita um campo de disputa em torno do que deve ser ensinado a partir de interesses das mais diversas ordens, financeiros, políticos, mercadológicos, religiosos, o que nos permite apontar para o que Young (2007) classifica como conflito entre “conhecimento poderoso” e “conhecimento dos poderosos”.

No ano de 2021, o Ministério da Educação instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio através da Portaria nº 521 de 13 de julho de 2021, como o objetivo de apoiar as Unidades da Federação no processo de implementação de seus currículos, alinhados à BNCC, assim dispondo no seu Artigo 4º:

A implementação nos estabelecimentos de ensino que ofertam o ensino médio dos novos currículos, alinhados à BNCC e aos itinerários formativos, obedecerá ao seguinte cronograma: I - **No ano de 2020**: elaboração dos

referenciais curriculares dos estados e do Distrito Federal, contemplando a BNCC e os itinerários formativos; II - **No ano de 2021**: aprovação e homologação dos referenciais curriculares pelos respectivos Conselhos de Educação e formações continuadas destinadas aos profissionais da educação (Brasil, 2021. Grifos do autor.).

Nesse ensejo, o Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEE), por meio da Resolução nº 497/2021, instituiu o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) para o Ensino Médio, à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e da Base Nacional Comum Curricular. O referido documento reafirma que as propostas curriculares do Ensino Médio devem garantir a formação integral do estudante e o desenvolvimento das competências gerais da BNCC, contemplando o seu projeto de vida e sua formação nos aspectos físicos, cognitivo e socioemocional (Ceará, 2021a).

O Ceará produziu uma organização curricular híbrida, conciliando a estrutura de currículo por áreas do conhecimento com a perspectiva disciplinar. A partir do DCRC, o Ensino Médio, no âmbito estadual, privilegia a Formação Geral Básica, os Itinerários Formativos (aprofundamento das Áreas do Conhecimento ou Formação Técnica e Profissional), as Unidades Curriculares Eletivas e o Projeto de Vida do estudante. Além disso, está atravessado por uma Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais expressa em iniciativas como o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) e o Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais (NTPPS) (Ceará, 2021b).

De acordo com Vidal, Oliveira e Avelar (2022), a proposta curricular que foi implementada no Estado busca uma conformidade entre o que já existe e as exigências da reforma do Ensino Médio, considerando a oferta de acordo com cada tipo de escola: as de Ensino Regular (ER), as Escolas Estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral (EEEMTI) e as Escolas Estaduais de Ensino Profissional (EEEP). Entretanto,

[...] existência de três tipologias de escolas, distintas quanto às condições de acesso e tratamento dos/as estudantes, tem sido responsável pela significativa desigualdade de oportunidades educacionais no interior da rede estadual. Além disso, a Seduc não tem atuado para minimizar tais problemas ou fomentar uma política educacional equânime, que discrimine positivamente os que mais precisam. No entanto, todas as escolas procuram seguir uma proposta curricular orientada pelas áreas de conhecimento e componentes curriculares que assegurem aos/às discentes a oportunidade de seguirem suas trajetórias escolares, pleiteando uma vaga no ensino superior (Vidal; Oliveira; Avelar, 2022, p. 353).

Ou seja, num sistema complexo, como o do Ceará, caracterizado por três tipos de redes – as escolas regulares de turno único, as escolas de tempo integral e as escolas de ensino médio integrado à educação profissional –, ainda que se reconheçam os avanços no atendimento e na melhoria de alguns indicadores, é desafiador implementar uma política de ensino médio dessa envergadura sem que se produzam desigualdades de oportunidades educacionais, especialmente para as populações mais vulneráveis socialmente.

Registrados os esforços de todas as Unidades da Federação, o Ceará inclusive, no sentido de elaborar e implementar suas propostas curriculares, tendo como referencial a BNCC, mas sem a pretensão de negar o caráter dinâmico e social em que se situam as construções curriculares, um novo Governo Federal assume o comando do país em 2023, refletindo em mudanças no Ministério da Educação e no Conselho Nacional de Educação. Destarte, cessam as indiferenças e se restabelecem as possibilidades de escuta às críticas em torno da reforma do Ensino Médio e às mobilizações que defendem a sua revogação.

Dessa forma, o Ministério da Educação institui consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio pela Portaria nº 399, de 8 de março de 2023 (Brasil, 2023a) e, na sequência, suspende o cronograma nacional de implementação do Novo Ensino Médio por meio da Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023 (Brasil, 2023b).

Em termos mais recentes, o relatório final da consulta pública entregue ao Ministério da Educação deu origem ao Projeto de Lei nº 5.230/2023 encaminhado à apreciação do poder legislativo em 24 de outubro do ano corrente. A síntese o Projeto prevê:

A retomada de 2.400 horas para a Formação Básica dos estudantes do Ensino Médio sem integração com Curso de Habilitação Técnica; a volta de todas as disciplinas obrigatórias do Ensino Médio, como filosofia, sociologia e artes; a definição de quatro percursos de aprofundamento e integração de estudos propedêuticos (itinerários); a vedação da oferta de componentes curriculares da formação geral básica na modalidade de educação à distância; outras (Brasil, 2023d).

Entretanto, essa não é a única alternativa à reformulação do Novo Ensino Médio que disputa(rá) consensos junto as Comissões de Educação, Finanças e Tributação, e Constituição e Justiça e de Cidadania, bem como nas Câmaras Legislativas. O texto elaborado pelo Ministério da Educação dialoga, em alguns

pontos, com o Projeto de Lei nº 2.601/2023, protocolado na Câmara dos Deputados em maio de 2023 e concebido por pesquisadores e ativistas historicamente dedicados ao direito à educação e ao Ensino Médio de qualidade (Brasil, 2023c) e pleiteará o debate, ainda, com as proposições oriundas dos representantes do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), do Movimento Todos pela Educação e das Fundações Empresariais, que se articulam em torno de uma posição mais afeita à flexibilização curricular, aos itinerários formativos profissionalizantes, à preparação de mão de obra, ao projeto de vida como elemento estruturante da proposta pedagógica, à conformação do currículo aos anseios das avaliações externas e aos mecanismos de *accountability* (Consed, 2023).

Este terreno pouco nivelado, marcado por posicionamentos controversos acerca do Novo Ensino Médio e das possibilidades de sua reformulação e/ou revogação, caracteriza a conjuntura em que investigamos as implicações da avaliação da aprendizagem centrada no desenvolvimento das competências elencadas na BNCC sobre a formação dos estudantes da última etapa da Educação Básica. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem assume o protagonismo das discussões na seção subsequente deste trabalho.

4 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Esta seção dedica-se, de maneira mais aprofundada, à questão central desta pesquisa – a avaliação da aprendizagem. Para isso exploram-se, em princípio, as gerações da avaliação e a sua dimensão histórica. Logo em seguida, discorre-se, de forma breve, sobre o seu campo semântico e se estabelece um diálogo entre diferentes concepções de avaliação da aprendizagem, referenciado no pensamento de estudiosos da área e nas suas respectivas abordagens. Ocupa-se, mais adiante, da aprendizagem e da avaliação centradas no desenvolvimento de competências e, finalmente, discute-se a avaliação da aprendizagem articuladas as competências gerais da BNCC no contexto do Novo Ensino Médio.

4.1 Explorando os caminhos da avaliação

A história da avaliação escolar e das suas práticas pedagógicas estão registradas desde a Antiguidade. De acordo com Despresbiteris (1998), encontramos os primeiros esboços de processos avaliativos na China Imperial, há mais de três mil anos, quando eram utilizados procedimentos para selecionar funcionários que ingressariam no serviço público. Antes da difusão da escrita, a memória era o único e indispensável meio de aprendizagem. É nesse período que a avaliação passou a ter, como principais instrumentos, as arguições, os questionários, as provas, em especial as orais eram tomadas como uma das principais técnicas de ensino, desde a avaliação com crianças até alunos das universidades, e a defesa oral era exigência nas aprovações das teses de seus diplomados (Macedo; Lima, 2013).

É importante registrar que avaliação tradicional ganhou novos contornos em suas práticas cotidianas, à medida que foi influenciada pelo Método de Ensino Mútuo, criado pelo escocês Andrew Bell (1753-1832), mais adiante denominado Método Lancáster (1778-1838), cujo objetivo era o de proporcionar educação a um grande número de alunos com baixo custo. Essa metodologia tinha como características predominantes a disciplina rigorosa, a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo, e a avaliação referenciada no aproveitamento e no comportamento dos alunos.

A avaliação caminhou nesta linha tradicional até o fim do século XIX e início do século XX, quando o advento da psicologia associou a avaliação educacional a

testes psicométricos, cuja gênese baseava-se na intenção de medir a inteligência humana por meio de instrumentos. No entanto, preocupações relacionadas à validade e à fidedignidade das provas de exame, escritas e orais, fizeram com que os testes psicométricos sofressem influência do positivismo das ciências físico-naturais. Surgem então, em 1922, os testes docimológicos que visavam eliminar quaisquer visões de ordem pessoal por parte dos examinadores alicerçados na ideia de que o exame é uma medida cujos resultados devem ser aferidos com critérios objetivos, claros e preestabelecidos, evitando a possibilidade de discrepâncias nos resultados (Macedo; Lima, 2013). Essas características marcaram a primeira geração avaliativa, que possuía como enfoque a medição do rendimento dos alunos. Não havia, nesse momento, a preocupação com o desenvolvimento curricular ou com a formulação de objetivos que pudessem ser alcançados por meio dessas técnicas avaliativas.

A mudança do paradigma socioeconômico agrário para o industrial experimentadas nas primeiras décadas do século XX demanda novas respostas às exigências do mercado. Desse modo, “ganham volume as preocupações associadas à institucionalização da educação de massas, que exigia a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população” (Macedo; Lima, 2013, p. 158), contexto em que os Estados Unidos e a Inglaterra passam a conhecer o funcionamento das instituições e dos programas com o objetivo de intervir nos currículos e nos desempenhos educacionais.

Inicia, então, a segunda geração da avaliação (1934 – 1945), cujo maior expoente é Ralph Tyler, educador norte americano. Tyler constitui a avaliação como área de pesquisas, atrelando-a aos objetivos educacionais. Além disso, defende que os resultados da educação deveriam provocar mudanças comportamentais nos padrões preestabelecidos pela sociedade. A premissa teórica construída por Tyler assenta-se na relação avaliação – professor/aluno – currículo, como sintetiza Vianna (2000, p. 52-53):

A educação enquanto processo que visa a criar padrões de conduta, ou a modificar padrões anteriores, nos indivíduos; Os padrões de conduta na escola são, na realidade, os objetivos educacionais; O êxito de um programa educacional, verificado através da avaliação, depende da concretização desses objetivos; A avaliação deve incidir sobre o aluno, como um todo, nos seus conhecimentos, habilidades, modos de pensar, atitudes e interesses, sem se concentrar em apenas elementos isolados, como, na realidade acontece nos dias fluentes; A avaliação pressupõe diversidade de instrumental para avaliar múltiplos comportamentos, não devendo ficar restrita, apenas, a exames escritos, como geralmente ocorre; A avaliação não

se concentra apenas no estudante [...] não é um ato isolado, mas um trabalho solidário que deve envolver, além do aluno, claro, os professores, administradores e, sem sombra de dúvida, os próprios pais, que devem ter voz ativa no processo (Vianna, 2000, p. 52-53)

O método avaliativo de Tyler consistia em definir em que medida os objetivos de ensino preestabelecidos estavam sendo alcançados, ou seja, verificar até que ponto a escola cumpria satisfatoriamente a sua função enquanto instituição educacional, mas, por realçar lógica quantitativa e enfatizar os objetivos comportamentais, acabou recebendo críticas de alguns teóricos, como Cronbach, Scriven, Stake e Stufflebeam, pesquisadores que marcam a terceira geração da avaliação (1950 – 1980), concebendo-a como instrumento de mensuração aliado à descrição, incorporando o julgamento de mérito ou de valor e a tomada de decisão, como finalidades da avaliação (Freire; Carvalho; Ribeiro, 2013).

Segundo Cronbach, a avaliação deve ser entendida como uma atividade diversificada que exige a tomada de vários tipos de decisão e o uso de grande número de diferentes informações. Michael Scriven defende que o objetivo da avaliação é determinar o valor ou o mérito do que está sendo avaliado. O modelo de Stufflebeam enfatiza que a avaliação é um processo contínuo, sistemático e que serve para a tomada de decisões. Por sua vez, Robert Stake apresenta a avaliação responsiva, ancorada na metodologia de estudo de caso, cujo objetivo central é responder aos questionamentos básicos de um programa educacional levantados por professores e alunos (Vianna, 2000).

Finalmente, a década de 1990 demarca a quarta geração da avaliação que apresenta, como principal característica, um processo interativo, negociado e fundamentado no paradigma construtivista (superação do modelo científico e tecnicista). O propósito da avaliação na perspectiva da quarta geração é fornecer informações sobre o processo pedagógico, de modo que os agentes escolares possam decidir sobre as intervenções ou os redirecionamentos que se fizerem necessários.

Apresentamos a seguir, uma síntese da evolução da avaliação baseada nos estudos de Arredondo e Diago (2009):

Quadro 2 – Evolução do conceito de avaliação

Períodos	Avaliação entendida como
Até os anos 1920	Medida
Anos 1930-40	Grau de consecução de objetivos
Até finais de 1960	Totalidade do sistema educacional
Década de 1970	Avaliação da mudança ocorrida no aluno
Década de 1980	Quantitativa / Qualitativa
Década de 1990	Formativa / Diferenciada / Integradora

Fonte: Arredondo; Diago (2009, p. 32)

De acordo com Luckesi (2006, p. 10), “epistemologicamente, a avaliação não existe por si, mas para a atividade a qual serve, e ganha as conotações filosóficas, políticas e técnicas da atividade que subsidia”. Assim, diante desse percurso histórico, ao passo que se reconhecem as significativas contribuições desenvolvidas pelos autores para a evolução das práticas avaliativas e suas abordagens, é importante aquilatar que cada modelo proposto emergia de um determinado contexto político, histórico, social e educacional.

Apresentadas as gerações da avaliação, ainda que num movimento exploratório abreviado, avancemos agora para o seu campo semântico e um diálogo entre algumas das suas concepções.

4.2 Dialogando com diferentes concepções de avaliação da aprendizagem

O que é avaliar?

Avaliar pode significar, entre outras coisas: verificar, julgar, estimar, situar, representar; determinar, dar um conselho ...

Verificar o que foi aprendido, compreendido, retido. Verificar as aquisições no quadro de uma progressão.

Julgar um trabalho em função das instruções dadas; julgar o nível de um aluno em relação ao resto da aula; julgar segundo normas preestabelecidas.

Estimar o nível de competência de um aluno.

Situar o aluno em relação as suas possibilidades, em relação aos outros; situar a produção do aluno em relação ao nível geral.

Representar, por um número, o grau de sucesso de uma produção escolar em função de critérios que variam segundo os exercícios e o nível da turma.

Determinar o nível de uma produção.

Dar uma opinião sobre os saberes ou o saber-fazer que um indivíduo domina; dar uma opinião respeitante ao valor de um trabalho (Hadji, 1994, p. 27-28)

A avaliação é uma prática social inscrita num sistema mais vasto de outras práticas que tiveram importantes funções em situações de reorganização social. As funções da avaliação e a sua evolução estão assim estreitamente articuladas com os próprios movimentos da sociedade.

Tal como qualquer atividade humana e, em particular no campo social, a avaliação não é algo de uma dimensão única, tanto na sua conceitualização e práticas, como nos seus usos sociais e valores que veicula. Ao contrário dos que muitas vezes se pretende fazer crer – que a avaliação é uma técnica neutras, reveladora da verdade – a avaliação é um objeto cultural. Não há avaliação, mas avaliações (Pinto, 2016, p. 4)

A epígrafe que anuncia esta subsecção ancorada em Hadji (1994), alinhada ao entendimento de Pinto (2016), nos permite compreender que a avaliação é um campo polissêmico, que assume diferentes conceitos e interpretações, usos díspares e fins e intenções diversos. No âmbito educativo, entretanto, ela deve ser entendida como atividade crítica de aprendizagem, uma vez que, por meio dela, adquirimos conhecimento, modificamos comportamentos e desenvolvemos habilidades. “Ela atua, então, à serviço do conhecimento e da aprendizagem, bem como dos interesses formativos aos quais essencialmente deve servir” (Álvarez Méndez, 2022, p. 14).

Diante de tamanha pluralidade de referências, para além das definições, é importante assinalar uma série de traços que podem caracterizar as práticas de avaliação da aprendizagem no âmbito escolar: aludir à necessária participação de todos que se veem afetados pela avaliação; estar sempre a serviço dos protagonistas dos processos de ensino e de aprendizagem; permitir a negociação de tudo que a avaliação abarca; ser um exercício transparente em todo o seu trajeto; ser processual, contínua e integrada no currículo e, com ele, na aprendizagem; ser sempre e em qualquer hipótese avaliação formativa, motivadora, orientadora; direcionada à compreensão e à aprendizagem, e não ao exame; preocupar-se com a forma como o aluno aprende, sem se descuidar da qualidade do que aprende (Álvarez Méndez, 2022).

Ou seja, a avaliação deve ser uma oportunidade para aquele que aprende pôr em prática os seus conhecimentos, mas também expressar a suas imprecisões,

erros e acertos; estar continuamente a serviço da prática no sentido de melhorá-la; ter critérios claros de correção e de qualificação; garantir a aprendizagem contínua e no tempo oportuno; não dissociar o ensino da aprendizagem e, sobretudo, formar intelectual e humanamente.

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar, passo a passo, o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, não é fácil encontrar os processos mais adequados para que as aprendizagens tenham efetivamente lugar e para que os alunos tenham verdadeiramente sucesso. Luckesi (2014) adverte que, em nossas escolas públicas e particulares, até hoje se praticam muito mais exames escolares do que avaliação da aprendizagem. Isso significa que a prática avaliativa se apresenta predominantemente como desempenho final, como classificação do educando e exclusão temporária (ou definitiva) dos que não atingem o desempenho esperado. Para o autor, a avaliação da aprendizagem deve ser um processo contínuo de diagnóstico de limitações e ação sobre estas, para transformá-las em possibilidades.

Trata-se, portanto, de modelo de avaliação da aprendizagem que não coaduna com práticas pedagógicas que ameaçam ou submetem a todos de forma arbitrária. Destarte, compreende um recurso pedagógico disponível ao professor para que auxilie o aluno na construção de aprendizagens bem-sucedidas. Além disso, subsidia o educador, se necessário, na sua atividade de gerir o ensino, ajudando-lhe a reconhecer a eficácia ou ineficácia das suas ações didático-metodológicas, bem como proceder às intervenções de correção dos rumos da atividade e dos seus resultados.

De acordo com Hadji (2001, p. 9), “a avaliação no espaço escolar precisa ser construída, antes de tudo, como uma prática pedagógica a serviço das aprendizagens”. Nessa perspectiva o erro não se constitui uma falta a ser reprimida, mas uma fonte de informação, uma vez que a avaliação se afasta do registro de dados do desempenho escolar, e centra-se na observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder a uma ação educativa que otimize os percursos individuais (Hoffmann, 2014).

A avaliação comprometida com a aprendizagem deve assumir um novo papel, qual seja o de instrumentalizar o reconhecimento dos caminhos percorridos e identificar os caminhos a serem perseguidos. Abandonar o caráter de “terminalidade do momento educativo para representar a busca pela compreensão das dificuldades

do educando e a dinamização de novas oportunidades de conhecimento” (Hoffmann, 2005, p. 19). Importante, ainda, evitar a prática avaliativa sob uma perspectiva de independência, tanto do processo de ensino-aprendizagem quanto da relação professor-aluno, mas, ao contrário, compreendê-la como elemento integrador da aprendizagem e do ensino, como um conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como foi aprendido, como uma oportunidade de reflexão para o professor sobre sua prática educativa.

As compreensões de Luckesi (2014) – avaliar é diagnóstico seguido de intervenção –, de Hadji (2001) – a avaliação tem o objetivo de contribuir para a construção de saberes e competências pelos alunos – e de Hoffmann (2005, 2014) – avaliação é reflexão transformada em ação – fazem confluência com a perspectiva de avaliação dialético-libertadora defendida por Vasconcellos (2014), cujo sentido pode ser sintetizado em três pontos: a avaliação é um processo que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços ou suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos; o educador deve acompanhar o crescimento do educando, procurando dar-lhe as melhores condições de desenvolvimento em vez de ficar procurando o culpado, o errado ou o fora do padrão; a avaliação precisa estar fundamentada numa concepção de educação emancipatória, comprometida com a finalidade de garantir a formação integral do sujeito.

No entendimento de Esteban *et. al.* (2003, p.7), “a avaliação só tem sentido se estiver atravessada pela reflexão sobre a produção do fracasso/sucesso escolar no processo de inclusão/exclusão social”. Desse modo, é necessário abandonar sua lógica conservadora, de controle, e transformá-la em um mecanismo de compromisso com o desenvolvimento pessoal e coletivo. Contudo, para avaliar nessa perspectiva, a relação professor-aluno não pode ser de dominação e submissão, mas assentada na confiança e cumplicidade, pois, conforme assevera Moretto (2010, p. 119), “a avaliação da aprendizagem é um momento privilegiado de estudos e não um acerto de contas”.

O diálogo construído em torno dessas diferentes concepções de avaliação da aprendizagem transpõe os muros que supostamente as separam, à medida que carrega de significados expressões como acompanhamento da evolução do aluno, processo contínuo e diagnóstico, prática a serviço das aprendizagens, tomada de decisão e correção de rotas e preocupação com a produção do fracasso escolar.

Todas elas, em alguma medida, aproximam-se da avaliação na sua dimensão formativa, que implica o diagnóstico acompanhado da intervenção, ou seja, a reflexão-ação sobre os conteúdos socializados, as atividades promovidas em sala de aula e as experiências vivenciadas pelos estudantes.

Na visão de Perrenoud (1999), formativa constitui-se em toda avaliação que tem como objetivo regular a aprendizagem do aluno e fornecer informações, tornando os processos de ensino e aprendizagem mais efetivos. Entende-se por regular a aprendizagem, a utilização dessas informações coletadas para agir de forma que o aluno não entre em defasagem, enfim, não seja excluído posteriormente. “O diagnóstico é inútil se não der lugar a uma ação apropriada. Uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada [...]” (Perrenoud, 1999, p. 15).

A avaliação formativa suscita uma ruptura forjada na travessia da medida obsessiva da excelência a uma observação formativa a serviço da regulação das aprendizagens, visto que uma hierarquia de excelência nunca é capaz de refletir puramente a realidade; está mais para informar “sobre a posição de um aluno em relação a um grupo ou sobre sua distância relativa à norma de excelência, do que sobre o conteúdo de seus conhecimentos ou competências” (Perrenoud, 1999, p. 12).

Caldeira (1997) e Perrenoud (1999) afirmam que a avaliação da aprendizagem escolar não é um fim em si mesma, tampouco ocorre num vazio conceitual, mas está delimitada por uma teoria e prática pedagógica. Nesse sentido, tomamos a avaliação formativa, desenvolvida originalmente por Scriven (1967), como a corrente teórica que interage com avaliação centrada no desenvolvimento de competências e que dará suporte a análise dos dados coletados nessa investigação.

4.3 O lugar da aprendizagem e da avaliação centradas no desenvolvimento de competências

A aprendizagem, a avaliação e o desenvolvimento humano perpassam um complexo sistema de constituição da subjetividade dos envolvidos, em suas relações, sua história e seus contextos. Dessa forma, a avaliação da aprendizagem não pode furtar-se à sua compreensão enquanto processo amplo, com desdobramentos coletivos, institucionais e individuais e que envolve concepções, crenças, valores, princípios, teorias, conceitos, metas, trajetórias atravessadas por anseios sociais,

históricos, culturais etc., termos em que o conceito de competência ocupa cada vez mais espaço nos debates sobre educação que vêm sendo desenvolvidos em outros países, estimulados por agendas de organismos internacionais, e nas reflexões sobre inovações pedagógicas e curriculares da educação brasileira.

Segundo Zabala e Arnau (2010, p. 17), o uso do termo competência assinala “a necessidade de superar um ensino que, na maioria dos casos, reduziu-se a uma aprendizagem cujo método consiste em memorização, [...] fato que acarreta a dificuldade para que os conhecimentos possam ser aplicados na vida real”.

Entretanto, para que se possam criar processos de aprendizagem verdadeiramente articulados ao desenvolvimento de competências, “há que se ampliar a compreensão do próprio conceito de competência, sob pena de não se conseguir desenvolver procedimentos e métodos adequados à sua avaliação” (Marinho-Araújo; Rabelo, 2015, p. 448). Os autores argumentam ainda que

Compreender a noção de competência em uma dimensão ampla, contemplando não só aspectos racionais, cognitivos ou mentais, mas também processos intersubjetivos, afetivos, socioculturais, torna-se premente em um cenário no qual as subjetividades perpassam processos educativos e por eles são transformados. (Marinho-Araújo; Rabelo, 2015, p. 448)

Ou seja, o conceito de competência não se reduz ao treinamento de um conjunto de capacidades orientadas, essencialmente, a dimensão técnica da ação profissional. Ao contrário, precisa assumir contornos menos exíguos, associando-se às dimensões cognitivas, emocionais, pessoais e interpessoais que se desenvolvem por meio de relações sistematizadas com o conhecimento teórico formal. Nesse contexto, a avaliação apresenta-se, de maneira integrada, direcionada aos diferentes tipos de conteúdos: factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais.

Na acepção de Moretto (2010), o ensino para o desenvolvimento de competências implica que as situações de aprendizagem e de avaliação sejam planejadas de maneira que os alunos possam adquirir, ampliar ou mobilizar conteúdos específicos, habilidades e procedimentos, linguagens, valores culturais e a administração das emoções. Isso pressupõe que uma proposta de aprendizagem centrada no desenvolvimento de competências é incompatível com práticas avaliativas que se direcionam apenas a avaliar os conteúdos necessários do ensino, de modo que é preciso levar em consideração as aprendizagens alcançadas ao longo de todo o percurso educativo, valendo-se do aproveitamento dos conteúdos em amplo

sentido: conceituais, procedimentais, atitudinais, autonomia, relações interpessoais etc. É necessário avaliar em sentido amplo, lançando o olhar além das provas escritas, testes, atividades orais e comportamentos dos alunos (Zabala, 2014), perspectiva que torna o ato de avaliar parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem.

Philippe Perrenoud (1999), propõe que o ensino por competências deveria promover uma “aventura intelectual” nos alunos e nos professores, no sentido de se opor à excessiva fragmentação e inflexibilidade comuns à pedagogia por objetivos, na qual se sabe exatamente como começará e como terminará o ano letivo. É esse mecanismo burocrático que a noção de competências procura romper. Isso exigirá um planejamento flexível e com escolhas didáticas que tenham um potencial para explorar e confrontar os alunos com obstáculos impostos pelos novos aprendizados. O trabalho com situações-problema, por exemplo, torna-se um bom momento para aprender não apenas os conteúdos, mas sua gestão. Além disso, o professor terá que avaliar frequentemente suas escolhas didáticas e eleger conteúdos relevantes, em oposição a extensas listas, recorrendo constantemente às referências dos saberes escolares e suas fontes de transposição “ousando extrair o essencial, para não se perder no labirinto dos conhecimentos”. Para enfatizar seus argumentos, o autor destaca que

A abordagem por competências leva a fazer menos coisas, a dedicar-se a um pequeno número de situações fortes e fecundas, que produzem aprendizados e giram em torno de importantes conhecimentos. Isso obriga a abrir mão de boa parte dos conteúdos tidos, ainda hoje, como indispensáveis. (Perrenoud, 1999, p. 64)

No entendimento de Perrenoud (1999), as competências não esvaziam a escola de conteúdos; ao contrário, estes passam a ser trabalhados com mais profundidade e com significado para os alunos, pois terão alguma relação com situações para as quais são instrumentos fundamentais na busca de soluções. Também não implica abandonar as disciplinas rumo a uma unificação utópica, mas em aproveitá-las melhor, fazendo com que as especialidades evitem abordagens superficiais em qualquer situação de aprendizagem. Na mesma direção, Roldão (2008, p. 24) assevera que “a competência não exclui, mas exige a apropriação sólida e ampla de conteúdos, organizados numa síntese integradora, apropriada pelo sujeito, de modo a permitir-lhe ‘convocar’ esse conhecimento face as diferentes situações e contextos”.

Mônica Ribeiro Silva, na obra *Currículo e Competência* (2008), entretanto, estabelece alguns contrapontos aos posicionamentos defendidos por Perrenoud (1999), no que se refere à abordagem de currículo que prioriza processos de aprendizagem e avaliação orientados ao desenvolvimento de competências. Para a autora, essa é uma tradição curricular alicerçada na experimentação e/ou no treinamento, que não permite o exercício da reflexão e da crítica, condição que impõe a educação a atender prioritariamente, quando não exclusivamente, às necessidades do trabalho e do mercado, por meio de uma formação administrada.

De acordo com Silva (2008), primeiro é limitada a asserção de que a abordagem por competências, se seguida de um processo sistemático de mudanças nas políticas e nas práticas educacionais, constitui uma resposta decisiva ao fracasso escolar, pois esse é produto do entrelaçamento de uma multiplicidade de fatores, externos e internos à escola e, segundo, centrar o desenvolvimento de competências numa questão de treinamento dos alunos para a mobilização de saberes toma da escola o papel de conduzi-los à reflexão e a à crítica. “A experiência em um sentido emancipatório, deve ser aquela que possibilita o contato com o objeto, que permite o confronto entre a realidade e o conceito, que conduz, enfim, à reflexão e a autonomia de pensamento” (Silva, 2008, p. 105).

Observadas as abordagens sobre aprendizagem e avaliação por competências a partir de diferentes perspectivas, notamos que há posições dissonantes, especialmente, no que se refere às experiências formativas a que estão vinculadas e às pretensões de sujeito que se deseja formar. Se, por um lado, o enfoque das competências apresenta-se comprometido com o desenvolvimento da autonomia e a emancipação dos estudantes, possibilitando-lhes sua formação integral, por outro, a propalada mobilização de saberes face a situações e contextos sociais e profissionais está associada ao treinamento de habilidades e a mecanismos de controle e regulação da educação, por meio de um catálogo de objetivos e competências previamente definidos.

Assim, é importante verificar sempre as aproximações e os distanciamentos entre o que é produzido como discurso curricular e oficial e o que é incorporado pelas escolas no seio das práticas pedagógicas, haja vista que estas reinterpretam, reelaboram e redimensionam o que é proposto. Na sequência abordaremos a avaliação da aprendizagem com ênfase nas dez competências gerais da BNCC, no contexto do Novo Ensino Médio.

4.3.1 A avaliação da aprendizagem centrada nas competências gerais da BNCC no âmbito do Novo Ensino Médio

Tradicionalmente, o principal foco do currículo educacional e da avaliação realizada em sala de aula repousa sobre a aprendizagem dos conteúdos das áreas de conhecimentos. No entanto, como vimos sinalizando no decorrer deste estudo, as reformas e as políticas educacionais implementadas no Brasil a partir da década de 1990 estão consideravelmente imbricadas a processos como a construção de agendas globais, internacionalização da economia, proposições de organismos multilaterais, exigências socioeconômicas, reformas de Estado e enfoques das avaliações nacionais e internacionais. Esses novos contextos, por sua vez, colocam a educação como a principal determinante de competitividade entre os países, exigindo-lhe reestruturações imediatas. Dessa forma, os campos do currículo e da avaliação da aprendizagem assumem novos contornos, mais explicitamente orientados à formação humana integral e ao desenvolvimento de competências, habilidades e valores essenciais para o século XXI.

Delineando um breve resgate a respeito das Competências Gerais da BNCC, encontramos os seus “fundamentos teóricos e ideológicos” (Gonçalves; Deitos, 2020), nas obras Educação em quatro dimensões – as competências que os estudantes precisam ter para atingir o sucesso (2015), elaborada pelo *Center for Curriculum Redesign (CCR)* e Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC (2018), elaborado e divulgado pelo Movimento pela Base Nacional Comum.

O quadro 3, a seguir, apresenta as dez competências gerais da BNCC, pormenorizando cada uma delas.

Quadro 3 – As dez competências gerais da BNCC

(continua)

COMPETÊNCIA	O QUE / PARA	ESCLARECIMENTO
Conhecimento	<p>O que: Valorizar e utilizar os conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital</p> <p>Para: Entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar com a sociedade</p>	<p>Ela traz a proposta de um aluno ativo, que consegue não apenas compreender e reconhecer a importância do que foi aprendido, mas, principalmente, refletir sobre como ocorre a construção do conhecimento, conquistando autonomia para estudar e aprender em diversos contextos, inclusive fora da escola.</p>

Quadro 3 – As dez competências gerais da BNCC

(continuação)

COMPETÊNCIA	O QUE / PARA	ESCLARECIMENTO
Pensamento científico, crítico e criativo	O que: Exercitar a curiosidade intelectual e utilizar as ciências com criticidade e criatividade Para: Investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções	Trata do desenvolvimento do raciocínio, que deve ser feito por meio de várias estratégias, privilegiando o questionamento, a análise crítica e a busca por soluções criativas e inovadoras.
Repertório Cultural	O que: Valorizar as diversas Manifestações artísticas e culturais Para: Fruir e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural	Estabelece como fundamental que os alunos conheçam, compreendam e reconheçam a importância das mais diversas manifestações artísticas e culturais. E acrescenta que eles devem ser participativos, sendo capazes de se expressar e atuar por meio das artes.
Comunicação	O que: Utilizar diferentes linguagens Para: Expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias, sentimentos e produzir sentidos que levem o entendimento mútuo	Aponta que, para se comunicar bem, crianças e jovens necessitam entender, analisar criticamente e saber se expressar utilizando uma variedade de linguagens e plataformas. Enfatiza a importância de que a comunicação ocorra por meio da escuta e do diálogo.
Cultura Digital	O que: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética Para: Comunicar-se, acessar e produzir informações e conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria	Ela reconhece o papel fundamental da tecnologia e estabelece que o estudante deve dominar o universo digital, sendo capaz, portanto, de fazer um uso qualificado e ético das diversas ferramentas existentes e de compreender o pensamento computacional e os impactos da tecnologia na vida das pessoas e da sociedade.
Trabalho e Projeto de Vida	O que: Valorizar e apropriar-se de conhecimentos e experiências Para: Entender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade.	Compreende a capacidade de gerir a própria vida. Os estudantes devem conseguir refletir sobre seus desejos e objetivos, aprendendo a se organizar, estabelecer metas, planejar e perseguir com determinação, esforço, autoconfiança e persistência seus projetos presentes e futuros. Inclui a compreensão do mundo do trabalho e seus impactos na sociedade, bem como das novas tendências e profissões.
Argumentação	O que: Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis Para: Formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, com base em direitos humanos, consciência socioambiental, consumo responsável e ética	Aqui o destaque é para a capacidade de construir argumentos, conclusões ou opiniões de maneira qualificada e de debater com respeito às colocações dos outros. Ela inclui a consciência e a valorização da ética, dos direitos humanos e da sustentabilidade social e ambiental como referências essenciais no aprendizado dessa competência para orientar o posicionamento dos estudantes.

Quadro 3 – As dez competências gerais da BNCC

(conclusão)

COMPETÊNCIA	O QUE / PARA	ESCLARECIMENTO
Autoconhecimento e Autocuidado	O que: Conhecer-se, compreender-se na diversidade humana e apreciar-se Para: Cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas	Trata do aprendizado que crianças e jovens devem adquirir a respeito de si mesmos, sendo capazes de identificar seus pontos fortes e fragilidades, lidar com suas emoções e manter a saúde física e o equilíbrio emocional.
Empatia e Cooperação	O que: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação Para: Fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade, sem preconceitos de qualquer natureza.	Aborda o desenvolvimento social da criança e do jovem, propondo posturas e atitudes que devem ter em relação ao outro. Fala da necessidade de compreender, de ser solidário, de dialogar e de colaborar com todos, respeitando a diversidade social, econômica, política e cultural.
Responsabilidade e Cidadania	O que: Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação Para: Tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários	Ela estabelece a necessidade de desenvolver na criança e no jovem a consciência de que eles podem ser agentes transformadores na construção de uma sociedade mais democrática, justa, solidária e sustentável.

Fonte: Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC (2018); BNCC na prática (Nova Escola, 2018)

De acordo com o quadro anterior, as dez competências gerais da BNCC constituem um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que tem como objetivo promover o desenvolvimento dos alunos em todas as suas dimensões: intelectual, física, social, emocional e cultural. Assegurar a construção das competências gerais anunciadas implica, no entanto, a adoção de novas abordagens quanto aos processos de aprendizagem e de avaliação que se desenvolvem na escola.

No contexto da BNCC, as práticas avaliativas são vistas com uma atuação de maneira mais ampliada, rompendo a ideia reducionista que valoriza apenas o campo cognitivo intelectual. Assim sendo, a partir da regulamentação de um referencial curricular comum, a avaliação é notada como parte de um conjunto de decisões que se articulam às ações do currículo. Esse cenário exige, pois, um processo de envolvimento e participação das famílias e comunidade, sustentado em “construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultados que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem,

tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (BNCC, 2018).

Nesse sentido, criar processos avaliativos articulados ao desenvolvimento das competências prescritas na BNCC requer a compreensão de alguns princípios essenciais como explicitamos no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 – Princípios da avaliação da aprendizagem alinhados à BNCC

PRINCÍPIO	ABORDAGEM
Foco nas habilidades e competências	As avaliações devem ir além da memorização, avaliando para a capacidade dos alunos de aplicar o conhecimento em situações reais, resolver problemas, analisar situações e trabalhar em equipe.
Abordagem interdisciplinar	As avaliações devem explorar conexões entre componentes curriculares e abordar temas de forma integrada, promovendo uma compreensão ampla e contextualizada dos conteúdos.
Valorização do protagonismo do aluno	As avaliações devem permitir que os alunos sejam ativos no processo, refletindo sobre seu desempenho, estabelecendo metas e participando da construção do conhecimento.
Contextualização e relevância	As avaliações devem ser contextualizadas, apresentando situações e problemas relacionados ao cotidiano dos alunos, tornando-as mais relevantes e engajadoras.
Feedback como elemento de aprendizagem	As avaliações devem oferecer feedback claro, construtivo e individualizado orientando os alunos sobre seus pontos fortes e áreas de melhoria, além de fornecer orientações para o aprimoramento de seu desempenho.

Fonte: BNCC na prática (estuda.com, 2023)

A concepção de avaliação da aprendizagem alinhada aos fundamentos pedagógicos da BNCC, quais sejam, o desenvolvimento de competências e a formação integral dos estudantes, sustenta-se então no caráter formativo, em que o aluno assume uma postura de maior protagonismo, e o professor passa a ser o mediador da aprendizagem, responsável por oferecer as condições técnicas e metodológicas para que o aluno melhore o seu desempenho. Não se afasta, entretanto, da função diagnóstica e processual, pois a ela cabe ajudar o aprendiz a se desenvolver e avançar no seu processo formativo. Avaliar, nesta abordagem, só é possível se o professor estiver atento à evolução do estudante, identificando as suas necessidades de aprendizagem, mapeando habilidades consolidadas ou não, formulando objetivos de ensino, definindo novos processos e objetos de conhecimento para promover as situações de aprendizagem (Dilly Konrath, 2020).

Encontramos argumentos que convergem com essa perspectiva em publicação *on-line* da Revista Nova Escola (2018) ao afirmar que

Quaisquer que sejam as propostas, elas devem estar mais alinhadas com a avaliação formativa ou contínua, em que a aprendizagem é examinada constantemente, por meio das atividades realizadas em aula, como autoavaliação, observação, produções, comentários, criações e trabalhos em grupos. Essas abordagens permitem acompanhar o desenvolvimento das competências, identificar dificuldades e planejar práticas específicas para permitir que todos avancem. Ao colocar a avaliação a serviço da aprendizagem, e não como mecanismo de punição ou recompensa, a escola alinha sua prática com o princípio de equidade, central na BNCC (Nova Escola, 2018 *On-line*)

A avaliação escolar, de acordo com a BNCC, tem o objetivo de fazer uma análise global e integral do estudante, o que dá abertura a novos formatos de avaliação contínua e sistemática considerando os contextos e as condições de aprendizagem dos alunos. “Desta forma as provas escritas continuam sendo significativas, mas outros instrumentos devem ser inseridos na rotina escolar para atender às recomendações da BNCC e, sobretudo, potencializar a formação de sujeitos autônomos e críticos” (Jesus; Magalhães, 2021, p. 9). Produções ou trabalhos individuais e coletivos, estudos de caso, resolução de situações problema, elaboração de projetos, atividades em laboratório, confecção de protótipos, simulações, *gamificação*, pesquisas, práticas em oficinas, seminários, autoavaliações, criações artísticas, dramatizações, portfólios, construção e exposição de painéis, dentre outras, são, portanto, ferramentas que podem fortalecer a avaliação orientada para o desenvolvimento das competências gerais da BNCC no âmbito do Novo Ensino Médio.

No entanto, considerando que as políticas educacionais contemporâneas articulam interesses e não se produzem no campo da neutralidade, o Movimento pela Base apresenta alguns indicadores para o alinhamento da avaliação da aprendizagem à BNCC e ao Novo Ensino Médio, dentre os quais articular as avaliações em larga escala com as avaliações aplicadas internamente por escolas e professores, estimar o desenvolvimento dos alunos quanto às competências gerais e específicas das BNCC e cumprir os objetivos de pleno desenvolvimento dos estudantes. Essa interpretação corrobora como o pensamento de Jesus e Magalhães (2021), quando situam a avaliação da aprendizagem e refletem a sua movimentação e os seus nortes no interior de uma pauta apoiada pelas políticas neoliberais associando a escola a uma empresa. Para as autoras,

A avaliação da aprendizagem [...] é percebida enquanto estratégia de regulação da educação, manifesta por meio de provas, exames e testes.

Nesse ponto, avaliar significa motivar a concorrência das escolas quando ocorre avaliação em larga escala; e entre os alunos, no momento que trata da avaliação da aprendizagem (Jesus; Magalhães, 2021, p. 5).

A avaliação da aprendizagem na conjuntura da Base Nacional Comum Curricular pode ser observada em dois vieses: primeiro, como um instrumento gerencialista e de controle, atendendo às preocupações com as avaliações externas, segundo, enquanto recurso pedagógico e formativo com vistas ao protagonismo do aluno e a sua análise global e integral (Jesus; Magalhães, 2021, p. 9).

A partir dessa discussão, percebemos que os processos avaliativos no contexto da BNCC e, mais especificamente, no Novo Ensino Médio, podem manifestar-se orientados por pelo menos três tendências: a primeira, desponta como instrumento de reflexão para subsidiar as aprendizagens e orientar as práticas pedagógicas; a segunda, como instrumento para verificação do trabalho pedagógico, em relação aos objetivos de aprendizagem listados no documento, e a terceira está mais comprometida com a construção de escalas e *rankings* de desempenho, instrumento gerencialista e de controle, atendendo às preocupações com as avaliações externas.

A respeito dessas considerações e tessituras, trataremos na seção que contempla achados da investigação, conforme os procedimentos metodológicos descritos a seguir.

5 O PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo em tela tem como objetivo geral compreender como a concepção de avaliação da aprendizagem centrada no desenvolvimento das competências prescritas na BNCC se refletirá na formação de estudantes do Ensino Médio. Nesse sentido, procuramos trilhar um caminho que, sistematicamente, metodologicamente e reflexivamente responde aos objetivos anunciados.

5.1 A abordagem

Para alcançar o propósito da investigação, ancora-se na abordagem qualitativa, uma vez que nela se prioriza o estudo do fenômeno em seu acontecer natural e ocupa-se “com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2016, p. 20). No enfoque qualitativo, não se busca uma relação de causa e efeito, mas, sim, a explicação de um fenômeno investigado, ou seja, a preocupação é descrever e compreender as situações e os processos de maneira integral e profunda, considerando, inclusive, o contexto que envolve a problemática estudada.

A pesquisa qualitativa permite uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Isso porque o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado (Chizzotti, 1998, p. 83).

Ainda, de acordo com Bogdan & Biklen (1994), as investigações qualitativas apresentam cinco características básicas: têm 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 que com o produto, ou seja, o interesse do pesquisador ao estudar determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador, de maneira que se busca capturar as perspectivas dos participantes sobre as questões que estão sendo focalizadas, e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo afastando-se da preocupação

em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos.

5.2 A natureza

Quanto à sua natureza, esta pesquisa classifica-se como descritiva, que, de acordo com Cervo, Bervian e Da Silva (2007, p. 61), “observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los”. A pesquisa descritiva, portanto, segue uma linha de ação que consiste em observar, interrogar, coletar, analisar, registrar e interpretar e tem como principal característica a naturalidade de suas análises, sem interferências ou julgamentos de cunho pessoal.

Segundo Selltiz *et. al.* (1965), esse tipo de pesquisa busca descrever um fenômeno ou uma situação em detalhe, especialmente o que está ocorrendo, permitindo abranger, com exatidão, as características de um indivíduo, uma situação ou um grupo, bem como desvendar a relação entre os eventos.

Ainda no entendimento de Triviños (1987), a pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar, uma vez que esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e os fenômenos de determinada realidade. Vergara (2000, p. 47), argumenta que a pesquisa descritiva expõe as características de determinada população ou determinado fenômeno, estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza. "Não têm o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação".

5.3 O método

Com apoio na abordagem qualitativa, esta investigação configura-se como um estudo de caso, metodologia empírica que “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2001, p. 32). A investigação de estudo de caso

Enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesses do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do

desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados. (Yin, 2001, P. 32-33).

O estudo de caso é o tipo de investigação que toma como base o desenvolvimento de um conhecimento ideográfico, isto é, que enfatiza a compreensão dos eventos particulares (casos) e, como tal, busca a descoberta, enfatiza a interpretação em contexto, e procura representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.

Ao optar pelo uso do estudo de caso qualitativo, o pesquisador deve levar em consideração, portanto, três pressupostos básicos: 1) o conhecimento está em constante processo de construção, implicando uma atitude aberta do pesquisador, que se apoia em um referencial teórico, mas não se fixa rigidamente nele, pois fica atento aos aspectos novos, relevantes, que podem surgir no decorrer do trabalho; 2) o caso envolve uma multiplicidade de dimensões, de modo que o pesquisador deve procurar utilizar uma variedade de fontes de dados, de métodos de coleta, de instrumentos e procedimentos, para contemplar as múltiplas dimensões do fenômeno investigado e evitar interpretações unilaterais ou superficiais e 3) a realidade pode ser compreendida sob diversas ópticas, o que exige do pesquisador uma postura ética, que descreva de forma acurada os eventos, pessoas e situações observadas, transcreva depoimentos, extratos de documentos e opiniões dos sujeitos/participantes, busque intencionalmente fontes com opiniões divergentes (André, 2013).

5.4 A técnicas de coleta de dados e levantamento de evidências

Os estudos de caso requerem a utilização de múltiplas técnicas de coleta de dados. Isto é importante para garantir a profundidade necessária ao estudo e a inserção do caso em seu contexto, bem como para conferir maior credibilidade aos resultados. Bessey (2003) considera que há três grandes métodos de coleta de dados nos estudos de caso: fazer perguntas (e ouvir atentamente), observar eventos (e prestar atenção no que acontece) e ler documentos. Desse modo, a entrevista, a observação e a análise de documentos precedidas de levantamento bibliográfico são os instrumentos utilizados na coleta de dados dessa investigação.

O levantamento bibliográfico tem como principal objetivo “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre

determinado assunto” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 183). Os documentos constituem um recurso precioso, seja revelando novos aspectos de uma questão, seja aprofundando-a. A entrevista, por sua vez, é capaz de captar as representações e os sentidos construídos pelos sujeitos, especialmente as que se aproximam de esquemas mais flexíveis. Para efeitos desse estudo, a opção é pela entrevista semiestruturada, que combina perguntas *fechadas* e *abertas*, possibilitando ao entrevistado discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada. Já a observação participante é o processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social e, nesse caso, permite ao observador/pesquisador vivenciar a relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa (Minayo, 2016).

Como já acentuado, quanto aos procedimentos de coleta de dados que subsidiaram a pesquisa, compreendem quatro atividades fundamentais: i) o levantamento bibliográfico, cujo objetivo é dar suporte teórico e aproximar o pesquisador da temática investigada; ii) a análise documental, com o propósito de interpretar a concepção da avaliação centrada no desenvolvimento de competências; iii) a observação participante, tendo como finalidade entender as ações no contexto da situação observada, especificamente quanto ao processo de implementação do novo ensino médio e a compreensão da proposta de avaliação por competências assinalada na BNCC e, ainda, iv) a realização de entrevistas semiestruturadas (com a direção, coordenação pedagógica e professores em exercício no Novo Ensino Médio), para identificar como estes concebem a avaliação da aprendizagem balizada no desenvolvimento das competências da BNCC, bem como analisar a relação que estabelecem entre a avaliação da aprendizagem designada na BNCC e a formação dos estudantes do Novo Ensino Médio.

Para evitar perdas de dados significativos ou, mesmo, tornar a pesquisa insuficiente para responder ao questionamento inicial, os procedimentos de coleta de dados serão elaborados considerando categorias e subcategorias de análise. As categorias nos ajudam a organizar, separar, unir, classificar e validar as respostas encontradas pelos nossos instrumentos de coleta de dados. No entanto, Lüdke e André (2018, p. 49), alertam que

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados,

tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações (Lüdke; André, 2018, p. 58).

Cada categoria corresponde a um conjunto de unidades (subcategorias) de análise que se organiza a partir de algum aspecto de semelhança que as aproxima. Ou seja, são processos analíticos que agrupam as unidades de dados coletados na pesquisa.

5.4.1 O levantamento bibliográfico

O levantamento bibliográfico, que será subsidiado por referencial teórico sobre Currículo, BNCC, Ensino Médio, Novo Ensino Médio e Avaliação da Aprendizagem é a primeira etapa do processo de investigação científica e configura-se como o procedimento de consultar bancos de dados de trabalhos científicos com o objetivo de descobrir e reunir informações que servirão de base para a construção da investigação a partir de um determinado tema. Segundo Lima e Miotto (2007), a pesquisa bibliográfica, além de ser essencial em toda e qualquer pesquisa acadêmica, abre um leque de possibilidades na apreensão de múltiplas questões que envolvem o objeto de estudo. Nessa perspectiva, a pesquisa bibliográfica constitui uma fase para que todo e qualquer outro tipo de pesquisa aconteça, tornando-se assim, essencial para toda pesquisa a ser realizada.

Pode-se afirmar, então, que realizar um levantamento bibliográfico é se potencializar intelectualmente com o conhecimento coletivo para ir além. É munir-se com condições cognitivas melhores, a fim de evitar a duplicação de pesquisas, observar possíveis falhas nos estudos realizados anteriormente, conhecer os recursos necessários para a construção de um estudo com características específicas, e desenvolver estudos que cubram lacunas na literatura trazendo real contribuição para a área de conhecimento.

5.4.2 A análise documental

A análise documental, terá como aporte a legislação que norteia e estrutura o Novo Ensino Médio nas esferas nacional e estadual (Lei nº 13.415/2017, BNCC, DCRC), constitui uma técnica valiosa de coleta de dados qualitativos, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos

novos de um tema ou problema. Destaca-se por permitir a identificação de informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (Lüdke; André, 2018, p. 45).

Ainda de acordo com Godoy (1995), a análise documental é um procedimento de pesquisa com características específicas que pode ser utilizada como uma técnica complementar, validando e aprofundando dados obtidos por meio de outros procedimentos como entrevistas, questionário e observações.

5.4.3 A entrevista

Ao lado da observação, a entrevista se impõe como um instrumento potencial para a coleta de dados no estudo de caso qualitativo, cujo objetivo é revelar os significados atribuídos pelos participantes ao caso investigado.

[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista (Lüdke; André, 2018, p. 39).

No que se refere à entrevista semiestruturada, opção adotada nesta pesquisa, insere-se entre os métodos estruturados e os focalizados, em que as perguntas são normalmente especificadas, mas o entrevistador está mais livre para ir além das respostas (May, 2004). Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e em hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O autor acrescenta que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (Triviños, 1987, p. 152).

Responderam às entrevistas, o diretor, três coordenadoras pedagógicas e cinco professores que integram a equipe docente do Novo Ensino Médio. Os registros foram realizados por meio de gravador e anotações em diário de campo, e o material coletado foi submetido posteriormente ao entrevistado para que ele tomasse conhecimento daquilo que foi anotado/gravado e compreendido pelo pesquisador, deixando-o à vontade para reaver alguns pontos que podiam ter sido mal interpretados. Contou-se com o apoio do *software transkriptor* para transcrição/conversão em texto do material gravado em áudio.

5.4.4 A observação participante

A técnica de observação insere o pesquisador dentro do contexto estudado, possibilitando um contato pessoal e estreito do investigador com o fenômeno investigado, dirigindo-o para a compreensão do caso. A observação direta permite também que o observador chegue mais perto das perspectivas dos sujeitos, sendo útil ainda para se descobrir aspectos novos de um problema.

Marconi e Lakatos (2003, p. 190) afirmam que “a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade”. No contexto da observação participante, “o pesquisador estuda e toma parte das atividades habituais do grupo, fazendo com que os sujeitos entendam a importância e a necessidade da investigação, todavia, sem esconder seu objetivo ou a sua missão quanto ao estudo.” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 191).

A observação participante foi realizada especificamente em espaços/tempos escolares em que aconteceram o planejamento das atividades pedagógicas, a discussão sobre proposta curriculares e/ou instrumentais que referenciam o novo ensino médio e a aplicação de atividades avaliativas. Quanto aos registros das observações se deu por meio de diário de campo, potente instrumento de reflexão e formação do pesquisador, permitindo-lhe situar-se melhor nas nuances, em geral descartadas, nem por isso pouco importantes, da pesquisa (Macedo, 2010).

5.5 O *locus* da pesquisa

O *locus* da pesquisa foi uma Escola Estadual de Ensino Profissionalizante situada no Município de Sobral, estado do Ceará, haja vista sua relativa maturidade na oferta de Ensino Médio integrado, desde 2012, e também por se localizar numa área demarcada pela vulnerabilidade social e, no entanto, ter apresentado, segundo o Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP), desempenho superior ao estabelecido pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para a terceira série do Ensino Médio, nos anos de 2017, 2019 e 2021. Além disso, a referida escola iniciou a implementação do Novo Ensino Médio no ano letivo de 2022.

Sobral está localizado na zona norte do Ceará, semiárido brasileiro, uma das regiões mais pobres do país, possui uma área de 2.068,474 km² e concentra a quinta maior população do estado, 203.023 habitantes, conforme o último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Seu clima é tipicamente tropical, quente e seco, com uma temperatura média de 30 graus centígrados. Distante cerca de 238 quilômetros da capital, apresenta-se como o mais significativo referencial de crescimento e desenvolvimento econômico do interior do estado. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) municipal é de 0,714, e a taxa de escolarização na faixa etária de 6 a 14 anos é de 97,9%. (IBGE, 2022).

Figura 1 – Localização de Sobral no Brasil



Fonte:

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Sobral_\(Cear%C3%A1\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Sobral_(Cear%C3%A1))

Figura 2 – Localização de Sobral no Ceará



Fonte:

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Sobral_\(Cear%C3%A1\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Sobral_(Cear%C3%A1))

A escola que acolheu esta pesquisa foi construída segundo padrões arquitetônicos definidos pelo Ministério da Educação (MEC), apresentando uma estrutura de 5.500 m² de construção, 12 salas de aula, auditório, bloco administrativo, sanitários, refeitório, biblioteca, ginásio esportivo, teatro de arena e laboratórios de línguas, informática, química, física, biologia e matemática. Dispõe, ainda, de dois laboratórios técnicos, sendo um de fabricação mecânica e outro de manutenção automotiva (Projeto Político Pedagógico, 2020).

Funciona em tempo integral, de 07h às 16h35, com uma oferta de nove aulas diárias organizadas entre formação geral básica e itinerários formativos. Quanto ao quadro de pessoal, conta com 43 servidores: 1 diretor, 3 coordenadores pedagógicos, 1 assessor financeiro, 1 secretária escolar, 2 assistentes de secretaria, 1 regente de multimeios, 2 auxiliares de biblioteca, 27 professores, 1 porteiro e 4 agentes de serviços gerais. A segurança armada e os serviços de merenda escolar são terceirizados.

A escola tem capacidade máxima de 540 alunos, e a matrícula atual (2023) é de 517 estudantes distribuídos em doze turmas de Ensino Médio Técnico-Profissionalizante (Administração, Logística, Fabricação Mecânica e Manutenção Automotiva) integrados à Base Comum. Destas, oito turmas (1º e 2º anos) seguem a organização curricular do Novo Ensino Médio. Ocupa atualmente uma posição de destaque no *ranking* das escolas de ensino médio do estado do Ceará e acompanha sistematicamente (durante três anos consecutivos) os alunos egressos, quanto aos indicadores de empregabilidade e aprovações em vestibulares e/ou Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Como já anunciado, a equipe docente é formada por 27 professores, dos quais 20 atuam diretamente na Formação Geral Básica, e 7 nos Itinerários Formativos. São 6 professores na área de Linguagens e suas Tecnologias, 5 na área de Matemática e suas Tecnologias, 4 na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, 5 na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e 7 atuando no eixo de Formação Técnica e Profissional. Quanto à formação inicial, 74% dos professores são licenciados, 11% são bacharéis, 11% são tecnólogos e 4% são técnicos de nível médio. O quadro é composto por 17 docentes especialistas, 6 mestres, 2 doutores e somente 2 ainda não cursaram pós-graduação.

Todos os 517 alunos regularmente matriculados estão na faixa etária compreendida entre 15 a 18 anos. A escola atende 6 estudantes com necessidades

educacionais especiais, sendo 2 surdos, que recebem o apoio de intérpretes de Libras na sala de aula e 4 autistas, assistidos por uma cuidadora. A seleção dos alunos foi realizada exclusivamente para matrículas na 1ª série do ensino médio, por meio de edital público, reservando-se 5% do total de vagas, por curso, para estudantes com deficiência. A composição das turmas é formada por 80% de estudantes oriundos da rede pública de ensino e 20% advindos da rede particular. Importante destacar, ainda, que 30% dos alunos matriculados residem no território em que se situa a escola.

5.6 Os sujeitos da investigação

Os sujeitos do estudo são cinco professores que atuam no Novo Ensino Médio que participaram de, pelo menos, uma formação sobre a BNCC, sendo um professor de cada área³ que compõe o arranjo curricular do Novo Ensino Médio e um professor do Itinerário Formativo (Projeto de Vida, Eletivas, Itinerário de Aprofundamento ou Formação Técnica). Integram, ainda, o grupo dos sujeitos, o diretor escolar e a equipe de Coordenação Pedagógica.

A seleção dos sujeitos foi definida considerando dois critérios, aos quais Uwe Flick (2009) denomina de acessibilidade e tipicidade. A acessibilidade não leva em conta nenhum procedimento estatístico, mas, sim, a facilidade de acesso e a disponibilidade dos indivíduos em participar da pesquisa mediante convite. A tipicidade foi adotada tendo em vista que os participantes foram considerados pelo pesquisador representativos da população-alvo. O quadro 5 revela o perfil dos sujeitos.

Quadro 5 – Perfil dos sujeitos da pesquisa

(continua)

Entrevistado	Segmento	Cargo
Sujeito A	Gestão Escolar	Direção Escolar
Sujeito B	Gestão Escolar	Coordenação Pedagógica
Sujeito C	Gestão Escolar	Coordenação Pedagógica
Sujeito D	Gestão Escolar	Coordenação Pedagógica
Sujeito E	Docente	Professor Coordenador de Área (Linguagens e suas Tecnologias)

³ Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação Técnica e Profissional - **Art. 4º da Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.**

Quadro 5 – Perfil dos sujeitos da pesquisa

(conclusão)

Entrevistado	Segmento	Cargo
Sujeito F	Docente	Professor Coordenador de Área (Matemática e suas Tecnologias)
Sujeito G	Docente	Professor Coordenador de Área (Ciências Naturais e suas Tecnologias)
Sujeito H	Docente	Professor Coordenador de Área (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas)
Sujeito I	Docente	Professor Coordenador de Área (Eixo Técnico Profissionalizante)

Fonte: elaborado pelo autor

Todos os sujeitos foram devidamente orientados a respeito dos objetivos, riscos e benefícios da pesquisa, período e procedimentos de coleta de dados, aspectos éticos e preservação do anonimato, bem como sobre a necessidade de autorização prévia do participante mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

5.7 A análise dos dados

A etapa de análise dos dados compreende três finalidades: estabelecer a compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e ampliar o conhecimento sobre o assunto estudado (Minayo, 2016). Para alcançar estas três proposições, optamos pela técnica de análise de conteúdo “cujo ponto de partida é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (Franco, 2018, p. 12), que expressa um significado e um sentido, necessariamente articulado às condições contextuais de seus produtores.

Nessa perspectiva, compreendemos a análise de conteúdo como um procedimento de investigação que trabalha com a palavra, ou seja, tudo que é dito ou escrito, está suscetível a análise de conteúdo. No entanto, ela se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação, uma vez que

Com base na mensagem, que responde às perguntas: o que se fala? O que se escreve? Com que intensidade? Com que frequência? Que tipos de símbolos figurativos são utilizados para expressar ideias? E os silêncios? E as entrelinhas? E assim por diante, [...] permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação (Franco, 2018, p. 26)

Segundo Bardin (2011, p. 44), a análise de conteúdo constitui “um conjunto de técnicas de análises das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens”, cuja intenção recai sobre a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, ou eventualmente, de recepção. Para isso, o pesquisador/analista precisa fazer o esforço duplo de entender o sentido da comunicação como se fosse o receptor normal e, ao mesmo tempo, desviar o olhar, buscando outra significação ou mensagem passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira.

Nesta pesquisa, seguindo a técnica de análise de conteúdo, o estudo organizou-se em torno de três polos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 2011). Não houve fronteiras nítidas, entretanto, entre a coleta das informações, o início do processo de análise e a interpretação.

A pré-análise foi estruturada a partir da seleção dos documentos que efetivamente estavam alinhados aos objetivos da pesquisa, o fichamento das anotações coletadas em diário de campo durante a observação de planejamentos e avaliações e a transcrição das entrevistas gravadas por meio do aplicativo *transkriptor*. A etapa de análise compreendeu os processos de definição das unidades de análise ou unidades de registro, optando-se pela natureza temática, e fixando-se limites contextuais (unidades de contexto) para interpretá-las. Na sequência foi realizada a categorização, movimento de agrupar os dados levando em consideração os núcleos de sentido comuns entre eles, atentando para o equilíbrio e evitando-se um número excessivo de categorias. Quanto ao tratamento dos dados, a inferência e a interpretação iniciaram-se pela produção de um texto-síntese para cada uma das categorias, seguida da etapa de interpretação, não se limitando ao conteúdo manifesto, mas buscando explorar também o conteúdo latente (Moraes, 1999). Finalmente, procedeu-se às inferências e à redação das sínteses interpretativas forjadas no confronto entre teoria, objetivos, hipóteses e os achados da pesquisa.

A análise do conteúdo se fez combinada com um processo de triangulação de dados, uma vez que estes foram coletados através de diferentes instrumentos (entrevistas, documentos e observações). A triangulação dos dados coletados por meio de múltiplas fontes é uma estratégia que permite uma maior legitimidade das informações e uma inserção mais intensa do pesquisador no contexto de onde surgem

os fatos, os discursos e as ações dos sujeitos. Para Flick (2013), a triangulação de dados é o ato de estudar um problema de pesquisa baseado em perspectivas privilegiadas, o que significa apropriar-se de distintas visões acerca do problema de pesquisa que se busca desvelar, com vistas a produzir um conhecimento adicional ao que se teria se a questão fosse analisada sob uma única perspectiva. Nessa mesma direção, Marcondes e Brisola (2014) asseguram que a triangulação possibilita ao pesquisador a utilização de três ou mais técnicas, com a finalidade de expandir as informações e os detalhes que entornam o seu objeto de pesquisa.

A triangulação de dados na pesquisa qualitativa, por meio de diferentes técnicas, permite a exploração da realidade a partir de diferentes ângulos. Isso possibilita a interação de questões objetivas e subjetivas, ao mesmo tempo em que considera a “análise do contexto, da história, das relações, das representações e da participação”. O seu uso amplia o “espectro de contribuições teórico metodológicas, de forma a perceber os movimentos, estruturas, ação dos sujeitos, indicadores e relações entre micro e macro realidades” (Minayo, 2005, p. 29).

Podemos considerar, portanto, que a triangulação supera as limitações do uso de um só método de produção do conhecimento ao combinar diferentes métodos com o mesmo grau de relevância e permite uma visão mais profunda e multifacetada do fenômeno estudado, ou seja, proporciona ao pesquisador tanto uma visão holística do objeto investigado quanto a compreensão específica da realidade avaliada. Dentre as suas principais vantagens, a triangulação oferece profundidade de análise, aumenta a confiança nos dados da pesquisa e o rigor científico, reduz os vieses de caráter pessoal e metodológico, e revela diferentes nuances e idiossincrasias dos fenômenos sociais, aproximando o pesquisador da sua realidade de pesquisa de modo integral e genuíno, especialmente em se tratando de uma realidade complexa, interconectada e articulada (Santana; Paiva, 2022).

6 OS ACHADOS – TESSITURAS A PARTIR DE DOCUMENTOS, OBSERVAÇÕES E ENTREVISTAS

Esta seção ocupa-se da análise dos dados coletados ao longo da pesquisa, do tratamento e da interpretação, etapas que, apesar de conceitualmente distintas, são estreitamente relacionadas na prática, não havendo um limite preciso entre o término de uma e o princípio de outra. A análise de dados é o processo de formação de sentido além dos dados, e essa formação se dá consolidando, limitando e interpretando o que as pessoas disseram e o que o pesquisador viu e leu. Por sua vez, envolve retrocessos entre dados pouco concretos e conceitos abstratos, entre raciocínio indutivo e dedutivo, entre descrição e interpretação.

Trata-se de um estudo de caso, estratégia de pesquisa que busca examinar um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto (Yin, 2001), cujos dados foram coletados através dos instrumentos levantamento bibliográfico, análise documental, observação participante e entrevistas semiestruturadas. Quanto à análise dos dados, a técnica adotada foi a análise de conteúdo, que tem como ponto de partida a mensagem, mas que também procura conhecer aquilo que está por trás das palavras, sobre as quais se debruça (Franco, 2018).

6.1 O contexto e os sujeitos

A pesquisa de campo se deu numa Escola Estadual de Ensino Profissionalizante situada na zona urbana do município de Sobral, no Ceará, no intervalo de abril a outubro de 2023. A referida Unidade Educacional funciona em tempo integral e oferta Ensino Médio na forma integrada, ou seja, conduz o estudante à habilitação profissional técnica ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica. Esse foi um período marcado pelo retorno das aulas presenciais após período de isolamento social em decorrência da pandemia de COVID-19⁴, pelo processo de transição das propostas formativas de Ensino Médio nas escolas (em andamento desde 2022), por mobilizações em defesa da revogação do Novo Ensino Médio, pela suspensão do cronograma de implementação no mês de abril de 2023,

⁴ Pandemia causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). O vírus foi identificado pela primeira vez a partir de um surto em Wuhan, China, em dezembro de 2019. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pandemia_de_COVID-19

por uma consulta pública para avaliação e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio (24/04/2023 a 06/07/2023) e pela apresentação de novos projetos ao Poder Legislativo. Acrescente-se que, no ano letivo corrente, todas as turmas de 1º e 2º anos seguem a estrutura curricular do Novo Ensino Médio, enquanto as turmas do 3º ano ainda estão sob a organização curricular anterior.

O período de abril a junho de 2023 foi dedicado às primeiras visitas ao campo, à familiarização e a diálogos preliminares com os sujeitos, ao preenchimento dos formulários de caracterização geral da escola e do corpo docente, à coleta de documentos junto à Coordenação Pedagógica e à Secretaria Escolar e suas respectivas análises, e algumas observações direcionadas ao movimento de implementação do Novo Ensino Médio. O contato com os sujeitos convidando-os para participar da pesquisa foi feito de maneira pessoal e individualizada. Todos acolheram o convite e amistosamente se colocaram à disposição para assinatura do TCLE, agendamento das entrevistas, e não se registraram desistências.

As observações dos momentos de planejamento docente e de avaliações da aprendizagem foram realizadas nos meses de agosto e setembro de 2023, sempre com a anuência prévia da equipe de Coordenação Pedagógica. Os encontros para discussão e planejamento das atividades escolares aconteceram por área de conhecimento da Formação Geral Básica, mas sempre contemplando professores dos itinerários formativos (Base Técnica). Quanto às avaliações observadas, estas se deram sob duas modalidades: as avaliações parciais que contemplaram instrumentos variados como pesquisas, projetos interdisciplinares com apresentações no auditório, feiras de ciências e do empreendedor e atividades nos laboratórios específicos de fabricação mecânica e automotiva e as avaliações globais, em sala de aula seguindo um modelo padronizado e estruturado por itens, numa espécie de preparação/simulação para/do o Exame Nacional do Ensino Médio. No que se refere aos registros, foram apanhados utilizando-se formulários com roteiros de observação e anotações em diário de campo.

Já as entrevistas, nove no total, ocorreram durante o mês de outubro de 2023, seguindo um roteiro, mas conduzidas com a flexibilidade característica da alternativa semiestruturada. Dessas, oito foram gravadas, e apenas em uma as respostas foram escritas em diário de campo, por solicitação do sujeito que, naquele momento, informou sentir-se pouco à vontade diante da gravação. Os espaços e os horários para condução de cada uma das entrevistas foram combinados

antecipadamente entre sujeitos e pesquisador, evitando-se quaisquer movimentos que pudessem comprometer a rotina da escola e dos profissionais.

Para efeitos desta pesquisa e zelando pela preservação do anonimato das informações reveladas, os sujeitos serão denominados A, B, C, D, E, F, G, H e I. Como anunciado na descrição do percurso metodológico, o grupo é composto por nove participantes, sendo quatro membros da equipe de Gestão Escolar, quatro Professores Coordenadores de Área (PCA)⁵ da Formação Geral Básica e um Professor Coordenador de Itinerário Formativo Profissionalizante. Quanto à formação inicial, oito são licenciados, e um é tecnólogo. Levando em consideração a maior titulação, um é doutor, cinco são mestres, e os demais, especialistas. A maioria dos sujeitos tem experiência docente superior a dez anos. Cinco deles lecionam na escola objeto da pesquisa há mais de uma década, um ensina há cinco anos, dois estão há três anos na escola, e o mais recente registra um ano e meio em serviço na referida unidade educacional.

6.2 O que dizem os dados coletados

Conforme explicitado na Seção 5, a metodologia de pesquisa deste estudo, para além de levantamento bibliográfico, envolveu a análise documental, a observação participante e a aplicação de entrevistas semiestruturadas. Os documentos selecionados para análise constam da Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio, o Documento Curricular Referencial do Ceará – Ensino Médio e a Lei nº 13.415/2017, além do Projeto Político Pedagógico da Escola e os Desenhos Curriculares de cada um dos Itinerário Formativo ofertados. A observação teve como foco momentos de planejamento docente e aplicação de atividades de avaliação. As entrevistas foram organizadas em três blocos direcionados a coletas de informações sobre a caracterização do respondente, a organização curricular e as práticas pedagógicas, respectivamente.

⁵ A função de Professor Coordenador de Área (PCA) foi criada na rede estadual do Ceará para subsidiar o trabalho de planejamento e formação contínua dos professores, tendo em vista potencializar o tempo de hora-atividade dos seus pares que acontece na própria escola. O PCA deve assessorar os coordenadores escolares no acompanhamento do trabalho docente, procurando colaborar com os professores no desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas com o objetivo de qualificar o processo de aprendizagem dos alunos. Fonte: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2013/09/Orienta%C3%A7%C3%B5es_Gerais_para_escolha_dos_PCAs_Oficial.pdf

Seguindo o que preceituam os polos cronológicos da análise de conteúdo (Bardin, 2011), foi feito o fichamento das informações recolhidas a partir dos documentos e das observações, bem como a transcrição das entrevistas. Primeiramente realizou-se uma leitura flutuante, em seguida, a exploração do material das entrevistas e a identificação das categorias existentes nos discursos dos sujeitos, organizando-as em três unidades de registro, cuja descrição das análises, as inferências e a triangulação apresentamos a seguir.

6.2.1 A organização curricular

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio assinala uma concepção de currículo centrada no desenvolvimento de competências e orientada pelo princípio da educação integral, reconhecendo que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. A partir das dez competências gerais, está organizada em quatro áreas de conhecimento, cada uma delas composta por competências específicas e habilidades a serem desenvolvidas ao longo desta etapa educacional (Brasil, 2018b). A Lei nº 13.415/2017 afirma que o currículo deve considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos cognitivos e socioemocionais (Brasil, 2017).

Já o Documento Curricular Referencial do Ceará para o Ensino Médio, acolhe o conceito de currículo disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018):

O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos/as alunos/as e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais (Ceará, 2021b).

Ao indagarmos os sujeitos quanto à sua compreensão sobre currículo, encontramos uma multiplicidade de acepções relacionadas principalmente àquilo que deve ser priorizado, orientações norteadoras, competências e habilidades, campo de disputa e proposta formativa, como se pode observar nos excertos a seguir.

Eu acho que o currículo vem para mostrar o que é esse básico que a gente tem que está trabalhando como nossos alunos. [...] a ideia de priorização ajuda muito os professores a entender que o currículo está aqui, mas eu não preciso necessariamente segui-lo à risca, ele não é uma receita (Sujeito A).

Vou dizer um clichê aqui [...] é um clichê mesmo, é um campo de disputa de fato (Sujeito C).

O currículo compreende os conteúdos direcionados pela SEDUC, na forma de uma matriz de competências e habilidades. Nós costumamos obedecer dentro das diretrizes e o professor na sua prática insere a essência dele (Sujeito D).

Ele é, tipo duas coisas. A primeira, ele é uma proposta formativa onde você encontra uma série de conteúdos estruturados. Então ali é um perfil de formação do aluno. E ao mesmo tempo ele é um norte [...] parâmetro para a gente se orientar no que a gente vai ministrar. Eu penso essas coisas sobre o currículo, né? Tem uma ideia de formação. A concepção de formação. Quem, quem é essa pessoa que você quer formar? Como é que você quer que ele chegue ao final do processo formativo? (Sujeito H).

O currículo, antes conteudista, hoje ele já é um currículo que é composto por competências, habilidades [...] tem as competências específicas e as gerais (Sujeito G).

A partir das respostas citadas, podemos constatar uma compreensão de currículo que não se reduz ao livro didático e que se aproxima da visão proposta pela BNCC, priorização do que deve ser comum, bem como instrumento norteador e orientador das práticas educacionais, organizado em competências e habilidades, que definem as aprendizagens essenciais a que todos os alunos devem ter acesso. Na compreensão dos respondentes o currículo não é algo engessado e, apesar de assumir um referencial advindo dos documentos, há espaço para a escola e o professor fazerem adaptações considerando as necessidades do contexto local. (Sujeitos A, D). Enquanto proposta formativa, influencia e é influenciado, ou seja, está marcado por relações de poder (Young, 2014), reiterando a visão apontada pelo Sujeito C, campo de disputa.

Observa-se, ainda, um relativo distanciamento quanto às concepções de currículo defendidas na BNCC e no DCRC. A primeira advoga por um currículo centrado no desenvolvimento de competências, enquanto o segundo o associa à seleção de conhecimentos relevantes construídos historicamente pela sociedade.

Durante as observações, percebemos que os sujeitos compreendem a BNCC e o DCRC como referências para a elaboração do currículo e das propostas

pedagógicas da escola. No entanto, ao indagarmos sobre qual dos referenciais eles mais utilizam para elaborar o planejamento das aulas (estratégias de ensino de aprendizagem), evidenciamos que tal articulação não se faz na mesma medida.

O DCRC está presente na prática do professor e foi construído à luz da BNCC, reflete as orientações da BNCC (Sujeito D).

Nós estamos na mistura dos dois [...] a partir do próximo ano, aí vai ser 100% BNCC. Vamos trabalhar em cima das normas da BNCC. Então, eu considero um tempo de transição. A partir do próximo ano, aí a gente está 100% trabalhando em cima da BNCC, junto com as regras do Novo Ensino Médio (Sujeito F).

É o DCRC sem sobra de dúvidas [...] a BNCC está acima em termos legais, sim, mas se tirasse esta questão legal o DCRC, porque ele orienta melhor como as pessoas fazem na prática, ele já separa os assuntos. [...] BNCC é ela, é muito vaga (Sujeito G)

As respostas dos sujeitos D e G indicam que o DCRC está em sintonia com a BNCC, porém, ele é mais utilizado porque apresenta detalhadamente as matrizes curriculares por área de ensino contendo as competências específicas, os objetos de conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno, durante cada etapa do Ensino Médio, o que facilita, sobremaneira, o trabalho de planejamento do professor. Ainda que de maneira subliminar, essas afirmativas reforçam que o planejamento docente está alinhado à organização curricular híbrida adotada pelo estado do Ceará, que concilia a estrutura de currículo por áreas do conhecimento com a perspectiva disciplinar, o que visualizamos especialmente no trecho “ele já separa os assuntos”, anunciado pelo sujeito G.

O sujeito F, por sua vez, afirma que o planejamento das atividades pedagógicas ainda está em fase de transição/adequação às orientações da BNCC. Esse argumento se sustenta no fato de que o Novo Ensino Médio ainda não completou o seu primeiro ciclo de implementação, o que só acontecerá no ano de 2024.

Quando perguntamos se os processos formativos no âmbito do Novo Ensino Médio estão articulados à concepção de currículo centrada no desenvolvimento de competências obtivemos as seguintes respostas dos sujeitos A e H.

Eu vejo muito ainda um processo de transição entre o desenvolvimento de competências e a questão do conteúdo, né? Ser, vamos dizer assim, mais conteudista, está no processo [...]. Somos formados assim e começamos a trabalhar assim, e hoje há uma necessidade de desenvolver as competências, se desenvolver competências emocionais, se desenvolver (Sujeito A).

[...] as competências socioemocionais são trabalhadas pelo Diretor de Turma. A gente tem um manual de aulas, isso já vem o roteiro todo pronto pra gente trabalhar as competências socioemocionais, aí a gente aplica essas aulas em um horário que tem específico pra aula com o Diretor de Turma e sua turma (Sujeito H).

A resposta do sujeito A evidencia, em certa medida, apego ao currículo conteudista, como ato de reprodução por parte dos professores, tendo em vista que o processo de formação inicial da maioria deles e os primeiros anos de exercício docente foram marcados por essa concepção. Esse dado revela, ainda, que os documentos sozinhos não são suficientes para transformar as práticas escolares, ou seja, que as reformas curriculares devem instar-se acompanhadas de uma série de outras ações, dentre elas, a formação continuada dos professores.

À luz das observações, entretanto, consideramos adequada a expressão “processo de transição”, pois constatamos, no decorrer das nossas coletas, a realização de atividades, feiras e projetos interdisciplinares que promoveram o desenvolvimento de competências como o conhecimento, a comunicação, a argumentação e a empatia e cooperação.

Já a resposta do sujeito H identifica a preocupação da escola com o desenvolvimento das competências socioemocionais através do Projeto Diretor de Turma, que faz parte de uma política pública instituída pelo estado e que está referendada no DCRC – EM.

Ainda sobre a mesma questão, os sujeitos D e E se posicionaram da seguinte forma.

Acho que existe as duas coisas na escola hoje, o terceiro ano, aí a gente ainda trabalha no modelo mais antigo [...] o primeiro e o segundo ano, o próprio material novo, ele já vem com essa parte de trabalhar as competências, né? Então não tem como fugir delas (Sujeito E).

Há momentos em que trabalhamos com descritor, competência, saberes ou objeto de conhecimento (Sujeito D)

Os excertos corroboram as percepções coletadas durante observações nos encontros de planejamento. Há uma variedade de nomenclaturas, que, de alguma maneira, dificultam a consolidação da proposta formativa com base em competências. Observamos que a coexistência desses vários termos no âmbito curricular mantém relação considerável com as avaliações externas que fazem parte da rotina anual da escola. Enquanto, nas práticas desenvolvidas no 3º ano, o termo *competências* se sobressai por conta da matriz associada ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), as turmas de 1º e 2º anos se concentram no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no Programa Foco na Aprendizagem e no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAEB), cujas matrizes são organizadas em torno de saberes e descritores.

6.2.2 O Novo Ensino Médio – implementação em curso

A dinâmica de implementação do Novo Ensino Médio parece refletir o caráter de urgência em que foi concebido, sob uma atmosfera de debates reduzidos e aligeirados. Apesar do arcabouço teórico-legal que o sustenta, nomeadamente, a Lei nº 13.415/2017, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018), o Documento Curricular Referencial do Ceará para o Ensino Médio (2021), somando-se ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018), observamos que, no âmbito das escolas, o processo caminha permeado por incertezas.

Ao consultarmos os sujeitos sobre como se deu a preparação para implementação do Novo Ensino Médio na escola, percebemos que os movimentos mais acentuados aconteceram no início do ano letivo de 2022, mais especificamente durante a jornada pedagógica como expressam as assertivas a seguir.

Nós tivemos aqui, principalmente no início de 2022, alguns momentos de discussão sobre BNCC e DCRC. [...] as duas jornadas, a de 2022, foi marcada por esse debate e a de 2023 foi marcada pelo debate sobre o Novo Ensino Médio (Sujeito A).

Eu lembro que no início de 2022 nós tivemos um momento na jornada pedagógica para falar sobre o Novo Ensino Médio, mas eu lembro também que a pessoa que veio falar ela parecia não ter tantas, tantas, não ter segurança. Eu acho que era algo que era algo que estava todo mundo ainda descobrindo, né? Ninguém tinha certeza de nada (Sujeito B).

Veio uma superintendente da CREDE e ela repassou para a gente a estrutura do Novo Ensino Médio [...]. Foi uma fala no sentido de transição, sabe, [...]. Foi uma fala assim para fazer a gente se situar, de como era que a gente estava, como é que era a estrutura da BNCC antes e como é que eu ficaria dentro do novo esquema do Novo Ensino Médio. Eu lembro que tive este momento assim (Sujeito H).

Através dos excertos, os respondentes sinalizam que houve preocupação por parte de instâncias como a Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) através das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs) em orientar as escolas, no entanto, as informações fornecidas eram sempre parciais e pouco conclusivas. Desse modo, coube à equipe pedagógica, ponderando as orientações e os normativos oficiais, reorganizar e fazer as adequações na estrutura curricular de cada itinerário ofertado pela escola.

A análise comparativa dos desenhos curriculares seguidos até 2021 e a partir de 2022 revelam, entretanto, que, por se tratar de uma escola de ensino profissionalizante cujo currículo já estava organizado por itinerários formativos, os impactos foram minimizados, fato que não se repetiu nas escolas de ensino regular nem nas escolas de ensino médio em tempo integral, que foram convocadas a criar disciplinas eletivas e trilhas formativas. A esse respeito o sujeito B declara: “eu percebo que houve um impacto nas outras escolas, aqui a gente teve pouquíssimo impacto [...] o nosso eixo é profissional, somos uma escola profissionalizante, né?”, afirmação que o sujeito H corrobora: “teve menos impacto porque já era escola de tempo integral, por que já era escola de ensino profissionalizante”.

Para exemplificar essa situação, tomamos como referência a estrutura curricular do curso de administração comparando as turmas iniciadas nos anos 2019, 2020 e 2021 em relação às turmas iniciadas em 2022, considerando a formação geral, a formação profissional e a parte diversificada:

- a) Formação Geral: os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e História sofreram redução de carga horária;
- b) Formação Técnica: não sofreu nenhuma alteração;
- c) Parte Diversificada: foram mantidos os componentes curriculares de Empreendedorismo, Projeto de Vida, Formação para a Cidadania, Mundo do Trabalho, Oficina de Redação e Projetos Interdisciplinares. A carga horária dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática,

Geografia e História, outrora reduzidas da formação geral, foram inseridas sob a denominação de aprofundamento.

O exemplo elucidado traduz o esforço da escola e de sua equipe para garantir uma formação que não sobreponha a base comum à profissionalizante e vice-versa, que forme os estudantes em suas múltiplas dimensões e que esteja conectada com a preparação para vida em sociedade, para o universo do trabalho e para o aprofundamento acadêmico. Por outro lado, permite ainda outras três considerações: a) embora a BNCC seja um “documento de caráter normativo” (Brasil, 2018b), ela não foge à natureza orientadora e, enquanto política pública, está passível de recontextualizações a partir dos sujeitos que fazem/estão a/na escola; b) a proposta curricular que foi implementada no Ceará busca uma conciliação entre o que já existe e as exigências postas pela reforma do Ensino Médio como anunciado por Vidal, Oliveira e Avelar (2022) e c) à medida que as escolas podem utilizar a parte diversificada para recompor ou não carga horária de componentes curriculares estreitados na formação geral, até que ponto faz sentido uma base comum?

Ao longo das nossas observações, identificamos que os sujeitos reconhecem a existência da Lei nº 13.415/2017, da BNCC e do DCRC, sendo que a Coordenação Pedagógica manifestou uma maior propriedade/familiaridade. Constatamos, ainda, que o DCRC está mais próximo da prática de planejamento do professor, todavia, não registramos nenhum momento específico de formação ou discussão sobre esses instrumentais. Quando questionados se receberam algum tipo de capacitação sobre o Novo Ensino Médio, a BNCC e/ou o DCRC, apenas o sujeito H expressou-se de forma positiva e consistente.

Nós tivemos alguns encontros *online*. E depois que a gente voltou para o presencial, a gente teve alguns encontros na CREDE e também ali no CED, Centro de Educação à Distância, mas todos voltados para a Base Comum Curricular, dentro da nova proposta do Novo Ensino Médio. Como é que a gente estruturaria as nossas aulas. Como é que a gente ia colher esse conteúdo que está na base comum e colocá-lo na prática num plano de aula sabe? Era mais neste sentido de ajudar a gente a construir a prática pedagógica. Não era um estudo teórico de debater a BNCC, não. Era de como materializar isso nas aulas dentro da escola (Sujeito H)

O sujeito E expressa que “não, eu não recebi”. O sujeito G declara o seguinte: “formação não sei se foi bem formação, mas veio gente da CREDE, explicando como é que está organizado o Novo Ensino Médio” (Sujeito G). Enquanto

o sujeito F afirma: “Eu não recebi diretamente, a gente teve os encontros, né? Os encontros *on-line* com profissionais da educação, mas um curso pra mim tem que ser uma turma física, né? Um presencial, né?”.

As respostas denotam que houve formações, em geral conduzidas por profissionais da CREDE, no formato de encontros virtuais e direcionadas à materialização da BNCC nas práticas pedagógicas do professor, e não às implicações do documento sobre a formação dos estudantes. Não encontramos nos depoimentos dos sujeitos quaisquer indicativos de formações voltadas ao DCRC. Além disso, as constantes pausas e repetições verbais sugerem que o processo formativo não atendeu aos anseios ou às expectativas naquele momento.

Em relação à arquitetura do Novo Ensino Médio, verificamos que os sujeitos compreendem a necessária integração entre a Formação Geral Básica e o Itinerário Formativo, mas manifestam relativo distanciamento quanto aos Eixos Estruturantes, que têm o papel de integralizar os diferentes arranjos dos itinerários, a saber: a investigação científica, os processos criativos, a mediação e intervenção sociocultural e o empreendedorismo. Não obstante, essa pouca propriedade pode estar associada à ausência desses termos na Lei nº 13.415/2017, na BNCC e no DCRC do Ensino Médio. Eles só aparecem de forma clara na Resolução CNE/CEB, nº 03, de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e na Portaria MEC, nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos.

Entretanto, ao indagarmos sobre quais dos eixos estruturantes atravessam as práticas pedagógicas da escola, o empreendedorismo e a investigação científica foram os mais destacados na narrativa dos sujeitos. Empreendedorismo, inclusive, é um componente curricular da parte diversificada de todos os itinerários ofertados. O sujeito H assim expressa: “eu acho que esse, o primeiro que você citou, a investigação científica”, enquanto o sujeito B assinala:

Eu acho que a elaboração de projetos que a gente tem, inclusive disciplinas, nós temos projetos interdisciplinar, temos planejamento, temos algumas disciplinas que trabalham com projetos, [...] E o empreendedorismo também, porque já faz parte, né? [...] a investigação científica, eu acho que a gente ainda está assim, falta muito para a gente chegar. A gente tem o Ceará Científico, que é uma experiência, né? (Sujeito B).

As nossas observações corroboram as falas dos sujeitos B e H, pois acompanhamos a realização da Feira do Empreendedor e uma etapa do Ceará Científico na escola, quando os alunos foram estimulados a desenvolver e apresentar experiências empreendedoras e os projetos intitulados “relações étnico-raciais e de gênero na escola” e “a teoria das situações didáticas e o protagonismo juvenil em competições olímpicas”.

A partir das diferentes coletas, observações, falas dos sujeitos e documentos analisados, é possível inferir que a materialização dos eixos estruturantes ainda é um processo em construção na escola, ao passo que se reconhece que os documentos norteadores do Novo Ensino Médio apresentam lacunas em relação à proposição de como esses eixos devem se efetivar em termos práticos.

Quando perguntamos aos sujeitos se eles tiveram acesso a material didático formatado de acordo com a proposta do Novo Ensino Médio, identificamos que houve um processo de escolha, digamos, apreensivo por conta das mudanças, em especial a formatação por área de conhecimento, e que foram entregues na escola os livros didáticos correspondentes à Formação Geral Básica e mais recentemente, exemplares de livros paradidáticos. Vejamos os depoimentos dos sujeitos C e H.

Da formação geral básica. [...] Não tem nada de sociologia, é um livro, só um livreto para História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Quando a gente foi escolher, a gente nem sabia, [...]. A escolha partiu do menos ruim. Para a gente descobrir que era o menos ruim, nós adotamos como classificação um que tenha pelo menos linearidade histórica. Assim, o menino conseguiu se situar temporalmente, entendeu? (Sujeito C)

Material didático que chegou do Novo Ensino Médio foi só o livro da formação geral básica do eixo, das disciplinas, das disciplinas não, das áreas. São ciências humanas, ciências da natureza, matemática. [...] Só que aí, como eu te falei, a gente recebe este material, mas cada professor vem fazendo as suas adaptações (Sujeito H)

O sujeito F nos traz o seguinte diálogo: “eu criei essa apostila no ano passado [...] porque ali eu trabalhei a apostila paralelamente ao livro. Enquanto o sujeito E afirma: “para as avaliações como SPAECE e SAEB, o material do Novo Ensino Médio ele não dialoga de certa forma, né? Por isso que, por exemplo, aqui no Ceará temos os materiais estruturados”. E acrescenta:

Porque quando se trata do ENEM eu uso competências, né? Porque nós temos esse foco de trabalho para o ENEM, para os vestibulares, então

usamos as competências, mas quando se trata do SPAECE, do SAEB, nós usamos os saberes ou descritores (Sujeito E).

Os argumentos de C e H apontam que os materiais didáticos estruturados para subsidiar a Formação Geral Básica no Novo Ensino Médio atendem à proposição da Base Nacional Comum Curricular quanto à organização por áreas de conhecimento, mas apresentam fragilidades no que se refere aos conteúdos, elementos que, ao lado das habilidades, são essenciais para o desenvolvimento das competências e da formação integral dos estudantes. Outra percepção relevante diz respeito à possibilidade de esvaziamento dos conteúdos e estreitamento curricular, constatação que se alinha às críticas de Freitas (2017) tecidas à BNCC, de que, sob a alegação de base comum, tende a ofertar o mínimo comum, empobrecendo a formação dedicada aos filhos dos trabalhadores.

Quanto às afirmações de E e F, também nos remetem ao uso de materiais de apoio, mas dessa vez o direcionamento é atender às expectativas das avaliações externas, nacionais e locais. Posto que os livros didáticos do Novo Ensino Médio priorizam as competências, estão articulados apenas com a matriz do ENEM, forçando o estado a estruturar materiais paralelos para preparar os alunos aos outros exames, cuja matriz de referência é composta por saberes e/ou descritores.

Os livros didáticos, ao lado da redução de carga horária dedicada à Formação Geral Básica sintetizam, para os sujeitos deste estudo, à luz das entrevistas realizadas, as maiores tensões em torno do Novo Ensino Médio. Dessa forma, ao sondá-los sobre as possibilidades de reformulação ou revogação, encontramos em A, B, D, E e G posicionamento favorável à reformulação. Os sujeitos C e H defendem a revogação, e os sujeitos F e I não têm uma opinião formada a respeito.

6.2.3 Os processos formativos de ensino, aprendizagem e avaliação

Como já anunciado ao longo deste estudo, os fundamentos pedagógicos da BNCC possuem dois pressupostos: o foco no desenvolvimento de competências e o compromisso com a educação integral. Na mesma direção, o Documento Curricular Referencial do Ceará para o Ensino Médio, articulado aos parâmetros estabelecidos pelas DCNEM, orienta a construção de um currículo que priorize o desenvolvimento

das competências e habilidades basilares no processo de formação do indivíduo, enquanto cidadão atuante em nossa sociedade (Ceará, 2021b).

Ao serem consultados sobre como percebem se os processos de ensino e de aprendizagem estão voltados para o desenvolvimento de competências, as respostas sugerem um processo em fase inicial e marcado por posicionamentos que ora se revelam críticos, ora se mostram inseguros e pouco substanciais.

Eu acho que a gente... não sei se a gente consegue alcançar todos, mas eu acho que o que é oferecido lá, de alguma maneira, está nesse nível da tentativa de propiciar isso daí, sabe porque eles têm tantos momentos envolvendo essas habilidades. Sabe! Eu não sei, assim fica, fica até a questão para a gente pensar, se a gente está mesmo fazendo direito, se está dando conta [...] (Sujeito H)

Ah, Ah, Ah, essa coisa de competência que ela é traduzida principalmente nessa busca dos resultados nas avaliações externas. Desenvolver competência para o menino responder aquela, aquela formação básica da matemática e do português. Você tá entendendo? Por que? Porque o jovem da escola pública, ele tem competência básica em matemática e português, e ele, ele serve bem ao mercado, ele serve bem a empresa. (Sujeito C).

Encontramos, na resposta do sujeito C, uma argumentação marcada por pausas, repetições e respiração prévia à elaboração da fala, indicando, em certa medida, insegurança se os processos formativos desenvolvidos na escola estão sendo articulados com o desenvolvimento de competências ou não. Reforça ainda a percepção de que se trata de uma proposta em gestação, carente de aproximação com as perspectivas da BNCC – EM, e não somente com o DCRC – EM, como já verificado em nossas análises, no campo que aborda sobre a organização curricular.

Já o depoimento do sujeito C critica a formação com base em competências, e defende que este é um projeto que está mais alinhado às expectativas das avaliações externas e à preparação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação integral dos estudantes. Tal posicionamento corrobora com a visão de Silva (2015), ao afirmar que a Base Nacional Comum Curricular, expressa uma dimensão regulatória e conduz a uma formação administrada, cujas finalidades estão vinculadas à adequação (e subordinação) da escola às mudanças nas formas de organização do trabalho produtivo.

A observação em campo, todavia, nos permitiu constatar que a escola desenvolve processos formativos articulados com as dez competências gerais da BNCC. A percepção do pesquisador é de que, dada a multiplicidade de referenciais

que o professor precisa adotar ao planejar as suas aulas, ela termina por não refletir ou associar as atividades propostas às competências que objetiva desenvolver. Um exemplo dessa situação encontramos ao acompanhar uma atividade no Laboratório de Automotiva, quando os alunos da turma do 2º ano, organizados em equipes, foram desafiados a explicar e a demonstrar na prática, para visitantes, o funcionamento dos sistemas de partida, arrefecimento do motor e lubrificação de um veículo. Registramos a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes, para além da integração teoria e prática e o desenvolvimento de competências socioemocionais. É relevante anotar, ainda, que, no decurso das nossas observações, percebemos que as atividades com foco em competências são mais expressivas nos Itinerários Formativos (profissionalizantes) do que na Formação Geral Básica, o que nos permite aludir que os processos formativos de ensino e aprendizagem em curso na escola ainda prefaciam uma articulação com as competências gerais da BNCC e que suscitam maior integração entre as bases comum e profissional.

Quando perguntamos a respeito da perspectiva de avaliação da aprendizagem adotada pela BNCC e pelo Novo Ensino Médio, o sujeito A afirma que “a avaliação, ela é o grande mal necessário. Não tem como e nem fugir da avaliação formal, que é global. Não tem como fugir da prova, né? Do teste de marcar, que é o que eles vão encontrar pela frente”.

E os sujeitos G e I declaram:

Olha pra mim, vou falar aqui pra mim, para minha avaliação, tem sido formativo. Durante todo o período fiz uma forma de avaliação diferente. Primeiro período eu fiz avaliação tradicional escrita. Segundo período, trabalhei com mapas mentais. [...] Terceiro período trabalhei com exercícios. Nesse período, estou pensando em trabalhar com seminários (Sujeito G).

Eu olho muito o aluno em si, eu vou muito pelo aluno. Eu conheço o sucesso dele. É o caráter, é o foco, o objetivo, a prática. [...] Eu nunca fui pela aquela nota e tal. Eu sou muito olhar o acompanhamento do aluno, opa, aquele aluno sabe fazer aquilo, aquele aluno não é bom naquilo, então. Mas assim, a nota, a gente, a gente tem que levar em consideração a nota, sim (Sujeito I)

A afirmação do sujeito A sinaliza uma postura mais conservadora em relação à avaliação da aprendizagem, reduzindo-a à aplicação de testes objetivos, com a finalidade quase exclusiva de treinar os alunos para exames e vestibulares. Essa é uma concepção que se distancia das orientações arrazoadas na Lei 13.415/2017, que, por sua vez, assinala, os conteúdos, as metodologias e as formas

Figura 4 – Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional (SISEDU)



Fonte: <https://sisedu.seduc.ce.gov.br>

Essa ação tem por objetivo identificar as lacunas de aprendizagem dos alunos em relação às matrizes de referência do SAEB e do SPAECE, de maneira que a escola possa planejar e realizar as intervenções necessárias em tempo oportuno, e todos os alunos possam progredir nas suas aprendizagens. Notamos, entretanto, dois compromissos associados a essa medida: por um lado, o acompanhamento com vistas ao desenvolvimento dos estudantes, por outro, o esforço para atingir os indicadores estabelecidos como ideais pelas avaliações externas.

As observações nos possibilitaram acompanhar, ainda, três formatos de avaliação da aprendizagem que comportam um misto de finalidades: as avaliações chamadas “globais”, que acontecem ao final de cada bimestre, com estilo orientado à verificação do rendimento do aluno, por meio de provas compostas por itens contextualizados nos moldes do ENEM. Durante a aplicação, as carteiras são organizadas em filas, os alunos não podem trocar quaisquer informações, e o professor não fornece nenhum tipo de orientação aos estudantes.

As avaliações denominadas “parciais” acontecem geralmente no meio do bimestre, e o professor tem autonomia para definir a estratégia a ser utilizada, se pesquisa, seminário, projeto, prática em laboratório, portfólio ou outro instrumental. A aplicação desse formato permite o trabalho colaborativo entre os alunos e o acompanhamento sistemático pelo docente, orientando, intervindo, administrando a progressão das aprendizagens.

A avaliação intitulada “qualitativa”, estruturada por meio de um formulário construído pelos professores e a Coordenação Pedagógica, que subsidia o acompanhamento dos estudantes considerando os perfis 1, 2, 3 e 4, a partir dos critérios realização das atividades, comportamento, participação, cooperatividade e organização, conforme a figura 5, a seguir.

Figura 5 – Modelo de avaliação qualitativa

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
Secretaria da Educação

Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE 6 – Sobral

AVALIAÇÃO QUALITATIVA – 2023

Crítérios	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4
Atividades	sempre	quase sempre	às vezes	raramente
Comportamento	excelente	bom	regular	insatisfatório
Participação	excelente	boa	razoável	fraca/nula
Cooperatividade	sempre	quase sempre	às vezes	não coopera
Organização	excelente	bom	regular	insatisfatório

Perfil	Nota	Descrição
1	10	O aluno tem postura, é organizado, participa/realiza ativamente as atividades propostas, respeita às hierarquias e contribui com crescimento da turma. É atento e tem zelo com os materiais.
2	8 a 9	O aluno tem postura, é organizado. Quase sempre participa/realiza as atividades propostas, respeita às hierarquias, e contribui com crescimento da turma. É atento e tem zelo com os materiais.
3	6 a 7	O aluno tem postura e comportamento regular, é parcialmente organizado. Às vezes participa/realiza as atividades propostas, respeita às hierarquias, e pouco contribui com crescimento da turma. Às vezes é desatento (conversas paralelas/sonolência/brincadeiras).
4	0 a 5	O aluno tem postura e comportamento insatisfatório, é desorganizado. Raramente participa/realiza as atividades propostas. Apresenta resistência em respeitar às hierarquias e o regimento escolar, e não contribui com crescimento da turma. É desatento (conversas paralelas/sonolência/brincadeiras).

Fonte: Coordenação Pedagógica

Destacamos que, entre os formatos de avaliação observados, as avaliações parciais e a qualitativa apresentam características mais formativas e reguladoras da aprendizagem, com tendência à preparação dos sujeitos nas suas variadas dimensões humanas, e não apenas a cognitiva alinhando-se à perspectiva de formação global proposta pela Base Nacional Comum Curricular. Todavia, é preciso considerar os três formatos evidenciados e, nesse sentido, concordamos com Jesus e Magalhães (2021, p. 9), ao afirmarem que a avaliação da aprendizagem, na

conjuntura da BNCC, pode ser observada em dois vieses: “instrumento gerencialista e de controle, atendendo às preocupações com as avaliações externas, segundo, enquanto recurso pedagógico e formativo com vistas ao protagonismo do aluno e a sua análise global e integral”.

Ao lançarmos o questionamento sobre de que maneira a avaliação da aprendizagem dos alunos do Novo Ensino Médio está articulada com o desenvolvimento de competências, o sujeito D assevera que “não se trata apenas de uma busca por resultados, a gente busca acertar e desenvolver outros aspectos do aluno também”. Já o sujeito C, argumenta, “avaliação externa, não? Onde está o cerne das competências e habilidades? No espaço do SAEB, é ali que tá”.

Para os sujeitos F e H:

No trabalho, então você tem que aprender a ser. É tipo, você tem que aprender a ser responsável, ser mais humano, saber entender seu local, os seus compromissos. Então, é assim, essas avaliações da base comum, eu sou bem direto. Ela é direcionada para uma avaliação externa da escola, certo, que visa aprovação (Sujeito F).

De certa forma, favorece essa empregabilidade deles. [...] Isso é porque, veja, até as competências socioemocionais estão direcionadas para a adaptação do trabalhador, entende? [...] Por exemplo, a resiliência é como você lida com a frustração. Como é que você lida com as tarefas para fazer? Como é que você organiza o seu tempo para dar conta de tudo isso? Então é um direcionamento muito mais para adaptação ao mundo do trabalho (Sujeito H).

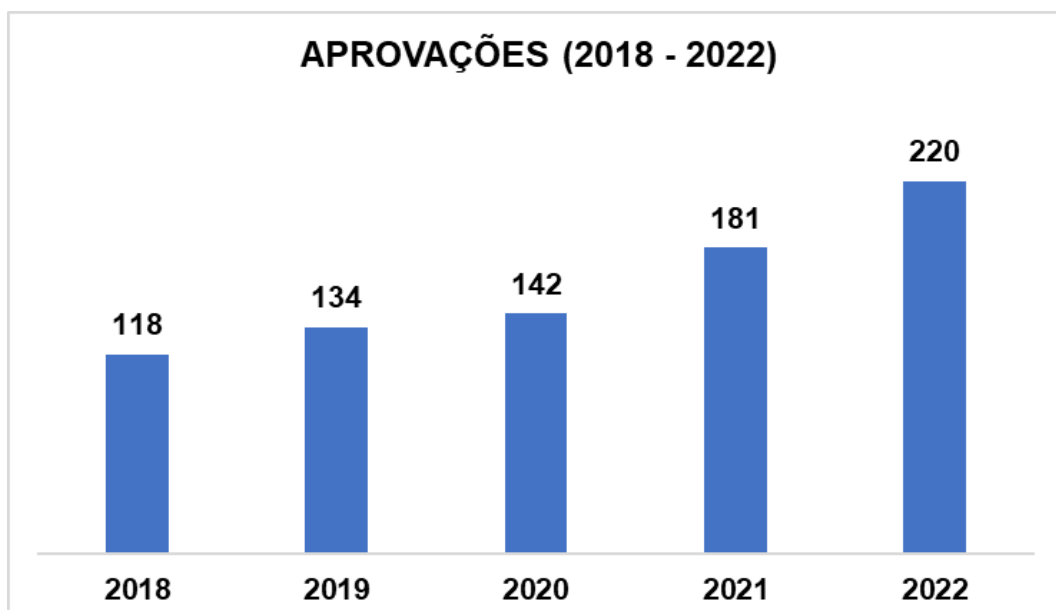
Os excertos nos permitem inferir que a avaliação da aprendizagem articulada ao desenvolvimento das competências da BNCC direciona-se principalmente à preparação dos alunos para responder as expectativas das avaliações externas e/ou para promover a sua empregabilidade. Notemos a reflexão apontada pelo sujeito H, ao enfatizar que, mesmo as competências socioemocionais, propaladas como essenciais a ser humano no contexto do século XXI, mais se destinam à adaptação dos jovens ao mundo do trabalho. Os argumentos têm a sua parcela de verdade, tanto é que, durante as nossas observações, pudemos perceber a atenção da escola para com o alcance dos indicadores estipulados pelo SAEB e SPAECE, bem como o esforço da equipe de gestão para que os alunos sejam bem avaliados nos campos de estágio, etapa última do Itinerário Formativo Profissionalizante.

Todas essas razões nos impelem a assumir, sem grandes dificuldades, que a avaliação desempenha fins distintos e funções diversas.

Nesse jogo confuso, mesclam-se as necessidades formativas com os requisitos de eficácia e de mercado, as exigências de qualidade e equidade educativas, com as de eficácia e eficiência interpretadas em termos de rentabilidade econômica, os argumentos com as opiniões, a qualidade com a quantidade, o valor com o preço, a lógica educativa com a lógica economicista, os princípios com as doutrinas, os alunos com os clientes (Álvarez Méndez, 2002, p. 68).

Entretanto, provavelmente, encontremos outra parcela da verdade no argumento do sujeito D: “a gente busca acertar e desenvolver outros aspectos do aluno também”, o que podemos constatar no gráfico a seguir (Figura 6), o qual demonstra o crescimento do número de aprovações dos alunos da escola em exames de acesso ao ensino superior no período de 2018 a 2022.

Figura 6 – Aprovações em exames de acesso ao ensino superior (2018 – 2022)



Fonte: www.sige.seduc.ce.gov.br

O sujeito A enfatiza que, para formar sujeitos na sua integralidade e na plenitude das suas competências, o que envolve o domínio de conhecimentos, habilidades e valores mobilizados em situações reais de vida pessoal, profissional e social, “a gente tem que ser uma escola de formação integral e não só de tempo integral”.

Na mesma ordem o sujeito E, acrescenta:

A gente sempre procura trabalhar para formar um cidadão completo, né, por completo, para que ele saia daqui realmente com a possibilidade de ingressar no ensino superior, de ir para o mundo do trabalho, conseguir se desenvolver socialmente, né? (Sujeito E).

Desse modo, precisar as implicações da avaliação da aprendizagem orientada ao desenvolvimento das competências da BNCC sobre a formação dos jovens demanda sempre um olhar sensível e acutelado, especialmente no âmbito do Novo Ensino Médio, que caminha atravessado por conflitos e indefinições. Esse é um cenário que reclama por projetos de escola que se insubordinem às lógicas economicistas e mercadológicas, dedicadas tão somente à preparação de mão de obra ou às eminentemente propedêuticas e à excessiva standardização, para dar lugar à formação humana dos estudantes nos seus aspectos cognitivo, físico, afetivo, social, ético, estético e moral. Parafraseando Freitas (2014), fecundar uma prática avaliativa transformadora, contínua, comprometida com o desenvolvimento do aluno exige o questionamento dos objetivos da escola e da sua função social, bem como resistir à manutenção das desigualdades e à criação de hierarquias.

7 CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa se propôs a compreender como a concepção de avaliação da aprendizagem, centrada no desenvolvimento das competências prescritas na BNCC, se refletirá na formação dos estudantes do Novo Ensino Médio. Nesse sentido, compreende os seguintes objetivos específicos: interpretar a concepção de avaliação da aprendizagem apresentada na BNCC do Ensino Médio; examinar o processo de implementação do Novo Ensino Médio para compreender as implicações da proposta de avaliação por competências designada na BNCC sobre a formação dos estudantes e identificar como gestores e professores concebem a avaliação da aprendizagem balizada no desenvolvimento das competências da BNCC, no âmbito do Novo Ensino Médio.

Por se tratar de um estudo de caso, ressaltamos que essas considerações e esses resultados devem ser interpretados levando-se em consideração a impossibilidade de se fazer generalizações, mesmo porque a análise é um processo de formação de sentidos consolidando, limitando e interpretando o que as pessoas disseram e o que o pesquisador viu e leu num determinado contexto, tempo e realidade. Ou seja, envolve a subjetividade e os retrocessos entre dados pouco concretos e conceitos abstratos, entre raciocínio indutivo e dedutivo, entre descrição e interpretação.

A partir dos documentos, das observações e das entrevistas (vide apêndices), verificamos que a avaliação da aprendizagem constitui um campo polissêmico, permeado por concepções, crenças, valores, princípios, teorias, conceitos, e trajetórias marcadas por anseios sociais, históricos, culturais, políticos e econômicos. Os processos educacionais se desenvolvem, então, imbricados a todos esses referenciais, o que nos permite compreender a avaliação orientada ao desenvolvimento de competências estar hoje no centro das políticas curriculares.

No contexto da BNCC, as práticas avaliativas são vistas com uma atuação de maneira ampliada, rompendo a ideia reducionista que valoriza apenas o campo cognitivo intelectual, reclamando que as situações de ensino de aprendizagem sejam planejadas de forma que os alunos possam adquirir, ampliar ou mobilizar conteúdos específicos, habilidades e procedimentos, linguagens, valores e administração das emoções. Ou seja, o ato de avaliar precisa ser parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem.

Essa é uma abordagem de avaliação que deve se sustentar no caráter formativo, em que o aluno é protagonista, e o professor, mediador. Desse modo, só é possível se o educador estiver comprometido com o acompanhamento e a evolução do estudante, identificando as suas necessidades de aprendizagem, mapeando habilidades consolidadas ou não, formulando objetivos de ensino, definindo novos processos e objetos de conhecimento para promover as situações de aprendizagem.

As informações colhidas junto aos depoentes indicam que o currículo é aquilo que deve ser priorizado, instrumento orientador e norteador das práticas educacionais, organizado em competências e habilidades, visão que confere aproximação com o proposto pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (Brasil, 2018b). Identificamos, ainda, uma visão de currículo associada à disputa de poder, o que foi confirmado ao analisarmos os conceitos trazidos pela BNCC – EM e pelo DCRC – EM. Enquanto o primeiro advoga por um currículo centrado no desenvolvimento de competências, o segundo o destina à seleção de conhecimentos relevantes construídos historicamente pela sociedade.

A pesquisa mostrou que houve preocupação por parte da Secretaria de Educação do Estado do Ceará através das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação em orientar as escolas quanto à implementação do Novo Ensino Médio, especialmente no início de 2022. No entanto, as informações fornecidas ainda eram pouco substanciais, de modo que coube à equipe pedagógica, à luz das orientações e dos normativos oficiais, reorganizar e fazer as adequações na estrutura curricular de cada itinerário ofertado pela escola.

Ao analisarmos os desenhos curriculares seguidos até 2021 e a partir de 2022, verificamos que, por se tratar de uma escola de ensino profissionalizante cujo currículo já estava organizado por itinerários formativos, os impactos foram minimizados, diferentemente do que aconteceu nas escolas de ensino regular e nas escolas de ensino médio em tempo integral, que foram convocadas a criar disciplinas eletivas e trilhas formativas. Essa constatação nos conduziu a outras quatro observações igualmente relevantes: a) o esforço da escola para garantir uma formação que não se sobrepusesse à base comum à formação profissionalizante e vice-versa; b) que a BNCC, enquanto política pública, está passível de recontextualizações a partir dos sujeitos que fazem/estão a/na escola; c) a proposta curricular que foi implementada no Ceará busca uma conciliação entre o que já existe e as exigências postas pela reforma do Ensino Médio (Vidal; Oliveira; Avelar, 2022);

e d) à medida que as escolas podem utilizar a parte diversificada para recompor ou não carga horária de componentes curriculares estreitados na formação geral, é questionável a ideia de uma base comum.

Em relação à arquitetura do Novo Ensino Médio, verificamos que os sujeitos compreendem a necessária integração entre a Formação Geral Básica e os Itinerário Formativos, mas manifestam relativo distanciamento dos Eixos Estruturantes. Compreendemos, todavia, por meio da análise documental que as orientações sobre como operacionalizar tais eixos estruturantes nas práticas pedagógicas da escola não constam na Lei nº 13.415/2017, na BNCC, tampouco, no DCRC do Ensino Médio, sendo explicitadas somente nos termos da Resolução CNE/CEB, nº 03, de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e na Portaria MEC, nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos.

Outro ponto que merece destaque no tocante à implementação do Novo Ensino Médio diz respeito a material didático. As narrativas dos sujeitos apontam que os livros estruturados para subsidiar a Formação Geral Básica atendem à proposição da BNCC quanto à organização por áreas de conhecimento, mas apresentam fragilidades no que se refere aos conteúdos, percepção que nos remete à possibilidade de esvaziamento/estreitamento curricular.

A argumentação dos sujeitos revela que o projeto de formação com base no desenvolvimento de competências anunciado pela Base Nacional Comum Curricular está mais alinhado às expectativas das avaliações externas e à preparação para o mercado de trabalho em detrimento da formação integral dos estudantes. Por outro lado, as observações nos permitiram constatar que a escola desenvolve processos formativos articulados às dez competências gerais da BNCC. Ocorre que a variedade de referenciais que o professor precisa adotar no planejamento das suas aulas, cada um comprometido com uma nomenclatura diferente (saberes – descritores – competências), praticamente inviabiliza o docente de refletir ou associar as atividades propostas às competências que objetiva desenvolver.

Acrescenta-se a essa percepção o fato de que as práticas pedagógicas desenvolvidas no 3º ano, em geral estão articuladas com a matriz do Exame Nacional do Ensino Médio, definida em torno de competências, e as turmas de 1º e 2º anos se concentram no Sistema de Avaliação da Educação Básica, no Programa Foco na

Aprendizagem e no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará, cujas matrizes são organizadas em torno de saberes e descritores.

O estudo evidenciou que a perspectiva de avaliação da aprendizagem adotada pela BNCC e conseqüentemente, pelo Novo Ensino Médio assenta-se basicamente sobre duas finalidades. Ao passo que observamos práticas avaliativas que apontam para a dimensão formativa e reguladora da aprendizagem, verificamos que, por vezes, ela assume um caráter reduzido à aplicação de testes objetivos, com a finalidade quase exclusiva de treinar os alunos para exames e vestibulares. Ou seja, de um lado se materializa como recurso pedagógico e formativo com vistas à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos e, do outro, institui-se como mecanismo de controle gerencialista, direcionado principalmente à preparação dos alunos para responder aos indicadores demandados pelas avaliações externas e/ou para promover a sua empregabilidade.

Destarte, precisamos ser justos e considerar o esforço da escola e da sua equipe para conduzir os alunos a outras oportunidades, traduzido pelo número crescente de aprovações dos estudantes em exames de acesso ao ensino superior, que, grosso modo, são exames, mas as projeções deles decorrentes se diferem. Dentre elas, a redução das desigualdades sociais, as perspectivas de melhores salários e condições de vida, a inserção em setores profissionais e postos de comando, e a participação crítica no desenvolvimento da sociedade.

Finalmente, entendemos que uma pesquisa não tem o caráter de terminalidade nem a pretensão de esgotar o desenvolvimento da temática em pauta, mas, na verdade, lança luzes a novas possibilidades de investigação. Assim, a partir das considerações elucidadas, recomendamos novos estudos acerca da avaliação formativo-reguladora da aprendizagem, sobre os desdobramentos do Novo Ensino Médio e, ainda, uma análise comparativa dos impactos da reestruturação do currículo nas escolas cearenses de Ensino Médio Regular, Ensino Médio em Tempo Integral e Ensino Médio Profissionalizante.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Tradução: Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALVES, M. M. F.; OLIVEIRA, B. R. de. A trajetória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise dos textos oficiais. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1–21, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.20537.063. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/2053>. Acesso em: 8 nov. 2023.

Andrade, Francisco Ari de. **Sentido e sentimento da docência** [livro eletrônico]: da experiência escolar ao gosto de ensinar. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2021.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 22. n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. Tradução de Vinícios Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARREDONDO, Santiago Castillo; DIAGO, Jesús Cabrerizo. **Avaliação educacional e promoção escolar**. Tradução de Sandra Martha Dolinsky. Curitiba: Ibpex; São Paulo; Editora Unesp, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASSEY, Michael. **Case study research in educational settings**. Londres: Open University Press, 2003.

BNCC na Prática: aprenda tudo sobre a competências gerais. **Nova Escola** [Online], 2018. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/vyJEU8Gj5ebaxTttfcm9UBuSHMJacVvAhJaQetT5SsRg5ZNtncwTq7aTGdM9/nova-escola-bncc-ed-competencias.pdf> Acesso em: 20 nov. 2023.

BNCC na Prática: criando avaliações que desenvolvem as habilidades dos estudantes. **Estuda.com** [Online], 2023.

BOBBITT, John Franklin. **O Currículo**. Porto, Portugal: Didáctica, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244/42. **Lei Orgânica do Ensino Secundário**. 1942.

BRASIL. Lei nº 4.024/61. **Lei de Diretrizes e Bases (LDB)**. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692/71. **Lei de Diretrizes e Bases (LDB)**. 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

BRASIL. Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 07/2010**. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB)**. 2013.

BRASIL. Lei nº 13005/2014. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. 2014.

BRASIL. **Resolução nº 02/2017 do Conselho Nacional de Educação (CNE)**. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.415/2017. **Dispõe sobre a reforma do Ensino Médio**. 2017

BRASIL. Resolução nº 3/2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC – EM)**. 2018b.

BRASIL. Portaria nº 1.432//2018 MEC. **Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio**. (2018c)

BRASIL. Portaria nº 521/2021 MEC. **Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio**. 2021.

BRASIL. Portaria nº 399/2023 MEC. **Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio**. 2023a.

BRASIL. Portaria nº 627/2023 MEC. **Suspende o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio**. 2023b.

BRASIL. Projeto de Lei nº 2.601/2023. **Propõe a reformulação do Novo Ensino Médio**. (2023c).

BRASIL. Projeto de Lei nº 5.230/2023. **Propõe a redefinição da Política Nacional do Ensino Médio no Brasil**. (2023d).

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. **Avaliação e processo de ensino aprendizagem**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 3, p. 53-61, set./out.1997.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O nó do Ensino Médio**. 3. ed. – Petrópolis: Vozes, 2012.

CARNEIRO, Moaci Alves. **BNCC fácil: decifra-me ou te devoro**. Petrópolis: Vozes, 2020.

CEARÁ. **Resolução nº 497/2021 do Conselho Estadual de Educação (CEE).** 2021a.

CEARÁ. **Documento Referencial Curricular do Ceará – Ensino Médio.** 2021b.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; DA SILVA, Roberto. **Metodologia Científica.** 6. ed. São Paulo: Pearson, 2007.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 1998.

CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. **O currículo e os sistemas de ensino no Brasil.** Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 3, p. 25-36, Set/Dez 2012.

CONSED. **Proposta Consed para avanços na implementação do Novo Ensino Médio.** Disponível em: <https://www.consed.org.br/storage/downloads/W7wrDe7Q8YR2IS1bfSYIyimP61tOs95PAh7IZZM4.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2023.

CRUZ, Lauro; SILVA, Mônica Ribeiro da. VERSÕES DE UMA BASE: disputas, continuidade e rupturas na produção da BNCC do Ensino Médio. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 1–14, 2023. DOI: 10.15687/rec.v16i2.62580. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/62580>. Acesso em: 9 nov. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular.** Dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DEPRESBITERIS, Léa. **Avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político.** Série Ideias, n.8. São Paulo: FDE, 1998. P. 161-172. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p161-172_c.pdf. Acesso em: 28 nov. 2023.

DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.** São Paulo, v. 14, n. 1, jan./jun. 2010, p. 73-78. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a08>. Acesso em: 25 set. 2023.

DILLY KONRATH, Raquel. Avaliar para promover aprendizagem por competências e habilidades. **Educação Básica Revista**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. p.123–126, 2021. Disponível em: <https://www.educacaobasicarevista.com.br/index.php/ebr/article/view/9>. Acesso em: 23 nov. 2023.

Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC. **Movimento pela Base Nacional Comum**, 2018.

Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf. Acesso em: 20 nov. 2023

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A Qualidade da Educação**: perspectivas e desafios. Cad. Cedes, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201 - 215, maio/ago., 2009.

ESTEBAN, Maria Teresa et al. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

EYNG, Ana Maria. **Currículo escolar**. 2. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpex, 2010.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 79, p. 258, ago. 2002.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FREIRE, Emanuella Sampaio; CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros Ribeiro. **Avaliação educacional**: uma dimensão histórica. 2013. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39108/1/2013_eve_apmribeiro.pdf. Acesso em: 29 nov. 2023.

FREITAS, Luis Carlos, et. al. **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FREITAS, Luis Carlos, et. al. **BNCC**: uma base para o gerencialismo-populista. *Avaliação Educacional – Blog do Freitas*. 07 abr. 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-uma-base-para-o-gerencialismo-populista/>. Acesso em: 21 jul. 2022.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, SP, v. 26, n. 2, 1995.

GONÇALVES, Rafael Marque; GALVÃO, José Ivo Peres. A trajetória normativa do currículo na educação básica do Brasil. **Revista Cocar**. Belém – PA, Brasil. v.16 n.34, p. 1-22, 2022.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes (2015). BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): COMENTÁRIOS CRÍTICOS. **Revista Brasileira De Alfabetização**, v. 1, n.

2. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2015.v1.68>. Acesso em: 20 de jun. 2023.

GOODSON, Ivor F. **O currículo em mudança**: estudos na construção social do currículo. Porto: Porto Editora, 2001.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Tradução de Attilio Brunettia; 13. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2012.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti; DEITOS, Roberto Antonio. Competências gerais da base nacional comum curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 52, p. e10678, 2020. DOI: 10.5585/eccos.n.52.10678. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/10678>. Acesso em: 22 nov. 2023.

GRUNDY, Shirley. **Curriculum**: Productor or Praxis. Falmer, Philadelphia, 1987.

HADJI, Charles. **Avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. 4. ed. Portugal: Porto Editora, 1994.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação – mito & desafio**: uma perspectiva construtiva. 35ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

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

IBGE. **Cidades e estados do Brasil**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/> Acesso em: 13 out. 2023.

JESUS, Rita Lee Lopes Vieira de; MAGALHÃES, Terezinha Camargo. Avaliação da aprendizagem: um olhar à luz das políticas neoliberais implementadas pela Base Nacional Comum Curricular. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 12, e147101219974, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i12.19974>

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**. Florianópolis, v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCAS GOMES, Danyella Jakelyne; SILVA LIMA, Maria da Conceição; SOUZA, Sidclay B.; BERKENBROCK-ROSITO, Margarete May. Políticas educacionais para o ensino médio: implicações e perspectivas para com a garantia desse direito à educação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 614–630, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24i2.13744. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13744>. Acesso em: 15 nov. 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MACDONALD, James B. **Curriculum as political process**. In: MACDONALD, B. (ed.). *Theory as a prayerful act*. New York: Peter Lang, 1995, p.149-152.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2 ed. 2010.

MACEDO, Maria Fontenele; LIMA, Antonio Martins. Revolvendo o passado da avaliação educacional e algumas repercussões na escola. **Revista Teias**, [S. l.], v. 14, n. 32, p. 17, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24315>. Acesso em: 28 nov. 2023.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, São José dos Campos-SP-Brasil, v.20, n.35, jul. 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria; RABELO, Mauro Luiz. Avaliação educacional: a abordagem por competências. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba - SP, v. 20, n. 2, p. 443-466, jul. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.590/S1414-40772015000200009>.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELLO, Guiomar Namó de. **Currículo da educação básica no Brasil: concepções e políticas**. 2014. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar_pesquisa.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Avaliação por triangulação de métodos**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7 – 32, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução*. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da.

(org.) **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova**: um momento privilegiado de estudos, não um acerto de contas. 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Quem somos**. 2018a. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 22 out. 2022.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, 15 (1) 77-87, jun. 2007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/humanas/article/view/594/581>. Acesso em: 13 nov. 2023.

NETO, Alaim Souza. Tensões no novo ensino médio: projetos de currículos em disputa. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 27, p. 699–713, 2020. DOI: 10.22420/rde.v13i27.947. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/947>. Acesso em: 20 nov. 2023.

PACHECO, José Augusto. **Currículo**: teoria e práxis. Porto: Porto Editora, 2001.

PACHECO, José Augusto. **Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação**. Porto: Porto Editora, 2011.

PACHECO, José Augusto; PEREIRA, Nancy. Estudos curriculares: das teorias aos projetos de escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45. p. 197-221. jun. 2007

PALMA FILHO, João Cardoso. (organizador). **Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação. História da Educação**. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP- Santa Clara Editora, 2005 – p.61-74.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PERRENOUD, Phillippe *et. al.* **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução Cláudia Schilling, Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola lócus da pesquisa**. Sobral, 2020.

RIBEIRO DE SOUZA, Fernanda. O Novo Ensino Médio: a disputa em torno de um velho projeto formativo. **Revista Internacional Educon**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. e21021004, 2021. DOI: 10.47764/e21021004. Disponível em:

<https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/1233>. Acesso em: 20 nov. 2023.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Gestão do currículo e avaliação de competências** – as questões dos professores. Lisboa: Editorial Presença, 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil 1930-73**. 8. ed. Petrópolis, Vozes, 1986;

SANTANA, Rebeka Cristiny Barbosa de.; PAIVA, Fernando Gomes de Paiva. Júnior. Triangulação metodológica na pesquisa qualitativa: um estudo em periódicos brasileiros voltados ao turismo. **Revista Brasileira de Administração Científica**, v.13, n.1, p.67-81, 2022. DOI: <http://doi.org/10.6008/CBPC2179-684X.2022.001.0006>.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação do currículo. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHMIDT, João Pedro. Para estudar políticas públicas: aspectos conceituais, metodológicos e abordagens teóricas. **Revista do direito**. Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 56, p. 119-149, set/dez. 2018.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC - Um cenário de disputas. **Retratos Da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367 – 379, jul./dez. 2015 <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.586>

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos de currículos e ensino**. 7 ed., Porto Alegre, Rio de Janeiro: Globo, 1983.

VASCONCELLOS, Celso. **Avaliação**: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar. 20. ed. São Paulo: Libertad, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antônio Flávio. (Org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 59-102.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliação educacional**: teoria, planejamento, modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIDAL, Eloisa Maia; OLIVEIRA, Ana Gardennya Linard Sirio; AVELAR, Davi Miranda Lucena de. A reforma do ensino médio no Ceará: diversification of supply, equity and local contexts. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 337–356, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i35.1470. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1470>. Acesso em: 20 nov. 2023.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Educação e Sociedade., vol. 28, n. 101. Campinas: set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: out. 2022.

YOUNG, Michael. **Teoria do currículo**: o que é e porque é importante. *In*: Cadernos de Pesquisa. v. 44, nº. 51, p. 190-202, jan./mar. 2014.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução: Ernani F. da F. Rosa; revisão técnica: Nalú Farenzena. – Porto Alegre: Penso, 2014.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como ensinar e aprender competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
 PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA – PPGE
 LINHA – AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Título da pesquisa: Avaliação da aprendizagem centrada no desenvolvimento das competências prescritas na BNCC: o caso de uma escola pública de ensino médio em Sobral - CE

Professora Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca.

Orientando/Pesquisador: Francisco Cartegiano de Araújo Nascimento

BLOCO 1 - CARACTERIZAÇÃO DO RESPONDENTE

- 1.1. Eu preciso conhecê-lo(a) melhor. Você pode se apresentar para mim?
- 1.2. Conte sobre sua formação acadêmica [Técnico de Nível Médio, Tecnólogo, Bacharel, Licenciado, Especialista, Mestre, Doutor]
- 1.3. Faça um resgate da sua trajetória na docência [*Tempo de exercício, níveis e modalidades em que já lecionou, área e/ou componente(s) curricular(es) que atua hoje*]

BLOCO 2 - ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

- 2.1. Qual a sua compreensão a respeito de currículo?
- 2.2. Qual o seu entendimento sobre a BNCC e sobre o DCRC do EM? [*Houve/Há momentos de discussão e estudos sobre estes documentos na escola? Como estão sendo explorados?*]
- 2.3. Você observou/observa movimentos de reorganização curricular para atender às proposições da BNCC e do Novo Ensino Médio na Escola?
- 2.4. O que você conhece sobre a estrutura Curricular do Novo Ensino Médio? [*Formação Geral Básica; Itinerário Formativo; Eixos Estruturantes; Projeto de Vida e Carreira; Componentes Curriculares Eletivos; Competências socioemocionais*]
- 2.5. Na sua percepção, os processos formativos no âmbito do Novo Ensino Médio estão articulados com a concepção de currículo centrada no desenvolvimento de competências? De que forma?

BLOCO 3 - PRÁTICA PEDAGÓGICA

- 3.1. Como se deu a preparação para a implementação do Novo Ensino Médio na Escola?
- 3.2. Você recebeu alguma capacitação sobre o Novo Ensino Médio, a BNCC, e/ou DCRC-EM? (**Em caso positivo:** Quando? Qual foi a carga horária?)
- 3.3. Você já teve acesso a Material Didático formatado de acordo com a proposta curricular do Novo Ensino Médio? **Em caso positivo:** Quando? Quais?
- 3.3. Você articula o planejamento das suas aulas (estratégias de ensino e de aprendizagem) com as orientações da BNCC – EM e do DCRC – EM?
- 3.4. Como você percebe se os processos de ensino e de aprendizagem estão voltados para o desenvolvimento de competências?
- 3.5. Para você, qual a perspectiva de avaliação da aprendizagem adotada pela BNCC e pelo Novo Ensino Médio? [*formativo-reguladora da aprendizagem*]
- 3.6. De que maneira a avaliação da aprendizagem dos alunos do Novo Ensino Médio se relaciona com o desenvolvimento das competências gerais da BNCC? [*Formação Integral do aluno, preparação para a continuidade dos estudos, exercício da cidadania e para o mercado trabalho*]
- 3.7. Quais os reflexos da avaliação da aprendizagem centrada no desenvolvimento das competências gerais da BNCC sobre a formação dos alunos do Novo Ensino Médio?
- 3.8. Em que medida o Novo Ensino Médio articula formação para o mercado de trabalho e preparação do jovem para a vida?
- 3.9. Para finalizar... no seu entendimento, o Novo Ensino Médio dever ser reformulado/reestruturado ou revogado? Fique à vontade para tecer suas considerações.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO I



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA – PPGE
LINHA – AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO I – Caracterização Geral da Escola

Título da pesquisa: Avaliação da aprendizagem centrada no desenvolvimento das competências prescritas na BNCC: o caso de uma escola pública de ensino médio em Sobral - CE

Professora Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca.

Orientando/Pesquisador: Francisco Cartegiano de Araújo Nascimento

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1.1. Nome da escola:
1.2. Endereço:
1.3. Localização: () Urbana () Rural
1.4. E-mail da escola
1.5. Entidade Mantenedora: () Estadual () Municipal () Particular
1.6. Turnos de Funcionamento: () Manhã () Tarde () Noite
1.7. Funcionamento: () Parcial () Integral () Semi
1.8. Modalidade de ensino: <input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Semipresencial (Híbrido) <input type="checkbox"/> Educação à Distância (EaD)
1.9. Oferta: <input type="checkbox"/> Educação Infantil <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Anos Iniciais – 1º ao 5º ano <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Anos Finais – 6º ao 9º ano <input type="checkbox"/> EJA - Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> EJA – Ensino Médio
1.10. Quantidade de turmas <ul style="list-style-type: none"> • Educação infantil: _____ • Ensino Fundamental Anos Iniciais – 1º ao 5º ano: _____ • Ensino Fundamental Anos Finais – 6º ao 9º ano: _____ • EJA - Ensino Fundamental: _____ • Ensino Médio: _____

2. ÍNDICES ESCOLARES

2.1 Ideb

	2013	2015	2017	2019	2021
Ensino Fundamental Anos Iniciais					
Ensino Fundamental Anos Iniciais					
Ensino Médio					

2.2. Spaece

	2018	2019	2020	2021	2022
Ensino Fundamental Anos Iniciais					
Ensino Fundamental Anos Iniciais					
Ensino Médio					

2.3. Aprovações em exames de acesso ao Ensino Superior

	2018	2019	2020	2021	2022
ENEM					
Vestibulares					

3. DOCUMENTOS ESCOLARES

	SIM	NÃO	OBSERVAÇÕES
3.1. Projeto Político Pedagógico			
3.2. Regimento Escolar			
3.3. Mapa curricular			
3.4. Calendário Escolar			
3.5. Plano de gestão			
3.6. Outros			

O que deve ser observado e registrado

1. Perspectivas de currículo defendidas;
2. Entendimento acerca da BNCC;
3. Evidências de articulação entre a BNCC e o DCRC EM;
4. Indicativos que a proposta curricular tem como base o desenvolvimento de competências;
5. Compreensão da Estrutura do Curricular do Novo Ensino Médio
 - 5.1. Formação Geral Básica
 - 5.2. Itinerário Formativo
 - 5.3. Eixos Estruturantes
 - 5.4. Projeto de Vida e Carreira
 - 5.5. Componentes Curriculares Eletivos
 - 5.6. Competências Socioemocionais
 - 5.7. Integração entre a áreas do conhecimento e/ou componentes curriculares

APÊNDICE D – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO III



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
 PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA – PPGE
 LINHA – AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO III - Aplicação de atividades avaliativas

Título da pesquisa: Avaliação da aprendizagem centrada no desenvolvimento das competências prescritas na BNCC: o caso de uma escola pública de ensino médio em Sobral - CE

Professora Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca.

Orientando/Pesquisador: Francisco Cartegiano de Araújo Nascimento

1. Dados de Identificação:

- 1.1. Nome da Escola: _____
- 1.2. Endereço: _____
- 1.3. Turma: _____
- 1.4. Turno: () Manhã () Tarde () Noite
- 1.5. Docente: _____
- 1.6. Área: _____
- 1.7. Componente Curricular: _____
- 1.8. Data da observação: ____/____/____

2. Caracterização do Momento Observado

- 2.1. Instruções e Orientações;
- 2.2. Postura dos participantes (docente e discentes);
- 2.3. Clima em que se estabeleceu e aplicação da atividade avaliativa;
- 2.4. Participação, Integração e Engajamento dos alunos.

I. Local:
II. Data: ____/____/____
III. Duração da avaliação: Início - _____ / Fim - _____
IV. Quantidade de alunos(as): a. Presentes: _____ b. Ausentes: _____
V. Frequência de avaliações nessa sala de aula: a. () uma vez por semana

<p>b. () duas vezes por semana c. () três vezes por semana d. () quinzenalmente e. () mensalmente</p>
<p>VI. Tipo de atividade avaliativa: a. () avaliação diagnóstica b. () avaliação formativa-reguladora c. () avaliação comparativa d. () avaliação somativa</p>
<p>VII. Organização dos(as) alunos(as) durante a avaliação: a. () Individual, sendo um aluno(a) atrás do(a) outro(a). b. () Em grupos (a partir de 4 alunos) c. () Em duplas d. () Em trios. e. () Outras formação [Identifique:]</p>
<p>VIII. O(A) professor(a) dá instruções e orientações aos alunos(as): a. () No início da avaliação b. () Durante a avaliação c. () Não há instruções e orientações</p>
<p>IX. O clima em que se estabeleceu e aplicação da atividade avaliativa foi: a. () Amistoso e/ou afetivo b. () Colaborativo entre professor e alunos c. () Competitivo d. () Repressor e/ou ameaçador</p>
<p>X. Durante a aplicação da atividade avaliativa os(as) alunos(as) demonstraram: a. () Motivação e/ou engajamento b. () Agitação e/ou dispersão c. () Frustração e/ou Indiferença</p>

O que deve ser observado e registrado

1. Concepção de avaliação da aprendizagem adotada;
2. Articulação entre avaliação e o desenvolvimento de competências;
3. Avaliação centrada no desenvolvimento das competências da BNCC;
4. Predomínio da avaliação diagnóstica, formativo-reguladora, comparativa ou somativa;
5. Avaliação da aprendizagem voltada à formação integral do sujeito, preparação para o mercado de trabalho ou acesso ao ensino superior.