

**PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO:
um estudo sobre critérios de avaliação**

Alessandra Cristina Matheus de Paiva¹
Marco Wandercil²
Paulo Sérgio Garcia³

Resumo: O presente estudo tem como objetivo analisar como os professores do componente curricular Projeto de Vida, no contexto do Novo Ensino Médio, estruturam e conduzem suas atividades avaliativas. A investigação busca compreender a existência de critérios claros nesses processos, verificando a incorporação desses critérios tanto no material didático quanto na prática docente. Para isso, adota-se uma abordagem metodológica qualitativa, que recorre à pesquisa bibliográfica para conceituar o componente obrigatório e os critérios de avaliação da aprendizagem a partir da literatura acadêmico-científica, e à pesquisa documental para a análise de materiais didáticos e notas de quatro docentes, sendo dois da rede pública e dois da rede privada. Embora o Projeto de Vida possua características neoliberais, o estudo revelou que os professores não utilizam critérios claros para avaliar a complexidade e subjetividade deste componente curricular, destacando a necessidade de critérios mais transparentes para garantir uma avaliação justa e formativa.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Critérios Avaliativos. Projeto de Vida.

**LIFE PROJECT IN THE NEW BRAZILIAN HIGH SCHOOL:
a study on evaluation criteria**

Abstract: The present study aims to analyze how teachers of the "Projeto de Vida" curricular component, in the context of the New High School, structure and conduct their assessment activities. The investigation seeks to understand the existence of clear criteria in these processes, verifying the incorporation of such criteria in both teaching materials and teaching practices. For this purpose, a qualitative methodological approach was adopted, combining bibliographic research to conceptualize the mandatory component and learning assessment criteria based on academic-scientific literature, and documentary research to analyze teaching materials and notes from four teachers, two from public schools and two from private schools. Although "Projeto de Vida" presents neoliberal characteristics, the study revealed that teachers do not use clear criteria to assess the complexity and subjectivity of this curricular component, highlighting the need for more transparent criteria to ensure fair and formative Assessment.

Keywords: Learning Assessment. Evaluative Criteria. Life Project.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Professora da Faculdade Método de São Paulo. Membro do Grupo de Estudos ABC da Educação - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o impacto das avaliações de larga escala em escolas inseridas em regiões de alta vulnerabilidade social do Grande ABC Paulista. E-mail de contato: alessandra.pereira@uscsonline.com.br.

² Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Professor Pesquisador na Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Líder do Grupo de Estudos ABC da Educação - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o impacto das avaliações de larga escala em escolas inseridas em regiões de alta vulnerabilidade social do Grande ABC Paulista. E-mail de contato: marco.wandercil@gmail.com.br.

³ Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor Titular na Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Líder do Grupo de Pesquisas em Avaliação Educacional e Desempenho (GPAED-CNPq). E-mail de contato: paulo.garcia@online.uscs.edu.br.

PROYECTO DE VIDA EN EL NUEVO BACHILLERATO BRASILEÑO: un estudio sobre criterios de evaluación

Resumen El presente estudio tiene como objetivo analizar cómo los docentes del componente curricular "Proyecto de Vida", en el contexto del Nuevo Bachillerato, estructuran y conducen sus actividades evaluativas. La investigación busca comprender la existencia de criterios claros en estos procesos, verificando la incorporación de tales criterios tanto en el material didáctico como en la práctica docente. Para ello, se adoptó un enfoque metodológico cualitativo, que combina la investigación bibliográfica para conceptualizar el componente obligatorio y los criterios de evaluación del aprendizaje basados en la literatura académico-científica, y la investigación documental para analizar materiales didácticos y notas de cuatro docentes, dos de la educación pública y dos de la privada. Aunque "Proyecto de Vida" presenta características neoliberales, el estudio reveló que los docentes no utilizan criterios claros para evaluar la complejidad y subjetividad de este componente curricular, destacando la necesidad de criterios más transparentes para garantizar una evaluación justa y formativa.

Palabras-clave: Evaluación del Aprendizaje. Criterios Evaluativos. Proyecto de Vida.

Introdução

As novas diretrizes para o Novo Ensino Médio (NEM), no estado de São Paulo foram resolutas a partir da Lei Federal 13.415/17 (Brasil, 2017) e da legislação estadual, Deliberação CEE 186/2020. Esta última define as normas para o Currículo Paulista do Ensino Médio (CPEM), aplicáveis às redes pública (estadual e municipal) e privada com instituições ligadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e que dentre outras disposições delibera sobre a obrigatoriedade do componente curricular Projeto de Vida (São Paulo, 2020).

Com base nesse contexto, o presente artigo tem como foco a análise da estruturação e condução das atividades avaliativas relacionadas ao Projeto de Vida, verificando como os professores lidam com a complexidade e subjetividade desse componente curricular. Para isso, o estudo examina os critérios utilizados pelos docentes para a avaliação da aprendizagem (Luckesi, 2011; Fini, 2018), buscando compreender a presença (ou ausência) de critérios claros e consistentes nesse processo, tanto no material didático, quanto na prática docente.

Reconhecendo a subjetividade envolvida no processo avaliativo, este estudo levanta o questionamento central: como os professores estruturam e conduzem a avaliação da aprendizagem no componente Projeto de Vida no contexto do Novo Ensino Médio?

O objetivo deste estudo está em analisar como os professores do componente curricular Projeto de Vida, no contexto do Novo Ensino Médio, estruturam e conduzem suas atividades avaliativas. A investigação busca entender a presença de critérios claros nesses processos,

verificando a incorporação desses critérios tanto no material didático quanto na prática docente, adotando uma abordagem metodológica qualitativa (Martins, 2022).

Para tanto, recorreu-se a pesquisas bibliográfica e documental. A primeira buscou a conceituação do tema a partir da literatura acadêmico-científica sobre avaliação, consultando autores como Depresbiteris (1989, 2015), Hadji (2000), Mateo (2006), Luckesi (2011), Fini (2018) e Brookhart (2018), além de artigos acadêmicos selecionados pelo aplicativo *Publish or Perish*, utilizando palavras-chave como "Projeto de Vida", "Novo Ensino Médio" e "Critérios de Avaliação". E a segunda focou na análise de aspectos específicos da legislação vigente, que destaca a importância da inserção deste componente curricular para a formação integral do indivíduo, além de examinar dois materiais didáticos e anotações de quatro docentes que o lecionam.

O artigo está organizado em três seções: a primeira apresenta a fundamentação teórica sobre Projeto de Vida e avaliação da aprendizagem no contexto do Novo Ensino Médio; a segunda seção trata dos procedimentos metodológicos adotados para a análise, seguida pela análise e discussão dos resultados obtidos na investigação, sintetizando as observações mais relevantes e por fim, nas considerações finais, abordam-se as implicações dos achados e as perspectivas para novas pesquisas.

Projeto de Vida: a disciplina que propõe “liberdade” nas escolhas do jovem

Em dezembro de 2016, vincularam-se comerciais em TV aberta, sobre o Novo Ensino Médio com o apelo de mostrar ao jovem, que a nova proposta dar-lhe-ia o direito e a liberdade de escolha sobre o que estudar, e com isso, previa-se uma melhor perspectiva para a escolha do seu futuro.

[...] O Novo Ensino Médio é uma proposta de reformulação da estrutura curricular que contempla duas grandes mudanças: a flexibilização do currículo escolar de acordo com o interesse do aluno e o aumento do número de escolas em tempo integral com a ampliação gradual da jornada escolar. O aluno poderá optar por uma modalidade acadêmica ou por uma de formação técnica e profissional. O principal objetivo dessa iniciativa é criar uma estrutura inicial para que seja possível ofertar um ensino médio mais atrativo para os jovens, dando a eles a *liberdade de escolher seus percursos, de acordo com seus projetos de vida* (Brasil, 2016 – grifo nosso).

Em vídeo divulgado pela internet em sítios como YouTube e redes sociais, onde estudantes encontravam-se em um anfiteatro, no escuro, e de repente um foco de luz direcionado a cada estudante (todos etnicamente representados), respondiam afirmativamente a retórica pergunta com: “Sim, eu aprovo”, expressões do tipo “Eu escolho o que eu vou estudar? Então é claro que eu aprovo” / “Minha vocação? Sim, eu aprovo” / “Eu quero”. Ao final, o locutor explicava que: “Com o Novo Ensino Médio você tem mais liberdade para escolher o que estudar de acordo com a sua vocação, é a liberdade que você queria para decidir o seu futuro. Quem conhece o Novo Ensino Médio, Aprova!” (Brasil, 2016).

Neste trabalho não cabe analisar questões políticas que levaram a conversão da Medida Provisória n. 746/2016 à Lei conhecida como Lei do Novo Ensino Médio, nem sobre a questão da flexibilização de currículo ou qualquer outra crítica cabível sobre as expectativas da Lei em relação à formação escolar de qualidade, ressalta-se apenas que outros autores (Hernandes, 2020; Souza; Garcia, 2020) já se dedicaram a fazê-la na profundidade que o tema merece. O cerne aqui é a questão do componente, interpretado como o fio condutor para o desenvolvimento desta nova proposta de trabalho e sua avaliação.

Nesta perspectiva, destaca-se, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017),

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2017, p. 9).

Cuja competência será mobilizadora de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores necessários ao sujeito, tornando-o capaz de deliberar sobre as demandas do dia a dia, exercendo seu pleno exercício de cidadania e inserção no mundo do trabalho.

A BNCC estabelece dez competências gerais para Educação Básica, que articuladas corroboram para a construção de conhecimentos, para o desenvolvimento de habilidades e para a formação de atitudes e valores. Dentre essas, destaca-se a número seis:

[...] Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer *escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida*, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2017, p. 9 – grifo nosso).

Percebe-se, no direcionamento da própria política pública, não somente a importância atrelada ao desenvolvimento do Projeto de Vida, como também a complicada tarefa de colocá-lo em prática, evidenciando que para o desenvolvimento dessa competência específica, deve-se propiciar um ambiente em que o estudante reconheça-o como seu, no qual o debate público, aquele permeado pelo respeito à liberdade, pela autonomia e pela consciência crítica, possa auxiliá-lo nas distintas etapas que compõem a construção do seu Projeto de Vida.

Tais proposições dialogam com outro documento normativo - Deliberação 186/2020 - para as escolas de São Paulo, o qual descreve no Art. 5º que o Ensino Médio, deverá ser orientado pelo:

[..] II - projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante; [...]
 § 2º O Projeto de Vida deve ter como função orientar os alunos em seu processo educativo, contribuindo para que se reconheçam em suas identidades, singularidades e potencialidades, constituindo-se instrumento fundamental para a formação integral.
 § 3º A Proposta Pedagógica deve explicitar a estratégia de desenvolvimento do Projeto de Vida, seja por meio de unidade curricular específica, sob a responsabilidade de um único professor, ou de maneira inter e transdisciplinar, por meio de atividades, projetos e aprendizagens articulados entre si, desenvolvidas pelo conjunto dos professores (São Paulo, CEE, Art. 16, 2020, p. 7 – grifo nosso).

Logo, ratifica-se não apenas a necessidade, mas a legalidade de se instituir o trabalho com componente Projeto de Vida no Novo Ensino Médio, uma vez que esse configura-se como um dos pilares aos quais foi constituída a Lei 13.415/2017, expresso pelo seu Art. 35 - “§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”.

Na necessidade de subsídio para a compreensão do constructo Projeto de Vida, optou-se por entendê-lo à luz da definição de William Damon, professor da Universidade de Stanford,

"uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu" (Damon, 2009, p. 53).

Assim, pode-se intuir Projeto de Vida como algo pessoal, social e profissional, dimensões bastante amplas, e que a partir da nova legislação integram (ou talvez sempre integraram) a prática pedagógica escolar, portanto, passíveis de avaliação.

Avaliação: Critérios para Julgamento de Valor

“No caso do Brasil, iniciamos a falar em avaliação da aprendizagem no final dos anos 1960 e início dos anos 1970 do século XX”, já temos praticamente mais de meio século “tratando desse tema e dessa prática escolar” (Luckesi, 2011, p. 29), todavia, apenas na década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a avaliação da aprendizagem passa a ser vista como componente essencial do processo educativo, em vez de meramente um meio de seleção e classificação dos alunos. (Carvalho, 2014; Catani, 2017; Santos et al, 2018).

De acordo com Penna Firme (1994), Hadji (2000) e Calderón e Borges (2013), por volta de 1935, motivado pelo alto índice de reprovação nos EUA, onde setenta em cada cem crianças eram reprovadas anualmente, Tyler cunha o termo ‘Avaliação educacional’, entendido também como avaliação da aprendizagem (Luckesi, 2011). Para ele, esse termo designava "o processo pelo qual se determina em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino" (Tyler, 1974, p. 99). O educador expandiu as discussões sobre medidas educacionais, anteriormente restritas a exames e quocientes de inteligência, para incluir a questão dos testes educacionais padronizados, enfatizando a importância dos cuidados que os professores precisavam ter em relação aos trabalhos com seus estudantes, o que ele chamou de "ensino por objetivos" (Luckesi, 2011; Fini, 2018).

A figura 1 descreve o esquema baseado nas ideias de Tyler, sob o qual pode-se perceber que tal processo, centra-se no papel do avaliador, cuja concentração está no descrever dos resultados.

Figura 1: Ensino por objetivos de Ralph Tyler



Fonte: Elaborada pelos autores a partir de Luckesi (2013)

Como expressa Penna Firme (1994, p. 9), essa estrutura deixa “de captar a pluralidade das realidades que o processo avaliativo deve contemplar”. Por sua vez, Hadji (2000, p. 36-37) complementa que para Tyler:

[...] os méritos são, entre outros, os de chamar a atenção para a necessidade de possuímos um referencial (determinação dos objetivos), e de nos interessarmos tanto pelo processo (por exemplo, procedimentos educativos), como pelos produtos (desempenho dos alunos). Os dois principais inconvenientes dizem respeito à centralização excessiva da operação de avaliação nos objetivos, expondo-o a uma deriva tecnicista; e o de conceder excessiva importância, apesar do acento posto no processo, aos resultados finais, fazendo dos comportamentos o critério de apreciação.

Assim, a avaliação atrelada a conceitos cuja intenção era medir, sucede para algo ligado à importância de ensinar voltado aos objetivos, cuja imersão nas indagações da pesquisa experimental, estabelece sua identidade no juízo de valor. (Hadji, 2000; Calderón; Borges, 2013). Nessa direção Luckesi (2011, p. 33) salienta que ela “é um juízo de valor, o que significa uma afirmação qualitativa sobre um dado objeto, a partir de critérios pré-estabelecidos, portanto diverso do juízo de existência que se funda nas demarcações ‘físicas’ do objeto”. A satisfação com o objeto avaliado aumenta quanto mais ele alinha-se ao ideal estipulado e diminui quanto mais distancia-se dessa definição ideal, seja como modelo ou como fase de um processo. Complementando Luckesi, Mateo (2006, p. 62) destacam que:

[...] os alunos devem aceitar parte da responsabilidade em seu próprio processo e os professores em criar as condições para que isso ocorra. Este exercício envolve compartilhar parte do poder, como o fato de que os critérios avaliativos devem ser previamente conhecidos e por vezes desenvolvidos de forma colaborativa com eles (tradução nossa).

Desta forma, é fundamental que os critérios de avaliação sejam definidos em conjunto com os estudantes, de forma participativa e transparente, proporcionando-lhes além da voz ativa na definição, a chance de entender claramente como serão avaliados ao longo do processo educativo, inclusive, considerando as características individuais de cada estudante, suas habilidades, seus interesses e necessidades específicas, permitindo que sejam avaliados de maneira justa e equitativa (Fini, 2018).

Nesse contexto, Pedrochi Jr. e Buriasco (2019, p. 1) evidenciam que definir critérios para um processo avaliativo é um desafio dentro da abordagem formativa, que valoriza a avaliação como um elemento central do percurso formativo, indo além das suas funções tradicionais de apenas verificar e certificar o desempenho dos alunos “por meio de notas ou conceitos”. Para Fini (2018, p. 54) essa abordagem ajuda o aluno a reconhecer “seus pontos fortes e fracos, além de desenvolver habilidades e competências”.

Aspectos Metodológicos, Discussão e Análise dos Resultados

A análise documental teve como objetivo a "representação condensada da informação para consulta e armazenamento", servindo como um meio "para evidenciar os indicadores que permitem inferir sobre uma realidade" além do que está escrito (Bardin, 2011, p. 46). O *corpus* desta análise foi constituído por material exclusivamente impresso⁴ de duas escolas, localizadas na mesma cidade do Estado de São Paulo, que incluíram o componente curricular Projeto de Vida em sua matriz curricular a partir do ano de 2021.

As anotações impressas (planilhas de Excel e/ou imagens de fichas avaliativas contendo informações sobre plano de aula e métodos de avaliação) dos quatro docentes foram enviadas

⁴ A amostra, composta por material impresso não identificado, enquadra-se no Parágrafo Único do Art. 1º da Resolução CNS nº 510/16, inciso VII, que aborda pesquisas voltadas para o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, sem revelar dados que possam identificar o sujeito (CEP/CONEP - RESOLUÇÃO Nº 510/2016 – CNS). Ressalta-se que os gestores de ambas instituições assinaram o documento de vínculo de instituição participante, fornecendo o material impresso dos docentes e informações sob sigilo de identidade para fins exclusivamente acadêmicos.

por e-mail aos pesquisadores, contendo dados referentes às atividades avaliativas realizadas no primeiro semestre letivo de 2022. As informações de caracterização das escolas foram obtidas por meio de informações Plano Escolar e no Regimento Escolar, ambos de acesso público nas secretarias das respectivas instituições.

Características das instituições, dos docentes e do sistema avaliativo

Escola Alpha – Pública - Localizada na região do ABC Paulista⁵, contava em 2022 com 171 alunos, distribuídos em cinco turmas da primeira série do Novo Ensino Médio, referenciadas como A, B, C, D e E. O componente curricular Projeto de Vida era ofertado em duas aulas semanais, com duração de 45 minutos cada.

Os docentes, identificados como *A1* e *A2*, ministravam o componente curricular da seguinte forma: o docente *A1* era responsável pelas turmas A e B, enquanto o docente *A2* lecionava para as turmas C, D e E. Ambos receberam formação específica para ministrar o Projeto de Vida por meio do curso da plataforma de Ensino à Distância da Secretaria de Educação (Seduc) - Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA-EFAP), da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo.

Sobre o sistema de avaliação, a escola Alpha segue o disposto na Resolução Seduc 143:

Os componentes curriculares dos Itinerários Formativos tanto do Inova Educação - *Projeto de Vida*, Eletivas, Tecnologia e Inovação -, como da Expansão da Carga Horária - Orientação de Estudos, Língua Inglesa e Educação Física têm carga horária anual, com registros de notas bimestrais em escala de *Engajamento Total (ET)*, *Engajamento Satisfatório (ES)* e *Engajamento Parcial (EP)*. (SÃO PAULO, 2020, p. 3 - grifo nosso).

Escola Beta – Privada - Localizada também na região do ABC, a escola contava, em 2022, com 106 alunos, distribuídos em quatro turmas das primeiras séries do Novo Ensino Médio. O componente curricular Projeto de Vida era ofertado em uma aula de 50 minutos para o período matutino e em uma aula de 45 minutos para o período noturno.

Os docentes, identificados como *B1* e *B2*, ministravam o componente da seguinte forma:

⁵ O Grande ABC está inserido a sudeste da Região Metropolitana de São Paulo e é composto por sete municípios: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra (Consórcio Intermunicipal Grande ABC, 2024).

o docente B1 lecionava para todas as turmas do período matutino, enquanto o docente B2 era responsável pela turma do período noturno.

O sistema de avaliação da escola Beta segue o estipulado no Art.72 - § 1º do Regimento Escolar, no qual “a avaliação será representada por meio de pontuação numérica, em uma escala de 0 (zero) a 100 (cem), sendo nota mínima para aprovação 60 (sessenta), para cada componente curricular” (Escola Beta, 2022, p. 24).

A tabela 1 condensa os dados de caracterização das escolas:

Tabela 1: Caracterização das Escolas

Escola	Nº de Alunos	Turmas	Docente	CH (min)	CH (sem)
Alpha	37	EAA	A1	45	2
	33	EAB	A1	45	2
	35	EAC	A2	45	2
	34	EAD	A2	45	2
	32	EAE	A2	45	2
	171				
Beta	25	PBA	B1	50	1
	28	PBB	B1	50	1
	22	PBC	B1	50	1
	31	PBD	B1	50	1
	37	PBAN	B2	45	1
	143				

Fonte: Elaborada pelos autores (2022)

Dos Materiais Didáticos do Componente Projeto de Vida

O material didático da Escola Alpha é oferecido nas formas física e digital, o qual foi desenvolvido dentro da parceria estabelecida entre o Estado de São Paulo e o Programa Inova Educação. Os estudantes recebem impresso o Caderno do Estudante e os docentes podem optar pelo uso do material impresso ou digital.

O material do Inova Educação, a partir deste momento designado apenas como Material Norteador Alpha (MNA), traz como objetivo principal a questão do protagonismo do jovem no século XXI, e segue sua linha de trabalho propondo sequências didáticas e situações de aprendizagem (percurso formativo) voltadas ao desenvolvimento integral do estudante a partir de 3 eixos: “Formação Acadêmica de Excelência, Desenvolvimento Intencional de Competências Socioemocionais e Formação para Vida” (São Paulo, 2019, p. 280).

Além do exposto, o MNA fundamenta-se nos Quatro Pilares da Educação (aprender a conviver, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser) propostos no Relatório da Comissão Internacional para a Educação do Século XXI: Educação – um tesouro a descobrir da Unesco (Delors, 2010), atrelado às competências 6 e 7 da BNCC (2017).

Considerando que o objetivo deste estudo é o momento avaliativo, mais precisamente, a utilização (ou não) de critérios para avaliação da aprendizagem, observou-se que o MNA analisado apresenta em sua composição algumas sugestões de avaliação, e salienta o trabalho com a avaliação formativa, com o objetivo de:

[...] promover o autoconhecimento dos estudantes acerca de seu desenvolvimento socioemocional por meio do uso do instrumento de *avaliação formativa por rubricas*. Propiciar momentos estruturados para o diálogo (devolutiva formativa) entre professor e estudantes e estudantes entre si. Orientar a elaboração dos planos de desenvolvimento pessoal. (São Paulo, 2019, p. 287 – grifo nosso).

O MNA carrega em si a definição de rubrica, baseada dentre outros autores, na que a descreve como “um tipo de matriz que fornece níveis escalonados de realização ou compreensão para um conjunto de critérios ou dimensões de qualidade para um determinado tipo de desempenho” (Allen; Tanner, 2006, p. 197 *apud* São Paulo, 2019).

Brookhart (2018, p. 2 - tradução e grifo nossos) complementa que uma rubrica articula expectativas para o trabalho do aluno listando critérios para o trabalho e descrições de níveis de desempenho em uma escala de qualidade, sendo estruturada em duas partes: “*critérios que expressam o que procurar no trabalho* e descrições de níveis de desempenho que descrevem como esses critérios são exemplificados no trabalho em vários níveis de qualidade, do baixo ao alto”.

Assim, este tipo de instrumento possibilita transparência no juízo de valor atribuído a atividades desenvolvidas nas disciplinas, principalmente, as socioemocionais, ou ainda em produções dissertativo-argumentativas, apresentação de seminários, atividades grupais dentre outras, permitindo um acompanhamento mais detalhado tanto por parte do docente quanto do discente.

O MNA recomenda que essa ferramenta avaliativa seja utilizada a cada bimestre, permitindo que os estudantes monitorem e se envolvam ativamente no seu desenvolvimento

socioemocional. Além disso, proporciona momentos de autoavaliação, nos quais o estudante pode acompanhar seu progresso em uma competência por meio de etapas progressivas, cada uma representando um nível de avanço. Essas etapas incluem tanto os estágios principais quanto os intermediários, permitindo ao estudante identificar se seu desenvolvimento está entre um estágio e outro (São Paulo, 2019, p. 289).

O material combina a autoavaliação com a avaliação formativa, ambas funcionando como ferramentas de reflexão e orientação para o estudante. Elas auxiliam o aluno a identificar visualmente as etapas que já superou e aquelas que ainda precisam ser trabalhadas, atuando não como uma avaliação do passado, mas como um guia para os próximos passos no desenvolvimento de seu Projeto de Vida (São Paulo, 2019, p. 291).

Em relação ao material didático da Escola *Beta* trata-se de um material totalmente digital, dentro do programa modular terceirizado adotado pela escola, desde 2015. Os alunos podem acessá-lo tanto por computadores e tablets quanto por smartphones.

O material didático, a partir deste momento designado apenas como Material Norteador Beta (MNB), traz como objetivo principal a questão do protagonismo do jovem no século XXI, e segue sua linha de trabalho propondo sequências didáticas (rotas norteadoras) voltadas ao desenvolvimento do Autoconhecimento, da Vida em Sociedade e do Mercado de Trabalho, nada muito distante de outros materiais para Projeto de vida disponibilizados no mercado⁶.

O módulo foi desenvolvido, de acordo com o explicitado em vídeo de apresentação do componente feito pelo responsável do conteúdo, em consonância aos objetivos de uma educação integral presente nas dez competências elencadas pela BNCC (Brasil, 2017). No guia de orientação docente encontram-se descritos os objetivos: desenvolver o autoconhecimento e a identidade; conscientizar sobre o papel do jovem na sociedade; favorecer a tomada de decisões conscientes sobre a escolha da profissão e da carreira; desenvolver as competências gerais da Educação Básica, algumas competências específicas e habilidades, previstas na BNCC.

Também fundamentado nos Quatro Pilares da Educação (Delors, 2010), e nas competências 6 e 7 da BNCC (2017), o MNB apoia-se na correlação do constructo de Projeto de Vida de Willian Damon (2009) e de José Moran (2017).

⁶ Considerando alguns materiais comerciais disponíveis para consultas na web (<https://pnld.moderna.com.br/ensino-medio/projeto-de-vida/>. <https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/projeto-de-vida/>).

No tópico: Avaliação - disponível no portal, o Material Norteador Beta (MNB) analisado apresenta em sua composição algumas sugestões de avaliação, e salienta que não apresenta roteiros fechados, todavia ressalta a importância de os docentes elaborarem alguns critérios para avaliações com base no conteúdo apresentado de forma que possa “atribuir um peso a cada método avaliativo empregado”. (MBN, 2022, tópico avaliação)

O MNB traz algumas propostas de avaliações designadas como: ‘diagnóstica’ com objetivo de delinear um mapeamento das informações dos alunos com relação ao tema; ‘formativa’ com a proposta de analisar a compreensão dos alunos e a aplicação por parte deles dos conteúdos apresentados ao longo do processo, se houve inter-relações com conhecimentos prévios (do tema e do mundo), e se todo esse saber foi utilizado para construção ou solução dos desafios apresentados; ‘avaliação entre pares’ ao qual direciona os estudantes a assumirem o papel geralmente ocupado pelo professor, permitindo a reflexão sobre os objetivos e critérios de avaliação das aprendizagens, colocando-os como agentes do seu aprendizado; ‘autoavaliação final recapitulativa’ a qual contribui para o senso de progresso e para o direcionamento do aluno no percurso da construção do seu Projeto de Vida, identificando visualmente as etapas superadas e as que precisam ser retomadas.

Das Anotações Docentes

A documentação docente, constituiu-se de arquivos com tabelas em Excel e anotações em ficha própria (a escola Alpha pública - possui uma ficha comum para descrição dos processos avaliativos), bem como os planejamentos referentes ao segundo bimestre/2022 para Escola Alpha e primeiro trimestre/2022 para a Escola Beta.

Tanto o Material Norteador da escola Alpha quanto o da Beta articulam suas orientações com a metodologia da Pedagogia da Presença (Costa, 2008; Santos, 2016). De acordo com Santos (2016, p. 37) essa metodologia “seria a base para o desenvolvimento de um trabalho que coloca a relação humana estabelecida entre educador e educando como força nucleadora do processo educativo”.

Quanto à integração da prática educativa com a proposta do componente "Projeto de Vida" e o material didático, observou-se um comprometimento por parte dos docentes na elaboração das atividades, tanto ao que tange à articulação com o material didático quanto à

relevância e à contextualização dos temas propostos para os quatro docentes, independentemente da escola. Para a análise considerou-se o disposto no quadro 2:

Quadro 2: Indagações Iniciais.

Indagações iniciais	MNA	MNB	DOC. A1	DOC A2	DOC. B1	DOC B2
Houve planejamento didático elaborado pelo(a) professor(a)?			sim	sim	sim	sim
Há guia norteadora ou de planejamento no MN adotado?	sim	sim				
O docente conseguiu cumprir com o planejado até a finalização do bimestre/trimestre?			sim	sim	sim	sim
Há congruência entre o planejamento docente e o sugerido pelo material?			sim, com adaptações *	quase que integralmente **	sim, com adaptações *	sim, com adaptações *
Em caso negativo, o docente incluiu ou substituiu outras atividades? Qual(is)?			sim	sim	sim	sim
O material norteador define critérios para avaliação das atividades propostas?	sim	não				
O professor utilizou ou elaborou critérios para a avaliação das atividades trabalhadas?			não	não	não	não
Os alunos tiveram acesso aos critérios propostos nas atividades?			não	não	não	não

Notas: * o docente seguiu o material, mas adaptou as atividades ou as trocou.
 ** o docente seguiu o material fazendo somente ajustes às atividades propostas.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Os planejamentos dos professores da escola Alpha tiveram como guia o MNA e percebe-se que outras atividades foram propostas ou adaptadas do material. Embora os planejamentos tenham sido elaborados em dupla, devido à divisão das turmas entre os docentes, cada professor conduziu as propostas de acordo com as particularidades de suas turmas, mantendo a consonância temática. É importante destacar que as fichas avaliativas fornecidas pelo MNA não foram consideradas nesta análise, pois os professores não as utilizaram.

Na escola Beta, ambos entregaram o Planejamento do Trimestre, e tiveram como norte o MNB, entretanto ao longo do trimestre analisado, percebeu-se que outras atividades foram propostas ou adaptadas do material. Nenhum docente Beta fez uso das fichas avaliativas

disponibilizadas pelo MNB. Isso se deve, em parte, pela própria falta de critérios explícitos nessas fichas, sugerindo que cada instituição ou docente deveria estabelecer seus próprios critérios de avaliação com base no tema proposto. Além disso, observou-se que apenas uma das propostas do material foi integralmente desenvolvida pelos docentes no primeiro trimestre de 2022.

Nesta perspectiva, Brookhart (2018) ressalta a importância dos critérios na avaliação do desempenho dos alunos, mas observa que muitos professores, apesar de utilizarem instrumentos avaliativos do tipo rubrica, nem sempre refletem sobre a adequação dos critérios escolhidos para a tarefa ou para o objetivo de aprendizagem. Os registros coletados, demonstraram que o único critério de avaliação comum aos quatro docentes para a validação das atividades foi a entrega.

Os quadros 3 e 4 resumem as anotações dos quatro docentes:

Quadro 3: Escola ALPHA - Atividades Propostas no Segundo Bimestre.

Docente	Descrição	Definição	Critério para menção	Articulada ao material
A1	caderno*	Preenchimento	Entrega na data	sim
	atividade 1	Maio Laranja	Entrega na data	adicional
	atividade 2	Ética e Moral	Entrega na data	sim
	atividade 3	Valores	Entrega na data	sim com adaptação
	atividade 4	Roda Viva	Entrega na data	sim com adaptação
	foto	Entrega	Entrega na data	parcialmente
A2	atividade 1	Maio Laranja	Entrega na data	adicional
	atividade 2	Ética e Moral	Entrega na data	sim
	atividade 3	Caderno	Entrega na data	sim

Notas: * Refere-se ao Caderno do Estudante presente no material norteador.
Sim: quando a atividade proposta foi fielmente a do material norteador; *Sim com adequação*: quando a atividade proposta foi baseada no material, mas realizada com adequações à turma; *parcialmente*: usou-se somente a temática indicada no material, *Adicional*: sem correlação direta com o material norteador.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Quadro 4: Escola BETA - Atividades Propostas no Primeiro Bimestre.

Docente	Descrição da atividade *	Tópicos abordados	Valor	Data de aplicação	Critérios de avaliação	Articulada ao Material **
B1	Como podemos nos conhecer melhor? O aluno irá escrever sobre suas características, sentimentos interesses e valores.	Projeto de Vida e autoconhecimento	10pts	23.02.2022	Entregar na data	adaptado
	Conhecendo as competências do Séc. XXI! O aluno irá preencher o quadro das competências com no mínimo 3 com as quais ele se identifica.	Competências do Século XXI	20pts	09.03.2022	Entregar na data	sim, integralmente
	Os alunos irão escrever sobre quais valores que mais o representam e os que menos representam e em dupla haverá uma reflexão dos valores e a técnica dos 5 porquês.	Quais são os seus valores?	10pts	15.03.2022	Entregar na data	adicional
	Escrever sobre: Qual é a sua motivação?	Vídeo: O sentido da vida "Definição de propósitos e Objetivos"	20pts	30.03.2022	Entregar na data	adaptado
	Entrega do Projeto Trimestral	Conteúdo do Trimestre	30pts	13.04.2022	Entregar na data	adicional interdisciplinar
B2	Quem é você na Fila do Pão? Fazer um vídeo apontando 10 características tuas que definem que é você na fila pão.	Autoconhecimento e Identidade	100 pts.	13.03.2022	Entregar na data	adaptado
	Habilidades ONU - Séc. XXI. Faça uma apresentação (pode ser em dupla) das habilidades da ONU para o século XXI, você poderá fazer na plataforma on line que tiver mais afinidade, EX> Canva, Prezi, Power Point, You Tube, Tik Tok, ou outra que achar melhor. Apenas me avise qual.	Foco Análise ambiental	100pts.	12.04.2022	Entregar na data	sim
	Responder ao quadro com as 50 perguntas sobre autorreflexão	Identificar pontos fortes e pontos fracos	100 pts.	29.04.2022	Entregar na data	adicional

Notas: * Mantidas as descrições originais dos professores
 ** Para terceira coluna foram considerados: *Sim, integralmente*: quando a atividade proposta foi fielmente a do material norteador, utilizando-se inclusive da tabela proposta por ele (que não continha critérios); *Sim*: quando a atividade foi seguida pela guia de planejamento do material norteador, mas sem a utilização das tabelas avaliativas designadas por ele; *Adaptado*: quando a atividade seguiu apenas a temática abordada, todavia foi desenvolvida com outras propostas ou outros recursos; e *Adicional*: sem correlação direta com o material norteador.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Observou-se, a partir da análise dos apontamentos coletados, que a avaliação (menção) relativa aos resultados do bimestre na Escola Alpha foi feita com base na quantidade da entrega das atividades solicitadas, seguindo o descrito no quadro 5.

Quadro 5: Escola ALPHA – Menção Bimestral

Docente	Nº Atividades Entregues	Menção	Docente	Nº Atividades Entregues	Menção
A1	6 atividades	ET	A2	3 atividades	ET
	3 a 5 atividades	ES		2 atividades	ES
	1 ou 2 atividades	EP		1 atividade	EP
Nota: ET (engajamento Total) ES (engajamento satisfatório) EP (engajamento parcial)					

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Para o cômputo da nota (pontuação) trimestral, da Escola Beta, o docente B1 estabeleceu que cada uma das seis atividades tinha uma pontuação específica e ao final do trimestre, o somatório das pontuações obtidas pelos estudantes configurava-se como a nota do trimestre no componente curricular. Para o docente B2, cada uma das três atividades propostas tinha atribuída uma pontuação de 0 a 100 pontos, sendo considerado para nota trimestral a média das atividades entregues.

Quadro 6: Escola BETA – Pontuação Trimestral

Docente	Cálculo da Média Trimestral	Docente	Cálculo da Média Trimestral
B1	$10+20+10+20+30 = 100$	B2	$100+100+100/3=100$

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

É provável que os professores tenham estabelecido critérios, objetivos e expectativas para cada atividade, mas essas diretrizes podem ter ficado restritas ao pensamento docente (Allen; Tanner ,2006), pois pelas anotações coletadas não se identificou clareza sobre os critérios usados para atribuir notas ou menções nas avaliações, com exceção da entrega da tarefa.

Alguns estudos destacam o uso de componentes não cognitivos, como a realização (ou não) da tarefa, como prática incorporada a nota ou conceito (Alavarse; Chappaz; Freitas, 2021). Brookhart et al. (2016, p. 805) salientam que a inclusão de fatores como esforço e comportamento pode ser menos confiável que critérios cognitivos para prever desempenho acadêmico. Todavia, a definição e divulgação de critérios claros pelos docentes auxiliam os alunos a entenderem as expectativas e a melhorarem seu desempenho, conforme destacam Depresbiteris (1998), Mateo (2006) e Fini (2018). Estabelecer critérios objetivos permite avaliar as habilidades e atitudes dos alunos de forma mais precisa, possibilitando que eles ajustem suas próprias produções com base no feedback recebido.

A definição e aplicação de critérios claros na correção de atividades permitem avaliar de forma precisa o que os alunos conseguem realizar em relação a um conteúdo, habilidade ou atitude específica, destacando os níveis de aprendizado e orientando-os sobre o que precisa ser melhorado (Mateo, 2006, p. 89). Além disso, é fundamental que as instruções sejam claras e que os critérios de correção sejam apresentados aos alunos previamente, garantindo que se sintam seguros e confiantes de que serão avaliados de maneira ética, justa e precisa. É como se os critérios estabelecidos ratificassem a credibilidade do que, de fato, se aprendeu (Mateo, 2006; Fini, 2018; Brookhart, 2018).

Ao não estabelecer critérios claros para avaliar atividades, especialmente em um componente curricular subjetivo como o Projeto de Vida, impede-se que o estudante diferencie ou compare o que produziu com o que o docente esperava como objetivo da atividade. Neste caso específico, duas hipóteses podem explicar a ausência dos critérios na avaliação: (I) os docentes optaram apenas pela validação da entrega, possivelmente devido ao retorno às atividades presenciais após o período pandêmico; (II) a falta de compreensão, entendimento ou conhecimento prático de técnicas para elaborar critérios de avaliação.

À primeira hipótese caberia uma continuidade ao estudo analisando os impactos do período pandêmico no cotidiano escolar no intuito de verificar se tal prática foi evidenciada em demais escolas. Em relação à segunda, estudos de Rojas (2007), Gatti et al. (2010), Silva et al. (2016) e Villas Boas e Soares (2016) apontam para a falta de valorização e tratamento adequado da avaliação nos cursos de licenciatura. Gatti et al. (2010) observam que são escassos, cursos abordam explicitamente a avaliação educacional. Alavarse, Chappaz e Freitas (2021, p.267) enfatizam a importância de uma formação adequada para o desenvolvimento de um trabalho sólido com a avaliação, ressaltando a validade e a fidedignidade, aspectos frequentemente negligenciados, comprometendo os resultados, observando-se, inclusive “situações de flagrante injustiça com os alunos”.

O estudo de Siqueira, Freitas e Alavarse (2021) revela que a maioria dos professores aprende a avaliar na prática, sem uma formação específica em teorias de avaliação. Essa lacuna na formação leva a práticas avaliativas menos embasadas e a resultados insatisfatórios. Além disso, a pesquisa mostrou que a falta de formação em avaliação está associada à escolha de critérios subjetivos, à concepção tradicional de avaliação como classificação e à crença na

eficácia da reprovação.

Integrando essas contribuições à análise deste artigo, percebe-se que, assim como as atividades propostas pelos materiais de referência foram reajustadas pelos quatro docentes, os critérios de avaliação também poderiam ser adaptados ao contexto específico de cada turma (Allen; Tanner, 2006; Brookhart, 2018), confirmando a proposição de Fini (2018, p. 42) de que “a avaliação deve ser transparente e comunicativa, permitindo que os alunos compreendam os critérios utilizados e recebam feedbacks claros e objetivos sobre seu desempenho”.

Acredita-se que o desenvolvimento do conhecimento e a confiança na utilização de rubricas, e consequentemente no estabelecimento de critérios apropriados, não são meras burocracias, mas sim soluções viáveis para avaliações mais precisas e éticas (Fini, 2018). Inclusive, o próprio aluno, que no Ensino Médio já possui um certo grau de maturidade, pode participar da formulação desses critérios, garantindo um processo mais consistente e equitativo (Mateo, 2006; Allen; Tanner, 2006; Brookhart, 2018).

Incluir os estudantes na elaboração dos critérios de avaliação também está em consonância com as competências estabelecidas pelo Projeto de Vida e pela BNCC que visam desenvolver a autonomia, a consciência crítica e a responsabilidade dos alunos (Brasil, 2018). Ao participar da definição dos critérios ou ao conhecê-los, os alunos podem agir de forma consciente e crítica, tendo voz para discutir o que foi considerado viável e justo, ao mesmo tempo em que compartilham a responsabilidade pelos resultados obtidos.

Considerações Finais

O objetivo deste estudo, apoiado pela revisão da literatura e análise documental, indica que a abrangência e subjetividade do novo componente curricular, o Projeto de Vida, demandam estratégias diferenciadas para a prática docente, especialmente no que tange à avaliação das atividades. A integração do Projeto de Vida aos currículos escolares requer mudanças nas práticas avaliativas, que devem fomentar a reflexão dos alunos sobre seu aprendizado, destacando seus pontos fortes e fracos. Ao definir e comunicar critérios claros de avaliação, os professores asseguram avaliações mais precisas e contribuem para um controle mais efetivo do processo de ensino.

Os resultados deste estudo indicam que a ausência de critérios claros na avaliação do

componente Projeto de Vida compromete não apenas a transparência das avaliações, mas também o desenvolvimento socioemocional e a formação crítica dos estudantes, que são objetivos centrais deste componente curricular. A prática docente, ainda imersa em métodos tradicionais de avaliação, não parece acompanhar a proposta inovadora do Projeto de Vida, o que reforça a necessidade de repensar a abordagem pedagógica para esse componente.

Essa incoerência entre a proposta curricular e a prática avaliativa sugere uma fragilidade na implementação do Novo Ensino Médio, especialmente no que tange a componentes que exigem uma avaliação mais subjetiva e complexa. O despreparo dos docentes para lidar com avaliações formativas, como abordado pelo referencial teórico consultado, reflete não apenas uma lacuna na formação inicial, mas também uma carência de apoio institucional para o desenvolvimento de competências avaliativas adequadas. A falta de critérios claros evidencia um desalinhamento entre o que o componente curricular propõe e o que é efetivamente realizado na prática escolar.

É importante destacar que, por ser um componente curricular recente, o Projeto de Vida ainda carece de uma base teórica sólida e de práticas avaliativas consolidadas na literatura científica, o que reflete diretamente na sua implementação nas escolas. A análise realizada neste estudo evidenciou a ausência de critérios claros nos processos avaliativos, mostrando que, apesar de sua relevância, as práticas avaliativas ainda não estão suficientemente estruturadas para atender às demandas deste componente. Diante disso, seria assertivo equipar as equipes escolares com ferramentas que assegurem uma avaliação eficaz, incluindo o desenvolvimento de critérios claros e objetivos que fomentem uma avaliação justa e transparente.

Neste sentido, este estudo dá margem para outros, futuros, evidenciando a necessidade de se concentrar esforços em investigar como a formação continuada pode apoiar os docentes na incorporação de práticas avaliativas inovadoras, especialmente voltadas para componentes curriculares mais complexos e subjetivos como o Projeto de Vida. Uma outra opção seria explorar também como essas práticas influenciam diretamente o desenvolvimento socioemocional dos alunos, área central para esse componente, e como critérios mais transparentes podem facilitar a autoavaliação e a reflexão crítica dos estudantes.

Portanto, é essencial expandir o debate sobre a definição de critérios avaliativos mais detalhados e bem planejados, considerando que o Projeto de Vida é um componente curricular

de grande abrangência, voltado para a formação de futuros cidadãos. Independentemente do método de avaliação utilizado, seja por menção, pontuação numérica ou quaisquer outros atributos, é importante que os professores sejam transparentes em relação aos critérios utilizados na avaliação garantindo que essa seja justa contribuindo não apenas em seu desempenho como no desenvolvimento das habilidades relevantes a sua formação.

Referências

ALAVARSE, O.M. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.3, n.1, p. 135-153. 2013. <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v3i1.206>

ALAVARSE, O.M.; CHAPPAZ, R.O.; FREITAS, P.F. Avaliações da Aprendizagem Externas em Larga Escala e Gestores Escolares: características, controvérsias e alternativas. **Cadernos De Pesquisa**, v.28, n.1, p.250–275. 2021. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v28n1p250-275>

ALLEN, D.; TANNER, K. Rubrics: tools for making learning goals and evaluation criteria explicit for both teachers and learners. **CBE Life Sci Educ**, v.5, n.3, p.197-203, 2006. <https://doi.org/10.1187/cbe.06-06-0168>

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

BORGES, R. M.; ROTHEN, J. C.. Produção de conhecimento sobre avaliação educacional publicada no Brasil durante a década de 1980. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v.24, n.2, p.412–433, 2019. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772019000200005>

BRASIL, Ministério da Educação. **Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar!** Youtube, 2016. <https://www.youtube.com/watch?v=kdERkLO3eTs>

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 16 fev. 2017**. Altera as Leis nº 9.394, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf.

BROOKHART, S.M. "Appropriate criteria: key to effective rubrics". **Educational Leadership**, v.75, n.2, p.70-74, 2018. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00022>

BROOKHART, S.M. et al. A century of grading research: meaning and value in the most

common educational measure. **Review of Educational Research**, v. 86, n. 4, p. 803-848, 2016. <http://www.jstor.org/stable/44668237>

CALDERÓN, A.I.; BORGES, R.M. La evaluación educacional en el Brasil: de la transferencia cultural a la evaluación emancipadora. **Educación** v.XXII, n.42, p.77-95, 2013. <https://doi.org/10.18800/educacion.201301.004>

CARVALHO, P.R. O Processo de Avaliação e a sua Importância para a Aprendizagem. **Ensino Educ. Cienc. Human.**, v.15, n.3, 2014. <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2014v15n3p%25p>

CATANI, D.B. História das práticas de avaliação no Brasil: provas, exames e testes ou a longa provação dos alunos rumo à distinção ou ao “triunfo escolar” (1890-1960). **Currículo sem Fronteiras**, v.17, n.1, p.8-14, 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss1articles/catani.pdf>.

COSTA, A.C.G. da. **Educação: uma perspectiva para o século XXI**. São Paulo: Canção Nova, 2008.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?** São Paulo: Summus, 2009, p.53.

DELORS, J. Educação: um **tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez “Os 4 pilares da Educação” de Jacques Delors. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2010. <http://www.ceeja.ufscar.br/relatorio-jacks-delors>

DEPRESBITERIS, L. Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem. **Educação e Seleção**, São Paulo, n.19. p.5-31, 1989. <https://publicacoes.fcc.org.br/edusel/article/view/2639/2590>

DEPRESBITERIS, L. Instrumentos de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**. v.04, p.119–133. 2015. <https://doi.org/10.18222/eae00419913405>

ESCOLA BETA. **Regimento Escolar**. São Paulo: Escola Beta, 2022. Disponível em: https://colegiocamp.org.br/wp-content/uploads/2022/01/REGIMENTO-ANO-LETIVO-2022_COLEGIO-CAMP.pdf

GATTI, B. A. et al. Avaliação dos currículos de formação de professores para o ensino fundamental. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v.20, n.43. 2009. <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1490/1490.pdf>

HADJI, C. **A avaliação, Regras do Jogo – das intenções aos instrumentos**. Porto, 2000.

HERNANDES, P.R. A Lei no 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.28, n.108, p.579-598, 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802266>

FINI, M.I. **Avaliação na Educação Básica**. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, R.X. (Org.) **Metodologia de pesquisa científica: reflexões e experiências investigativas na Educação**. Lavras: Editora UFLA, 2022.

<http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/50782>

MATEO, J.A. **La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas.**, Barcelona: Editorial Horsori 2000 Adaptado por: México, D.F Grupo Editor, 2006.

MORAN, J. **A importância de construir Projetos de Vida na Educação**. SD.

<https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2017/10/vida.pdf>

PEDROCHI JR., O.; BURIASCO, L.R.C. A Avaliação como Fio Condutor da Prática Pedagógica. **Ensino Educ. Cienc. Human.**, v.20, n.4, 2019. <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2019v20n4p370-377>

PENNA FIRME, T. Avaliação: Tendências e Tendenciosidades. **Ensaio: Aval. Pol. Publ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p.5-12. 1994.

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40361994000100002&lng=pt&nrm=iso

ROJAS, H.S. Formação do professor do ensino básico e a avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.18, n.3, p.7-40. 2007.

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312007000200001&lng=pt&nrm=iso

SANTOS, M.F.C. et al. Avaliação Formativa em Sessão Tutorial: construindo Pistas de Aproximação para o Instrumento de Avaliação. **Ensino Educ. Cienc. Human.**, v.19, n.2, 2018. <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2018v19n2p137-141>

SANTOS, M.F. **Pedagogia da presença: uma estratégia para o sucesso escolar**. 2016. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2016.

SÃO PAULO, Conselho Estadual de Educação de São Paulo. **DELIBERAÇÃO 186, de 30 de julho de 2020**.

SÃO PAULO, Secretaria de Educação (SEDUC). **RESOLUÇÃO SEDUC 143** de 20 dezembro 2021. Avaliação do estudante do Ensino Médio na Formação Básica e nos Itinerários Formativos. 2021.

SÃO PAULO, Secretaria de Educação (SEDUC). **Diretrizes Curriculares Projeto de Vida**.

São Paulo: SEE-SP, 2020.

SÃO PAULO, Secretaria de Educação (SEDUC). **Caderno do professor: Projeto de Vida**. 1ª edição. São Paulo: EFAPE, 2019.

SILVA, V.G.; ALMEIDA, P.C.A.; GATTI, B.A. Referentes e critérios para a ação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.46, n.160, p.286-311, 2016.

<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3415>

SILVA, M.M.S. et al. A abordagem da avaliação educacional em larga escala nos cursos de graduação em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.97, n.245, p.46-67, 2016. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/367313975>

SIQUEIRA, V. A. S.; FREITAS, P. F.; ALAVARSE, O. M. Professores e lacunas formativas em avaliação da aprendizagem: evidências e problematizações. **Educação e Pesquisa**, v.47, p.e241339, 2021. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147241339>

SOUZA, R.A; GARCIA, L.N.S. Estudo sobre a Lei 13.415/2017 e as mudanças para o novo ensino médio. **Jornal de Políticas Educacionais**. v.14, n.41. 2020.

<http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v14i0.72965>

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Globo,1974.

VILLAS BOAS, B.M.F.; SOARES, S.L. O lugar da avaliação na formação de professores. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 239-254, 2016.

Submissão em: 20/04/2024

Aceito em: 24/10/2024

Citações e referências
conforme
normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS