



O OLHAR DOCENTE SOBRE O SIMULADO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DE UMA ESCOLA DA REDE FEDERAL

THE TEACHER'S VIEW ON THE MOCK TEST IN AN INTEGRATED HIGH SCHOOL OF
THE FEDERAL EDUCATION SYSTEM

Sangelita Miranda Franco Mariano¹

<https://orcid.org/0000-0003-3895-4291>

Léia Adriana da Silva Santiago²

<https://orcid.org/0000-0002-6057-6808>

Suelia da Silva Araujo³

<https://orcid.org/0000-0002-8729-4528>

Resumo

Este artigo se constitui de um recorte de uma pesquisa de mestrado, cujo objeto de estudo foi o simulado realizado nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de uma escola da rede federal. O objetivo geral desta pesquisa foi analisar as influências do simulado nas aprendizagens dos discentes do Ensino Médio da instituição pesquisada. Esse estudo foi embasado em teóricos como Hoffmann (2011, 2018), Luckesi (2010, 2011, 2018), Frigotto (2009, 2015), Ciavatta e Ramos (2011), Ramos (2008), Fernandes (2009), Freitas (1995, 2003), dentre outros. Como percurso metodológico elegemos a pesquisa qualitativa. Para a coleta dos dados, realizamos entrevistas individuais por meio de um roteiro semiestruturado não antecipado aos participantes e para análise das transcrições das entrevistas, recorreremos a Bardin (2016). A partir dos resultados da pesquisa com esse público, percebemos que foi possível conhecer as concepções dos docentes sobre avaliação da aprendizagem, saber quais instrumentos avaliativos comumente eles utilizam em sala de aula, compreender os impactos do simulado na organização do trabalho docente, bem como as aproximações e distanciamentos dessa prática avaliativa com a avaliação formativa e com a formação humana integral dos discentes.

Palavras-chave: simulado; ensino médio integrado; avaliação formativa; formação humana integral.

Abstract

This article consists of an excerpt from a master's research, whose object of study was the mock test carried out in Technical Courses Integrated to High School in a federal school. The general objective of this research was to analyze the influences of the mock on the learning of high school students at the researched institution. This study was based on theorists such as Hoffmann (2011, 2018), Luckesi (2010, 2011, 2018), Frigotto (2009, 2015), Ciavatta and Ramos (2008), Ramos (2014), Fernandes (2009), Freitas (1995, 2003), among others. As a methodological route we chose qualitative research. The construction of the data was based on conducting individual interviews through a semi-structured script not anticipated to the participants, and to analyze the transcripts

¹ Professora do Instituto Federal Goiano, Iporá/ Goiás, Brasil

² Professora do Instituto Federal Goiano, Iporá/ Goiás, Brasil

³ Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal Goiano, Iporá/ Goiás, Brasil

of the interviews, we resorted to Bardin (2016). From the results of the research with this public, it was possible to know the teachers' conceptions about learning assessment, to know which evaluation instruments they commonly use in the classroom, to understand the impacts of the mock on the organization of the teaching work, as well as the approximations and distances of this evaluative practice with the formative evaluation and with the integral human formation of the students.

Keywords: mock test; integrated high school; formative assessment; integral human formation.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado sobre o exame avaliativo que simula o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), realizado no ensino médio integrado de uma instituição da rede federal de ensino. A pesquisa contou com a participação de 18 docentes e teve como objetivo analisar em que medida o simulado exerce influência nos processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento geral dos discentes.

O ensino médio, como última etapa da educação básica, é o período que possibilita aos estudantes, dentre outros avanços, aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, bem como se preparar para o ingresso em algum curso de nível superior e no mundo do trabalho. Considerando a realidade socioeconômica nacional, é relevante que muitos jovens provenientes da classe trabalhadora, antes mesmo de completarem a maioridade civil, vivenciam a preocupação quanto ao sustento familiar.

Na busca por melhores condições de vida, está incluído para grande parte desses jovens regularmente matriculados no ensino médio o desejo em obter um diploma de curso de nível superior. O acesso ao ensino superior, nesta realidade, representa a expectativa por maiores oportunidades de emprego e melhores remunerações no mundo do trabalho. Sendo a principal forma de acesso às instituições de ensino superior a nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), é notável sua influência nos processos pedagógicos e avaliativos estabelecidos nas instituições escolares.

Esse exame foi criado no Brasil em 1998, implementado com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino médio no Brasil, relacionada ao pleno desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício da cidadania. Ao longo do tempo, contudo, em meio às mudanças empreendidas pelo Estado, o Enem se tornou a principal referência de seleção reconhecida por todas as universidades, centros e institutos federais de educação, além de critério para participação em alguns programas de acesso ao ensino superior privado.

Dessa forma, com o objetivo de contribuir com as aprendizagens dos discentes, bem como prepará-los para o ingresso nas universidades, a equipe pedagógica da instituição da rede federal de ensino estudada realiza um simulado do exame, como uma ação pedagógica que visa o desenvolvimento acadêmico e complementar dos discentes, promovendo situações similares ao dia de realização do Enem, com a proposta de contribuir para a familiarização com os procedimentos e estudos para o exame externo.

Diante disso, o simulado foi implementado com o intuito de tornar-se um instrumento que poderia contribuir de forma gradual com as aprendizagens dos estudantes, de forma

complementar aos conhecimentos e atividades abordadas pelos professores em sala de aula ou em outras ações extracurriculares. O mesmo é constituído por um caderno de questões objetivas baseadas nos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e uma redação, contemplando conteúdos que foram ministrados pelos docentes dentro de um determinado período, nos primeiros, segundos e terceiros anos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

A avaliação é parte constituinte dos processos educacionais escolares, e muitas são as abordagens teóricas a respeito, com diferentes pontos de vistas sobre a prática avaliativa e os tipos de instrumentos adotados na rotina escolar, dentre outras questões. Conforme Hoffmann (2011, p. 67): “Os instrumentos, por si só, não dizem nada. Eles só têm sentido para aquele que os interpreta”. A partir desses referenciais teóricos, documentos legais, registros sobre o simulado e, especialmente, da realização de entrevistas com os docentes, buscamos nesta pesquisa compreender concepções constituídas acerca do simulado, implicações desse instrumento avaliativo no contexto escolar, bem como as aproximações e possíveis distanciamentos dessa prática avaliativa com uma perspectiva de formação integrada.

Nesse contexto, o simulado pode ser compreendido como um instrumento que pode não só complementar as avaliações temporais obrigatórias previstas no currículo escolar, mas pode também ser uma importante ferramenta de aprendizagem, de autoavaliação dos discentes em suas facilidades e dificuldades nas diferentes áreas do conhecimento, bem como de autoavaliação dos docentes em suas práticas docentes. Além disso, propõe-se que esse instrumento avaliativo possa contribuir também, de forma gradativa, para experiências externas, tais como a realização de vestibulares, concursos, Enem, dentre outros.

A partir disso, apresentamos e discutimos concepções, experiências e sugestões dos participantes da pesquisa acerca do referido simulado, a partir de categorias criadas com base em elementos que se configuraram importantes no diálogo estabelecido com os docentes, de forma que esses elementos estivessem relacionados aos objetivos da pesquisa.

METODOLOGIA

Para a realização desse estudo traremos análises realizadas a partir de abordagem qualitativa, Bauer e Gaskell (2008) explicitam que a pesquisa qualitativa busca interpretar a realidade social, não se conformando apenas com números. Nesse sentido, o aspecto qualitativo se constitui da interpretação da realidade estudada, a partir dos resultados obtidos com os instrumentos de coleta de dados desenvolvidos. Para tanto, realizamos entrevistas individuais desenvolvidas por meio de um roteiro semiestruturado. Destacamos que todos os professores participantes já possuíam experiência com o simulado e ministravam aulas dos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos segundos e/ou terceiros anos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

A fim de preservarmos a identidade dos docentes entrevistados, utilizamos os números de 1 a 18 para nos referirmos aos seus relatos. Os excertos foram organizados a partir da pesquisa qualitativa, pelo viés da análise de conteúdo que, segundo Bardin (2016, p. 27), leva em

consideração “[...] a presença ou a ausência de uma característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem”.

A partir da leitura das transcrições das entrevistas, elaboramos categorias de análise que nos permitiram analisar as percepções dos docentes em relação à avaliação da aprendizagem e ao simulado. Nesse artigo abarcaremos a discussão de duas categorias construídas por intermédio das entrevistas realizadas com os docentes: influências do simulado na organização do trabalho docente e concepções sobre avaliação da aprendizagem. Desse modo, nas próximas seções traremos as percepções e concepções dos docentes no que diz respeito às categorias destacadas.

INFLUÊNCIAS DO SIMULADO NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

A partir das análises das entrevistas realizadas com os 18 docentes participantes da pesquisa, trouxemos alguns excertos que expressam as influências do simulado na organização do trabalho docente. Inicialmente, apresentamos os relatos de alguns professores que explicam como organizam seu trabalho para atender as demandas do simulado.

[...] eu foco muito no que eu dei, né? Naquele conteúdo daquele bimestre. [...] Normalmente até corrijo as questões do simulado, depois da prova, né? E no dia lá da recuperação paralela tal, eu costumo corrigir as provas e também, as questões do simulado junto com eles, né? (PROFESSOR 7, 2020).

Eu diria que eu faria um *feedback* satisfatório do que tenho feito, porque eu sei que me exige muito, né? Eu leio cada uma, penso muito nessa relação entre o que de fato nós estudamos ao perfil da turma. Então, dá um pouco de trabalho aí. E acho bem satisfatório dentro das possibilidades (PROFESSOR 3, 2020).

Um dos trabalhos que a gente faz também, em relação ao simulado, é a gente pegar algumas palavras chaves, né? Por exemplo, democracia, por exemplo, proletariado, a Constituição Federal do Brasil. Uns pontos assim, que a gente vê que o aluno tem que saber o que que é esses pontos, né? [...] Para que esse aluno no terceiro ano, quando ele finalizar, quando for prestar um exame, né? Ele tenha consciência do que é o texto, consciência do que é essas palavras, consciência do que é a sociedade em si (PROFESSOR 12, 2020)

A partir dessas declarações, percebemos que os professores desenvolvem seu trabalho em sala de aula com atenção ao simulado, antes e após a sua realização, com vistas a preparar os estudantes para os exames externos. Isso fica evidente em suas ações, concepções e expectativas quanto ao instrumento avaliativo. Sobre esse aspecto, Hoffmann (2018) ressalta que os professores podem não reconhecer as limitações de um teste e se satisfazer apenas com os resultados alcançados pelos estudantes.

O perigo está no fato de o professor desconhecer a finalidade real das provas classificatórias, porque pode estar se utilizando, ingenuamente, de instrumentos classificatórios e eliminatórios, adequados a concursos, sem perceber dificuldades sérias dos alunos e dando-se por satisfeito quando, por exemplo, 70% dos alunos são aprovados ou alcançam bons resultados porque a “média” o satisfaz (HOFFMANN, 2018, p. 143).

É necessário, portanto, que o professor esteja atento às manifestações dos estudantes durante suas aulas, suas práticas avaliativas, e esteja disposto a realizar as correções e orientações

diante dos erros e dificuldades de aprendizagens percebidas e/ou relatadas nas atividades cotidianas, no simulado, bem como em outros instrumentos avaliativos. O foco desse trabalho docente deve ser as aprendizagens e não os exames externos.

O acompanhamento contínuo, a postura receptiva e o diálogo espontâneo do professor com os estudantes são elementos que favorecem a construção de relações de colaboração, de reflexão, de respeito, de confiança e de aprendizagens no ambiente escolar. Hoffmann (2018) salienta que a utilização de testes exige do professor um trabalho posterior à divulgação de notas, para que esses instrumentos possam contribuir com o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse mesmo contexto, Fernandes (2009) descreve algumas ações necessárias ao trabalho pedagógico dos professores e que vão ao encontro da avaliação formativa, tais como:

- a) esclarecer e partilhar os objetivos de ensino e de aprendizagem;
- b) selecionar tarefas;
- c) partilhar os critérios de avaliação;
- d) delinear estratégias que facilitem a participação e o envolvimento ativo dos alunos na regulação das aprendizagens;
- e) utilizar adequada diversidade de estratégias, técnicas ou instrumentos de recolha de informação (FERNANDES, 2009, p. 74-76).

Acerca da adoção de critérios de avaliação e do esclarecimento dos mesmos aos estudantes antes das atividades avaliativas, sendo elas formais ou não, observamos, no relato do professor 10, que ele adotava essa postura durante as suas aulas presenciais na instituição e gostava de utilizar recursos tecnológicos com os estudantes.

[...] têm atividades que eu peço e eles ganham nota por fazer a atividade. Entendeu? [...] Eu sempre gosto de trabalhar com critérios de avaliação, para qualquer nível. Então, por exemplo, assim, eu gosto muito de trabalhar, quando a gente está ao vivo. Esse ano eu não pedi. É porque assim, a gente acaba, por mais que antes, toda vida eu trabalhei com questões de tecnologia no ensino, há coisas, que parece que funciona muito bem ali no presencial. [...] Então se ele sabe como ele vai ser avaliado, ele vai estudar e ele não vai só decorar. Ele vai aprender. [...] Eu tive resultados excelentes, assim desde sempre, com essa coisa do critério. [...] eu tento obedecer aos critérios na hora de avaliar [...] para eles verem que é limpo o processo de avaliação. [...] “A professora não deu a nota pela minha cara”. Né? Porque eu acho que é uma coisa que a gente precisa eliminar (PROFESSOR 10, 2020).

Sobre essa prática docente, Fernandes (2009) defende que a socialização dos critérios de avaliação com os estudantes possibilita que eles organizem seus estudos, favorece a motivação em aprender e estimula a criação de estratégias de aprendizagem, bem como instiga o engajamento nas atividades solicitadas pelo professor. Hoffmann (2018), no entanto, é contrária à divulgação de critérios, pois, segundo ela, há pontos avaliativos que não são compreendidos pelos estudantes em razão da sua maturidade.

Diante de tais argumentos, concordamos com Fernandes (2009), pois o diálogo sobre tais critérios de avaliação em linguagem adequada ao nível de compreensão dos estudantes pode instigar a criatividade, a autoconfiança, a pesquisa, o envolvimento com a atividade, a interpretação de dados e informações, a argumentação durante a apresentação, dentre outras possibilidades, sejam essas atividades atribuídas individualmente ou coletivamente, realizada na sala de aula ou não.

Outros docentes apontaram a importância do *feedback* sobre os resultados do simulado, conforme mencionado pelos professores 06, 13 e 11.

[...] até uma época, a gente tentou fazer um *feedback*, individual com cada aluno, só que isso não deu certo, porque os alunos acabavam não indo e os que iam, era para questionar a nota, não era nem para entender, sabe? Assim, porque ele tinha tirado aquela nota em tal competência, porque a gente elenca competências né? E aí a gente parou esse processo de *feedback* individual e agora, só, o aluno questiona assim, se ele acha que o texto dele merecia um 10 e não ganhou [...] (PROFESSOR 6, 2020).

[...] esse *feedback* do simulado é bastante interessante. Agora quando o aluno acerta a questão, ele não quer conversar mais sobre aquele assunto. Esses eu falo assim “é importante, vocês verem, porque quando vocês tiverem esse assunto de novo, ele pode sair de outra forma. Pode vir numa questão diferenciada”. [...] Mas em geral, eles recebem muito bem e eles gostam disso. E ficam chateados, quando alguém não faz essa devolutiva, né? [...] Embora, muitos tenham assim, uma preocupação mais específica com a nota para o simulado, para tirar uma nota no simulado (PROFESSOR 13, 2020).

[...] nesses instrumentos que são entregues. São corrigidos minuciosamente e são avaliados quantitativamente, a quantidade de acertos e erros; e também, qualitativamente, né? A qualidade com que o aluno desenvolveu aquele raciocínio. [...] Qual foi o processo que ele passou item por item, para chegar naquele resultado. De repente, nesse processo, o que ele tem dificuldade, o que ele errou ou aquilo que ele tem mais facilidade, aquilo que mais consegue expressar. Geralmente, tudo isso é feito, um *feedback* com o aluno (PROFESSOR 11, 2020).

Nesses excertos, percebemos que os professores dedicavam parte do seu trabalho pedagógico a dar *feedback* sobre os resultados (erros e acertos) alcançados pelos estudantes no simulado, contudo, segundo eles, nem todos os estudantes estavam preocupados com a aprendizagem, e sim com a nota. Diante dessa cultura escolar, Hoffmann (2018) ressalta que é necessário o professor buscar ultrapassar a prática de corrigir e atribuir nota a toda e qualquer atividade realizada pelo estudante, pois isso só reforça a prática de avaliação artificial abordada por Freitas (2003), em que a nota funciona como o motivador e a recompensa pelas aprendizagens. Isso gera um círculo vicioso no contexto escolar, porque os estudantes esperam sempre ter alguma nota pela sua participação ou realização de algo e alguns professores acabam por recorrer a esse artifício para atingir seus objetivos.

No entanto, nem todos os professores agem dessa forma. Alguns podem ser rotulados como “professor bom” porque recompensaram as ações dos estudantes com determinada nota; e o “professor mau”, como aquele que não aderiu a essa postura. Assim, percebemos práticas avaliativas variadas no contexto escolar, algumas que buscam fornecer subsídios para intervenções do professor em prol de melhorar as aprendizagens; outras que tendem a reforçar essa cultura de participação ou realização de algo em troca da nota; outras estão centradas em preparar os estudantes para exames externos etc. Nesse contexto de preparar os estudantes para o Enem, temos os relatos dos professores 6, 14 e 16.

Como prioridade assim, até dos conteúdos que a gente faz em sala de aula, sabe? Porque o aluno do terceiro ano, fala assim ainda “ah, mas a gente tem que se preparar para o Enem”. Como se três anos, a gente não estivesse preparando [...]

Assim, como se nada do que a gente fez até ali, foi invalidado [...] A gente tem que fazer uma aula voltada para o Enem (PROFESSOR 6, 2020).

[...] a gente pensa em questões muito próximas ao que é cobrado no Enem, que são questões contextualizadas, né? Com problemas cotidianos e aplicados. Então, o aluno vai se familiarizando não só com o modelo de questão do Enem, né? Mas ele vai familiarizando com essa ideia de trabalhar multidisciplinar. Trabalhar uma disciplina em conjunto com a outra (PROFESSOR 14, 2020).

Eu sempre tento, a partir do conteúdo que nós trabalhamos em sala de aula, fazer paralelo com questões que caíram no Enem. [...] Não necessariamente, igual. Mas fazer uma questão no mesmo padrão. Sinceramente, assim, eu não sei se é o ideal, se é o melhor para os alunos, porque nós vamos ter algumas premissas de educação envolvida nisso. Por exemplo, do ponto de vista, lógico, eu não consigo necessariamente, correlacionar o cotidiano dos alunos com o simulado. Talvez, por uma dificuldade minha. Mas eu vejo o simulado como uma ferramenta muito rígida. Eu não consigo fazer essa relação entre a prática de vida cotidiana do aluno com a questão que vai cair no simulado (PROFESSOR 16, 2020).

Esses relatos revelam como o simulado impacta na organização do trabalho do professor, desde o primeiro até o terceiro ano dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, e como os estudantes cobram dos professores o trabalho voltado para exames externos. Além disso, percebemos um sentimento de culpa quando se trata de relacionar o simulado com conhecimentos prévios dos estudantes. Notamos que os professores se veem “obrigados” a organizar seu trabalho pedagógico a partir do simulado, em função do Enem.

Segundo Luckesi (2018), o Enem possui duas funções atualmente: avaliar o ensino médio pelo sistema de avaliação em larga escala e ser mecanismo de seleção de candidatos ao ensino superior. Na perspectiva da formação integral do sujeito, segundo Ciavatta e Ramos (2011), o que se preconiza é um processo formativo que integre todas as dimensões da vida humana, que inclui trabalho, ciência e cultura. O objetivo dessa formação é possibilitar aos jovens compreender por que “[...] é fundamental desenvolver todas as dimensões e possibilidades do ser humano, e que a ciência e a técnica devem servir ao desenvolvimento humano onde as pessoas vêm em primeiro lugar e não a produção” (FRIGOTTO, 2009, p. 78).

Desse modo, percebemos que não é simplesmente pelo fato de a instituição de ensino oferecer cursos técnicos integrados ao ensino médio que desenvolve um currículo integrado e uma formação humana dos estudantes. O simulado, por exemplo, é uma prática avaliativa escolar que revela a fragmentação dos conhecimentos e evidencia que a formação geral se destina a preparar os estudantes para o ensino superior, e a formação técnica para inserção no mercado de trabalho. Contudo, essa prática avaliativa não é uma ação interna isolada, sem pretensões, mas um reflexo das políticas públicas de avaliação em larga escala, que refletem diretamente no interior da escola, a exemplo do Enem, que passa a influenciar o trabalho da escola, o trabalho do professor, bem como a conduta e as expectativas dos estudantes.

Os cursos técnicos integrados ao ensino médio passam a ser vistos como um estágio de preparação para o Enem, principal meio de acesso atual ao ensino superior, e os professores passam a organizar seu trabalho pedagógico para atender o simulado e, conseqüentemente, os exames externos. Diante desse contexto, o currículo escolar passa a ser adaptado para atender, de maneira justaposta e não integrada, a formação geral e a formação técnica. Almeida (2020, p. 15) adverte que:

[...] o trabalho escolar não pode se render àquilo que será testado pelas provas; o uso dos resultados não pode eliminar o pensar sobre a educação e sobre o desenvolvimento humano dos estudantes pelos profissionais que atuam nas escolas.

Hoffmann (2018, p. 79) acrescenta que a aprendizagem “[...] abrange as dimensões de coerência, de precisão e riqueza do conhecimento, que só podem ser analisadas qualitativamente”. Nesse contexto, torna-se imprescindível pensar e desenvolver o EMI como um ensino capaz de promover o desenvolvimento dos jovens em sua totalidade, e não de forma fragmentada. Sob este plano, Frigotto (2015, p. 41-42) ressalta que:

[...] a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos, ficam subordinadas à lógica do mercado, do capital, e portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão. Neste sentido, os dilemas da burguesia face à educação e qualificação permanecem, mesmo que efetivamente mudem no seu conteúdo histórico e que as contradições assumam formas mais cruciais.

Os professores 8 e 10 evidenciam uma preocupação com aspectos gradativos de tempo de realização e conteúdo do simulado:

Para elaborar uma prova, você demora muito mais que corrigir ela. Você pensa, “eu sei” eu vou fazer o exercício, então “eu sei responder”. Mas eu sempre coloco do lado do aluno. Eu sempre tenho essa visão do aluno. Então, eu fico pensando assim, “essa questão aqui, ao resolver ela, o aluno vai ter tempo suficiente para fazer?” O nível da questão “será que é uma questão complicada?” Eu procuro sempre colocar duas questões assim, nível fácil para médio; duas questões, nível médio para difícil e mais complicadinha. Porém, sempre dando para resolver no tempo que a gente estabelece aí, que é de 3 min por questão (PROFESSOR 8, 2020).

[...] eu trabalho na sala de aula, principalmente, no terceiro ano, uma vez no mês, eu trabalho administração do tempo. Eles precisam aprender a administrar o tempo. Aí tipo eu dou cinco questões para eles resolverem em 15 minutos. Aí eles falam “é pouco tempo professora, vale ponto”. Aí eu falo “mas vale pouco ponto, pode ir embora”. [...] Aí depois eu vou e trabalho as respostas com eles para eles aprenderem buscar no texto (PROFESSOR 10, 2020).

Acerca da preocupação docente de regular o tempo de realização do simulado e de outras atividades escolares cotidianas, Sordi (2002, p. 77) enfatiza que essa postura é fruto de “[...] uma cultura de avaliação positivista na qual não há espaço para a dúvida, nem tempo para a reflexão e a participação. Tudo é orquestrado para funcionar sem problemas, sem hesitações”. Essas falas evidenciam que o foco maior é o tempo e não os estudantes.

Nesse prisma, as aprendizagens passam a ser tratadas de forma padronizada, como se todos compreendessem da mesma forma, apresentassem o mesmo nível de dificuldade e manifestassem concepções similares. Essa visão linear, evidenciada em algumas práticas docentes, termina por reproduzir a lógica empresarial, pautada na produtividade e eficiência nas atividades acadêmicas solicitadas. Além disso, notamos novamente, na narrativa do professor 10, a ênfase dada à nota pela atividade atribuída ao estudante.

Em outros recortes das entrevistas, percebemos como alguns professores reconhecem o simulado no contexto do seu trabalho pedagógico.

[...] penso que 4 simulados no ano é muito. Às vezes, 2 simulados no ano, seria suficiente para cumprir esse papel, né? Porque eu vejo, que usando os meus outros instrumentos avaliativos, eu consigo avaliar melhor o aluno. Consigo tirar dele, algo melhor, porque ele pára realmente, para estudar aquele conteúdo e já no simulado, não (PROFESSOR 7, 2020).

Eu sempre defendi, a minha defesa era de um por semestre. Porque fica muito apertado para você trabalhar os conteúdos, elaborar as questões, corrigir aquilo, depois dar um *feedback* (PROFESSOR 13, 2020).

Diante desses fragmentos, notamos como o simulado provoca descontentamento em alguns professores, pois o instrumento avaliativo dita os rumos da organização do trabalho pedagógico desses profissionais e interfere em decisões e posturas a serem assumidas por eles, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. Além disso, eles precisam planejar suas aulas, organizar materiais pedagógicos, promover e corrigir atividades escolares, participar de reuniões, atender pais de estudantes, desenvolver projetos de ensino, dentre outras ações inerentes ao trabalho do professor.

Inferimos que as concepções dos professores de que o simulado pouco contribui com suas atividades de ensino, e até mesmo dificulta o atendimento dessa “obrigação”, podem ser pelos seguintes motivos: acúmulo de outras atividades; interesse em trabalhar algum conteúdo que seja mais significativo para os estudantes, não havendo tempo, em função de terem que prepará-los para o simulado; ou por não considerarem o conteúdo cobrado no simulado relevante para a formação dos estudantes.

Outros pontos, demarcados pelos professores 3 e 2, denotam a necessidade de trabalhar a interdisciplinaridade dos conhecimentos no simulado:

[...] que essa prova vise cada vez mais, ser interdisciplinar, né? Porque os desafios para os estudantes, para nós, para o mundo, hoje são dessa forma, são interdisciplinares. Nós temos que fugir um pouco dessa educação que fica quantificando e colocando tudo em caixinhas, como se fosse separado. Eu acho que questões de atualidade [...] de repente, tem questões de várias disciplinas, mas também tem de atualidades, porque a prova do Enem, também é assim. Então, talvez, ao invés de História, Sociologia, Matemática, Biologia; Ciências Humanas, reproduzir um pouco do Enem pode ser um pouco interessante, como teste (PROFESSOR 3, 2020).

Talvez, poderia ser pensado [...] a cada bimestre, colocar uma matéria técnica, né? Uma coisa bem simples, de duas, três. “Ah, a parte técnica não é cobrada no Enem, que é o grande carro chefe do simulado”. Mas querendo ou não, tem uma disciplina ou outros conteúdos que podem ser associados, né? Na parte da informática, eu vejo alguma coisa ligada à cultura, ligada à sociedade. Na parte técnica em agropecuária, eu vejo muita coisa ligada ao meio ambiente, à biologia [...] (PROFESSOR 2, 2020).

Acerca da interdisciplinaridade, Freitas (1995) esclarece que

[...] é entendida como interpenetração de método e conteúdo entre disciplinas que se dispõem a trabalhar conjuntamente um determinado objeto de estudo. [...] na interdisciplinaridade tal integração ocorre durante a construção do conhecimento, de forma conjunta, desde o início da colocação do problema. O conhecimento é gerado em um nível qualitativo diferente do existente em cada disciplina auxiliar (FREITAS, 1995, p. 91).

Nesse aspecto, cumpre destacarmos que, apesar do simulado ser organizado por áreas de conhecimento, segundo relatos dos professores entrevistados, cada professor participa individualmente desse instrumento avaliativo. Acerca da dicotomia entre formação geral e formação técnica, Ciavatta e Ramos (2011) assevera que:

[...] essa visão dual ou fragmentada expressa-se, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre a educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 28).

Diante dessa dualidade, o professor 2 é categórico ao afirmar que a maioria dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio ingressam nos respectivos cursos por causa da formação geral:

Infelizmente, nossos alunos, a grande parte talvez, mais de 90%, eles não estão no curso técnico por conta da matéria técnica. Eles estão por conta do conteúdo da base nacional comum. [...] A partir do momento que a gente tem a consciência, que existe essa realidade, aí, eu penso que a gente poderia refletir como aproximar mais o aluno da parte técnica? Que é uma necessidade nossa, né? Nós que estamos ali no dia a dia, perceber isso. Porque o aluno tem que ter consciência que ele não está ali, por conta da base comum e não está ali, por conta da base técnica. Ele está ali por conta dos dois. Ali não existe meio (PROFESSOR 2, 2020).

Inferimos que tal concepção concludente pode ser em decorrência de esse professor atuar em várias turmas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio e dialogar com os estudantes sobre suas aspirações. A declaração evidencia que a proposta de formação integrada destacada por Ramos (2008), que visa superar a dualidade entre formação técnica e formação geral, ainda representa um desafio diante das práticas desenvolvidas na escola, da fragmentação dos saberes, da falta de diálogo entre os professores, da falta de interlocução entre as áreas de conhecimento, da influência das políticas públicas no trabalho da escola e dos professores.

Ramos (2008) acrescenta que os conhecimentos de uma área profissional não estão desvinculados das teorias gerais do campo científico em que foram construídos. Ela ressalta que a teoria apartada da realidade concreta se configura abstrata, ou seja, sem sentido real para os estudantes. Assim, segundo a autora, um conhecimento de formação geral só possui significado quando relacionado ao contexto real e seu caráter produtivo.

Dessa forma, diante dos recortes apresentados e discutidos sob a categoria ‘influências do simulado na organização do trabalho docente’, foi possível percebermos diferentes percepções dos docentes entrevistados sobre o simulado no contexto da avaliação da aprendizagem, alguns com concepções críticas e sugestões; outros com concepções categóricas ou muito limitadas.

A seguir, abordaremos a categoria ‘Concepções sobre a avaliação da aprendizagem’, a fim de compreendermos o entendimento dos docentes sobre os aspectos que envolvem o processo avaliativo dos discentes.

CONCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

De acordo com Freitas *et al.* (2014), a avaliação é uma categoria pedagógica permeada por contradições. Isso porque ela é marcada pelas relações construídas no interior da escola, as quais refletem a relação entre essa instituição e a sociedade ao seu redor. Assim, a avaliação pode ser utilizada tanto para promover as aprendizagens como para intensificar a

seletividade, a exclusão, a alienação, a competição, a intimidação, o individualismo, dentre outros pontos velados ou explícitos no contexto escolar.

Nesse sentido, os autores esclarecem que a avaliação se configura como um dos mecanismos que levam à permanência ou à eliminação dos estudantes do interior da escola. Dessa forma, destacam a existência de três níveis integrados de avaliação da qualidade do ensino: a avaliação em larga escala, realizada em nível federal, estadual ou municipal, como o Enem; a avaliação institucional referente ao trabalho da escola e a avaliação da aprendizagem, que ocorre em sala de aula, sendo o professor o principal responsável por esse processo.

Nessa perspectiva, trouxemos alguns excertos das entrevistas realizadas com os docentes participantes da pesquisa, que expressam suas concepções sobre avaliação da aprendizagem. No relato do professor 1, percebemos um enfoque sobre a avaliação da aprendizagem como processo de “medir” a aprendizagem do estudante:

Avaliação da aprendizagem é um processo de meio que mensurar o que o aluno aprendeu. Que a gente sabe que o aluno tem conhecimentos variados que são adquiridos ao longo de seu espaço. O dele, depois o espaço família, depois o espaço escola, depois o espaço sociedade, não necessariamente, nessa ordem. [...] avaliação como medidor de conhecimento. Não que ela meça, mas ela ajuda a entender como que está o aluno, a diagnosticar o que ele sabe, qual a maior deficiência, qual a maior potencialidade dele, e inclusive formas de poder ter mediações (PROFESSOR 1, 2020).

Nesse aspecto, Freitas *et al.* (2014) enfatizam que avaliar remete em algum grau e de alguma forma a medir, mas destaca que isso não é avaliar. Os autores explicam que a avaliação não está desvinculada do processo ensino-aprendizagem e nem do projeto político-pedagógico da instituição. “Não se mede ou se avalia para o sistema, mas sim para o professor e seu coletivo imediato – a escola” (FREITAS *et al.*, 2014, p. 78). Ainda sob esse prisma, afirmam que a avaliação não se configura como uma atividade formal que acontece para encerrar o processo ensino-aprendizagem. Se for visto dessa forma, teremos uma percepção linear do processo pedagógico, em que o planejamento didático é constituído de uma sucessão de fases, que se inicia com a definição dos objetivos do ensino e segue com a determinação do conteúdo, dos métodos, da concretização do planejado e, por fim, da avaliação do estudante.

Nesse viés, o processo se finaliza com a divulgação das notas e se inicia um novo planejamento, seguindo essa mesma sequência até o término do ano letivo, sempre configurando a avaliação como parte final. Em oposição a essa visão linear, Freitas *et al.* (2014) defendem a organização do trabalho pedagógico em uma perspectiva dinâmica e contraditória das categorias envolvidas no processo ensino-aprendizagem, o qual está organizado em eixos interligados, tais como objetivos/avaliação e conteúdo/método.

Nessa proposta, Freitas *et al.* (2014) explicam que a avaliação é construída a partir dos objetivos e ambas formam um par dialético que orienta os conteúdos e os métodos no processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, os conteúdos e seu nível de compreensão são definidos pelos objetivos, o que possibilita conhecer o desenvolvimento dos estudantes em uma situação de avaliação. Assim, a partir dos resultados revelados nos procedimentos avaliativos, o professor poderá tomar decisões com vistas a promover as aprendizagens ainda não alcançadas pelos estudantes.

Quanto à concepção do professor 2 sobre avaliação da aprendizagem, o mesmo a entende como uma verificação da aprendizagem, necessária, mas que precisa ser diversificada para atender as diferentes formas de aprendizagem dos estudantes.

[...] eu vejo como um instrumento múltiplo. [...] um grande erro dos professores e do sistema educacional é acreditar que os alunos aprendem da mesma forma. [...] a minha visão sobre verificação da aprendizagem é um instrumento necessário, entretanto, ele não pode ser único, ele deveria ser adaptado a várias realidades. [...] em algumas turmas que eu trabalho, eu aplico atividades contínuas, toda semana ou de duas em duas semanas, tem uma atividade contínua. Tem outras turmas que eu já aplico uma atividade avaliativa, no final de cada conteúdo. Né? Mas eu já percebi que quando aplico atividade avaliativa sem que os alunos percebam que é uma popular “prova”, eles saem muito melhor. Então, parece que alguns alunos, só de falar que é prova, o aluno já fica desesperado (PROFESSOR 2, 2020).

A partir dessa concepção, é certo que, em uma sala de aula, temos estudantes que terão mais facilidade com atividades escritas, outros com atividades audiovisuais, outros com atividades orais, dentre outras situações. No entanto, esse excerto sinaliza um equívoco entre os termos avaliação e verificação, pois, segundo Luckesi (2010), a verificação da aprendizagem é um ato de investigação que se encerra com o resultado, enquanto a avaliação da aprendizagem ultrapassa essa constatação de resultados, pois envolve tomada de decisão a partir da interpretação das notas ou conceitos, com vistas a promover as aprendizagens dos estudantes e não sua classificação. Nesse sentido, o autor ressalta que a avaliação implica na compreensão dos “[...] avanços, limites e dificuldades que os educandos estão encontrando para atingir os objetivos do curso, disciplina ou atividade da qual estão participando” (LUCKESI, 2010, p. 76). A avaliação é, nesse contexto, “um excelente mecanismo subsidiário da condução da ação” (LUCKESI, 2010, p. 76).

Destarte, esses recortes nos revelam como docentes participantes da pesquisa compreendem a avaliação da aprendizagem e como a relacionam nas práticas da sala de aula. De acordo com o esclarecimento do professor 1, a sua avaliação formal acontece ao realizar questionamentos aos estudantes sobre um conteúdo que ainda será explicado, com o objetivo de que eles evidenciem quais conhecimentos possuem previamente sobre o assunto.

[...] o primeiro instrumento de avaliação que eu gosto muito de utilizar, é esse formal que tem um *feedback* quase instantâneo. Faço a pergunta e jogo perguntas soltas, até mesmo antes da gente apresentar o conteúdo [...] vou fazer minha aula, fazer um esboço do que a gente vai aprender, a apresentação do que a gente pretende trabalhar naquele dia e aí, já começo até previamente, o conhecimento que esse aluno já traz do contexto que será mediado naquele dia, pra saber a forma de avaliação, eu diria, que informal né? você tá sempre avaliando e vendo o próprio comportamento do aluno, o tipo de resposta que ele dá, se o conhecimento está muito superficial, se o conhecimento não está tão raso [...] (PROFESSOR 1, 2020).

Entendemos que esse diálogo contribui para a aprendizagem significativa, cuja teoria foi desenvolvida por Ausubel e é abordada por Moreira (2011). Na perspectiva dessa aprendizagem, os conhecimentos prévios (denominados de subsunçores) e os conhecimentos novos se interagem e, nesse processo, os novos conhecimentos passam a ter significado para os estudantes e os conhecimentos prévios também são modificados.

Em relação aos questionamentos mencionados pelo professor 1, percebemos a prática da avaliação associada ao domínio de conteúdo, que, segundo Freitas *et al.* (2014), se caracteriza como avaliação instrucional. Nessa prática, explicita que os recursos mais utilizados pelos professores são testes padronizados, provas personalizadas, atividades escritas e orais, provas informais para conhecimento da aprendizagem, *feedback* etc. No entanto, os autores ressaltam que, na sala de aula, temos também as práticas avaliativas que incidem sobre o comportamento e as atitudes dos estudantes, conhecidas, respectivamente, como avaliação disciplinar e atitudinal. Esse tipo de avaliação influencia nos resultados das avaliações finais e, conforme relatado pelo professor 1, a prática dessa avaliação acontece frequentemente em suas aulas, ao observar o comportamento e as atitudes dos estudantes.

Dessa forma, Freitas *et al.* (2014) esclarecem que existem dois planos de avaliação no contexto da sala de aula, a avaliação formal e a informal, as quais incidem sobre as formas de avaliação mencionadas. Segundo os autores, a avaliação formal é constituída de procedimentos claros, com provas e trabalhos em que o professor atribui nota. A avaliação informal se constitui de juízos de valor velados que o professor vai construindo na sua relação diária com os estudantes. Acerca da avaliação formal, por exemplo, o professor 16, relata quais instrumentos avaliativos ele utiliza e a importância de tais práticas avaliativas fazerem sentido para os estudantes:

[...] nós temos os instrumentos formais, que são as provas, redações, textos, dentre outros, mas sobretudo, o instrumento de avaliação cotidiana, a partir do contato com a sala de aula, a partir do contato com os atendimentos individuais. Agora é impossível, por conta do cenário pandêmico, mas trabalho de campo são elementares para a compreensão [...]. Sempre tentando, fazer que seja algo que faça sentido a prática de vida dos alunos. Não apenas uma formalização dos conteúdos (PROFESSOR 16, 2020).

Outra observação, mencionada pelo professor 7, é que ele reconhece a avaliação como um momento final de saber o que o estudante conseguiu “absorver” em termos de conhecimentos. Destaca, ainda, a importância do *feedback* do estudante para o trabalho do professor, bem como menciona a prova como sinônimo de avaliação.

Eu acho que avaliar, quando a gente está tentando ensinar, tentando compartilhar o conhecimento, a gente tem que entender, perceber o que o aluno está entendendo, o que o aluno está absorvendo daquilo que a gente está falando para ele, que a gente está aplicando, daquela metodologia, né? E eu acho que o momento mais oportuno de fazer isso, é o momento da avaliação, né? Não que necessariamente, tem que ser uma prova, mas existem vários outros momentos que a gente pode avaliar o aluno, né? Mas seria isso, o momento do aluno dar o *feedback* pra gente, para o professor, daquilo que a gente está tentando, nem tanto transmitir, mas aquilo que a gente está tentando compartilhar com ele, o conhecimento que a gente está compartilhando. Mas será que o aluno está absorvendo aquilo que a gente está compartilhando? Sim ou não? Então, eu acho que esse é o momento da avaliação, esse é o papel da avaliação. É pegar esse *feedback* do aluno (PROFESSOR 7, 2020).

Diante desses apontamentos, cumpre ressaltarmos que o estudante é um sujeito histórico, social, dinâmico, criativo, capaz de compreender os novos conhecimentos e as situações postas, a partir de conhecimentos que ele traz consigo, os quais foram e são construídos em diferentes contextos e interações sociais. Desse modo, os estudantes não devem ser vistos como meros receptores que [...] se limitam a “gravar” informação, mas antes como sujeitos ativos na

construção de suas estruturas de conhecimento. Conhecer alguma coisa significa ter de interpretá-la e ter de relacioná-la com outros conhecimentos já adquiridos (FERNANDES, 2009, p. 33).

Acerca do *feedback*, Fernandes (2009) destaca que é por meio da comunicação que professores e estudantes tomam consciência de suas ações, de resultados e de necessidades. Assim, os estudantes podem perceber quais foram os seus próprios avanços e/ou dificuldades de aprendizagens e compartilhar com o professor. Este, por sua vez, a partir desse diálogo e dos resultados revelados pelos estudantes, poderá repensar e redimensionar suas práticas avaliativas, se for o caso, a fim de que o seu ensino atenda às necessidades dos estudantes e os ajude a superar as dificuldades. Além disso, conforme já abordamos, a prova é um exemplo de instrumento avaliativo e não avaliação.

Na declaração do professor 14, identificamos a concepção de avaliação diagnóstica:

[...] eu entendo a avaliação, principalmente, como um diagnóstico, né? Um diagnóstico de todo o processo de ensino-aprendizagem. E não só uma avaliação do aluno, mas de todo o trabalho realizado pelo professor, da sua didática, da sua metodologia e principalmente, não vejo avaliação ou não deveria ser, como uma série de obstáculos para os alunos. Mas uma situação contínua, né? Onde o aluno vai aprendendo e essa avaliação vai mostrando os resultados continuamente, de forma que o professor perceba, né? Algumas deficiências, tanto do aluno quanto do processo de ensino-aprendizagem (PROFESSOR 14, 2020).

Esse tipo de avaliação, segundo Luckesi (2018), permite ao professor conhecer os avanços dos estudantes durante um período em curso, a partir dos objetivos que ele havia definido para uma determinada atividade. É uma forma de o professor perceber, a partir dos resultados revelados pelos estudantes, quais serão as intervenções necessárias para se atingir os objetivos planejados.

A partir dessa concepção, Hoffmann (2018) acrescenta que a avaliação não é apenas o ato de investigar e interpretar uma situação. Segundo a autora, é necessário ir para além dessas ações, pois a finalidade da avaliação é permitir a tomada de decisões com vistas a melhorar a situação em estudo, a qual pode ser das aprendizagens, do currículo, da instituição, do trabalho docente, dentre outros objetos de estudo. Além disso, essas ações devem permear as atividades promovidas pelo professor em sala de aula e não apenas ao final de um dado período, com a seleção de determinadas tarefas, como muitas vezes acontece no contexto escolar e que notamos na explicação do professor 13.

[...] eu entendo avaliação como a parte final de um processo. Pensando na sala de aula, pensando nesse processo ensino-aprendizagem. Avaliação é aquele momento, que o professor e o aluno, eles vão conferir ou checar, né? Vão verificar, mas vão conferir mesmo, vão ver se houve a aprendizagem, até que ponto que aquilo que foi trabalhado, aquilo que foi ensinado, realmente, atingiu os objetivos. Então, avaliação para mim, é o momento mais importante, porque é o momento de saber se os objetivos de ensino, eles foram alcançados, né? Num determinado período, bimestre ou semestre. Então, ela fecha um ciclo, um processo e ao mesmo tempo inicia um processo. Porque [...] além de dar esse *feedback* do que foi aprendido, ela serve também, de diagnóstico para novos rumos, para novos caminhos, novas aprendizagens, para dar continuidade. [...] Então, eu entendo que ela é uma etapa muito importante nesse processo e serve tanto para a parte final, ponto final, como ponto de partida também, para novas aprendizagens (PROFESSOR 13, 2020).

Os docentes destacaram a avaliação da aprendizagem como um processo e a importância do *feedback* do professor, conforme relatos a seguir:

Avaliação da aprendizagem, ela não pode ser contemplada apenas como um produto final, como prova, né? O aluno precisa ser avaliado continuamente. Isso não extingue a possibilidade de avaliação do tipo prova, né? Mas eu acredito que esse tipo de avaliação, simulado, provas, ele tem que ser só mais um tipo de avaliação para que você possa mensurar a aprendizagem do aluno. (PROFESSOR 4, 2020).

Quando ele escreve, eu tenho a possibilidade de ver que a escrita dele, quase atingiu a ideia, mas falta isso. Aí é claro, a gente na hora de fazer a contrapartida, chamo de devolutiva, é quase um clichê fazer a devolutiva. Mas é sempre depois de cada avaliação, a gente faz “pessoal, vamos corrigir a prova, por questão, que teve gente que teve facilidade na um, mas teve gente que teve dificuldade na um” e assim por diante [...] (PROFESSOR 1, 2020).

Dessa forma, observamos nos relatos dos professores 4 e 1, aspectos da avaliação formativa, proposta por Fernandes (2009), que diz respeito à necessidade da prática frequente da avaliação da aprendizagem, da utilização de diferentes instrumentos avaliativos, da importância do *feedback* para os estudantes como forma de orientá-los para a melhoria de suas aprendizagens. Nessa direção, o autor ressalta que os estudantes desenvolvem processos inerentes à autoavaliação (autoconhecimento) e à autorregulação (autocontrole) de suas aprendizagens.

Na exposição do professor 9, observamos a ênfase dada à avaliação contínua, ao *feedback* e à importância de o professor explorar os conhecimentos prévios dos estudantes.

Bom, eu acredito que a avaliação da aprendizagem, ela tem que ser contínua. Certo? Mesmo porque haja as verificações necessárias, como prova, trabalho, seminário, mas ela tem que ser contínua e ela tem que ter um *feedback* sempre, das coisas boas e ruins dos alunos. Eu costumo dizer que o conhecimento prévio do que o aluno sabe, principalmente, dos alunos do primeiro ano, que é o nosso caso, ele é muito importante. Eu uso uma frase minha mesmo, às vezes, misturada de alguns, que “todo mundo sabe alguma coisa” (PROFESSOR 9, 2020).

Nesse fragmento, observamos a importância que se deve dar aos conhecimentos prévios dos estudantes, em especial dos que cursam o primeiro ano. Contudo, não devemos priorizar um período escolar em detrimento de outros, visto que todos os estudantes possuem conhecimentos diversos, de acordo com as suas experiências individuais e coletivas, desde a sua infância até o seu estágio atual. Experiências estas que são oriundas do contexto familiar, profissional, acadêmico, dentre outros, podem ser pontos de referência para a interlocução com os conhecimentos científicos. Observamos, ainda, na fala do professor 9, uma confusão entre os termos avaliação da aprendizagem, verificação da aprendizagem e instrumentos avaliativos.

Essa confusão conceitual também foi percebida nas argumentações dos professores 18 e 11, conforme suas declarações.

[...] eu trabalho com a verificação de aprendizagem, ou seja, uma prova; atividades, [...] diversas, no sentido assim, caça-palavras, cruzadinha, apresentações, né? Leitura de textos, listas de exercícios, entre outras coisas e projetos. [...] seminários diversos [...] jogos, jogos dinâmicos [...] competições, né? [...] listas de exercício [...] (PROFESSOR 18, 2020).

Então avaliação da aprendizagem, é um instrumento que nós professores utilizamos, para avaliar qual foi o quantitativo, qual a qualidade, não só a quantidade. Em termos quantitativos e qualitativos, do que o aluno pode absorver dos conteúdos programáticos trabalhados, em cada série, em cada turma [...] (PROFESSOR 11, 2020).

Nesses dois relatos, observamos que os professores citam verificação da aprendizagem, instrumentos avaliativos e avaliação da aprendizagem como termos sinônimos. No entanto, eles são diferentes. A avaliação da aprendizagem, segundo Luckesi (2018), é o ato de investigar uma determinada realidade para saber se os estudantes aprenderam ou não o que foi ensinado e, a partir disso, tomar decisões. Quanto à verificação da aprendizagem, Luckesi (2010) esclarece que é o ato de investigação que se encerra com o resultado, ou seja, a ação de encerrar com a constatação de algo, não há tomada de decisão.

Sobre o conceito de avaliação da aprendizagem, o professor 1 faz uma observação importante em relação aos diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes.

[...] avaliação é muito bom, permite que a gente conheça os alunos, você vê os ritmos. Você começa o primeiro dia de aula seu, é um ritmo, no segundo dia de aula, você já vai repensando esse ritmo junto à turma (PROFESSOR 1, 2020).

Acerca dessa afirmação, Fernandes (2009, p. 94) destaca que “convém atentar para o fato de que os alunos possuem conhecimentos, aptidões, motivações, estilos e ritmos de aprendizagem que podem variar significativamente”. Tal fragmento evidencia a compreensão sobre os diferentes ritmos em que estudantes aprendem. Concordamos com a concepção desse professor, pois alguns estudantes podem ter mais facilidade de compreender determinados assuntos, enquanto outros poderão manifestar dificuldades de realizar determinadas atividades; alguns poderão se expressar melhor na escrita, outros, oralmente; alguns terão dificuldades de socialização com os colegas; alguns poderão ter dificuldades em utilizar recursos tecnológicos, dificuldades de compreender a comunicação do professor; dentre outras situações que poderão influenciar o processo ensino-aprendizagem.

Nesse aspecto, Freitas (1995, p. 251) acrescenta que o ritmo diferenciado dos alunos “[...] é uma questão social, uma questão de história de vida ligada à sua origem social. Os alunos chegam à escola com determinadas experiências ou sem determinadas experiências – dependendo do que a escola solicite”.

Uma outra concepção, mencionada pelo professor 3, é de que o objetivo da avaliação é estimular as competências dos estudantes.

Acho que é um processo parte da educação, parte do processo de formação educacional, que visa estimular as competências dos estudantes, tanto para fins técnicos, científicos, acadêmicos, quanto para fins de formação como indivíduos em sociedade (PROFESSOR 3, 2020).

Segundo Ferreti (2003), essas competências envolvem o desenvolvimento individual de aspectos cognitivos, afetivos e sociais. O autor esclarece que elas se referem à capacidade do indivíduo de acumular diferentes conhecimentos, de aplicá-los e de se relacionar afetiva e socialmente, bem como ter capacidade de articular esses conhecimentos em diferentes situações que sejam necessárias. Assim, notamos que a formação baseada em competências vai ao encontro das exigências do mercado de trabalho, marcado pela produtividade, competitividade,

individualidade, seletividade, flexibilidade, exclusão, precarização do trabalho e outras adversidades advindas da sociedade capitalista.

Ferretti (2003) acrescenta que o objetivo do desenvolvimento de competências é que os estudantes sejam futuros trabalhadores mais eficientes e cidadãos mais compromissados. Sobre a formação por competências, Ramos (2012) salienta que os conhecimentos estão voltados para a realização de ações práticas, o que, segundo a autora, não elimina o currículo dualista e fragmentado, mas o reforça. Nesse viés, ela defende que:

Aprender o sentido dos conteúdos de ensino implica reconhecê-los como conhecimentos construídos historicamente e que se constituem, para o trabalhador, em pressupostos a partir dos quais se podem construir novos conhecimentos no processo de investigação e compreensão do real. O real é tanto material, - a natureza e as coisas produzidas pelos homens – quanto social, configurado pelas relações que os homens constroem entre si. É pela relação homem-natureza e homem-homem que o ser humano produz sua existência como espécie e como sujeitos singulares (RAMOS, 2012, p. 108).

Além dessas concepções sobre a avaliação da aprendizagem, ressaltamos, também, alguns excertos que expressam os tipos de instrumentos avaliativos adotados por parte dos docentes participantes da pesquisa, como é caso dos professores 5 e 2, que citaram práticas avaliativas variadas que envolvem tanto atividades em grupo, como atividades individuais:

Provas, eu sempre uso. Eu gosto de passar trabalhos também. Trabalhos escrito, umas vezes. Algumas vezes, eu passo seminários. Já pedi para eles apresentarem teatro, peça teatral de determinado tema. Então, eles têm a liberdade de desenvolver um roteiro, mas abordando aquele tema de alguma forma. Já pedi também, por exemplo, para eles escutarem músicas e relacionarem elas com a realidade em que eles vivem, que nós vivemos, de forma geral. Eu tento passar coisas variadas, né? Lógico que a provinha está sempre lá. Então, não deixa de existir, porque acho importante, eles saberem se expressar de forma escrita, né? Então, a provinha está sempre lá (PROFESSOR 5, 2020).

Em geral, eu cobro mais de um instrumento, além do simulado. Eu aplico atividades do próprio livro, essas atividades podem ser feitas em conjunto [...]. Desde que o aluno tem capacidade de desenvolver o texto. [...] é uma forma que eu vejo de desenvolver [...] no aluno, essa capacidade de que muitos têm de argumentar na fala, mas que infelizmente, nem todos tem na hora de argumentar na escrita. [...] Peço o aluno para fazer uma pesquisa em casa ou uma anotação. [...] Algumas vezes, eu peço [...] que converse comigo, sobre o conteúdo. [...] gosto de avaliar aquele aluno que participa muito da aula [...] na hora de avaliar a prova dele, eu costumo fazer uma média do que ele fala com o que ele escreve. Né? Porque como eu falei, na minha visão, a escola ela não está ensinando o aluno apenas a escrever. [...] além de escrever, a escola tem que fomentar no aluno a capacidade crítica de argumentação [...] (PROFESSOR 2, 2020).

Diante desses relatos, ressaltamos que não é a utilização de instrumentos avaliativos variados que garantirá uma avaliação processual e incluyente dos estudantes. É preciso estar atento ao uso que se faz desses instrumentos, bem como dos resultados que eles apresentam. Fernandes (2009) salienta a importância de o professor não descuidar da qualidade das atividades desenvolvidas, bem como de relacioná-las ao desenvolvimento dos processos cognitivos mais complexos dos estudantes.

No discurso do professor 17, por exemplo, percebemos que ele busca, a partir de seus instrumentos avaliativos, promover o diálogo com os estudantes e a autoavaliação deles, como forma de melhorar suas aprendizagens. Ação que vai na direção da avaliação formativa abordada por Fernandes (2009).

O principal instrumento, como eu disse, além da questão da participação, da oralidade, das rodas de conversa, [...] quando a gente estava trabalhando presencialmente, eu fazia esse tipo de atividade. Como se fosse uma autoavaliação. Pedia para o aluno, para ele refletir sobre sua aprendizagem e me contar o que ele tinha aprendido ou não. Isso eu avaliava também. Uma autoavaliação, né? Mas oral, isso era uma atividade oral e os textos em si, as produções textuais, que eu sempre passo para os meus alunos e aí eles reescrevem. Então, eu trabalhava a primeira produção, o início, que era como se fosse um diagnóstico, para eu saber o que esses alunos já sabiam em relação àquele texto que iria trabalhar [...] (PROFESSOR 17, 2020).

Outros relatos dos docentes entrevistados denotam seu posicionamento em relação à atribuição de nota aos instrumentos avaliativos, conforme mencionado pelos professores 5 e 3.

[...] o sistema nos obriga a dar uma nota. Então, assim, se o sistema não nos obrigasse a fazer essas coisas, eu acho que o conhecimento seria mais pautado ali na sala de aula, sabe? Mas acaba que a gente está num processo que tem etapas e a gente fica meio refém desse processo, porque tem primeiro bimestre, segundo bimestre e todo bimestre, a gente tem que dar uma nota, que é feita por vários instrumentos, que eu não sou a favor, eu discordo disso. Eu acho que a gente tem que ter vários instrumentos mesmo, é a melhor maneira no sistema que a gente tá, mas eu acho que a gente poderia trabalhar mais com conceitos do que com notas (PROFESSOR 5, 2020).

Tenho algumas objeções, como a gente preza demais por uma quantificação, uma coisa muito quantitativa. Às vezes, o aluno acaba numa ansiedade muito grande, se reconhecendo através de uma nota, de um número, né? Então, isso tem um pouco um lado prejudicial, nós perdemos um pouco, mas não tem como fugir muito disso. Acho que esse é o desafio, encontrar o equilíbrio, é o mais importante (PROFESSOR 3, 2020).

Nesse contexto, Freitas (1995) ressalta que o ensino passa a ser artificializado, levando o professor a recorrer ao uso da avaliação para manter o controle da sala de aula, para motivar a participação dos estudantes, bem como para sensibilizá-los aos estudos. Assim, o estudante atribui importância ao “[...] conhecimento à medida que ele seja, primeiro, valorizado, pelo professor, pela sua conversão no equivalente geral ‘nota’ [...]” (FREITAS, 1995, p. 229-230).

Os conhecimentos passam a ser mercantilizados e a nota funciona como uma “moeda de troca” sob o domínio do professor, quem decide a pontuação, a quantidade, o período, a forma e os tipos de instrumentos avaliativos que utilizará para realizar a sua avaliação de forma a atender uma média de nota que é estabelecida em um documento legal da escola, como é o caso dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Em contrapartida, os estudantes buscam realizar as atividades solicitadas pelo professor para alcançarem ou superarem essa média de nota, para que sejam aprovados.

Nesse cenário, podemos ter estudantes com uma preocupação frequente em conseguir aprovação, em cumprir metas, em satisfazer cobranças familiares, em competir com seus colegas, em ser destaque na sala de aula, em atender as exigências dos professores, dentre outros elementos

“motivadores”. Nesse viés, alguns estudantes acabam por manifestar problemas psicológicos, tais como: ansiedade, medo, tristeza, sentimento de fracasso, depressão em casos mais graves etc.

Freitas (1995) acrescenta que temos o trabalho não-material, que é realizado e consumido simultaneamente, ou seja, ao mesmo tempo que se produz conhecimentos, se consome. No entanto, o autor destaca dois pontos importantes nesse prisma: os estudantes que conseguem aprender não são expropriados dos conhecimentos adquiridos, ainda que estes não tenham sentido para eles; em outros estudantes, essa expropriação ocorre por meio da reprovação, da evasão, bem como da sonegação de conteúdos no contexto da aprendizagem. Tais situações reforçam a exclusão explícita e velada no âmbito escolar, em que alguns estudantes são rotulados como incapazes, inquietos, fracos, sem formação anterior sólida, dentre outras atribuições verbais.

Outros aspectos, mencionados pelos professores 15 e 14, referem-se à utilização de prova como instrumento avaliativo; à atribuição de nota em contrapartida à participação e/ou realização de atividades pelos estudantes; e à frequência com que desenvolvem suas avaliações.

Então, a questão da prova, nós sempre temos que aplicar prova, só que eu não tenho prova como meu único mecanismo de avaliação. [...] Porque eu vejo assim, que o conhecimento, ele é gradativo. Nós vamos construindo o conhecimento. Então, se o aluno, hoje, ele foi à aula, ele entendeu, ele falou alguma coisa, ou seja, falou ou escreveu, ele já tem aquela nota, porque ele assimilou, ele teve o aprendizado. [...] A gente não pode cobrar só uma vez, porque vai que ele não esteja bem naquele dia, então, envolve vários fatores (PROFESSOR 15, 2020).

[...] eu aplico provas, né? Com perguntas abertas e fechadas, né? As perguntas abertas são mais qualitativas para ver se o aluno entendeu o raciocínio, o conceito. Avalio sempre o que eles fizeram, não é do tipo tudo ou nada. Eu procuro solicitar ao aluno que desenvolva as contas, às vezes, ele erra por um probleminha de sinal ou modificação na fração. Era para estar numerador, põe no denominador. Então, eu vou avaliando de forma contínua o que ele fez. Não avalio apenas a resposta final (PROFESSOR 4, 2020).

Diante desses apontamentos, percebemos aspectos que evidenciam e fortalecem a cultura da prova e da nota pela participação e/ou pela realização das atividades pelos estudantes. No entanto, percebemos também uma atenção com a construção de conhecimentos e com situações que podem comprometer o desempenho dos estudantes nos procedimentos avaliativos. Nesse aspecto, Hoffmann (2018) destaca que notas e conceitos não são suficientes para dizer se os estudantes aprenderam bem ou não. É necessário interpretar os resultados alcançados por eles.

Em relação aos erros cometidos pelos estudantes nas atividades acadêmicas, concordamos com a observação do professor 4, pois não devemos julgar a aprendizagem dos estudantes apenas pelos resultados. Às vezes, eles não chegam na resposta esperada pelo professor, por causa de equívocos em conceitos; complexidade e incompreensão da atividade que lhe foi atribuída; insegurança em responder “corretamente”; falta de clareza no texto da atividade; pouco conhecimento sobre o assunto e outros motivos mais. Sob esse olhar, Hoffmann (2018) destaca que os erros fazem parte do processo de aprendizagem.

Todos os aprendizes estão sempre evoluindo em suas hipóteses. Aprendem fazendo muitos ensaios e erros, naturais ao processo, erros esperados em determinados momentos da construção de noções e de atividades a realizar. Esses erros representam momentos tão ou mais significativos que os acertos uma vez que levam os alunos à autocorreção, à tomada de consciência, a tentativas de

superação. Atentar a tais hipóteses leva os professores a analisar o sentido das estratégias operacionais e dos processos de raciocínio percorridos pelos estudantes (HOFFMANN, 2018, p. 58).

Os professores 14 e 15 também consideram pertinente dar atenção aos erros cometidos pelos estudantes, acompanhar a evolução das aprendizagens e refletir questões que podem prejudicar o estudante na realização de atividades avaliativas.

Ao devolver essa avaliação para o aluno, a gente resolve essa avaliação comentando não só os acertos, mas principalmente, a partir dos erros, tentando fazer o aluno entender e superar a dificuldade que ele teve no momento daquela avaliação. Tentando que o aluno não perceba a avaliação como algo punitivo mesmo, como um obstáculo. Mas mesmo que ele tenha errado, mas que ele aprenda a partir desse erro. Então, a devolutiva vai nesse sentido. [...] Existem alguns alunos também, que às vezes, estão passando por alguma dificuldade extraclasse e isso atrapalha um pouco (PROFESSOR 14, 2020).

[...] eu tenho um caderno e nesse caderno, [...] eu sempre vou comentando os erros e dificuldades dos alunos. [...] Porque como está tudo anotado aqui no caderno, eu tenho sempre como revisar, porque os resultados não são somente para dar uma nota. Mas eu preciso vê-los, melhorando (PROFESSOR 15, 2020).

Diante desses excertos, evidenciamos diferentes concepções sobre avaliação da aprendizagem e as principais práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores participantes da pesquisa, as quais sinalizaram diferentes reflexões e possibilidades. Em acordo com Fernandes (2009, p. 64), “a avaliação é uma prática e uma construção social, é um processo desenvolvido por e para seres humanos que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e questões de natureza sociocultural, psicológica e também política”.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante das análises das categorias abordadas nesse recorte, percebemos que o simulado é desenvolvido com foco nos exames externos e muitos professores reconhecem que o seu trabalho pedagógico é influenciado por esse instrumento avaliativo.

Alguns docentes destacaram a necessidade da interdisciplinaridade para romper com a prática de se trabalhar as disciplinas em “caixinhas”, bem como incluir questões das disciplinas técnicas no simulado. No entanto, entendemos que a inclusão de disciplinas técnicas no simulado não resolverá a falta de interlocução entre formação geral e formação técnica. Não se trata apenas de justapor essas áreas de formação em um instrumento avaliativo como forma de implementar e garantir a “integração” de conhecimentos. Se visto dessa forma, as disciplinas continuarão fragmentadas e cada professor continuará na sua função de cumprir prazos, registros e divulgação de notas, sem reflexão de suas práticas avaliativas, que podem afetar silenciosamente as aprendizagens dos estudantes.

Desse modo, inferimos que a formação integrada ainda é um desafio na instituição pesquisada, diante do que evidenciamos nas declarações dos professores entrevistados. Esta situação reforça a fragmentação das disciplinas e a dicotomia entre formação geral e formação técnica. Conforme vimos, o objetivo dessa formação integrada não é preparar os jovens para disputar uma vaga no mercado de trabalho ou na universidade. De acordo com embasamentos teóricos, o que se busca é uma formação em todas as dimensões humanas: física, emocional,

intelectual, cultural e social, que permita aos estudantes ter uma visão ampla, crítica, consciente e ativa na sociedade, considerando o contexto capitalista, que acentua continuamente as desigualdades sociais, exclusões, entre tantos outros problemas.

Em relação à função do simulado ser uma importante forma de complementar a formação integral dos estudantes, inferimos que pelos resultados obtidos com a pesquisa, esse instrumento avaliativo tende a reforçar uma formação geral, fragmentada, mas não integral, a qual abrange todas as dimensões da vida humana, que inclui trabalho, ciência e cultura. No entanto, reconhecemos que os resultados do simulado podem ser utilizados pelos docentes para melhorarem suas práticas pedagógicas, por meio da autoavaliação, do feedback, do diálogo, do planejamento de novas estratégias de ensino, dentre outras ações.

Por fim, consideramos a necessidade e importância de provocar reflexões e discussões acerca do simulado entre as pessoas envolvidas, pois as mudanças ocorrem gradativamente e de forma coletiva, com o envolvimento de um conjunto de profissionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luana Costa. Quando o foco passa a ser o resultado na avaliação externa em larga escala: evidência de uma rede. **Educação em Revista**. v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/XGfdRbfzYmKNKKSbFNSN9dRR/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 fev. 2021.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2008. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/scvxs>. Acesso em: 02 jan. 2020.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45/42>. Acesso em: 07 jul. 2021.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2009.

FERRETI, Celso João. A reforma do Ensino Médio: uma crítica em três níveis. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **A Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**. v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out-dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zQ8Gc4nzcz3y5kSfcxqdRZk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A.A; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 31-92.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 17. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Verificação ou Avaliação: O Que Pratica a Escola?** Secretaria de Educação. Governo do Estado do Ceará, 2010. Disponível em http://titan2.cev.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_dir/download/avaliacao1.pdf. Acesso em: 05 jul. 2022.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado**. [S. l.: s. n.]: 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 05 set. 2022.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107-128.

SORDI, Mara Regina Lemes de; FREITAS, Helena Costa Lopes. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas *et al.* **Avaliação: Políticas e Práticas**. São Paulo: Papirus, 2002.