

Práticas curriculares de docentes no contexto de uma rede municipal de educação

Teachers' curricular practices in a municipal education system context

*Rosangela Fritsch*¹

*Carlinda Leite*²

*Ricardo Ferreira Vitelli*³

Resumo: Este artigo se situa no campo teórico dos estudos curriculares e das políticas educacionais. O tema práticas curriculares de ensino-aprendizagem e de avaliação concretizadas por docentes no contexto de uma rede municipal de educação tem sua relevância demarcada social e academicamente. Para concretizar o objetivo de mapear as práticas curriculares de docentes, estabelecendo relações com a política curricular do município em questão, aplicou-se um questionário *online*, respondido por adesão dos professores da rede, que se posicionaram sobre as práticas mais utilizadas por eles, as mais apreciadas pelos estudantes e as que geram mais aprendizagens. Os resultados evidenciam tensões entre a política curricular orientadora do município, que prevê uma educação libertadora e cidadã preconizada no documento norteador do currículo, e as práticas concretizadas em sala de aula pelos docentes, em que são recorrentes estratégias e processos de ensino-aprendizagem centrados nos professores e uso de instrumentos e procedimentos de avaliação focados em resultados.

Palavras-chave: Práticas curriculares; Políticas educacionais; Estudos curriculares.

Abstract: This paper is situated in the theoretical approach of curricular studies and educational policies. The theme of assessment and teaching-learning curricular practices accomplished by teachers in a municipal education system context has its relevance demarcated socially and academically. To achieve the aim of mapping the curricular practices of teachers, establishing relationships with the curricular policy of the municipality in question, we administered an online questionnaire, which was answered by the teachers from this system, who gave their opinions on the practices they most used, the ones that are more appreciated by the students and the ones that generate the most learning. The results show tensions between the municipal guiding curricular policy, which predicts a freeing and civic education based on the curricular guiding document, and the practices accomplished in the classroom by the teachers, in which teaching-learning processes and strategies focused on teachers are common, along with assessment tools and procedures focused on results.

Keywords: Curricular practices; Educational policies; Curricular studies.

- 1 Doutorado em Educação (2006) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e Pós-doutorado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação pela Universidade do Porto. Atualmente é professora titular no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Graduação e Especializações da Unisinos. Pesquisadora e coordenadora do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Gestão Educacional e Escolar (PPGEe).
- 2 Carlinda Leite é Professora Emérita da Universidade do Porto, Portugal, e Presidente da Comissão de Ética em Investigação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). É Diretora de Investigação do Centro de Investigação e Intervenção em Educação da Universidade do Porto (CIIE-UP), co-presidindo a comunidade de prática de investigação intitulada Currículo, Avaliação, Formação de Professores e Tecnologias Educativas (CAFe).
- 3 Doutor em Educação (2017), Mestre em Educação (2013) e Especialista em Metodologia do Ensino Superior (1987), todos pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Graduado em Estatística pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (1984). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional em Gestão Educacional. Professor adjunto da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Introdução

O conceito de práticas curriculares referenciado neste artigo se reporta ao modo como o currículo, por meio de processos e estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação definidos pelos docentes, concretiza-se nos cotidianos da sala de aula e articula-se com a política curricular do território estudado. Tal território consiste em uma rede municipal de educação da Região Metropolitana de Porto Alegre, Brasil, que, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019), conta com 23.603 matrículas, 49 escolas e 1.267 docentes e está situada em uma cidade que possui, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), aproximadamente 215 mil habitantes. Tem como objetivo mapear as práticas curriculares de docentes estabelecendo relações com a política curricular do município em questão. Assim, este estudo propõe conhecer tensões entre os contextos de formulação/implementação e execução da política, sem desconsiderar as especificidades e peculiaridades de cada um deles.

A produção de conhecimento sobre políticas curriculares no Brasil demarcam uma preocupação com a constituição da agenda e com a formulação e implementação de políticas educacionais (SOUZA, 2014). Mais recentemente, as temáticas de estudo a esse respeito se articulam a um cenário nacional marcado pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (CAETANO, 2020; CUNHA; LOPES, 2017; GIROTTO, 2019; LOPES, 2019; MACEDO, 2015, 2016, 2017) e de sucessivas e simultâneas reformas educacionais conservadoras de matriz modernizadora (AGUIAR, 2019; ARAÚJO, 2018; CUNHA, 2017; FERRETI; SILVA, 2017; MACIEL, 2019). Tais reformas são impulsionadas pelo movimento empresarial e neoliberal (COSTOLA; BORGHI, 2018) e vinculadas aos organismos internacionais (COSTA; MOLINA, 2020; KOEPEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020). Nesse cenário, também há estudos sobre reformas educacionais relacionadas com o Ensino Médio e a Educação Profissional (BRANCO *et al.*, 2019; COSTA; LOPES, 2018; FERRETI; SILVA, 2017; HERNANDES, 2020; MENDONÇA; FIALHO, 2020; SILVA, 2018).

A partir desse panorama, Bello, Jacomini e Minhoto (2014) verificam que o eixo mais pesquisado no campo das políticas educacionais é o Estado, suas ações e suas políticas. Por sua vez, Souza (2014) aponta uma carência de estudos de acompanhamento e monitoramento de políticas educacionais com vistas a leituras do movimento dessas políticas. Ao encontro disso, Rosa e Ponce (2016), em pesquisa sobre o estado da arte de políticas curriculares para a educação básica no período 2010 a 2015, evidenciam, em um contexto de epidemia de políticas, a emergência de preocupações comuns entre teóricos e pesquisadores do campo do currículo relacionadas às implicações práticas de concepções marcadamente cognitivistas e produtivistas do papel da educação e da escola, concepções essas intensificadas pelas políticas curriculares em curso no Brasil.

Em atenção a esse cenário, o presente estudo volta-se particularmente ao contexto das práticas curriculares empreendidas por docentes em suas salas de aula. Parte-se do entendimento de que o currículo não pode ser visto unicamente como um documento oficial, como um texto prescrito e/ou como um rol de objetivos, conteúdos, metodologias e avaliações para determinado nível ou etapa de ensino (FERRAÇO; CARVALHO, 2012; LEITE, 2002). Nessa perspectiva, é no cotidiano escolar e nas práticas curriculares dos docentes que se pode compreender o currículo como práxis (FREIRE, 1981, 1996, 2002), visualizando o espaço e o tempo em que as recontextualizações e as ressignificações acontecem (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) e, assim, revelando possibilidades e descobertas do novo (FIORIO; LYRIO; FERRAÇO, 2012; LEITE; FERNANDES; FIGUEIREDO, 2018).

Nessa ótica, o docente não reproduz a teoria: ele atua como um autor que a produz, na medida em que, na sua prática e no cotidiano da sala de aula, reconfigura a ação, mobilizando conhecimentos e práticas decorrentes de sua formação e de sua experiência. É tendo por referência essas ideias que se sustenta a importância de os docentes se assumirem como protagonistas nos processos de ensino-aprendizagem e avaliação e não apenas como reprodutores de teorias de conhecimentos aprendidas na sua formação profissional ou como executores de políticas curriculares.

Fundamentação teórica

A produção e análise dos dados que compõem este estudo se orientaram nas seguintes dimensões teóricas: práticas curriculares, currículo, políticas de currículo e justiça curricular.

Práticas curriculares são compreendidas como práticas sociais educativas docentes porque compõem a dimensão social da formação humana tal como prevê a pedagogia freiriana (FREIRE, 1981, 1996, 2002, 2005). Assim, a prática curricular, enquanto prática social, pressupõe unidade da teoria e da prática, em linha com o expresso por Freire (1996, p. 25): “Quando se une a prática com a teoria, tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”. Nessa perspectiva, o ser humano é um ser da práxis, que usa a reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo. Essa ideia da participação para a transformação associada ao conceito de práxis implica uma articulação constante entre ação e a reflexão, em que “a prática, implicando na teoria da qual não se separa, implica também numa postura de quem busca o saber, e não de quem passivamente o recebe” (FREIRE, 2002, p. 80), ou seja, implica “[...] uma unidade dialética entre subjetividade e objetividade” (FREIRE, 1981, p. 54), bem como uma forte “[...] relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 13).

Tais pressupostos podem ser associados aos que advêm da trajetória da teoria crítica, com base no materialismo histórico-dialético, e que reconhecem que a práxis pedagógica está para além das aparências ou das imediatas percepções primárias dos fenômenos e objetos que apoiam as relações entre conhecimento e aprendizagem. Nesse sentido, ao encontro de Bachelard (1996), acredita-se na subversão epistêmica para ultrapassar obstáculos epistemológicos advindos do cotidiano escolar e não passíveis de resolução via parâmetros curriculares, diretrizes nacionais ou bases curriculares. Assim, é preciso considerar que na práxis os conflitos, retrocessos, avanços e recuos são próprios do ato de apreender as nuances epistêmicas e geralmente não estão explícitos nos currículos.

Entendendo a práxis no sentido enunciado, as práticas curriculares são assumidas neste estudo como categorias de análise. “São as categorias que servem de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade, rigor, importância” (KUENZER, 2002, p. 66).

Para além dessa relação dialética entre teoria e prática, aposta-se na orientação democrática que atribui à educação escolar o papel de contribuir para a justiça social (CONNELL, 1995, 1999, 2012). A esse respeito, Connell (1999) apresenta três razões fundamentais que endossam a relevância que o tema da justiça social tem para todos os implicados com o sistema educativo – professores, pais, alunos e administradores. A primeira razão refere-se ao fato de o sistema educativo ser um bem público de grande importância, que tem uma distribuição desigual de recursos na educação formal, o que resulta em um acesso social também desigual. A segunda diz respeito ao sistema educativo não ser um bem público apenas de hoje;

sê-lo-á ainda mais no futuro, quando o conhecimento organizado terá se convertido no componente mais significativo do sistema produtivo e o sistema educativo não só distribuirá os bens sociais atuais, como também conformará o tipo de sociedade a depender do uso dele feito para conseguir que a sociedade seja justa. E a terceira razão consiste em que o ensino, a aprendizagem e a avaliação, como práticas sociais, sempre colocam questões sobre os propósitos e os critérios para a ação, sobre a aplicação de recursos e sobre a responsabilidade e as consequências da ação educacional e social.

Assim, parte-se do pressuposto de que uma maior justiça curricular (SANTOMÉ, 2013) e cognitiva (CORTESÃO, 2011) é geradora de justiça social (CONNELL, 1999, 2012). Para isso, políticas educativas orientadas por esse pressuposto têm de reconhecer poder de decisão à escola e aos seus agentes nos processos de configuração de um currículo que concretize princípios de justiça curricular (LEITE, 2002; SAMPAIO; LEITE, 2017) em uma escola com todos e para todos, isto é, em uma escola que cumpra o desígnio da igualdade de oportunidades para todos os grupos sociais para quem a educação se destina.

Como tem sido defendido pela literatura acadêmica, a concretização de princípios de uma educação democrática reconhece a não neutralidade do currículo e do conhecimento (LEITE, 2002; SILVA, 2004) e a importância de contextualizar o currículo que é prescrito em nível nacional e, no caso brasileiro, estadual e municipal (LEITE; FERNANDES, 2011, 2019). É nessa linha que Candau (2011, p. 240) argumenta “[...] que as diferenças são constitutivas, intrínsecas às práticas educativas e atualmente é cada vez mais urgente reconhecê-las e valorizá-las na dinâmica das escolas”. Candau (2011) afirma, ainda, que “[...] a construção de uma escola verdadeiramente democrática e justa supõe articular igualdade e diferença” (p. 256), subvertendo a cultura escolar dominante que, “[...] em nossas instituições educativas, construídas fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal” (p. 241). Portanto, a diferença não pode ser ignorada nem considerada um problema.

Além disso, a “[...] luta por políticas de currículo que defendam o direito às diferenças não pode ser reduzida a políticas de inclusão que não privilegiam todas as diferenças” (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2016, p. 1261). Para esses autores, o direito às diferenças coloca em ameaça alguns valores historicamente construídos que se desenvolveram em um contexto de desigualdade social e que tiveram como efeito a reprodução da própria desigualdade. Dessa forma, lutar por políticas curriculares de inclusão a partir de uma visão ampliada do termo, que se apresente como plataforma à justiça social e cognitiva, coloca-nos em uma posição de enfrentamento das forças conservadoras.

Logo, reconhecer que a escola e o currículo não são neutros e que, ao contrário, transmitem e privilegiam valores que são influenciados e influenciam o reconhecimento social de determinados saberes e características culturais constitui uma atitude essencial para a criação de condições que promovam a igualdade de oportunidades de sucesso escolar. Ademais, é preciso atentar ao cotidiano enquanto espaço privilegiado de produção de práticas curriculares que permite aos “[...] currículos avançarem para muito além do que podemos compreender por meio dos textos que definem e explicam as propostas das escolas” (REIS, 2016, p. 1334). Nesse sentido, o currículo é concebido como plano e ação: em sua ação, o plano é ressignificado nas práticas curriculares que, como práticas pedagógicas, correspondem a construções contextualizadas e implicadas com a cultura escolar na sua relação com o entorno e com o poder de agência dos professores (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2013, 2015; SANTOS; LEITE, 2020) enquanto decisores curriculares (LEITE, 2002; LEITE; FERNANDES, 2010).

Dessa maneira, compreende-se o currículo como um projeto que se constrói na ação (LEITE, 2005; LEITE; FERNANDES, 2010), em que o professor é visto como configurador do currículo (LEITE; FERNANDES, 2010, 2011), ou seja, como alguém que, fazendo uso da sua autonomia, toma decisões curriculares contextualizadas (LEITE; FERNANDES, 2012, LEITE; FERNANDES; FIGUEIREDO, 2019). Para isso, em suas decisões curriculares, os docentes fazem uso de elementos presentes nos textos das políticas educativas e curriculares, mas também de conhecimentos específicos que, de algum modo, foram e estão sendo elaborados e construídos no âmbito de sua prática curricular e que geram um movimento contínuo de integração e recontextualização.

Na concretização dessa ação, não é possível ignorar que “[...] o conhecimento válido para muitas crianças é o conhecimento que está diretamente relacionado com a sua própria realidade social, conhecimento que lhes permite envolver-se em atividades que são por eles valorizadas” (SMITH, 2002, p. 7). Por isso, é importante configurar e desenvolver um currículo contextualizado, que traga ao espaço escolar experiências do cotidiano de todos os estudantes e que crie condições não só para que se sintam reconhecidos, mas também para que, partindo do que lhes é familiar, possam fazer novas aprendizagens. Nessa direção, Santomé (2013, p. 9) entende que a

[...] justiça curricular é o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; ajuda a ver, analisar, compreender e julgar-se a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático.

É a partir desse olhar sobre as práticas curriculares que se procura refletir sobre as possibilidades de promover justiça social (DUBET, 1996, 2008, 2011; LEITE; SAMPAIO, 2015). Ter como ponto de partida situações dos diversos cotidianos é uma das chaves para construir um currículo justo em que os estudantes, a partir desse conhecimento, envolvam-se na construção de outras aprendizagens. Como afirmado por Connell (1999, p. 70), “[...] os princípios da justiça curricular deveriam ajudar-nos a limpar um pouco a casa da educação e a identificar os aspetos do currículo que são socialmente injustos”. Para ele, esses princípios são: o princípio dos interesses dos menos favorecidos, que é negado por práticas curriculares que confirmem essa situação; o princípio da participação, que é negado quando se incluem práticas que permitem a uns grupos ter mais participação do que outros na tomada de decisões; e o princípio da produção histórica da igualdade, que é negado quando se obstaculiza a mudança nessa direção.

Concretizar princípios de justiça curricular implica também ter em consideração a tese de Paliwal e Subramaniam (2006, p. 38) quando afirmam que “[...] os alunos respondem com maior sucesso às exigências formais quando estas se relacionam com situações familiares já experienciadas por si nas suas vidas”, ou seja, que a contextualização do currículo torna o aprender mais significativo e relevante para as suas vidas fora da escola. Ponce e Neri (2015) também indicam a busca da justiça curricular como necessária e a prática curricular como chave desse processo nas três dimensões fundamentais do currículo: a do conhecimento requerido para que os sujeitos do currículo se instrumentalizem para compreender o mundo; a do cuidado com esses sujeitos envolvidos no processo pedagógico, de modo a garantir que todos tenham condições dignas para se desenvolver; e a da convivência democrática e solidária, que deve ser promovida na escola.

Na perspectiva de Santomé (2013, p. 225), abordar o tema da justiça e igualdade de oportunidades

no sistema educativo envolve “[...] a análise e avaliação do grau de respeito que o currículo escolar e os modelos de organização da vida nas escolas têm com as distintas idiosincrasias dos grupos e das pessoas que precisam conviver nessa instituição”. Para concretizar esse respeito, são importantes uma política educativa democrática e inclusiva, que propicie aprendizagens de qualidade, e as escolas serem instituições curricularmente inteligentes (LEITE, 2003), isto é, instituições com capacidade para desafiar continuamente a si próprias em busca de dinâmicas, internas e externas, que conduzam à melhoria da qualidade da educação dos estudantes que acolhem. No entanto, para isso, é fundamental que gestores, técnicos e professores exerçam um papel de decisores curriculares “[...] determinante na construção da mudança educacional e curricular, quer se trate de inovações planejadas pelo poder central, quer de propostas com caráter mais descentralizado ou que emergem da periferia, neste caso das escolas e dos seus contextos” (LEITE; FERNANDES, 2010, p. 198).

O contexto do estudo e os procedimentos metodológicos

Este estudo compõe uma pesquisa articulada em uma rede de pesquisa que integra o Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional e Escolar (PPGEE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Brasil, e a Comunidade Prática de Investigação: Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas (CAFTE) do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal em parceria com uma rede municipal da Região Metropolitana de Porto Alegre.

Para a produção de dados sobre as práticas curriculares, utilizou-se um questionário desenvolvido pelo grupo de investigação CAFTE, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, e adaptado às especificidades do contexto brasileiro. Esse questionário se organiza em três partes: uma primeira voltada a dados de perfil dos respondentes; uma segunda relacionada ao desenvolvimento do currículo, com vistas a identificar as práticas de ensino-aprendizagem mais utilizadas pelos docentes, as mais apreciadas pelos estudantes e, na visão dos docentes, as que geram mais aprendizagens; e uma terceira focada na avaliação de aprendizagens dos estudantes, a qual procurou conhecer os instrumentos/procedimentos de avaliação mais utilizados pelos docentes, os mais apreciados pelos estudantes segundo os docentes e os que promovem melhores e mais aprendizagens.

O questionário *online*, na versão Google Forms, foi respondido por adesão dos docentes que compõem a rede entre abril e junho de 2020. Disponibilizado mediante um *link*, o questionário continha perguntas concernentes às práticas de ensino-aprendizagem e de avaliação, em que os respondentes deveriam assinalar, entre uma lista de possibilidades e ordem sequencial, as sete mais utilizadas, as sete mais apreciadas pelos estudantes e as sete que, segundo os docentes, mais geram aprendizagem. A avaliação das respostas foi feita por meio de contagem ponderada, considerando o lugar ocupado por cada uma na hierarquia. Para a construção e o cálculo das ponderações, partiu-se do seguinte pressuposto: posição 1 = sete pontos; posição 2 = seis pontos; posição 3 = cinco pontos; posição 4 = quatro pontos; posição 5 = três pontos; posição 6 = dois pontos; e posição 7 = um ponto.

Os resultados do questionário foram discutidos acerca de sua relação com a política curricular local, isto é, com o Documento Orientador do Currículo do Território Municipal (DOCTM, 2021)⁴, produzido

4 A fim de preservar o sigilo do município investigado, a menção a esse documento não integra a lista de referências utilizadas para a confecção deste estudo.

em decorrência do Programa ProBNCC e da implementação da BNCC. Esse documento, produzido em 2019/2020 e publicado em 2021, “[...] constitui-se como referência para o estabelecimento de princípios e de concepções que embasem/orientem os currículos escolares e produções administrativas correlatas, elaborados pelas instituições de ensino deste território” (DOCTM, 2021, p. 9).

Após, a lista de práticas de ensino-aprendizagem foi categorizada em dois grupos: com maior protagonismo docente e com maior protagonismo discente. Seguindo a mesma lógica, a lista de práticas de avaliação foi categorizada em: focadas em resultados e focadas em processos. A partir disso, estabeleceu-se relação entre essas categorias e as posições ocupadas pelas respostas acerca das práticas mais utilizadas pelos respondentes, mais apreciadas pelos estudantes e mais geradoras de aprendizado.

Resultados e discussões

Responderam ao questionário 643 docentes, o que representa 51% do universo pesquisado. Em termos de perfil, 93% dos respondentes identificam-se com o gênero feminino. Sobre o tempo de experiência profissional dos docentes, dos que responderam, 42% têm, pelo menos, 20 anos de experiência e 32% menos de 20 anos. No que concerne à titulação máxima dos respondentes, 74% possuem especialização, 7% possuem mestrado ou doutorado, 4% possuem magistério, e 15% possuem graduação.

Em relação à atuação dos docentes por nível de ensino, tal atuação não, necessariamente, é restrita a apenas um nível, razão pela qual a quantidade de respostas somadas ultrapassa 100%. Como esperado por ser uma rede municipal, a maior parte dos docentes que respondeu ao questionário é composta pelos que atuam na Educação Fundamental (68% nos Anos Iniciais e 28% nos Anos Finais), seguida dos que atuam na Educação Infantil (24%) e em outros níveis (2%). No Ensino Médio, 1,5% dos respondentes atua, o que indica presença na rede estadual ou privada.

Quanto às áreas de exercício docente, verifica-se também atuação em mais de uma área. Individualmente, o ensino de linguagens é a área com maior incidência de respondentes: (60%), seguida das Ciências Humanas (48%), Matemática (45%), Ciências da Natureza (43%) e Ensino Religioso (32%).

Em relação às práticas de ensino-aprendizagem mais utilizadas pelos docentes, como expresso no Quadro 1, as mais representativas em ordem hierárquica são: realização de atividades que levam em consideração características da turma; exposição/explicação dos conteúdos seguida de exercícios para aplicação/consolidação dos conhecimentos; e realização de trabalho em grupo. Evidencia-se que a abordagem dos conteúdos seguindo, predominantemente, a estrutura dos livros didáticos e a promoção de debates por meio de fóruns virtuais não teve nenhuma referência na primeira posição. Tal resultado chama atenção na medida em que pode indicar pouca utilização de tecnologias digitais em um contexto de ensino remoto motivado pela pandemia de Covid-19, vivenciada no ano de realização desta pesquisa.

Quadro 1 – Práticas de ensino-aprendizagem mais utilizadas pelos docentes

| Práticas de ensino-aprendizagem | Mais utilizadas por ordem | | | | | | | Pontuação ⁵ | | |
|-----------------------------------|---------------------------|----|----|----|----|----|----|------------------------|-----|-----|
| | 1° | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° | 7° | T | Pon | Pos |
| Exposição/explicação de conteúdos | 50 | 3 | 7 | 4 | 3 | 4 | 10 | 81 | 446 | 15° |

5 Nos quadros 1, 2, 3, 6, 7 e 8 as abreviaturas T, Pon e Pos correspondem respectivamente a total, ponderada e posição.

| | | | | | | | | | | |
|--|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------------|-------------|-----------|
| Exposição/explicação dialogada dos conteúdos | 68 | 52 | 12 | 24 | 18 | 18 | 31 | 223 | 1065 | 5° |
| Exposição/explicação dos conteúdos seguida de exercícios para aplicação/consolidação dos conhecimentos | 67 | 60 | 51 | 12 | 20 | 30 | 39 | 279 | 1291 | 2° |
| Apresentação de dados ou exemplos para análise seguida da apresentação e explicação dos conceitos em estudo | 12 | 27 | 20 | 22 | 11 | 21 | 13 | 126 | 522 | 14° |
| Realização de atividades que levam em consideração características da turma | 85 | 74 | 50 | 49 | 49 | 24 | 44 | 375 | 1724 | 1° |
| Abordagem dos conteúdos seguindo, predominantemente, a estrutura dos livros didáticos | 0 | 4 | 5 | 6 | 3 | 8 | 6 | 32 | 104 | 20° |
| Realização de atividades de pesquisa | 17 | 25 | 29 | 22 | 34 | 29 | 21 | 177 | 683 | 11° |
| Realização de trabalhos de campo e de visitas de estudo | 15 | 37 | 41 | 46 | 32 | 28 | 21 | 220 | 889 | 8° |
| Recurso a atividades que permitam transformar as experiências dos estudantes em assuntos de aprendizagem | 20 | 36 | 59 | 53 | 40 | 33 | 24 | 265 | 1073 | 4° |
| Realização de trabalho em grupo | 17 | 30 | 49 | 68 | 63 | 42 | 30 | 299 | 1119 | 3° |
| Realização de atividades de análise de textos ou de outros recursos | 1 | 6 | 8 | 22 | 13 | 17 | 18 | 85 | 262 | 19° |
| Promoção de situações de diálogo e de partilha de saberes | 19 | 25 | 59 | 53 | 56 | 34 | 27 | 273 | 1053 | 6° |
| Promoção de debates por meio de fóruns virtuais | 0 | 0 | 12 | 3 | 1 | 3 | 2 | 21 | 83 | 22° |
| Promoção de dinâmicas de debate e confronto de opiniões em uma lógica argumentativa | 7 | 9 | 30 | 20 | 19 | 11 | 10 | 106 | 422 | 16° |
| Realização de atividades de análise e reflexão sobre situações do dia a dia e do mundo | 15 | 30 | 34 | 25 | 30 | 44 | 22 | 200 | 755 | 10° |
| Promoção de situações de colaboração entre estudantes | 13 | 25 | 24 | 34 | 36 | 36 | 27 | 195 | 704 | 11° |
| Desenvolvimento de projetos | 47 | 34 | 13 | 32 | 25 | 23 | 18 | 192 | 865 | 9° |
| Participação em iniciativas de caráter científico | 8 | 17 | 15 | 8 | 19 | 16 | 13 | 96 | 367 | 17° |
| Análise de situações diversas que contribuam para desenvolvimento do pensamento crítico e resolução de problemas | 20 | 30 | 11 | 12 | 23 | 28 | 33 | 157 | 581 | 13° |
| Realização de atividades de sistematização e de relação de conhecimentos | 4 | 12 | 23 | 7 | 4 | 14 | 13 | 77 | 296 | 18° |
| Realização de atividades promotoras de criatividade | 79 | 22 | 1 | 19 | 20 | 47 | 55 | 243 | 975 | 7° |
| Outras | 6 | 3 | 0 | 2 | 1 | 3 | 14 | 29 | 91 | 21° |
| Total | 570 | 561 | 553 | 543 | 520 | 513 | 491 | 3751 | | |

Fonte: elaborado pelos autores.

Como já referido, essa mesma lista de práticas curriculares de ensino-aprendizagem foi apresentada aos docentes para que identificassem as que os estudantes mais apreciavam. Conforme exposto no Quadro 2, as três principais respostas destacadas pelos docentes são: realização de atividades que levam em consideração características da turma; exposição/explicação dos conteúdos seguida de exercícios para aplicação/consolidação dos conhecimentos; e exposição/explicação dialogada dos conteúdos. Como se depreende, todas essas atividades implicam um maior protagonismo dos docentes. Ressalta-se, ainda, que duas das práticas listadas não foram escolhidas por nenhum docente como as mais apreciadas pelos estudantes; são elas: abordagem dos conteúdos seguindo, predominantemente, a estrutura dos livros didáticos; e realização de atividades de sistematização e de relação de conhecimentos.

Quadro 2 – Práticas de ensino-aprendizagem que os estudantes mais apreciam

| Práticas de ensino-aprendizagem | Mais apreciadas por ordem | | | | | | | Pontuação | | |
|---|---------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|-------------|-----------|
| | 1° | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° | 7° | T | Pon | Pos |
| Exposição/explicação de conteúdos | 71 | 8 | 10 | 3 | 4 | 9 | 10 | 115 | 647 | 11° |
| Exposição/explicação dialogada dos conteúdos | 119 | 101 | 25 | 22 | 9 | 12 | 20 | 308 | 1723 | 3° |
| Exposição/explicação dos conteúdos seguida de exercícios para aplicação/consolidação dos conhecimentos | 88 | 91 | 85 | 21 | 20 | 16 | 25 | 346 | 1788 | 2° |
| Apresentação de dados ou exemplos para análise seguida da apresentação e explicação dos conceitos em estudo | 11 | 30 | 27 | 32 | 10 | 9 | 11 | 130 | 579 | 13° |
| Realização de atividades que levam em consideração características da turma | 132 | 91 | 70 | 59 | 41 | 28 | 22 | 443 | 2257 | 1° |
| Abordagem dos conteúdos seguindo, predominantemente, a estrutura dos livros didáticos | 0 | 2 | 4 | 5 | 7 | 10 | 6 | 34 | 99 | 21° |
| Realização de atividades de pesquisa | 2 | 18 | 29 | 24 | 25 | 33 | 42 | 173 | 546 | 14° |
| Realização de trabalhos de campo e de visitas de estudo | 3 | 5 | 4 | 18 | 17 | 18 | 31 | 96 | 261 | 16° |
| Recurso a atividades que permitam transformar as experiências dos estudantes em assuntos de aprendizagem | 16 | 33 | 59 | 55 | 44 | 37 | 21 | 265 | 1052 | 6° |
| Realização de trabalho em grupo | 10 | 28 | 53 | 83 | 77 | 58 | 48 | 357 | 1230 | 4° |
| Realização de atividades de análise de textos ou de outros recursos | 6 | 9 | 15 | 18 | 27 | 29 | 17 | 121 | 399 | 15° |
| Promoção de situações de diálogo e de partilha de saberes | 19 | 41 | 48 | 59 | 64 | 41 | 26 | 298 | 1155 | 5° |
| Promoção de debates por meio de fóruns virtuais | 1 | 4 | 1 | 3 | | | 4 | 13 | 52 | 22° |
| Promoção de dinâmicas de debate e confronto de opiniões em uma lógica argumentativa | 4 | 1 | 12 | 11 | 14 | 8 | 7 | 57 | 203 | 17° |
| Realização de atividades de análise e reflexão sobre situações do dia a dia e do mundo | 16 | 25 | 25 | 30 | 40 | 53 | 19 | 208 | 752 | 9° |

| | | | | | | | | | | |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|-----|-----|
| Promoção de situações de colaboração entre estudantes | 8 | 20 | 35 | 37 | 56 | 36 | 22 | 214 | 761 | 8° |
| Desenvolvimento de projetos | 27 | 23 | 24 | 25 | 27 | 27 | 29 | 182 | 711 | 10° |
| Participação em iniciativas de caráter científico | 3 | 5 | 5 | 10 | 7 | 15 | 20 | 65 | 187 | 19° |
| Análise de situações diversas que contribuam para desenvolvimento do pensamento crítico e resolução de problemas | 8 | 19 | 16 | 24 | 27 | 53 | 47 | 194 | 580 | 12° |
| Realização de atividades de sistematização e de relação de conhecimentos | 0 | 6 | 11 | 10 | 8 | 13 | 17 | 65 | 198 | 18° |
| Realização de atividades promotoras de criatividade | 37 | 25 | 24 | 27 | 32 | 41 | 67 | 253 | 882 | 7° |
| Outras | 5 | 2 | 1 | 2 | 6 | 5 | 23 | 44 | 111 | 20° |
| Total | 586 | 587 | 583 | 578 | 562 | 551 | 534 | 3981 | | |

Fonte: elaborado pelos autores.

No Quadro 3, a seguir, são destacadas as práticas que, segundo a visão dos docentes, proporcionam melhores aprendizagens. Em ordem de importância, destacam-se: realização de trabalho em grupo; realização de atividades que levam em consideração características da turma; e promoção de situações de diálogo e de partilha de saberes entre os estudantes. Merece atenção e discussão mais aprofundada o fato de que ocupam as primeiras posições duas práticas que exigem maior protagonismo dos estudantes. Ressalta-se, também, que apenas uma prática não foi alvo de escolha como a mais apreciada pelos estudantes: promoção de debates por meio de fóruns virtuais. Nesse sentido, volta-se a referir que, sendo a pesquisa realizada em um período marcado pela necessidade de recorrer ao ensino remoto emergencial, tal percepção dos docentes merece uma análise mais aprofundada.

Quadro 3 – Práticas de ensino-aprendizagem que proporcionam melhores aprendizagens

| Práticas de ensino-aprendizagem | Mais aprendizagem por ordem | | | | | | | Pontuação | | |
|---|-----------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|-------------|-----------|
| | 1° | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° | 7° | T | Pon | Pos |
| Exposição/explicação de conteúdos | 39 | 2 | 4 | 9 | 6 | 6 | 8 | 74 | 379 | 16° |
| Exposição/explicação dialogada dos conteúdos | 59 | 48 | 14 | 25 | 13 | 26 | 44 | 229 | 1006 | 7° |
| Exposição/explicação dos conteúdos seguida de exercícios para aplicação/consolidação dos conhecimentos | 37 | 48 | 44 | 17 | 26 | 27 | 34 | 233 | 1001 | 8° |
| Apresentação de dados ou exemplos para análise seguida da apresentação e explicação dos conceitos em estudo | 9 | 18 | 14 | 17 | 11 | 22 | 8 | 99 | 394 | 15° |
| Realização de atividades que levam em consideração características da turma | 64 | 69 | 51 | 60 | 58 | 42 | 33 | 377 | 1648 | 2° |
| Abordagem dos conteúdos seguindo, predominantemente, a estrutura dos livros didáticos | 5 | 2 | 5 | 7 | 5 | 7 | 9 | 40 | 138 | 21° |
| Realização de atividades de pesquisa | 6 | 20 | 21 | 20 | 24 | 27 | 17 | 135 | 490 | 12° |

| | | | | | | | | | | |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|-------------|-----------|
| Realização de trabalhos de campo e de visitas de estudo | 56 | 36 | 42 | 29 | 30 | 19 | 14 | 226 | 1076 | 6° |
| Recurso a atividades que permitam transformar as experiências dos estudantes em assuntos de aprendizagem | 14 | 45 | 57 | 54 | 43 | 32 | 23 | 268 | 1085 | 5° |
| Realização de trabalho em grupo | 93 | 56 | 77 | 64 | 54 | 29 | 28 | 401 | 1876 | 1° |
| Realização de atividades de análise de textos ou de outros recursos | 1 | 2 | 5 | 10 | 10 | 8 | 9 | 45 | 139 | 20° |
| Promoção de situações de diálogo e de partilha de saberes | 26 | 42 | 53 | 53 | 61 | 41 | 32 | 308 | 1208 | 3° |
| Promoção de debates por meio de fóruns virtuais | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 4 | 11 | 33 | 22° |
| Promoção de dinâmicas de debate e confronto de opiniões numa lógica argumentativa | 3 | 6 | 9 | 17 | 18 | 17 | 8 | 78 | 266 | 17° |
| Realização de atividades de análise e reflexão de situações do dia a dia e do mundo | 14 | 28 | 22 | 24 | 34 | 39 | 23 | 184 | 675 | 11° |
| Promoção de situações de colaboração entre estudantes | 16 | 40 | 47 | 37 | 42 | 34 | 28 | 244 | 957 | 9° |
| Desenvolvimento de projetos | 27 | 30 | 30 | 30 | 25 | 28 | 19 | 189 | 789 | 10° |
| Participação em iniciativas de caráter científico | 8 | 18 | 12 | 11 | 20 | 14 | 19 | 102 | 375 | 13° |
| Análise de situações diversas que contribuam para desenvolvimento do pensamento crítico e resolução de problemas | 7 | 11 | 11 | 10 | 11 | 27 | 20 | 97 | 317 | 14° |
| Realização de atividades de sistematização e de relação de conhecimentos | 6 | 8 | 7 | 7 | 10 | 6 | 17 | 61 | 212 | 18° |
| Realização de atividades promotoras de criatividade | 71 | 31 | 27 | 30 | 16 | 37 | 53 | 265 | 1113 | 4° |
| Outras | 14 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 | 28 | 55 | 180 | 19° |
| Total | 575 | 565 | 556 | 535 | 520 | 492 | 478 | 3721 | | |

Fonte: elaborado pelos autores.

Considerando-se as práticas de ensino-aprendizagem que envolvem maior protagonismo docente, nas primeiras posições das mais utilizadas pelos docentes e mais apreciadas pelos discentes, destacam-se as atividades que levam em consideração características da turma e a exposição/explicação dos conteúdos seguida de exercícios (Quadro 4). Ao observar as cinco primeiras posições, é possível notar uma convergência entre as práticas mais utilizadas pelos professores e as mais apreciadas pelos estudantes. Já no que concerne às práticas que geram maior aprendizagem, sobressaem-se duas: realização de atividades que levam em consideração as características da turma; e recurso a atividades que permitam transformar as experiências dos estudantes em assuntos de aprendizagem.

Quadro 4 – Práticas de ensino-aprendizagem com protagonismo docente

| Maior protagonismo docente | Posições ocupadas | | |
|---|-------------------|-----------------|--------------------|
| | Mais utilizadas | Mais apreciadas | Maior aprendizagem |
| Exposição/explicação de conteúdos | 15 | 11 | 16 |
| Exposição/explicação dialogada dos conteúdos | 05 | 03 | 07 |
| Exposição/explicação dos conteúdos seguida de exercícios | 02 | 02 | 08 |
| Apresentação de dados ou exemplos para análise seguida da apresentação e explicação dos conceitos em estudo | 14 | 13 | 15 |
| Realização de atividades que levam em consideração características da turma | 01 | 01 | 02 |
| Abordagem dos conteúdos seguindo, predominantemente, a estrutura dos livros didáticos | 20 | 21 | 21 |
| Recurso a atividades que permitam transformar as experiências dos estudantes em assuntos de aprendizagem | 04 | 06 | 05 |

Fonte: elaborado pelos autores.

Quanto às práticas de ensino-aprendizagem com maior protagonismo dos estudantes, pode-se observar no Quadro 5 que se destaca a realização de trabalho em grupo, ocupando a terceira posição no *ranking* das práticas mais utilizadas pelos professores e a quarta posição no *ranking* das mais apreciadas pelos estudantes. Já entre aquelas que proporcionam maior aprendizagem, observam-se três em destaque: realização de trabalho em grupo, na primeira posição; promoção de situações de diálogo e de partilha de saberes, na terceira posição; e realização de atividades promotoras de criatividade, na quarta posição.

Quadro 5 – Práticas de ensino-aprendizagem com protagonismo discente

| Maior protagonismo estudantes | Posições ocupadas | | |
|--|-------------------|-----------------|--------------------|
| | Mais utilizadas | Mais apreciadas | Maior aprendizagem |
| Realização de atividades de pesquisa | 11 | 14 | 12 |
| Realização de trabalhos de campo e de visitas de estudo | 08 | 16 | 06 |
| Realização de trabalho em grupo | 03 | 04 | 01 |
| Realização de atividades de análise de textos ou de outros recursos | 19 | 15 | 20 |
| Promoção de situações de diálogo e de partilha de saberes | 06 | 05 | 03 |
| Promoção de debates por meio de fóruns virtuais | 22 | 22 | 22 |
| Promoção de dinâmicas de debate e confronto de opiniões em uma lógica argumentativa | 16 | 17 | 17 |
| Realização de atividades de análise e reflexão sobre situações do dia a dia e do mundo | 10 | 09 | 11 |
| Promoção de situações de colaboração entre estudantes | 11 | 08 | 09 |
| Desenvolvimento de projetos | 09 | 10 | 10 |
| Participação em iniciativas de caráter científico | 17 | 19 | 13 |
| Análise de situações diversas que contribuam para desenvolvimento do pensamento crítico e resolução de problemas | 13 | 12 | 14 |

| | | | |
|--|----|----|-----------|
| Realização de atividades de sistematização e de relação de conhecimentos | 18 | 18 | 18 |
| Realização de atividades promotoras de criatividade | 07 | 07 | 04 |

Fonte: elaborado pelos autores.

Já as práticas associadas a recursos virtuais e as relacionadas diretamente com processos e estratégias de ensino-aprendizagem por meio de pesquisa não ocupam as primeiras posições em nenhuma das situações. Esses dados revelam existir uma tensão entre as práticas de ensino-aprendizagem concretizadas pelos docentes e aquelas presentes no documento da rede municipal de educação (DOCTM, 2021). Tal documento preconiza o ensino pela pesquisa, comprometido com uma educação escolar que promova a reflexão, favoreça a resolução de problemas e desafie os estudantes a usarem a sua autonomia para se desenvolverem como protagonistas da própria história (DOCTM, 2021). Preconiza, também, a educação pela pesquisa como uma das possibilidades de construção de conhecimentos em que o discente deixa de ser receptor de conteúdos e passa a ser agente do processo que é mediado pelo docente.

Como mencionado, além das práticas de ensino-aprendizagem, as práticas de avaliação integraram o questionário. No Quadro 6, a seguir, estão sistematizadas as práticas de avaliação mais frequentemente utilizadas pelos docentes. Em uma hierarquia de respostas, destacam-se nas três primeiras posições: participações nas atividades; trabalho escrito individual e teste escrito individual.

Quadro 6 – Práticas de avaliação mais frequentemente utilizadas

| Práticas de avaliação | Mais utilizadas por ordem | | | | | | | Pontuação | | |
|---------------------------------------|---------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----------|------|-----|
| | 1° | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° | 7° | T | Pon | Pos |
| Teste escrito individual | 172 | 48 | 39 | 30 | 22 | 16 | 28 | 355 | 1933 | 3° |
| Trabalho escrito individual | 64 | 156 | 53 | 31 | 23 | 37 | 22 | 386 | 1938 | 2° |
| Trabalho escrito em grupo | 26 | 63 | 113 | 61 | 30 | 34 | 13 | 340 | 1540 | 4° |
| Apresentação oral de trabalho | 17 | 43 | 79 | 104 | 56 | 26 | 27 | 352 | 1435 | 5° |
| Teste oral individual | 5 | 9 | 18 | 25 | 31 | 10 | 11 | 109 | 403 | 12° |
| Portfólio | 49 | 33 | 46 | 37 | 31 | 26 | 15 | 237 | 1079 | 7° |
| Exercícios de autocorreção | 16 | 42 | 41 | 60 | 62 | 51 | 30 | 302 | 1127 | 6° |
| Autoavaliação com critérios definidos | 9 | 16 | 36 | 26 | 34 | 33 | 34 | 188 | 645 | 9° |
| Projetos | 32 | 36 | 38 | 31 | 58 | 53 | 32 | 280 | 1066 | 8° |
| Trabalho de laboratório/campo | 3 | 13 | 19 | 21 | 22 | 25 | 18 | 121 | 412 | 11° |
| Fichamento de leituras/resenhas | 2 | 6 | 15 | 14 | 23 | 34 | 31 | 125 | 349 | 13° |
| Participação nas atividades | 162 | 81 | 40 | 57 | 53 | 67 | 60 | 520 | 2401 | 1° |
| Outras | 23 | 23 | 14 | 17 | 19 | 20 | 86 | 202 | 620 | 10° |
| Total | 580 | 569 | 551 | 514 | 464 | 432 | 407 | 3517 | | |

Fonte: elaborado pelos autores.

No Quadro 7 estão sistematizadas as práticas de avaliação que, segundo os professores, são as mais apreciadas pelos estudantes. Como é possível observar, nas três primeiras posições, estão: participação nas atividades; trabalho escrito em grupo; e projetos. Constata-se, assim, que as práticas relacionadas com provas, a exemplo de testes, não se apresentam nas primeiras posições como as mais apreciadas pelos discentes.

Quadro 7 – Práticas de avaliação mais apreciadas pelos estudantes

| Avaliações mais apreciadas | Mais apreciadas por ordem | | | | | | | Pontuação | | |
|---------------------------------------|---------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----------|------|-----|
| | 1° | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° | 7° | T | Pon | Pos |
| Teste escrito individual | 64 | 16 | 28 | 26 | 23 | 30 | 47 | 234 | 964 | 9° |
| Trabalho escrito individual | 31 | 71 | 40 | 32 | 35 | 47 | 44 | 300 | 1214 | 5° |
| Trabalho escrito em grupo | 111 | 88 | 67 | 45 | 34 | 34 | 16 | 395 | 2006 | 2° |
| Apresentação oral de trabalho | 17 | 41 | 50 | 60 | 47 | 30 | 33 | 278 | 1089 | 6° |
| Teste oral individual | 3 | 3 | 11 | 15 | 21 | 20 | 14 | 87 | 271 | 13° |
| Portfólio | 23 | 40 | 45 | 41 | 40 | 24 | 16 | 229 | 974 | 8° |
| Exercícios de autocorreção | 24 | 48 | 53 | 65 | 48 | 36 | 23 | 297 | 1220 | 4° |
| Autoavaliação com critérios definidos | 13 | 31 | 34 | 42 | 30 | 20 | 21 | 191 | 766 | 10° |
| Projetos | 54 | 37 | 63 | 38 | 36 | 36 | 19 | 283 | 1266 | 3° |
| Trabalho de laboratório/campo | 37 | 63 | 35 | 28 | 25 | 21 | 17 | 226 | 1058 | 7° |
| Fichamento de leituras/resenhas | 1 | 7 | 10 | 15 | 21 | 17 | 19 | 90 | 275 | 12° |
| Participação nas atividades | 159 | 80 | 65 | 44 | 52 | 54 | 46 | 500 | 2404 | 1° |
| Outras | 38 | 25 | 17 | 15 | 10 | 23 | 65 | 193 | 702 | 11° |
| Total | 575 | 550 | 518 | 466 | 422 | 392 | 380 | 3303 | | |

Fonte: elaborado pelos autores.

A seguir, no Quadro 8, constam as práticas de avaliação que, segundo os docentes, proporcionam melhores aprendizagens para os estudantes. Nas primeiras posições estão: participação nas atividades; projetos; e trabalho escrito em grupo. Também nesse caso as práticas de avaliação que geram melhores aprendizagens na perspectiva dos professores não correspondem a provas aplicadas na forma de testes.

Quadro 8 – Práticas de avaliação que proporcionam melhores aprendizagens

| Práticas de avaliação | Melhores aprendizagens por ordem | | | | | | | Pontuação | | |
|---------------------------------------|----------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----------|------|-----|
| | 1° | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° | 7° | T | Pon | Pos |
| Teste escrito individual | 103 | 20 | 27 | 23 | 38 | 22 | 42 | 275 | 1268 | 7° |
| Trabalho escrito individual | 39 | 98 | 38 | 35 | 36 | 47 | 28 | 321 | 1421 | 4° |
| Trabalho escrito em grupo | 45 | 60 | 82 | 47 | 43 | 38 | 20 | 335 | 1498 | 3° |
| Apresentação oral de trabalho | 25 | 44 | 53 | 84 | 49 | 41 | 29 | 325 | 298 | 5° |
| Teste oral individual | 3 | 7 | 20 | 15 | 29 | 14 | 14 | 102 | 352 | 13° |
| Portfólio | 39 | 39 | 40 | 40 | 29 | 21 | 18 | 226 | 1014 | 8° |
| Exercícios de autocorreção | 28 | 51 | 52 | 64 | 58 | 33 | 31 | 317 | 1289 | 6° |
| Autoavaliação com critérios definidos | 5 | 20 | 31 | 41 | 25 | 41 | 30 | 193 | 661 | 10° |
| Projetos | 73 | 55 | 61 | 44 | 40 | 32 | 13 | 318 | 1519 | 2° |
| Trabalho de laboratório/campo | 18 | 62 | 40 | 21 | 33 | 28 | 13 | 215 | 950 | 9° |
| Fichamento de leituras/resenhas | 4 | 7 | 18 | 21 | 18 | 32 | 28 | 128 | 390 | 12° |
| Participação nas atividades | 171 | 78 | 52 | 44 | 41 | 47 | 57 | 490 | 2375 | 1° |
| Outras | 24 | 21 | 23 | 8 | 13 | 13 | 63 | 165 | 569 | 11° |
| Total | 577 | 562 | 537 | 487 | 452 | 409 | 386 | 3410 | | |

Fonte: elaborado pelos autores.

O Quadro 9 sintetiza, comparativamente, as práticas de avaliação mais utilizadas pelos docentes (U), as mais apreciadas pelos estudantes segundo os docentes (A) e as que geram mais aprendizagens (Ap). Essa comparação foi organizada em torno de dois critérios: avaliação focada nos resultados e avaliação focada nos processos. Considerando as cinco primeiras posições, como indicam as avaliações com foco nos resultados, as mais utilizadas são: trabalho escrito individual (segunda posição); teste escrito individual (terceira posição); trabalho escrito em grupo (quarta posição); e apresentação oral de trabalho (quinta posição). Nota-se, ainda, que trabalho escrito individual e trabalho escrito em grupo ocupam lugar nas cinco primeiras posições entre as mais apreciadas pelos estudantes e entre as que promovem maior aprendizagem.

As avaliações com foco em processos, por sua vez, são menos recorrentes. Apesar disso, participação nas atividades ocupa a primeira posição em todas as práticas de avaliação observadas (mais utilizadas pelos docentes, mais apreciadas pelos estudantes e mais geradoras de aprendizagens) e projetos ocupa a terceira posição entre as práticas mais apreciadas pelos estudantes e a segunda opção entre as que geram maior aprendizagem.

Quadro 9 – Síntese das posições das práticas de avaliação

| Foco em resultados | U | A | Ap | Foco em processo | U | A | Ap |
|---------------------------------|----|----|----|---------------------------------------|----|----|----|
| Teste escrito individual | 3 | 9 | 7 | Exercícios de autocorreção | 6 | 4 | 6 |
| Trabalho escrito individual | 2 | 5 | 4 | Autoavaliação com critérios definidos | 9 | 10 | 10 |
| Trabalho escrito em grupo | 4 | 2 | 3 | Projetos | 8 | 3 | 2 |
| Apresentação oral de trabalho | 5 | 6 | 5 | Trabalho de laboratório/campo | 11 | 7 | 9 |
| Teste oral individual | 12 | 12 | 13 | Participação nas atividades | 1 | 1 | 1 |
| Fichamento de leituras/resenhas | 13 | 12 | 12 | Portfólio | 7 | 8 | 8 |

Fonte: elaborado pelos autores.

Ressalta-se, ainda, que as práticas de avaliação menos referidas são as focadas em resultados: teste oral individual e fichamento de leituras/resenhas. Além disso, é possível observar que as avaliações com foco em acompanhamentos de processos não ocuparam as melhores posições, a exemplo de trabalho de laboratório/campo e portfólio.

Assim, no que diz respeito às práticas de avaliação, verifica-se convergência entre as que são mais utilizadas pelos docentes, as que são mais apreciadas pelos estudantes e as que geram mais aprendizagens. Sabe salientar, também, que as práticas curriculares de avaliação com foco em processos e que, contraditoriamente, não são as mais utilizadas pelos docentes consistem nas que se alinham com a concepção de avaliação enunciada no documento orientador curricular a que se refere este estudo (DOCTM). Tal documento prevê aprendizagens reflexivas, humanizadoras e contextualizadas, conforme a singularidade da comunidade em que o espaço escolar estiver inserido e as etapas do processo de ensino-aprendizagem vivenciadas. Nessa ótica, a avaliação do trabalho pedagógico é compreendida como um processo contínuo, diagnóstico, horizontal e processual, e os processos avaliativos devem contemplar as diferentes dimensões do sujeito, utilizando-se para isso de diversas metodologias, ferramentas e tecnologias.

Em síntese, a análise das respostas dos docentes permitiu identificar tensões, coerências e incoerências entre as práticas curriculares de ensino-aprendizagem e de avaliação realizadas e as previstas pelo DOCTM. Nesse documento, a Educação é conceituada como direito social e processo de vida, e a escola deve trabalhar

para ressignificar a realidade, demarcando o social como uma escolha epistemológica na perspectiva de uma Educação libertadora e cidadã orientada para os direitos humanos (DOCTM, 2021). Em tal documento, aparece claramente a perspectiva dialógica do pensamento de Paulo Freire, evidenciando uma concepção de educação emancipatória e libertadora, capaz “[...] de promover a transformação dos sujeitos ao estimular a práxis (ação e reflexão) em um processo de experimentação da própria história” (DOCTM, 2021, p. 7). Assim, a escola deve desafiar os estudantes para além do momento presente, estar comprometida com a transformação da realidade de cada ser humano, investir na autonomia dos estudantes e criar pressupostos para que estes interfiram na sociedade de modo crítico, sensível, solidário e criativo (DOCTM, 2021).

Entende-se, dessa maneira, que o estudante aprende apenas quando se torna sujeito da sua aprendizagem, mas, para isso, precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola e que fazem parte do seu projeto de vida. A partir disso, a aprendizagem é compreendida como participação, mediação e interatividade, constituindo um direito do estudante, e o docente é entendido como referência principal no processo de aprendizagem, consistindo em uma experiência social de interação que ocorre pela linguagem e pela ação (DOCTM, 2021).

Como mostram os dados coletados neste estudo, identifica-se, mediante a preponderância de estratégias e processos de ensino-aprendizagem centrados nos docentes e de instrumentos e procedimentos de avaliação focados em resultados, a existência de uma tensão entre o preconizado nas definições e diretrizes do DOCTM e as práticas curriculares concretizadas em sala de aula pelos docentes. A esse respeito, cabe mencionar, conforme Lima e Gandin (2017, p. 938), que “[...] os desdobramentos mais importantes de justiça social no âmbito das escolas” se relacionam com o conceito de justiça curricular. Ademais, a justiça social requer justiça curricular, e esta se sustenta em três princípios: existência de um currículo comum; defesa dos interesses de todos; e garantia da participação efetiva (CONNEL, 1995, 1999, 2012).

De forma sintética, os resultados indicam que a concretização das diretrizes presentes no documento orientador curricular comum é frágil, o que não implica, contudo, responsabilizar ou culpabilizar os docentes (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Tais resultados confirmam ser na práxis freiriana que se desvelam conflitos, retrocessos, avanços e recuos (BACHELARD, 1996) potencializadores para uma rede que expressa a intencionalidade de diálogo com as comunidades escolares e se posiciona pela vivência de princípios democráticos (DOCTM). Acredita-se, portanto, na possibilidade de alavancar processos formativos e reformular projetos políticos pedagógicos, com a participação da comunidade escolar ampliada (gestores, docentes, funcionários, estudantes, pais e representantes da sociedade civil), quando existe autonomia e compreensão das escolas como instituições curricularmente inteligentes (LEITE, 2003), em que os professores usam o seu poder de agência (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2013, 2015) enquanto decisores curriculares (LEITE, 2002; LEITE; FERNANDES, 2010).

Considerações finais

Tendo em vista a ideia de práticas curriculares como prática social, percebem-se tensões, dissonâncias e incoerências entre o que é preconizado no DOCTM e a práxis dos docentes participantes deste estudo. Os resultados deste estudo evidenciaram, assim, o uso de práticas curriculares que não estimulam o protagonismo dos estudantes, situação que exige pensar acerca da necessidade de discutir, com os atores da comunidade escolar, fundamentos, intencionalidades e conceitos expressos no documento orientador

curricular. Tal ponderação deve incluir uma reflexão sobre o investimento na formação continuada e na revisão dos projetos político-pedagógicos das escolas, uma vez que esse tipo de investimento propicia aprendizagens que, se realizadas em uma escola curricularmente inteligente (LEITE, 2003), favorecem a concretização de uma política democrática e inclusiva.

É preciso considerar, entretanto, que os achados desta pesquisa advêm de um questionário aplicado apenas a professores. Assim, a partir do triângulo pedagógico proposto por Houssaye (1988), pode-se levantar a necessidade de escuta de todos os integrantes da comunidade escolar, especialmente dos estudantes. Tal proposição vai ao encontro do entendimento de que a integração pressupõe uma compreensão, por parte de todos, dos significados do trabalho escolar, na medida em que nele estão presentes situações sociais e culturais familiares aos diversos estudantes e ao mundo onde vivem.

Referências

- AGUIAR, M. A. da S. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e0225329, 2019.
- ARAÚJO, R. M. L. A reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Holos**, Natal, v. 8, p. 219-232, 2018.
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BELLO, I. M.; JACOMINI, M. A.; MINHOTO, M. A. P. Pesquisa em política educacional no Brasil (2000-2010): uma análise de teses e dissertações. **Práxis Educativa**, v. 9, n. 2, p. 369-393, 2014.
- BRANCO, A. B. de G. *et al.* Urgência da reforma do ensino médio e emergência da BNCC. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 345-363, 2019.
- CAETANO, M. R. Agora o Brasil tem uma base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base? **Educação em Revista**, Marília, v. 21, n. 2, p. 65-82, 2020.
- CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.
- CONNELL, R. **Estabelecendo a diferença**: escolas, famílias, e divisão social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- CONNELL, R. **Escuelas y justicia social**. Madrid: Morata, 1999.
- CONNELL, R. Just education. **Journal of Education Policy**, London, v. 27, n. 5, p. 681-683, Sept. 2012.
- CORTESÃO, L. Teachers and ‘resting routines’: Reflections on cognitive justice, inclusion and the pedagogy of poverty. **Improving Schools**, v. 14, n. 3, p. 258-267, Nov. 2011.
- COSTA, H. H. C.; LOPES, A. C. A contextualização do conhecimento no ensino médio: tentativas de controle do outro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, p. 301-320, 2018.
- COSTA, R.; MOLINA, A. A. Elaboração e implementação da BNCC (2015/2017) na educação pública brasileira: aproximações com o ideário político-ideológico da UNESCO. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 29, p. 477-497, 2020.

- COSTOLA, A.; BORGHI, R. F. Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do movimento todos pela base nacional comum. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 3, p. 1313-1324, 2018.
- CUNHA, É. V. R.; LOPES, A. C. Base nacional comum curricular no Brasil: regularidade na dispersão. **Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 2, p. 23-35, 2017.
- CUNHA, L. A. Ensino Médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr./jun. 2017.
- DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- DUBET, F. **O que é uma escola justa?** A escola de oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.
- DUBET, F. Mutações cruzadas: a cidadania e a cidadania. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 47, p. 289-305, 2011.
- FERNANDES, P. *et al.* Curricular contextualization: Tracking the meanings of a concept. **The Asia-Pacific Education Researcher**, v. 22, n. 4, p. 417-425, 2012.
- FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. Currículo, cotidiano e conversações, **E-Curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, maio/ago. 2012.
- FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017.
- FIORIO, A. F. C.; LYRIO, K. A.; FERRAÇO, C. E. Pesquisar com os cotidianos: os múltiplos contextos vividos pelos/as alunos/as. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 569-587, 2012.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GIROTTI, E. D. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e0207906, 2019.
- HERNANDES, P. R. A Lei no 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 579-598, 2020.
- HOUSSAYE, J. **Le triangle pédagogique**. Berne: Peter Lang, 1988.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 02 maio 2021.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Portal brasileiro de dados abertos: microdados do censo escolar**. Brasília, 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>>. Acesso em: 02 maio 2021.
- KOEPSSEL, E. C. N.; GARCIA, S. R. de O.; CZERNISZ, E. C. da S. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC E DCNEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e222442, 2020.
- KUENZER, A. Desafios Teórico Metodológicos da relação Trabalho-Educação e o papel social da Escola. In: **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 5-75.
- LEITE, C. **O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

- LEITE, C. **Para uma escola curricularmente inteligente**. Porto: Edições ASA, 2003.
- LEITE, C. Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. **Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 57, p. 371-389, 2005.
- LEITE, C.; FERNANDES, P. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 198-204, 2010.
- LEITE, C.; FERNANDES, P. Inovação pedagógica: uma resposta às demandas da sala de aula universitária. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 507-533, 2011.
- LEITE, C.; FERNANDES, P.; FIGUEIREDO, C. Challenges of curricular contextualisation: Teachers' perspectives. **Australian Educational Researcher**, v. 45, n. 3, 2018.
- LEITE, C.; FERNANDES, P.; FIGUEIREDO, C. National curriculum vs curricular contextualisation: teachers' perspectives, **Educational Studies**, v. 46, n. 3, p. 259-272, 2019.
- LEITE, C.; SAMPAIO, M. A territorialização das políticas educativas e a justiça curricular: o caso TEIP em Portugal. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 715-740, set./dez. 2015.
- LIMA, I. G.; GANDIN, L. A. Justiça social na educação: pressupostos e desdobramentos práticos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 929-941, 2017.
- LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019.
- MACEDO, E. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, out./dez. 2015.
- MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 46-67, abr./jun. 2016.
- MACEDO, E. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, 2017.
- MACIEL, C. S. F. dos S. Uma Avaliação da Lei nº 13.415/17 a partir da Legística e das Metas do PNE. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84925, 2019.
- MENDONÇA, S.; FIALHO, W. C. G. Reforma do Ensino Médio: velhos problemas e novas alterações. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 25, e204626, 2020.
- PALIWAL, R.; SUBRAMANIAM, CN. Contextualising the curriculum. **Contemporary Education Dialogue**, v. 4, p. 25-51, July 2006.
- PONCE, B. J.; NERI, J. F. de O. O currículo escolar em busca da justiça social: a violência doméstica contra a criança e o adolescente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 331-349, abr./jun. 2015.
- PRIESTLEY, M.; BIESTA, G.; ROBINSON, S. Teachers as agents of change: teacher agency and emerging models of curriculum. *In*: PRIESTLEY, M.; BIESTA, G. (ed.). **Reinventing the curriculum: new trends in curriculum policy and practice**. London: Bloomsbury Academic, 2013. p. 187-206.
- PRIESTLEY, M.; BIESTA, G.; ROBINSON, S. Teacher agency: what is it and why does it matter? *In*: KNEYBER, R.; EVERS, J. (ed.). **Flip the system: changing education from the bottom up**. London: Routledge, 2015. p. 134-148.
- REIS, G. R. F. da S. Narrativa de experiência prática como possibilidade de justiça cognitiva. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 1332-1357, out./dez. 2016.
- ROSA, S. S. da; PONCE, B. J. Políticas curriculares para a Educação Básica: contribuições da Revista e-Curriculum para o estado da arte da questão (2010-2015). **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 625-652, 2016.

SAMPAIO, M.; LEITE, C. A avaliação externa das escolas e os TEIP na sua relação com a justiça social. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, v. 47, p. 115-136, 2016.

SAMPAIO, M.; LEITE, C. From curricular justice to educational improvement: what is the role of schools' self-evaluation? **Improving Schools**, v. 20, n. 1, p. 62-75, 2017.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, A. C. dos; LEITE, C. Professor agente de decisão curricular: uma *scriptura* em Portugal. **Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 13, p. 1-21, 2020.

SEPULVEDA, J. A.; SEPULVEDA, D. As práticas e as políticas curriculares de inclusão e o direito à diferença. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 1258-1287, out./dez. 2016.

SILVA, M. R. da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018.

SILVA, S. M. No argumento da estranheza, o desejo das imperfeições: compromissos de raparigas na Escola. **Revista ex Aequo**, Lisboa, v. 11, p. 59-79, 2004.

SMITH, G. Place-based education: Learning to be where we are. **Clearing**, v. 118, p. 6-43, Apr. 2002.

SOUZA, Â. R. de. A pesquisa em políticas educacionais no Brasil: de que estamos tratando? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 355-367, jul./dez. 2014.

Submetido em: 11.05.2022

Aceito em: 13.09.2022