



Avaliação e Tecnologias Digitais: política curricular, percepções e desafios no contexto mato-grossense

Assessment and Digital Technologies: curriculum policy, perceptions, and challenges in the Mato Grosso context

Eveline Ferreira de Moraes¹

Ana Lara Casagrande²

Resumo:

As políticas curriculares estaduais do Brasil, especialmente para o Ensino Médio após a instituição da Lei n.º 13.415/2017, integram um movimento maior articulado às diretrizes nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em Mato Grosso (MT), destaca-se a adoção de um Sistema Estruturado de Ensino (SEE), com forte centralidade em avaliações externas e no uso de Tecnologias Digitais (TD) tanto como apoio pedagógico quanto mecanismo de controle e responsabilização. O estudo, desenvolvido em uma escola estadual de Cuiabá/MT no ano de 2024, metodologicamente, por meio de grupo focal com 10 docentes do Ensino Médio, objetivou analisar suas percepções sobre avaliação, TD e os efeitos das políticas curriculares em sua prática pedagógica. Os resultados indicam que os docentes relataram limitações das avaliações externas, apontando que muitas vezes desconsideram contextos e necessidades reais dos estudantes e priorizam índices e competitividade em detrimento da aprendizagem significativa. Apontou-se também desafios na integração das TD, devido às desigualdades de acesso e uso restrito. A análise conclui que avaliações e uso de TD têm servido mais à produção de resultados e controle que ao desenvolvimento educacional, e defende currículos e avaliações orientados pelas finalidades educativas e pela formação integral dos estudantes, especialmente das escolas públicas.

Palavras-chave: Avaliação; Tecnologia digital; Política curricular.

Abstract:

State curriculum policies in Brazil, especially for Upper Secondary Education following the enactment of Law No. 13,415/2017, are part of a broader movement aligned with national guidelines such as the National Common Curricular Base (NCCB). In Mato Grosso (MT), the adoption of a Structured Teaching System (STE) stands out, with a strong focus on external assessments and the use of Digital Technologies (DT) both as pedagogical support and as mechanisms for control and accountability. This study, conducted at a state school in Cuiabá/MT in 2024, methodologically used a focus group with XX High School teachers to analyze their perceptions regarding assessment, DT, and the effects of curriculum policies on their pedagogical practice. The results indicate that the teachers reported limitations of external assessments, noting that they often disregard the real contexts and needs of students and prioritize scores and competitiveness over meaningful learning. Challenges in integrating DT were also highlighted, mainly due to inequality of access and restricted use. The analysis concludes that assessments and the use of DT have served more for producing results and control than for

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Docente da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Mato Grosso (SEDUC/MT), Brasil; Membro do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos sobre Tecnologias da Informação e Comunicação (LÊTECE), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMT). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4150-5318>. E-mail: line.fmoraes@gmail.com.

² Doutora e Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Brasil; Professora Adjunta da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Departamento de Ensino e Organização Escolar (DEOE), Brasil. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMT). Vice líder do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos sobre Tecnologias da Informação e Comunicação (LÊTECE), vinculado ao Instituto de Educação da UFMT. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6912-6424>. E-mail: analaracg@gmail.com.



educational development and advocates for curricula and assessments oriented by educational aims and the holistic development of students, especially in public schools.

Keywords: Assessment; Digital Technology; Curriculum policy.

Introdução

As políticas curriculares estaduais do Brasil, especialmente no Ensino Médio, não podem ser compreendidas isoladamente, mas como parte de um movimento mais amplo que envolve orientações nacionais e tendências internacionais. A reforma instituída pela Lei n.º 13.415/2017, subsidiada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), evidencia a estratégia de estabelecer um currículo basilar para o país como forma de garantir aprendizagens essenciais, afirma-se. No caso de Mato Grosso, esse cenário se materializa na adoção de um Sistema Estruturado de Ensino (SEE), na centralidade das avaliações externas e no investimento em Tecnologias Digitais (TD) para mediação pedagógica e monitoramento do desempenho.

As conexões entre currículo e avaliação se tornam evidentes quando se busca examinar a qualidade e a adequação dos programas curriculares que fundamentam o trabalho das instituições de ensino. Um exemplo é citado por Bauer (2020), quanto à primeira tentativa de avaliação formal realizada nos Estados Unidos, em 1845, na cidade de Boston, cujo objetivo era avaliar o desenvolvimento curricular nas escolas. Esse episódio é significativo porque deu início a uma longa tradição de utilizar os resultados dos estudantes como principal fonte de dados para avaliar o que seria o sucesso (ou não) das escolas.

Com o objetivo de analisar como os docentes do Ensino Médio da rede estadual de Mato Grosso percebem a avaliação, a TD e os sentidos construídos a partir das diretrizes das políticas curriculares em seu trabalho em sala de aula – BNCC e Documento de Referência Curricular do Estado de Mato Grosso (DRC-MT/EM) –, este estudo foi desenvolvido. Ele provém de pesquisa de Mestrado em Educação, desenvolvida junto ao grupo de pesquisa Laboratório de Estudos sobre Tecnologias da Informação e Comunicação (LÊTECE), a partir de dados produzidos em sessões de grupo focal com docentes atuantes no Ensino Médio.

Destaca-se a relação da avaliação com as alterações curriculares estabelecidas no âmbito do Novo Ensino Médio (NEM), cujos desdobramentos se manifestam nas práticas pedagógicas docentes. Para discutir o tema, este texto está organizado nesta introdução; nas seções “Um Ensino Médio para as juventudes da cultura digital” e “Avaliação educacional como implicação das políticas curriculares e reformistas: concepções e tendências”, em que são apresentados os referenciais teóricos que fundamentam a discussão. A seção, “O contexto mato-grossense”,

descreve o cenário em que a pesquisa se insere. Em “Metodologia”, explicita-se o percurso metodológico adotado para a coleta e análise dos dados. Na sequência, a seção “Percepções docentes acerca das Tecnologias Digitais no processo avaliativo” reúne a análise e discussão dos resultados. Por fim, vêm as considerações finais.

1. Um Ensino Médio para as juventudes da cultura digital

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, destina-se principalmente a jovens de 15 a 17 anos, apesar dessa faixa etária não ser homogênea, devido à fatores como reprovações e/ou abandono escolar, que resultam em distorções de idade/série. Faz-se necessário compreender quem é o público-alvo da referida etapa de Ensino. Por compreender a heterogeneidade dos estudantes dessa etapa da Educação brasileira, abordamos por juventudes, no plural, para destacar a diversidade desse público. Considera-se necessário grifar o reconhecimento dos jovens como sujeitos de direitos, cujas demandas sejam consideradas na formulação das políticas educacionais.

Carneiro (2012, p.22) discute o Ensino Médio brasileiro, considerando as características do público-alvo desta etapa do ensino, as juventudes. O autor tece críticas à forma como a mídia e a sociedade constroem uma imagem idealizada, retratando-a como um período de transição de “não criança e quase adulto”. Percebe-se a importância de reconhecer a identidade das juventudes, uma vez que reduzi-las a uma condição “entre” representa um menosprezo, resultando em uma imprecisão identitária.

Savage (2009) defende que a juventude deve ser reconhecida como um período de direitos, desejos e projetos, e não só como fase de transição. O autor enfatiza sua diversidade, influenciada por diferentes contextos sociais, justificando o uso do termo no plural, juventudes, para evidenciar as várias formas de ser jovem em um país diverso.

Visando compor um documento norteador para a construção dos currículos para as juventudes, estabelecendo aprendizagens essenciais, a BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018) reconhece a necessidade de estruturar uma escola que acolha as diversidades e garanta uma formação alinhada aos trajetos e histórias individuais dos estudantes.

Para tanto, as políticas curriculares, que estão atreladas à reforma instituída pela Lei n.º13.415/2017 (Brasil, 2017), determinam princípios, tais quais o projeto de vida e o protagonismo juvenil, como forma de proporcionar ao estudante diversas trajetórias educacionais supostamente alinhadas às suas escolhas pessoais. Cabe entender os obstáculos

enfrentados pelos jovens, especialmente devido às desigualdades e à falta de recursos e oportunidades, aspectos que precisam ser considerados com atenção.

Sob a perspectiva das TD que permeiam e influenciam a cultura contemporânea, a BNCC (Brasil, 2018), ao estabelecer as aprendizagens essenciais, apresenta, como uma de suas Competências Gerais, a proposta de que as TD sejam compreendidas, utilizadas e criadas de maneira crítica, ética, reflexiva e significativa no contexto das diversas práticas sociais, incluindo as escolares. Salva (2016) destaca que, apesar da familiaridade dos jovens com as TD, existe um distanciamento entre seu uso cotidiano e o uso escolar, apontando a formação docente como fator ímpar diante das deficiências existentes, com ênfase nas políticas educacionais.

Soma-se aos empecilhos para a incorporação das TD no âmbito pedagógico a questão da infraestrutura. Estudos de Lemos (2021) e Casagrande (2021), realizados durante a pandemia, destacam problemas como a falta de equipamentos e de conexão. Apesar do potencial das TD para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, colaborativo e interativo, existem barreiras que limitam o seu alcance, como a desigualdade no acesso a dispositivos digitais e à internet (conectividade).

A pandemia de Covid-19 evidenciou fragilidades estruturais do ensino público frente às TD, destacando a necessidade de mobilizá-las para diminuir, e não ampliar, as desigualdades educacionais entre os jovens, especialmente entre as juventudes das escolas públicas. Da mesma forma, espera-se que a avaliação educacional cumpra seu papel de acompanhar o progresso dos estudantes e orientar ações para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Como destaca Lévy (1999), mobilizar as TD na Educação sem alterar os modos de avaliar seria como inchar os músculos da escola sem desenvolver seu cérebro. Urge que a avaliação, nesse contexto, acompanhe as transformações da cultura digital. Na seção seguinte ela será explorada.

2. Avaliação educacional como implicação das políticas curriculares e reformistas: concepções e tendências

A avaliação é considerada fundamental no processo educativo, pois, integrada ao planejamento, permite acompanhar o progresso dos estudantes e orientar o ajuste das práticas docentes às necessidades das turmas (Freitas *et al.*, 2014; Luckesi, 2021; Vasconcellos, 2005) e é considerada indissociável do currículo (Bauer, 2020).

Cumprе enfatizar que as políticas curriculares resultam de múltiplas articulações entre demandas provenientes de comunidades de diversos setores, como equipes técnicas

governamentais, setor empresarial, partidos políticos, associações, instituições e diversos grupos ou movimentos sociais. A partir dessas articulações, formam-se grupos políticos e são construídos diferentes sentidos e significados para o currículo (Lopes, 2017). O que influencia em como a avaliação é concebida.

Considera-se que a redução da avaliação a instrumentos padronizados e quantitativos limita a compreensão da complexidade educativa, podendo priorizar comparações inadequadas, o que prejudica análises mais profundas e valoriza menos a formação integral dos estudantes. No contexto das recentes transformações na política educacional brasileira direcionadas ao Ensino Médio, não se pode perder de vista esse papel primordial da avaliação, que, em sua essência, na perspectiva deste texto, tem como finalidade aprimorar tanto o processo de ensino quanto o da aprendizagem (Freitas *et al.*, 2014; Luckesi, 2021; Vasconcellos, 2005).

Retoma-se a noção das políticas curriculares, especificamente, terem desdobramentos na avaliação. Bauer (2020) afirma que o desenvolvimento e a história da avaliação educacional destacam sua estreita relação com o currículo desde os primeiros registros. A autora cita o contexto europeu, indicando que as primeiras avaliações conhecidas foram conduzidas por comissões especiais, que buscavam analisar o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas, tendo o currículo como foco central.

Um aspecto a ser destacado, então, diz respeito à importância da compreensão de que as políticas curriculares estão intrinsecamente ligadas à discussão da avaliação. Bauer (2020, p.15) considera que: “O desencontro entre algumas das indicações teóricas sobre os caminhos a serem seguidos pelas políticas de currículo e as implicações dessas avaliações³ na determinação do trabalho proposto nas redes de ensino deveria ser enfrentado”.

Luckesi (2021) define avaliação como investigação da qualidade da realidade e ressalta que as decisões baseadas nos resultados não fazem parte do ato avaliativo, mas cabem aos gestores a administração desses resultados. O autor enfatiza que a principal função da avaliação deve ser fornecer informações para promover a aprendizagem dos estudantes. Essas informações orientam decisões pedagógicas para melhorar o ensino e o desenvolvimento dos estudantes, mas, frequentemente, as avaliações – especialmente as externas – têm priorizado a responsabilização dos docentes, deixando de lado abordagens mais contextualizadas e formativas.

³ A autora faz referências às avaliações externas em larga escala, focadas no desempenho do aluno, que tendem a determinar habilidades de competências a serem avaliadas.

A crescente centralidade das avaliações externas na política educacional brasileira é objeto de crítica por diversos autores. Horta Neto (2014), por exemplo, ao analisar a trajetória das políticas avaliativas entre os anos 1990 e 2012, argumenta que o foco estatal tem se voltado cada vez mais para os resultados obtidos em testes padronizados, deixando em segundo plano os processos educativos. Essa lógica de responsabilização (*accountability*), ao ranquear escolas e docentes com base em desempenho, reforça a meritocracia e transforma os testes em um fim, promovendo competição e ofuscando os objetivos formativos da educação.

Essa lógica está alinhada a pressupostos neoliberais. Gentili (1998) e Friedman (1984) observam que, nesse paradigma, a escola é convocada a funcionar segundo critérios de eficiência, produtividade e mérito individual. A avaliação, nesse cenário, é instrumentalizada para legitimar recompensas e punições.

Em contraponto a essa lógica, Vasconcellos (2005, p. 11) propõe uma reconfiguração radical da avaliação, por meio de uma “práxis transformadora”, que privilegie o diálogo, a escuta e a intencionalidade pedagógica. Segundo o autor, as práticas avaliativas tradicionais, centradas na nota e na exclusão, não contribuem para a formação de sujeitos críticos e autônomos. Ao contrário, perpetuam uma lógica burocrática e excludente.

Para ele, romper com a nota (não com a avaliação) é uma das possibilidades para construir uma prática pedagógica centrada na aprendizagem e na transformação social. No entanto, o autor alerta para o “mito do Dom Quixote”, isto é, a ilusão de que mudanças profundas podem ser realizadas individualmente, sem uma proposta coletiva e institucionalizada de transformação (Vasconcellos, 2005, p. 101).

O debate se intensifica no cenário político atual, dadas as novas práticas avaliativas e diferentes usos de seus resultados, especialmente no contexto das políticas educacionais do Estado de Mato Grosso, assunto a ser detalhado a seguir.

3. O contexto mato-grossense

A rede estadual de educação de Mato Grosso registrou, em maio de 2024, um total de 333.958 matrículas no Ensino Médio distribuídas entre 647 unidades escolares localizadas ao longo do território da comarca (Mato Grosso, 2024). Essas escolas oferecem ensino integral para a etapa em duas modalidades: Regular e Tempo Integral. A principal diferença entre elas reside na carga horária anual: as escolas de Ensino Regular Integral possuem 1.000 horas, enquanto as de Ensino Regular em Tempo Integral alcançam 1.600 horas.

Conforme o Documento de Referência Curricular do Ensino Médio (DRC/MT-EM), é importante disponibilizar uma variedade de modelos de Ensino Médio que se alinhem com a diversidade dos estudantes, assim, há na rede estadual mato-grossense diferentes modalidades e formas de organização do Ensino Médio: “ensino regular, ensino noturno, ensino profissional, educação do campo, educação escolar indígena, educação quilombola, educação de jovens e adultos” (DRC/MT-EM, 2021, p. 16).

No Estado em tela, durante a implementação da Reforma do Ensino Médio, estabelecida pela Lei n.º 13.415/2017, e a implementação da nova operacionalização curricular instituída pela BNCC, o governo estadual intensificou os investimentos em tecnologias e em avaliações ao introduzir o SEE. Esse sistema consiste em uma estrutura formada pelo estreitamento curricular, materializado por apostilas, formação continuada dos docentes, plataforma digital e avaliações.

O SEE avalia todos os estudantes da rede com base no material apostilado e, em 2023, de acordo com a Portaria n.º 112/2023, os resultados desses exames passaram a compor até 2,0 (dois) pontos da nota bimestral desses estudantes (Mato Grosso, 2023). Ademais, anterior à implementação do SEE, o Avalia MT já desempenhava um papel importante na geração de indicadores específicos para o estado de Mato Grosso. Esse modelo de avaliação permanece em vigor, destacando-se pela proximidade metodológica com o formato de avaliação utilizado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) –conjunto de avaliações externas em larga escala (Seduc/MT, 2017).

No contexto da rede pública estadual de Mato Grosso, estudantes e docentes vivenciam um intenso processo avaliativo, com avaliações internas variadas, como provas, trabalhos, seminários e portfólios, dentre outros. Assim como participam das avaliações externas, compreendidas: pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), principalmente o 3º ano do Ensino Médio; pela Prova Brasil, aplicada de forma bianual pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb); pelo Avalia-MT, conduzido anualmente; e pelas avaliações do SEE, que compreendem quatro avaliações processuais ao longo dos bimestres e uma avaliação “de saída”, a qual determina a Gratificação por Resultados (GR) atribuída aos docentes.

Percebe-se o domínio e o controle curricular vinculado às avaliações na política educacional, evidenciando uma forte ênfase na gestão orientada por resultados e na responsabilização pelo cumprimento de metas e indicadores estabelecidos. Esse enfoque é refletido em iniciativas como o pagamento da gratificação aos docentes (Lei Complementar n.º 756/2023), que pode chegar a mais de R\$ 10 mil e é vinculada ao cumprimento de metas de

aprendizagem, e no Prêmio Estudante Nota 10 (Lei n.º 12.010/2023), que concede até R\$ 5 mil a estudantes com bom desempenho na Avaliação Formativa do SEE.

Interseccionalmente à centralização em avaliações, o governo estadual de Mato Grosso tem intensificado seus investimentos em TD. Durante o Seminário Educação Conectada, em Brasília (DF), o Secretário de Educação do Estado destacou que recursos como conectividade, plataformas digitais e *Chromebooks*⁴ já fazem parte das escolas de Mato Grosso. Recentemente, o Estado direcionou um investimento de R\$401,9 milhões, resultando na entrega de mais de 180 mil *Chromebooks* e 10.250 *Smart TVs* às escolas. O investimento, consonante ao SEE, faz parte dos esforços para modernizar e fortalecer a educação pública (Mato Grosso, 2023, 2024a, 2024b).

Uma modernização que alcançou o escopo avaliativo. São avaliações realizadas *online* por meio dos *Chromebooks*, via plataforma do SEE em datas previamente estabelecidas pela Secretaria de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT) e com base no material apostilado. Na plataforma, realiza-se *quizzes* das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que antecedem o conteúdo da prova. Aplicada mais próxima ao final do bimestre, a prova do SEE tem caráter processual e abrange todas as disciplinas, com exceção de Educação Física. Essa prova tem o peso de até 02 pontos na média bimestral do estudante (Mato Grosso, 2023). Nota que outrora era determinada apenas pelo docente em sala de aula.

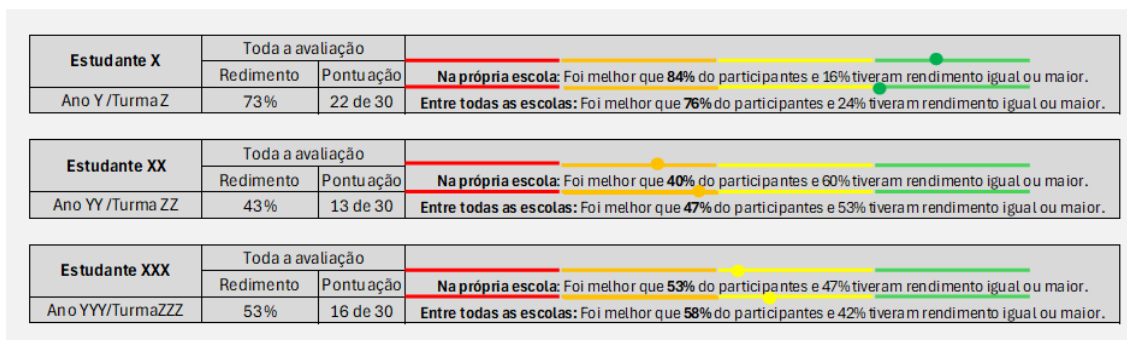
Após o término do período de aplicação dessa avaliação, a plataforma disponibiliza aos docentes as pontuações dos estudantes, de maneira que é possível verificar todos os estudantes da turma à qual eles estão vinculados. Para os estudantes, apresenta-se o desempenho individual em comparação aos colegas da mesma unidade escolar, como também exibe a performance em relação a jovens de outras escolas, como demonstra a Figura 1.

Destaca-se, dessa maneira, que os parâmetros de competição são evidentes, em perspectiva contrária ao que foi apresentado anteriormente sobre o papel apropriado da avaliação. Na contramão, quando se afirma que você: “Foi melhor do que 84% dos participantes”, presta-se um desserviço que conduz o estudante a se concentrar mais em superar os colegas e em uma lógica de competição, considerar os colegas como obstáculos, o que pode

⁴ O *Chromebook* é um tipo de computador portátil que opera com o sistema operacional *Chrome OS*, desenvolvido pela empresa Google. Projetado para utilizar principalmente aplicativos da Web e armazenamento em nuvem, a maioria de seus documentos e arquivos permanecem on-line. Dessa forma, eles dependem fortemente da conexão com a Internet e dos serviços baseados em nuvem. Em geral, possuem especificações de *hardware* mais modestas, o que os torna mais leves e acessíveis em comparação com outros *laptops*.

impactar na construção de salas de aula colaborativas. Ademais, pode prejudicar a motivação, mesmo que o estudante tenha obtido progressos pessoais.

FIGURA 1 – Reprodução da tela de resultado de desempenho de um estudante



Fonte: As autoras, com base em dados obtidos na plataforma digital (2025).

Há, ainda, a comparação com estudantes de outras escolas, por conta da premiação estabelecida neste âmbito. O que ignora o ponto de partida de cada estudante e a individualidade da sua construção de saberes e seu processo de aprendizado. A avaliação comparativa desconsidera o fato de que um estudante tenha evoluído muito, mas ainda esteja abaixo da média, por tantas razões. Desvia-se a finalidade de formação de um sujeito crítico para um jovem que quer ser melhor do que o outro, ainda que para isso precise buscar atalhos, decorar os conteúdos, já que o importante é se destacar em relação ao maior percentual possível.

Ao situar o contexto mato-grossense, observa-se que as políticas educacionais assumem forte caráter regulatório, traduzido tanto na reorganização do currículo quanto na adoção de práticas avaliativas padronizadas. Essa lógica não é exclusiva do estado mato-grossense: estudos nacionais apontam para a disseminação de políticas de *accountability* e meritocracia, em que o desempenho de estudantes e professores passa a ser mensurado e recompensado por meio de indicadores (Vieira *et al.*, 2016).

A integração entre TD, avaliação e políticas curriculares, exemplificada pela distribuição de *Chromebooks* e uso de plataformas digitais pelo SEE, mostra que as TD são utilizadas não só para fins pedagógicos, mas também como mecanismos de controle e responsabilização, confirmando padrões observados em outros Estado do país, como São Paulo.

Após apresentar o contexto, passa-se à metodologia utilizada para compreender as percepções de docentes do Ensino Médio da rede estadual de Mato Grosso sobre avaliação, TD e o efeito das políticas curriculares em sua prática docente.

4. Metodologia

A pesquisa de caráter qualitativo foi conduzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, com foco em compreender as percepções docentes acerca da relação entre avaliação e TD na rede estadual de Mato Grosso, a partir de dados produzidos em duas sessões de grupo focal (Barbour, 2009; Gatti, 2012) com docentes atuantes no Ensino Médio. O estudo foi desenvolvido em uma escola estadual localizada em Cuiabá-MT de Ensino Médio em tempo integral. A instituição atende a aproximadamente 120 estudantes, organizados em cinco turmas, e conta com carga horária semanal de 40 horas, distribuídas em aulas de 50 minutos.

Os sujeitos da pesquisa foram dez professores que atuavam no Ensino Médio da unidade no primeiro semestre de 2024, em áreas diversas do conhecimento. A proposta da pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em 26 de novembro de 2023, para avaliação de aspectos éticos de pesquisa que envolve seres humanos. O projeto foi aprovado sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) n.º 76820423.7.0000.5690 e Parecer de Aprovação n.º 6.696.378.

A coleta de dados foi realizada em duas sessões de grupo focal, nos dias 23 de abril e 07 de maio de 2024. Essa técnica foi escolhida por possibilitar a construção coletiva de sentidos e o aprofundamento do debate em torno de temas específicos, permitindo que emergissem tanto convergências quanto divergências nas falas (Barbour, 2009; Gatti, 2012). Para além de levantar opiniões individuais, a dinâmica do grupo focal favorece a compreensão dos processos de negociação, partilha e confronto de ideias que marcam a experiência docente.

A Tabela 1 apresenta as características dos sujeitos que compõem o grupo focal realizado na “Escola Estadual Mato-grossense”, assim denominada como modo de manutenção do anonimato.

TABELA 1 – Caracterização do grupo focal

IDENTIFICAÇÃO	SEXO	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO
Docente A	feminino	Licenciatura em Matemática	mais de 15 anos
Docente B	feminino	Licenciatura em Geografia	mais de 23 anos
Docente C	feminino	Licenciatura em Letras, Mestrado em Estudos Literários	mais de 18 anos
Docente D	masculino	Licenciatura em Matemática	mais de 17 anos
Docente E	masculino	Licenciatura em História	3 anos
Docente F	masculino	Licenciatura em Biologia, Mestrado em Ornitologia	1 ano e 6 meses
Docente G	feminino	Licenciatura em Ciências Sociais, Mestrado em Antropologia	7 anos
Docente H	feminino	Licenciatura em Educação Física	1 ano
Docente I	feminino	Licenciatura em História, Mestrado em História (em curso)	1 ano
Docente J	feminino	Licenciatura em Letras	3 anos

Fonte: as autoras (2024).

Quanto ao perfil dos participantes, nota-se que 07 docentes (A, B, C, G, H, I, J) são do sexo feminino, 03 docentes (D, E, F) do sexo masculino. A formação acadêmica se dá em áreas diversificadas, sendo: Matemática (docentes A e D), Geografia (docente B), Letras (docentes C [com mestrado concluído] e J), História (docentes E e I [com mestrado em andamento à época]), Biologia (docente F [com mestrado concluído]), Ciências Sociais (docente G [com mestrado concluído]), Educação Física (docente H).

Sobre o tempo de experiência docente, nota-se que 04 docentes (A: 15+, B: 23+, C: 18+, D: 17+) possuem mais de 15 anos; 03 docentes possuem experiência entre 03 a 07 anos (E: 03, G: 07, J: 03) e 03 docentes possuem menos de 02 anos de experiência (F: 1,5; H: 01; I: 01).

Para o tratamento dos dados, adotou-se a análise de conteúdo (Bardin, 2016), que se caracteriza por procedimentos sistemáticos de categorização, codificação e interpretação do material. O percurso analítico articula as falas ao referencial teórico e às políticas educacionais em vigor, envolvendo etapas de organização, seleção de trechos, categorização temática e interpretação à luz do referencial teórico e das políticas. Desse processo, emergiram diferentes categorias, das quais se destacam “Tecnologias Digitais” e “Papel da Avaliação”, que constituem o foco deste artigo.

5. Percepções docentes acerca das Tecnologias Digitais no processo avaliativo

As falas dos docentes revelam percepções que articulam as TD à cultura juvenil, às práticas avaliativas e às políticas de responsabilização vigentes no estado. Para efeito de análise, destacam-se três eixos centrais: (i) juventudes e cultura digital, (ii) avaliação e responsabilização, (iii) tecnologias digitais como mediação (ligada a meio para desenvolvimento de atividades pedagógicas e não fins em si mesmas) e, também, controle.

Os docentes se reconhecem e também identificam que os estudantes do Ensino Médio estão imersos em uma cultura digital, mediada por tecnologias, muitas vezes representadas pelo uso do celular ou de *Chromebooks*, mas destacam que isso não significa domínio pleno de recursos tecnológicos para fins pedagógicos.

O uso de TD nas práticas pedagógicas, que envolvem a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, apresenta diversidade de opiniões e práticas entre os docentes. Por um lado, há docentes que se manifestam como adeptos das tecnologias, como as docentes C e J. Observa-se que J nota uma discrepância entre seu domínio das TD e a dos estudantes, afirmando que eles apenas sabem fazer o básico de “*copiar e colar*”, aparentemente em uma perspectiva crítica da falta de apropriação mais profunda por parte dos estudantes.

Docente C: Eu, particularmente, gosto bastante das tecnologias digitais e faço uso dela, principalmente para a produção de diversos tipos de textos. E já usei diversas ferramentas. Eu acho que, primeiro, o professor tem que entender a ferramenta para conseguir utilizar e isso ser concreto para o aluno. Então, eu acho que todo o percurso tem que ser feito. Por exemplo, no começo, quando eu comecei a utilizar as tecnologias, não conhecia e nem tinha também tantos aplicativos dentro da minha área. Hoje não, hoje tem bastante. Além de ter, as ferramentas se tornaram mais intuitivas, tanto para o professor quanto para o aluno. Então, eu acredito que parte primeiro do professor conhecer, para você fornecer para o estudante essas outras formas de avaliação dentro das tecnologias.

Docente J: Eu sou muito tecnológica, mas aí eu fico com o problema que os nossos alunos, eles só sabem fazer Control-C Control-V?

A docente C destaca a importância de dominar o recurso antes de aplicá-lo em atividades pedagógicas. Ela considera que, dessa forma, possibilita-se o avanço em métodos avaliativos e ressalta que as TD oferecem uma gama de possibilidades de avaliação. Tais possibilidades, na mesma linha do que a docente C indica, passam pelo reconhecimento de que “[...] as tecnologias não podem ser vistas como fins em si mesmas, mas como prolongamentos da relação do sujeito com a realidade por intermédio dos processos de apreensão que elas proporcionam” (Brito, 2015, p. 30).

Significa que as TD por si não reconfiguram a avaliação, elas consistem em “artefatos culturais, simbólicos que se configuram por meio de relações e práticas sociais” (Brito, 2015, p. 18). O papel docente no planejamento e desenvolvimento das estratégias avaliativas a serem mobilizadas é essencial.

A docente J aponta que, nas avaliações *online*, muitos estudantes preferem copiar respostas da *internet* em vez de desenvolver seu próprio pensamento, o que compromete a demonstração da aprendizagem real. O que também faz parte da avaliação docente. Avaliar significa observar a qualidade da aprendizagem dos estudantes e os resultados alcançados, e quando são identificados percalços, são necessários ajustes (Luckesi, 2021).

Para alguns docentes, as TD são atrativas para motivar os estudantes, como dito pela docente G: “*alunos se interessam mais, eu já vi que eles se interessam mais quando tem uma tecnologia envolvendo*”; para outros, acabam gerando dispersão ou resistência, como se nota:

Docente A: A maior dificuldade, eu acho, da avaliação dentro do contexto da tecnologia, é porque eles só têm a tecnologia, nós estamos numa comunidade carente, eles só têm a internet, a maioria aqui na escola.

Docente I: Nas aulas de base eu quase não utilizo meios tecnológicos, porque eu dou preferência para a apostila, mas nas diversificadas, eu costumo utilizar bastante e vejo que eles têm um interesse maior quando eu faço a utilização disso. Só que o problema é conseguir que eles foquem só no que eu proponho.

Docente E: Também não uso para avaliação, não. Uso como ferramenta auxiliar de pesquisa, mas para avaliação eu sou bem caxias, eu sou caneta e papel.

Apesar do potencial das TD, os docentes citam o desafio de manter a concentração, o foco na aula e nas atividades a serem desenvolvidas (A e I), inclusive avaliativas, principalmente por alguns terem acesso à *internet* apenas no espaço da escola (A).

A fala da docente I sugere que, mesmo quando utilizam a internet da escola, os estudantes muitas vezes a direcionam para interesses pessoais e de entretenimento, que não necessariamente se vinculam às práticas pedagógicas. Esse aspecto remete a um debate mais amplo sobre a desigualdade de acesso às TD, evidenciada de forma marcante durante o período da pandemia. Maieski, Casagrande e Alonso (2024) destacam a necessidade de problematizar a ideia de homogeneidade no acesso aos recursos digitais, ressaltando que nem todos os sujeitos estão igualmente conectados, ainda que a cultura digital seja um traço característico da contemporaneidade.

Corroborando essa perspectiva, os dados do Censo Escolar 2023 (Brasil, 2024) revelam disparidades no acesso à internet nas escolas brasileiras. No caso das instituições de Ensino Médio da rede estadual, 86,6% possuem banda larga, 79,5% disponibilizam internet para fins de ensino-aprendizagem e apenas 78,5% oferecem conexão para uso direto dos estudantes. A

problemática do acesso e da conectividade se atualiza diante da promulgação da Lei n.º 15.100/2025 (Brasil, 2025), que proíbe o uso de celulares e outros aparelhos eletrônicos portáteis pelos estudantes durante aulas, recreios e intervalos, isso porque, a escola investigada neste trabalho ilustra a falta de acesso da juventude da região.

Essas reflexões reforçam a ideia de juventudes diversas (Savage, 2009), que vivenciam a cultura digital de modos distintos, dependendo das condições sociais, escolares e familiares. Os docentes participantes destacaram que os jovens do Ensino Médio estão imersos em uma cultura digital marcada pela conectividade. Para alguns, o domínio das TD é visto como um traço geracional, que aproxima as juventudes de práticas como a interação em redes sociais, a produção de conteúdos e o consumo de informações em tempo real.

Entretanto, as falas também revelam tensões: se, por um lado, os estudantes demonstram familiaridade com dispositivos e aplicativos, por outro, essa relação não se traduz automaticamente em engajamento pedagógico. Assim, os dados indicam que, embora a escola busque incorporar tecnologias, permanece o desafio de construir práticas avaliativas que dialoguem com os percursos e experiências reais das juventudes. Outrossim, as falas dos docentes revelam percepções críticas em relação às avaliações externas do SEE, apontando sua desconexão com as realidades das turmas e a ausência de sentido pedagógico para os estudantes.

Docente E: É aquilo que a gente fala, é sobre índice, essa prova externa. Chega o orientativo de cima, com o arquivo com a média do aluno, que ele fez de qualquer jeito, a maioria chuta tudo, e que nós somos obrigados a incorporar na nossa nota. E aí, por quê? Ah, se colocar a nota vai incentivar o aluno a fazer com mais seriedade.

Docente B: A avaliação externa, ela não tem sentido mesmo pro estudante, já vi estudante falar, “vou fazer de qualquer jeito mesmo porque pra mim não vai me passar ou não me reprovar, é só pra Seduc, e a Seduc que não me interessa” eles respondem assim então já tivemos falando isso, e é justamente essa questão a avaliação não fazer sentido para o estudante, a avaliação externa é pra nós, para a escola, e acaba sendo cobrado o índice [...].

O Docente E destaca que as avaliações externas não são valorizadas pelos estudantes, que frequentemente respondem sem compromisso, e que obrigar a incorporação dessas notas à avaliação interna é percebido como coerção, reforçando o caráter regulatório sem promover significado real para os jovens.

A docente B percebe que os estudantes veem a avaliação como uma exigência externa, o que reduz seu engajamento; mesmo assim, a Secretaria de Educação utiliza esses resultados para cobrar e responsabilizar as escolas. Esse cenário aparece na crítica de Freitas *et al.* (2014), ao afirmarem que as avaliações externas, quando orientadas por metas e indicadores, reduzem a complexidade da aprendizagem a números que pouco dialogam com a realidade vivenciada.

A crítica também recai sobre a própria estrutura da avaliação:

Docente E: eu acho que se quer avaliar um sistema estruturado enorme em algumas perguntinhas ali, que às vezes nem tem tempo de fazer. Pega português, às vezes textos muito grandes, pega matemática, às vezes questões com cálculo que não faz parte da realidade daquela turma, porque eles não conseguiram desenvolver e chegar naquele patamar ali...

Docente J: ou ao final da unidade da apostila.

Docente E: [...] naquela habilidade, né, que lá é tudo habilidade, nessa avaliação externa, e aí o desinteresse dele não é por nota, ou se a gente vai colocar a nota, é porque ele não consegue fazer.

Docente B: Elas estão de acordo com sistema estruturado. a avaliação foi em cima, mas assim, de repente o aluno desenvolveu a outra habilidade maior que essa aqui...

Docente J: mas não é aquela [...]

Docente B: e aí, né? Então, essa avaliação é assim

As falas dos docentes ressaltam os limites de uma avaliação que, ao buscar medir aprendizagens em larga escala, se apoia em instrumentos simplificados e pouco adequados ao contexto real das turmas. A fala do Docente E revela a distância entre as habilidades cobradas e o nível de desenvolvimento dos estudantes, reforçando a percepção de inadequação de teste padronizados.

Um currículo restrito à apostila bimestral limita o tempo e o alcance da formação dos estudantes, priorizando apenas certas habilidades e desconsiderando aprendizagens relevantes, ao legitimar apenas os parâmetros do sistema estruturado. Outra percepção de avaliação ocorre pelo fato dela não produzir efeito na trajetória escolar:

Docente D: Eu sinto que o aluno não leva a sério, não tem importância para ele, porque não vai fazer nenhum efeito para ele, porque agora ele fazendo ou não fazendo, ele vai se aprovado de qualquer forma. É a ordem que nós temos, que tem que aprovar. Então, assim, enquanto o estudante tiver um objetivo, vai continuar sendo insignificante para ele, e para nós está acabando sendo insignificante também, porque ele não está tendo esse significado da avaliação como forma de mensurar o que o aluno atendeu e identificar onde há falhas no ensino-aprendizado.

O Docente D observa que a avaliação perdeu significado para os estudantes, pois, sem risco de reprovação, eles não veem relevância no processo. Essa observação indica que a política institucional que pressiona por aprovações, “*É a ordem que nós temos, que tem que aprovar*”, enfraquece o papel da avaliação como recurso que permite uma análise do progresso da aprendizagem dos estudantes, como também guiar os docentes na adaptação de suas estratégias pedagógicas (Freitas *et al.*, 2014; Luckesi, 2021; Vasconcellos, 2005).

A fala do Docente E evidencia a tensão entre a avaliação do estudante e a avaliação da escola, mostrando como a política de gratificação anual institucionaliza a pressão por resultados: “*você vê a escola sendo avaliada com gratificação anual baseada nesse desempenho*”. Assim, a avaliação passa a priorizar a responsabilização e incentivos administrativos, afastando-se de seu foco na aprendizagem dos estudantes.

Essa percepção complementa os relatos anteriores, mostrando que a aprovação automática e os incentivos externos, como prêmios ou gratificações, podem descolar a avaliação de seu papel formativo. A ênfase em resultados e recompensas externas reforça um caráter regulatório e de coerção institucional, deslocando o foco do processo de ensino-aprendizagem para métricas e desempenho mensurável, muitas vezes alheio ao engajamento real e às necessidades educativas dos estudantes.

Docente C: Então, independente do aluno ser, que está adquirindo conhecimento ou não, ele [governador] quer aquele percentual daquela nota ali para atingir o índice. É isso. Então, o objetivo da Seduc, colocando a nota ali, não avalia. Eu lembro no ano passado que não avaliou a quantidade de acertos dos alunos na prova, ele avaliou engajamento [...]

Docente E: uhum.

Docente F: sim.

Docente C: [...] se o aluno teve tempo de tela, entendeu? (risos). Então olha aqui, que preocupação eu tenho com o conhecimento? Nenhuma, eu quero simplesmente que o meu índice melhore. Então a visão da Seduc é simplesmente essa, que o índice cresça, evolua por causa que ele vai lá na frente daqui quando ele for querer o próximo sucessor seja do mesmo partido político mostrar que o índice melhorou [...] mas esse é o assunto.

Docente E: e, acaba que, aí você vê a escola sendo avaliada com gratificação anual baseada nesse desempenho.

As falas dos docentes C, E e F evidenciam uma crítica contundente à lógica das avaliações externas do SEE, realizadas na plataforma desse sistema, por meio dos *Chromebooks* em sala de aula, à centralidade dos índices institucionais. A docente C observa que, para a política educacional, representada pelo órgão responsável “Seduc” ou pelo governador “ele”, o foco não é a apropriação do conhecimento, mas sim a obtenção de determinado percentual de nota, com vistas a atingir indicadores externos: “*independente do aluno ser que está adquirindo conhecimento ou não, ele quer aquele percentual daquela nota ali para atingir o índice*”.

Nesse sentido, a avaliação deixa de cumprir seu papel formativo, tornando-se um mecanismo voltado à produção de resultados numéricos e engajamento instrumentalizado, em detrimento do aprendizado efetivo. O trecho mostra que a política educacional prioriza metas quantitativas em vez da aprendizagem significativa, tratando o conhecimento como secundário diante da pressão por resultados institucionais.

O Docente E complementa essa análise, ao indicar que tais índices acabam vinculados a recompensas administrativas, como a gratificação anual: “*aí você vê a escola sendo avaliada com gratificação anual baseada nesse desempenho*”. Nesse contexto, a avaliação externa passa a cumprir funções de controle e responsabilização, deslocando o foco da melhoria do ensino-aprendizagem para a performance institucional medida por indicadores, muitas vezes desvinculados da realidade e das necessidades dos estudantes.

Esse conjunto de percepções evidencia que a lógica da avaliação e da gratificação reforçam uma cultura de mensuração e competição de índices, desconsiderando o papel formativo da avaliação e reforçando o caráter regulatório das práticas educacionais no contexto do Ensino Médio.

6. Considerações Finais

A avaliação tem se consolidado como um recurso central no monitoramento dos sistemas educacionais, orientando políticas públicas que, em tese, buscam aprimorar a qualidade da educação. Salienta-se ser fundamental resgatar qual a concepção de qualidade, se ela for está atrelada a atingir as metas numéricas (seja por quais meios for) ou formar integralmente sujeitos críticos para atuarem em uma sociedade democrática. Isto é, é premente a concepção de qualidade que está sendo priorizada. Antes de vigiar e punir, defende-se que a avaliação se some à tríade cultura digital, juventudes e aprendizagens no Ensino Médio.

A análise dos dados evidencia que a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, idealmente concebida como um meio formativo e diagnóstico para aprimorar os processos de ensino e aprendizagem, tem sido gradualmente desvencilhada do seu papel em um contexto de pressão por resultados. Esse cenário é marcado por uma lógica de competitividade que altera o que seria o real sentido da avaliação e forçando uma ressignificação da sua função no processo de ensino-aprendizagem.

Os docentes, enquanto atores diretamente envolvidos no processo avaliativo, reconhecem o papel da avaliação no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, como forma de orientar melhorias pedagógicas de forma que respondam a necessidade do estudante. No entanto, apontam que a avaliação se distanciou dessa finalidade, tornando-se um instrumento para compor agendas políticas e atender a metas externas.

A banalização da avaliação desvia seu objetivo principal de diagnóstico e melhoria da aprendizagem, causando desmotivação e levando a práticas inadequadas (como manipulação de dados e treinamento excessivo para provas) que comprometem a qualidade do ensino.

Outro aspecto evidenciado na análise dos dados diz respeito às práticas pedagógicas que integram as TD no processo avaliativo. Embora elas estejam integradas nas práticas cotidianas da sociedade contemporânea, moldando formas de pensar, interagir e produzir, seu uso no avaliativo se mostrou centrado no SEE e em seus indicadores.

Conclui-se que essa abordagem da relação entre TD e avaliação compromete o desenvolvimento do potencial de diagnosticar o progresso dos estudantes, redirecionar práticas



pedagógicas para a melhoria contínua da qualidade da Educação para as juventudes e atualizar didáticas para praticantes culturais do tempo presente, cultivando reais valores de uma formação integral com propósito na constituição de uma sociedade mais justa, democrática e na qual as TD não sejam meios de subjugação e intensificação de desigualdades.

Por fim, partindo do princípio da relação entre políticas curriculares, reestruturação do Ensino Médio e avaliação, enfatiza-se a defesa de constituição de currículos e perspectivas de avaliação para a etapa final da Educação Básica, para as juventudes brasileiras, em especial das escolas públicas, que estejam orientados pelas finalidades educativas e não restrito aos índices das avaliações externas, à competitividade.

Referências bibliográficas

BARBOUR, R. **Grupos focais**. Editora Penso, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edições 70, 2015.

BAUER, A. “Novas” relações entre currículo e avaliação? recolocando e redirecionando o debate. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/LPNd9sV7qbfkGBjv8zcSvWK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 set. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2023.pdf. Acesso em: 4 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 13.415/2017**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 15.100/2025**. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Brasília: MEC, 2025.

BRITO, M. A. C. **Mediação Pedagógica em disciplinas semipresenciais nos ambientes virtuais de aprendizagem**. 2015. 138f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

CARNEIRO, M. A. **O nó do ensino médio**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.



CASAGRANDE, A. L. Um vírus em meio ao aparelhamento do novo ensino médio. **Revista Práxis**, n. 3, p. 392–412. Disponível em: <https://doi.org/10.25112/rpr.v3.2539>. Acesso em: 12 out. 2025.

DRC/MT-EM. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - Ensino Médio**. 2021. Disponível em: <https://sites.google.com/view/novo-ensino-medio-mt/drcmt-em-documento-homologado?authuser=0>. Acesso em: 07 abr. 2025.

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; FREITAS, H. C. L.; MALAVASI, M. M. S. (Org.). **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Editora Vozes, 2014.

FRIEDMAN, M.; FRIEDMAN, R. **The Tyranny of the Status Quo**. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1984.

GATTI, B. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Autores Associados, 2012.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

HORTA NETO, J. L. Avaliações educacionais e seus reflexos em ações federais e na mídia eletrônica. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 59, p. 172-201, set./dez. 2014.

LEMO, A. **A Tecnologia é um Vírus: Pandemia e Cultura Digital**. Ed. Sulina, 2021.

LÉVY, P. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 1999.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos... In: **Ensino Médio em debate: currículo, avaliação e formação integral**. WELLER, W.; GAUCHE, R. (Orgs.) Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017. p.25-56. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39349>. Acesso em: 02 set. 2025.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2021.

MAIESKI, A., CASAGRANDE, A. L., & ALONSO, K. M. Educação Híbrida, Educação Digital e os contextos brasileiros: o muito a debater e aprender. **EmRede - Revista De Educação a Distância**, v. 11, p. 1-21, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.53628/emrede.v11i.1052>. Acesso em: 12 out. 2025.

MATO GROSSO. **Decreto n.º 756**, de 5 de maio de 2023. Regulamenta a Lei Complementar n.º 756, de 14 de fevereiro de 2023 para dispor sobre a Gratificação Anual por Eficiência e Resultado dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/html/17263/#e:17263/#m:1453203>. Acesso em: 19 abr. 2025.

MATO GROSSO. **Decreto n.º 984**, de 27 de agosto de 2024. Decreto n.º 256, de 5 de maio de 2023. Regulamenta a Gratificação Anual por Eficiência e Resultado relativo ao ano de 2024 dos Profissionais da Educação Básica e dos demais servidores lotados na Secretaria de Estado de Educação, nos termos dos arts. 5º e 8º da Lei Complementar n.º 756, de 14 de fevereiro de 2023.

Disponível em:
540

<https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/html/17263/#e:17263/#m:1453203>. Acesso em: 19 abr. 2025.

MATO GROSSO. **Lei Complementar n.º 756**, de 14 de fevereiro de 2023. Altera e acrescenta dispositivos à Lei Complementar n.º 50, de 1º de Outubro de 1998, e à Lei Complementar n.º 442, de 04 de novembro de 2011, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/html/17138/#e:17138/#m:1426776>. Acesso em: 04 mai. 2025.

MATO GROSSO. **Lei Ordinária n.º 12.010**, de 13 de janeiro de 2023. Institui o Prêmio Estudante Nota Dez para alunos da rede estadual de ensino de Mato Grosso e dá outras providências. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/html/17106/#e:17106/#m:1417494>. Acesso em: 04 mai. 2025.

MATO GROSSO. **Portaria n.º 112**, de 31 de janeiro de 2023. Estabelece as diretrizes para a realização das avaliações formativas do Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso, no ano letivo de 2023. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/html/17128/#e:17128/#m:1422667>. Acesso em: 04 mai. 2025.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Estudantes da rede estadual imergem na era digital com tecnologias dentro e fora da sala de aula**. 2023. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/estudantes-da-rede-estadual-imersao-na-era-digital-com-tecnologias-dentro-e-fora-da-sala-de-aula>. Acesso em: 07 abr. 2025.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria n.º 109**, de 31 de janeiro de 2023. Retifica em parte, revoga e acrescenta dispositivos à Portaria no 176/2022/GS/SEDUC/MT, publicada no D.O.E. de 04 de março de 2022, p. 22-23. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/html/17128/#e:17128/#m:1422667>. Acesso: 19 abr. 2025.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Secretário debate uso de tecnologias nas escolas durante evento em Brasília: já é realidade na rede estadual de MT**. 2024a. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/secret%C3%A1rio-debate-uso-de-tecnologias-nas-escolas-durante-evento-em-bras%C3%ADlia-j%C3%A1-%C3%A9-realidade-na-rede-estadual-de-mt->. Acesso em: 07 abr. 2025

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Tecnologia nas escolas estaduais facilita o aprendizado e torna aulas mais dinâmicas, afirmam estudantes**. 2024b. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/tecnologia-nas-escolas-estaduais-facilita-o-aprendizado-e-torna-aulas-mais-din%C3%A2micas-afirmam-estudantes>. Acesso em: 07 abr. 2025.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Pais e responsáveis devem atualizar cadastro escolar nas 647 escolas da rede estadual de ensino**. 2024. Disponível em: <https://www.mti.mt.gov.br/-/pais-e-respons%C3%A1veis-devem-atualizar-cadastro-escolar-nas-647-escolas-da-rede-estadual-de-ensino>. Acesso em: 07 abr. 2025.



SALVA, S. Culturas Juvenis, culturas digitais e Ensino Médio: quando o diálogo é necessário. **RELACult** - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, v. 2, Ed. Especial, p. 107-115, dez. 2016.

SAVAGE, J. **A criação da Juventude**: Como o conceito de *teenage* revolucionou o século XX. (Trad. Talita M. Rodrigues). Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

SEDUC. **Avaliação- SAEB-MT/2017.** Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/saeb/avalia-mt>. Acesso em: 22 abr. 2025.

SEDUC. **Seduc divulga critérios de prêmio que distribuirá mais de R\$ 5,6 milhões a estudantes melhores avaliados.** 2023. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/seduc-divulga-crit%C3%A9rios-de-pr%C3%AAmio-que-distribuir%C3%A1-mais-de-r-5-6-milh%C3%B5es-a-estudantes-melhores-avaliados>. Acesso em: 04 mai. 2025.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança: por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2005.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M.; GALVÃO, W. N. M. Contextos, políticas e resultados de avaliação no ensino médio: um estudo em quatro estados brasileiros. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.6, n.2, p.216-245, jul./dez. 2016.