



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**  
**CAMPUS ERECHIM**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU**  
**CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**SANDRA MARA MINUSCULI TOIGO**

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA:  
REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC**

**ERECHIM**

**2024**

**SANDRA MARA MINUSCULI TOIGO**

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA:  
REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC**

Dissertação de mestrado, apresentada para o Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Jerônimo Sartori

**ERECHIM**

**2024**

**Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Toigo, Sandra Mara Minusculi  
A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA:  
REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DA  
BNCC / Sandra Mara Minusculi Toigo. -- 2024.  
174 f.:il.

Orientador: DOUTOR Jerônimo Sartori

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da  
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Erechim,RS, 2024.

1. Avaliação da Aprendizagem. 2. Educação Básica. 3.  
Santa Catarina. 4. BNCC. 5. Práxis Pedagógica. I.  
Sartori, Jerônimo, orient. II. Universidade Federal da  
Fronteira Sul. III. Título.

SANDRA MARA MINUSCULI TOIGO

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA:  
REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC**

Dissertação de mestrado, apresentada para o Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Esta dissertação foi defendida e aprovada pela banca em 10/07/2024

BANCA EXAMINADORA

  
Prof. Dr. Jerônimo Sartori – UFFS  
Orientador

ARNALDO  
NOGARO:46602348  
000

Arquivo de forma digital por ARNALDO  
MCGAR0.46602348000  
DN: c=BR, ou=CP, Brasil, ou=Secretaria de Reser-  
va Federal do Brasil, #B, ou=UFFS e CFA3, ou=EM  
@UFFS, ou=27709928000111, ou=arquivos,  
cn=ARNALDO.MCGAR0.46602348000  
Data: 2024.08.13 09:15:43 -03'00'

Prof. Dr. Arnaldo Nogaro – URI  
Avaliador Externo



Profª. Dra. Sandra Simone Höpner Pierozan – UFFS - Erechim  
Avaliador interno

Dedico este trabalho à minha família,  
essência e razão do meu viver e das minhas  
lutas.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo existir e por todas as graças e bênçãos recebidas.

À UFFS, por tornar possível a realização de um sonho, idealizado e buscado incansavelmente.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Jerônimo Sartori, pela confiança no trabalho, pelo valioso conhecimento compartilhado e pela leveza afável na condução desta jornada.

À Prof<sup>ª</sup>. Dra. Sandra Simone Höpner Pierozan e ao Prof. Dr. Arnaldo Nogaro, por participarem dessa construção e contribuírem significativamente para sua qualificação.

Ao meu esposo, Oldair e meus filhos, Alexsander e Bianca, pela compreensão, motivação, apoio e amor incondicional em todos os momentos.

Aos meus pais, Ari e Teresinha, pela vigilância carinhosa constante, saberes e valores ensinados.

Aos meus irmãos, Sonia e Renato, por todo suporte e amparo dedicados.

Aos colegas da turma 2022/2 do Mestrado Profissional em Educação da UFFS, *campus Erechim-RS*, pelas aprendizagens e vivências compartilhadas.

À Coordenadoria Regional de Educação de Concórdia-SC, pelo incentivo e viabilização da pesquisa junto às Unidades Escolares.

Às Escolas estaduais do município de Concórdia-SC, que foram lócus de pesquisa: CEJA, EEB Deodoro, EEB Prof. Mansueto Boff, EEB Prof. Olavo Cecco Rigon, EEB São João Batista de La Salle, EEB Vidal Ramos Junior, EEB Walter Fontana e, em especial aos diretores pelo acolhimento, disponibilidade e participação neste estudo.

Enfim, a todos os colegas, amigos e familiares que desejaram minha felicidade e meu sucesso.

“ [...] a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo. ” (Luckesi, 2011, p.45)

## RESUMO

A democratização do ensino se apresenta, como preocupação e necessidade a ser atendida pelo sistema educacional brasileiro. No entanto, entraves manifestam-se no cotidiano escolar, inviabilizando e/ou minimizando condições e possibilidades para que este direito seja assegurado para todas as crianças e adolescentes. A universalização da educação, a permanência na escola e a qualidade do ensino contribuem para a melhoria da formação. Ante o exposto, apresenta-se esta dissertação, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu*, de Mestrado Profissional em Educação da UFFS – *Campus* Erechim, na Linha de Pesquisa: Processos Pedagógicos, Políticas e Processos Educacionais, tendo como objetivo geral, compreender como as escolas estaduais urbanas do município de Concórdia - SC, ao reelaborarem seus projetos político-pedagógicos, apresentam a proposta de avaliação da aprendizagem. Nessa direção, o tema da pesquisa constitui-se em um olhar apurado acerca da avaliação da aprendizagem, que busca contribuir para a práxis pedagógica comprometida com a formação integral do sujeito, a partir da implementação da BNCC. Ademais, ao enunciar os pressupostos teóricos e metodológicos que orientam a prática avaliativa, levanta-se o problema de pesquisa: Como as escolas estaduais urbanas de Concórdia – SC, ao reelaborarem seus projetos político-pedagógicos, em razão da implementação da BNCC, apresentam sua proposta de avaliação da aprendizagem? A inferência no território da pesquisa indica que a reformulação dos PPPs examinados assenta-se com maior ênfase sobre os pressupostos metodológicos, dando um enfoque discreto aos princípios e conceitos da avaliação. Os construtos teóricos subsidiários do estudo estão embasados na obra: “Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições” (Luckesi, 2011), com apoio em: Gatti (2009), Hoffmann (1991, 1994, 2011), Sacristán (2000), Arroyo (2011) e Sartori (2013; 2017). A apreciação da temática no campo acadêmico, resulta no estado do conhecimento, na plataforma digital BDTD. A pesquisa é de caráter qualitativo, com enfoque descritivo-interpretativo, embasada na pesquisa bibliográfica, documental e de campo, sendo fonte de coleta, os PPPs dos anos de 2017 e 2022 das escolas estaduais pesquisadas da cidade de Concórdia – SC e a realização de entrevista semiestruturada com os diretores destas escolas. A análise e a interpretação dos dados têm aporte de Bardin (1977) e Minayo; Souza (1994). O tratamento dos dados evidenciou que os PPPs das escolas investigadas tiveram reelaborados os textos sobre a avaliação, após a implementação da BNCC, priorizando uma abordagem metodológica e procedimental, com anúncio dos aspectos diagnósticos e formativos da avaliação, conforme a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC, 2014) e os dispositivos da legislação vigente. Sublinha-se que a BNCC, documento curricular normativo e orientador dos processos educacionais, não faz referência em seu texto à avaliação. Diante dessas constatações, na intenção de contribuir com as discussões acerca dos princípios e pressupostos teóricos que orientam a avaliação da aprendizagem, disponibiliza-se no apêndice desta dissertação, um caderno pedagógico, que reúne indicadores teóricos e metodológicos sobre avaliação, como um possível recurso didático, a ser considerado no desenvolvimento pleno do educando e na democratização do ensino.

**Palavras-chave:** Avaliação da Aprendizagem. Educação Básica. Santa Catarina. BNCC. Práxis Pedagógica.

## ABSTRACT

The democratization of education is presented as a concern and a necessity to be addressed by the Brazilian educational system. However, obstacles arise in the daily school routine, making it impossible and/or minimizing the conditions and possibilities for this right to be ensured for all children and adolescents. The universalization of education, school retention, and the quality of teaching contribute to the improvement of education. In light of this, this dissertation is presented, developed within the *Stricto Sensu* Graduate Program, Professional Master's in Education at UFFS – Erechim Campus, in the Research Line: Pedagogical Processes, Policies, and Educational Processes. The general objective is to understand how urban state schools in the municipality of Concórdia - SC, when reworking their political-pedagogical projects, present the proposal for the assessment of learning. In this direction, the research theme constitutes a detailed examination of the assessment of learning, aiming to contribute to pedagogical praxis committed to the integral development of the individual, based on the implementation of the BNCC. Furthermore, by articulating the theoretical and methodological assumptions that guide evaluative practices, the research problem is posed: How do urban state schools in Concórdia – SC, when reworking their political-pedagogical projects due to the implementation of the BNCC, present their proposal for the assessment of learning? The inference in the research territory indicates that the reformulation of the examined PPPs (Political-Pedagogical Projects) places greater emphasis on methodological assumptions, giving only a subtle focus to the principles and concepts of assessment. The theoretical constructs supporting the study are based on the work: 'Assessment of School Learning: Studies and Propositions' (Luckesi, 2011), with support from: Gatti (2009), Hoffmann (1991, 1994, 2011), Sacristán (2000), Arroyo (2011), and Sartori (2013; 2017). The examination of the theme in the academic field results in the state of knowledge on the BDTD digital platform. The research is qualitative in nature, with a descriptive-interpretive focus, based on bibliographic, documentary, and field research. The sources of data collection are the PPPs from the years 2017 and 2022 of the state schools in the city of Concórdia – SC, and a semi-structured interview conducted with the principals of these schools. The analysis and interpretation of the data are supported by Bardin (1977) and Minayo; Souza (1994). The data analysis revealed that the PPPs of the investigated schools had their assessment sections reworked after the implementation of the BNCC, prioritizing a methodological and procedural approach, with an emphasis on the diagnostic and formative aspects of assessment, as outlined in the Santa Catarina Curriculum Proposal (PCSC, 2014) and the provisions of current legislation. It is noteworthy that the BNCC, a normative curricular document guiding educational processes, does not mention assessment in its text. In light of these findings, with the intention of contributing to the discussions on the principles and theoretical assumptions that guide the assessment of learning, a pedagogical booklet is provided in the appendix of this dissertation. This booklet compiles theoretical and methodological indicators on assessment, serving as a potential educational resource to be considered in the full development of the student and the democratization of education.

**Keywords:** Learning Assessment. Basic Education. Santa Catarina. BNCC. Pedagogical Praxis.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Proposta Curricular de Sana Catarina: Contexto Histórico.....	81
Figura 2: Cadernos Curriculares do Ensino Médio do Território Catarinense.....	85

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Publicações anuais sobre avaliação na educação básica no contexto da BNCC.....	58
Gráfico 2: Instituições com publicações sobre avaliação na educação básica no contexto da BNCC.....	59
Gráfico 3: Incidência de publicações sobre avaliação na educação básica no contexto da BNCC.....	59
Gráfico 4: Categorização das publicações analisadas.....	60
Gráfico 5: Matrículas no município de Concórdia/SC por nível de ensino.....	76
Gráfico 6: Distribuição geográfica das matrículas/2022.....	76
Gráfico 7: Matrículas por nível de ensino e dependência administrativa/2022.....	77
Gráfico 8: Escolas: turnos de atendimento - Ano referência 2023.....	78
Gráfico 9: Quantitativo de matrículas por Escola - Ano referência 2023.....	79
Gráfico 10: Escolas: Atendimento por nível de ensino - Ano de referência 2023.....	79

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Matrículas na Educação Básica por faixa etária.....	22
Quadro 2: Índice de Distorção Idade-Série 2019/2020.....	23
Quadro 3: Rendimento Escolar/2019.....	24
Quadro 4: Aprendizagem adequada no SAEB/2019.....	24
Quadro 5: Matrículas na educação básica, no município de Concórdia/SC.....	25
Quadro 6: Distorção idade/série no município de Concórdia/SC.....	25
Quadro 7: Taxas educacionais referente a trajetória acadêmica dos estudantes em Concórdia/SC.....	26
Quadro 8: Bibliografia Anotada.....	57
Quadro 9: Bibliografia Sistematizada.....	57
Quadro 10: Bibliografia categorizada.....	57
Quadro 11: Síntese da metodologia.....	66
Quadro 12: Escolas Participantes da Pesquisa.....	78
Quadro 13: Relação de servidores por Escolas.....	80
Quadro 14: Princípios norteadores da Avaliação - CEE/SC.....	88
Quadro 15: Princípios da avaliação da aprendizagem na rede pública estadual de Santa Catarina.....	89
Quadro 16: Pressupostos metodológicos e procedimentais da avaliação.....	90
Quadro 17: Identificação das Escolas:.....	92
Quadro 18: PPPs das Unidades Escolares por ano de publicação e vigência.....	92
Quadro 19: Formação e Experiência dos participantes da pesquisa.....	93
Quadro 20: Aspectos constituintes da avaliação da aprendizagem.....	94
Quadro 21: Concepções de Ensino e Aprendizagem.....	96
Quadro 22: Aspectos teóricos que constituem a avaliação.....	98
Quadro 23: Aspectos procedimentais e instrumentais da avaliação.....	105
Quadro 24: Concepções, pressupostos teóricos e finalidades da avaliação da aprendizagem .....	107
Quadro 25: Legislações e diretrizes que orientam a avaliação da aprendizagem.....	109
Quadro 26: Procedimentos metodológicos da avaliação da aprendizagem.....	112
Quadro 27: Roteiro da entrevista semiestruturada.....	136

## LISTA DE SIGLAS

<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CBTC</b>	Currículo Base do Território Catarinense
<b>CEE</b>	Conselho Estadual de Educação
<b>CEJA</b>	Centro de Educação de Jovens e Adultos
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>EEB</b>	Escola de Educação Básica
<b>EF</b>	Ensino Fundamental
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>EM</b>	Ensino Médio
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>PCSC</b>	Proposta Curricular de Santa Catarina
<b>PEE</b>	Plano Estadual de Educação
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SC</b>	Santa Catarina
<b>SED</b>	Secretaria de Estado da Educação
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>UFFS</b>	Universidade Federal da Fronteira Sul

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2 APRENDIZAGEM: UMA ABORDAGEM CONCEITUAL, CURRICULAR E PEDAGÓGICA.....</b>	<b>22</b>
2.1 APRENDIZAGEM ESCOLAR: CONCEPÇÕES E INTERLOCUÇÕES .....	27
2.2 A APRENDIZAGEM SOB A ÓTICA DO CURRÍCULO .....	28
2.2.1 A BNCC como política curricular para normatização dos processos educativos.	31
2.2.2 Projeto Político Pedagógico: uma prática curricular .....	34
2.2.3 Sobre o papel do professor frente às questões curriculares.....	36
2.3 A APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA.....	38
2.3.1 O desenvolvimento do educando nos espaços escolares .....	39
<b>3 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PRESSUPOSTOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS .....</b>	<b>43</b>
3.1 CONCEPÇÕES TEÓRICAS QUE ANCORAM A AVALIAÇÃO FORMATIVA....	45
3.2 A AVALIAÇÃO SOB UMA ABORDAGEM QUALITATIVA.....	48
3.3 A AVALIAÇÃO COMO UM INSTRUMENTO POTENCIALIZADOR DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	51
<b>4 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DISCUSSÕES ATUAIS NO CENÁRIO ACADÊMICO.....</b>	<b>55</b>
4.1 O ESTADO DO CONHECIMENTO: A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC.....	56
<b>5 DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>64</b>
5.1 PESQUISA DE ABORDAGEM BIBLIOGRÁFICA .....	66
5.2 PESQUISA DOCUMENTAL .....	67
5.3 PESQUISA DE CAMPO.....	68
<b>5.3.1 Etapas da Pesquisa.....</b>	<b>68</b>
5.3.1.1 Primeira Etapa: os participantes e o campo de pesquisa.....	68
5.3.1.2 Segunda Etapa: Instrumentos de coleta de dados.....	70

5.3.1.3	Terceira Etapa: Tratamento dos dados .....	72
5.4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	72
5.5	PRODUTO EDUCACIONAL.....	73
<b>6</b>	<b>O CORPUS DA PESQUISA: TEXTOS E CONTEXTOS.....</b>	<b>75</b>
6.1	CONTEXTUALIZANDO O ESPAÇO DA PESQUISA .....	75
6.2	AS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO CATARINENSE .....	81
6.3	A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA REDE ESTADUAL DE ENSINO .....	83
<b>6.3.1</b>	<b>Aspectos conceituais da avaliação junto ao CBTC: documento curricular norteador do processo de ensino e aprendizagem .....</b>	<b>83</b>
<b>6.3.2</b>	<b>Aspectos legais.....</b>	<b>86</b>
6.3.2.1	LEI COMPLEMENTAR Nº 170 .....	86
6.3.2.2	RESOLUÇÃO CEE/SC Nº 011, de 10 de maio de 2022.....	88
6.3.2.3	PORTARIA SED Nº 703 .....	89
<b>7</b>	<b>A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ESPAÇO DA PESQUISA: DO SIGNIFICADO À PRÁTICA .....</b>	<b>92</b>
7.1	O SIGNIFICADO E O SENTIDO DA AVALIAÇÃO: DIÁLOGOS EMPÍRICOS ...	95
7.2	A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO NA ESCOLA.....	102
7.3	O PPP E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC – ASPECTOS CONVERGENTES E DIVERGENTES.....	107
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>118</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>124</b>
	<b>APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....</b>	<b>131</b>
	<b>APÊNDICE B - Termo de Autorização para uso de voz .....</b>	<b>135</b>
	<b>APÊNDICE C – Roteiro da entrevista semiestruturada .....</b>	<b>136</b>
	<b>APÊNDICE D - Produto Educacional .....</b>	<b>138</b>
	<b>ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP .....</b>	<b>158</b>
	<b>ANEXO B – Termo de Anuência da Instituição Concedente .....</b>	<b>167</b>
	<b>ANEXO C – Declaração de Ciência e Concordância das Instituições envolvidas.....</b>	<b>168</b>

## INTRODUÇÃO

Um olhar sensível sobre a Educação Básica brasileira evidencia algumas lacunas que (re)existem nesse espaço multidimensional de conhecimentos e saberes. Nessa direção, uma análise panorâmica sobre o Anuário Brasileiro da Educação Básica<sup>1</sup>, do ano de 2021, considerando o índice temático: Aprendizagem, permite-nos identificar, por exemplo, algumas dessas fragilidades, tais como: a contínua reprodução das desigualdades sociais no sistema escolar brasileiro, os desafios quanto à universalização do acesso ao ensino e à sua conclusão e os ingênuos avanços em relação ao fluxo e à qualidade da educação básica. Essas lacunas apresentam-se, no cotidiano, como entraves no processo de democratização educacional e, no entanto, precisam ser refletidas, minimizadas e combatidas. Nesse viés, compreende-se o espaço acadêmico, como um território em potencial para a ampliação desses debates e (re)construção de saberes, formadores de opinião e de sentidos, capazes de problematizar as questões contemporâneas e emergentes e, desse modo, apresentar novas possibilidades para a transformação social.

Alinhado a esses princípios e propósitos, desenvolveu-se esta dissertação, junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Erechim, turma 2022/2. Assim sendo, o estudo aqui apresentado constituiu-se como uma possibilidade de investigação dos processos e das práticas educativas, no campo da educação formal, com ênfase na Educação Básica - Ensino Fundamental e Médio. Nestes termos, a avaliação da aprendizagem escolar e suas relações com o currículo compreendem o objeto central desta pesquisa. Essa proposta justifica-se tendo em vista o exercício profissional da pesquisadora, a análise de contexto e a intensa preocupação, no âmbito dos resultados, que se colocam cotidianamente no campo educacional, relacionados ao desenvolvimento pleno do sujeito.

O ano de 2006, marcou o início da minha jornada pelos caminhos da educação catarinense. No primeiro ano, exerci<sup>2</sup> a docência por intermédio de um contrato temporário e, a partir do segundo ano, passei a integrar o corpo efetivo do magistério público estadual de Santa Catarina, espaço que ocupo até os dias atuais. Durante esse percurso atuei na docência e na gestão escolar, intercalando funções de caráter administrativo e pedagógico. Atuei como

---

<sup>1</sup> O Anuário Brasileiro da Educação Básica é uma ferramenta de consulta para jornalistas, pesquisadores, gestores de políticas públicas e todos os que desejam compreender melhor o cenário do ensino no Brasil, utilizando, como base, as 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE).

<sup>2</sup> O tempo verbal em primeira pessoa, é utilizado no texto, quando refere-se a fatos e situações de caráter pessoal da pesquisadora.

assistente de educação, assessora de direção e diretora de unidade escolar<sup>3</sup>. A diversidade de experiências, vivenciadas nessa trajetória, contribuiu, com muita ênfase, para a ampliação do olhar acerca da educação, de seus aspectos constituintes, de suas potencialidades e vulnerabilidades. Desse modo, tais percepções motivaram a busca pela ressignificação do ato de educar, com base na compreensão acerca da função social da escola, da prática pedagógica e dos sujeitos que interagem nesse contexto.

A trajetória profissional que há praticamente duas décadas percorri na Educação Básica, em especial, no Ensino Fundamental e Médio, influenciou a percepção sensível dos entraves educacionais, mais recorrentes no espaço escolar. Assim sendo, compreendo que tais entraves jamais podem ser naturalizados, mas precisam ser continuamente refletidos e denunciados, em um contexto dialógico, crítico e transformador. Acredito que posturas docentes alheias a esses interesses pouco ou nada tendem a contribuir para a democratização educacional. Por conseguinte, destaco também que a formação continuada, implementada e desenvolvida junto aos espaços educativos em que atuo, na maioria das vezes, permanece no debate superficial dessas questões, apresentando, de forma bastante singela, reflexões a respeito da aprendizagem e dos diferentes aspectos que a atravessam, entre estes, o da avaliação.

Nessa perspectiva, seguirei o pressuposto que a aprendizagem desenvolvida nos diferentes espaços de educação formal compreende amplos significados e sentidos, quando concebida e gerenciada, não somente, mas inclusive, por intermédio de uma práxis pedagógica responsável, autônoma e comprometida com a formação integral. Trata-se de uma prática capaz de possibilitar ao sujeito interação dialógica com seus pares e com seu cotidiano, num movimento de compreensão e respeito intercultural. Contudo, entendo que a práxis pedagógica que se manifesta nessas condições apropria-se da avaliação como um instrumento potencializador dessa aprendizagem, portanto, que reconhece e respeita a multidimensionalidade do sujeito e contribui para o processo de construção autônoma de diferentes conhecimentos e saberes.

Frente ao exposto, esta pesquisa foi organizada com a pretensão de compreender os processos de avaliação, desenvolvidos nos espaços educacionais, bem como identificar suas contribuições para a ampliação da qualidade escolar, na direção da democratização educacional. Para o aprofundamento das discussões em relação aos aspectos apresentados, a

---

<sup>3</sup> As disposições sobre o quadro de pessoal do Magistério Público Estadual de Santa Catarina, estão contempladas na Lei Complementar nº 668, de 28/12/2015, instituída pela Lei Complementar nº 1.139, de 1992.

obra “A avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições (2011), de Cipriano Carlos Luckesi<sup>4</sup>, foi utilizada como principal aporte teórico referencial.

A referida obra, entre tantas contribuições, apresenta três elementos básicos que sustentam o desenvolvimento pleno do sujeito a partir de uma educação democrática, são eles: o acesso universal ao ensino, a permanência na escola e a qualidade da instrução.

Dada a expressividade e a complexidade dos elementos apresentados, este estudo aborda com maior ênfase, os aspectos que incidem qualitativamente sobre a aprendizagem no contexto escolar da sala de aula, nos níveis fundamental e médio de ensino. Deste modo, busca-se inferir diretamente sobre a avaliação da aprendizagem, tendo em vista a relevância que esse recurso educacional exerce no cotidiano escolar e no percurso formativo do educando. Essa pretensão reverbera, ainda mais, o interesse, sempre impetuoso, acerca da educação, de seus princípios, necessidades e responsabilidades. Com isso, as dificuldades que se apresentam no dia a dia do cotidiano escolar, ao serem identificadas, refletidas e denunciadas fomentam a promoção de ações qualificadoras do processo educativo, de forma a conduzir o sujeito para aprendizagens cada vez mais significativas.

Entretanto, é importante salientar que a práxis pedagógica, que materializa os processos educativos, não se caracteriza como atividade totalmente independente e neutra nesse contexto, visto que ela atende também, continuamente, as necessidades explícitas e/ou subjetivas de diferentes órgãos e organismos sociais, que interferem na condução das suas ações. Com isso, é de suma importância que os atores que compõem esse cenário esmerem-se na compreensão da dinâmica educacional escolar, bem como das redes e sistemas de ensino que gerenciam as ações do ensinar e do aprender.

De fato, todo processo educativo formal é idealizado, planejado e implementado a partir de intenções objetivas e até mesmo subjetivas, de diferentes entidades, instituições e órgãos, tanto de origem nacional como internacional. Essas intenções são manifestadas, na maioria das vezes, por meio do empreendimento de políticas públicas educacionais, que interferem diretamente na condução dos processos educativos. Sendo assim, indica-se que o campo do currículo integra determinados espaços, em que as intencionalidades materializam-se com maiores objetividades, dada sua relação direta com o processo de ensino e

---

<sup>4</sup> Cipriano Carlos Luckesi, é Doutor em Educação e renomado pesquisador da avaliação no Brasil. Seu vasto currículo compreende, além do título de Doutor pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), o título de Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), de Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Salvador (UCSAL) e de Bacharel em Teologia também pela PUC/SP. Sua atuação profissional compreende a docência na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA no período de 1971 a 2003 e no Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Universidade, entre 1985 a 2010). Somando-se a essa respeitada trajetória acadêmica e profissional, estão as publicações de importantes obras sobre avaliação da aprendizagem escolar.

aprendizagem. Todavia, compreende-se que toda alteração e ou adequação curricular reflete impactos educacionais significativos, tanto no âmbito positivo quanto negativo.

Nesse contexto, verifica-se que as mudanças curriculares apresentam-se com frequência no sistema educacional brasileiro. A exemplo do exposto, recentemente, no ano de 2017, o CNE, por intermédio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, instituiu um novo documento curricular orientador para a educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O caráter normativo da BNCC impacta de maneira considerável o processo de ensino e aprendizagem e todos os elementos que o constituem, como: estrutura, organização curricular, objetivos de aprendizagem e prática docente.

Assim sendo, diante das novas tendências e orientações curriculares, que frequentemente, vêm sendo implementadas nos sistemas de ensino, novos olhares acerca dos processos educacionais também são necessários e urgentes. Deste modo, uma pesquisa neste cenário educacional atual, apresenta-se com grande significado. Ademais, reverbera o compromisso social de seus atores com uma educação dinâmica, conectada ao tempo e ao espaço presente e fortemente engajada com a transformação de seus sujeitos.

Dessa maneira, alinhado aos pressupostos, inicialmente, apresentados, este estudo vislumbra, sobretudo, a ampliação dos diálogos e reflexões em relação aos processos educacionais desenvolvidos em Concórdia-SC<sup>5</sup>. De acordo com os dados informados no portal cidades do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2021, a estrutura de educação básica do município de Concórdia compreendia um total de 107 unidades de ensino. Dentre essas unidades, encontram-se 52 escolas de educação infantil, 45 de ensino fundamental e 10 de ensino médio, distribuídas geograficamente entre as zonas urbana e rural do município, sob dependência administrativa tanto de ordem pública (municipal, estadual e federal) como privada. Ainda, conforme dados do IBGE, no ano de 2021, 12.035 estudantes estavam matriculados na educação básica, no município de Concórdia.

Dada a amplitude do campo de estudo, esta pesquisa visa aprofundar os debates sobre a avaliação da aprendizagem no contexto da implementação da BNCC, nas Escolas urbanas de Educação Básica, da rede estadual de ensino, do município de Concórdia-SC. Nesse viés, o

---

<sup>5</sup> Concórdia<sup>5</sup> é um município do sul do Brasil, localizado na mesorregião oeste do estado de Santa Catarina, também conhecida como Alto Uruguai Catarinense. A população do município, de acordo com o censo demográfico de 2022, é de 81.646 habitantes. Grande parte do município pertence a bacia hidrográfica do rio Uruguai, o qual é responsável pela divisa do município com o estado do Rio Grande do Sul. A área territorial do município é de 799 km<sup>2</sup>, com uma densidade demográfica de 102,16 hab/km<sup>2</sup>. A agricultura, a pecuária e a indústria de suínos e aves são as atividades econômicas mais relevantes no município.

objetivo geral foi concebido sob a intenção de compreender como as escolas estaduais urbanas do município de Concórdia - SC, ao reelaborarem seus projetos político-pedagógicos, apresentam sua proposta de avaliação da aprendizagem. Em complementação a esse objetivo geral, apresenta-se os objetivos específicos: Construir um arcabouço teórico consistente acerca da avaliação da aprendizagem enquanto processo na e para a educação básica, considerando os princípios da formação humana integral; conhecer e compreender os estudos sobre avaliação da aprendizagem, que vêm constituindo-se com advento da implementação da BNCC nas Escolas de Educação Básica; identificar, junto aos diretores das escolas de educação básica os construtos e pressupostos teóricos, que atribuem significado e sentido à avaliação da aprendizagem, considerando a implementação da BNCC; analisar as concepções que subsidiam os processos de avaliação da aprendizagem nos projetos político-pedagógicos das escolas estaduais urbanas de Concórdia-SC, reelaborados em razão da implementação da BNCC; investigar se a proposta de avaliação da aprendizagem foi ressignificada em relação à proposta avaliativa constante no projeto político-pedagógico de 2017; elaborar, ao final da pesquisa, um caderno pedagógico referenciado teórica e historicamente, que contribua com a qualidade da educação básica e o processo formativo do sujeito.

O tema de estudo da pesquisa constitui-se em um olhar apurado da avaliação da aprendizagem, a partir da implementação da BNCC, de forma a contribuir para uma práxis pedagógica comprometida com a formação humana e integral do sujeito.

Com vistas a compreender os pressupostos teóricos, bem como a dinâmica que permeia o espaço escolar, considerando a temática apresentada, levanta-se o seguinte problema de pesquisa: Como as escolas estaduais urbanas de Concórdia-SC, ao reelaborarem seus projetos político-pedagógicos, em razão da implementação da BNCC, apresentam sua proposta de avaliação da aprendizagem?

Neste sentido, para dialogar com os objetivos apresentados, esta dissertação estrutura-se da seguinte forma: o segundo capítulo intitulado como “Aprendizagem: uma abordagem conceitual, curricular e pedagógica” versa, essencialmente, sobre a aprendizagem, considerando os aspectos conceituais e pedagógicos que a envolvem sob a lente das diretrizes e orientações curriculares. A práxis pedagógica que se desenvolve para a aprendizagem, na direção da formação humana e integral do sujeito, também é anunciada nesta seção.

O terceiro capítulo, também configurado como referencial teórico basilar para este estudo, apresenta a avaliação da aprendizagem sob a dimensão da qualidade educacional. O título deste capítulo constitui-se "A avaliação da aprendizagem: pressupostos conceituais e metodológicos".

Sob a denominação, “A avaliação da aprendizagem: discussões atuais no cenário acadêmico”, o quarto capítulo apresenta uma síntese das pesquisas realizadas, no período de cinco anos, envolvendo a temática da avaliação da aprendizagem, no contexto de implementação da BNCC, por meio da pesquisa do estado do conhecimento. Esta, por sua vez, realizou-se junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), delimitada pelo período temporal de 2017 a 2021 e balizada pelos seguintes descritores e campos de pesquisa: avaliação, filtrado por assunto, educação básica, entre aspas, em todos os campos, BNCC, em todos os campos. Essa pesquisa resultou em 14 publicações encontradas. Após leitura flutuante dos resumos, os documentos foram organizados pela construção da bibliografia anotada, bibliografia sistematizada e bibliografia categorizada, segundo Morosini e Nascimento (2015).

O quinto capítulo discorre a respeito da escolha metodológica que orientou a construção desta dissertação, destacando a relevância do fazer científico e apresentando o percurso metodológico da pesquisa, com o intuito de contemplar os aspectos relacionados à problemática da investigação. De caráter qualitativo, esta pesquisa de campo, bibliográfica e documental recorre aos PPPs do ano de 2017 e 2022 e entrevista semiestruturada com os diretores das escolas pesquisadas.

Com vistas a ampliar a compreensão do leitor acerca do espaço investigado, o sexto capítulo, intitulado de: “O corpus da pesquisa: textos e contextos”, apresenta as características do campo de estudo, em relação ao atendimento educacional do município de Concórdia-SC, assim como das Escolas de Educação Básica da rede estadual de ensino, participantes da pesquisa.

O sétimo capítulo, sob o título: “A avaliação da aprendizagem no espaço da pesquisa: do significado à prática”, trata da análise e da interpretação dos dados coletados. Este capítulo configura-se como uma imersão no território da pesquisa, evidenciando a multiplicidade de elementos que compreendem a avaliação e direcionam a sua prática, em uma relação dialógica com os delineamentos teóricos que referenciam essa discussão.

Para finalizar, o oitavo capítulo, que corresponde às considerações finais, retoma a problemática que motivou esta investigação e evidencia os aspectos que compreendem os processos de avaliação no espaço da pesquisa. Em atendimento aos objetivos que orientaram o estudo, o texto aborda os resultados obtidos e sugere alguns encaminhamentos para a ampliação da qualidade educacional na direção da democratização do ensino.

## 2 APRENDIZAGEM: UMA ABORDAGEM CONCEITUAL, CURRICULAR E PEDAGÓGICA

Antecedendo os tópicos que intitulam esta seção, em relação à aprendizagem e à multidimensionalidade que a constitui, julga-se importante compartilhar alguns índices educacionais, nacionais e regionais, que incidem diretamente sobre a ampliação das reflexões acerca da temática apresentada. Esses indicativos foram extraídos da base de dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica, INEP e IBGE, sob o intuito de colaborar com a compreensão acerca da situação educacional atual, sendo que, igualmente, justificam o olhar atento sobre esse campo de estudo.

O Anuário Brasileiro da Educação Básica revela por intermédio da apresentação dos seus dados, alguns aspectos bastante significativo, em relação ao acesso, permanência e qualidade educacional. Neste sentido, o foco principal de análise e discussão nesse espaço concentra-se nos dados relativos aos níveis fundamental e médio de ensino, nos anos de 2019 e 2020, considerando 2021 como o ano de publicação do último anuário, tendo em vista a data de início desta pesquisa.

Sobre o acesso à Educação Básica, no quadro um, podem ser verificadas as taxas de matrículas, por nível de ensino e faixa etária, nos anos de 2019 e 2020.

Quadro 1: Matrículas na Educação Básica por faixa etária

	2019	2020
Crianças e Jovens de 6 à 14 anos	99,7%	99,4%
Jovens de 15 à 17 anos	92,5%	94,5%

Fonte: Anuário Brasileiro de educação Básica – 2020/2021.

A análise do quadro um indica que a universalidade do ensino, na educação básica, ainda é um aspecto que precisa avançar. A exemplo disso, no ano de 2019, o percentual de 0,03 % representa um total de 88.631 mil crianças e jovens de 6 a 14 anos não matriculadas na escola. No ensino médio, o percentual de 7,5 % representa 674.814 jovens de 15 a 17 anos sem acesso à educação. Em relação ao ano de 2020, 158.888 crianças e jovens entre 6 e 14 anos e 481.884 entre 15 e 17 deixaram de ir para a escola.

Acerca disso, observa-se que, no ano de 2020, o percentual de jovens entre 15 e 17 anos, matriculados na escola teve um aumento de 1,5 %, enquanto, entre as crianças e jovens de 06 a 14 anos, o percentual de matrículas teve queda de 0,03%.

Com base no exposto, torna-se possível identificar algumas fragilidades em relação à universalização do ensino, em especial, no ensino médio. Em razão disso, destaca-se que esse aspecto merece espaços de debate, bem como de olhares sensíveis e urgentes junto às políticas públicas educacionais.

Quanto ao fluxo, ou seja, a relação entre o acesso, a permanência e a conclusão das etapas de ensino pelos estudantes, o indicador que refere a distorção idade-série apresenta dados bastante preocupantes, principalmente, em relação ao ensino médio, conforme os dados do quadro dois:

Quadro 2: Índice de Distorção Idade-Série 2019/2020

<i>Etapas de Ensino/Indicadores</i>	<i>Ensino Fundamental Anos Iniciais</i>	<i>Ensino Fundamental Anos Finais</i>	<i>Ensino Médio</i>
2019	10,5%	23,4%	26,2%
2020	9,7%	22,7%	26,2%

Fonte: Anuário Brasileiro de educação Básica – 2020/2021.

Para fins de compreensão dos termos, considera-se, na condição de distorção idade-série, os estudantes com dois anos ou mais de atraso em relação à série/ano adequado. A análise dos dados do quadro dois nos revela que, embora os percentuais tenham reduzido no ano de 2020 em comparação ao ano de 2019, o percentual de estudantes em situação de distorção idade-série é significativamente maior nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Essa leitura, no entanto, induz a reflexões acerca dos diferentes fatores que incidem sobre a permanência dos estudantes na educação básica, bem como sobre a qualidade da oferta educacional, que contribuem para consolidação desses resultados. Acredita-se, contudo, que há tendência maior ao abandono entre os estudantes com distorção de idade-série, do que outros estudantes, considerando o aumento de matrículas na modalidade de Jovens e Adultos e a juvenilização dessa modalidade de atendimento educacional.

A respeito do rendimento dos estudantes, o recorte temporal refere-se ao ano de 2019. Os índices, que compõem esse indicador, dizem respeito à aprovação, à reprovação e ao abandono e estão retratados no quadro três.

Quadro 3: Rendimento Escolar/2019

Ensino Fundamental Anos Iniciais			Ensino Fundamental Anos Finais			Ensino Médio		
Aprovaçã o	Reprova- ção	Abandon o	Aprovaçã o	Reprova- ção	Abandon o	Aprovaçã o	Reprova- ção	Abandon o
95,1%	4,3%	0,6%	89,9%	8,2%	1,9%	86,1%	9,1%	4,8%

Fonte: Anuário Brasileiro de educação Básica – 2021.

Os dados revelam que os índices de aprovação diminuem, considerando o avanço das etapas de ensino pelos estudantes, enquanto os índices de reprovação e abandono aumentam, nessa mesma perspectiva. O ensino médio agrega os índices mais elevados de abandono e reprovação.

Sobre a qualidade educacional, os indicadores referem-se ao nível de aprendizagem adequada dos estudantes, de acordo com as etapas da trajetória escolar, nos componentes curriculares específicos de Língua Portuguesa e Matemática, tendo como recorte temporal o ano de 2019. Destaca-se que os dados apresentados no quarto quadro referem-se ao resultado da avaliação realizada com os estudantes matriculados na etapa final de cada nível de ensino.

Quadro 4: Aprendizagem adequada no SAEB/2019

Etapas escolares/Componentes Curriculares	Língua Portuguesa	Matemática
5º ano Ensino Fundamental - Anos Iniciais	61,1%	51,5%
9º ano Ensino Fundamental - Anos Finais	41,4%	24,4%
Ensino Médio	37,1%	10,3%

Fonte: Anuário Brasileiro de educação Básica – 2021.

Os dados indicam a diminuição percentual do quantitativo de estudantes, que se apropriam das aprendizagens mínimas, em relação ao avanço nas etapas de ensino. A análise do componente curricular de Matemática ressalta a gravidade da situação, a considerar que apenas um em cada dez estudantes que concluem essa etapa de ensino, apropriou-se das aprendizagens básicas essenciais. Assim sendo, os índices promovem importantes reflexões, a considerar que, no ensino fundamental e médio, menos da metade dos estudantes está se apropriando das aprendizagens mínimas necessárias para a etapa de ensino em que estão frequentando. Neste sentido, levanta-se o questionamento, acerca dos projetos educacionais viabilizados, para atender demandas da educação básica brasileira, a fim de garantir aos estudantes a aprendizagem mínima necessária para seu pleno desenvolvimento e exercício de sua cidadania com autonomia e protagonismo.

Em relação ao atendimento educacional no município de Concórdia, nos anos de 2019 a 2021, é possível apresenta alguns indicadores, de acordo com os dados do portal cidades<sup>6</sup>, vinculado ao IBGE.

Quadro 5: Matrículas na educação básica, no município de Concórdia/SC.

	2019	2020	2021
Ensino Fundamental	8.617	8.698	8.968
Ensino Médio	2.952	2.949	3.067

Fonte: Elaborado pela autora - 2023.

O quadro cinco expressa um aumento discreto e gradativo, no acesso à educação básica, entre os anos de 2019 e 2021, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio.

Para ampliar o olhar em relação aos indicadores educacionais do município, recorre-se ao portal do INEPdata<sup>7</sup>, no qual se encontra disponível um Painel Educacional, por município da federação. O Portal dispõe de amplo acervo informativo, que apresenta o quadro geral da educação ofertada no município, considerando a trajetória, o contexto e a aprendizagem, por nível e etapa de ensino.

Nessa perspectiva, o quadro seis indica os percentuais de distorção idade/série, por nível de ensino, de estudantes matriculados no ensino fundamental e médio nas redes municipais e estaduais no município de Concórdia.

Quadro 6: Distorção idade/série no município de Concórdia/SC

Ano	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio
2019	6,1%	13,2%	26,8%
2021	6,0%	13,3%	34,8%

Fonte: Elaborado pela autora - 2023.

Os valores apontados no quadro seis, demonstram um significativo aumento de estudantes em situação de distorção idade/série, de acordo com a elevação das etapas de ensino. No entanto, se comparados aos dados nacionais, acerca desse indicador, tanto em 2019 como em 2021, o município de Concórdia possui percentuais bem abaixo da média nacional, no ensino fundamental, contudo, são percentuais que exigem atenção. Já no Ensino Médio, os percentuais aproximam-se da média nacional, contribuindo para um estado de alerta em relação ao atendimento dos estudantes matriculados nesse nível de ensino.

<sup>6</sup> O portal cidades é uma plataforma digital, vinculada ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, que reúne informações sobre os municípios e estados brasileiros, disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em 23 de out. 2023. IBGE

<sup>7</sup> O INEPdata, consiste em um conjunto de painéis com uma ampla base de dados educacionais, para consulta e análise dos dados da série histórica do censo escolar. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data>. Acesso em 23 de out. 2023.

No quadro sete, constam as taxas educacionais relacionadas à trajetória acadêmica do estudante na educação básica. Os indicadores contextualizados compreendem os percentuais da aprovação, reprovação e abandono.

Quadro 7: Taxas educacionais referente a trajetória acadêmica dos estudantes em Concórdia/SC.

Ano	Ensino Fundamental Anos Iniciais			Ensino Fundamental Anos Finais			Ensino Médio		
	Apr	Rep	Aban	Apr	Rep	Aban	Apr	Rep	Aban
2019	97,8%	2,1%	0,2%	94%	5,7%	0,35%	84,3%	9%	4%
2021	98%	1,4%	0,6%	95%	4,1%	0,67%	80%	10,2%	9,5%

Fonte: Elaborado pela autora - 2023.

Praticamente seguindo os índices educacionais nacionais apresentados acerca da trajetória escolar do estudante, no município de Concórdia-SC, os percentuais que incidem sobre o percurso formativo necessitam de um olhar mais cauteloso. Os indicadores da reprovação e abandono, correspondentes aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio, nos anos de 2019 e 2021, compartilhados no quadro sete, revelam significativa tendência de aumento em relação aos anos iniciais do ensino fundamental. Essa condição exige ampliação do debate acerca desse campo de estudo, sob a pretensão de identificar os possíveis fatores que contribuem para essa situação. Nesse mesmo viés, a análise dos dados a partir desse cenário sugere que, conforme os estudantes vão aumentando a idade e ingressando em etapas de ensino mais elevadas, maiores também são os obstáculos encontrados por eles, para sua permanência e sucesso na educação básica. Contudo, destaca-se que a hipótese apresentada não receberá mérito de debate neste espaço, entretanto, não deve ser negligenciada entre as pesquisas educacionais contemporâneas, dada a relevância que assume no espaço da educação brasileira.

Em suma, a apresentação de alguns dados estatísticos do Anuário Brasileiro de Educação Básica – 2019/2020/2021 e INEP ocorre sob a singela pretensão de denunciar e enfatizar possíveis fragilidades que se apresentam no sistema educacional brasileiro no contexto atual. E, no entanto, justificam a necessidade de reflexões e discussões urgentes nesse campo de investigação. Contudo, o desenvolvimento deste trabalho busca legitimar ainda mais, junto aos espaços escolares, o trabalho educativo, a função social da escola e a construção de conhecimentos e aprendizagens significativas.

Ademais, compreende-se que o reconhecimento do *lôcus* educacional, reforça a necessidade do planejamento contínuo e sólido dos projetos de ensino. Nesse viés, Gatti

(2007) assegura-nos que as condições de permanência dos estudantes na educação básica, assim como os índices de reprovação e abandono, são indicadores em potencial da qualidade educacional, e da capacidade das escolas em desenvolver um currículo capaz de motivar os educandos para construção autônoma do conhecimento. “Deste modo, para esta qualidade se mostra melhor atendida, algumas políticas e ações públicas precisam ser revistas, e iniciativas concretas em relação ao desenvolvimento do currículo em sala de aula se mostram necessárias” (Gatti, 2007, p. 4).

Frente ao exposto, considera-se que, ao enunciar esses pressupostos, contribui-se para a ampliação da reflexão, transformação e melhorias dos processos educacionais.

## 2.1 APRENDIZAGEM ESCOLAR: CONCEPÇÕES E INTERLOCUÇÕES

Após situar o leitor em relação a alguns aspectos essenciais da educação no contexto atual, propõe-se direcionar os olhares para a aprendizagem escolar e suas diferentes concepções e interlocuções. Destarte, sob essa perspectiva, é possível projetar que uma aprendizagem constituída de sentidos e significados contribui com o desenvolvimento integral do educando, assim como a democratização educacional. A ampliação dessa compreensão, por sua vez, reverbera em uma proposta pedagógica coerente na sua finalidade e que, de forma alguma, poderá ser reduzida a práticas isoladas e desvinculadas dos princípios basilares da formação humana. Neste sentido, Luckesi (2011, p. 149) enfatiza que: “[...] o educando se desenvolve enquanto aprende; e, para que a aprendizagem e o desenvolvimento sejam intencionais é preciso que haja também um ensino intencional”.

Em vista disso, Luckesi (2011) discorre sobre a aprendizagem e as formas em que ela ocorre. No que se refere à forma, a aprendizagem consolida-se tanto na espontaneidade como na intencionalidade sistematizada. A aprendizagem espontânea e informal, manifesta-se nas vivências cotidianas e nos mais diversos ambientes, incluindo a escola. Já a aprendizagem intencional transcende as ocorrências ocasionais e fortuitas da aprendizagem espontânea, pois se orienta na busca dos objetivos educacionais previamente estabelecidos e sistematizados. Ademais, essa aprendizagem configura-se como ativa e inteligível, contrapondo a aprendizagem reflexa que se constitui na espontaneidade e na informalidade.

Portanto, com base no enunciado, acredita-se que uma prática educativa intencional e sistemática, possibilita ao educando uma aprendizagem ativa, em que a construção do conhecimento ocorre a partir da assimilação dos conteúdos socioculturais. Esta assimilação

conduz o educando à compreensão e à manipulação do conhecimento utilizando-o de modo flexível, transferível e multilateral.

Diante do exposto, reitera-se que a intencionalidade da prática educativa, reflete condições de efetivo aperfeiçoamento e desenvolvimento do educando. Nesses termos, Luckesi (2011, p. 154) assegura que, “com quaisquer conteúdos escolares com os quais se esteja trabalhando, sejam eles de qual área científica for, possibilita-se ao educando uma situação de desenvolvimento de suas capacidades cognoscitivas”. Nessa perspectiva, a discussão acerca do currículo e dos conhecimentos escolares torna-se fundamental frente aos apontamentos evidenciados, aclamando a relação que se estabelece entre a aprendizagem e o desenvolvimento do educando.

O ensino sistemático tem por objetivo estabelecer condições para que o educando, aos poucos, vá adquirindo, também de forma sistemática, os conteúdos escolares, que são conteúdos socioculturais. Isso significa que o ensino exige do educando um avanço em relação ao estágio de desenvolvimento em que ele se encontra, pois se lhe for ensinado o que já sabe, nada aprende; não se desenvolve. O ensino sistemático é um modo de propor aos alunos conteúdos escolares que são conflituosos com o seu atual nível de desenvolvimento. Ensino traz ao educando alguma coisa nova que o desafia para aprender e avançar (Luckesi, 2011, p. 152).

Em colaboração ao enunciado, propõe-se reflexões acerca de possíveis inovações pedagógicas, que visem motivar o educando na busca e construção do conhecimento e, nesse cenário, “as metodologias ativas e colaborativas” mostram-se uma excelente opção para a prática docente, pois reverberam também na direção do crescimento pessoal (Fragelli; Fragelli, 2017).

Dadas essas considerações, busca-se refletir, na próxima seção, o campo curricular e sua interlocução com o processo de ensino e aprendizagem.

## 2.2 A APRENDIZAGEM SOB A ÓTICA DO CURRÍCULO

Para Sacristán (2000, p. 17): “Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”. A partir dessa passagem, adentra-se ao campo curricular e suas singularidades em relação à função da escola e ao desenvolvimento da aprendizagem.

Desse modo, com base na compreensão que depreendemos em relação à aprendizagem e aos diferentes aspectos que a circundam, faz-se necessário considerar o papel de destaque que o currículo ocupa nesse espaço. Atender os princípios e finalidades educacionais,

significa reconhecer a multiplicidade de interesses que permeiam esse contexto, oriundos de diferentes instituições e organismos e que agem de forma direta sobre a seleção curricular. Os conteúdos escolares contemplados nas propostas curriculares, tendem a conduzir a prática docente, na direção de seus próprios interesses e necessidades. Assim, o espaço educativo reflete os valores dominantes e os conflitos de interesses da sociedade frente a um projeto cultural privilegiado.

Nesse sentido, de acordo com Sacristán (2000, p. 17),

Todas as finalidades que se atribuem e são destinadas implícita ou explicitamente à instituição escola, de socialização, de formação, de segregação ou de integração social, etc., acabam necessariamente tendo um reflexo nos objetivos que orientam todo o currículo, a seleção de componentes do mesmo, desembocam numa divisão especialmente ponderada entre diferentes parcelas curriculares e nas próprias atividades metodológicas às quais dá lugar. Por isso, o interesse pelos problemas relacionados com o currículo não é senão uma consequência da consciência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição.

Sublinhadas essas considerações é possível compreender que não há neutralidade nos espaços educacionais, em nenhuma de suas dimensões. Ocorrem a todo momento movimentos contínuos de tomada de decisão, pelos seus diferentes atores, a partir de interesses pedagógicos, políticos, sociais, ideológicos, entre outros, que aqui poderiam ser citados. Portanto, olhar para a aprendizagem exige atentar para estas percepções, minimizando concepções vazias e predispostas de julgamento. Ademais, é preciso contextualizar o debate e reconhecer suas nuances e subjetividades, visto que, o valor atribuído à escola tem relações significativas com as escolhas curriculares definidas para atingir as suas finalidades. Nesse viés, adentra-se na especificidade das propostas e reformas curriculares, partindo do pressuposto que estas, normalmente, são planejadas e implementadas, visando às melhorias nos processos de adequação dos currículos para alcance das finalidades da educação. Para Sacristán (2000, p. 18), “empreendem-se reformas curriculares, na maioria dos casos, para melhor ajustar o sistema escolar às necessidades sociais, e em muito menor medida para mudá-lo, [...]”. Ao mesmo tempo, o processo de ensino coloca-se a serviço dessas condições, para atender tais finalidades.

Dadas essas considerações, ousa-se dizer que tais reformas curriculares tendem a suscitar importantes reflexões, no sentido que o espaço escolar/acadêmico, sob esse contexto, está compreendido muito mais pela ótica de reprodução e adaptação social do que pela sua transformação. Ademais, a aprendizagem do estudante, sua formação integral e seu desenvolvimento pleno, ocupa um lugar discreto nessas discussões. Grosso modo, teorizar as questões acerca da aprendizagem no campo do currículo é um agir consciente sobre as

relações entre a prática escolar e o mundo do conhecimento, que incide consubstancialmente sobre a qualidade educacional, neste sentido, precisam ser dialogados constantemente.

Com vistas a facilitar a compreensão que se apresenta nessas relações, Sacristán (2000) aborda as questões de mudanças curriculares nos sistemas educativos, entendendo como um reflexo da pressão que a instituição escolar sofre, de diferentes frentes, para adaptar seus conteúdos, em razão da evolução cultural e econômica da sociedade. Nessa perspectiva, o currículo como construção social é posto para atender demandas e necessidades sociais emergentes de pouca significância em relação à aprendizagem, como ferramenta de emancipação do sujeito. No entanto, a multidimensionalidade que o abarca exige uma análise pautada em diversas proposições e concepções. Ante ao exposto, destaca-se que o reflexo de sua movimentação manifesta-se incisivamente sobre a intencionalidade e a prática docente.

As práticas pedagógicas caracterizam-se pela multiplicidade de elementos e contextos com os quais se relacionam. O desenvolvimento de distintas atividades educativas retrata esses aspectos e, desse modo, atribui um estado de sentido e significado real e concreto ao currículo. Nessa direção, torna-se importante destacar o papel das avaliações neste contexto, como um instrumento, utilizado para os fins de diagnóstico, coleta de dados e informações, que são relevantes ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, como uma atividade prática. Porém, do mesmo modo, a avaliação também é compreendida como uma ferramenta de controle sobre os alunos e tudo que é escolar, “inclusive dentro da escolaridade obrigatória, que, *a priori*, não tem explicitamente a missão de selecionar e graduar sujeitos” (Sacristán, 2000, p. 28).

Discutir as questões curriculares em voga, significa atuar com criticidade junto a este cenário. Além disso, tem-se por objetivo compreender em que circunstâncias e profundidade as ineficiências que apresentam-se junto ao sistema educacional brasileiro, relacionam-se com o campo do currículo e suas múltiplas interfaces. Contudo, o currículo exerce importante influência sobre a prática educativa, por conseguinte, “o interesse pelo currículo segue paralelo à ampliação do conhecimento sobre a realidade escolar” (Sacristán, 2000, p. 30).

Esta breve contextualização curricular propõe-se ressaltar a autoridade que o campo do currículo exerce sobre o espaço pedagógico e, conseqüentemente, sobre a prática docente e suas escolhas. Nesta mesma direção, apresenta-se, na próxima seção, o atual cenário educacional brasileiro frente às questões curriculares.

### 2.2.1 A BNCC como política curricular para normatização dos processos educativos

Uma breve análise histórica sobre a educação brasileira identifica discussões acerca de uma proposta curricular comum ao sistema educacional brasileiro e que remetem à terceira década do século XX, com o manifesto dos pioneiros da Escola Nova<sup>8</sup>. Tal discussão mantém-se ativa nos espaços de debate a respeito da educação no Brasil, ganhando efetividade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – Lei nº 9394/96.

Frente a necessidade de regulamentação, normatização e organização do sistema educacional brasileiro, no dia 20 de dezembro do ano de 1996, foi promulgada a LDB - Lei nº 9.394/96. A LDB apresenta as bases e as diretrizes de orientação para a educação nacional, considerando o princípio de colaboração entre a União, os estados e os municípios. Neste sentido, em seu art. 9º, inciso IV, a LDB enfatiza o compromisso da União em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, na elaboração de um documento que estabeleça as competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Esse documento, sob tal ótica, tem a prerrogativa de balizar os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum em todos os sistemas de ensino.

Atendendo a esse dispositivo, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE), considerando os artigos 205 e 210 da Constituição Federal (CF), o § 1º do art. 9º e o artigos 22, 23, 26, 27, 29, 32 da LDB – Lei nº 9394/96, bem como, as metas 2 e 7 do Plano Nacional de Educação (PNE), instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

Diante disso, a partir dessa resolução, as redes escolares de ensino precisam repensar seus currículos a fim de atender os dispositivos previstos na legislação, conforme segue:

A presente Resolução e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica Escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas

---

<sup>8</sup> Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. “[...] em que todas as crianças, de 7 a 15 anos, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais á escola publica, tenham uma educação comum, igual para todos”. (p. 413). “A escola unificada não permite ainda, entre alumnos de um e outro sexo outras separações que não sejam as que aconselham as suas aptidões psicologicas e profissionais, estabelecendo em todas as instituições ‘a educação em comum’ ou coeducação, que, pondo-os no mesmo pé de igualdade e envolvendo todo o processo educacional, torna mais economica a organização da obra escolar e mais facil a sua organização” (p. 414). O texto mantém a integridade ortográfica original da obra.

de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares (Brasil, 2017, p. 4).

Desse modo, a implementação desse documento orientador e normativo, comum para todas as redes de ensino da educação nacional, busca promover a regulação e a padronização das finalidades da escola, da sua função e dos processos educacionais que a constituem. Sobretudo, essa proposta curricular exige um movimento de análise e reflexão, a respeito das concepções e tendências pedagógicas historicamente constituídas no sistema educacional brasileiro, bem como a compreensão dos novos pressupostos teóricos e metodológicos que emergem desse novo processo. Nessa direção, expõe-se com brevidade a BNCC, considerando seus fundamentos pedagógicos, com foco nas competências e no compromisso com a Educação Integral.

Com relação ao primeiro fundamento, pautado nas competências, o desenvolvimento da aprendizagem do sujeito deve considerar os seguintes aspectos: Avaliações externas, currículo, saber, saber fazer e aprendizagens essenciais. A competência “é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 8). Neste sentido, a BNCC apresenta dez competências gerais, compreendidas como objetivos centrais da proposta, que devem nortear a prática pedagógica na educação básica, são elas: 1- Conhecimento; 2- Pensamento científico, crítico e criativo; 3- Repertório cultural; 4- Comunicação; 5- Cultura digital; 6- Trabalho e projeto de vida; 7- Argumentação; 8- Autoconhecimento e Autocuidado; 9- Empatia e cooperação; 10- Responsabilidade e cidadania. No que tange às competências citadas, estas não serão aqui aprofundadas por não se tratar do foco deste estudo.

O segundo fundamento considera os seguintes fatores como essenciais para a educação integral: questões centrais do processo educativo, formação do sujeito, a complexidade e a não linearidade. Nesses termos, comprometer-se com uma educação integral:

Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto - considerando-os como sujeitos de aprendizagem - e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (Brasil, 2017, p. 8).

Com base nos pressupostos apresentados, percebe-se que a implementação da BNCC visa (re)estabelecer certos paradigmas ao processo de ensino e aprendizagem, frente às dimensões pessoais, profissionais e cidadãs do desenvolvimento do sujeito. O documento prevê, também, a necessidade do alinhamento das políticas e ações entre as esferas administrativas, com vistas ao pleno desenvolvimento da educação, a considerar à formação de professores, a avaliação, a indicação de conteúdos educacionais e critérios para oferta de infraestrutura adequada.

No entanto, apesar do documento anunciar preocupações com alguns aspectos que reverberam na qualidade educacional, o aprofundamento no campo teórico para aporte da prática pedagógica não é considerado. Ademais, no que se refere à avaliação, o documento não anuncia princípios relacionados às especificidades da avaliação da aprendizagem e não aprofunda o debate, o que causa um certo desconforto, dada a relevância da avaliação no contexto da aprendizagem.

Frente a esse cenário e com vistas a contribuir para a democratização educacional, este estudo propõe discutir a questão da avaliação em uma relação dialógica com a aprendizagem junto ao contexto da reestruturação curricular, considerando sua especificidade, finalidade, compromisso com a qualidade da educação, a formação humana integral e o desenvolvimento pleno do sujeito.

Além disto, busca-se compreender como as escolas vêm desenvolvendo seus processos avaliativos, diante da implementação da BNCC, assim como pretende-se identificar possíveis mudanças nos projetos político-pedagógicos acerca dos novos/velhos paradigmas educacionais. Em relação à avaliação da aprendizagem, apura-se os aportes teóricos selecionados para orientação do processo.

Nesses termos, entende-se que olhar para os aspectos que constituem e direcionam as avaliações, ecoa sobre a aprendizagem e a abordagem pedagógica que a desenvolve, bem como as concepções e intencionalidades que as embasam. Nessas condições, adentramos com maior especificidade no espaço escolar, a considerar os elementos que se articulam na construção e na significação nesse campo de conhecimento. E, nesse sentido, trata-se, na próxima seção, do Projeto Político-Pedagógico (PPP), como uma manifestação curricular em potencial, na condução do processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar.

### 2.2.2 Projeto Político Pedagógico: uma prática curricular

O Projeto Político-Pedagógico, nesse contexto, é compreendido como um documento que orienta o processo de ensino e aprendizagem, no espaço escolar. O PPP constitui-se, ou pelo menos deveria, dos elementos que contextualizam a realidade local, suas especificidades, seus processos de construção de conhecimentos e as relações que compreendem esse campo educacional. Ademais, o PPP precisa carregar a manifestação democrática dos diferentes atores que se interrelacionam nesse cenário. Para Guadagnin e Levinski (2017, p. 83) o PPP: “é um instrumento que possibilita à escola a inovação de sua prática pedagógica com a finalidade de apontar um rumo, uma direção para a sua função educativa”.

É possível dizer que muitas instituições de ensino, não atribuem aos seus PPPs, sentidos e significados semelhantes, em acordo com os apresentados no parágrafo anterior. Dessa forma, infere-se que não ocorre o comprometimento quanto à legitimidade do documento. Existem situações, inclusive, que a elaboração do documento não ultrapassa o limite hierárquico das esferas administrativas, sendo assim, sua existência fica reduzida a cumprir exigências documentais normativas e administrativas. Essa situação limita o desenvolvimento das intencionalidades fundantes do processo formativo na escola. Em casos extremos, o documento fica “recluso” em armários, impossibilitando o uso em benefício da aprendizagem, considerando as funções que lhe são características.

A denúncia dessas questões faz-se pertinente nesse espaço em que a reflexão curricular emerge, no sentido de repensar os processos de ensino e aprendizagem na direção do desenvolvimento do educando. Para tanto, considera-se necessário valorizar o PPP como possibilidade de discutir a identidade da escola, sua função e finalidade no contexto social. Neste aspecto, Guadagnin e Levinski (2017, p. 83) asseguram que “a escola é um espaço educativo, o seu trabalho não pode ser pensado nem realizado na improvisação”, ademais as autoras coadunam com a necessidade de elaboração de um PPP estruturado para nortear os processos educativos.

No sentido de reafirmar e valorizar o papel do PPP, Guadagnin e Levinski (2017, p. 83) dizem-nos que:

Toda escola tem objetivos que deseja alcançar, metas a cumprir e sonhos a realizar. O conjunto dessas aspirações, bem como os meios para concretizá-las, é o que dá forma e vida ao PPP. Podemos afirmar que é a âncora da Escola. Carrega a dimensão política por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir, e a dimensão pedagógica

porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino-aprendizagem.

Dado o papel fundamental que o referido documento ocupa no espaço escolar, a sua implementação está assegurada na Lei nº 9.394/96, em seu Art. 12: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Brasil, 1996). Contudo, para além da construção e implementação do documento pelas instituições escolares, de acordo com as determinações e exigências legais, é cabível que o documento represente as características e finalidades referentes à comunidade escolar na qual se desenvolve.

Explicitar os objetivos e intencionalidades da unidade escolar, bem como qual formação deseja-se proporcionar aos educandos ali inseridos, também é uma necessidade evidente que caracteriza o documento. Ademais, é primordial que o documento assuma o papel de referencial teórico-metodológico norteador da prática educativa escolar.

A abordagem inicial que justifica a elaboração e a execução do PPP evidencia, sobretudo, o caráter político e pedagógico que o transcende, tornando-o um importante referencial para o trabalho escolar. Neste sentido, é pertinente que ao refletir as práticas educativas, volte-se o olhar também ao PPP, como instrumento orientador dessas práticas. Atuar nessa direção, favorece a compreensão acerca do campo educacional em voga e da multiplicidade de aspectos que o influenciam. Diante do exposto, torna-se fundamental a defesa em prol da construção autoral e democrática dos Projetos Político-Pedagógicos das unidades escolares. Considerando, portanto, nesse viés, a construção coletiva na realidade que se apresenta, sendo espaço de voz dos gestores, professores, estudantes, pais e comunidade escolar em geral. Guadagnin e Levinski (2017, p. 91) reafirmam o exposto, ao afirmar que:

[...] a ausência do PPP impossibilita o desenvolvimento educacional de toda e qualquer escola. É claro que a escola caminha sem ele, mas para onde? Na verdade, o político, juntamente com o pedagógico, é visto como um processo contínuo de reflexão e de discussão dos problemas da escola, tentando encontrar meios favoráveis à efetivação de sua intencionalidade constitutiva, levando, assim, todos os membros da comunidade escolar ao exercício da cidadania.

Nessa direção o PPP revela-se, no cotidiano escolar, como ferramenta fundamental de orientação da prática pedagógica, como objetivo de contribuir com os desígnios e finalidades da escola. Dessa forma, todos os elementos que constituem essa prática e as relações que se estabelecem entre o ensino e a aprendizagem, precisam ser refletidos considerando a proposta curricular da escola que orienta todo o processo escolar.

Assim sendo, nessa perspectiva considera-se importante refletir a relação multidimensional que abarca a aprendizagem, a avaliação e o currículo escolar e como essas

questões fundamentam a prática docente e seus movimentos. Para tanto, discute-se, neste espaço, o lugar que o professor ocupa no campo do currículo.

### **2.2.3 Sobre o papel do professor frente às questões curriculares**

Esta seção constitui-se frente à necessidade de discutir o papel e o protagonismo do professor no campo do currículo, em suas diferentes manifestações. Ao abordar o currículo, suas nuances, perspectivas e intencionalidades revela-se a impressão de que a prática docente, está posta numa condição de submissão, inferioridade e talvez até de neutralidade. No entanto, em contrapartida a essas suposições, apresenta-se alguns fatores que conduzem o professor a uma posição autônoma nesse contexto.

Conforme já mencionado, os sistemas escolares organizam sua estrutura de ensino a partir da legislação e da implementação de políticas públicas educacionais, entre elas, as diretrizes curriculares nacionais. Nesse sentido, as instituições, preparam-se para atender as orientações recebidas dos órgãos superiores e para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, com base nos objetivos propostos nesses documentos orientadores. Contudo, a seleção dos conteúdos curriculares, destinada a atender às exigências previamente estabelecidas, caracteriza-se como ação vinculada à função do professor. Assim sendo, os professores ocupam lugar de autoridade diante dessa questão na sala de aula e, nesse lugar, a neutralidade não se apresenta. Na direção do exposto, entende-se que toda escolha parte de uma intenção, às vezes, até subjetiva, mas ela existe, concebida a partir de princípios políticos, ideológicos, pessoais, sociais e pedagógicos que conduzem a prática docente. Segundo Freire (1996), é necessário que o docente coloque-se como protagonista no espaço educacional, e tencione as reflexões e discussões que envolvem o ato pedagógico e os processos de ensino e aprendizagem. Agir nessa perspectiva contrapõe os interesses dominantes da neutralidade na educação, que buscam treinar os alunos para práticas apolíticas.

Dadas as considerações iniciais a respeito do lugar que o professor ocupa em relação ao currículo e aos aspectos que incidem diretamente sobre a sua prática, este debate busca destacar o protagonismo docente nos espaços de desenvolvimento da aprendizagem. Nessa direção, Ponte e Saviani (2010, p. 81) indicam que:

Na seleção dos conteúdos curriculares, os professores, de certa forma, são os que dão a palavra final, na medida em que dirigem o processo pedagógico propriamente dito. E o fazem a partir do próprio acúmulo de conhecimentos na área/disciplina que

lecionam, de suas convicções políticas, ideológicas, da visão que têm sobre o que é importante que os alunos aprendam.

Sob essa ótica, assegura-se que as determinações curriculares também são submetidas ao crivo docente. Essa situação manifesta as responsabilidades eminentes à função de educar e ao compromisso com os processos formativos do sujeito. Ademais, a partir das considerações das autoras, é possível identificar que, junto às questões curriculares, existe espaço privilegiado para que o professor exerça sua autonomia.

Ante o exposto, considera-se importante que este espaço seja valorizado, pois talvez este, entre outros, seja o maior que se tem, de fato neste contexto, em relação à prática docente. Explorar e usufruir dessas condições, no entanto, não é tarefa simples, porque demanda suporte e domínio teórico para a condução adequada da prática pedagógica, capaz de subsidiar as escolhas realizadas e alcançar os objetivos de aprendizagem estabelecidos previamente. Contudo, é necessária e deve ser abordada nessa perspectiva.

No entanto, torna-se substancial que o docente perceba-se sujeito integrado a esse contexto, munido de conhecimentos e habilidades capazes de conduzir sua prática pedagógica na direção da qualidade educacional. Todavia, ocupar lugar de protagonismo nesse campo poderá exigir alguma militância e enfrentamento por parte de seus atores, mas se torna eficaz para a democratização do ensino.

Destarte, a relação pedagógica professor-aluno, de certa forma, também está condicionada ao currículo, denunciada nas exigências para uns e outros. Segundo Sacristán (2000, p. 31): “os professores e os alunos estabelecem tal relação como uma consequência e não como um primeiro objetivo, mesmo que depois um discurso humanista e educativo dê importância a essa dimensão, inclusive como mediadora dos processos e resultados da aprendizagem escolar”. Nessa mesma direção, Sacristán (2000) reverbera que a própria atuação profissional dos professores, atende aos condicionantes do papel que lhe é conferido junto ao desenvolvimento do currículo.

Em síntese, a respeito do currículo e das relações que estabelece com o espaço educativo, Sacristán (2000, p. 32), afirma:

Que o currículo é a expressão da função socializadora da escola.

Que é um instrumento que cria toda uma gama de usos, de modo que é um elemento imprescindível para compreender o que acostumamos chamar de prática pedagógica. Além disso, está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalização dos docentes. O que se entende por bom professor e as funções que se pede que desenvolva dependem da variação nos conteúdos, finalidades e mecanismos de desenvolvimento curricular.

No currículo se entrecruzam componentes e determinações muito diversas: pedagógicas, políticas, práticas administrativas, produtivas de diversos materiais, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica etc.

Por tudo que foi dito, o currículo, com tudo o que implica quanto a seus conteúdos e forma de desenvolvê-los, é um ponto central de referência na melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares.

Assim sendo, a citação reverbera o papel do currículo no campo educativo, na direção da qualidade educacional. Porém a construção democrática desses documentos, em prol da aprendizagem do educando e de seu desenvolvimento pleno é que poderá assegurar e legitimar suas finalidades.

Com base nas compreensões acerca do currículo e dos aspectos que o constituem, na perspectiva dos processos educacionais, na próxima seção. discorre-se sobre a práxis pedagógica que se desenvolve para a aprendizagem significativa, bem como os aspectos que a constituem, e as ferramentas que manipula na busca de seus objetivos e finalidades.

### 2.3 A APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA

Segundo Luckesi (2011, p. 140):

Tanto do ponto de vista do sistema educativo (governos federal, estadual e municipal) quanto do educador “é preciso estar interessado em que o educando aprenda e se desenvolva, individual e coletivamente”. A nosso ver, esse é um princípio político-social importante da atividade educativa escolar.

Ao enfatizar o exposto, acentua-se a necessidade de discussão acerca dos princípios fundamentais que norteiam, ou pelo menos deveriam, a prática pedagógica. Tratar da aprendizagem escolar significa, antes de tudo, assumir o compromisso com a educação e a sua democratização. Dessa forma, é preciso compreender a aprendizagem não somente a partir da dimensão pedagógica, como também da cultural, da social e da política. Nestes termos, a complexidade que envolve estes aspectos, exige a amplitude de reflexões plurais, em uma relação dialógica com a realidade apresentada.

Deste modo, toda a ação educativa deverá fundamentar-se no interesse de que o educando aprenda e desenvolva-se integralmente, tanto no aspecto individual quanto no coletivo. Entretanto, há situações em que o desempenho do sistema educativo e a conduta individual dos professores não legitimam tais interesses (Luckesi, 2011).

Um aspecto considerado relevante frente ao enunciado, refere-se à coletividade, contudo, de acordo com Luckesi (2011), as ineficiências escolares, denunciam que os sistemas de ensino, atuam de forma ingênua neste cenário. As políticas públicas educacionais implementadas no contexto atual, reverberam nesse sentido, ao assumir ínfimos

compromissos com o desenvolvimento pleno do educando. Os dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica, apresentados inicialmente neste capítulo, também transitam significativamente nesse espaço.

Sobre o ponto de vista individual, existem, entre as práticas educativas, manifestações cotidianas que denotam a falta de preocupação docente com a aprendizagem significativa dos estudantes e o seu desenvolvimento. O agir pedagógico denuncia a mecanização do papel do professor, aliada ao desinteresse em obter resultados significativos de sua atividade (Luckesi, 2011). Contudo, a situação apresentada, compromete a democratização da educação escolar, como meio de desenvolvimento do educando. Tal situação interfere tanto sob a perspectiva coletiva quanto a individual, a sociedade atual não tem contribuído efetivamente para melhorias significativas em relação à escolaridade. Nas palavras de Luckesi (2011, p. 144):

[...] ao educador individual não pode ser imputada a responsabilidade por todos os desvios da educação. Porém, quanto pior for o exercício do seu trabalho, menores serão as possibilidades de que os educandos, de hoje, venham a ser cidadãos dignos de amanhã, com capacidade de compreensão crítica do mundo, condições de participação e capacidade de reivindicações dos bens materiais, culturais e espirituais, aos quais têm direito inalienável.

Frente ao exposto e em relação ao princípio político-social: “estar interessado em que os educandos aprendam e se desenvolvam, individual e coletivamente” (Luckesi, 2011, p.140), anunciado no início desta seção, incorre-se na sequência do texto acerca da práxis pedagógica sob o viés do desenvolvimento do educando em toda sua multidimensionalidade.

### **2.3.1 O desenvolvimento do educando nos espaços escolares**

Desenvolver o educando em toda sua multidimensionalidade, compreende um dos princípios fundamentais da educação escolar. Assim sendo, parte-se do pressuposto de que o desenvolvimento do educando ocorre nos múltiplos aspectos da sua singularidade como na cognição, na afetividade, na psicomotricidade, nas relações e nos modos de ser. Acerca disso, Luckesi (2011, p. 145) destaca que “[...] o desenvolvimento do educando significa a formação de suas convicções afetivas, sociais, políticas; significa o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e habilidades psicomotoras; enfim, sua capacidade e seu modo de viver”.

Sob a perspectiva da qualidade educacional cabe às instituições escolares refletirem o compromisso com os princípios enunciados, em todos os seus aspectos, ampliando e potencializando espaços e condições para aprendizagens significativas aos estudantes. Ao

professor, recai, de certo modo, a responsabilidade de gerenciar os processos educativos, sob a intenção de garantir aos estudantes novas e contínuas aprendizagens, isto é, seu pleno desenvolvimento e a construção autônoma do conhecimento.

Ademais, a relação dialógica no processo de ensino e aprendizagem, entre professor, aluno e o contexto social, contribui significativamente para a construção do conhecimento escolar, conforme apregoa Vygotsky por intermédio da teoria histórico-cultural<sup>9</sup>. A sala de aula é compreendida como espaço potencializador desses interesses, em que saberes e conhecimentos são (re)significados constantemente, sob diferentes perspectivas e numa multiplicidade dimensional. Contudo, faz-se necessário destacar que a sala de aula está condicionada, inclusive, às ações docentes. Dessa forma, refletir a gestão da sala de aula é pertinente nesse contexto.

Cabe, desse modo, destacar que a gestão do espaço da sala de aula favorece a construção de relações interpessoais respeitadas e democráticas. Sabemos que é na sala de aula que o professor protagoniza ações pedagógicas, necessitando ser o mediador na solução de conflitos e, conseqüentemente, na criação de condições adequadas ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem (Mezzomo e Sartori 2017, p.15).

Nessa perspectiva, entende-se que diferentes concepções pedagógicas, ideológicas, políticas e sociais permeiam cotidianamente o espaço da sala de aula, sendo que, dessa forma, influenciam o pensar e o agir dos sujeitos presentes nesse cenário. Frente a essa percepção, compreende-se que não há neutralidade na sala de aula, os processos ali constituídos refletem e indicam intencionalidades, mesmo que, por vezes, subjetivas, voltadas a determinados interesses de diferentes âmbitos.

A partir disso, buscamos ampliar a compreensão da sala de aula, de acordo com Mezzomo e Sartori (2017, p. 17): “a sala de aula é um espaço pedagógico em que acontecem interações sociais favoráveis à construção do conhecimento e a troca de experiências, informações, ideias e opiniões, que contribuem para o crescimento do indivíduo”. Nesse viés,

---

<sup>9</sup> A teoria histórico-cultural de aprendizagem, foi proposta pelo soviético Lev Semyonovich Vigotsky, e consiste na compreensão de que as interações sociais mobilizam funções psicológicas superiores e favorecem a construção e a apropriação dos conhecimentos científicos. O desenvolvimento humano, nesse contexto, dá-se entre dois níveis de conhecimento: o real e o potencial. No primeiro nível, entende-se que o sujeito tem seu desenvolvimento consolidado e atua com independência sobre o objeto ou meio. Já no segundo nível o seu desenvolvimento está em processo, exigindo intervenção externa para sua consolidação. Destaca-se, neste sentido, a necessidade de uma mediação docente qualificada, tendo em vista, contribuir para que o processo de desenvolvimento do educando seja assegurado (Cechetti, 2022).

é possível refletir sobre o papel docente no espaço escolar, sublinhando as contribuições de uma práxis pedagógica<sup>10</sup> responsável, a serviço da aprendizagem.

Sob esse foco, articular e desenvolver processos democráticos e dialógicos junto aos estudantes na sala de aula exige postura docente flexível e comprometida com a formação cidadã do sujeito. Para Benincá (2010, p. 89),

[...] a educação política para a cidadania requer, portanto, uma metodologia de educação que esteja sempre em referência com a consciência prática e postula uma prática de reflexão que deverá se constituir numa sistemática, ou seja, a prática de um método reflexivo. A cidadania não é dada, mas é uma permanente construção.

Reconhecer o cotidiano escolar, suas especificidades, suas características e suas interações coloca-se, nesse espaço, como agir acautelado, democrático e comprometido com a construção do processo pedagógico, fundado no compromisso social, na prática consciente e na transformação do sujeito. A prática pedagógica, assumida de forma reflexiva, a respeito dos aspectos anteriormente apresentados, constitui-se como ato político que contribui significativamente para a formação humana integral do sujeito ancorado em uma consciência crítica.

Em relação ao contexto apresentado, compreende-se que o desenvolvimento pleno do educando perpassa o campo multidimensional da práxis pedagógica. Ademais, refletir o campo educacional, a partir da sala de aula, contribui para práticas educativas voltadas a atender às finalidades da educação em relação ao sujeito e ao desenvolvimento de suas aprendizagens. De acordo com Benincá (2010, p. 276), “a experiência da reflexão, quer pessoal, quer coletiva, possibilita ao educador as condições de se rever nas suas decisões e de avaliar o andamento do processo pedagógico”.

Segundo Luckesi (2011, p. 93),

Um educador, que se preocupe com que a sua prática educacional esteja voltada para a transformação, não poderá agir inconsciente e irrefletidamente. Cada passo de sua ação deverá estar marcado por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e

---

<sup>10</sup> Dada a intencionalidade quanto à compreensão da práxis pedagógica nesse contexto, busca-se, como aporte teórico os textos: Em busca de um método para a ciência pedagógica, Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica, Prática pedagógica, uma questão de método de Elli Benincá e Equipe de Pesquisa, organizados por Eldon Henrique Mühl, na obra Educação: Práxis e ressignificação pedagógica, 2010. Refletir sob a perspectiva da práxis exige, primeiramente, ter clareza acerca do termo prática, o qual está compreendido neste espaço, segundo Benincá (2010), como qualquer atividade da rotina realizada de forma isolada “não ordenada em forma de processo. O processo é entendido como o caminho da práxis, ao passo que as práticas isoladas são entendidas como atividades que se esgotam em si mesmas” (p. 78). “[...] o caminho percorrido constitui um processo educativo extremamente rico para o professor que investiga a sua prática. É a possibilidade de confrontar sistematicamente a prática com a teoria, evidenciando incoerências, fragilidades teóricas, equívocos metodológicos e outras dificuldades que possam estar presentes no cotidiano escolar e social dos sujeitos envolvidos no processo” (Benincá, 2010, p. 43). Dadas as considerações, refletir a prática docente no contexto da práxis pedagógica reverbera uma postura política fundada na transformação (Benincá, 2010, p. 89) de sujeitos e/ou de espaços em direção a uma sociedade diversa, inclusiva e democrática.

para onde possivelmente está encaminhando os resultados de sua ação. A Avaliação, neste contexto, não poderá ser uma ação mecânica. Ao contrário, terá de ser uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social.

Dadas estas considerações, o próximo capítulo, aborda a prática educativa<sup>11</sup> no contexto das avaliações, com o objetivo de compreender como o ato pedagógico contribui para a construção das diferentes aprendizagens, que constituem o sujeito e reverberam no seu desenvolvimento pleno.

---

<sup>11</sup> A expressão prática educativa está contextualizada nesse espaço a partir das percepções de Libâneo, na obra *Didática* (1994), como sinônimo da educação, compreendida como um fenômeno social e universal, uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades (1994, p. 16).

### 3 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PRESSUPOSTOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS

A avaliação é uma atividade amplamente desenvolvida entre os processos educacionais. Ela ocorre, naturalmente como instrumento da prática educativa, na maioria das vezes, utilizada como meio para aferir resultados em relação ao desempenho dos estudantes, junto ao processo de ensino e aprendizagem. Em algumas situações, a avaliação configura-se como um método de classificação dos estudantes, de acordo com um padrão previamente estabelecido. Contudo, o aprofundamento das leituras frente à abordagem classificatória sugere que compreender a avaliação nesta perspectiva, promove uma redução desta prática apenas às características técnicas e instrumentais, limitando seu campo de atuação e inferência. Dessa forma, procura-se discorrer, ao longo deste texto, sobre os princípios e finalidades da avaliação, a partir das dimensões: curricular, pedagógica, política e social, considerando os pressupostos das concepções diagnóstica, emancipatória e formativa.<sup>12</sup>

Ante o exposto, para introduzir às discussões, torna-se plausível discutir sobre o valor da avaliação, e, neste sentido, Almeida (2012 p. 17) assegura que:

O valor da avaliação reside justamente na imposição de uma força, de um poder, de uma única interpretação, com objetivo de moldar modos de existência. A avaliação parte sempre de um superior e impõe um padrão de respostas, a partir do qual gera os valores que serão reconhecidos como válidos, quando não verdadeiros.

Portanto, ao adentrar nas especificidades da avaliação, pretende-se destacar a relevância que essa prática ocupa em todos os aspectos do contexto social, inclusive nos espaços educativos. O valor histórico e socialmente atribuído à avaliação, conforme retrata a citação subscrita, reverbera com muita ênfase sobre os processos educativos escolares. E, de certa forma, indica posição de autoridade e poder, mal interpretada por seus agentes, que refletem posturas voltadas à afirmação de uma condição de superioridade e domínio de um indivíduo em relação ao outro, em determinadas circunstâncias.

Com base no enunciado, sublinha-se que a avaliação não é uma atividade que se desenvolve exclusivamente nas instituições escolares, mas também no âmbito de diferentes

---

<sup>12</sup> Avaliação Diagnóstica: subsidia os processos de reflexão em relação à construção do conhecimento, possibilitando ao educando significar a aprendizagem e minimizando práticas centradas apenas na transmissão de conteúdo.

Avaliação Emancipatória: visa promover a crítica, como um ato político e libertador, auxiliando o educando na condução da sua própria aprendizagem a partir da interação com o objeto do conhecimento.

Avaliação Formativa: utiliza-se de diferentes espaços e instrumentos para dar um retorno do processo de aprendizagem ao educando, favorecendo a compreensão em relação ao seu percurso formativo. (Carvalho; Nascimento, 2016).

espaços da vida social. Destarte, nesses espaços apresenta-se, prioritariamente, a partir de aspectos quantitativos, que subsidiam, em grande parte, a análise de desempenho, para fins de padronização e eficiência. (Luckesi, 2011).

No campo educacional, a avaliação da aprendizagem<sup>13</sup> também se configura nessa perspectiva, no entanto, não de forma exclusiva. A avaliação, por sua vez, é desenvolvida no espaço escolar sob o viés qualitativo, em que os valores vinculados à formação reverberam, ou pelo menos deveriam, em nível de maior significância. Neste viés, a avaliação é compreendida como elemento que subsidiará o crescimento e a construção do resultado satisfatório. Assim sendo, constitui-se como parte integrada ao processo e não como uma ferramenta impositiva a ele.

Ao discorrer nessa perspectiva, Luckesi (2011, p. 184) destaca que:

A avaliação da aprendizagem necessita, para cumprir o seu verdadeiro significado, assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem-sucedida. A condição necessária para que isso aconteça é de que a avaliação deixe de ser utilizada como um recurso de autoridade, que decide sobre os destinos do educando, e assumo o papel de auxiliar o seu crescimento.

De toda forma, sob essa análise a respeito da avaliação, busca-se refletir também, a relação que existe entre o ato de avaliar e padronizar. Nessa direção, entende-se que a avaliação tradicional, fundamenta-se, basicamente, nos princípios da adaptação e do controle social, tendo o padrão como referência de suas ações, na maioria das vezes. Entretanto, procura-se neste debate, discutir, com maior ênfase, acerca dos aspectos plurais que envolvem esse ato pedagógico, destacando as possíveis contribuições para formação humana e integral do sujeito. Nesse viés Almeida (2012 p. 19) assegura que:

[...] se queremos um valor para a avaliação, que seja o de interpretar, que o exercício avaliativo seja o da multiplicidade, da pluralidade, da consideração das possibilidades de força em jogo nos processos constitutivos de valores. Assim, privilegia-se justamente o inacabado, o inconcluso, o incerto, a diferença, a abertura, enfim, o conflito.

Diante do exposto, entende-se que trazer à tona, o papel da avaliação frente às demandas educacionais torna-se uma necessidade no sentido de qualificação do processo de ensino e aprendizagem, bem como é uma forma de legitimar suas ações e favorecer o alcance dos objetivos e finalidades idealizados. Ademais “[...] é essencial que o professor jamais

---

<sup>13</sup> A denominação avaliação da aprendizagem é recente. Ela é atribuída a Ralph Tyler (um educador norte americano dedicado aos estudos do ensino), que a cunhou em 1930. No Brasil, a utilização do termo “avaliação da aprendizagem” começou a ser discutida no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, contudo, foi somente na LDB nº 9.394 de 1996, que a legislação brasileira passou a utilizar a expressão, em substituição ao termo exame, dando início a uma nova abordagem acerca da avaliação junto aos sistemas de ensino (Luckesi, 2011).

esqueça que ao avaliar seu aluno está em última análise refletindo sobre a própria grandeza do desenvolvimento humano” (Antunes, 2013, p. 10).

Dada a multidimensionalidade que envolve o termo “avaliação”, considera-se necessário destacar a princípio que este estudo aborda com maior ênfase os processos que a envolvem no espaço da sala de aula, com vistas a compreender as relações dessa prática pedagógica com a aprendizagem significativa dos estudantes. Ressalta-se, porém, que a avaliação viabilizada no contexto da sala de aula não está isenta de interesses institucionais e organizacionais externos a esse campo de análise, sendo influenciada continuamente pelas decisões e pelas políticas públicas, implementadas nas redes de ensino. Contudo, esta reflexão, conforme já enunciado, se pautará no espaço escolar, dado o potencial evidente dessa prática na direção da aprendizagem e do desenvolvimento pleno do sujeito. Ademais, “a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo” (Luckesi, 2011, p. 45).

### 3.1 CONCEPÇÕES TEÓRICAS QUE ANCORAM A AVALIAÇÃO FORMATIVA

Refletir nessa direção, perpassa de forma muito significativa pela compreensão de que a aprendizagem consolida-se durante o processo de construção de conhecimentos e saberes. Neste sentido, acompanhar esse processo demonstra um fazer pedagógico responsável e comprometido com a transformação do sujeito e da sua comunidade. Para Gatti (2009, p. 61), “isto implica em que pensemos a avaliação em sala de aula como uma atividade contínua e integrada às atividades de ensino, algo que é decorrente destas atividades, inerente a elas e a seu serviço”. Assim sendo, enfatiza-se a importância de concebê-la a partir de um referencial teórico que coaduna com a filosofia e a finalidade educacional da instituição, em especial do docente que a desenvolve.

Para tanto, dada a compreensão da avaliação na essência de sua concepção e finalidade, torna-se inviável o desenvolvimento de práticas educativas conduzidas a partir de métodos avaliativos seletivos e excludentes. Contudo, dado o propósito em que a avaliação escolar constitui-se, torna-se fundamental que os princípios básicos da aprendizagem sejam mantidos e manifestados junto às práticas pedagógicas, em especial, nos processos avaliativos. Avaliar representa não somente, mas inclusive, analisar, diagnosticar e identificar o estado e a condição de aprendizagem do estudante, no sentido de refletir a prática e (re)planejá-la, caso necessário.

Assim posto, compreende-se, como essencial, a re(construção) de aprendizagens sobre a avaliação, conforme defende Luckesi (2011, p. 29), “[...] há necessidade de investir na ‘aprendizagem da avaliação’. Essa é uma habilidade que necessitamos adquirir”. Neste sentido, acredita-se que a incursão nessa práxis poderá impedir-nos de reproduzir, com nossos educandos, técnicas avaliativas de exclusão, tradicionalmente desenvolvidas no cotidiano escolar.

Nessa conjuntura, a avaliação aqui abordada predispõe atitude pedagógica consubstanciada na aprendizagem significativa e na construção dialógica do conhecimento. No entanto, somente o reconhecimento e o desejo não são suficientes para a transformação da prática, para a mudança do hábito, mais que isso, é preciso embasar-se teoricamente e dialogar a respeito dessas questões. Atitudes, assim, tendem a contribuir com maior eficiência ao processo, além de lhe atribuir maior legitimidade. Nas palavras de Antunes (2013, p. 30), “quando se preconiza que o professor deve construir em sala de aula uma aprendizagem significativa é importante que saiba que esta nunca é ‘oito’ ou ‘oitenta’, um ‘tudo’ ou ‘nada’, mas, ao contrário, um procedimento que alcança pessoas diferentes em níveis diferentes”.

Assim sendo, este estudo recorre a uma abordagem conceitual da avaliação da aprendizagem, com vistas a compreender seu significado e sentido na prática pedagógica, no campo do currículo e das políticas nacionais de avaliação. Na perspectiva de Luckesi, (2011, p.115), “[...] a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista *tomar decisões* suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem”. Nesses termos, para que ela seja um instrumento de subsídio à prática educativa, precisa estar comprometida com o rigor técnico e científico que lhe é subjetivo, de outra forma, não produzirá a transformação social idealizada.

Por conseguinte, a avaliação da aprendizagem, necessariamente, precisa estar orientada pelo papel da escola e alinhada com seus princípios, objetivos e especificidades, caso contrário, torna-se uma prática isolada, descontextualizada a serviço de interesses externos, que não reverbera em construtos de sentido e significado para a aprendizagem (Gatti, 2009). Ademais, avaliar a aprendizagem exige por parte do professor, por conseguinte, compreensão acerca do significado e do sentido de aprender e mais amplamente da aprendizagem, conforme nos apresenta Hoffmann (2011, p. 1):

O aprender envolve o desenvolvimento, o interesse e a curiosidade do aluno, a sua autoria como pesquisador, como escritor, como leitor. Envolve o seu desenvolvimento pleno. É preciso perceber a aprendizagem nessas múltiplas dimensões. Não posso somar essas múltiplas dimensões - atribuir pontos por

participação, por tarefas, pelo interesse do aluno. Não há como somá-las. A análise da aprendizagem é uma análise de conjunto de saberes e de fazeres. Esse aprender é um aprender muito mais amplo do que muitos professores hoje concebem.

A avaliação, nessa perspectiva, representa, além do desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades cognitivas, formação humana e cidadã do estudante, ampliando suas possibilidades de reconhecimento e inserção no contexto social. Portanto, nessa direção, apresenta-se a avaliação mediadora, formativa e inovadora, que ultrapassa os limites do tradicional, posta a serviço da aprendizagem e não o oposto. Alinhada a esses pressupostos, sua prática precisa fundar-se em três princípios fundamentais, apresentados por Hoffmann (2011, p. 3):

O primeiro princípio é o de uma avaliação a serviço da ação. Toda investigação sobre a aprendizagem do aluno é feita com a preocupação de agir e de melhorar a sua situação. Uma avaliação que prevê a melhoria da aprendizagem. O segundo princípio é o da avaliação como projeto de futuro. A avaliação tradicional justifica a não-aprendizagem. Ela olha para o passado e não se preocupa com o futuro. Em uma cultura avaliativa mediadora, por exemplo, 20% do tempo em que os professores estiverem reunidos em conselho de classe, eles irão discutir o que vem acontecendo com seus alunos e, no restante do tempo, vão encaminhar propostas pedagógicas para auxiliar os alunos em suas necessidades. Essa é uma avaliação como um projeto de futuro - o professor interpreta a prova não para saber o que o aluno não sabe, mas para pensar em quais estratégias pedagógicas ele deverá desenvolver para atender esse aluno. De que forma ele poderá agir com o grupo, ou com um aluno, para resolver essas questões e dar continuidade ao seu planejamento, para que os alunos sejam mais coerentes, mais precisos e tenham maior riqueza de ideias. O terceiro princípio que fundamenta essa metodologia é o princípio ético. A avaliação, muito mais do que o conhecimento de um aluno, é o reconhecimento desse aluno.

A ampliação dos debates que se apresentam nessa conjuntura é compreendida, neste estudo, como essencial nos diversos contextos educativos. Ademais, verifica-se a necessidade de discutir a avaliação em uma relação dialógica com a educação, considerando que as ações de educar e avaliar complementam-se e, dessa forma, cada vez mais precisam articular-se e complementar-se mutuamente. Em contraponto a essas questões, é possível identificar junto às escolas, recorrentes situações, em que, as práticas educativas denunciam uma compreensão conceitual equivocada acerca dos princípios e objetivos da avaliação. No entanto, entende-se que refletir essas questões reproduz os interesses a respeito da melhoria da qualidade educacional na direção da democratização e do desenvolvimento pleno do educando. Nesse sentido, é preciso observar e enfatizar os aspectos qualitativos que subsidiam as avaliações nos espaços escolares.

### 3.2 A AVALIAÇÃO SOB UMA ABORDAGEM QUALITATIVA

Ao refletir a respeito da avaliação em uma relação de profundidade com a aprendizagem e a formação integral do educando, faz-se necessário que os aspectos qualitativos sejam priorizados em relação aos aspectos quantitativos envolvidos nos processos educativos. No entanto, para além destes pressupostos, os princípios que fundamentam a definição dos critérios avaliativos, precisam ser colocados com muita clareza e objetividade aos educandos, assim como os próprios critérios que orientam a prática avaliativa.

A qualificação multidimensional do educando a partir de práticas avaliativas diagnósticas repercutem para a democratização do ensino. Entretanto, discorrer, neste sentido, significa reconhecer e compreender os interesses que mobilizam diferentes instrumentos e elementos para que a escola alcance suas finalidades e propósitos em relação ao seu papel social.

Desenvolver uma prática pedagógica, que assegure avaliações com predomínio dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, exige adentrar na dimensão filosófica, política e pedagógica dos processos avaliativos. Para elucidar melhor as questões e compreender os princípios que norteiam a prática docente, apresenta-se, brevemente, a diferença no campo conceitual e epistemológico entre os termos verificar e avaliar, de acordo com Luckesi (2011).

*Verificar* provém etimologicamente do latim - *verum facere* - e significa "fazer verdadeiro". A compreensão conceitual acerca do termo verificar emerge da intencionalidade nas determinações da conduta, da certificação e da legitimação de algo. A configuração metodológica dessa prática perpassa o campo da observação, da obtenção, da análise e da síntese dos dados ou informações referentes ao objeto de investigação. Concluir o processo de verificação significa configurar determinado objeto ou ato, de acordo com padrões previamente estabelecidos.

A composição *a-valere* dá origem ao termo *avaliar*, também com origem no latim e tem como significado "dar valor a...", desse modo, para Luckesi (2011) o termo avaliação está intimamente relacionado ao ato de atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação. Assim sendo, essa condição ecoa na tomada de decisão, posicionamento, positivo ou negativo, em relação ao objeto, o ato ou o curso da ação avaliada, não se encerrando na configuração do objeto. Dessa forma, segundo Luckesi (2011, p. 52):

o ato de avaliar implica, coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou

qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuídos, conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele.

Frente ao exposto, o ato de avaliar exige envolvimento maior com o objeto avaliado, que perpassa o reconhecimento dos múltiplos aspectos que o constituem. Avaliar configura-se nessa perspectiva, como ato contínuo e reflexivo do processo, de tomada de decisão e posicionamentos. Nessa direção, a avaliação colabora com a construção do processo numa condição dinâmica e flexível. Avaliar a aprendizagem, nesse viés, exige conduta docente comprometida também com a aferição do aproveitamento escolar dos educandos. De acordo com Luckesi (2011), essa aferição precisa desenvolver-se a partir de três procedimentos básicos sucessivos: a medida do aproveitamento escolar, a transformação da medida em nota ou conceito e a utilização dos resultados identificados.

O primeiro procedimento que compreende a medida do aproveitamento escolar funda-se, prioritariamente, em determinados padrões, que são estabelecidos pelos docentes com base nos instrumentos de coleta de dados utilizados, desde a observação até a aplicação dos mais variados testes. Para exemplificar o exposto, em determinadas situações, o resultado de um teste é analisado pelos docentes tendo como padrão de medida o acerto da questão. A contagem desses acertos configura a medida utilizada para quantificar a aprendizagem do educando em relação àquele determinado conteúdo.

O segundo procedimento em relação à aferição do aproveitamento escolar, ocorre pela conversão da medida em nota ou conceito. De acordo com Luckesi (2011, p. 49), “a transformação dos resultados medidos [...] dá-se, por meio do estabelecimento de uma equivalência simples entre os acertos ou pontos obtidos pelo educando e uma escala, previamente definida, de notas ou conceitos”. A título de exemplo, em determinado teste com dez questões, cada questão poderá representar um décimo da nota máxima, sendo assim, a nota final do teste será representada pelo número de acertos do teste. No entanto, a transformação dos acertos em conceitos poderá ocorrer por meio de escala, ganhando conotação verbal, como insuficiente, regular, bom, ótimo e excelente, em que esses conceitos estão relacionados ao número de acertos no teste. Para Luckesi (2011, p. 50), “notas e conceitos, em princípio, expressam a qualidade que se atribui à aprendizagem do educando, medida sob a forma de acertos ou pontos”.

O terceiro procedimento compreende a utilização dos resultados da aferição do aproveitamento escolar pelo professor, tais como: registro dos dados no diário de classe, oferta ao educando de nova oportunidade para elevar a nota e subsídio para o planejamento

docente. Conforme apresenta Luckesi (2011), no cotidiano escolar atual, na maioria das vezes, os indicadores das dificuldades e desvios de aprendizagens evidenciados a partir da aferição do aproveitamento escolar, dificilmente são considerados na perspectiva de construir resultados para a aprendizagem dos educandos.

Com base no exposto, considera-se necessário refletir na direção da valorização dos processos de aferição do aproveitamento escolar, contudo não deve ser uma prática descontextualizada e isolada do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido,

[...] a aferição da aprendizagem manifesta-se como um processo de compreensão dos avanços, limites e dificuldades que os educandos estão encontrando para atingir os objetivos do curso, disciplina ou atividade da qual estão participando. A avaliação, é neste contexto, um excelente mecanismo subsidiário da condução da ação. (Luckesi, 2011, p. 53).

A observação dos processos avaliativos, que se desenvolvem na educação brasileira, denota que, na maioria das situações, a prática da verificação irrefletida supera a da avaliação da aprendizagem. A própria configuração dos sistemas educacionais, constituídos sob o viés da aprovação ou reprovação, demonstra essa condição predisposta à seleção e classificação do educando.

Em oposição ao caráter classificatório da avaliação, considerando o ato de avaliar como um subsídio para a aprendizagem significativa e o desenvolvimento pleno do educando, a metodologia que conduz o docente para uma prática avaliativa, fundada nos princípios da formação e transformação do sujeito, precisa pautar-se nos seguintes aspectos: coleta, análise e síntese dos dados para configuração do efetivamente aprendido pelo educando, qualificação desses dados de acordo com os padrões previamente estabelecidos e tomada de decisão a partir do diagnóstico e reflexão da situação evidenciada (Luckesi, 2011). Nesses termos, a avaliação orienta o curso do processo educacional.

Atuar nessas condições, demanda o compromisso educativo com o direcionamento da aprendizagem e seu desenvolvimento, de forma a ultrapassar os limites da verificação dos resultados. Nessa direção, a próxima seção aborda a avaliação como possibilidade de análise e reflexão dos processos educacionais, a fim de contribuir com as ineficiências que se apresentam no cotidiano da escola e que interferem significativamente na democratização do ensino.

### 3.3 A AVALIAÇÃO COMO UM INSTRUMENTO POTENCIALIZADOR DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Uma breve análise do sistema educacional brasileiro, na perspectiva da avaliação da aprendizagem, demonstra, com certa evidência, o caráter classificatório e excludente atribuído e associado a essa prática pedagógica. Desse modo, a avaliação, configura-se, quase que exclusivamente, sob a condição de mero instrumento, utilizado para mensurar, categorizar e classificar sujeitos. Esses mesmos sujeitos, sob essa ótica, são comparados a objetos e materiais, passíveis de aprovação ou reprovação, nas quais suas especificidades e subjetividades, de forma alguma são consideradas.

A caminhada percorrida na educação básica, alinhada ao compromisso com a formação do sujeito na sua integralidade desafia-nos nessa empreitada de não aceitação desses termos e dessas condições. Além disso, garante-nos subsídios para criticar métodos de seleção e classificação do sujeito, que negligenciam o protagonismo na construção do conhecimento, bem como desconsideram o percurso formativo, histórico, cultural e social do estudante.

Dadas as premissas, em relação à avaliação e à aprendizagem, considera-se essencial situá-las no território do currículo, com vistas a reconhecê-lo como elemento indissociável deste debate. Segundo Moreira (1997, p. 7):

O currículo constitui alvo privilegiado da atenção, de autoridades, políticos, professores e especialistas. Sua centralidade no panorama educacional brasileiro contemporâneo pode ser atestada pelas constantes reformulações dos currículos dos diversos graus de ensino, bem como pelo incremento da produção teórica do campo.

Nesse contexto, evidencia-se a articulação da avaliação com o currículo, a interdependência e a influência de um elemento sobre o outro e as relações que os aproxima e distancia-os. Isto posto, na sequência, o texto aborda os aspectos convergentes e divergentes entre avaliação e currículo, bem como as intervenções de diferentes instituições nesse campo educacional.

Assim sendo, percebe-se que a ampliação das discussões curriculares nos sistemas educacionais brasileiros, refletem um movimento de ressignificação do ato de avaliar, visando auxiliar a construção de diferentes aprendizagens e processos de ensino. Contudo, Luckesi (2011) mostra-nos a que tanto a avaliação educacional quanto a avaliação da aprendizagem escolar, não se manifestam no âmbito da neutralidade, mas se apresentam a partir da intencionalidade subjetiva da teoria e da prática. A despeito disso, de acordo com Luckesi

“[...] entendemos que a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica” (2005, p. 28). Assim, essa relação entre avaliação e currículo, para Moreira e Candau (2007, p. 18), compreende

[...] as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

Ao atribuir significado ao termo currículo, nesse contexto, busca-se evidenciar a necessidade de compreender sua relevância e articulação com a avaliação. O currículo, nesse espaço, assume um papel de direção, de norte para a aprendizagem, porém, o docente precisa exercer uma práxis pedagógica que reconheça a intencionalidade subjetiva que dialoga nos três níveis curriculares, o formal, o real e o oculto. Assim, com base nessas reflexões e discussões, é possível compreender a necessidade de recorrer aos documentos curriculares orientadores, como instrumento fundamental para a sistematização de qualquer processo avaliativo, com vistas a repensar o ato de avaliar, para que ele ultrapasse o caráter classificatório, limitador e excludente, avançando na perspectiva de significar e transformar o processo de apropriação do conhecimento. Assim posto, de acordo com Luckesi (2005 p. 42):

Para que a avaliação educacional escolar assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, terá de se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não a sua conservação. A avaliação deixará de ser autoritária se o modelo social e a concepção teórico-prática da educação também não forem autoritários.

Nesse contexto, dada a relevância da prática docente na significação e ressignificação dos processos de avaliação e ensino, a formação docente também está em voga, devendo comprometer-se com o propósito da transformação social. A avaliação, nesses termos, constitui-se na relação dialógica e contemporânea entre diferentes sujeitos, espaços e tempos “[...] em um processo intencional, auxiliado por diversas ciências e que se aplica a qualquer prática” (Carminati; Borges, 2012, p. 165). Logo, o ato de avaliar não se apresenta apenas como ação exclusiva e restrita ao espaço escolar, mas como um meio de interação cultural e social, constituído historicamente.

Sendo assim, no que se refere à avaliação educacional e da aprendizagem especificamente, com base em uma breve análise histórica, percebe-se que o desenvolvimento das avaliações na educação básica, atualmente, possui o caráter prioritário de ser seletiva, característica herdada de diferentes espaços sociais que utilizam-se de métodos avaliativos

excludentes, como instrumentos de seleção individual. Entretanto, é possível identificar, nos espaços escolares, mesmo que tímidos, alguns movimentos que propõem uma reflexão sobre o caráter formativo e emancipatório da avaliação. Nessa direção, para Luckesi (2011), a avaliação tem a função de garantir o sucesso, servindo também como instrumento diagnóstico para verificar a apropriação do conhecimento, contribuindo para a compreensão de que avaliar compõe a prática pedagógica, assim como o planejamento e sua execução. Desse modo, entende-se que a prática docente, por meio da utilização da avaliação, necessita considerar a subjetividade do sujeito e seu percurso formativo como elementos importantes na construção da aprendizagem.

Compreende-se, também, que a avaliação articulada aos princípios formativos, exige movimento dinâmico, contínuo e processual de reflexão multidimensional. E, nesse cenário a avaliação coloca-se, como instrumento, que dispõe de subsídios fundamentais nesta relação, por conseguinte, a de reconhecer que o currículo é um território de intensos debates e discussões a respeito da autonomia e função da escola e de seus atores.

Ante ao exposto, alinhado a esta proposta de estudos e diálogos, considera-se debater também, sobre o caráter hegemônico das avaliações, o qual, se constituiu historicamente nas práticas sociais, e, que, ainda se associa aos processos de ensino e aprendizagem.

Na educação básica, a caracterização da avaliação, como ferramenta de controle e padronização dos objetos e sujeitos, ganhou mais visibilidade a partir da implementação de políticas educacionais, programas de ensino e diretrizes curriculares de caráter centralizador, como o programa do livro didático, as avaliações externas em larga escala e a Diretrizes curriculares nacionais, fundados prioritariamente em princípios hegemônicos. Para Arroyo (2011, p. 35), “as recentes políticas de avaliação centralizada quantitativa se dão por desempenhos, por etapas, para quantificar progressos, sequências de ensino-aprendizagem reforçarem lógicas progressivas, sequenciais rígidas, aprovadoras, reprovadoras de alunos e mestres”.

Nessa mesma lógica, entende-se, que esses delineamentos educacionais, refletem uma condição de tensão acerca do papel do professor na condução dos processos educativos em relação à sua autonomia. Nesses termos, o currículo oficial implementado, assume grande protagonismo quanto à definição da avaliação e dos conteúdos a serem avaliados, conduzindo, na maioria das vezes, para uma ação passiva do professor frente a essas manifestações.

Diante disso, Arroyo (2011, p. 35), chama a atenção para o risco a ser assumido na incursão dessa prática, tendo em vista que “o caráter centralizado das avaliações tira dos docentes o direito a serem autores, sujeitos da avaliação do seu trabalho”. Ademais, priorizar

apenas determinados conteúdos na avaliação reforça a hierarquia de conhecimentos, que priorizam determinadas culturas, espaços e sujeitos.

No entanto, em contraposição a essas condições, faz-se necessário que o professor reflita continuamente sua própria história, o processo educacional e o seu contexto, vislumbrando espaços e tempos educacionais mais democráticos e inclusivos. Para Arroyo (2011), seguir nessa direção exige práticas coletivas autônomas e criativas, fundamentadas no entendimento das estruturas educacionais, seus princípios, concepções e delineamentos.

Acredita-se, portanto, que discutir a avaliação nada mais é que ressignificar conceitos, métodos, currículos, espaços e tempos diversos de aprendizagem, assim sendo, firma-se o compromisso deste estudo com a qualificação da educação. Ademais, sobre o intuito de compreender a relação da avaliação com a aprendizagem no cenário educacional atual, o próximo capítulo contextualiza as pesquisas acadêmicas recentemente desenvolvidas e publicadas na direção da temática apresentada.

#### **4 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DISCUSSÕES ATUAIS NO CENÁRIO ACADÊMICO**

Tratar de avaliação é missão difícil e complexa, dada a relevância e abrangência multidimensional que o tema abarca. Entretanto, justamente pelo potencial de análise, discussão e transformação que lhe é característico, acreditamos ser necessário investir continuamente em profundos e intensos debates a respeito dessa temática. Avaliar é uma prática inerente aos seres humanos, presente, tanto nos espaços formais como não-formais de educação, assim como nos mais diversos espaços e ambientes do contexto social. É uma ação que se configura em razão de múltiplas e distintas intenções e ideologias, como, por exemplo: manutenção de concepções tradicionais, homogêneas e monoculturais de ensino, mecanismos de controle educacional, teoria reprodutivista, teoria das competências, internacionalização da educação, educação humanizadora, entre muitas outras. Neste sentido, Luckesi (2011, p. 45) corrobora o exposto: “A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido”.

Nesses termos e com base na relação dialógica dessa prática com a formação integral do sujeito, busca-se debater a avaliação mediadora e formativa, com vistas a valorizar os processos de diagnóstico e verificação como subsídio para compreender o nível de aprendizagem dos educandos e os vários aspectos que a constituem.

Isto posto, a pesquisa de estado do conhecimento trata especificamente da avaliação da aprendizagem na educação básica, ensino fundamental e médio, com ênfase na compreensão de seu sentido e significado junto a práxis pedagógica, em relação às imposições e implementações curriculares recentes.

Nessa direção, a pesquisa do Estado do Conhecimento: A Avaliação da Aprendizagem na Educação Básica e a implementação da BNCC discorre a respeito das construções acadêmicas atuais, acerca da avaliação da aprendizagem, considerando o espaço temporal de implementação da BNCC, junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

#### 4.1 O ESTADO DO CONHECIMENTO: A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

No ano de 1996, com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/96, o sistema brasileiro de educação foi definido, organizado e normatizado. A partir daí a educação nacional, em todas as suas redes de ensino, é constantemente impactada por instrumentos de normatização e orientações curriculares. Destaca-se que muitos desses instrumentos são implementados e geridos por políticas de governo e não de estado, o que contribui para a descontinuidade e insucesso de muitas ações, refletindo diretamente sobre as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, na qualidade da educação básica. Nesse mesmo viés, uma nova proposta curricular está sendo implementada, desde o ano de 2017, no sistema educacional brasileiro - a BNCC. Considerando o exposto, esta pesquisa objetiva identificar, junto às produções científicas recentes, os impactos dessa implementação, junto à avaliação da aprendizagem na educação básica.

Para tanto, utiliza-se como estratégia de pesquisa, o estado do conhecimento, compreendido como a “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando, periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155).

A construção do estado do conhecimento ocorreu por intermédio da pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>14</sup>. Atualmente, esa plataforma de pesquisa conta com 766.926 documentos cadastrados de 130 instituições, sendo 556.953 dissertações e 209.973 teses. Dado o recorte de investigação, a localização das publicações relacionadas à temática já apresentada foi delimitada para o período temporal de cinco anos de 2017 a 2021 e no idioma português. A partir disso, a pesquisa<sup>15</sup> foi balizada pelos seguintes descritores e campos de pesquisa: Avaliação da aprendizagem, entre aspas, selecionando o campo de pesquisa assunto, mais o descritor BNCC, usando o filtro todos os campos, no entanto nenhum registro foi encontrado. Nessas circunstâncias, realizou-se nova

---

<sup>14</sup> Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) é um portal de busca que integra e dissemina teses e dissertações, defendidas nas Instituições Brasileiras de ensino e pesquisa. Não há custos de acesso a essas produções, que pode ser realizado através do site: <https://bdttd.ibict.br/>.

<sup>15</sup> O levantamento destas informações ocorreu no mês de outubro de 2022 e podem ser consultadas através do link: <https://bdttd.ibict.br/vufind/Search/Results?join=AND&lookfor0%5B%5D=avalia%C3%A7%C3%A3o&type0%5B%5D=Subject&lookfor0%5B%5D=%22educa%C3%A7%C3%A3o+b%C3%A1sica%22&type0%5B%5D=AllFields&lookfor0%5B%5D=bncc&type0%5B%5D=AllFields&bool0%5B%5D=AND&illustration=-1&daterange%5B%5D=publishDate&publishDatefrom=2017&publishDateto=2021>. Variações das informações poderão ser identificadas, caso a pesquisa ocorra em outro período.

busca, utilizando os seguintes descritores e campos: Avaliação, filtrando por assunto, foram encontrados 3.934 resultados. Com intenção de delimitar a pesquisa, realizou-se nova busca avançada, acrescentando um segundo descritor, educação básica, entre aspas, em todos os campos, tendo como resultados encontrados 256 títulos. Dada a necessidade de maior delimitação à pesquisa, incluiu-se um terceiro descritor: BNCC, em todos os campos, sendo que, dessa forma, foram encontrados quatorze resultados na busca.

Após o processo inicial de busca, os quatorze resultados encontrados, passaram por uma breve análise, o que foi feito por meio de leitura flutuante dos resumos, buscando identificar os objetivos, a metodologia, os resultados e as conclusões do estudo. Na sequência, as informações foram organizadas de acordo com o seguinte quadro de análise: bibliografia anotada, bibliografia sistematizada e bibliografia categorizada (Morosini e Nascimento, 2015). Os quadros de análise das informações, conforme descritos, foram propostos pela professora Dra. Adriana Salete Loss. Segue o exemplo:

**Quadro 8: Bibliografia Anotada**

Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Palavra-chave	Resumo

Fonte: Elaborado pela autora – 2022.

**Quadro 9: Bibliografia Sistematizada**

Nº	Ano	Instituição	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados	Conclusões

Fonte: Elaborado pela autora – 2022.

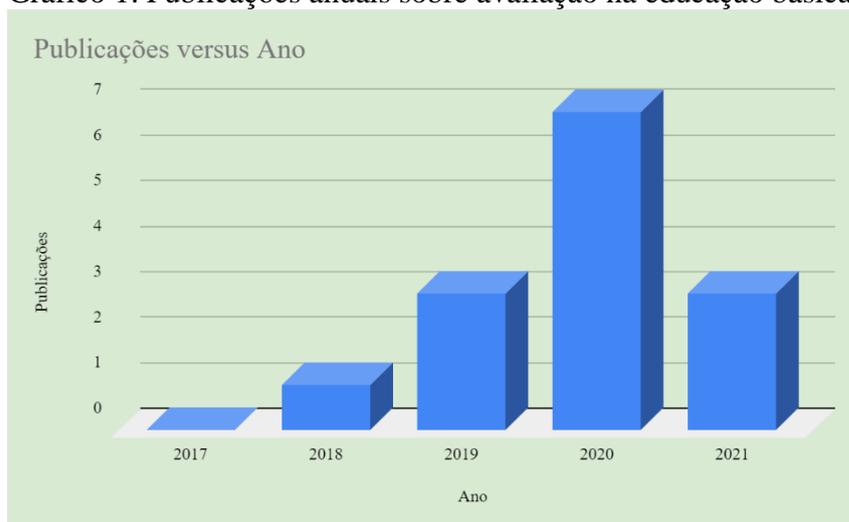
**Quadro 10: Bibliografia categorizada**

Nº	Categoria	Título	Objetivos	Metodologia	Resultados	Conclusões

Fonte: Elaborado pela autora – 2022.

De acordo com o quadro um, os resultados encontrados foram analisados por meio da bibliografia anotada. Dos 14 títulos, 13 constituíam-se de trabalhos de dissertação e um de tese. A respeito dos anos de publicação dos trabalhos, observa-se maior incidência de publicações no ano de 2020, conforme gráfico um.

Gráfico 1: Publicações anuais sobre avaliação na educação básica no contexto da BNCC

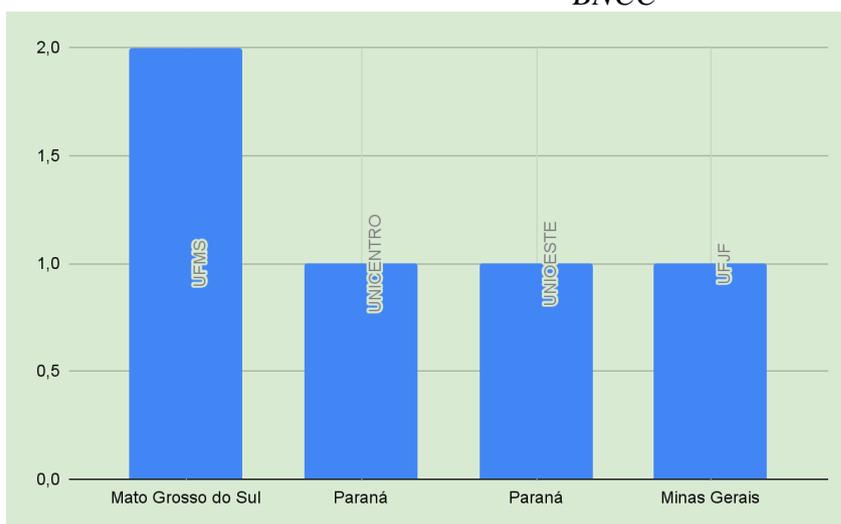


Fonte: Elaborado pela autora – 2022.

Na sequência, conforme traz o quadro dois, as publicações foram analisadas e sistematizadas. Com a análise, foram encontrados, previamente, dois documentos idênticos, (Wolf, 2019) e (Wolf, 2020), diferentes apenas no ano de publicação, fato que os diferenciava na plataforma. Entretanto, o documento do ano de 2019 foi descartado da análise, mantendo-se apenas o de 2020. Com isso, a análise prosseguiu com 13 trabalhos, sendo que, foram identificados oito, com abordagens que se distanciam consideravelmente do tema da pesquisa, tal qual, discutiam conceitos e percepções de áreas específicas: matemática (Jolandek, 2020; Santos, 2021), língua portuguesa (Barbosa, 2020; Liska, 2018), formação de professores (Sato, 2021; Souza, 2019; Silva, 2021) e ciências (Silva, 2019). Os trabalhos referidos foram descartados do quadro de análise. A partir da seleção dos trabalhos, prosseguiu-se a análise com as cinco produções que mais se aproximavam ao tema da pesquisa, sendo respectivamente: (1) Aprendizagem, avaliação e competência nas três versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): conceitos em comparação (Wolf, 2020); (2) Políticas de avaliação para a alfabetização no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): novos (velhos) mecanismos de controle e responsabilização (Lipsuch, 2020); (3) Textos/documentos curriculares nacionais (2013 A 2017) para/na educação básica e a avaliação escolar (Soares, 2020); (4) Avaliações em larga escala – Prova Brasil e Prova ANA: análise das relações com a BNCC 2014-2019 (Maier, 2020); (5) Fatores associados ao desempenho dos estudantes no Ensino Médio de uma escola mineira no Simave/Proeb (Lourenço, 2020), todas publicadas no ano de 2020. Ressalta-se que o número pouco expressivo de pesquisas publicadas, apresenta relação com a recente implementação da BNCC, nas redes de ensino do sistema nacional de educação, datada do ano de 2017.

Por meio da análise categorizada, terceiro quadro, foi possível observar que todos os trabalhos foram desenvolvidos em universidades públicas (3 federais e 2 estaduais), nas regiões Centro-Oeste, sudeste e Sul, respectivamente nos seguintes estados: (40%) no Mato Grosso do Sul e Paraná e (20%) em Minas Gerais. De acordo com o gráfico três, é possível identificar que, nas regiões Norte e Nordeste, não foram encontradas publicações, nas universidades públicas.

Gráfico 2: Instituições com publicações sobre avaliação na educação básica no contexto da *BNCC*



Fonte: Elaborado pela autora – 2022.

Gráfico 3: Incidência de publicações sobre avaliação na educação básica no contexto da *BNCC*

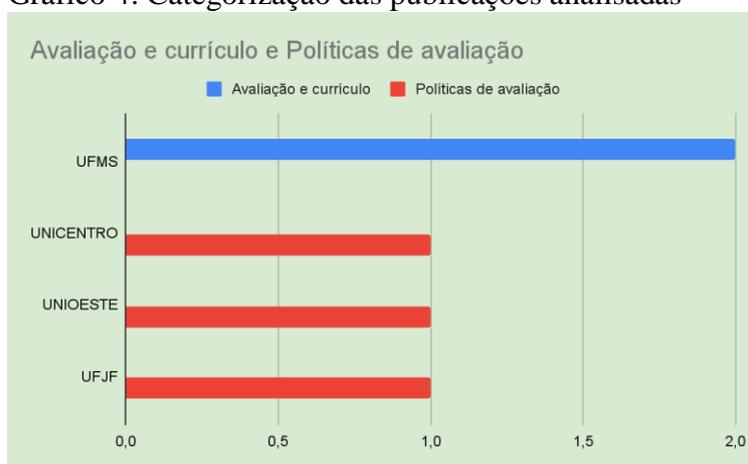


Fonte: Elaborado pela autora com imagens do site:

<https://www.preparaenem.com/geografia/mapa-do-brasil.htm> – 2022.

Após esse levantamento prévio, fez-se uma análise mais criteriosa junto às cinco publicações selecionadas, com o objetivo de identificar suas especificidades, campos de análise e relação com o tema abordado. Neste sentido, com vistas a contribuir para o processo de análise, os trabalhos foram catalogados a partir de duas categorias, criadas para agrupar as pesquisas, conforme as semelhanças na abordagem e desenvolvimento de uma determinada área do conhecimento. A primeira categoria, Avaliação e Currículo, compreende duas publicações de Wolf (2020) e Soares (2020); já a segunda categoria, Políticas de Avaliação, compõe-se de três publicações, Lipsuch (2020), Maier (2020) e Lourenço (2020). No entanto, percebe-se leve tendência, para o desenvolvimento de pesquisas voltadas a compreender os aspectos relacionados à avaliação no âmbito das políticas públicas, do que no campo do currículo. Tais constatações podem ser observadas no gráfico quatro:

Gráfico 4: Categorização das publicações analisadas



Fonte: Elaborado pela autora

Considerando a categoria avaliação e currículo, Wolf (2020) faz uma abordagem conceitual a respeito dos termos: aprendizagem, avaliação e competência, apresenta a relação desses elementos junto à construção curricular das redes de ensino e analisa esses conceitos a partir de novas perspectivas curriculares, em especial a BNCC, nas suas três versões. Esse estudo faz parte do Programa de Pesquisa do/no observatório de cultura escolar (OCE), na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Entretanto, essa pesquisa constitui-se de uma fundamentação teórica bastante densa em relação à avaliação, problematizando as questões decorrentes dessa abordagem, como interesses, propósitos e reflexos na educação básica. A metodologia utilizada compreende análise documental bibliográfica com estudo comparado. A partir do estudo, a pesquisadora concluiu que a avaliação, está posta nos processos educativos, como uma técnica instrumentalizada a serviço dos interesses do neoliberalismo, que se desenvolve pela pedagogia das competências, em que a performance coloca-se como prioridade em detrimento do processo de construção do conhecimento.

Nesta conjuntura, Soares (2020) apresenta suas contribuições na discussão da avaliação e do currículo junto aos textos curriculares e sua articulação com programas de avaliação em larga escala. Esse estudo também faz parte das pesquisas do OCE, já mencionado anteriormente. A análise documental e o estudo comparado, embasaram-se na metodologia aplicada. Por meio da pesquisa, é possível identificar os princípios neoliberais, da performatividade e da teoria das competências junto às reformas curriculares, no sistema educacional brasileiro, em especial a BNCC.

No que diz respeito à categoria das políticas de avaliação, as pesquisas de Lipsuch (2020), Maier (2020) e Lourenço (2020) compartilham construtos significativos de análise.

Lipsuch (2020) investiga as políticas de avaliação que se instituíram a partir da implementação da BNCC no campo da alfabetização, além de apresentar um amplo repertório conceitual sobre a avaliação. A pesquisadora compreende a avaliação a partir de três diferentes níveis: avaliação em larga escala em redes de ensino; avaliação institucional; avaliação da aprendizagem em sala de aula. Com base nesses pressupostos articulados aos objetivos de sua pesquisa e a análise dos dados obtidos, ela conclui que um sistema de avaliação eficiente é capaz de contribuir na qualidade da educação, desde que esteja associado a um modelo *accountability* democrático, desenvolvido e articulado aos três níveis apresentados de avaliação.

Nesse mesmo viés, Maier (2020) analisa sua pesquisa, as políticas educacionais nas avaliações de larga escala e as relações com a BNCC. Por conseguinte, discute também a interferência direta das políticas avaliativas na construção do currículo escolar por meio do Estado Avaliador. Com base em um robusto referencial teórico, a avaliação é discutida no campo conceitual e instrumental. Quanto à metodologia, esta funde-se na pesquisa documental. A pesquisadora aponta, com base na análise e compreensão dos dados coletados, aspectos positivos em relação à implementação da BNCC, demarcando a necessidade de ajustes curriculares capazes de adequar a educação ao mercado de trabalho e às novas tecnologias, uma referência para a formação humana.

Nessa mesma direção, porém em um recorte mais específico em relação aos níveis de ensino, Lourenço (2020) investiga as causas de oscilação do desempenho dos estudantes do Ensino Médio, na avaliação Simave/Proeb da rede de ensino de Minas Gerais. Para tanto, a pesquisadora apresenta uma abordagem conceitual em relação à avaliação e à avaliação em larga escala e discute a relação que se estabelece entre esses fatores e a qualidade da educação. A metodologia desenvolveu-se a partir da aplicação de questionários aos estudantes egressos e da realização de entrevistas com a supervisora e com os professores. A análise dos

dados coletados sugere refletir sobre a BNCC, sobre o currículo e a seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos no processo de ensino e aprendizagem, bem como pensar estratégias para utilização dos dados obtidos nas avaliações, como mecanismos de intervenção e melhora da aprendizagem.

Diante da breve apresentação e análise das pesquisas encontradas, sistematizadas e categorizadas, é possível perceber as preocupações que surgem em relação à qualidade da educação, a partir da implementação de novos paradigmas curriculares. Os textos apresentam, igualmente, em caráter de unanimidade, uma nova tendência pedagógica alinhada à BNCC, a “Pedagogia das competências”, tensionada por princípios neoliberais e órgãos internacionais de controle econômico e educacional. Nesse cenário, a avaliação ocupa espaço especialmente significativo, por razão própria de seu potencial diagnóstico, formativo e transformador. Muitas vezes, instrumentalizada no desenvolvimento de projetos para alienação capitalista, implementados por meio de mecanismos de controle e responsabilização social.

As pesquisas analisadas nesse espaço reflexivo, corroboram a perspectiva de que a implementação da BNCC, como documento normativo que estabelece as aprendizagens essenciais a serem apropriadas por todos os estudantes da educação básica, justifica-se prioritariamente, por interesses de políticas de governo. Estas, por sua vez, são subsidiadas por propostas neoliberais, que desejam padronizar e controlar a educação brasileira. Nessa conjuntura, a avaliação coloca-se como um instrumento de interesse aos mecanismos de controle fortemente instituídos por intermédio de organizações nacionais e internacionais.

A relação dialógica entre avaliação e currículo, constitui um dos pressupostos fundamentais para a compreensão acerca da função da escola no contexto social e suas contribuições junto à formação e desenvolvimento integral do sujeito. Ademais, ressalta-se que todas as pesquisas analisadas assemelham-se diante dessa perspectiva. Isto posto, faz-se necessário considerar a relevância que estes aspectos representam no cenário da educação básica, da qualidade educacional e da aprendizagem significativa, portanto, dignos de discussões, debates e estudos aprofundados e contínuos.

Ademais, a realização desta pesquisa possibilitou identificar o volume de trabalhos desenvolvidos e publicados nas instituições de ensino em relação a temática em voga, bem como os métodos de investigação utilizados. Em vista disso, observa-se que os estudos neste campo de investigação ainda são muito discretos, fator que contribui e estimula o investimento em pesquisas nessa direção. Outro ponto a considerar, diz respeito à metodologia utilizada, sendo, predominantemente a pesquisa documental.

De modo particular, compartilha-se alguns aspectos em relação à avaliação da aprendizagem, que foram enunciados nas pesquisas analisadas, a destacar: o enfoque reducionista do cotidiano escolar em relação à avaliação, rotulando-a apenas como instrumento de coleta de dados para aferição da performance e do desempenho do educando; campo de interesse para múltiplos organismos sociais; a valorização da avaliação como possibilidade de melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, que reverbera a qualidade da educação e conseqüentemente, a democratização educacional.

Em vista disso, o estudo aqui apresentado segue nessa perspectiva de pesquisa, com vistas a compreender junto aos diferentes agentes da educação básica o sentido e o significado atribuído à avaliação da aprendizagem, no contexto atual de inovação curricular. No entanto, diferente das pesquisas aqui apresentadas, realizou-se abordagem *in loco*, junto às Escolas estaduais urbanas de Concórdia/SC, para análise documental dos PPPs e entrevista com os diretores escolares.

## 5 DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Em razão do interesse no (re)conhecimento, na análise e na compreensão a respeito de determinados objetos, espaços, situações, vivências e experiências, bem como a relação que estes estabelecem consigo mesmo e com seus pares, surge a investigação. O ato de investigar configura-se a partir de uma diversidade de determinantes, como preocupações, necessidades, problemas, curiosidades, afirmações e comprovações, entre outros tantos que aqui poderiam ser citados. Contudo, destaca-se é que tais determinantes mobilizam os sujeitos a interessar-se e empenhar-se no aprofundamento de um campo de estudo, constituindo, uma pesquisa. Esta, por sua vez, quando estruturada e construída sob a égide acadêmica e científica, reverbera em um construto de maior relevância no contexto social. Para além disso, serve como subsídio para a (re)construção de conhecimentos e saberes que favorecem a compreensão multidimensional do sujeito e de sua interação com a cultura e com a sociedade.

Neste sentido, estão atribuídos à consciência humana os méritos correlatos à necessidade de descoberta, de investigação e de entendimento acerca do ser, do estar e do fazer reflexivo na perspectiva de transformação do ambiente e dos seus agentes. A despeito disso, o ato de pesquisar torna-se um agir consciente do sujeito, fundado na intenção de colaboração ativa e coletiva, junto ao processo de construção e reconstrução de saberes culturais e sociais. Nessa direção, Ludke e André (1986, p. 2), asseguram que a pesquisa trata de “[...] uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas”.

Isto posto, o sujeito coloca-se na condição de pesquisador, frente a intencionalidade de assumir protagonismo no campo científico. A partir daí, mobiliza-se na direção da elaboração de um projeto de pesquisa, com vistas a dialogar com uma multiplicidade de saberes presentes em um contexto específico de análise. Dessa forma, vale a pena destacar que o projeto de pesquisa funda-se em um recorte da realidade, num espaço e tempo definidos *a priori*, pela escolha intencional e arbitrária do pesquisador (Minayo, 1994). Entretanto, nesta investigação, o pesquisador não ocupa espaço de neutralidade, pois carrega consigo, mesmo de forma subjetiva, concepções e valores constituídos durante seu percurso formativo, dada sua natureza humana e social. “Nestes termos, a neutralidade poderia existir somente nos meios, se estes fossem entidades isentas, meramente instrumentais” (Demo, 1995, p. 79).

Sobre a imersão do pesquisador no campo de pesquisa<sup>16</sup>, faz-se necessário, de antemão, refletir criticamente a respeito da relação dialógica entre senso comum e ciência. No senso comum, a realidade é compreendida a partir de experiências imediatas, de informações dispersas e descontextualizadas, que apresentam uma noção das coisas, com pouca ou nenhuma conotação científica. Em relação aos conhecimentos científicos, são construídos atendendo rigor de concepções, critérios e métodos que perpassam a perspectiva da coerência e da consistência teórica (Demo, 1985). Nessa direção, ressalta-se que, em um processo de investigação científica, ambos os aspectos apresentam deficiências e lacunas, contudo, não devem ser ignorados, mas explorados em suas potencialidades. Assim sendo, o senso comum, por sua vez, assenta-se a partir de um conjunto de conhecimentos construídos em um determinado contexto, sob determinadas condições de espaço e tempo. A ciência, no entanto, mergulha nesse espaço com o objetivo de cientificar esses conhecimentos produzidos no senso comum, buscando torná-los mais fidedignos. Contudo, ambos complementam-se e devem dialogar no processo de investigação com vistas a enriquecer e potencializar o debate acerca da problemática em voga.

Face a esses pressupostos, o pesquisador necessita comunicar, junto à comunidade científica, seus propósitos e interesses. Essa comunicação é consolidada na construção do projeto de pesquisa (Minayo, 1994). Assim sendo, o projeto de pesquisa parte, inicialmente, de uma problemática, diagnosticada e justificada em uma área específica, perpassa a fundamentação teórica, delimita-se na metodologia e, por fim, compartilha os dados e informações coletadas, para análise e reflexão.

Dadas as considerações iniciais acerca da pesquisa e os diferentes aspectos que a envolvem, apresenta-se a estrutura organizacional metodológica definida para os encaminhamentos desta pesquisa. A metodologia compreende cinco momentos importantes: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, a pesquisa de campo, a análise e a discussão dos dados e a apresentação do produto de intervenção no campo de pesquisa.

Segundo Minayo (1994, p. 16), “metodologia” é “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Neste sentido, “a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas”. Sob à luz desse conceito, detalho a seguir os métodos de pesquisa delimitados neste trabalho, na perspectiva de contribuir com a

---

<sup>16</sup> “[...] concebemos campo de pesquisa como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir de concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação” (Minayo, 1994, p. 53).

resolução da problemática apresentada e colaborar para a reconstrução de saberes, de fazeres, de sentidos e de significados na Educação Básica<sup>17</sup>.

Inicialmente, apresenta-se por meio do quadro quatro, um resumo do percurso metodológico em que a pesquisa está estruturada, dispondo das especificidades de cada categoria e finalizando com a descrição das etapas a serem percorridas no processo de investigação.

Quadro 11: Síntese da metodologia

<b>PERCURSO</b>	<b>MÉTODOS</b>
<i>Pesquisa Bibliográfica</i>	Levantamento bibliográfico em livros, artigos, dissertações, teses, leis, resoluções, revistas e plataformas científicas;
<i>Pesquisa Documental</i>	Análise dos PPPs referentes aos anos de 2017 (que antecede a implementação da BNCC) e 2022 (posterior a implementação da BNCC), das sete Escolas de Educação Básica, da rede Estadual de Ensino, localizadas na zona urbana, do município de Concórdia/SC.
<i>Pesquisa de Campo</i>	Entrevista semiestruturada com os sete gestores das Unidades Escolares selecionadas para a pesquisa.
<i>Análise e discussão dos dados</i>	Análise dos dados obtidos na pesquisa.
<i>Produto Final</i>	Apresentação do produto final, constituído visando à contribuição ao processo educacional do contexto local.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

## 5.1 PESQUISA DE ABORDAGEM BIBLIOGRÁFICA

Considerando a relação dialógica entre teoria e prática no processo de construção da pesquisa, bem como a necessidade de sustentação teórica ao estudo, realizou-se levantamento de dados por meio da leitura e revisão da bibliografia, selecionada para o embasamento teórico da pesquisa. Para Alves e Mazzotti (2002, p. 28):

[...] uma primeira revisão da literatura, extensiva, ainda que sem o aprofundamento que se fará necessário ao longo da pesquisa, deve anteceder a elaboração do projeto. Durante essa fase, o pesquisador, auxiliado por suas leituras, vai progressivamente conseguindo definir de modo mais preciso o objetivo de seu estudo, o que, por sua vez, vai permitindo-lhe selecionar melhor a literatura realmente relevante para o encaminhamento da questão, em um processo gradual e recíproco de localização.

A revisão bibliográfica da pesquisa, segundo Dmitruk (2012, p. 47), "[...] consiste num conjunto sequencial de procedimentos planejados para recolher, analisar e sintetizar as principais contribuições teóricas sobre um assunto [...]", indispensáveis ao processo de

<sup>17</sup> A relação dialógica entre as diferentes narrativas presentes no cotidiano da escola corrobora a construção de uma aprendizagem multidimensional de sentido e de significado, que contribui para a emancipação do sujeito e promove seu protagonismo no contexto social.

produção de conhecimento. Reitera-se, no entanto, que além da pesquisa bibliográfica, documentos digitais também foram consultados e analisados para a construção do referencial teórico deste trabalho.

Nesse viés, as principais bases teóricas desta pesquisa constituem-se essencialmente dos estudos e escritos de Moreira (2012), Gatti (2009), Luckesi (2011), Hoffmann (2009), Sacristán (2000) e Candau (2006). Esse referencial basilar consiste em aporte teórico às discussões acerca dos diferentes elementos que se apresentam e se inter relacionam ao processo de ensino e aprendizagem, tais como: Currículo, BNCC, PPP, prática pedagógica e avaliação da aprendizagem.

## 5.2 PESQUISA DOCUMENTAL

A pesquisa documental configura uma técnica exploratória para coleta de dados, utilizada de forma exclusiva ou complementar a outras técnicas de pesquisa. A análise documental, de acordo com Caulley (1981 *apud* Ludke e André, 1986, p. 38), “[...] busca identificar informações factuais nos documentos<sup>18</sup>, a partir de questões ou hipóteses de interesse”. Alguns aspectos potencializam a utilização desse método de investigação, dadas as características que se vinculam, exclusivamente, aos documentos, tais como caráter natural e imutável, acessibilidade às informações, possibilidade de revisitar as informações várias vezes, viabilidade em razão do baixo custo (Ludke e André, 1986).

Considerando o exposto, a técnica de análise documental utilizada nesta pesquisa buscou complementar outra técnica exploratória, a pesquisa de campo, sendo que, neste trabalho, foi desenvolvida por meio da entrevista semiestruturada. Por conseguinte, a análise documental justifica-se como uma possibilidade adicional e favorável, junto ao conhecimento e compreensão dos pressupostos teóricos relacionados à avaliação da aprendizagem, constituída no campo de estudo. Nesses termos, optou-se por realizar a análise documental dos PPPs, dos anos de 2017 e 2022, de cada escola participante da pesquisa. A definição dos anos de construção dos documentos considerou o contexto de implementação da BNCC. Fez-se um recorte, para análise documental, contemplando as questões relacionadas à avaliação da aprendizagem e seus aportes. Após a análise dos documentos, aplicou-se a técnica de

---

<sup>18</sup> Materiais escritos de qualquer natureza utilizados como fonte de informação são considerados documentos, tais como: leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares (Ludke e André, 1986)

comparação<sup>19</sup> entre os dois documentos da mesma escola, com o objetivo de identificar fatores semelhantes e divergentes entre os referidos documentos.

### 5.3 PESQUISA DE CAMPO

Conforme já exposto, esta pesquisa apresenta abordagem qualitativa, pois “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (Ludke e André, 1986, p. 13).

A pesquisa qualitativa configura-se neste tipo de estudo por apresentar cinco características: o pesquisador é seu principal instrumento e sua fonte direta de dados é o ambiente natural; há predominância na coleta de dados descritivos; o processo da pesquisa ganha relevância em detrimento do produto; o pesquisador considera o sujeito e sua interação com o meio, importa-se com o significado que as pessoas dão à vida e às coisas que lhe são inerentes; o processo de indução direciona a análise dos dados (Bogdan; Biklen, 1982 *apud* Ludke e André, 1986).

Objetivando contribuir para uma melhor compreensão acerca do desenvolvimento da pesquisa de campo, expõe-se a seguir em detalhes as etapas da pesquisa compreendidas nesse espaço.

#### 5.3.1 Etapas da Pesquisa

##### 5.3.1.1 Primeira Etapa: os participantes e o campo de pesquisa

Para Minayo (1992) *apud* Minayo (1994, p. 53), o campo de pesquisa compreende, “o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação”.

Nesta direção, caracteriza-se o do campo de estudo.

A pesquisa desenvolveu-se junto às escolas estaduais urbanas de Concórdia, nos níveis de ensino fundamental e médio. A escolha desse campo de atuação foi definida, tendo em

---

<sup>19</sup> Após análise dos PPPs dos anos de 2017 e 2022 de cada escola, os dois documentos foram comparados, buscando identificar se há ou não elementos diferentes entre eles, em relação à abordagem da avaliação da aprendizagem em razão da implementação da BNCC.

vista o objeto central da pesquisa, o sentido e o significado da avaliação da aprendizagem no contexto da Educação Básica, a partir da implementação da BNCC.

Os participantes da pesquisa, são os diretores das escolas. Essa escolha subsidiou-se no entendimento de que estes estão mais envolvidos com as demandas da escola do que outros servidores envolvidos na dinâmica educacional. Outro fator importante a considerar nessa escolha é as atribuições do cargo, sendo que compete aos diretores articular, acompanhar e conduzir, dentro dos parâmetros previamente estabelecidos, o processo de ensino e aprendizagem, a implementação de novos programas e projetos, legislações e adaptações curriculares.

Com vistas a assegurar a viabilização da pesquisa, logo após a definição do tema junto ao orientador, elaborou-se e foi encaminhado aos diretores das escolas selecionadas, via *google forms*, um formulário de apresentação da pesquisa e consulta de disponibilidade, acerca da participação entre os pesquisados. Na segunda quinzena do mês de setembro do ano de 2022, tendo em mãos o retorno dos diretores, bem como a manifestação unânime do interesse e disponibilidade em participar da pesquisa, iniciou-se a elaboração do projeto de pesquisa, nos termos e condições anteriormente previstos.

Após a aprovação do projeto de pesquisa pela banca de qualificação e efetuada as devidas adequações, advindas das contribuições de seus membros, o projeto foi submetido ao comitê de ética<sup>20</sup> da UFFS, dado o envolvimento da pesquisa com seres humanos. A aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética efetivou-se pelo Parecer Consubstanciado do CEP, sob nº 6.308.316 de 18/09/2023.

Na sequência, estabeleceu-se novo contato com os diretores, o que foi feito de forma presencial, a fim de buscar a autorização formal para realização da pesquisa de campo. Dada a dependência administrativa estadual das unidades escolares participantes da pesquisa, apresentamos o projeto junto à Coordenadoria Regional de educação de Concórdia, a fim de obter o termo de anuência para o desenvolvimento da pesquisa, atendendo os dispositivos legais da Portaria Normativa SED nº 2034, de 10/11/2020. Em posse do referido termo e atendimento da solicitação, foram iniciados, em outubro de 2023, os encaminhamentos da pesquisa de campo e documental. Nessa etapa, obteve-se junto aos diretores as assinaturas da

---

<sup>20</sup> O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFFS é um colegiado interdisciplinar e independente que exerce um papel consultivo, educativo e deliberativo relativo às atividades de pesquisa que envolvem seres humanos. A atribuição do referido comitê é “defender os interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, de acordo com a legislação vigente, com os princípios básicos da UFFS e com a defesa da vida, em sua diversidade”.  
<https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/pesquisa-e-pos-graduacao/pesquisa/comite-de-etica-em-pesquisa/apresentacao>

Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas, conforme Anexo A, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Apêndice A e Autorização do uso de voz, Apêndice B.

### 5.3.1.2 Segunda Etapa: Instrumentos de coleta de dados

O instrumento para coleta de dados utilizado na pesquisa de campo foi a entrevista semiestruturada. A definição pela entrevista, ocorreu, entre outros fatores, a considerar seu potencial flexível, dinâmico e dialógico. Para tanto, Ludke e André (1986, p. 33-34) asseguram que:

[...] na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

Um outro aspecto importante, em relação a esse instrumento, é a familiarização do participante com o tema da pesquisa. Essa condição, por sua vez, potencializa o diálogo impondo um caráter mais coerente e coeso aos dados coletados. De acordo com Zago (2011, p. 297), “uma das características da entrevista é assegurar informações em maior profundidade do que poderia garantir um instrumento com questões fechadas”. Essa característica sustenta a escolha da entrevista para legitimar o campo da pesquisa, a coleta e a produção dos dados.

Ainda sobre a entrevista, Cruz Neto (1994, p. 57) afirma que “serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico”. Segundo Minayo (1994), as entrevistas podem ser dirigidas pelo pesquisador em maior ou menor grau. As entrevistas estruturadas pressupõem perguntas previamente formuladas pelo pesquisador, enquanto, nas abertas ou não-estruturadas, o tema proposto é abordado livremente pelo informante. A articulação entre as modalidades de entrevistas estruturadas e as não-estruturadas caracteriza a entrevista semiestruturada.

Neste trabalho, elegeu-se a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta dos dados. A fim de garantir maior fidedignidade às informações prestadas pelo participante, optou-se por registrar os dados por meio de gravação direta em áudio. Essa técnica, além de

assegurar a originalidade das expressões orais do participante, possibilita maior liberdade ao pesquisador, para o encaminhamento da entrevista, assim como lhe permite prestar mais atenção no entrevistado. A gravação em áudio foi integralmente convertida em texto escrito, para melhor acesso e análise das informações prestadas.

A realização da entrevista seguiu os princípios básicos de aplicação e exigência que lhe são inerentes, como o respeito pelo entrevistado, o uso de linguagem clara e compreensível e a confiabilidade, possibilitando ao entrevistado expressar-se livremente a partir do tema abordado. Para Beaud e Weber (1998, p. 217 *apud* Zago, 2011, p. 302) “O pesquisador deve estar preocupado em obter a confiança do entrevistado, condição fundamental na situação da entrevista e de sua produtividade”. Segundo Zago (2011, p. 303):

Para possibilitar maior confiança na relação entrevistador/entrevistado, cada momento é acompanhado de uma observação cuidadosa que vai dando as coordenadas sobre a melhor forma de conduzir a conversação. É preciso não esquecer que é do entrevistado o lugar central do encontro e, por isso mesmo, um elemento fundamental é a manifestação de interesse pela sua pessoa e seu discurso. Esse interesse é indissociável da capacidade da escuta do que é dito e de não julgamento.

Ao considerar os pressupostos apresentados, garantiu-se condução adequada às entrevistas, as quais ocorreram em um contexto tranquilo, com leveza e fluidez, determinando uma coleta e produção de dados mais significativos e fidedignos no campo da pesquisa. Para apoiar e assegurar melhor desenvolvimento das entrevistas, elaborou-se, previamente, um roteiro para a entrevista com tópicos de orientação

A importância da elaboração prévia de roteiro para direcionar a pesquisa, está fundamentada nos escritos de Ludke e André (1986, p. 36):

Esse roteiro seguirá naturalmente uma certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento. Mas atentar-se também para as exigências psicológicas do processo, evitando saltos bruscos entre as questões, permitindo que elas se aprofundem no assunto gradativamente e impedindo que questões complexas e de maior envolvimento pessoal, colocadas prematuramente, acabem por bloquear as respostas às questões seguintes.

O roteiro de orientação da entrevista encontra-se disponível nos apêndices desta dissertação. O registro dos dados coletados na entrevista, obtidos por meio de gravação em áudio e posteriormente transcritos na íntegra e documentados em arquivos digitais estão em posse do orientador e da pesquisadora.

### 5.3.1.3 Terceira Etapa: Tratamento dos dados

As entrevistas foram gravadas em arquivos de áudio, dada a necessidade de obter, em caráter fidedigno, as informações apresentadas pelos participantes em relação à temática da pesquisa e seus diferentes contextos.

Posteriormente, realizou-se a transcrição das palavras faladas em textos escritos. Esse processo é necessário tendo em vista a incapacidade humana de registrar toda a conversa oral, de maneira detalhada e íntegra apenas na memória. A transcrição das entrevistas falada em texto escrito conserva a legitimidade das informações prestadas, possibilitando uma análise em maior profundidade dos dados e ilimitadas revisitações ao material.

## 5.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados da pesquisa funda-se na compreensão dos princípios básicos e estruturantes da hermenêutica, conforme apresenta Demo (1995, p. 247):

A **hermenêutica** é algo tradicional em metodologia, porquanto se refere à arte de interpretar textos e sobretudo à comunicação humana. Parte da constatação de que a realidade social e nela sobretudo o fenômeno da comunicação humana, possui dimensões tão variadas, nuançadas e mesmo misteriosas, que é mister atentar não só para o que se diz, mas igualmente para o que não se diz. Há na comunicação sentidos ocultos, cuja regra mais comum é fugir das regras. Adivinhar, por vezes, é a única saída. A hermenêutica se especializa em perscrutar o sentido oculto dos textos, na certeza de que no contexto há por vezes mais do que no texto. Esgueira-se nas entrelinhas, porque nas linhas está, por vezes, precisamente o que não se queira dizer. Assim, um discurso não se entende apenas na sua forma, no seu formato, na sua gramática, mas no conteúdo que quer dizer.

Com base nos pressupostos conceituais apresentados em relação à hermenêutica, a análise dos dados coletados, pautou-se na interpretação e compreensão dos registros das falas dos sujeitos entrevistados, bem como nos dados coletados dos PPPs em relação à avaliação da aprendizagem, seus princípios, especificidades e intencionalidades, no contexto da implementação da BNCC. Contudo, é relevante salientar que uma análise nessa perspectiva exige conhecimentos prévios de bases teórico-científicas do pesquisador, necessárias à construção de argumentos coesos e coerentes, na (re)construção de significados e sentidos.

Nesse viés, a Análise de Conteúdo definida por Bardin (1977, p. 31) como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações [...]”, foi utilizada neste estudo, por intermédio de uma abordagem qualitativa, a considerar a presença ou a ausência de dados

características, relacionadas ao tema de investigação, no campo de análise (BARDIN, 1977). Isto posto, a análise documental e linguística dos conteúdos, coletados e classificados, a partir dos PPPs e das entrevistas, buscou identificar qual o sentido e significado atribuído à avaliação da aprendizagem na educação básica? A que propósito essa prática avaliativa serve no processo de ensino e aprendizagem? Quais as bases teóricas que fundamentam a abordagem da avaliação da aprendizagem adotada pela escola? E, como a implementação da BNCC impactou no que se refere à prática da avaliação da aprendizagem?

A Análise de Conteúdo foi organizada por fases, com base nas orientações de Bardin (1977), conforme segue: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Na primeira fase, da pré-análise, os dados foram selecionados e organizados, a partir da leitura flutuante dos PPPs e da transcrição das entrevistas, contudo, faz-se necessário considerar que esses dados sejam efetivos para a obtenção das respostas aos questionamentos em voga. Por fim, foram delimitados os indicadores, tal qual elucidam o processo e contribuem para a referenciação e interpretação dos conteúdos. A segunda fase, compreendida pela exploração do material, consistiu em operacionalizar e codificar os dados coletados. Na última fase, os resultados foram tratados e interpretados de acordo com os pressupostos previamente estabelecidos a partir da compreensão dos indicadores de referência.

## 5.5 PRODUTO EDUCACIONAL

A construção de um produto é uma característica do Mestrado Profissional, tendo em vista o caráter de intervenção e transformação dos espaços de trabalho pelo docente-mestrando. Para Sartori e Pereira (2017, p. 28), no campo do Mestrado Profissional em Educação, o produto “não é apenas uma exigência burocrática, mas assume a condição de resultado possível de um processo que se pretende inacabado, ainda que sistematizado”. Dadas as considerações acerca da compreensão do produto e os propósitos que o fundamentam, detalha-se a seguir a respeito da construção do produto desta pesquisa.

Com intuito de contribuir com práticas pedagógicas mais significativas, articuladas com os pressupostos da democratização do ensino e ampliação da sua qualidade, na direção da educação integral e do desenvolvimento pleno do sujeito, propõe-se a construção de um caderno pedagógico, contemplando a temática da avaliação da aprendizagem, em uma abordagem conceitual e metodológica. A elaboração e oferta desse caderno pedagógico, a partir das discussões e contribuições promovidas por intermédio desta pesquisa, são

idealizadas nesse contexto, como possibilidade de aporte e subsídio teórico. Às práticas educativas, visando ao melhor desenvolvimento ao processo de ensino e aprendizagem. Esse caderno compreende o produto da pesquisa a ser compartilhado com a Coordenadoria Regional de Educação, as unidades escolares participantes da investigação, bem como à comunidade escolar em geral, tendo em vista o caráter profissional do Mestrado em Educação, no qual se consolida esta pesquisa.

## 6 O CORPUS DA PESQUISA: TEXTOS E CONTEXTOS

Dada a intencionalidade de contribuir para melhor compreensão do leitor em relação ao espaço de investigação que este estudo recorre, bem como as relações e inter-relações que se estabelecem nele, busca-se apresentar neste capítulo uma caracterização mais ampliada do campo de estudo.

Primeiramente, destaca-se o universo de desenvolvimento da pesquisa, com suas principais características, em relação à estrutura organizacional e ambiente, considerando também o atendimento educacional no município de Concórdia. Na sequência, são apresentados os delineamentos curriculares que orientam os processos de ensino e aprendizagem junto às unidades escolares da rede estadual de ensino de Santa Catarina.

### 6.1 CONTEXTUALIZANDO O ESPAÇO DA PESQUISA

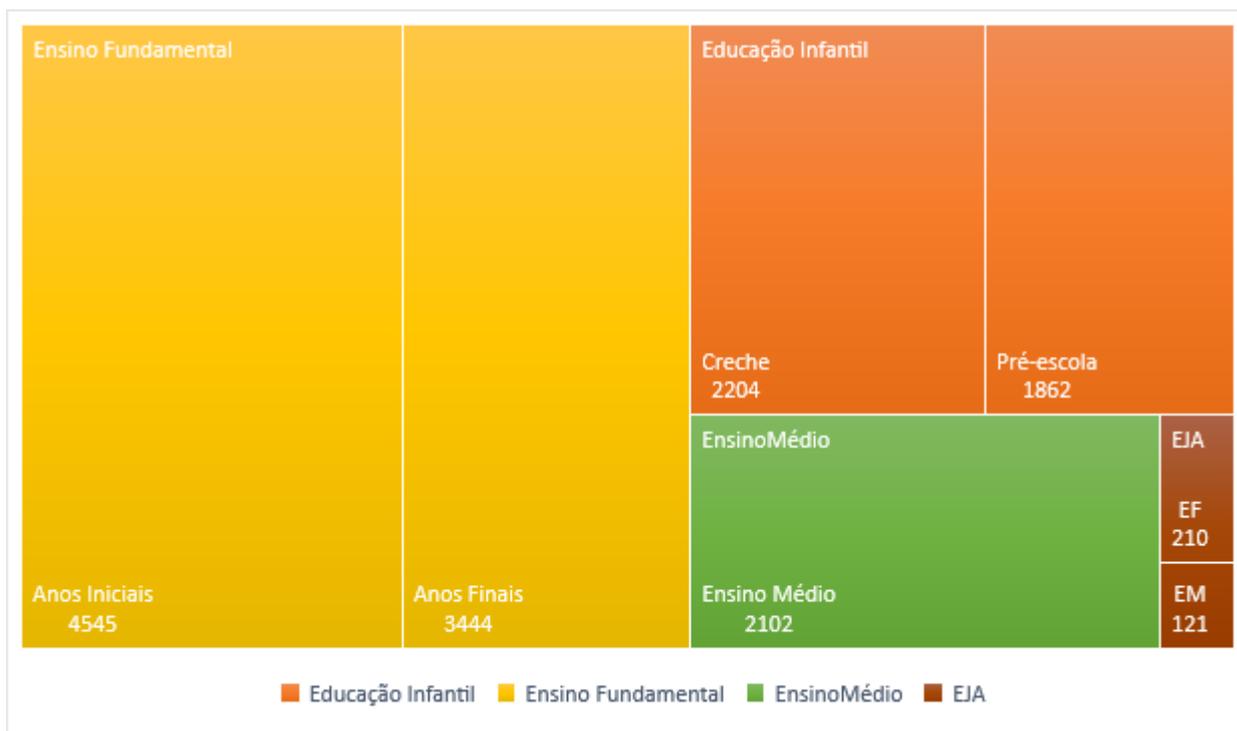
O desenvolvimento desta pesquisa teve, como delimitação geográfica, as Escolas de Educação Básica, pertencentes à rede estadual de ensino, localizadas na zona urbana do município de Concórdia/SC. Nessa direção, a caracterização do território investigado passa, brevemente, pelo atendimento educacional do município, considerando as dependências administrativas: municipal e estadual, e avança com maior profundidade sobre a amostra do estudo que compreende um total de sete escolas.

Diante do contexto apresentado, o gráfico cinco revela, de acordo com dados do Censo Escolar<sup>21</sup>, o total de 14.488 matrículas na educação básica, distribuídas por percentuais de acordo com o nível de ensino. O ano de referência é 2022, tendo em vista que na data de coleta dos dados desta pesquisa, os relatórios referentes ao ano de 2023, encontravam-se em situação de status preliminar. Ressalta-se, que os dados das matrículas exclusivas nas escolas de educação especial não estão contemplados nesse espaço.

---

<sup>21</sup> O Censo Escolar é um instrumento de coleta de informações da educação básica coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, que tem como principal finalidade a compreensão do sistema educacional brasileiro. A consulta às informações está disponível através do acesso ao site: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar> Acesso em 21 out. 2023

Gráfico 5: Matrículas no município de Concórdia/SC por nível de ensino

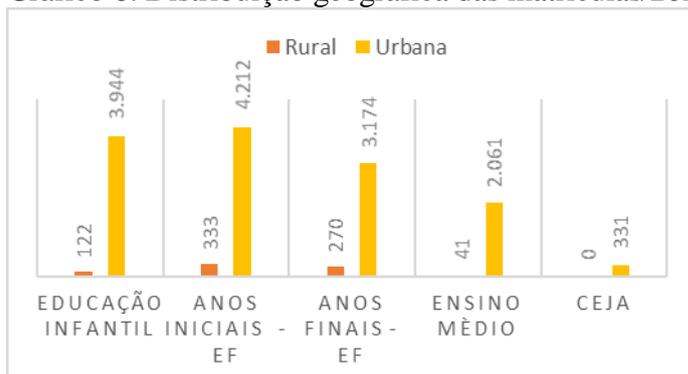


Fonte: Elaborado pela autora – 2023.

A análise dos dados apresentados no gráfico cinco mostra que 55% das matrículas na educação básica, no município de Concórdia/SC, concentram-se no Ensino Fundamental, com leve predominância nos Anos Iniciais. A Educação Infantil concentra 28% das matrículas, a maioria na creche. O Ensino Médio possui 15% das matrículas da educação básica, e o EJA representa 2%. Os dados convergem com os índices apresentados em relação à trajetória dos estudantes na escola, tendo em vista que o número de matrículas apresenta-se descendente a partir dos anos finais do ensino fundamental.

Ao visualizar o gráfico de número seis, é possível identificar a distribuição das matrículas da educação básica, por nível de ensino e localização geográfica, considerando a zona urbana e rural do município.

Gráfico 6: Distribuição geográfica das matrículas/2022

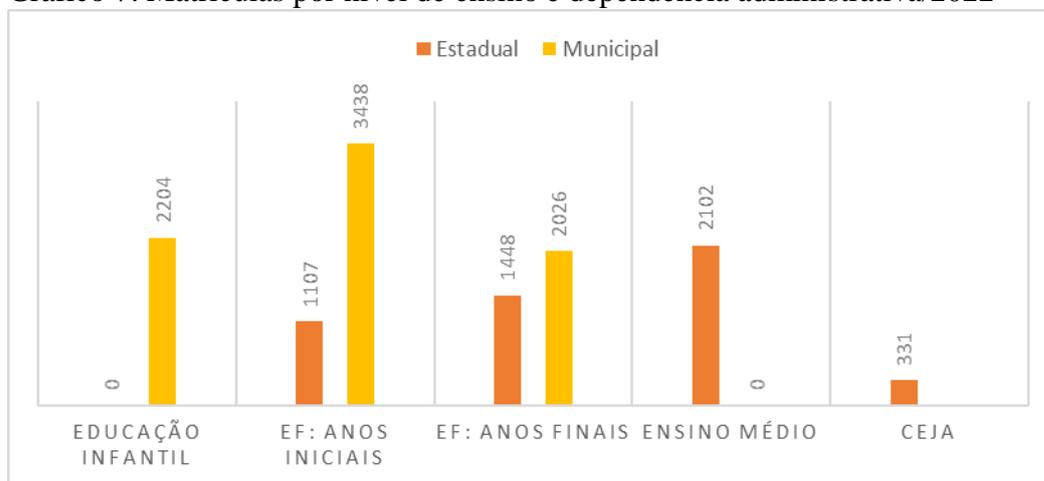


Fonte: Elaborado pela autora – 2023.

A partir do olhar sobre o gráfico seis, identifica-se que 94,7% das matrículas concentram-se na zona urbana do município, enquanto apenas 5,2% estão na zona rural. Os anos iniciais do ensino fundamental são a etapa de ensino com maior índice de matrículas e o ensino médio é a menor. Em suma, a oferta de ensino na educação básica no município de Concórdia/SC é predominantemente urbana, representando esvaziamento da população no campo.

Para finalizar a apresentação dos dados referentes à oferta de ensino na educação básica, no município de Concórdia-SC, o sétimo gráfico representa as matrículas por nível de ensino de acordo com a dependência administrativa, considerando apenas as esferas municipal e estadual.

Gráfico 7: Matrículas por nível de ensino e dependência administrativa/2022



Fonte: Elaborado pela autora – 2023.

Dentre os dados apresentados, sublinha-se que a rede estadual de ensino não oferta atendimento na educação infantil, enquanto a rede municipal não oferta atendimento no ensino médio, conforme preconiza a LDB – Lei nº 9394/96. Em contrapartida, o ensino fundamental é ofertado pelas duas redes, entretanto, nos anos iniciais, a rede municipal concentra 1/3 das matrículas compreendendo um percentual de 75,6% e a rede estadual 24,3%. Já nos anos finais os percentuais de atendimento aproximam-se, sendo que 58,3% dos atendimentos provêm da rede municipal e 41,6% da rede estadual. A oferta na modalidade da EJA ocorre somente por parte da rede estadual de ensino.

Dada a apresentação generalizada da educação pública (municipal e estadual) do município de Concórdia-SC, destaca-se, a seguir, por intermédio dos gráficos e quadros, alguns aspectos que identificam e caracterizam somente as Escolas de Educação Básica que compreendem o *locus* desta pesquisa.

O quadro doze traz a relação das escolas participantes da pesquisa, com seus respectivos endereços.

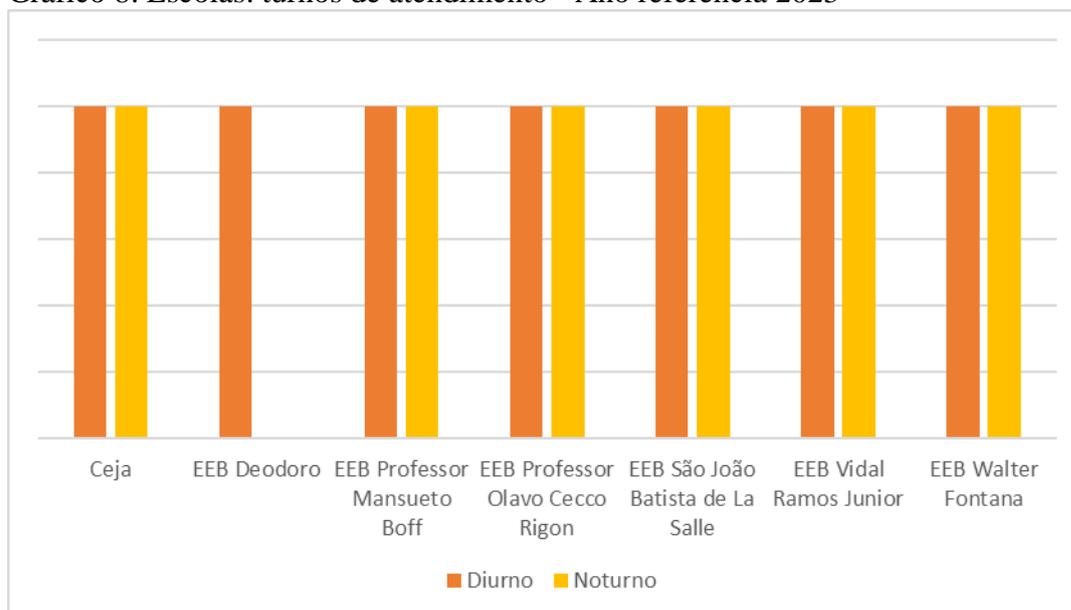
Quadro 12: Escolas Participantes da Pesquisa

<b>Escolas</b>	<b>Endereço</b>
Ceja	R. Lauro Müller, 105 - Centro, Concórdia - SC, 89700-009
EEB Deodoro	R. Dr. Maruri, 911 - Centro, Concórdia - SC, 89700-170
EEB Professor Mansueto Boff	R. Rosa Chiossi, 141 - São Cristóvão, Concórdia - SC, 89711-652
EEB Professor Olavo Cecco Rigon	R. Lauro Müller, 21 - Centro, Concórdia - SC, 89700-009
EEB São João Batista de La Salle	R. Charruas, 322 - Itaíba, Concórdia - SC, 89707-056
EEB Vidal Ramos Junior	R. José Venâncio Finger, 229 - Centro, Concórdia - SC, 89700-059
EEB Walter Fontana	R. Fiorelo Sunti, 225 - Imperial, Concórdia - SC, 89708-018

Fonte: Elaborado pela autora – 2023.

O gráfico oito, refere-se aos turnos de atendimento de cada Escola.

Gráfico 8: Escolas: turnos de atendimento - Ano referência 2023

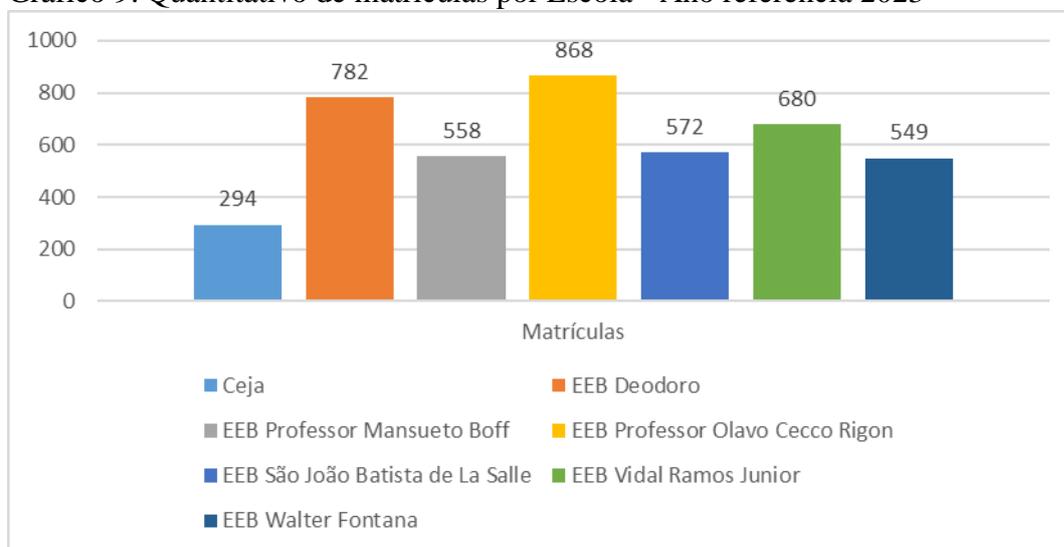


Fonte: Elaborado pela autora – 2023.

A visualização do gráfico oito, revela que entre as sete escolas participantes da pesquisa, apenas a EEB Deodoro, não oferta atendimento noturno.

Para dimensionar, a demanda do atendimento educacional das escolas investigadas, no gráfico nove, está informado o quantitativo total de matrículas por unidade de ensino respectivamente.

Gráfico 9: Quantitativo de matrículas por Escola - Ano referência 2023

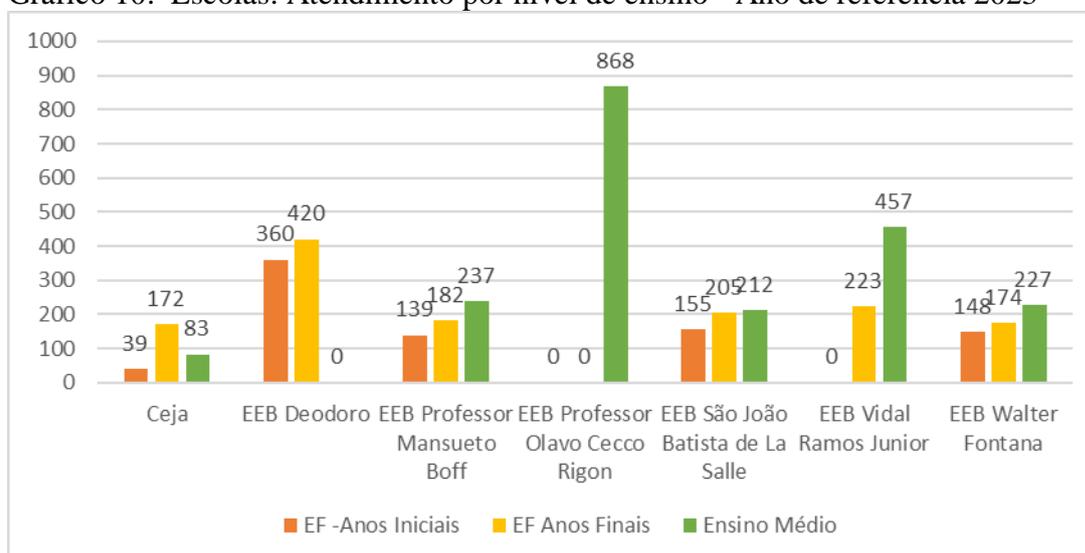


Fonte: Elaborado pela autora – 2023.

De acordo com os dados ilustrados no gráfico nove, a Escola com maior número de matrículas é a EEB Prof. Olavo Cecco Rigon, seguida da EEB Deodoro e da EEB Vidal Ramos Junior. As Escolas EEB Prof. Mansueto Boff, Walter Fontana e São João Batista de La Salle aproximam-se em números de matrículas. O EJA atende aproximadamente 300 estudantes em diferentes etapas de escolaridade.

Na direção da exposição do gráfico nove, o gráfico dez detalha o quantitativo do atendimento escolar nas escolas por nível de ensino.

Gráfico 10: Escolas: Atendimento por nível de ensino - Ano de referência 2023



Fonte: Elaborado pela autora – 2023.

Com base na análise dos dados apresentados, referentes às unidades escolares, que compreendem o cenário da pesquisa, é possível compreender que: das sete escolas pesquisadas, quatro delas localizam-se no centro da cidade; com exceção da EEB Deodoro, todas as Escolas pertencentes ao grupo de pesquisa, dispõem de atendimento nos turnos, diurno e noturno; a EEB Professor Olavo Cecco Rigon, atende o maior número de alunos, sendo estes exclusivamente matriculados no Ensino Médio; a EEB Deodoro possui número expressivo de alunos matriculados no Ensino Fundamental, e não oferta atendimento para alunos do Ensino Médio; a EEB Vidal Ramos Junior, embora com quase 700 alunos matriculados, não atende os anos iniciais do Ensino Fundamental; as Escolas Professor Mansueto Boff, São João Batista de La Salle e Walter Fontana apresentam características semelhantes, ambas estão na faixa entre 500 e 600 alunos matriculados e ofertam atendimento nos níveis fundamental (anos iniciais e finais) e médio de ensino; o EJA atende número menor de alunos, no entanto em condições bastante específicas de aprendizagem.

As informações referentes à composição da equipe de trabalho das unidades escolares pesquisadas, estão sintetizadas no quadro 06.

Quadro 13: Relação de servidores por Escolas.

Escola	Função de chefia		Apoio Administrativo:		Apoio Técnico:		Docentes	Funcionários das empresas terceirizadas:	
	Diretor	Assessor de direção	Assistente de Educação	Assistente Técnico-Pedagógico	Especialista em Assuntos Educacionais	Alimentação		Limpeza	
Ceja	01	02	03	03	01	43	Não informado		
EEB Deodoro	01	01	02	01	01	43	02	03	
EEB P. Mansueto Boff	01	01	02	02	01	45	Não informado		
EEB P. Olavo Cecco Rigon	01	02	03	03	04	64	Não informado		
EEB S.J.B. de La Salle	01	02	01	02	01	Não informado	Não informado		
EEB Vidal Ramos Junior	01	02	03	02	01	42	Não informado		
EEB Walter Fontana	01	02	02	02	00	65	Não informado		

Fonte: PPPs das escolas.

O quadro treze retrata o universo profissional, responsável pelas demandas administrativas e pedagógicas das escolas.

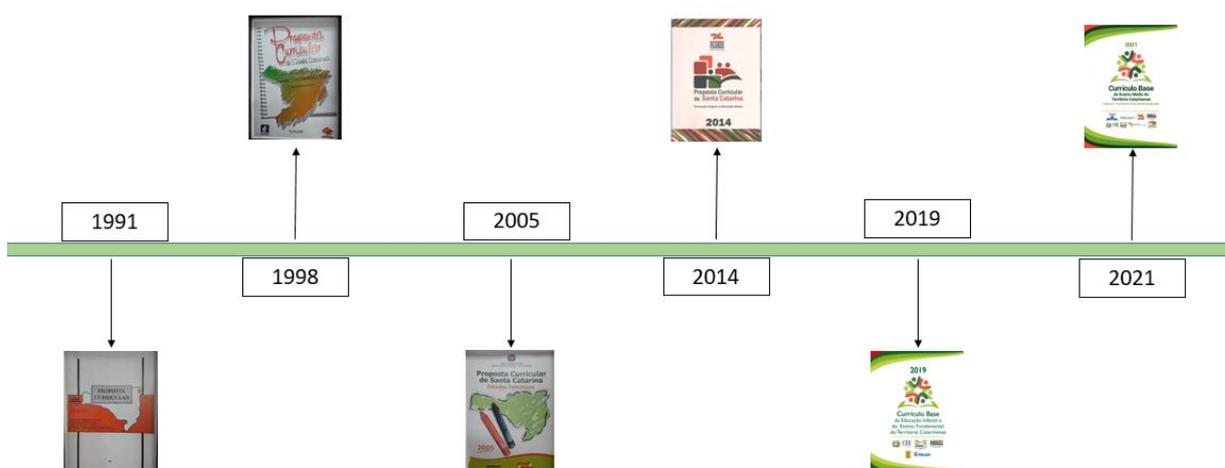
Em síntese, a apresentação dos índices educacionais, das Unidades Escolares pesquisadas coloca-se como possibilidade de legitimar o lócus da pesquisa e reverberar a

ampla oferta da educação básica correspondente ao município de Concórdia-SC. Ademais, pretende-se também com base nessas indicações, aproximar o leitor do campo de estudo e dos diferentes sujeitos que dialogam nesse contexto, tendo em vista favorecer a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem que se desenvolvem nesse cenário.

## 6.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO CATARINENSE

O estado de Santa Catarina tem tradição em discutir amplamente a Educação Básica, sendo um dos estados pioneiros na definição de diretrizes curriculares para nortear o processo de ensino e aprendizagem. Essa discussão, que teve seu início junto ao processo de redemocratização política nacional, acontece, continuamente, desde o ano de 1988 e resultou na construção coletiva e publicação dos documentos curriculares orientadores do ensino catarinense, conforme ilustrado na figura um.

Figura 1: Proposta Curricular de Sana Catarina: Contexto Histórico



Fonte: Elaborado pela autora – 2023.

Para aprofundar os estudos sobre a proposta curricular do estado de Santa Catarina, desde sua primeira edição até a atual, sugere-se a visitação do site da Secretaria do Estado da Educação de Santa Catarina.<sup>22</sup>

No sentido do exposto, evidencia-se que as frequentes e intensas transformações sociais, também exigem mudanças no campo educacional. Dessa forma, a Proposta Curricular

<sup>22</sup> Endereço eletrônico para consulta do processo histórico de construção e implementação das propostas curriculares estaduais de Santa Catarina: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/31692-propostas-curriculares-de-sc-e-curriculo-base-2>. Acesso em: 21 out. 2023.

precisa ser constantemente revisitada e atualizada, visando atender as demandas do contexto histórico em que está inserida, para superar os desafios contemporâneos que emergem dessas condições no cotidiano escolar.

Frente a essas premissas, justifica-se, o movimento contínuo de reformulação das diretrizes curriculares. Entretanto, observa-se que todas as elaborações das Propostas Curriculares do estado de Santa Catarina fundamentam-se em três princípios básicos: a formação integral, o percurso formativo e a diversidade.

A formação integral compreendida como projeto educacional, na perspectiva histórico-cultural, constitui-se como instrumento propulsor da emancipação humana. Nesse viés, coloca-se como condição para a promoção da autonomia e da liberdade do sujeito, conduzindo-o para seu desenvolvimento pleno, apropriação crítica do conhecimento e da cultura e exercício ativo da sua cidadania.

O processo constituinte e constitutivo da formação humana compreende o percurso formativo. Apesar disso: “[...] o percurso da formação, a ser desenvolvido na/pela escola, estrutura-se em torno de uma organização curricular, que deverá ter em vista o desenvolvimento e as especificidades que constituem a diversidade de cada um dos sujeitos acolhidos na educação básica”, (Santa Catarina, 2014, p.31). Nesse viés, torna-se essencial o desempenho de uma prática pedagógica, capaz de potencializar o desenvolvimento multidimensional do educando, evitando privilegiar determinadas áreas do conhecimento e ou seus conteúdos. Na mesma lógica, busca-se, a partir desses pressupostos, superar o etapismo educacional, transcender a fragmentação dos componentes curriculares na perspectiva de um *continuum* que ocorre ao longo da vida escolar do educando. Grosso modo, é assumir uma postura didática que respeite a singularidade, dialogue com diferentes componentes curriculares e áreas de ensino e oriente a construção autoral do conhecimento pelo educando e seu desenvolvimento pleno.

O respeito à diversidade está posto, igualmente, como um dos princípios da proposta curricular, a partir do reconhecimento que todos somos diferentes, heterogêneos. Nessa direção, à prática educativa que se desenvolve nesse universo conceitual coloca-se em uma posição de tensão em relação às tendências homogêneas, de padronização e controle dos sujeitos e do meio. Agir nessa perspectiva reflete um movimento de enfrentamento às ideologias hegemônicas dominantes. Assim sendo, dialogar acerca dessas questões torna-se, de antemão, uma ferramenta de combate às posturas dominantes centralizadoras, buscando fortalecer à promoção de espaços democráticos e inclusivos.

Os conceitos apresentados e brevemente discutidos neste texto reverberam as concepções teóricas que ancoram a proposta curricular de Santa Catarina, destacando o foco no desenvolvimento integral do educando como aspecto central junto à elaboração e implementação das orientações curriculares, em vista da prática educativa.

No advento das discussões curriculares, a partir da implementação da BNCC, o estado de Santa Catarina iniciou no ano de 2015, um novo processo de reflexão e construção curricular junto às diferentes entidades educacionais, que culmina com a elaboração, feita a muitas mãos, do Currículo Base do Território Catarinense.

O Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense - CBTC (2019) e o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021)<sup>23</sup> compreendem os documentos de orientação curricular do Estado de Santa Catarina, em vigência. Os referidos documentos alinham-se aos pressupostos metodológicos da BNCC, tendo em vista sua implementação no ano de 2017, entretanto, mantém-se comprometidos com os princípios teóricos fundamentais das propostas curriculares anteriores.

### 6.3 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA REDE ESTADUAL DE ENSINO

A considerar a implementação do CBTC, como documento curricular dos processos de ensino e aprendizagem, das Escolas de Educação Básica da rede estadual de ensino de Santa Catarina, esta seção transita pelos aspectos conceituais e legais que constituem a avaliação da aprendizagem e que são abordados no documento.

#### **6.3.1 Aspectos conceituais da avaliação junto ao CBTC: documento curricular norteador do processo de ensino e aprendizagem**

No que se refere à avaliação da aprendizagem, dada a estrutura organizacional dos documentos, subdivididos por temáticas e níveis de ensino, a abordagem a essa prática educativa encontra-se contextualizada na parte diversificada do currículo, nas áreas do conhecimento e componentes curriculares, de forma a garantir as singularidades e especificidades daquele tempo-espço de formação.

---

<sup>23</sup> O Currículo Base do Território Catarinense –CBTC, para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e médio é o documento curricular norteador das propostas da rede pública de ensino, em Santa Catarina, em vigência. Todos os documentos estão disponíveis para consulta através do Link: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>.

Em linhas gerais, o texto apresenta a avaliação a partir dos pressupostos da avaliação formativa e diagnóstica, com orientações metodológicas do processo de ensino e aprendizagem.

Na parte diversificada do currículo, que compreende as temáticas da educação ambiental, das relações étnico-raciais, do EJA, da educação quilombola, indígena e do campo, orienta-se para desenvolver processos avaliativos pautados nos princípios da avaliação diagnóstica e formativa, para além da perspectiva somatória. Uma avaliação comprometida com o desenvolvimento das potencialidades do sujeito, que dialogue com o espaço social e os saberes subjetivos desses sujeitos, conforma, assim, espaços mais heterogêneos e plurais, capazes de romper com modelos exclusivamente classificatórios e pluralistas.

O texto da educação infantil discute com intensidade os processos avaliativos, destacando seus princípios formativos. Nesse sentido, tem aporte teórico em Hoffmann, pautando uma incursão na reflexão e compreensão do papel mediador da avaliação, considerando os compêndios éticos da formação humana.

No ensino Fundamental, a compreensão da avaliação perpassa as concepções diagnóstica, formativa, processual, contínua e sistemática, fortemente ancoradas pelos pressupostos teóricos das propostas curriculares que a antecederam, conforme já apresentado no início desta seção.

Destarte, avaliar, na perspectiva dessa proposta curricular, também significa acompanhar a aprendizagem do estudante. Assim sendo, cabe ao docente, articulado com estas concepções e a partir desse acompanhamento, refletir sua prática, (re) avaliar-se, (re) planejar-se, para (re) conduzir e aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, garantindo ao estudante seu pleno desenvolvimento. Neste viés, “a avaliação deve servir como um instrumento de inclusão e não de classificação e/ou exclusão. Deve ser um indicador não apenas do nível de desenvolvimento do estudante, como também das estratégias pedagógicas e das escolhas metodológicas do professor” (Santa Catarina, 2014, p. 46).

O Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, considerando o momento de implementação do novo ensino médio e o novo desenho curricular, está estruturado em quatro cadernos, conforme ilustrado na figura dois.

Figura 2: Cadernos Curriculares do Ensino Médio do Território Catarinense.



Fonte: Elaborado pela autora

A estrutura organizacional do documento justifica-se pela dimensão do atendimento educacional nesse nível de ensino, tendo em vista a formação geral básica e os itinerários formativos.

Em relação à avaliação da aprendizagem, os documentos, de forma geral, anunciam um aporte teórico nas concepções de aprendizagem, já apresentadas nas propostas curriculares anteriores, no entanto, não ocorre aprofundamento dessa discussão. Os mecanismos avaliativos em caráter metodológico recebem maior grau de destaque. O Documento não contempla, em nenhuma das versões, 2019 e 2021, espaço delimitado para abordagem dos princípios norteadores do processo de ensino e aprendizagem, tampouco da avaliação.

O componente curricular projeto de vida traz, em seu texto um enfoque maior acerca da avaliação e de seus princípios constitutivos, a fim de orientar a prática educativa, com predomínio dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, com base na avaliação processual.

No caderno 2, que trata da formação geral básica, a avaliação ganha conotações particulares, de acordo com a área do conhecimento em que está contextualizada. Na matemática, busca-se o aporte teórico para o desenvolvimento dos processos avaliativos, além das propostas curriculares anteriores, em autores como Basso, Hoffmann e Perrenoud, para aprofundamento das abordagens técnicas e procedimentais da avaliação. Na área da linguagem, destaca-se a concepção formativa da avaliação, com referências em Hadji e Perrenoud, a discussão da avaliação dialoga com as concepções teóricas e pedagógicas, não ocupando um espaço específico no texto. A área das ciências da natureza, delimita um espaço textual para discussão da avaliação da aprendizagem, destacando a avaliação diagnóstica, a partir de Luckesi e a avaliação mediadora com base em Hoffmann. Na área das ciências humanas, não são enunciadas questões relacionadas à avaliação da aprendizagem.

A parte flexível do currículo está situada nos cadernos 3 – trilhas de aprofundamento e 4- componentes curriculares eletivos. Nessa estrutura as menções à avaliação são brevemente

enunciadas, indicando o caderno 2, da formação geral básica, e a proposta curricular de 2014, como referenciais para orientação dos processos avaliativos e aprofundamento do debate.

A partir dessa apresentação panorâmica em relação à avaliação junto às áreas de ensino, é possível identificar a pluralidade de abordagens e referenciais utilizados, para fundamentar o desenvolvimento dos processos avaliativos nas diferentes áreas do conhecimento. No entanto, mantém-se a referência nas propostas curriculares anteriores, em especial a de 2014. Essa multiplicidade de arcabouços teóricos evidencia a construção coletiva, autoral e autônoma dessa proposta curricular, um dos princípios fundantes dos documentos curriculares do Estado de Santa Catarina. Considera-se tal fator como positivo, para a construção de uma educação mais democrática e inclusiva.

Nessa direção a avaliação constitui-se de um processo, ignorando a compreensão de atividade isolada, descontextualizada e de curta duração, para assumir papel de protagonismo junto ao planejamento e desenvolvimento das ações educativas a partir dos indicadores evidenciados por ela.

Dados os delineamentos teóricos metodológicos que orientam a avaliação nas escolas de educação básica do estado de Santa Catarina, a próxima seção faz a abordagem em relação aos aspectos legais que regulamentam essa prática educativa

### **6.3.2 Aspectos legais**

Esta seção apresenta um panorama geral da legislação que regulamenta os processos avaliativos nas Escolas de Educação Básica, da rede estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina. No âmbito federal, a avaliação da aprendizagem escolar está regulamentada pela LDB – Lei nº 9394/96, na esfera estadual, além da Lei Complementar nº 170, resoluções do Conselho Estadual de Educação, Portarias e instruções normativas estabelecem as diretrizes para a avaliação da Aprendizagem. Na sequência do texto, serão apresentados os documentos vigentes, que incidem diretamente na regulamentação da avaliação da aprendizagem, na educação básica catarinense.

#### **6.3.2.1 LEI COMPLEMENTAR Nº 170**

O início do segundo semestre do ano de 1998, estabeleceu um marco fundamental na Educação Catarinense. Em consonância com o período de significativas mudanças na

educação brasileira, com base na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei nº 9394/96, o estado de Santa Catarina instituiu em 07 de agosto de 1998, o Sistema Estadual de Educação conforme Lei Complementar nº 170.

A referida lei, ao dispor sobre o sistema estadual de educação, de acordo com os fundamentos legais das Constituições federal e estadual, suas leis e a LDB, apresenta os princípios, a estrutura organizacional e as diretrizes da Educação Escolar no estado de Santa Catarina.

No artigo 26º e seus 11 incisos, a lei nº 170 estabelece os dispositivos legais para regulamentação da educação básica. O inciso I trata das especificações acerca do calendário escolar e, respectivamente de seus dias letivos. O II inciso define o quantitativo mínimo de carga horária letiva anual. Em razão de estar vetado, o inciso III não será aquireferenciado. Os incisos IV e V referem-se à classificação e progressão dos educandos nas séries e etapas de ensino. A frequência escolar está disposta no inciso VIII. Os incisos IX e X atendem aos requisitos de composição e formação das turmas e classes. Os temas transversais inerentes ao currículo são referenciados no inciso XI.

Destacam-se, nesse cenário, os incisos VI e VII, por tratarem da avaliação e recuperação de estudos, objeto central desta pesquisa. A redação dos referidos incisos indica o rendimento escolar do educando como indicador da avaliação, definindo-a como o resultado da reflexão do processo de ensino e aprendizagem, em todos os seus componentes.

Nessa perspectiva, a partir da análise do texto, considera-se que a avaliação, na educação básica, não deve reduzir-se a uma atividade isolada, com fins em si mesma, mas compreendida como um conjunto de ações articuladas ao processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, entretanto, ao avaliar faz-se necessário considerar, entre outros aspectos, os fatores multidimensionais que compreendem os sujeitos envolvidos nesse campo de construção e transformação de conhecimentos e saberes, com vistas à promoção de seu desenvolvimento pleno.

Assim sendo, a avaliação desenvolvida na educação básica no estado de Santa Catarina, conforme apresenta os pressupostos da legislação referenciada, constitui-se a partir das concepções processuais, diagnósticas, emancipatórias, democráticas e inclusivas, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

### 6.3.2.2 RESOLUÇÃO CEE/SC Nº 011, de 10 de maio de 2022

A resolução nº 011 do Conselho Estadual de Santa Catarina – CEE/SC, foi publicada em 10 de maio do ano de 2022, estabelecendo as diretrizes operacionais para a avaliação do processo de ensino e da aprendizagem nos estabelecimentos de ensino de Educação Básica do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina.

Pela presente regulamentação, a avaliação do processo de ensino e da aprendizagem, sob a responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, deverá seguir as diretrizes determinadas pelo CEE/SC. O quadro quatorze ilustra os princípios norteadores da avaliação, elencados na resolução.

Quadro 14: Princípios norteadores da Avaliação - CEE/SC

I	Aprimoramento do processo de ensino e da aprendizagem.	II	Avaliação do nível de aprendizagem e desenvolvimento do aluno quanto à apropriação de conhecimentos em cada área de conhecimento e ou componente curricular além das competências e habilidades.
---	--	----	--

Fonte: Elaborado pela autora

Pautada nos princípios apresentados, a resolução orienta que seja avaliado o nível de aprendizagem do aluno em caráter contínuo e cumulativo, mediante verificação dos conhecimentos apropriados e do desenvolvimento das competências e habilidades em atividades de classe e extraclasse. Incluem-se, nesse espaço, os procedimentos de recuperação de estudos, quando necessário.

O texto determina o registro no diário de classe, por parte do professor, quanto às atividades regulares de avaliação e recuperação de estudos, bem como os seus resultados parciais e finais<sup>24</sup>, de acordo com a periodicidade correspondente a série/ano, em consonância com a matriz curricular e o Projeto Político Pedagógico da escola. Essa avaliação passará pela apreciação do Conselho de Classe, em que deverá haver a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, antes da consolidação do resultado previsto para o período.

Os instrumentos e critérios para a avaliação e a frequência de sua aplicação, bem como as expectativas de aprendizagem a serem alcançadas pelos estudantes, precisam de destaque no Projeto Político Pedagógico das escolas.

<sup>24</sup> De acordo com a Resolução CEE/SC nº 011/2022, compreende-se, como resultado da avaliação, um indicador da aprendizagem do estudante, que poderá ser expresso em notas, conceitos descritivos, ou outra forma de menção que conste no Projeto Político Pedagógico.

A resolução compreende, além das normas para a avaliação da aprendizagem, os procedimentos para a aceleração de estudos, avanço nos cursos ou séries/anos, classificação e reclassificação e conselho de classe.

### 6.3.2.3 PORTARIA SED Nº 703

A Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, por meio da Portaria nº 703 de 19/03/2024, regulamenta os procedimentos e registros da avaliação da aprendizagem na Educação Básica, da Rede Pública Estadual.

O primeiro artigo da portaria faz abordagem conceitual da avaliação, caracterizando-a como um “ um processo de aferição da qualidade da aprendizagem do estudante” e dispõe sobre a finalidade da avaliação “o orientar o trabalho docente e pedagógico da escola, a fim de que todos aprendam e se desenvolvam integralmente, considerando o currículo vigente”.

O quadro quinze apresenta os princípios orientadores da avaliação da aprendizagem, na educação básica.

#### Quadro 15: Princípios da avaliação da aprendizagem na rede pública estadual de Santa Catarina

<p>I - É parte fundamental do planejamento docente.</p> <p>II - possui um caráter diagnóstico, processual, contínuo e inclusivo.</p> <p>III - integra o percurso formativo que compreende, no mínimo, três etapas interrelacionadas: diagnóstico, intervenção e replanejamento.</p> <p>IV - permite analisar se as metas/objetivos de aprendizagem estão sendo alcançados.</p> <p>V - É um processo contínuo e não um fim em si mesmo, tampouco um instrumento de punição ou exclusão.</p> <p>VI - deve ser realizada a partir de critérios articulados ao currículo, bem como com estratégias e instrumentos diversificados.</p> <p>VII - desenvolve múltiplas linguagens, princípios científicos e tecnológicos da contemporaneidade.</p> <p>VIII - É uma ação reflexiva que implica uma mediação planejada, com intencionalidade pedagógica.</p> <p>IX - assume a diversidade e o trabalho como princípio educativo.</p>
---

Fonte: Elaborado pela autora – 2024.

A apresentação dos princípios que orientam a avaliação da aprendizagem, denotam a preocupação que se manifesta junto aos documentos legais norteadores, em orientar processos avaliativos articulados aos pressupostos da proposta curricular de Santa Catarina, na direção da qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento integral do estudante.

No quadro dezesseis estão sintetizados os pressupostos metodológicos e instrumentais que regulamentam os processos avaliativos, de acordo com a portaria da Secretaria de Estado da Educação, em vigência.

Quadro 16: Pressupostos metodológicos e procedimentais da avaliação

<i>Periodicidade e forma dos registros de avaliação</i>	A avaliação da aprendizagem trimestral, constitui-se de registros numéricos e relatórios descritivos e descritores (avaliação qualitativa), dependendo do componente curricular e do nível de ensino a ser avaliado.
<i>Projeto Político-pedagógico</i>	Os PPPs das escolas devem ser atualizados, de modo a assegurar processos de avaliação formativa dos conceitos, objetos de conhecimento, habilidades e competências das diferentes áreas do conhecimento e componentes curriculares.
<i>Recuperação Paralela</i>	Quando verificado o nível insuficiente de aprendizagem dos estudantes, deve-se oportunizar a oferta de novas aprendizagens, sucedidas de avaliação. O documento orienta quanto aos procedimentos que integram o processo.
<i>Professor on-line</i>	As avaliações, recuperações, incluindo seus procedimentos, frequências e conteúdos, devem ser registradas no diário de classe – professor on-line, conforme estabelece a portaria.
<i>Conselho de Classe</i>	A decisão soberana sobre os resultados da avaliação cabe ao conselho de classe, de acordo com as diretrizes que o orienta junto a portaria.
<i>Critérios de Aprovação</i>	A aprovação dos estudantes, far-se -á, mediante a obtenção de média anual igual ou superior a 6,0 (seis). Nos primeiros, terceiros e quartos anos do ensino fundamental não há retenção de estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora – 2024.

As diretrizes procedimentais apresentadas na Portaria SED/SC nº 703/0224, visam garantir, em alguns aspectos, as concepções de avaliação formativa, comprometida com a formação humana do educando, respeitando seu percurso formativo e sua singularidade em diálogo com os pressupostos da Proposta Curricular Catarinense. Essa situação encontra-se mais declarada no processo avaliativo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que a avaliação ocorre por meio de parecer descritivo, proporcionando acompanhamento do percurso educacional do estudante. Acresce a não retenção dos estudantes, que apresentam defasagem de aprendizagem, tanto no primeiro ano, fase de alfabetização, como nos terceiros e quartos anos. Esses encaminhamentos, embora não suficientes, combatem a avaliação punitiva e oportunizam aos educandos novas possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento.

A recuperação de estudos de forma paralela integra este contexto formativo, ao ampliar possibilidades de aprendizagem por meio de novas metodologias de ensino e de avaliação, utilizadas pelos professores, após a constatação da não apropriação do conhecimento pelo estudante.

Nesse panorama de discussão, acrescenta-se o conselho de classe, como espaço de amplo diálogo e avaliação/reflexão, não só do estudante, mas de todo processo educativo desenvolvido no espaço escolar.

Nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, a utilização da nota como resultado da avaliação significa a atribuição de valor dado à apropriação do conhecimento pelo estudante.

Após esta breve contextualização da educação catarinense em âmbito geral, propõe-se, no próximo capítulo apresentar, analisar e compreender os processos avaliativos que se desenvolvem nas Escolas urbanas do município de Concórdia-SC, da rede estadual de ensino de Santa Catarina.

## 7 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ESPAÇO DA PESQUISA: DO SIGNIFICADO À PRÁTICA

O presente capítulo firma-se na intencionalidade da pesquisadora e de seu orientador em apresentar e discutir os pressupostos teóricos e metodológicos, que se manifestam, essencialmente, no território da pesquisa, em relação à avaliação da aprendizagem e a multiplicidade de elementos que a integram.

Para fins de ampliação do entendimento acerca do campo de estudo, apresenta-se, nos quadros dezessete, dezoito e dezenove, a relação das escolas <sup>25</sup>com seus respectivos PPPs, por ano de vigência, e a relação dos participantes da entrevista. A ordem em que a lista encontra-se, foi definida de forma aleatória, sem qualquer relação com os quadros anteriormente apresentados, que identificam as escolas compreendidas no espaço de investigação.

Quadro 17: Identificação das Escolas:

Nº Ordem	Escolas de Educação Básica
1	Escola Reflexão e ação
2	Escola Formação
3	Escola Mediação
4	Escola Democracia
5	Escola Integrar e socializar
6	Escola Diversidade
7	Escola Cultural

Fonte: Elaborado pela autora – 2024.

No quadro dezoito estão relacionados os PPPs das escolas analisados, de acordo com o ano de elaboração e vigência, por unidade de ensino.

Quadro 18: PPPs das Unidades Escolares por ano de publicação e vigência.

Escola Reflexão e ação	2017	2022
Escola Formação	-	2022
Escola Mediação	2017	2022
Escola Democracia	2016	2020
Escola Integrar e socializar	2017	2021

<sup>25</sup> Ainda, sob o intuito de evitar qualquer possibilidade de exposição e constrangimento, bem como preservar a identidade dos participantes e o máximo de neutralidade na análise dos dados, a identificação das escolas constitui-se em uma denominação fictícia, neste espaço de análise. A escolha do nome das escolas teve, por base, os diferentes termos que se inter-relacionam com a avaliação e a aprendizagem.

Escola Diversidade	2017	2022
Escola Cultural	2016	2022

Fonte: Elaborado pela autora – 2024.

Conforme já mencionado na metodologia, todas as Escolas participantes da pesquisa atenderam prontamente a solicitação da pesquisadora e disponibilizaram os documentos para análise. No entanto, em caráter exclusivo, a Escola Formação não localizou, em seus arquivos, o PPP referente ao ano de 2017 ou anteriores à implementação da BNCC. As Escolas Democracia e Cultural não dispunham do documento do ano de 2017, especificamente, no entanto, disponibilizaram o documento do ano de 2016, anterior à implementação da BNCC. Em relação aos PPPs, elaborados e vigentes no período após a BNCC, todas as escolas disponibilizaram os documentos, sendo que as Escolas: Reflexão e Ação, Formação, Mediação, Diversidade e Cultural disponibilizaram o documento referente ao ano de 2022, enquanto a Escola Democracia e a Escola Integrar e Socializar dispuseram os documentos dos anos de 2020 e 2021, respectivamente. Considerando o período de implementação da BNCC, como referência para análise dos documentos, compreende-se que a discordância nos anos de vigência dos documentos não interfere na coleta e na análise dos dados.

Ainda sob o viés de contextualizar o campo de estudo, no quadro dezenove, estão ordenados os participantes da pesquisa com sua respectiva formação e atuação profissional. Destaca-se, no entanto, que a ordem dos participantes, possui relação direta com a ordem das escolas relacionadas no quadro dezessete.

Quadro 19: Formação e Experiência dos participantes da pesquisa.

<b>Ordem</b>	<b>Formação em Nível Médio</b>	<b>Formação em Nível Superior</b>	<b>Especialização</b>	<b>Tempo de atuação no cargo de diretor</b>
Participante 1	Magistério	Pedagogia	Anos Iniciais	8 Anos
Participante 2	Educação Geral	Sociologia	Filosofia e Sociologia e Gestão Escolar	5 Anos
Participante 3	Educação Geral	Ciências/Biologia Hab. em matemática	Ciências Biológicas	4 Anos
Participante 4	Técnico em Agropecuária	Geografia	Educação Ambiental	4 Anos
Participante 5	Magistério	Pedagogia	Educação Especial	6 Anos
Participante 6	Magistério	Pedagogia	Educação	2 Anos

Fonte: Elaborado pela autora – 2024.

Ao analisar as informações que caracterizam os participantes da pesquisa, percebe-se que metade deles teve uma formação em nível médio direcionada para a área da educação, com predominância para o curso de Pedagogia em nível superior. Em nível de especialização, as formações compreendem diferentes áreas do conhecimento. Em relação ao tempo de atuação na gestão escolar, a maioria dos diretores acumula experiência no cargo, com no mínimo quatro anos de trabalho nessa atividade.

Dadas as considerações iniciais em relação ao espaço de investigação e seus participantes, busca-se inferir, neste capítulo, de forma mais aprofundada, acerca do tratamento dos dados coletados, sob a intuição de contribuir para melhor compreensão da avaliação da aprendizagem, que se desenvolve nesse campo de estudo. Em razão disso, são apresentados, no quadro vinte, os aspectos constituintes da avaliação da aprendizagem, a serem analisados e discutidos com maior ênfase no capítulo, em um processo dialógico com o embasamento teórico da pesquisa.

**Quadro 20: Aspectos constituintes da avaliação da aprendizagem**

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	
1	Concepções, pressupostos teóricos e finalidades
2	Legislações e orientações curriculares
3	Pressupostos metodológicos

Fonte: Elaborado pela autora – 2024.

Dessa forma, as seções 1 e 2 discutem o desenvolvimento da avaliação da aprendizagem, no território da pesquisa, considerando os aspectos apresentados no quadro vinte. A terceira e última seção, com base nos quadros 23, 24 e 25, propõe-se a identificar, alterações, ou não, nos PPPs, em relação aos processos avaliativos e seus aspectos constituintes, no período posterior à implementação da BNCC.

Para tanto, reitera-se que os dados analisados foram coletados dos PPPs das escolas e das entrevistas com os diretores participantes da pesquisa.

Para favorecer a compreensão do leitor as citações reunidas neste capítulo, estão agrupadas por conteúdo (BARDIN, 1977), de acordo com os dados coletados, serão assim identificadas:

EP1: Entrevista participante um. Seguindo a ordem dos participantes relacionados no quadro 19. Observa-se que, por motivos administrativos, a entrevista com a direção da EEB Cultural não foi realizada.

PPP1: Informações presentes no PPP um. Seguindo a ordem dos PPPs relacionados no quadro 18, de acordo com as respectivas escolas. Acrescenta-se o ano de publicação do documento à informação.

## 7.1 O SIGNIFICADO E O SENTIDO DA AVALIAÇÃO: DIÁLOGOS EMPÍRICOS

Significar ou atribuir determinado sentido ao ato de avaliar, constitui-se, inicialmente, em um movimento de reconhecimento do educando como indivíduo singular e diverso em suas características e possibilidades. Um ser provido de múltiplas capacidades e habilidades, mas que precisa tê-las mobilizadas e desenvolvidas em um processo de ensino e aprendizagem, que é intencionalmente planejado, articulado e executado sob a égide da transformação humana e social. Nessa perspectiva, os participantes da pesquisa, de forma geral, destacam que a prática da avaliação exige por parte dos docentes um olhar vigilante e crítico sobre os estudantes, compreendendo-os para além da performance acadêmica. Neste sentido, considerar as origens, vivências e trajetórias dos estudantes, torna-se premissa essencial para o desenvolvimento de aprendizagens compostas de amplos sentidos e significados e que tendem a contribuir com maior efetividade para a formação de sujeitos mais autônomos e críticos.

Considerando o exposto, o percurso formativo do estudante precisa ser reconhecido junto ao ato de educar, pois, nesse contexto a avaliação é compreendida como subsídio ao planejamento e ao sucesso das ações educacionais. É entendido como um subsídio, porque quando desenvolvida de acordo com seus princípios formadores, oferece elementos importantes para o reconhecimento das potencialidades e das fragilidades dos estudantes, contribuindo para a tomada de decisão mais assertiva, no que tange ao processo de ensino e aprendizagem. De acordo com a PCSC (2014, p. 46): “A avaliação, assim concebida, constitui-se em prática investigativa, instrumento de decisão sobre as atividades orientadoras de ensino”.

Nesses termos, Luckesi (2011, p. 183) caracteriza a atividade de avaliar “como um meio subsidiário do crescimento; meio subsidiário da construção do resultado satisfatório”. Da mesma forma, para o EP1, a avaliação conduz para análise da caminhada, não só do estudante, mas também do docente. Além disso, é basicamente por meio da avaliação, que o docente reúne elementos importantes para diagnosticar a condição de aprendizagem em que o estudante encontra-se, além de direcionar o fazer pedagógico, em consonância com os dispositivos apresentados na PCSC. De acordo com o EP5, a avaliação ocupa lugar de

destaque no processo educativo, capaz de assegurar ao docente as condições necessárias, para que ele possa dar retorno do processo educacional ao próprio estudante. Nessas circunstâncias, o estudante sente-se acolhido e tende a perceber “que a escola não é o fim do mundo, ela está aí pra te mostrar que o mundo, ele é diferente e tem possibilidades” (EP5).

Nesse cenário, conforme preconiza a PCSC (2014, p. 46, grifo nosso),

A avaliação educacional é um dos elementos fundamentais no percurso formativo. *Vincula-se ao desafio da aprendizagem como instrumento de contínua progressão.* Não deve, portanto, ficar restrita à produção de uma síntese avaliativa individual, por disciplina, componente curricular ou por área, focada exclusivamente no desempenho individual do sujeito. Apresenta-se como ponto de apoio à proposta curricular, refletida no Projeto Político Pedagógico. Deve sim, ganhar destaque a dimensão política da avaliação, como parte do projeto educacional de cada rede de ensino e escola, garantindo que todos aprendam e servindo de elemento central no processo de reflexão crítica e contínua sobre o processo de aprendizagem em todas as suas dimensões.

A partir do exposto, enfatiza-se, entre outros aspectos, tão importantes quanto a estreita relação que existe entre a qualidade educacional e a prática adequada da avaliação. Esta por sua vez, quando compreendida e desenvolvida em consonância com seus princípios norteadores básicos oferece garantias de que o estudante aproprie-se de aprendizagens atravessadas de sentido e significado.

A validação desses pressupostos está contemplada nos PPPs analisados das Escolas participantes da pesquisa, sendo que a maioria deles, introduzem, inicialmente, nos textos, uma abordagem conceitual acerca do ensino, da aprendizagem e da avaliação, reiterando a indissociabilidade que há entre esses elementos no processo de escolarização. Para facilitar a compreensão e a análise, nos quadros vinte e um e vinte e dois, apresenta-se, em síntese, as concepções de ensino, de aprendizagem e de avaliação, presentes nos PPPs das escolas foco desta pesquisa.

Quadro 21: Concepções de Ensino e Aprendizagem

Escolas	O processo de ensino e aprendizagem nos PPPs, após implementação da BNCC
EEB Reflexão e ação	Enfatiza a interação do sujeito com seus pares e com o ambiente, como uma condição fundamental na promoção de novas aprendizagens. O foco da aprendizagem está na preparação do sujeito para o enfrentamento e a resolução de problemas .
EEB Formação	O ensino é um processo que propicia diversas interações sociais mediado pela linguagem, possibilitando ao aluno a construção/apropriação dos seus próprios conceitos, embasados no conhecimento historicamente acumulado. A aprendizagem é a apropriação/troca de saberes e conceitos pelos estudantes e professores. O que docente e discente comungam são experiências que formam as subjetividades de pensamentos. Os professores através de estudos e debates assumem a concepção de aprendizagem "sociointeracionista", a qual fundamenta que o conhecimento deve ser socializado numa perspectiva universal.

EEB Mediação	Entendemos o processo educativo como um conjunto de tarefas administrativas e pedagógicas, norteado pelos pressupostos da Proposta Curricular do Estado.
EEB Democracia	Um dos princípios que orienta o processo de ensino e aprendizagem é o percurso formativo, compreendido como um continuum da trajetória escolar. A inter-relação das diferentes áreas do conhecimento contribuem para a formação integral e o desenvolvimento em espiral do educando.
EEB Integrar e socializar	O Texto não apresenta concepção de ensino e aprendizagem.
EEB Diversidade	O ensino e a aprendizagem são compreendidos como elementos indissociáveis. O ensino se caracteriza como a mediação entre o sujeito e conhecimento historicamente construído, e a aprendizagem como a ação de produção e apropriação do conhecimento, resultante da interação entre o sujeito e o meio.
EEB Cultural	O processo de ensino e aprendizagem é compreendido a partir da perspectiva histórico-cultural de forma a priorizar a interação do sujeito com o objeto do conhecimento para (re) construção de novos saberes.

Fonte: Elaborado pela autora – 2024.

Os recortes dos textos analisados demonstram que prevalece entre os Projetos Político Pedagógico das escolas pesquisadas, a perspectiva histórico-cultural, em relação à concepção de ensino e aprendizagem, seguindo as diretrizes da PCSC. Assim sendo, sob essa ótica, compreende-se que as relações dialógicas estabelecidas entre o sujeito, o objeto do conhecimento e o meio tendem a promover uma ampliação das aprendizagens significativas, refletindo em uma formação integral do educando. Entretanto, torna-se provável que, para que essas relações dialógicas aconteçam, a imprescindibilidade do gerenciamento intencionalmente planejado dos tempos e espaços educacionais.

Desse modo, é relevante salientar que a prática educativa e o desenvolvimento de suas ações estejam conectadas com a realidade e a cultura dos estudantes, de maneira a possibilitar-lhes exercer o papel de protagonistas no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, uma prática docente desenvolvida nessas circunstâncias tende a qualificar os processos pedagógicos e conduzir o educando para uma aprendizagem ativa, em que a assimilação dos conteúdos, ocorre por meio da internalização das experiências vividas. (Luckesi, 2011)

Assim sendo, nesse contexto de análise verifica-se, entre os PPPs, que a concepção sociointeracionista de aprendizagem, manifesta-se com clareza junto aos textos das Escolas: Reflexão e Ação, Formação, Democracia, Integrar e socializar, Diversidade e Cultural. Destaca-se que essa concepção de aprendizagem contribui para o desenvolvimento pleno do educando, como assegura Luckesi (2011, p.149): “ Os conteúdos socioculturais, com suas respectivas metodologias, servem de suporte para o desenvolvimento de habilidades e hábitos, formando a personalidade dos educandos como sujeitos ativos, criativos; enfim, como cidadãos”.

Nessa seara, considera-se necessário reafirmar, que as escolas, como espaços promotores de aprendizagens e de construção do conhecimento, valorizem e propiciem tempos e meios para o compartilhamento contínuo, entre os estudantes dos saberes advindos de diferentes espaços sociais (PCSC, 2014).

Conforme já mencionado, no quadro vinte e dois, estão sintetizadas as concepções e os pressupostos teóricos que ancoram as finalidades da avaliação, que estão presentes nos PPPs das escolas analisadas.

Quadro 22: Aspectos teóricos que constituem a avaliação

Escolas	Concepções/pressupostos teóricos e finalidades da avaliação
Escola Reflexão e ação	<i>“A avaliação é um processo formativo que compreende pelo menos três etapas inter-relacionadas: diagnóstico, intervenção e replanejamento. A avaliação está relacionada com as concepções e as práticas essenciais ao desenvolvimento integral dos estudantes, que norteiam o processo educativo, sustentados pelos marcos legais e documentos norteadores como: BNCC e CBTC.”</i>
Escola Formação	<i>“Os atos de avaliação não são no sentido de medir ou comparar, é fonte inerente dos processos que subsidiam a vida escolar.” Luckesi (2005) “A avaliação é um processo formativo que compreende pelo menos três etapas inter-relacionadas: diagnóstico, intervenção e replanejamento. É um processo contínuo e não um fim em si mesma, muito menos um instrumento de punição ou exclusão. A avaliação da aprendizagem de qualidade possui um caráter processual, contínuo e inclusivo. Na Unidade Escolar [...] o momento da avaliação será compreendido como uma incessante maneira de aperfeiçoar e ampliar os conhecimentos trazidos e apreendidos por professores e alunos, fomentando a função primordial da escola: o ensino.”</i>
Escola Mediação	Destaca o caráter processual da avaliação, e sua articulação com os pressupostos da PCSC. <i>“No caso da Escola de Educação Básica Mediação avaliar implica verificar constantemente o progresso do educando em termos de capacidade na resolução de problemas e observação do processo ensino-aprendizagem como um todo.”</i>
Escola Democracia	<i>“ A avaliação da aprendizagem constitui-se, então, num processo de acompanhamento dos sujeitos, nos alunos de modo que forneça indicadores para o aprimoramento do processo educativo.”</i> O texto ressalta a importância do planejamento e da clareza na exposição dos instrumentos, estrutura e critérios avaliativos, escolhidos para o acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes. Destaca que cada componente curricular possibilitam aprendizagens específicas. <i>“ A avaliação deve ser um indicador não apenas do nível de desenvolvimento do estudante, como também das estratégias pedagógicas e das escolhas metodológicas do professor.”</i>
Escola Integrar e socializar	No espaço delimitado para a concepção da avaliação no PPP, faz-se referência ao processo de ensino e aprendizagem, no entanto, em uma seção específica faz-se a caracterização da avaliação escolar abordando seus aspectos teóricos, legais e metodológicos. <i>“A avaliação da aprendizagem de qualidade possui um caráter processual, contínuo e inclusivo.”</i>
Escola Diversidade	<i>“ A escola concebe a avaliação como uma prática investigativa, instrumento de decisão sobre as atividades orientadoras de ensino que vêm sendo adotadas, de forma contínua, sistemática, expressa num movimento permanente de reflexão e ação. A avaliação é compreendida como processo diagnóstico, que implica na construção de documentação/registo das ações pedagógicas bem como constitui-se num processo constante de diálogo entre os diferentes sujeitos envolvidos, possibilitando o (re)planejamento dessas</i>

	<i>ações no cotidiano escolar.</i> ” O texto destaca o caráter formativo da avaliação, e contempla os pressupostos metodológicos que orientam a prática avaliativa, a desenvolver-se em 3 etapas: diagnóstica, de intervenção e replanejamento
Escola Cultural	A concepção de avaliação, não ocupa um lugar de destaque, mas se manifesta durante o texto, sendo compreendida como uma possibilidade de garantia e ampliação da qualidade escolar, tendo como aporte teórico Luckesi, (1999). <i>“A avaliação é um processo formativo que compreende pelo menos três etapas inter-relacionadas: diagnóstico, intervenção e replanejamento.”</i>

Fonte: Elaborado pela autora – 2024.

Ao examinar os trechos dos PPPs, elencados no quadro 22, percebe-se a influência da PCSC junto à construção dos processos de avaliação das escolas, sendo que, apenas a Escola Integrar e socializar, não faz referência a proposta em seu texto, dando maior ênfase aos aspectos legais e procedimentais da avaliação. Ao exaltar o caráter formativo da avaliação, os documentos indicam a necessidade de contextualizar as práticas avaliativas, considerando a compreensão do ser humano, para além de etapas fragmentadas e concebendo-o como um ser social e histórico que se constitui nas vivências, experiências e aprendizagens cotidianas, dentro e fora da sala de aula.

Do mesmo modo, a Escola Cultural (PPP7 2022, p. 46) reitera que,

[...] no processo de avaliação, devemos levar em consideração o percurso formativo do sujeito. Para tanto, é imprescindível termos claro e explícitos os objetivos de aprendizagem de nossa escola e que o estudante seja reavaliado em qualquer tempo do percurso, contemplando os conceitos dos quais não se apropriou.

Além disso, a imersão sobre os dados indica certa preocupação entre determinadas escolas, em assegurar aporte teórico consistente para direcionar a prática avaliativa. Neste sentido, as Escolas Cultural e Formação, buscam fundamentar também suas concepções a partir de renomados teóricos em avaliação, entre eles Luckesi.

Destaca-se, ademais, nessa conjuntura, entre os PPPS analisados, que a avaliação seja concebida em três etapas: a de diagnóstico, a de intervenção e a de replanejamento, articulada aos objetivos dos projetos educacionais previamente estabelecidos pelas unidades de ensino (PCSC, 2014). Sendo assim, observa-se que a avaliação diagnóstica é tratada com bastante ênfase junto aos documentos curriculares das unidades de ensino. Além disso, reitera-se que conceber a avaliação sob essa perspectiva elimina toda possibilidade de compreensão, pautada, exclusivamente, no julgamento definitivo sobre a ação, objeto ou situação e enfatiza o caráter diagnóstico que conduz à inclusão e à melhoria do ciclo da vida (Luckesi, 2011).

Alinhados a esses pressupostos, diagnosticar significa, dentre outras definições, que aqui caberia, colher elementos relevantes, que possam amparar e justificar, de forma concisa, a tomada de decisão do professor, na condução dos projetos educativos, em benefício do desenvolvimento multidimensional do educando. Nesse viés,

a avaliação tem por base acolher uma situação, para então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção (que obrigatoriamente conduza à exclusão). (Luckesi, 2011 p. 205).

Manifesta-se, nesses termos, o caráter inclusivo da avaliação, como um ato amoroso que, independentemente do meio utilizado, orienta o curso da aprendizagem satisfatória e integra diferentes experiências e vivências (Luckesi, 2011).

Em alusão ao enunciado, realça-se algumas falas dos diretores, que reforçam o exposto em relação à compreensão acerca da prática da avaliação no espaço escolar.

[...] eu vejo a avaliação como um diagnóstico, pra você, perceber se o teu aluno aprendeu o que ele precisava ou não (EP6).

[...] avaliação também é para o professor, para o professor fazer uma análise do que, que ele conseguiu trabalhar, desenvolver em cada educando (EP1).

[...] eu acho que a avaliação não pode ser uma punição pro aluno, ela tem que ser na verdade uma reavaliação do trabalho que você tá desenvolvendo dentro da sala de aula (EP6).

[...] e sempre levando em consideração, a qualidade no lugar da quantidade, (...) sempre priorizando o crescimento do aluno em si (EP1).

[...] e avaliar pra mim é uma situação importante porque você consegue orientar o estudante (EP5).

[...] e a avaliação sim, ela é, ao meu ver um processo (...) a avaliação ela é um processo de aprendizagem (EP2).

As falas dos diretores aqui apresentadas reafirmam a necessidade de um contínuo agir, consciente, crítico e reflexivo dos professores, em relação às práticas avaliativas. “É essencial que o professor jamais esqueça que ao avaliar seu aluno está em última análise refletindo sobre a própria grandeza do desenvolvimento humano” (Antunes, 2013, P. 11). Desse modo, a avaliação configura-se como elemento fundamental na perspectiva da formação multidimensional dos educandos. Assim sendo, o seu desenvolvimento junto aos processos educacionais

tem por objetivo trazer elementos para novas ações/intervenções, mudanças de rumo, busca de alternativas, tomadas de decisões, ou, para reafirmar caminhos tomados, quem sabe acrescentando algo. Ou seja, quando um processo de avaliação não têm nenhuma consequência ele perde todo o sentido, perde em credibilidade, perdendo-se oportunidades de mudar situações, melhorar condições, etc. (Gatti, 2007, P, 7).

Sob essa ótica, em que a avaliação é concebida como elemento que contribui significativamente para a formação humana e cidadã do educando, cabe considerar os princípios fundamentais que a orientam. Segundo Hoffmann (2011), eles são o princípio da

melhoria da aprendizagem, o princípio da avaliação como projeto de futuro e o princípio ético.

Para a autora, a prática da avaliação, como processo de formação, precisa necessariamente estar articulada com os princípios apresentados, em que a avaliação está compreendida a serviço da ação. Nessas condições, após o diagnóstico da situação, torna-se necessário que sejam refletidas, discutidas e encaminhadas estratégias e propostas pedagógicas, capazes de auxiliar os educandos em suas dificuldades.

Contrapondo o exposto, acerca do caráter diagnóstico e formativo da avaliação, com base nos relatos dos diretores, é possível identificar que (re)existem nos espaços educacionais, compreensões pouco democráticas em relação à avaliação. Ademais, são entendimentos acerca da avaliação como instrumento de controle e de poder, o que a distancia dos propósitos pedagógicos. A avaliação, nesse contexto, é compreendida como meio de penalizar o educando em razão do erro e ou do seu comportamento. As passagens a seguir reverberam o exposto,

[...] o grande problema é que, alguns professores, eu percebo, que eles veem a avaliação como algo punitivo, porque eles têm o poder da nota e da caneta. (...) A avaliação não tem que ser punitiva, mas algumas pessoas têm isso muito impregnado ainda neles, né, e isso é meio complicado (EP6).  
 [...] O aluno que é indisciplinado ele vai ser penalizado com nota ruim (EP2).  
 [...] tem aquele professor, aquele profissional que diz o seguinte: eu vou aproveitar pra me cobrar do aluno que incomoda. Então assim, não é uma questão de cobrança, é, aproveitar esse momento pra querer tirar vantagens em cima do aluno (EP3).

Avaliar, nesse cenário, corresponde ao exercício de uma prática docente que emerge de uma concepção culturalmente construída, que penaliza o erro e as condutas despadronizadas, reforçando, no educando, a compreensão culposa da vida, em que o castigo coloca-se como uma forma de correção. Entretanto, compreende-se que a aplicação do castigo estimula sensações de medo, ansiedade e vergonha, que tendem, na maioria das vezes, a conduzir o educando à posição de submissão. Essa condição, imposta ao educando, ceifa sua liberdade e sua autonomia, bloqueando manifestações críticas, criativas e autônomas (Luckesi, 2011).

Em vista disso, torna-se urgente comprometer-se com uma prática educativa, totalmente desvinculada de aspectos doutrinadores e que esteja amplamente ancorada nos princípios do desenvolvimento pleno do educando. Para tanto, Luckesi (2011, p. 194) mostra que:

O erro poderia ser visto como fonte de virtude, ou seja, de crescimento. O que implicaria estar aberto a observar o acontecimento como acontecimento, não como

erro; observar o fato sem preconceito, para dele retirar os benefícios possíveis. Uma conduta, em princípio, é somente uma conduta, um fato; ela pode ser qualificada como erro a partir de determinados padrões de julgamento.

Com base nesta citação, é importante que o erro seja assimilado como possibilidade de crescimento, assim sendo, sua origem e constituição precisam ser identificados, por meio de processos avaliativos coerentes com as propostas e objetivos de aprendizagens, estabelecidos nos PPPs das Escolas. Nesse viés, concebe-se a necessidade de que os PPPs reverberem, de maneira clara, as finalidades da avaliação, articulando-as com as concepções e pressupostos teóricos que as orientam. A exemplo, reunimos recortes textuais dos PPPs, que denotam o exposto.

[...] avaliar implica verificar constantemente o progresso do educando em termos de capacidade na resolução de problemas e observação do processo ensino-aprendizagem como um todo (PPP3, 2022).

Deve servir como um instrumento de inclusão e não de classificação e/ou exclusão. Ser um indicador não apenas do nível de desenvolvimento do estudante, como também das estratégias pedagógicas e das escolhas metodológicas do professor (PPP6, 2022).

Ela tem a função de possibilitar uma qualificação da aprendizagem do educando (PPP7, 2022).

Para tanto, entende-se que evidenciar esses elementos, contribui para a ampliação da compreensão dos projetos educacionais e dos encaminhamentos metodológicos que conduzirão o processo de ensino e aprendizagem na unidade escolar, evitando, possivelmente, escolhas pedagógicas desalinhadas aos desígnios educativos.

Frente ao exposto, acredita-se que a ampliação das discussões sobre os aspectos constituintes da avaliação tendem a auxiliar no combate às práticas educativas seletivas, classificatórias e excludentes, desarticuladas com os propósitos avaliativos da formação humana, em que a avaliação está para disciplinar e controlar os estudantes. Neste sentido, a prática avaliativa pouco ou nada se relaciona com os intentos de promoção e construção de aprendizagens e saberes.

Para fins de ampliação da análise e compreensão da avaliação materializada no cotidiano da escola, a próxima seção trata da prática da avaliação, abordando, de maneira mais aprofundada as questões metodológicas e sua inter-relação, ou não com a aprendizagem dos educandos e os delineamentos conceituais aqui apresentados.

## 7.2 A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO NA ESCOLA

A ação educativa do docente é vista como responsável por quantificar e/ou qualificar o estado ou o processo de aprendizagem do estudante e, nestes termos, caracteriza-se, neste

texto, como uma prática pedagógica avaliativa, conforme apregoa Luckesi (2011), ao avaliar faz-se um juízo de qualidade <sup>26</sup> sobre determinada realidade.

Essa ação, por sua vez, desenvolve-se cotidianamente nas instituições de ensino, seja na educação infantil, na educação básica ou no ensino superior. Dessa maneira, nessa seção, busca-se abordar os principais aspectos que constituem a avaliação, bem como os princípios que a orientam e a maneira como ela ocorre na educação básica, assentando-se nos dados coletados por intermédio da entrevista com os diretores.

A avaliação dos estudantes consiste em uma ação pedagógica, desenvolvida junto aos processos de ensino e aprendizagem, para atender diversos propósitos, que, preferencialmente, devem estar presentes nos planos de ensino dos diferentes componentes curriculares, no PPP da escola e, da mesma forma, articular-se com a proposta curricular da rede de ensino. No entanto, embora presente nos documentos curriculares, supõe-se que, inevitavelmente, em algumas situações, essas premissas não são consideradas e a prática da avaliação ocorre de forma desarticulada com os objetivos de aprendizagens, fundamentalmente necessários ao desenvolvimento pleno do sujeito e a sua formação. Nesse alinhamento, o EP6 destaca que: “[...] nem sempre acontece desta forma, né, a orientação é uma coisa. E a ação é outra”.

Diante desses aspectos, observa-se que a análise dos dados coletados no campo da pesquisa, em relação às práticas avaliativas, possa contribuir para uma melhor compreensão desses processos, a partir das concepções que os orientam, sob a pretensão de afirmar ou negar o exposto. Provisoriamente, propõe-se dizer que a avaliação manifesta-se entre os docentes, como uma atividade complexa, e em algumas circunstâncias, desenvolve-se no improvisado para atender, com exclusividade, as necessidades de ordem administrativa e disciplinar, sob o risco de ignorar, nessas condições, as intencionalidades pedagógicas.

Para validar a situação mencionada, recorreremos às falas dos diretores, ao abordarem a temática, durante a entrevista, enfatizando que:

[...] a avaliação é muito complexa, é complicado você avaliar (EP4).

[...] temos muitas dificuldades ainda da prática, da avaliação, porque ela é complexa (EP5).

As duas passagens, expressam a complexidade da avaliação, portanto, sinalizam a necessidade de ampliação das discussões e estudos frente à temática. Nessa direção, salienta-se que a compreensão equivocada da avaliação, pode reduzi-la apenas, a uma ferramenta de

---

<sup>26</sup> Luckesi (2011) indica que, normalmente, na prática escolar, o juízo de qualidade sobre determinada realidade, é expresso por símbolos numéricos e verbais. Desse modo compreende-se, como símbolos numéricos, as notas e, como símbolos verbais, os conceitos (péssimo, ruim, regular etc.) atribuídos aos estudantes a partir da avaliação.

coleta de dados numéricos, a serem atribuídos como notas aos estudantes, via sistema educacional, da rede de ensino. O ato avaliativo compreendido nessa perspectiva provoca inquietações, sendo que, atribuir notas aos estudantes, de maneira descontextualizada e desarticulada com a aprendizagem, somente para atender às exigências de diferentes ordens, não coaduna com os pressupostos teóricos e as concepções de avaliação, presentes e enunciadas nos PPPs das escolas. Contudo, as falas dos diretores, denunciam uma preocupação, entre os docentes, a respeito da atribuição de notas aos estudantes como método para quantificar os resultados obtidos. Entretanto, se essa nota possui relação com o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido e, da mesma forma, reflete com coerência o percurso formativo do estudante e na apropriação do conhecimento, repercute no questionamento em pauta nessa discussão.

Nessa perspectiva, torna-se necessário enfatizar que “na aferição da aprendizagem, a medida é um ato necessário, [...] porque a partir dela, como ponto de partida, que se pode dar os passos seguintes” (Luckesi, 2011 p. 49). No entanto, o professor precisa utilizar- essa medida como subsídio para o (re)planejamento de suas ações, levando em conta o progresso ou não das aprendizagens dos estudantes. A medida, traduzida em notas ou conceitos, precisa acontecer como resultado de um processo e não como uma ação isolada e descontextualizada.

Com o intuito de contribuir para a ampliação da compreensão em relação à avaliação, desenvolvida cotidianamente nas escolas investigadas, foram agrupadas as falas dos diretores frente a essa abordagem, os quais referenciam:

Então, ele já vem duma cultura, talvez até de uma educação autoritária que é prova, é mais quantidade de que qualidade. Então, até você quebrar esse processo, ele tem que avaliar o aluno num todo, é a nossa maior dificuldade (EP1).

[...] tem muita coisa pra trabalhar ainda nessa questão da desmistificação da avaliação do aluno como um todo. Que ele não é só trabalho, não é só aquilo que ele produz em sala. Não é só notas, né? Ele é além (EP1).

Os relatos enunciados, suscitam identificar que (re)existem, nos espaços educacionais, práticas avaliativas alicerçadas na pedagogia do exame<sup>27</sup>, incoerentes com os princípios da avaliação enunciados nas propostas curriculares que orientam a rede de ensino, expressos nos PPPs. Avaliações vão sendo utilizadas como meio de controle e doutrinação, de certa forma, não acompanham as tendências educacionais que vêm ocorrendo, em relação à formação integral do estudante. Contudo, considera-se como positivo, nesse cenário, que os diretores

---

<sup>27</sup> “Os exames escolares, da forma como existem hoje, desde que foram sistematizados no século XVI, carregam uma carga de ameaça e castigo sobre os educandos, cujo objetivo é pressioná-los, para que disciplinadamente estudem, aprendam e assumam condutas, muitas vezes, além de externas a eles mesmos, também aversivas” (Luckesi, 2011, p. 68).

sintam-se incomodados com essa situação, destacando a necessidade de promover espaços para discussão dessas práticas, com intuito de modificá-las.

Em contrapartida, também existem, no espaço escolar, manifestações de práticas avaliativas que refletem, com clareza, os pressupostos de aprendizagens previamente estabelecidos, conforme exposto nos excertos:

[...] existe sim, é a preocupação em fazer o melhor pro aluno e não prejudicar o aluno. (EP4).

[...] avalia o aluno naquilo que ele consegue fazer (EP5).

Frente ao exposto, as passagens apresentadas reforçam que diferentes concepções de avaliação orientam a prática pedagógica, atualmente, no cotidiano escolar pesquisado, sendo que, em algumas situações, desvinculam-se das orientações presentes no PPP. Nesse viés, ressaltamos ainda mais que, o alargamento do diálogo e das formações em relação à temática apresentada, sob o interesse de colocar a avaliação cada vez mais à serviço dos propósitos do ensino e da aprendizagem.

Por conseguinte, para a ampliação do debate em relação à avaliação da aprendizagem, que se desenvolve no espaço da pesquisa, o quadro vinte e três traz uma síntese dos delineamentos metodológicos que orientam as práticas avaliativas no cotidiano escolar. O quadro elaborado conforme relatos dos diretores.

#### Quadro 23: Aspectos procedimentais e instrumentais da avaliação.

Escola Reflexão e ação	A avaliação compreendida como um diagnóstico, constitui-se da análise de todo o processo e do desempenho do aluno em sala de aula; No mínimo, uma avaliação individual, no trimestre; No mínimo, 3 avaliações, no trimestre.
Escola Formação	Nos conselhos de classes, são definidas as diretrizes que orientam os processos avaliativos, a partir da identificação das dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem; Recuperação Paralela; Diferentes formas de avaliação, incluindo provas e recuperações.
Escola Mediação	Revisão de conteúdos e assuntos; Nova avaliação e Recuperação paralela, sendo que a maioria dos professores modifica o tipo da avaliação; Alguns exemplos de instrumentos de avaliação: Provas, trabalhos escritos e orais, atividades do dia a dia em sala de aula, temas, pesquisa na internet e em livros, sala de aula invertida.
Escola Democracia	Avaliação oral e escrita; Alguns aspectos também são avaliados como: o comprometimento, a presença, o- compromisso em trazer o material para a sala, os trabalhos realizados; Recuperação paralela.
Escola Integrar e socializar	No conselho de classe, são apresentadas as dificuldades dos estudantes e a partir daí são definidas estratégias de intervenção junto ao processo de ensino e aprendizagem. Também são avaliados o registro do conteúdo e as anotações no caderno.
Escola Diversidade	É obrigatório que toda a avaliação que aconteça tenha que abrir uma recuperação;

	Alguns exemplos de instrumentos avaliativos utilizados: prova, resolução de exercícios, mapas conceituais, apresentação de trabalhos, seminário, teatro, encenações, produções individuais e coletivas; Muitos professores avaliam o caderno também, avaliam se o aluno está com o caderno em dia, se tem todas as anotações do que foi explicado, toda essa orientação; Inúmeras formas de avaliação, tudo que o aluno faz dentro da escola de certo modo tá sendo avaliado.
Escola Cultural	Entrevista não realizada

Fonte: Elaborado pela autora – 2024.

A análise das informações revela que a avaliação, como possibilidade de diagnóstico e compreensão do processo de aprendizagem do estudante, evidencia-se na fala da maioria dos participantes da entrevista e, desse modo, é provável que esteja presente no cotidiano escolar. Da mesma forma, a considerar o caráter processual da avaliação, a recuperação paralela de estudos, como possibilidade de refletir e reencaminhar os processos educativos, aparece junto ao relato dos participantes, com exceção do EP5, que não a menciona. A anunciação desses elementos junto às falas dos diretores indica que a avaliação da aprendizagem desenvolvida nas escolas pesquisadas está de acordo com as diretrizes estabelecidas na Lei nº 170 e na Resolução nº 011 da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

Os Participantes 2 e 5 destacam a importância dos Conselhos de Classe, como órgão deliberativos e constituintes dos processos de avaliação da aprendizagem, conforme preconizam, os documentos legais orientadores, já mencionados.

Sobre a metodologia da avaliação propriamente dita, a exploração dos dados apresentados demonstra que vem ocorrendo um movimento transformador em relação aos métodos e instrumentos tradicionais de avaliação, bem como a diversificação e ampliação dos instrumentos utilizados. O relato de alguns diretores na entrevista reforça esse diagnóstico.

[...] hoje a gente tem assim um pouco mais de entendimento de, ou digamos, **um amadurecimento de que a avaliação não é só prova**, né, não é só prova escrita, tem N tipos de avaliar os estudantes, que vai da oral, vai da escrita, vai do dia a dia em sala de aula, o que eles fazem na atividade (EP3).

[...] hoje, a gente percebe que tem mudança no sentido, assim, é menos prova e mais outras possibilidades (EP6).

[...] os alunos, eles são avaliados de diferentes formas (EP2).

A análise das falas indicam que ocorre entre os participantes, de forma geral, a preocupação acerca dos procedimentos metodológicos de avaliação, adotados pelos docentes. Para os participantes da pesquisa, a coleta de dados, por meio de uma avaliação adequada, permite aos docentes capturarem as possíveis fragilidades presentes nos processos de ensino e

aprendizagem. Ademais, conforme preconizam os documentos legais e curriculares, a utilização de diferentes instrumentos de avaliação configura-se como estratégia para minimizar avaliações incoerentes com a realidade investigada.

Frente ao exposto, percebe-se, entre as escolas de educação básica investigadas, a ocorrência de um movimento reflexivo em relação à avaliação da aprendizagem, tendo em vista potencializar suas finalidades na direção da ampliação da qualidade educacional, no entanto, se essa compreensão manifesta-se com superioridade entre as práticas avaliativas, essa análise incipiente não possibilita confirmação.

### 7.3 O PPP E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC – ASPECTOS CONVERGENTES E DIVERGENTES

Esta seção constitui-se basicamente por uma análise comparativa entre os PPPs vigentes no período anterior e posterior à implementação da BNCC, tendo como, principal objetivo, identificar a presença, ou não de alterações nos documentos, a partir das novas orientações curriculares. A análise incide sobre os aspectos que constituem a avaliação da aprendizagem, de acordo com o quadro vinte, que serão agrupados, apresentados e discutidos a partir de três novos quadros, assim identificados: quadro vinte e quatro: concepções, pressupostos teóricos e finalidades, quadro vinte e cinco: legislações e orientações curriculares e quadro vinte e seis: pressupostos metodológicos.

Quadro 24: Concepções, pressupostos teóricos e finalidades da avaliação da aprendizagem  
IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

	ANTES	APÓS
Escola Reflexão e ação	Apresenta uma concepção diagnóstica da avaliação e destaca que a organização do processo encontra-se em anexo ao documento. Aborda o caráter formativo da avaliação contemplado em 3 etapas: diagnóstico, intervenção e replanejamento de acordo com os pressupostos da PCSC.	Reestrutura o texto e aborda o caráter formativo da avaliação conforme os pressupostos da PCSC. Indica a BNCC e o CBTC, como documentos norteadores. Aborda o caráter formativo da avaliação contemplado em 3 etapas: diagnóstico, intervenção e replanejamento de acordo com os pressupostos da PCSC.
Escola Formação	PPP não apresentado	Destaca o caráter formativo da avaliação e indica os pressupostos que a orientam: Processual/contínua, participativa, investigativa/diagnóstica. Aborda o caráter formativo da avaliação contemplado em 3 etapas: diagnóstico, intervenção e replanejamento de acordo com os pressupostos da PCSC.
Escola Mediação	Com base na PCSC, destaca a avaliação processual.	Mantém o mesmo texto do PPP anterior à implementação da BNCC.
Escola Democracia	Com base na PCSC, destaca o caráter formativo e processual da avaliação.	Reestrutura o texto articulando-o às concepções de avaliação da PCSC e do CBTC.

Escola Integrar e socializar	Com base na PCSC, destaca o caráter formativo da avaliação. Faz referência à avaliação do rendimento do aluno com base na legislação vigente Res. 183/13, que estabelece as diretrizes operacionais para a avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Aborda o caráter processual, contínuo e inclusivo da avaliação.	No espaço delimitado para a concepção da avaliação no PPP, o texto faz referência ao processo de ensino e aprendizagem. Em uma seção específica caracteriza a avaliação escolar abordando os aspectos legais e procedimentais. Com base na legislação vigente “A avaliação da aprendizagem de qualidade possui um caráter processual, contínuo e inclusivo.”
Escola Diversidade	Avaliação como possibilidade de reflexão e análise do processo de ensino e aprendizagem. Destaca a avaliação emancipatória e os pressupostos que a orientam: Processual/contínua, participativa, investigativa/diagnóstica.	O texto é reestruturado, destacando o caráter formativo da avaliação de acordo com a PCSC, contemplado em 3 etapas: diagnóstico, intervenção e replanejamento
Escola Cultural	A concepção de avaliação, não ocupa um lugar de destaque, mas se manifesta durante o texto a partir da legislação vigente, a considerar a avaliação inclusiva, diagnóstica e processual.	A concepção de avaliação não ocupa um lugar de destaque, mas se manifesta durante o texto, sendo compreendida como uma possibilidade de garantia e ampliação da qualidade escolar, tendo, como aporte teórico, Luckesi, (1999). “A avaliação é um processo formativo que compreende pelo menos três etapas inter-relacionadas: diagnóstico, intervenção e replanejamento. “Aborda o caráter formativo da avaliação contemplado em 3 etapas: diagnóstico, intervenção e replanejamento de acordo com os pressupostos da PCSC.

Fonte: Elaborado pela autora – 2024.

Diante da análise do quadro 24, considerando a implementação da BNCC, evidencia-se que as Escolas Reflexão e ação, Democracia, Integrar e Socializar, Diversidade e Cultural realizam modificações nos textos em relação aos PPPs anteriores à implementação da BNCC, articulando suas concepções e pressupostos teóricos de acordo com a PCSC. A Escola Formação também considera, em seu texto, as orientações da PCSC, no entanto, uma análise comparativa não foi viabilizada, pelos motivos já expostos. O CBTC, é citado pelas Escolas Reflexão e Ação e Democracia, como documento norteador das propostas avaliativas.

A Escola Reflexão e Ação menciona, ainda, em caráter exclusivo, dentre os PPPs analisados, a BNCC como documento normativo da prática educativa. Ademais, observa-se que a concepção de ensino e aprendizagem ganha contornos mais tecnicistas, quiçá, mais alinhados com a propositura da BNCC.

Não foi identificada alteração no texto do PPP da Escola Mediação, publicado após a implementação da BNCC.

A Escola Integrar e Socializar, promove alterações em seu texto, no entanto, mantém o foco em uma abordagem voltada aos aspectos legais e procedimentais da avaliação, não ampliando a discussão teórica da avaliação.

Nesse contexto, observa-se que as concepções de avaliação contempladas nos PPPs têm, como base, o texto da PCSC (2014) e, com exceção da Escola Reflexão e Ação, não

apontam diretrizes ou tendências relacionadas à BNCC. Assim sendo, de modo geral, a exploração do quadro vinte e quatro, evidencia a existência de uma reestruturação textual, em relação às concepções de avaliação, na grande maioria dos PPPs publicados após a implementação da BNCC.

Identificou-se, ademais, que, nos documentos anteriores à BNCC, a definição conceitual da avaliação concentrava-se com maior ênfase sobre os aspectos metodológicos e procedimentais, para determinar a finalidade da prática avaliativa, junto aos processos educacionais. Já nos documentos com vigência após a implementação da BNCC, embora a anúncio da estrutura metodológica mantenha-se, observa-se ainda uma preocupação, junto a alguns documentos, em assegurar um embasamento teórico capaz de direcionar a prática avaliativa, em conformidade com as diretrizes curriculares vigentes, em especial a PCSC.

Quadro 25: Legislações e diretrizes que orientam a avaliação da aprendizagem

IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC		
	ANTES	APÓS
Escola Reflexão e ação	O texto faz referência à: LDB 9394/96 <sup>28</sup> ; Res. CEE/SC 183/13 <sup>29</sup> ; Portaria SED/SC 189/17 <sup>30</sup> ; PCSC.	O texto faz referência à: BNCC e ao CBTC. Não menciona os aspectos legais que regulamentam a avaliação da aprendizagem.
Escola Formação	PPP não apresentado	O texto faz referência à Res. CEE/SC 183/13. Percebe-se junto ao texto a articulação com os pressupostos da PCSC, contudo o documento não é mencionado.
Escola Mediação	O texto faz referência à: Portaria SED/SC 189/17 e a PCSC.	Res. CEE/SC 183/13; Portaria SED/SC 109/19 <sup>31</sup> , inseridas, na íntegra, no PPP, como anexos. Indica a PCSC como documento curricular orientador.
Escola Democracia	O texto faz referência à: LDB 9394/96; Lei complementar 170/98; Portaria 004/05/2003 <sup>32</sup> ; Res. CEE/SC 183/13;	O texto faz referência à: LDB 9394/96; Res. CEE/SC 183/13; Portaria 216/22 <sup>35</sup> . Indica a PCSC e o CBTC como documentos

<sup>28</sup> Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) . Acesso em 05 mai. 2024.

<sup>29</sup> RESOLUÇÃO Nº 183, de 19 de novembro de 2013 do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC) - estabelece diretrizes operacionais para a avaliação do processo ensino-aprendizagem nos estabelecimentos de ensino de Educação Básica e Profissional Técnica de Nível Médio, integrantes do Sistema Estadual de Educação. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/comissoes/educacao-basica/legislacao-1/resolucoes-15/962-962/file> . Acesso em 05 mai. 2024.

<sup>30</sup> PORTARIA P/189 de 09 de fevereiro de 2017, da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) - regulamenta a implantação da sistemática de avaliação do processo ensino-aprendizagem na Rede Pública Estadual de Ensino. Disponível em: <file:///E:/Usuario%202020/Sandra/Desktop/LEGISLAÇÃO/PORTARIA%20P-189-2017%20-%20Sistematica%20de%20avaliacao.pdf>

<sup>31</sup> PORTARIA SED/SC Nº 109 de 07 de fevereiro de 2019 - estabelece diretrizes para a avaliação do processo ensino-aprendizagem nos estabelecimentos de ensino de Educação Básica, integrantes do Sistema Estadual de Educação e revoga as portarias 189/2017 de 09/02/2017 e 2890/2018 de 29/11/2018. Disponível em: <https://portal.doe.sea.sc.gov.br/repositorio/2019/20190213/Jornal/2081.pdf>

<sup>32</sup> (Portaria 004/maio/2003). O documento não foi encontrado.

	Portaria SED/SC 31/2014 <sup>33</sup> ; CI 45/09 <sup>34</sup> e PCSC	curriculares orientadores.
Escola Integrar e socializar	O texto faz referência à: LDB 9394/96; Res. CEE/SC 183/13; Portaria SED/SC 189/17. Não menciona os documentos curriculares orientadores.	O texto faz referência à: LDB 9394/96; Res. CEE/SC 183/13; Portaria 189/17; Portaria 2890/18 <sup>36</sup> . Não menciona os documentos curriculares orientadores.
Escola Diversidade	O texto faz referência à: LDB 9394/96; Res. 183/13; Portaria SED/SC 31/2014. O texto não indica documentos curriculares orientadores.	O texto faz referência à: Lei complementar 170/98; LDB 9394/96; Res. CEE/SC 183/13. Indica como documentos curriculares orientadores a BNCC, a PCSC e o CBTC.
Escola Cultural	O texto faz referência à: Res. CEE/SC 183/13; Portaria SED 28 e 29/2013; <sup>37</sup> Portaria SED N° 20, de 24/05/2010 <sup>38</sup> . O texto não indica documentos curriculares orientadores.	Res. CEE/SC 183/13; Portaria SED/SC 216/2022. Indica a PCSC como documento curricular orientador.

Fonte: Elaborado pela autora – 2024.

Em relação aos aspectos legais observa-se, entre os PPPs analisados, que, com exceção da Escola Reflexão e ação, todas as demais Escolas contemplam, em seus documentos, tanto anterior como posteriormente à implementação da BNCC, os aspectos legais que regulamentam a avaliação da aprendizagem na educação básica, de forma que algumas escolas disponibilizam o documento na íntegra junto ao PPP, enquanto outras citam os documentos no corpo do texto. Nessa conjuntura, a Escola Reflexão e ação, ao alterar o texto, não faz menção aos documentos legais que orientam a avaliação da aprendizagem. Nesses termos, destacam-se as legislações que regulamentam os processos de avaliação, na rede estadual de ensino, no ano de 2022: a LDB 9394/96, a Lei complementar 170/98, a Res. CEE/SC 183/13, a Portaria SED/SC 109/19 e a Portaria SED/SC 216/2022. Observa-se, entretanto, que a Escola Integrar e Socializar faz referência à Portaria 189/17, já revogada pela Portaria SED/SC 109/2019.

A respeito das orientações curriculares que norteiam os processos escolares pesquisados, identifica-se que a maioria das escolas apresenta uma proposta de avaliação articulada aos pressupostos e diretrizes da PCSC. Acerca disso, destaca-se que as Escolas Mediação e Democracia, fazem referência a PCSC em seus PPPs, antes e depois da BNCC.

<sup>35</sup> PORTARIA SED 216 de 02 de fevereiro de 2022 - regulamenta o atendimento educacional, o cumprimento da carga horária e os procedimentos e registros da Avaliação da Aprendizagem da Educação Básica e Profissional da Rede Pública Estadual de Santa Catarina. Disponível em: [https://drive.google.com/drive/folders/1\\_GkC5Cw5ub4J\\_Ft7f8T7n3dVJsPDVVMCq](https://drive.google.com/drive/folders/1_GkC5Cw5ub4J_Ft7f8T7n3dVJsPDVVMCq) . Acesso em 06 mai. 2024.

<sup>33</sup> Portaria nº 31 de 28 de Outubro de 2014. Regulamenta a Implantação da sistemática de avaliação do processo ensino-aprendizagem da Rede Pública Estadual de Ensino.

<sup>34</sup> Comunicação Interna Circular (CI) nº 45, de 17 de abril de 2009, da Diretoria de Educação Básica e Profissional de Santa Catarina, nos dois anos iniciais e no quarto ano do Ensino Fundamental não poderá haver retenção de alunos.

<sup>36</sup> PORTARIA SED/SC N° 2890 de 29 de novembro de 2018, altera a PORTARIA SED/SC P/189/2017, em relação ao ensino trimestral na rede estadual de ensino.

<sup>37</sup> Portaria SED 28 e 29/2013. Documento não encontrado.

<sup>38</sup> Portaria SED N° 20, de 24/05/2010. Documento não encontrado.

As Escolas Diversidade e Cultural, por outro lado, visam assegurar, em seus PPPs, as diretrizes da PCSC, por meio da reformulação de seus textos, somente após a implementação da BNCC. O PPP da Escola Formação contempla a PCSC, como documento curricular orientador da avaliação da aprendizagem. A Escola Integrar e Socializar não faz referência em seus documentos à PCSC, em nenhum dos PPPs analisados, muito embora, seja possível perceber aspectos convergentes com a PCSC, junto ao PPP anterior à implementação da BNCC. A Escola Reflexão e Ação, ao modificar seu texto, após a implementação da BNCC, retira as referências curriculares em relação a PCSC.

Com relação ao CBTC, ele é referenciado como documento curricular orientador dos processos avaliativos, nos PPPs das Escolas Reflexão e Ação, Democracia e Diversidade.

A BNCC, como proposta curricular, aparece timidamente entre os documentos analisados, sendo citada apenas nos PPPs das Escolas Reflexão e Ação e Diversidade.

Diante do exposto, evidencia-se, com maior ênfase, entre os PPPs analisados, a influência e referência da PCSC, como documento curricular orientador da avaliação nos processos de ensino e aprendizagem da educação básica.

Destarte, no que se refere às propostas curriculares, orientadoras dos processos educacionais, assegura-se que houve, em relação aos PPPs, uma reestruturação textual após a implementação da BNCC, entretanto, percebe-se com superioridade, a mesma perspectiva e tendência pedagógica. A exemplo disso, destacam-se as citações dos PPPs de duas escolas, que denotam o exposto:

A avaliação da aprendizagem, que acontece no processo de ensinar e aprender tem por função investigar a qualidade daquilo que está sendo aprendido, revelando o conhecimento adquirido e o que falta aprender. Ao identificar o que ainda falta aprender, conduzimos as atividades de intervenção, com vistas à obtenção de um resultado mais satisfatório. Assim, a avaliação da aprendizagem está comprometida com a construção da aprendizagem, já que este é o objetivo da prática escolar: que os alunos aprendam e possam se desenvolver (PPP7, 2016).

A avaliação da aprendizagem existe propriamente para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno. Ela tem a função de possibilitar uma qualificação da aprendizagem do educando. Observar bem que estamos falando de qualificação do educando e não de classificação (Luckesi, 1999, p.66) apud (PPP7, 2022).

A avaliação deve ocorrer durante todo o processo de ensino e aprendizagem, mediante a utilização de metodologias e instrumentos que tenham a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Portanto, não se restringe apenas para julgar o sucesso ou o fracasso do aluno, devendo acontecer sempre que o professor propuser novos conteúdos (PPP6, 2017).

A avaliação da aprendizagem constitui-se num processo de acompanhamento dos sujeitos, de modo que forneça indicadores para o aprimoramento do processo educativo. Deve servir como um instrumento de inclusão e não de classificação e/ou de exclusão. Ser um indicador não apenas do nível de desenvolvimento do estudante, como também das

estratégias pedagógicas e das escolhas metodológicas do professor (PPP6, 2022).

Dadas as considerações em relação aos aspectos curriculares que se inter-relacionam no espaço de investigação, o quadro vinte e seis, indica as diretrizes metodológicas que orientam os processos de avaliação da aprendizagem, junto às escolas participantes da pesquisa.

Quadro 26: Procedimentos metodológicos da avaliação da aprendizagem

IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC		
	ANTES	APÓS
Escola Reflexão e ação	O texto indica a periodicidade das avaliações, o quantitativo de avaliações por período e tipo de avaliação: numérica. Orienta sobre a diversificação dos instrumentos de avaliação e apresenta uma lista de sugestões. Menciona o sistema professor online, para registro das datas das avaliações.	O texto indica a periodicidade das avaliações, o quantitativo de avaliações por período e tipo de avaliação: numérica. Não há indicações no texto acerca dos instrumentos de avaliação. Não faz indicações no texto em relação aos registros das avaliações.
Escola Formação	PPP não apresentado	O texto indica a periodicidade das avaliações, quantitativo de avaliações por período e CH dos componentes curriculares, o tipo de avaliação: numérica e caracteriza as avaliações como periódicas e finalizadoras. Orienta sobre a diversificação dos instrumentos de avaliação e apresenta uma lista de sugestões. Menciona de forma superficial o sistema professor online, mas não caracteriza e orienta sobre os registros das avaliações.
Escola Mediação	O PPP contempla, na íntegra, a Portaria 189/17, inserida, que apresenta as diretrizes acerca da avaliação. Não há indicações no texto acerca dos instrumentos de avaliação. As orientações quanto aos registros das avaliações estão contempladas na Portaria 189/17, inserida, na íntegra, no PPP.	O texto caracteriza as avaliações como periódicas e finalizadoras. Em anexo ao PPP, estão contemplados os documentos que apresentam as diretrizes da avaliação e indicam os procedimentos a serem adotados. Orienta sobre a diversificação dos instrumentos de avaliação e apresenta algumas sugestões. As orientações quanto aos registros das avaliações estão contempladas na Res. 183/13, inserida como anexos no PPP.
Escola Democracia	O texto indica a periodicidade das avaliações, o quantitativo de avaliações por período e tipo de avaliação de acordo com a legislação vigente. Orienta sobre a diversificação dos instrumentos de avaliação e apresenta uma lista de sugestão. Orienta quanto aos registros das avaliações.	O texto indica a periodicidade das avaliações, o quantitativo de avaliações por período e tipo de avaliação de acordo com a legislação vigente. Não há indicações no texto acerca dos instrumentos de avaliação. Orienta quanto aos registros das avaliações.
Escola Integrar e socializar	O texto indica a periodicidade das avaliações, o quantitativo de avaliações por período, o tipo de avaliação: numérica e orienta como avaliar o aproveitamento dos alunos. Orienta sobre a diversificação dos instrumentos de avaliação e apresenta uma lista de sugestões. Orienta a respeito dos registros a serem realizados no sistema professor online, em relação às avaliações e acompanhamento dos estudantes.	O texto indica a periodicidade das avaliações, o quantitativo de avaliações por período, o tipo de avaliação: numérica e orienta como avaliar o aproveitamento dos alunos. Orienta sobre a diversificação dos instrumentos de avaliação e apresenta uma lista de sugestões. Orienta a respeito dos registros a serem realizados no sistema professor online, em relação às avaliações e

		acompanhamento dos estudantes.
Escola Diversidade	Os pressupostos metodológicos e procedimentais que orientam a avaliação estão contemplados junto ao recorte da Res. 183/13 que define as diretrizes e orienta a avaliação. Orienta sobre a diversificação dos instrumentos de avaliação e apresenta uma lista de sugestões. A orientação sobre os registros da avaliação está contemplada junto ao recorte da Res. 183/13 que define as diretrizes e orienta a avaliação	Os pressupostos metodológicos e procedimentais que orientam a avaliação estão contemplados junto a resolução 183/13, inserida como anexa no PPP. Orienta sobre a diversificação dos instrumentos de avaliação e apresenta uma lista de sugestões. A orientação sobre os registros da avaliação está contemplada junto à resolução 183/13, inserida como anexa no PPP.
Escola Cultural	O texto indica a periodicidade das avaliações e o tipo de avaliação. Apresenta, com base em Luckesi(2011), algumas regras sobre a elaboração adequada dos instrumentos de avaliação. Os registros das avaliações estão orientados de acordo com a legislação vigente.	Os pressupostos metodológicos e procedimentais que orientam a avaliação estão contemplados junto à legislação vigente citada no texto. Orienta sobre a diversificação dos instrumentos de avaliação e apresenta uma lista de sugestões. Os registros das avaliações estão orientados de acordo com a legislação vigente.

Fonte: Elaborado pela autora – 2024.

A partir da análise do quadro vinte e seis, observa-se que os procedimentos metodológicos orientadores dos processos avaliativos são encontrados nos PPPs publicados antes e depois da implementação da BNCC, tendo apenas, como exceção, o PPP da EEB Democracia, sendo que este ao reestruturar seu documento, deixa de mencionar estes aspectos. Além disso, identifica-se que a abordagem metodológica da avaliação contemplada nos PPPs ocorre, em grande parte, pela influência das legislações vigentes amplamente referenciadas nos documentos. Em vista disso, evidencia-se que os procedimentos e instrumentos de coleta de dados da avaliação, ocupam lugar privilegiado junto aos PPPs e nas falas dos participantes da pesquisa.

Nessa perspectiva, salienta-se que a condução do processo de ensino e aprendizagem perpassa a compreensão da realidade e das condições em que este processo desenvolve-se. Assim sendo, a utilização de instrumentos adequados para a coleta de dados é uma premissa da avaliação, conforme traz Luckesi (2011, p. 295),

Os dados necessitam ser coletados em conformidade com as exigências do projeto de estudo, ou seja, com o que estamos investigando e com a forma pela qual abordamos nosso objeto de pesquisa, o que implica, no caso do ensino-aprendizagem, ter presentes as configurações do projeto da escola, como também dos planos de ensino, assim como das aulas. O que importa avaliar é o resultado da ação, e esta deve estar definida nessas instâncias. Nesse contexto, os instrumentos necessitam ser elaborados, aplicados e corrigidos segundo especificações decorrentes dessas decisões prévias à ação. Elas definem os resultados almejados, e, então, a avaliação existe para informar se eles foram atingidos ou não e, com que qualidade. Se nossos instrumentos de coleta de dados não nos propiciam isso, são insatisfatórios.

Com base na passagem apresentada, destaca-se que os instrumentos avaliativos utilizados no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, refletem as intencionalidades do docente e da proposta pedagógica da escola.

Neste sentido, acerca dos instrumentos avaliativos, operacionalizados pela avaliação da aprendizagem, no território da pesquisa, é possível referir que: na EEB Mediação, o PPP de 2022, diferentemente do PPP de 2017, classifica as avaliações em periódicas e finalizadoras, desse modo, alguns instrumentos avaliativos são informados como possibilidade de avaliação periódica. Por sua vez, a EEB Democracia não faz referência aos instrumentos avaliativos em nenhum dos PPPs analisados. A EEB Reflexão e Ação, no documento de 2017, aborda com destaque os instrumentos avaliativos, inclusive, apresenta uma lista sugerindo diferentes instrumentos, no entanto, ao reestruturar o texto em 2022, suprime a lista e contempla alguns aspectos inerentes aos instrumentos avaliativos, conforme passagem a seguir, “os instrumentos de avaliação devem priorizar a integração das experiências vividas e refletidas por todos os envolvidos no processo. A prática avaliativa exerce papel fundamental como ponto de partida para o conhecimento das diversas formas de aprendizagem, para que se possa desenvolver metodologias inovadoras de ensino” (PPP1,2017). A EEB Diversidade, assegura aos professores a utilização de diversos instrumentos avaliativos, para verificação da aprendizagem dos estudantes. Por fim, salienta-se a apresentação de uma lista com sugestões de instrumentos avaliativos a serem utilizados pelos professores, contemplada nos PPPs das Escolas, EEB Formação, EEB Cultural e EEB Integrar e Socializar.

Nessa direção, em relação aos instrumentos de avaliação, compreende-se que eles, em certo modo, materializam os interesses e os objetivos da avaliação ou, de certa maneira, em algumas situações até denunciam a falta deles. Assim sendo, ao considerar a avaliação como um diagnóstico, defendemos, de maneira vigorosa, a utilização de diversos e variados instrumentos avaliativos, junto aos processos de ensino e aprendizagem, possibilitando, assim, a potencialização da qualidade da avaliação. Neste sentido, Silva, Hoffman e Esteban (2010, p.16) assinalam que: “[...] a diversificação dos instrumentos avaliativos tem uma função estratégica na coleta de um maior número e variedade de informações sobre o trabalho docente e os percursos de aprendizagens. ”

Instrumentos de coleta de dados para a avaliação, bem elaborados, é a condição para a realização satisfatória do ato de avaliar, quanto de examinar.

Ele é o recurso que amplia nossa capacidade de observação na realidade com a qual trabalhamos. Avaliar a aprendizagem, sob a forma de

acompanhamento, é diagnosticar o desempenho do educando para construir o melhor resultado possível, (PPP7, 2016)

Ademais, reconhecer e respeitar a diversidade histórico, cultural e social do educando, significa diversificar as metodologias utilizadas, a fim de atender as diferentes necessidades e exigências que esse novo contexto reivindica, conforme destaca a citação a seguir,

A diversificação de instrumentos e procedimentos de avaliação será de acordo com o planejamento de cada componente curricular, levando em conta os aspectos qualitativos e formativos da avaliação (PPP6, 2022).

Em contrapartida, vale destacar, que a falta de inovação, reflete a preservação de processos educacionais apoiados na padronização dos saberes e na adaptação social, sem compromisso com a formação humana e integral do sujeito e a transformação social.

Os procedimentos relativos aos registros das avaliações, junto aos processos de ensino e aprendizagem, estão contemplados em todos os PPPs das Escolas, no período anterior à implementação da BNCC. Contudo, após a nova reestruturação curricular, as Escolas: EEB reflexão e Ação e EEB Mediação retiram esses textos dos documentos.

Assim sendo, considera-se fundamental, discutir acerca da utilização dos resultados aferidos por meio da avaliação. Para Luckesi (2011), o professor de posse dos resultados da avaliação, poderá utilizá-los de diferentes formas, a saber: o simples registro no diário de classe; a oferta de novas oportunidades de aprendizagem ao estudante, como possibilidade de melhorar sua nota ou conceito; a intervenção como maneira de superar as dificuldades de aprendizagem identificadas na avaliação.

Com base no exposto, cabe ao professor a tomada de decisão, acerca da condução do processo de ensino e aprendizagem, contudo, torna-se fundamental que o PPP oriente suas ações, no sentido de minimizar equívocos na compreensão e desenvolvimento das práticas avaliativas e utilização dos instrumentos de aferição da aprendizagem.

Nessa perspectiva, mediar os processos educacionais e conduzir o estudante para a construção de novas aprendizagens representa uma prática pedagógica que encontra na avaliação (intencionalmente planejada), os subsídios necessários para a orientação e planejamento de intervenções pedagógicas consistentes. Desse modo, a avaliação é compreendida como espaço de diálogo entre o ensino e os percursos de aprendizagens dos estudantes. (Silva; Hoffmann; Esteban, 2010)

Contudo, a análise dos dados indica, a ênfase atribuída aos aspectos procedimentais da avaliação no campo da pesquisa, em relação aos aspectos conceituais. Essa percepção demonstra a articulação da prática avaliativa com as diretrizes legais e operacionais que lhe

orientam, ao mesmo tempo que apontam para uma tendência de concepção de avaliação, voltada à padronização e ao controle dos sujeitos e dos saberes. Nesses termos, entende-se, a partir do exposto, a necessidade da indicação, junto aos documentos orientadores do processo de ensino e aprendizagem, dos pressupostos metodológicos que orientam e conduzem a avaliação, desde que esta não seja a única abordagem contemplada. Nessa seara, compreende-se que os pressupostos teóricos também precisam ocupar espaço no debate, de forma a fundamentar processos avaliativos voltados à ampliação da qualidade educacional e ao desenvolvimento pleno do educando, para a transformação humana e social.

Assim sendo, para evitar uma prática avaliativa equivocada e distante dos princípios que a orientam, torna-se fundamental, que todo o processo de ensino e aprendizagem, incluindo as avaliações, sejam intencionalmente planejadas e desenvolvidas para a promoção de aprendizagens significativas. Desta maneira, entende-se que os docentes precisam estar em contínua aproximação com os aportes teóricos basilares à condução de sua prática. Para Silva, Hoffman e Esteban (2010, p.13), “a apropriação do campo epistemológico educacional possibilitará aos docentes desenvolver práticas políticas-pedagógicas significativas, provocadoras e desencadeadoras de situações didáticas que contribuam para aprendizagens significativas dos diversos aprendentes.”

Encaminhando o final desta seção e, com o intuito de melhor compreender os reflexos da implementação da BNCC sobre a avaliação, dentre as escolas pesquisadas, apresenta-se, de maneira agrupada, as falas dos diretores em relação à temática.

O primeiro grupo considera que a implementação da BNCC, como documento curricular norteador das propostas pedagógicas, impactou de alguma forma a compreensão e prática da avaliação, conforme segue:

E a vinda, então, das dez competências ajudou, né, assim, ajudou bastante, vem aprimorar, assim o que a gente já fazia (EP1).

Claro que mudança teve assim, mas é, acho, que ainda está a passos lentos, nós temos ainda alguns profissionais mais resistentes a algumas mudanças (EP3).

A base nacional, ela veio para ajudar, colaborar no modo de avaliar os alunos, lógico, temos muitas dificuldades ainda na prática, né, dessa avaliação, porque ela é complexa, e você tem trinta alunos dentro de uma sala de aula, esses trinta alunos são diferentes na avaliação, mas, para ela, vem para colocar para nós uma linha, né, de pensamento (EP5).

Contrapondo o exposto, um segundo grupo, não identificou alterações significativas nos processos educacionais, a partir da implementação da BNCC,

Então assim oh, é ainda a preocupação na questão né, da base comum aí, é, ainda tem muita coisa, o leque está muito aberto para se estudar muito

ainda, para realmente achar um denominador aí, mais ou menos coerente, do que é uma avaliação realmente (EP4).

Eu não vi muita mudança, né, com relação a isso. Porque os professores, também eles, é, eles acabam criando alguns vínculos com algumas situações e é difícil a mudança assim. De repente, ela possa aparecer, mas com o decorrer do tempo né (EP6).

A partir da análise das ponderações dos diretores, percebe-se divergentes compreensões, entre os diretores, em relação aos impactos da BNCC, sobre a avaliação da aprendizagem, possivelmente pela própria falta de referência no documento em relação à própria avaliação. Do mesmo modo, a PCSC, por meio do CBTC, ao orientar os processos avaliativos nas áreas do conhecimento, não indica, com clareza, modificações importantes na avaliação em razão da implementação da BNCC.

Torna-se importante destacar, que muito embora alguns diretores indiquem a percepção de mudanças na avaliação a partir da implementação da BNCC, não mencionam, especificamente, quais mudanças ocorreram.

Frente o exposto, entende-se, que a implementação da BNCC, como documento curricular nacional, não reverberou alterações significativas nos processos de avaliação da educação básica, das escolas pesquisadas, cinco anos após sua implementação. Entre as possíveis lacunas da BNCC, evidencia-se, não reportar, nem para conceitos e princípios, tampouco, para procedimentos de avaliação, alinhando-se, desse modo, com a implementação da nova política curricular, já amplamente criticada por ser engessada, prescritiva e focada na listagem de conteúdo. Ademais, sublinha-se que os motivos que possivelmente contribuíram para essa situação não serão abordados neste trabalho, no entanto, poderão justificar o desenvolvimento posterior de pesquisas nesta área do conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dada a análise dos dados coletados são apresentadas, nesta seção, as percepções em relação aos processos de avaliação da aprendizagem, das escolas estaduais urbanas do município de Concórdia-SC, com a intenção de responder ao problema da pesquisa, a partir dos objetivos e finalidades que orientaram este estudo.

Nessa perspectiva, tendo em vista favorecer a compreensão dos processos avaliativos e de seus diferentes elementos presentes nas escolas investigadas, fez-se necessário construir, um referencial teórico consistente sobre a aprendizagem e a avaliação, em atendimento ao primeiro objetivo específico orientador desta pesquisa. Essa construção, a partir de ampla pesquisa bibliográfica, teve como principal referencial, a obra: “Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e preposições” de Luckesi (2011). Neste sentido, o referencial teórico construído serviu de aporte, frente à identificação e à compreensão das concepções e pressupostos que orientam a avaliação no território da pesquisa.

Frente à necessidade de contextualizar o desenvolvimento dos processos de avaliação da aprendizagem, a partir da implementação de novas diretrizes curriculares, entendeu-se como fundamental a realização da pesquisa do estado do conhecimento. Esta pesquisa, pautou-se em verificar a incidência de produções científicas, relacionadas à temática em pauta, de forma a justificar ou não o desenvolvimento deste trabalho. Isto posto, a realização da pesquisa na BDTD, resultou na identificação de apenas cinco trabalhos publicados, na direção deste estudo, indicando uma carência de pesquisas nesse campo científico, de maneira a justificar a realização desta investigação.

De acordo com um dos objetivos específicos desta pesquisa, realizou-se a análise sobre os PPPs das escolas, publicados anterior e posteriormente à implementação da BNCC, com a intenção de identificar e compreender as concepções que orientam a avaliação da aprendizagem escolar. No tocante às concepções e pressupostos teóricos, a análise dos documentos indica possíveis divergências entre as orientações teóricas, anunciadas nos documentos curriculares e a prática da avaliação. Nesse aspecto, os PPPs apresentam as concepções diagnóstica e formativa da avaliação, articuladas à PCSC, porém, entre os processos educativos desenvolvidos nas escolas, a avaliação classificatória e excludente também acontece, conforme evidenciam os dados coletados na pesquisa, apresentados e discutidos neste estudo. Isto posto, está em alinhamento com as falas dos diretores entrevistados, ao afirmarem que percebem entre alguns docentes uma resistência, talvez de ordem subjetiva, frente à mudança de concepção a respeito da avaliação. Nesse viés, ressalta-

se que posturas assumidas nessa perspectiva mantêm vivas as ideologias de exclusão, dominação e controle, tanto dos sujeitos (alunos) quanto dos conteúdos.

Em razão dessas considerações, sublinha-se que a prática da avaliação classificatória configura-se como antidemocrática, pois não orienta a tomada de decisão na direção do avanço e do crescimento do estudante, no entanto, deve ser minimizada junto aos espaços escolares (Luckesi, 2011). Nesse cenário, destaca-se que as concepções pedagógicas, como subsídios das práticas educativas, precisam ser amplamente discutidas nos espaços educacionais, para que, desse modo, possam ser compreendidas e desenvolvidas de acordo com os princípios e pressupostos que as norteiam. Desse modo, acredita-se que a viabilização da avaliação diagnóstica nos espaços escolares perpassa a compreensão da concepção pedagógica que a orienta e, neste sentido, como condição para sua existência, ela exige a articulação com uma concepção pedagógica progressista (Luckesi, 2011).

A respeito das diretrizes curriculares que orientam os processos avaliativos, os PPPs das escolas pesquisadas articulam-se a PCSC (2014) e o CBTC. Quanto à BNCC, tendo em vista os cinco anos da sua implementação, apenas dois, dos sete PPPs analisados, lhes fazem referência. Ante ao exposto, não há como a escola adensar algum fundamento sobre a avaliação da aprendizagem, tendo em vista que a própria BNCC não traz, de forma explícita, os fundamentos para mobilizar a prática avaliativa. Ademais, em relação à BNCC, observa-se que o documento não aborda ou referencia a avaliação em seu texto.

Nesse encadeamento, em relação às concepções de avaliação, anunciadas nas propostas curriculares de Santa Catarina, PCSC (2014) e CBTC, nota-se a ausência, junto ao texto, de um espaço para ampliação do debate a respeito dos princípios e dos pressupostos teóricos da avaliação, tanto no campo epistemológico como conceitual. Todavia, os documentos legais, que estabelecem as diretrizes operacionais para o desenvolvimento da avaliação, indicam, sucintamente, pressupostos teóricos subsidiários aos processos avaliativos.

Em suma, sobre as concepções e fundamentos teóricos que orientam a avaliação da aprendizagem, as discussões apresentadas na terceira seção do sétimo capítulo apontam alterações nos textos em relação às concepções de avaliação, na maioria dos PPPs publicados após implementação da BNCC. Percebe-se, neste sentido, junto aos documentos, a presença do caráter diagnóstico e formativo da avaliação, compreendida em três etapas: a de diagnóstico, a de intervenção e a de replanejamento, conforme anuncia a primeira seção do capítulo sétimo. Nesse viés, entre os documentos anteriores à implementação da BNCC, sublinha-se que a abordagem conceitual da avaliação estava centrada com maior ênfase nos

aspectos metodológicos e procedimentais. Contudo, após a implementação da BNCC, embora mantida a abordagem metodológica, observa-se também uma ampliação do embasamento teórico para o direcionamento da prática avaliativa, vinculados à PCSC (2014).

Nessa conjuntura, cabe destacar que a análise dos dados coletados evidencia a influência da PCSC (2014) e da legislação vigente sobre a reelaboração dos textos. Não sendo possível, nesse momento, a partir desta análise, estabelecer essa relação com a implementação da BNCC. Ademais, ressalta-se que os textos analisados articulam-se aos princípios da concepção histórico-cultural, que divergem aos da BNCC. A contextualização desse conflito sobre as concepções e escolhas teórico metodológicas presentes nos PPPs em relação àquelas presentes nos documentos curriculares normativos vigentes, surge como proposta de ampliação das reflexões, discussões e pesquisas sobre esse campo do conhecimento, como proposta para estudos posteriores.

Considerando ainda a dimensão curricular, percebe-se uma padronização entre os documentos analisados frente à articulação da avaliação com a PCSC (2014) e, do mesmo modo, a ausência de uma construção predominantemente autônoma do PPP junto às unidades escolares. Nessa direção, enfatiza-se que os documentos de forma geral não evidenciam com objetividade a finalidade da avaliação, amparando-se, com prioridade, nos documentos legais e curriculares para conduzir suas ações.

Diante desse cenário, propõe-se refletir acerca do exposto, a partir dos seguintes questionamentos: existem interesses para que a dimensão política do PPP e da avaliação seja ignorada? Constitui-se essa prática somente na ignorância e no agir irrefletido, contínuo e mecânico junto aos processos de ensino e aprendizagem?

Frente ao debate em voga, e em atendimento ao terceiro objetivo específico, coloca-se em pauta, aspectos que permeiam esse campo de estudo, a complexidade da avaliação, anunciada, inclusive, pelos participantes da pesquisa, associada à tendência classificatória/excludente da avaliação, historicamente construída. Tal visão não está só nos bancos escolares, mas também em diferentes espaços sociais e reafirmada, constantemente, pela implementação de políticas públicas que utilizam os exames para verificar/aférir diferentes índices educacionais. No entanto, contrapondo os elementos anunciados constituintes da avaliação às falas dos diretores indicam que existe também entre as práticas avaliativas, atualmente, desenvolvidas nas escolas, a compreensão da avaliação como elemento constitutivo do percurso formativo do estudante, comprometidas com seu desenvolvimento pleno e sua formação integral.

A respeito das orientações metodológicas da avaliação: sistemática, periodicidade, registros, instrumentos, entre outros elementos, evidencia-se que são contempladas pela legislação vigente e que estão amplamente referenciadas nos PPPs analisados. Contudo, um olhar mais acentuado sobre esse campo sugere o enfoque reducionista dado à avaliação, como simples instrumento de coleta de dados, corroborando com as indicações apresentadas na pesquisa do estado do conhecimento.

Ademais, para atender um dos objetivos deste estudo, foram examinados os PPPs, com o intuito de evidenciar indícios da ressignificação da avaliação, após a implementação da BNCC. Neste sentido, destaca-se que, em relação às concepções da avaliação, os textos foram reestruturados e alinhados à PCSC (2014), já em relação aos procedimentos metodológicos orientadores dos processos avaliativos, são anunciados em ambos os documentos, sob orientação da legislação vigente, com exceção de apenas uma escola, que ao reestruturar seu documento, deixa de mencionar esses aspectos formalizados em documentos oficiais. A respeito dos instrumentos avaliativos, percebe-se que ocupam lugar privilegiado junto à maioria dos PPPs analisados.

A apresentação dos diferentes aspectos identificados por meio da análise dos dados, coletados na pesquisa, aponta um movimento contínuo de mudanças no processo educacional, que compreende o período de análise entre os anos de 2017 e 2022, essencialmente sob a ótica do currículo e da legislação. Entretanto, a influência dessas mudanças sobre a ressignificação da avaliação não foram identificadas de maneira considerável neste trabalho. Contudo, sinaliza-se a ampliação das discussões acerca da avaliação da aprendizagem, no espaço investigado, apesar disso, percebe-se, um enfoque maior para a dimensão metodológica em relação às dimensões teórica, pedagógica e política.

Em síntese, com base nas diferentes abordagens empreendidas à avaliação neste trabalho, assegura-se que foi possível a identificação de indicadores necessários à resolução do problema desta pesquisa: Como as escolas estaduais urbanas de Concórdia – SC, ao reelaborarem seus projetos político-pedagógicos, em razão da implementação da BNCC, apresentam sua proposta de avaliação da aprendizagem?

Frente a esse questionamento, indica-se com a realização deste trabalho de pesquisa que as Escolas estaduais urbanas de Concórdia-SC reelaboraram seus Projetos Políticos Pedagógicos, essencialmente, a partir da legislação vigente: LDB 9394/96, Lei complementar 170/98, Resolução CEE/SC 183/13, Portaria SED/SC 109/19 e Portaria SED/SC 216/2022 e dos documentos curriculares PCSC (2014) e CBTC (2019, 2021). No entanto, não se identifica, nessas circunstâncias, o adensamento acerca dos princípios e concepções da

avaliação da aprendizagem. Observa-se ainda, que a portaria SED/SC nº 703, de 19 de março de 2024, em vigência atualmente, apresentada e discutida na última seção do sexto capítulo, faz referência aos princípios da avaliação da aprendizagem, o que não ocorreu com as legislações anteriores.

Diante do exposto, acredita-se que salientar esses aspectos promove a dilatação das discussões acerca da avaliação, bem como das estratégias para o aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem, com vistas à formação integral dos educandos, à expansão da qualidade educacional e à democratização do ensino.

As práticas pedagógicas avaliativas, desse modo comprometem-se com a superação da pedagogia do exame, assumindo os princípios da pedagogia do ensino, intencionalmente, planejada e executada a serviço da aprendizagem. Para Luckesi (2011, p. 70): “O ato de usar a avaliação da aprendizagem dentro da escola, hoje, configurada como investigação e intervenção a serviço da obtenção de resultados bem-sucedidos, é um ato revolucionário em relação ao modelo social vigente”. Assim sendo, nessa perspectiva, a ação docente assume um caráter inclusivo, diante de uma sociedade que se configura na exclusão, capaz de viabilizar, a partir dessa postura, indicadores para a transformação social.

Nessa direção, sinaliza-se como possibilidade de mudança, junto aos processos educacionais, a ampliação das discussões em relação à temática, nas reuniões pedagógicas, nas reuniões de conselho de classe, no desenvolvimento de projetos e na formação continuada dos professores. Salienta-se, igualmente, nessa conjuntura, a necessidade de maior produção científica na área, atualmente tímida, conforme mostra a pesquisa do estado do conhecimento, apresentada neste trabalho. A busca de referenciais junto a renomados teóricos em avaliação, também é um aspecto a ser considerado, para que a avaliação aconteça de maneira mais democrática e alinhada aos princípios democráticos e que respeitem o processo de cada estudante.

Quanto aos PPPs, sugere-se a revisitação contínua e a construção coletiva das propostas educativas, de maneira articulada às necessidades e interesses do contexto educacional. Neste aspecto considera-se relevante o alargamento junto aos documentos dos espaços para discussão da avaliação, com o intuito de anunciar, com clareza, as concepções e os pressupostos teóricos que orientam a sua finalidade. Neste aspecto, Luckesi (2011, p. 45) assegura que “a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo. Por isso, não pode ser estudada, definida e delineada sem um projeto que a articule”.

Nesses termos, sob a singela pretensão de contribuir com o processo formativo do sujeito e a qualidade da educação básica, em consonância com um dos objetivos delimitados neste trabalho, apresenta-se, no apêndice D, um caderno pedagógico, como produto educacional. Este caderno pedagógico reúne as ideias dos principais autores dedicados ao estudo da avaliação, na perspectiva das concepções diagnóstica e formativa, como um recurso possível de sustentação teórica basilar aos processos inovadores da avaliação. Acredita-se que este caderno poderá servir de subsídio às ações educacionais, na direção de realizar uma avaliação mais inclusiva e democrática, capaz de promover e ampliar os espaços de aprendizagem significativas para a formação humana e integral do educando.

Para finalizar, enfatiza-se que o desenvolvimento deste trabalho, buscou entre outros propósitos, refletir o papel da avaliação nos espaços educacionais. Neste sentido, Luckesi (2011, p. 206), afirma que: “A avaliação da aprendizagem na escola tem dois objetivos: auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, a partir do processo de ensino-aprendizagem, e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado.”

Portanto, com base nessas considerações, entende-se, que viabilizar contínuas reflexões e discussões sobre a avaliação reflete práticas pedagógicas comprometidas com a educação e a transformação dos espaços sociais.

## REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis - o retorno. *In*: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 2022. Florianópolis: Ed. da UFSC / São Paulo: Cortez, 2002.
- ALMEIDA, R. de. Reflexões e experiências sobre avaliação. *In*: RODRIGUES, A. de J. (Org.). **Avaliação escolar: estratégias e debates**. São Paulo: Factash, 2012.
- ANTUNES, C. **A avaliação da aprendizagem escolar**: fascículo 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BARBOSA, L. A. M. N. **Descrição e medida da competência leitora no ensino fundamental**. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020. Disponível em: [http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/12494/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O\\_Descri%c3%a7%c3%a3oMedidaCompet%c3%aancia.pdf](http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/12494/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O_Descri%c3%a7%c3%a3oMedidaCompet%c3%aancia.pdf). Acesso em: 05 nov. 2022.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1977.
- BENINCÁ, E. Em busca de um método para a ciência Pedagógica. *In*: MÜHL, Eldon Henrique. **Educação: práxis e ressignificação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010.
- BENINCÁ, E. Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica. *In*: MÜHL, Eldon Henrique. **Educação: práxis e ressignificação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010.
- BENINCÁ, E. Prática pedagógica, uma questão de método. *In*: MÜHL, Eldon Henrique. **Educação: práxis e ressignificação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010.
- BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. São Paulo: Moderna, 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2024.
- BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. São Paulo: Moderna, 2021. Disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario\\_21final.pdf](https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf). Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL. **INEP:** Censo Escolar. Dados Educacionais. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 21 out. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **IBGE:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/> Acesso em: 21 out. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP No 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: [http://http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf](http://http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf). Acesso em: 21 abr. 2022.

BRASIL. Prefeitura Municipal de Concórdia. Disponível em: <https://concordia.atende.net/>. Acesso em: 21 out. 2023.

CARMINATI, S. S. H.; BORGES, M. K. Perspectivas da Avaliação da Aprendizagem na Contemporaneidade. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 160-178, maio/ago. 2012

CARVALHO, A. C. O.; NASCIMENTO, M. N. da A. A avaliação da aprendizagem sob diferentes olhares. **Web Revista discursividade**. Campo Grande, MS: Pantanal, 2016.

CECHETTI, E. Planejamento pedagógico no contexto da teoria da atividade e da BNCC: Confluência possíveis. In: **XXXIII Simpósio catarinense de Administração da Educação: Conquistas e Desafios da Gestão da Educação Escolar em Novos Tempos**. 2022. Itajaí-SC: Secretaria Municipal de Educação. 2022.

CRUZ NETO, O.; DESLANDES, S. F.; GOMES, G.; MINAYO, C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1985.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DMITRUK, H. B. (Org.). **Cadernos metodológicos: diretrizes do trabalho científico**. 8. ed. Chapecó: Argos, 2012.

FRAGELLI, R. R.; FRAGELLI, T. B. O. Trezentos: a dimensão humana do método. **Educar em Revista**, p. 253-265, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9wV6Rd6NXhLZPhMSwtvMD3J/?lang=pt> . Acesso em: 09 jun. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, São Paulo, 1996.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação**: Entrevista com Jussara Hoffman. Texto editado. 2011. Disponível em: <https://pdfslide.net/documents/avaliacao-entrevista-com-jussara-hoffman-texto-.html?page=1> . Acesso em: 05 nov. 2022.

HOFFMANN, J.M.L. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Educação e Realidade, Porto Alegre, 1991.

HOFFMANN, Jussara M.L. **Avaliação Mediadora**: Uma Relação Dialógica na Construção do Conhecimento. CRE Mario Covas, São Paulo: FDE, n. 22, p. 51-59, 1994. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int\\_a.php?t=008](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=008) . Acesso em: 20 out. 2022

GATTI, B. A. Avaliação e qualidade da educação. **Cadernos Anpae**, v. 1, n. 4, p. 53-62, 2007. Arquivo em PDF, disponível em [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/seminariopde/documentos/processo5-para\\_saber\\_mais\\_bernadete\\_gatti.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/seminariopde/documentos/processo5-para_saber_mais_bernadete_gatti.pdf) . Acesso em: 16/03/2024.

GATTI, B. A avaliação em sala de aula. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Turismo**. v. 1, n. 1, p. 61-77, maio. 2009.

GUADAGNIN, J. T.; LEVINSKI, E. Z. Projeto político-pedagógico: da gaveta à ação. In: SARTORI, Jerônimo (Org.). **Gestão educacional**: formação em cursos de especialização. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2017. p. 82-96.

JOLANDEK, E. G. **Reforma curricular, avaliação em larga escala e PISA**: um olhar a partir de percepções docentes. 2020. 189f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/3093/1/Emilly%20Jolandek.pdf> . Acesso em: 05 nov. 2022.

LISKA, G. J. R. **O estudo do léxico na sala de aula: investigação do ensino dos processos semânticos de formação de palavras sob a perspectiva da Semântica de Contextos e Cenários (SCC)**. 2018. 266f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-AYKMP9> . Acesso em: 05 nov. 2022.

LIPSUCH, G. **Políticas de avaliação para alfabetização no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Novos(Velhos) mecanismos de controle e responsabilização.

2020. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2020. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/jspui/1493/2/Disserta%20Graciele%20Lipsuch%20-.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2022.

LOURENÇO, S. F. L. **Fatores associados ao desempenho dos estudantes no Ensino Médio de uma escola mineira no Simave/Proeb**. 2020. 138f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) - Programa Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12432> . Acesso em: 05 nov. 2022.

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

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011a.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIER, T. T. **Avaliações em larga escala – Prova Brasil e Prova ANA: Análise das relações com a BNCC 2014-2019**. 2019. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020. Disponível em: [https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5036/5/Thays\\_Maier2020.pdf](https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5036/5/Thays_Maier2020.pdf). Acesso em: 05 nov. 2022.

MARTINS, Â. M.; WERLE, F. O. C. (Orgs.). **Políticas Educacionais: elementos para reflexão**. Porto Alegre: Redes Editora, 2010.

MEZZOMO, R. M. & SARTORI, J. Gestão da sala de aula. In: SARTORI, Jerônimo (Org.). **Gestão educacional: formação em cursos de especialização**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2017. p. 15-30.

MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Currículo: Questões Atuais**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Currículo, conhecimento e cultura. Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017, p. 169-184.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. F. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875/12399>>. Acesso em: 12 out. 2022.

MOROSINI, M. C.; NASCIMENTO, L. M. do. Uma perspectiva metodológica da produção sobre Internacionalização da Educação Superior em programas de pós-graduação do Brasil. *In: VIII Seminário Internacional de Educação Superior – RIES – REDE GEU: A Educação Superior e Contextos Emergentes*. Porto Alegre, 2015.

MOROSINI, M.; KOLHS-SANTOS, P. BITTENCOURT, Z. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

PONTE, A. C. E. da; SAVIANI, N. O papel do professor na seleção dos conteúdos curriculares, na organização do trabalho pedagógico e na avaliação dos resultados escolares. *In: MARTINS, Â. M.; WERLE, F. O. C. (Orgs.). Políticas Educacionais: elementos para reflexão*. Porto Alegre: Redes Editora, 2010.

RODRIGUES, A. de J. (org.). **Avaliação escolar: estratégias e debates**. São Paulo: Factash, 2012.

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

SANTA CATARINA. **LEI COMPLEMENTAR Nº 170, de 07 de agosto de 1998**. Disponível Em: <https://www.sed.sc.gov.br> Acesso em: 08 out. 2023.

SANTA CATARINA. **LEI COMPLEMENTAR Nº 1.139, de 28 de outubro de 1992**. Disponível Em: <https://shre.ink/DC16> Acesso em: 21 nov. 2023.

SANTA CATARINA. **LEI COMPLEMENTAR Nº 668, de 28 de dezembro de 1998**. Disponível Em: <https://www.sed.sc.gov.br> Acesso em: 21 nov. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio: Temas Multidisciplinares**. Florianópolis. COGEN, 1998.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta curricular de Santa Catarina: estudos temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral da Educação Básica**. Florianópolis: DIOESC, 2014.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: COAN, 2019.

SANTA CATARINA. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**. Florianópolis: COAN, 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 703 de 19 de março de 2024**. Regulamenta os procedimentos e registros da avaliação da aprendizagem da Educação Básica e Profissional da rede Pública Estadual de Santa Catarina. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2023.

SANTA CATARINA. **Resolução CEE/SC Nº 011, de 10 de maio de 2022**. Diretrizes operacionais para a avaliação do processo de ensino e da aprendizagem nos estabelecimentos de ensino da Educação Básica e profissional Técnica de Nível Médio, integrantes do Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina.

SANTOS, P. K. dos. **Avaliação da aprendizagem** [recurso eletrônico]. Priscila Kohls dos Santos; Joelma Guimarães [revisão técnica: Marcia Paul Waquil]. Porto Alegre: SAGAH, 2017. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788595022058/pageid/2>. Acesso em: 24 abr. 2022.

SANTOS, M. R. dos. **Nível de proficiência do IDEB de matemática: um Estudo comparativo entre escolas municipais e estaduais de Cascavel**. 2021. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021. Disponível em: [https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5932/5/Marcieli\\_Santos2021.pdf](https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5932/5/Marcieli_Santos2021.pdf). Acesso em: 05 nov. 2022.

SARTORI, J.; PERREIRA, T. I. A construção da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. In: SARTORI, J.; PERREIRA, T. I. (Orgs.). **A construção do conhecimento no mestrado profissional em educação**. Porto Alegre. Cirkula: 2019. p. 17-34.

SATO, B. A. **Licenciaturas interdisciplinares na universidade de Brasília: novos caminhos para a formação docente**. 2021. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/43246>. Acesso em: 05 nov. 2022.

SILVA, D. D. da. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID: história do seu acaso**. 2021. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/4137>. Acesso em: 05 nov. 2022.

SILVA, J. F. da. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, J. F. da; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (orgs.) **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 9-20.

SILVA, T. H. de S. **A feira de ciências como instrumento para promoção da aprendizagem significativa no ensino de ciências**. 2019. 168 f. Dissertação ( Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, Universidade Federal

do Maranhão, São Luís, 2019. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/2999>. Acesso em: 05 nov. 2022.

SOARES, E. A. C. **Textos/documentos curriculares nacionais (2013 a 2017) para/na educação básica e a avaliação escolar**. 2020. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4371/1/ELENA%20CRUCIOL.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2022.

SOUZA, F. S. de. **Avaliação do Projeto de Extensão CLAC (Cursos de Línguas Abertos à Comunidade/Faculdade de Letras/UFRJ) como uma ação para a formação docente**. 2019. 218 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade Cesgranrio, Faculdade Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/10067/1/Franciane%20Santos-min.pdf> . Acesso em: 05 nov. 2022.

WOLF, N. R. **Aprendizagem, avaliação e competências nas três versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): conceitos em comparação**. 2019. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4387/1/NAT%c3%81LYA%20CAMY.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2022.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática da pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

**APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)****Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFS  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**Roteiro:**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA:  
REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC**

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC**, desenvolvida por Sandra Mara Minusculi Toigo, discente de Mestrado no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFS), Campus de Erechim/RS, sob orientação do Professor Dr. Jerônimo Sartori. O objetivo central do estudo é compreender como as escolas estaduais urbanas do município de Concórdia - SC, ao reelaborarem seus projetos político-pedagógicos apresentam sua proposta de avaliação da aprendizagem. O presente estudo se justifica frente à relevância que esta prática educativa exerce junto à formação integral do sujeito. Ademais é um campo que reverbera a função e o papel da escola no contexto social, pois se caracteriza como um espaço de poder no processo de ensino aprendizagem. Os participantes envolvidos nesta pesquisa serão os diretores das sete escolas urbanas de educação básica, da rede estadual de ensino, do município de Concórdia/SC. A escolha dos participantes partiu do entendimento de que estes estão mais envolvidos com as demandas da escola do que outros servidores e acompanharam o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular nas Unidades Escolares. Outro fator importante a considerar nesta escolha são as atribuições do cargo, sendo que compete aos diretores articular, acompanhar e conduzir, dentro dos parâmetros previamente estabelecidos, o processo de ensino e aprendizagem, a implementação de novos programas e projetos, legislações e adaptações curriculares.

*Sobre a participação*

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

*Sobre remuneração quanto à participação*

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

#### *Sobre a autonomia do participante*

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. Caso o participante deseje que seu nome ou de sua instituição conste do trabalho final, poderá efetivar sua solicitação junto ao pesquisador, por meio da utilização de termo específico para este fim.

#### *Sobre a metodologia da entrevista*

A sua participação consistirá em responder às perguntas compreendidas em um roteiro de entrevista semiestruturada, mediado pela pesquisadora. A entrevista será gravada, com objetivo de registrar em caráter mais fidedigno os dados coletados. O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente 30 minutos. A gravação da entrevista será utilizada para registro e posterior análise das informações e somente mediante sua autorização.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo gravação       Não autorizo gravação

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e seu orientador.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos. Após o tempo de guarda os dados coletados e arquivados serão eliminados. Arquivos físicos, incinerados e arquivos digitais apagados.

#### *Sobre os riscos e benefícios*

Os benefícios relacionados com a sua colaboração nesta pesquisa compreendem a reflexão acerca dos processos e práticas educacionais em especial a avaliação da aprendizagem, nas escolas de educação básica, a partir da implementação da BNCC, com vistas a contribuir para a ressignificação da práxis pedagógica, na direção da democratização do ensino e do desenvolvimento pleno do sujeito. A participação na pesquisa poderá causar riscos de constrangimento ao diretor, caso este apresente dificuldades em responder as questões apresentadas, ou lhe falte argumentos para expressar suas intenções e seu conhecimento a respeito do desenvolvimento dos processos de avaliação compreendidos e empreendidos na escola. Nestes termos, reserva-se o direito ao participante da pesquisa, da não resposta e/ou interrupção da entrevista. Em caso da ocorrência dos riscos previstos a pesquisadora dará ciência do fato à Coordenadoria Regional de Educação de Concórdia e informará também a UFFS, *campus Erechim-RS*. Os resultados da pesquisa serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

*Das disposições finais*

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via.

Desde já agradecemos sua participação!

*Contatos*

Contato profissional com a pesquisadora responsável:

Tel.: (49 – 991648298)

E-mail: toigosm@gmail.com

Endereço para correspondência:

Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS, ERS 135 - Km 72,200, Cx Postal 764

CEP 99700-970 - Erechim - Rio Grande do Sul

Telefone: (54) 3321-7050

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS”:

Tel. e Fax - (0XX) 49- 2049-3745

E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br

<https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/pesquisa-e-pos-graduacao/pesquisa/comite-de-etica-em-pesquisa/apresentacao>

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

CAAE: **72537623.0.0000.5564**

Número do Parecer de aprovação no CEP/UFFS: **6.308.316**

Data de Aprovação: **18 de setembro de 2023**

Concórdia-SC, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Os pesquisadores deverão assinar no final e rubricar as páginas anteriores.**

**Observações:**

1. A CONEP recomenda que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deve ter suas páginas numeradas (sendo que cada página deve indicar o nº total de páginas. Ex: 1 de 4; 2 de 4) possibilitando a integridade das informações contidas no documento.
2. (Conforme Resolução CNS Nº 466 de 2012 item IV.5.d) o TCLE deve ser elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela (s) pessoa (s) por ele delegada (s), devendo as páginas de assinaturas estar na mesma folha. ”

**APÊNDICE B - Termo de Autorização para uso de voz****AUTORIZAÇÃO PARA USO DE VOZ**

Eu, \_\_\_\_\_,  
nacionalidade \_\_\_\_\_, estado civil \_\_\_\_\_, portador  
(a) da Cédula de Identidade RG nº \_\_\_\_\_, inscrito (a) no CPF sob o  
nº \_\_\_\_\_, permito que a pesquisadora Sandra Mara Minusculi Toigo,  
discente de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul  
(UFFS), Campus de Erechim, obtenha gravação de voz de minha pessoa para fins da pesquisa  
científica/educacional intitulada: A Avaliação da Aprendizagem na Educação Básica:  
reflexões e proposições a partir da implementação da BNCC. Dessa forma, concordo que o  
material e as informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em  
aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, minha  
pessoa não deve ser identificada, tanto quanto possível, por nome. A entrevista será gravada,  
transcrita e armazenada, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a  
pesquisadora e seu orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo,  
físico ou digital, por um período de 5 anos. Após o tempo de guarda os dados coletados e  
arquivados serão apagados.

---

Assinatura do (a) participante da Pesquisa

---

Sandra Mara Minusculi Toigo (Pesquisadora)

Concórdia-SC, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

## APÊNDICE C – Roteiro da entrevista semiestruturada



## ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

**Título:** A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

**Objetivo Geral:** Compreender como as escolas estaduais urbanas do município de Concórdia - SC, ao reelaborarem seus projetos político-pedagógicos apresentam sua proposta de avaliação da aprendizagem.

Quadro 27: Roteiro da entrevista semiestruturada

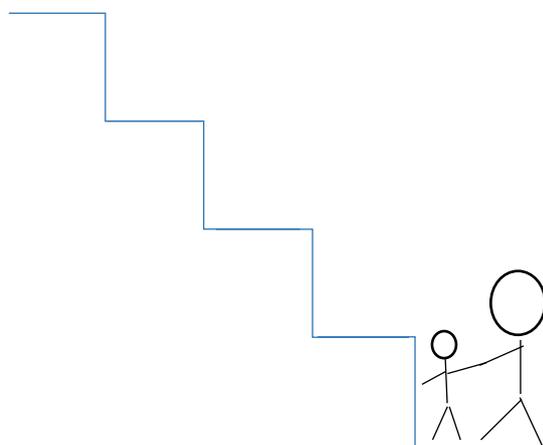
Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas	Observações
<b>Bloco1 Introdutório</b>	Legitimar a entrevista e motivar o/a entrevistado/a	Informar o/a entrevistado/a sobre o trabalho de investigação a ser desenvolvido; Declarar a importância do depoimento do/a entrevistado/a para o sucesso da pesquisa; Certificar o/a entrevistado/a da confidencialidade das suas informações; Solicitar ao/à entrevistado/a autorização para citar, no todo ou em partes, trechos do seu depoimento.	
<b>Bloco2 Identificação</b>	Identificar a formação do/a entrevistado/a	Pedir ao/à entrevistado/a que informe sua área de atuação, sua formação inicial e a realização de possíveis cursos de formação continuada.	

<p><b>Bloco 3</b> <b>Concepções sobre a avaliação da aprendizagem</b></p>	<p>Conhecer os pressupostos teóricos de significado e sentido à avaliação da aprendizagem</p>	<p>Indagar o/a entrevistado/a sobre sua compreensão acerca da avaliação da aprendizagem na educação básica, bem como sobre o significado e o sentido que atribui ao ato de avaliar.</p>	
<p><b>Bloco 4</b> <b>Concepções sobre as diretrizes curriculares que orientam e normatizam a avaliação da aprendizagem na educação básica.</b></p>	<p>Conhecer as concepções curriculares que norteiam a avaliação da aprendizagem a educação básica.</p>	<p>Questionar o/a entrevistado/a sobre que abordagem teórica fundamenta a prática da avaliação da aprendizagem na escola, bem como quais as diretrizes que o sistema estadual estabelece como parâmetro para a avaliação da aprendizagem dos estudantes.</p>	
<p><b>Bloco 5</b> <b>Concepções sobre o processo avaliativo implementado na unidade escolar</b></p>	<p>Conhecer como se desenvolve a avaliação da aprendizagem na unidade escolar</p>	<p>Questionar o/a entrevistado/a sobre quais são os instrumentos avaliativos adotados na unidade escolar. Como na unidade escolar são tomadas decisões acerca dos estudantes que no percurso da avaliação da aprendizagem apresentam alguma dificuldade no processo de aproveitamento e desempenho?</p>	
<p><b>Bloco 6</b> <b>Concepções sobre a avaliação da aprendizagem no contexto de implementação da BNCC</b></p>	<p>Conhecer sobre a abordagem teórica da avaliação da aprendizagem no contexto de implementação da BNCC</p>	<p>Questionar o/a entrevistado/a sobre as perspectivas da avaliação da aprendizagem em razão da implementação da BNCC. Houve mudança de concepção, considerando o PPP de 2017 e o de 2022 em vista da implementação da BNCC?</p>	

Fonte: Elaborado pela autora, 2023

**APÊNDICE D - Produto Educacional****AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:**  
*Aspectos teóricos e metodológicos*

Sandra Mara Minusculi Toigo  
Jerônimo Sartori



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS ERECHIM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**SANDRA MARA MINUSCULI TOIGO  
JERÔNIMO SARTORI**

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:  
Aspectos teóricos e metodológicos**

**ERECHIM  
2024**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS**  
***CAMPUS ERECHIM***

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

SANDRA MARA MINUSCULI TOIGO

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: discussões teóricas e metodológicas  
(Produto)

Erechim, RS

2024

## ORIGEM DO PRODUTO

O produto educacional originou-se da dissertação - *AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC*, desenvolvida na linha de pesquisa 1: Pesquisa em processos pedagógicos, políticas e Gestão educacional, do Programa de Pós-graduação: Mestrado Profissional em Educação – PPGPE, da Universidade Federal Fronteira Sul – Campus Erechim-RS.

*NÍVEL DE ENSINO A QUE SE DESTINA:* Educação Básica.

*ÁREA DE CONHECIMENTO:* Educação.

*PÚBLICO ALVO:* Profissionais da Educação.

*CATEGORIA:* Atividade de extensão.

*FINALIDADE:* Subsidiar as ações educacionais, para uma avaliação inclusiva e democrática, que promova e amplie os espaços com vistas a uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento pleno do educando.

*AVALIAÇÃO:*

Profª. Dra. Sandra Simone Höpner Pierozan (Avaliadora)

Prof. Dr. Arnaldo Nogaró (Avaliador)

Prof. Dr. Jerônimo Sartori (Orientador)

*DISPONIBILIDADE:* Irrestrita, mantendo-se à autoria do Produto Educacional, não sendo permitido o uso comercial por terceiros.

*DIVULGAÇÃO:* Digital e impressa.

*APOIO FINANCEIRO:* Custeado pela autora.

*IDIOMA:* Português.

*CIDADE:* Concórdia-SC.

*PAÍS:* Brasil.

*ANO:* 2024.

*ORGANIZAÇÃO GRÁFICA DO PRODUTO:* Da própria autora.

FICHA CATALOGRÁFICA

**EXPEDIENTE****Diretor da UFFS Campus Erechim, RS**

Prof. Dr. Luís Fernando Santos Corrêa da Silva

**Coordenadora Acadêmica da UFFS Campus Erechim, RS**

Profª. Dra. Cherlei Marcia Coan

**Coordenador do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE)**

Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos

**Coordenador Adjunto:**

Profª. Dra. Barbara Cristina Pasa

**Professor Orientador da Pesquisa**

Prof. Dr. Jerônimo Sartori

**Pesquisadora Principal**

Sandra Mara Minusculi Toigo

**Apoio para a pesquisa**

Corpo docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação –UFFS/Campus Erechim, RS

Coordenadoria Regional de Educação de Concórdia, SC

CEJA de Concórdia, SC

EEB Deodoro, SC

EEB P. Mansueto Boff, SC

EEB P. Olavo Cecco Rigon, SC

EEB São João Batista de La Salle, SC

EEB Vidal Ramos Junior, SC

EEB Walter Fontana, SC

Profª. Dra. Sandra Simone Höpner Pierozan

Prof. Dr. Arnaldo Nogaró

**SUMÁRIO**

Avaliação da Aprendizagem: notas introdutórias.....	09
Aspectos teóricos e metodológicos da Avaliação Diagnóstica.....	12
Aspectos teóricos e metodológicos da Avaliação Formativa.....	15
Considerações finais.....	17
Referências.....	19

## RESUMO

A proposição deste material firma-se na intenção de provocar reflexões e debates, sobre a avaliação da aprendizagem na educação básica, a partir de um referencial teórico construído na dissertação do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, campus Erechim, RS. Um olhar panorâmico sobre a educação brasileira aponta para o avanço de novas tendências educacionais junto aos processos de ensino. Nessa perspectiva, apresenta-se neste texto, uma abordagem dos processos avaliativos e dos diferentes aspectos que o constitui junto ao cotidiano escolar, com base nas concepções da avaliação diagnóstica e formativa. Ademais, refletir as demandas educacionais, sob esta ótica, torna-se uma premissa frente ao movimento dinâmico de transformação social em que estamos inseridos. Nesse sentido, entende-se, que a prática da avaliação também precisa ser transformada, tendo em vista ultrapassar os métodos seletivos, classificatórios e excludentes, historicamente construídos e desenvolvidos nos sistemas educacionais. Diante do exposto, recomenda-se a ampliação do diálogo entre as práticas avaliativas e os construtos teóricos e metodológicos anunciados nesse espaço, na direção da construção coletiva de processos de ensino e aprendizagem mais inclusivos e democráticos.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Avaliação diagnóstica. Avaliação formativa.

## *Avaliação da Aprendizagem: notas introdutórias*

A avaliação da aprendizagem que desenvolve-se na educação básica, associada a multiplicidade de elementos que a constitui, orienta as discussões apresentadas neste texto, estruturado em quatro seções. A primeira seção, configura-se no campo epistemológico e conceitual, discorrendo sobre a avaliação, como uma prática pedagógica, que viabiliza e conduz aprendizagens significativas, tendo em vista o desenvolvimento pleno do educando e a sua formação integral. A segunda e a terceira seção, respectivamente, abordam os pressupostos teóricos e metodológicos que compreendem as avaliações diagnóstica e formativa. A última seção, por meio das considerações finais, dialoga com o referencial teórico apresentado, sob a pretensão de anunciar alguns indicadores, para a (re)construção de processos avaliativos, inclusivos e democráticos, articulados aos princípios da qualidade do ensino e da democratização da educação.

Frente ao exposto, para tencionar as reflexões e favorecer a compreensão do leitor em relação à avaliação da aprendizagem escolar, apresenta-se uma abordagem epistemológica e conceitual acerca dos termos verificação e avaliação, com base nos estudos e publicações de Cipriano Carlos Luckesi<sup>39</sup>.

De acordo com o autor, *Verificar* provém etimologicamente do latim - *verum facere* - e significa "fazer verdadeiro", neste sentido, a intencionalidade nas determinações da conduta, a certificação e a legitimação de algo, indicam o sentido do termo. A configuração metodológica dessa prática perpassa o campo da observação, da obtenção, da análise e da síntese dos dados ou informações, referentes ao objeto de investigação. Concluir o processo de verificação significa configurar determinado objeto ou ato, de acordo com os padrões previamente estabelecidos.

A composição *a-valere* dá origem ao termo *avaliar*, igualmente com origem no latim e tem como significado "dar valor a...", desse modo o termo avaliação representa atribuir valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação, e, nessa direção, exige o gerenciamento de diferentes elementos envolvidos na operacionalização desta atividade. *Aponta-se como*

---

<sup>39</sup> Cipriano Carlos Luckesi, é Doutor em Educação e renomado pesquisador da avaliação no Brasil. Seu vasto currículo compreende além do título de Doutor pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), o título de Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), de Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Salvador (UCSAL) e de Bacharel em Teologia também pela PUC/SP. Sua atuação profissional compreende a docência na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA no período de 1971 a 2003 e no Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Universidade, entre 1985 a 2010). Somando-se a esta respeitada trajetória acadêmica e profissional, estão as publicações de importantes obras sobre avaliação, como: *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições* (2011), utilizado como aporte referencial básico nas discussões deste texto.

*sugestão ao aprofundamento desta abordagem epistemológica a leitura do capítulo III da obra de Luckesi (2011)* <sup>40</sup>.

Anunciadas as definições dos termos propõe-se adensar as discussões a partir das seguintes definições da “avaliação da aprendizagem escolar”,

“O processo de avaliação da aprendizagem consiste essencialmente em determinar se os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino. No entanto, como os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos – em outras palavras, como os objetivos visados consistem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante – a avaliação é o processo mediante o qual determina-se o grau em que essas mudanças do comportamento estão realmente ocorrendo”. (Tyler, *apud* Antunes, 2013, p. 10)

“A avaliação é a coleta sistemática de evidências por meio das quais determinam-se mudanças que ocorrem nos alunos e como elas ocorreram. Incluem uma grande variedade de evidências que vão além do tradicional exame final de lápis e papel. É um sistema de controle de qualidade pelo qual pode ser determinada, em cada etapa do processo de ensino-aprendizagem, a efetividade ou não do processo e, em caso negativo, que mudanças precisam ser feitas para assegurar sua efetividade antes que seja tarde”. (Bloom, *apud* Antunes, 2013, p. 10)

“Avaliar significa emitir um julgamento de valor ou mérito, examinar os resultados educacionais para saber se preenchem um conjunto particular de objetivos educacionais”. (Hastings; Madaus; Ausubel; Novak; Hanesiam *apud* Antunes, 2013, p. 10)

Dadas as diferentes abordagens conceituais, o alargamento das discussões, frente a temática apresentada, tomamos por base a definição estabelecida por Ralph Tyler, tendo em vista que esta, assemelha-se ao entendimento da avaliação defendido também por Luckesi.

Nessa conjuntura, destaca-se que a utilização da expressão “avaliação da aprendizagem” é recente, tendo como precursor o educador norte americano Ralph Tyler que a cunhou em 1930, sob a intenção de propor diferentes reflexões em relação a esta prática educacional. No Brasil, a utilização do termo “avaliação da aprendizagem”, começou a ser discutida no final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, contudo foi somente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – Lei nº 9394/96, que a legislação brasileira passa a utilizar a expressão, em substituição ao termo exame, dando início a uma nova abordagem acerca da avaliação junto aos sistemas de ensino.

Esse novo olhar sobre a educação, coloca o educando, seu desenvolvimento pleno e a sua formação integral, em um espaço central dos processos educacionais, de maneira que toda prática pedagógica e suas ações, estejam articuladas aos princípios e pressupostos que os norteiam.

---

<sup>40</sup> LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

Nesse viés, ao refletir a avaliação em uma relação de profundidade com os fatores que a caracterizam faz-se necessário sobrepor os aspectos qualitativos aos aspectos quantitativos junto aos processos educativos. No entanto, para além destes pressupostos, os princípios que fundamentam a definição dos critérios avaliativos precisam ser colocados com muita clareza e objetividade aos educandos, assim como os próprios critérios que orientam a prática avaliativa.

Para tanto, desenvolver uma prática pedagógica, que assegure avaliações predominantemente qualitativas, importa adentrar na dimensão filosófica, política e pedagógica dos processos avaliativos e, nessa condição, exige uma tomada de decisão, um posicionamento. Essa ação, positiva ou negativa, em relação ao objeto, o ato ou o curso da ação avaliada, por sua vez, não se encerra na configuração do objeto, conforme nos assegura Luckesi (2011, p. 45), “[...] a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo”.

Nessa direção, a citação anunciada expressa a compreensão acerca da avaliação abordada neste texto, considerando a multiplicidade de elementos que a constitui. Desse modo, a avaliação, como subsídio dos processos de ensino e aprendizagem oferece indicadores para a qualificação das ações educacionais, conforme apregoa Luckesi (2011, p. 184):

A avaliação da aprendizagem necessita, para cumprir o seu verdadeiro significado, assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem-sucedida. A condição necessária para que isso aconteça é de que a avaliação deixe de ser utilizada como um recurso de autoridade, que decide sobre os destinos do educando, e assumo o papel de auxiliar o seu crescimento.

Ante ao exposto, essa abordagem da avaliação predispõe uma atitude pedagógica consubstanciada na aprendizagem significativa e na construção dialógica do conhecimento. No entanto, somente o reconhecimento e o desejo não são suficientes para a transformação da prática e a mudança do hábito, mais que isso, é preciso embasar-se teoricamente e refletir a respeito dessas questões. Atitudes assim, tendem a contribuir com maior eficiência ao processo, além de lhe atribuir uma maior legitimidade. Nas palavras de Antunes (2013, p. 30), “quando se preconiza que o professor deve construir em sala de aula uma aprendizagem significativa é importante que saiba que esta nunca é ‘oito’ ou ‘oitenta’, um ‘tudo’ ou ‘nada’, mas, ao contrário, um procedimento que alcança pessoas diferentes em níveis diferentes”. *Para expandir a compreensão sugere-se o estudo do texto: Avaliação e aprendizagem (Darsie, 1996), disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/785/797>.*

Nesse contexto, acredita-se que compreender a avaliação nessa perspectiva contribui para a ampliação de práticas pedagógicas comprometidas com a formação humana e integral do sujeito e a transformação do espaço social. Para Gatti (2009, p. 61), “isto implica em que pensemos a avaliação em sala de aula como uma atividade contínua e integrada às atividades de ensino, algo que é decorrente destas atividades, inerente a elas e a seu serviço”. Nesses termos, torna-se relevante conceber a avaliação da aprendizagem a partir de um referencial teórico que coaduna com a filosofia e a finalidade educacional da instituição, em especial do docente que a desenvolve. Dessa maneira, as funções constitutivas da avaliação (diagnóstico, tomada de decisão) precisam ser priorizadas em relação as funções de julgamento e classificação.

Acerca disso, Luckesi (2011), destaca como finalidades básicas da avaliação: a autocompreensão, a motivação do crescimento, o aprofundamento e o auxílio da aprendizagem. Nesses termos está incluso o caráter inclusivo da avaliação, como um ato amoroso, que independente do meio utilizado, orienta o curso da aprendizagem satisfatória e integra diferentes experiências e vivências. *Para entender mais sobre as finalidades da avaliação indica-se o texto: É válido consultar mais sobre as finalidades da avaliação, neste sentido indica-se os textos: a) Avaliação da aprendizagem escolar: um ato amoroso (Luckesi, 2011); b) A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? (Cavalcanti Neto; Aquino, 2009) disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-46982009000200010&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-46982009000200010&script=sci_abstract) .*

Contudo, diante dessas considerações introdutórias apresenta-se na sequência, os pressupostos teóricos e metodológicos que orientam a aprendizagem a partir da avaliação diagnóstica e formativa.

### *Aspectos teóricos e metodológicos da Avaliação Diagnóstica*

Segundo Luckesi (2011), desenvolver a avaliação diagnóstica na escola, implica assumi-la como um instrumento que favoreça a compreensão docente, em relação aos estágios de aprendizagem que o educando se encontra. Desse modo, a avaliação constitui-se de subsídio aos processos de ensino e aprendizagem, comprometendo-se com o rigor técnico e científico que lhe é subjetivo.

A avaliação, nestes termos, configura-se como um ato diagnóstico capaz de colher componentes relevantes, para amparar e justificar, de forma concisa, a tomada de decisão do

professor, na condução dos projetos educativos, em benefício do desenvolvimento multidimensional do educando. Nessa direção, “a avaliação tem por base acolher uma situação, para então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção (que obrigatoriamente conduza à exclusão).” (Luckesi, 2011 p. 205).

Considerando o ato de avaliar como um subsídio para o desenvolvimento e a formação do educando, os seguintes pressupostos metodológicos precisam ser assegurados junto a prática pedagógica, de acordo com (Luckesi, 2011, p.55),

- *coletar*, analisar e sintetizar, da forma mais objetiva possível, as manifestações das condutas - cognitivas, afetivas, psicomotoras - dos educandos, produzindo uma configuração do efetivamente aprendido;
- *atribuir* uma qualidade a essa configuração da aprendizagem, a partir de um padrão (nível de expectativa) preestabelecido e admitido como válido pela comunidade dos educadores e especialistas dos conteúdos que estejam sendo trabalhados;
- a partir dessa qualificação, *tomar uma decisão* sobre as condutas docentes e discentes a serem seguidas, tendo em vista:
  - a reorientação imediata da aprendizagem, caso sua qualidade se mostre insatisfatória e caso o conteúdo, habilidade ou hábito, que esteja ensinado e aprendido, seja efetivamente essencial para a formação do educando;
  - o encaminhamento dos educandos para passos subsequentes da aprendizagem, caso se considere que, qualitativamente, atingiram um nível satisfatório no que se estava trabalhando.

Assim sendo, o avaliador tem um maior envolvimento com o objeto avaliado, de forma a reconhecer mais facilmente os múltiplos aspectos que o constituem, favorecendo assim a aferição do aproveitamento escolar dos educandos. A aferição do conhecimento, neste contexto, dar-se-á com base em três procedimentos, desenvolvidos sucessivamente: a medida do aproveitamento escolar, a transformação da medida em nota ou conceito e a utilização dos resultados identificados (Luckesi, 2011).

O primeiro procedimento que compreende a medida do aproveitamento escolar, funda-se, prioritariamente, em determinados padrões, estabelecidos pelos docentes com base nos instrumentos de coleta de dados utilizados, desde a observação até a aplicação dos mais variados testes. Para exemplificar o exposto, em determinadas situações, o resultado de um teste é analisado pelos docentes, tendo como padrão de medida o acerto da questão. A contagem destes acertos configura a medida utilizada para quantificar a aprendizagem do educando em relação àquele determinado conteúdo.

O segundo procedimento em relação a aferição do aproveitamento escolar ocorre pela conversão da medida em nota ou conceito. De acordo com Luckesi (2011, p. 49), “a

transformação dos resultados medidos [...] dá-se, por meio do estabelecimento de uma equivalência simples entre os acertos ou pontos obtidos pelo educando e uma escala, previamente definida, de notas ou conceitos”. A exemplo, em um determinado teste com dez questões, cada questão poderá representar um décimo da nota máxima, sendo assim, a nota final do teste será representada pelo número de acertos do teste. No entanto, a transformação dos acertos em conceitos poderá ocorrer através de escala, ganhando conotação verbal, como insuficiente, regular, bom, ótimo e excelente, em que estes conceitos estão relacionados ao número de acertos no teste. Desse modo, “notas e conceitos, em princípio, expressam a qualidade que se atribui à aprendizagem do educando, medida sob a forma de acertos ou pontos” (Luckesi 2011, p. 50).

O terceiro procedimento, compreende a utilização dos resultados da aferição do aproveitamento escolar pelo professor, tais como: registro dos dados no diário de classe, oferta ao educando de uma nova oportunidade para elevar a nota e o subsídio para o planejamento docente. Entretanto, Luckesi (2011), afirma que no cotidiano escolar atual, na maioria das vezes, os indicadores das dificuldades e desvios de aprendizagens evidenciados a partir da aferição do aproveitamento escolar, dificilmente são considerados na perspectiva de construir resultados para a aprendizagem dos educandos.

Isto posto, entende-se como essencial refletir continuamente, nos espaços educacionais, os processos avaliativos e os diferentes elementos que os constitui. Assim sendo, os instrumentos avaliativos manipulados no cotidiano escolar, para aferir desempenhos, índices e estados educacionais, convergem com o enunciado e recebem espaço destaque.

Nesses termos, Silva, Hoffman e Esteban (2010), reiteram a indispensabilidade da diversificação dos instrumentos avaliativos, para a coleta de um maior número e variedade de informações, dos percursos de aprendizagens e do trabalho docente. A operacionalização da avaliação, no entanto, exige prudência na escolha e utilização dos instrumentos avaliativos, tendo em vista que ao avaliar, se está, de certo modo, solicitando ao educando a manifestação da sua intimidade, e isso exige respeito e cuidado do educador. A construção dos instrumentos de coleta de dados para a avaliação, por sua vez, reivindica atenção quanto aos seguintes aspectos: articulação do conteúdo com o instrumento avaliativo, cobertura de uma amostra significativa dos conteúdos ensinados e aprendidos, compatibilização das habilidades trabalhadas e desenvolvidas com os instrumentos de avaliação, considerando o nível de dificuldade, uso de linguagem clara e compreensível e auxílio na aprendizagem. Ao discorrer nessa direção, busca-se evidenciar os múltiplos aspectos que se interrelacionam

constantemente, no processo de ensino e aprendizagem, em relação à avaliação, exigindo uma prática docente intencionalmente articulada com os princípios e finalidades da proposta educacional a qual se insere. *Recomenda-se a leitura do texto: Alguns cuidados necessários com a prática da avaliação da aprendizagem escolar Luckesi (2011) para ampliação da compreensão.*

Frente ao exposto, entende-se que refletir os processos de aferição do aproveitamento escolar corrobora com a qualidade do ensino, contudo, não deve ser uma prática descontextualizada e isolada do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Luckesi (2011, p. 53) esclarece que:

[...] a aferição da aprendizagem manifesta-se como um processo de compreensão dos avanços, limites e dificuldades que os educandos estão encontrando para atingir os objetivos do curso, disciplina ou atividade da qual estão participando. A avaliação, é neste contexto, um excelente mecanismo subsidiário da condução da ação.

Avaliar, nessa perspectiva, configura-se como uma prática pedagógica comprometida com a aprendizagem do educando e seu pleno desenvolvimento.

### *Aspectos teóricos e metodológicos da Avaliação Formativa*

A concepção de avaliação, na perspectiva da formação humana e integral do educando orienta as reflexões desta seção, tendo em vista contribuir para a minimização, no espaço escolar, de práticas avaliativas essencialmente classificatórias, seletivas e excludentes. Além do mais, discorrer nessa direção visa ampliar a compreensão em relação à avaliação formativa, como instrumento para a reorientação dos processos pedagógicos.

Nesse contexto, reitera-se como essencial, o anúncio das finalidades educacionais, junto as propostas curriculares dos sistemas de ensino, a fim de legitimar e orientar o curso da avaliação da aprendizagem escolar. Nessa direção Antunes (2013, p.18) apregoa que: “[...] não há por que avaliar quando não existe razão no ensinar”. Dessa maneira, entende-se como prerrogativa do ato de avaliar, a exposição clara dos objetivos de aprendizagem a serem alcançados pelos programas de ensino. Nesses termos, a avaliação configura-se como um elemento fundamental na perspectiva da formação multidimensional dos educandos. Assim sendo, o seu desenvolvimento junto aos processos educacionais

[...] tem por objetivo trazer elementos para novas ações/intervenções, mudanças de rumo, busca de alternativas, tomadas de decisões, ou, para reafirmar caminhos tomados, quem sabe acrescentando algo. Ou seja, quando um processo de avaliação não tem nenhuma consequência ele perde todo o sentido, perde em credibilidade, perdendo-se oportunidades de mudar situações, melhorar condições, etc. (Gatti, 2007, P, 7).

Ademais, avaliar a aprendizagem no sentido de formar, exige do professor, por conseguinte, a intensificação da compreensão acerca do significado e do sentido de aprender, e mais amplamente da aprendizagem, conforme assegura Hoffmann (2011, p. 1):

O aprender envolve o desenvolvimento, o interesse e a curiosidade do aluno, a sua autoria como pesquisador, como escritor, como leitor. Envolve o seu desenvolvimento pleno. É preciso perceber a aprendizagem nessas múltiplas dimensões. Não posso somar essas múltiplas dimensões - atribuir pontos por participação, por tarefas, pelo interesse do aluno. Não há como somá-las. A análise da aprendizagem é uma análise de conjunto de saberes e de fazeres. Esse aprender é um aprender muito mais amplo do que muitos professores hoje concebem.

A avaliação, nesse cenário, possibilita além do desenvolvimento e do aperfeiçoamento das habilidades cognitivas, uma formação humana e cidadã do educando ampliando suas possibilidades de inserção e transformação do espaço social. Portanto, é nessa direção que se apresenta uma avaliação mediadora, formativa e inovadora, que ultrapassa os limites do tradicional, posta a serviço da aprendizagem e não o oposto. Alinhada a esses pressupostos a prática da avaliação precisa fundar-se em três princípios básicos fundamentais, segundo Hoffmann (2011, p. 3):

O primeiro princípio é o de uma avaliação a serviço da ação. Toda investigação sobre a aprendizagem do aluno é feita com a preocupação de agir e de melhorar a sua situação. Uma avaliação que prevê a melhoria da aprendizagem. O segundo princípio é o da avaliação como projeto de futuro. A avaliação tradicional justifica a não-aprendizagem. Ela olha para o passado e não se preocupa com o futuro. Em uma cultura avaliativa mediadora, por exemplo, 20% do tempo em que os professores estiverem reunidos em conselho de classe, eles irão discutir o que vem acontecendo com seus alunos e, no restante do tempo, vão encaminhar propostas pedagógicas para auxiliar os alunos em suas necessidades. Essa é uma avaliação como um projeto de futuro - o professor interpreta a prova não para saber o que o aluno não sabe, mas para pensar em quais estratégias pedagógicas ele deverá desenvolver para atender esse aluno. De que forma ele poderá agir com o grupo, ou com um aluno, para resolver essas questões e dar continuidade ao seu planejamento, para que os alunos sejam mais coerentes, mais precisos e tenham maior riqueza de ideias. O terceiro princípio que fundamenta essa metodologia é o princípio ético. A avaliação, muito mais do que o conhecimento de um aluno, é o reconhecimento desse aluno.

Para a autora, a prática da avaliação como processo de formação precisa, necessariamente, estar articulada com os princípios apresentados, em que a avaliação está compreendida à serviço da ação. Nessas condições, após o diagnóstico da situação, torna-se necessário que sejam refletidas, discutidas e encaminhadas estratégias e propostas pedagógicas, capazes de auxiliar os educandos em suas dificuldades. Essa ação, promove a reflexão sobre a própria ação, que subsidia a condução dos processos de ensino.

Na avaliação formativa, o educando exerce um papel ativo na construção do conhecimento, sob a vigilância e orientação constante do professor. Nesse cenário, a avaliação configura-se na utilização de estratégias diversificadas para condução do processo de ensino, assegurando a compreensão e o desenvolvimento multidimensional do educando. A avaliação ocorre inerente ao processo e não ao seu final, como uma sentença de condenação ou absolvição do educando, tendo em vista contribuir significativamente para sua formação. Ademais, sublinha-se, que a avaliação formativa reconhece a relação dialógica entre os sujeitos, como um espaço em potencial para a ampliação e construção dos saberes, e, neste sentido assegura uma prática docente comprometida com a aprendizagem do educando (Hoffmann, 2011).

Nesse contexto, considerando os pressupostos apresentados, a avaliação formativa contribui para o desenvolvimento de todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem não só do educando e, desta forma, tende a promover a qualificação dos processos educacionais. Orienta-se como referencial de apoio complementar os textos: a) *Avaliação formativa novas formas de ensinar e aprender* (Barreira; Boavida; Araújo, 2006), disponível em: [https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614\\_40-3\\_4](https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_40-3_4) ; b) *Avaliação formativa: concepção, práticas e dificuldades* (Caseiro; Gebran, 2010) disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/181> ; c) *Revista nova escola*: <https://novaescola.org.br/tag/39/avaliacao/> .

### *Considerações finais*

A revisitação dos pressupostos teóricos e metodológicos que subsidiam as concepções diagnóstica e formativa da avaliação apontam para o reconhecimento do educando como um sujeito diverso e em constante processo de evolução. Nesse sentido, as avaliações conduzem ao desenvolvimento de uma consciência crítica não só do próprio educando, mas inclusive, do docente, em relação aos processos de aprendizagem, e, nesses termos contribui para a ampliação da formação acadêmica e profissional respectivamente.

As avaliações diagnóstica e formativa correspondem a uma tendência educacional progressista, que se constitui na superação dos processos tradicionais de seleção, classificação e exclusão dos sujeitos visando o incentivo de novos hábitos pedagógicos comprometidos com metodologias educacionais inovadoras. Entretanto, salienta-se que mudanças no âmbito da ação pedagógica, são complexas, pois enfrentam grande resistência por parte dos

professores (Luckesi, 2011). Contudo, entende-se que assumir uma postura docente assentada nos pressupostos apresentados colabora com a formação integral do educando, a ampliação da qualidade do ensino e, conseqüentemente, com a democratização da educação, tendo em vista que, a avaliação, neste contexto, auxilia o educador e o educando na sua viagem comum de crescimento e a escola na sua responsabilidade social.

Acerca disso, sugeri-se alguns procedimentos e instrumentos a serem utilizados junto ao processo de ensino, para avaliar o estágio de aprendizagem do educando: portfólio, relatório, prova escrita (questões objetivas e dissertativas), prova oral, pesquisa, trabalho em grupo, jogos de perguntas e respostas, seminário, debate, produções artísticas e audiovisuais, autoavaliação, trabalho prático. Encontra-se no texto: A avaliação da aprendizagem nas escolas (De Jesus Lima, et al, 2013), disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/cadernohumanas/article/view/443> , especificidades dos processos e métodos avaliativos.

Em colaboração ao anunciado indica-se, do mesmo modo, como uma possibilidade metodológica da prática avaliativa, o método trezentos<sup>41</sup>, que constitui-se de uma metodologia ativa ancorada nos princípios da formação humana e da aprendizagem significativa. Esse método promove uma interação colaborativa entre os estudantes na construção do conhecimento, além de contribuir para o desenvolvimento da autoestima do estudante e reflexões acerca de seu próprio percurso formativo (Fragelli; Fragelli, 2017). Para conhecer mais sobre o método acesse <https://www.scielo.br/j/er/a/9wV6Rd6NXhLZPhMSwvMD3J/?lang=pt> .

Considerando os princípios e pressupostos que ancoram as tendências educacionais inovadoras propõe-se como recurso complementar de sustentação teórica, leituras e estudos sobre a avaliação emancipatória na perspectiva Freiriana. Nesses termos, indica-se a consulta do texto: Referenciais Freirianos para a prática da avaliação (Saul, 2008). Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1519-39932008000200002&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1519-39932008000200002&script=sci_abstract) .

Com base nas discussões apresentadas, espera-se contribuir para a construção de processos educacionais mais democráticos e que reverberem na formação humana e integral do educando e na transformação do espaço social. Ante ao exposto, e, com a intenção de apoiar a pesquisa, a análise e o estudo acerca da temática em voga apresenta-se, igualmente,

---

<sup>41</sup> “*Trezentos*” denomina-se como um método educacional desenvolvido para promover a interação colaborativa entre os estudantes, tendo em vista diminuir as dificuldades de aprendizagem. Este método de ensino e aprendizagem originou-se de um estudo realizado com 85 estudantes da disciplina de Cálculo um da Universidade de Brasília, campus de Gama, para o enfrentamento do alto índice de reprovações (Fragelli; Fragelli, 2017).

algumas indicações para leitura e estudo nos espaços de formação continuada que ocorrem na escola:

- a) *De examinar para avaliar, um trânsito difícil, mas necessário* (Cap. V). LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.
- b) *A avaliação da aprendizagem sob diferentes olhares* (Artigo). **Web Revista discursividade**. Campo Grande, MS: Pantanal, 2016. Arquivo disponível em PDF.
- c) *Avaliação educacional: regulação e emancipação* (Livro). AFONSO, A. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- d) *Virando a escola do avesso por meio da avaliação* (Livro). BOAS, B. V. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. São Paulo: Papyrus, 2008.
- e) *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas* (Livro). ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 3. ed São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.

BARREIRA, C.; BOAVIDA, J.; ARAÚJO, N. Avaliação formativa: Novas formas de ensinar e aprender. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, [S. l.], n. 40-3, p. p. 95-133, 2006. DOI: 10.14195/1647-8614\_40-3\_4. Disponível em: [https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614\\_40-3\\_4](https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_40-3_4) . Acesso em: 31 maio 2024.

BOAS, B. V. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. São Paulo: Papyrus, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CARVALHO, A. C. O.; NASCIMENTO, M. N. da A. A avaliação da aprendizagem sob diferentes olhares. **Web Revista discursividade**. Campo Grande, MS: Pantanal, 2016.

CASEIRO, C. C. F.; GEBRAN, R. A. Avaliação formativa: concepção, práticas e dificuldades. **Nuances: Estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, v. 15, n. 16, 2010. DOI: 10.14572/nuances.v15i16.181. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/181> . Acesso em: 31 maio. 2024.

CAVALCANTI NETO, A. L. G.; AQUINO, J. de L. F. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? **Educação em revista**, v. 25, n. 02, p. 223-240, 2009. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-46982009000200010&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-46982009000200010&script=sci_abstract) . Acesso em: 09 jun. 2024.

DARSIE, M. M. P. Avaliação e aprendizagem. **Cadernos de pesquisa**, n. 99, p. 47-59, 1996. disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/785/797> . Acesso em: 09 jun. 2024.

DE JESUS LIMA, D. et al. Avaliação da aprendizagem nas escolas. **Caderno de Graduação-Ciências Humanas e Sociais-UNIT-SERGIPE**, v. 1, n. 2, p. 49-57, 2013. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/cadernohumanas/article/view/443> . Acesso em 10 jun. 2024.

DOS SANTOS, M. R.; VARELA, S. A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista eletrônica de educação**, 2007. Disponível em: <https://shre.ink/DCmf> . Acesso em: 09 jun. 2024.

FRAGELLI, R. R.; FRAGELLI, T. B. O. Trezentos: a dimensão humana do método. **Educar em Revista**, p. 253-265, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9wV6Rd6NXhLZPhMSwtvMD3J/?lang=pt> . Acesso em: 09 jun. 2024.

GATTI, B. A. Avaliação e qualidade da educação. **Cadernos Anpae**, v. 1, n. 4, p. 53-62, 2007. Arquivo em PDF, disponível em [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/seminariopde/documentos/processo5-para\\_saber\\_mais\\_bernadete\\_gatti.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/seminariopde/documentos/processo5-para_saber_mais_bernadete_gatti.pdf) . Acesso em: 16 mar. 2024.

GATTI, B. A avaliação em sala de aula. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Turismo**. v. 1, n. 1, p. 61-77, maio. 2009.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação**: Entrevista com Jussara Hoffman. Texto editado. 2011. Disponível em: <https://pdfslide.net/documents/avaliacao-entrevista-com-jussara-hoffman-texto-.html?page=1> . Acesso em: 05 nov. 2022.

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

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

**Revista Nova Escola**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/tag/39/avaliacao/> . Acesso em: 10 jun. 2024.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 3. Ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

## ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP



UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL - UFFS



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

**Pesquisador:** SANDRA MARA MINUSCULI TOIGO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 72537623.0.0000.5564

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 6.308.316

**Apresentação do Projeto:**

**Transcrição:** Resumo

A democratização do ensino, se apresenta cada vez mais, como uma preocupação e uma necessidade a ser atendida junto ao sistema educacional brasileiro. No entanto, alguns entraves se apresentam no cotidiano escolar, inviabilizando e/ou minimizando as condições e possibilidades para que este direito seja garantido e assegurado para todas as crianças e adolescentes. A universalização do ensino, a permanência na escola e a qualidade da instrução, são elementos que contribuem de forma significativa na direção da democratização do ensino, de acordo com Luckesi. Reconhecer, analisar e refletir estes princípios, os aspectos que o envolvem e sua influência junto à prática pedagógica, se torna relevante e essencial diante do cenário educativo atual. Frente a este contexto, o tema deste projeto constitui-se da ressignificação da avaliação da aprendizagem, a partir da implementação da BNCC, de forma a contribuir para uma práxis pedagógica comprometida com a formação humana e integral do sujeito. Visando compreender os pressupostos teóricos, bem como a dinâmica que permeia o espaço escolar, considerando a temática apresentada, levanta-se o seguinte problema de pesquisa: Como as escolas estaduais urbanas de Concórdia – SC, ao reelaborarem seus projetos políticos-pedagógicos, em razão da implementação da BNCC, apresentam sua proposta de avaliação da aprendizagem? Com o intuito de elucidar a questão apresentada, metodologia desta pesquisa constitui-se de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. A pesquisa de campo, de caráter

**Endereço:** Rodovia SC 464 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

**Bairro:** Área Rural

**CEP:** 89.815-898

**UF:** SC

**Município:** CHAPECO

**Telefone:** (49)2049-3745

**E-mail:** cep@uffs.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 6.308.316

qualitativo, com enfoque descritivo-interpretativo, apresenta como instrumento de coleta de dados a análise dos PPPs, referente aos anos de 2017 e 2022, das sete Escolas de Educação Básica da rede estadual de Ensino, da cidade de Concórdia - SC, e a realização de uma entrevista semiestruturada direcionada aos sete diretores das escolas espaços da investigação. Ao final da pesquisa, pretende-se elaborar um Caderno Pedagógico, contemplando a temática da avaliação da aprendizagem, em uma abordagem conceitual e metodológica. O material será apresentado em um seminário com os diretores das escolas participantes da pesquisa. Este caderno compreende o produto final da pesquisa a ser compartilhado com a comunidade escolar, tendo em vista o caráter profissional do Mestrado em Educação, no qual se consolida esta pesquisa.

Comentário: adequado

Transcrição: Hipótese: Ao se tratar de uma pesquisa de caráter qualitativo, não serão utilizadas hipóteses

Comentário: adequado

#### Objetivo da Pesquisa:

Transcrição: Objetivo Primário:

Compreender como as escolas estaduais urbanas do município de Concórdia - SC, ao reelatorarem seus projetos político-pedagógicos apresentam sua proposta de avaliação da aprendizagem.

Comentário: adequado

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Transcrição: Riscos

A participação na pesquisa poderá causar riscos de constrangimento ao diretor, caso este apresente dificuldades em responder as questões apresentadas, ou lhe falte argumentos para expressar suas intenções e seu conhecimento a respeito do desenvolvimento dos processos de avaliação compreendidos e empreendidos na escola. Nestes termos, reserva-se o direito ao participante da pesquisa, da não resposta e/ou interrupção da entrevista. Em caso da ocorrência dos riscos previstos a pesquisadora dará ciência do fato à Coordenadoria Regional de Educação de Concórdia e informará também a UFFS, campus Erechim-RS. Sob a intenção de anular e/ou minimizar os riscos da pesquisa, o ambiente da entrevista será previamente organizado e disposto

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar  
 Bairro: Área Rural CEP: 88.815-898  
 UF: SC Município: CHAPECO  
 Telefone: (49)2049-3745 E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Projeto: 8.308.318

de forma harmoniosa, priorizando o conforto e bem-estar do sujeito entrevistado. O momento que antecede a entrevista, será de acolhida ao entrevistado, com breve apresentação da temática que norteia o projeto e os objetivos que direcionam o seu desenvolvimento. A realização da entrevista seguirá os princípios básicos de aplicação e exigência que lhe são inerentes, como o respeito pelo entrevistado, o uso de linguagem clara e compreensível e a confiabilidade, a qual possibilita ao entrevistado se expressar livremente a partir do tema abordado. Os termos da pesquisa, também serão apresentados, enfatizando a liberdade de participação na entrevista. As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e seu orientador. Os resultados da entrevista serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

**Transcrição: Benefícios:**

Os benefícios oportunizados aos sujeitos em razão da sua colaboração nesta pesquisa compreendem a reflexão acerca dos processos e práticas educacionais em especial a avaliação da aprendizagem, nas escolas de educação básica, a partir da implementação da BNCC, com vistas a contribuir para a ressignificação da práxis pedagógica, na direção da democratização do ensino e do desenvolvimento pleno do sujeito.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

**Transcrição: Desenho:**

Um olhar sensível sobre a Educação Básica brasileira, evidencia algumas lacunas que (re)existem neste espaço multidimensional de conhecimentos e saberes. Estas lacunas se apresentam no cotidiano, como entraves no processo de democratização educacional e, no entanto, precisam ser refletidas, minimizadas e combatidas. Neste viés, compreendemos o espaço acadêmico, como um território em potencial para ampliação destes debates e (re)construção de saberes, formadores de opinião e de sentidos, capazes de problematizar as questões contemporâneas e emergentes e, deste modo, apresentar novas possibilidades para a transformação social. Alinhado a estes princípios e propósitos, este projeto de dissertação, vem sendo desenvolvido junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação, campus Erechim, da Universidade Federal da Fronteira Sul, turma 2022/2. O projeto, de abordagem qualitativa, está se constituindo, como uma possibilidade de investigação dos processos pedagógicos, na área das práticas educativas, no campo da educação formal, com ênfase na Educação Básica - Ensino Fundamental e Médio. Esta proposta justifica-se tendo em vista o exercício profissional desempenhado, a análise do contexto, bem

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar  
 Bairro: Área Rural CEP: 89.815-899  
 UF: SC Município: CHAPECO E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br  
 Telefone: (49)2049-3745



UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL - UFFS



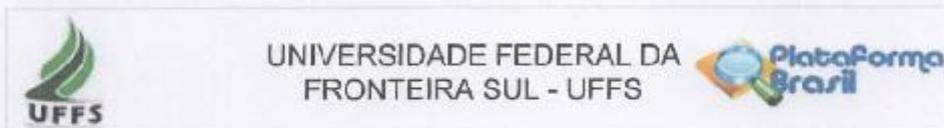
Continuação do Parecer E.308.316

como a preocupação no âmbito dos resultados que se apresentam cotidianamente neste campo de pesquisa, relacionados ao desenvolvimento pleno do sujeito. Frente ao exposto projeta-se o início da pesquisa em meados do 2º semestre do ano de 2023, imediatamente após a aprovação deste projeto no Comitê de ética. A pesquisa de campo, entrevista semiestruturada, será realizada com os sete diretores, das sete escolas estaduais, urbanas, do município de Concórdia-SC. A pesquisa será desenvolvida nas escolas estaduais urbanas de Concórdia, nos níveis de ensino fundamental e médio. A escolha deste campo de atuação foi definida, tendo em vista o objeto central da pesquisa, o sentido e o significado da avaliação da aprendizagem no contexto da Educação Básica, a partir da implementação da BNCC. Contudo, considerando o ensino público, as escolas estaduais de Concórdia, ofertam a educação básica nos níveis de ensino fundamental e médio, fator que contribui para uma abordagem ampliada da pesquisa. Os sujeitos participantes da pesquisa, serão os diretores das escolas. A escolha dos sujeitos partiu do entendimento de que estes estão mais envolvidos com as demandas da escola do que outros servidores e por estarem na gestão escolar no período de implementação da nova proposta curricular. Outro fator importante a considerar nesta escolha são as atribuições do cargo, sendo que compete aos diretores, entre outras atribuições, articular, acompanhar e conduzir, dentro dos parâmetros previamente estabelecidos, o processo de ensino e aprendizagem, a implementação de novos programas e projetos, legislações e adaptações curriculares. O convite aos diretores, para participação da pesquisa, será realizado presencialmente e através da apresentação do projeto de pesquisa bem como a metodologia de seu desenvolvimento. A coleta de dados será realizada pela própria pesquisadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital por um período de cinco anos. Ao final da pesquisa, pretende-se construir um Caderno Pedagógico, contemplando a temática da avaliação da aprendizagem, em uma abordagem conceitual e metodológica. O material será apresentado/socializado em um seminário com os diretores das escolas participantes da pesquisa. Este caderno compreende o produto final da pesquisa a ser compartilhado com a comunidade escolar, tendo em vista o caráter profissional do Mestrado em Educação, no qual se consolida esta pesquisa.

Transcrição: Metodologia Proposta:

Este projeto de pesquisa constitui-se da abordagem qualitativa, organizada em quatro momentos:

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar  
 Bairro: Área Rural CEP: 89.815-899  
 UF: SC Município: CHAPECO  
 Telefone: (49)2049-3745 E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 8.508.316

pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa de campo e apresentação do produto de intervenção no campo de pesquisa. Pesquisa bibliográfica: estudo e aprofundamento do tem em livros, artigos, dissertações, teses, leis, resoluções, revistas e plataformas científicas, incluindo a construção do estado do conhecimento; Pesquisa documental: Análise dos PPPs referentes aos anos de 2017 (que antecede a implementação da BNCC) e 2022 (posterior a implementação da BNCC), das 07 Escolas de Educação Básica, da rede Estadual de Ensino, localizadas na zona urbana, do município de Concórdia/SC. Pesquisa de campo: entrevista semiestruturada com os 07 diretores das Unidades Escolares selecionadas para a pesquisa. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos. Após o tempo de guarda os dados coletados e arquivados serão eliminados. Arquivos físicos, incinerados e arquivos digitais apagados. Produto Final: construção de um Caderno Pedagógico, contemplando a temática da avaliação da aprendizagem, em uma abordagem conceitual e metodológica. O material será apresentado/socializado em um seminário com os diretores das escolas participantes da pesquisa, tendo em vista o caráter profissional do Mestrado em Educação, no qual se consolida esta pesquisa.

Transcrição: Critérios de inclusão: ausente, entretanto bem detalhado na metodologia básica.

Transcrição: Critérios de exclusão: ausente. Entretanto, participantes específico e justificado na metodologia básica

Transcrição: Metodologia de Análise de Dados:

A metodologia de análise dos dados deste projeto, constitui-se da análise, interpretação e compreensão dos registros das falas dos sujeitos entrevistados, bem como dos dados coletados dos PPPs em relação à avaliação da aprendizagem, seus princípios, especificidades e intencionalidades, no contexto da implementação da BNCC. Contudo, é relevante salientar que uma análise nesta perspectiva exige conhecimentos prévios de bases teórico-científicas do pesquisador, necessárias à construção de argumentos coesos e coerentes, na (re)construção de significados e sentidos. Para análise de dados será utilizada a análise de conteúdo de Bardin (1977). A Análise de Conteúdo será organizada por fases, conforme segue: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Na primeira fase, da pré-análise, os dados serão selecionados e organizados, a partir da leitura flutuante dos PPPs e da transcrição das entrevistas, contudo, faz-se necessário considerar que estes dados

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar  
 Bairro: Área Rural CEP: 89.815-899  
 UF: SC Município: CHAPECO  
 Telefone: (49)2049-3745 E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 6.305.316

sejam efetivos para a obtenção das respostas aos questionamentos em voga. Por fim, serão delimitados os indicadores, tal qual elucidam o processo e contribuem para a referencição e interpretação dos conteúdos. A segunda fase, compreendida pela exploração do material, consiste em operações de codificação dos dados coletados. Na última fase, os resultados serão tratados e interpretados de acordo com os pressupostos previamente estabelecidos a partir da compreensão dos indicadores de referência.  
Comentário: adequado

Transcrição: Desfecho Primário:

Consideramos que o desenvolvimento da pesquisa de campo, nos forneça os subsídios necessários para a construção de um Caderno Pedagógico, contemplando a temática da avaliação da aprendizagem, em uma abordagem conceitual e metodológica. O material será apresentado/socializado em um seminário com os gestores das escolas participantes da pesquisa. Este caderno compreende o produto final da pesquisa a ser compartilhado com a comunidade escolar, tendo em vista o caráter profissional do Mestrado em Educação, no qual se consolida esta pesquisa.

Comentário: adequado

Tamanho da Amostra no Brasil: 7

Cronograma de execução: 2ª etapa da pesquisa: Coleta de dados - Será utilizado como instrumento de coleta e produção dos dados desta pesquisa a entrevista semiestruturada, com elaboração prévia de um roteiro de orientação. 02/10/2023 30/11/2023

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Folha de rosto: adequada

TCLE - Termo de consentimento livre e esclarecido (para maiores de 18 anos), e/ou Termo de assentimento (para menores de 18 anos) - Adequado

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE Voz: adequado

Declaração de Ciência e Concordância das Instituições onde serão coletados os dados: adequado

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: adequada

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar  
Bairro: Área Rural CEP: 89.515-899  
UF: SC Município: CHAPECÓ  
Telefone: (49)2048-3745 E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 6.338.218

#### Recomendações:

# Considerando a atual pandemia do novo coronavírus, e os impactos imensuráveis da COVID-19 (Coronavirus Disease) na vida e rotina dos/as Brasileiros/as, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Fronteira Sul (CEP/UFFS) recomenda cautela ao/à pesquisador/a responsável e à sua equipe de pesquisa, de modo que atentem rigorosamente ao cumprimento das orientações amplamente divulgadas pelos órgãos oficiais de saúde (Ministério da Saúde e Organização Mundial de Saúde). Durante todo o desenvolvimento de sua pesquisa, sobretudo em etapas como a coleta de dados/entrada em campo e devolutiva dos resultados aos/às participantes, deve-se evitar contato físico próximo aos/às participantes e/ou aglomerações de qualquer ordem, para minimizar a elevada transmissibilidade desse vírus, bem como todos os demais impactos nos serviços de saúde e na morbimortalidade da população. Sendo assim, sugerimos que as etapas da pesquisa que envolvam estratégias interativas presenciais, que possam gerar aglomerações, e/ou que não estejam cuidadosamente alinhadas às orientações mais atuais de enfrentamento da pandemia, sejam adiadas para um momento oportuno. Por conseguinte, lembramos que para além da situação pandêmica atual, continua sendo responsabilidade ética do/a pesquisador/a e equipe de pesquisa zelar em todas as etapas pela integridade física dos/as participantes/as, não os/as expondo a riscos evitáveis e/ou não previstos em protocolo devidamente aprovado pelo sistema CEP/CONEP.

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências e/ou inadequações éticas, baseando-se nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, e demais normativas complementares. Logo, uma vez que forem procedidas pelo/a pesquisador/a responsável todas as correções apontadas pelo parecer consubstanciado de número 4.097.470, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Fronteira Sul (CEP/UFFS) julga o protocolo de pesquisa adequado para, a partir da data deste novo parecer consubstanciado, agora de APROVAÇÃO, iniciar as etapas de coleta de dados e/ou qualquer outra que pressuponha contato com os/as participantes.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado (a) Pesquisador(a)

A partir desse momento o CEP passa a ser corresponsável, em termos éticos, do seu projeto de pesquisa – vide artigo X.3.9. da Resolução 466 de 12/12/2012.

Fique atento(a) para as suas obrigações junto a este CEP ao longo da realização da sua pesquisa. Tenha em mente a Resolução CNS 466 de 12/12/2012, a Norma Operacional CNS 001/2013 e o Capítulo III da Resolução CNS 251/1997. A página do CEP/UFFS apresenta alguns pontos no

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar  
 Bairro: Área Rural CEP: 89.615-899  
 UF: SC Município: CHAPECÓ  
 Telefone: (49)2049-3745 E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer nº 308/216

documento "Deveres do Pesquisador".

Lembre-se que:

1. No prazo máximo de 6 meses, a contar da emissão deste parecer consubstanciado, deverá ser enviado um relatório parcial a este CEP (via NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil) referindo em que fase do projeto a pesquisa se encontra. Veja modelo na página do CEP/UFFS. Um novo relatório parcial deverá ser enviado a cada 6 meses, até que seja enviado o relatório final.
2. Qualquer alteração que ocorra no decorrer da execução do seu projeto e que não tenha sido prevista deve ser imediatamente comunicada ao CEP por meio de EMENDA, na Plataforma Brasil. O não cumprimento desta determinação acarretará na suspensão ética do seu projeto.
3. Ao final da pesquisa deverá ser encaminhado o relatório final por meio de NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil. Deverá ser anexado comprovação de publicização dos resultados. Veja modelo na página do CEP/UFFS.

Em caso de dúvida:

Contate o CEP/UFFS: (49) 2049-3745 (8:00 às 12:00 e 14:00 às 17:00) ou cep.uffs@uffs.edu.br;

Contate a Plataforma Brasil pelo telefone 136 opção 8 e opção 9, solicitando ao atendente suporte Plataforma Brasil das 08h às 20h, de segunda a sexta;

Contate a 'central de suporte' da Plataforma Brasil, clicando no ícone no canto superior direito da página eletrônica da Plataforma Brasil. O atendimento é online.

Boa pesquisa!

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2180907.pdf	11/09/2023 10:35:07		Aceito
Outros	Carta_Pendencias_CEP_UFFS.pdf	11/09/2023 10:34:38	SANDRA MARA MINUSCULI TOIGO	Aceito
Outros	TCLE_modificado.pdf	11/09/2023 10:33:56	SANDRA MARA MINUSCULI TOIGO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_toigo.pdf	24/07/2023 08:44:08	SANDRA MARA MINUSCULI TOIGO	Aceito
Outros	toigo_roteiro_entrevista_semiestruturada.pdf	20/07/2023 09:41:16	SANDRA MARA MINUSCULI TOIGO	Aceito

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar  
 Bairro: Área Rural CEP: 88.813-098  
 UF: SC Município: CHAPECO  
 Telefone: (49)2049-3745 E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 8.318.316

Outros	toigo_autorizacao_uso_de_voz.pdf	20/07/2023 09:40:54	SANDRA MARA MINUSCULI TOIGO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	toigo_tcle.pdf	20/07/2023 09:40:23	SANDRA MARA MINUSCULI TOIGO	Aceito
Declaração de concordância	toigo_declaracao_de_ciencia.pdf	20/07/2023 09:40:07	SANDRA MARA MINUSCULI TOIGO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	toigo_projeto_dissertacao.pdf	20/07/2023 09:37:33	SANDRA MARA MINUSCULI TOIGO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CHAPECO, 18 de Setembro de 2023

Assinado por:

Renata dos Santos Rabello  
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar  
Bairro: Ares Rural CEP: 89.815-838  
UF: SC Município: CHAPECO E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br  
Telefone: (49)2049-3745

## ANEXO B – Termo de Anuência da Instituição Concedente



ESTADO DE SANTA CATARINA  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO  
CONCÓRDIA – SC

### TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

A Coordenadoria Regional de Concórdia está de acordo com a execução do projeto de pesquisa "A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC, da pesquisadora **SANDRA MARA MINUSCULI TOIGO**, da UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL –CAMPUS ERECHIM.

A Coordenadoria Regional (CRE) assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados nas escolas: CEJA (Centro de Educação de jovens e Adultos); Escola de Educação Básica Deodoro; Escola de Educação Básica Professor Mansueto Boff; Escola de Educação Básica Professor Olavo Cecco Rigon; Escola de Educação Básica São João Batista de La Salle Escola de Educação Básica Vidal Ramos Junior; Escola de Educação Básica Walter Fontana. Com a autorização da realização da pesquisa, ficam a pesquisadora e sua orientadora responsáveis pelos procedimentos do Comitê de Ética em Pesquisa e sua aprovação, conforme prevê a Portaria Normativa nº 2034, de 10/11/2020.

Declaramos ciência de que nossa instituição é co participante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Autorizamos (X) a citação do nome da instituição nos títulos e textos das futuras publicações dos resultados do estudo.

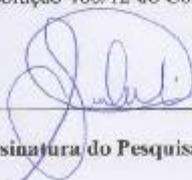
Concórdia, 11 de outubro de 2023.

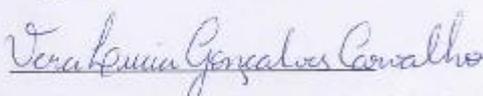
## ANEXO C – Declaração de Ciência e Concordância das Instituições envolvidas.



### DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, a supervisora regional de educação de Concórdia-SC, VERA LÚCIA GONÇALVES CARVALHO, responsável pelas referidas instituições de educação básica, urbanas, do município de Concórdia-SC, da rede estadual de ensino: CEJA, EEB DEODORO, EEB PROFESSOR MANSUETO BOFF, EEB PROFESSOR OLAVO CECCO RIGON, EEB SÃO JOÃO BATISTA DE LA SALLE, EEB VIDAL RAMOS JUNIOR, EEB WALTER FONTANA, envolvidas no projeto de pesquisa intitulado: A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC, declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos. Projeto de pesquisa com abordagem qualitativa que compreende pesquisa bibliográfica, pesquisa documental (consulta e análise dos Projetos Político Pedagógico dos anos de 2017 e 2022 das referidas escolas) e pesquisa de campo (entrevista semiestruturada, utilizando gravação em áudio, com os diretores das escolas inicialmente mencionadas). Salienta-se que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes.

  
 \_\_\_\_\_  
 Assinatura do Pesquisador Responsável

  
 \_\_\_\_\_  
 Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

Vera Lucia Gonçalves Carvalho  
 Supervisora Regional de  
 Educação de Concórdia  
 Matrícula 233 249-3-05

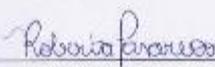
Concórdia-SC, 16 de outubro de 2023.



**DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS**

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, **ROBERTA FAVARETTO**, representante legal da instituição **ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA WALTER FONTANA**, envolvida no projeto de pesquisa intitulado **A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC**, declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes.

  
\_\_\_\_\_  
**Assinatura do Pesquisador Responsável**

  
\_\_\_\_\_  
**Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição**

**Roberta Favaretto**  
Diretora de Escola  
EEB Walter Fontana  
Mat. 0387.933-0-01  
Portaria nº. 14/01/2020

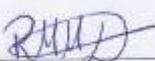
Concórdia-SC, 21 de setembro de 2023.



**DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS  
INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS**

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, **RENATA MARIA DE MATTOS DIAS**, representante legal da instituição **ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA VIDAL RAMOS JUNIOR**, envolvida no projeto de pesquisa intitulado **A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC**, declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes.

  
\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável

  
\_\_\_\_\_  
Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

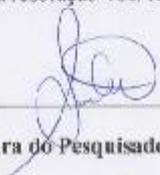
Renata Maria de Mattos Dias  
Diretora de Escola  
Port. 10 de 06/01/2022  
Mat. 354473-7-03

Concórdia-SC, 19 de Outubro de 2023.

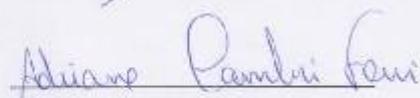


**DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES  
ENVOLVIDAS**

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, **ADRIANI CAMBRI FERRI**, representante legal da instituição **ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PROFESSOR OLAVO CECCO RIGON**, envolvida no projeto de pesquisa intitulado **A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC**, declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes.

  
\_\_\_\_\_

Assinatura do Pesquisador Responsável



Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

Adriane Cambri Ferri  
Diretora Geral  
Matrícula: 659.482 4-02  
Data: 21/10/2023

Concórdia-SC, 20 de outubro de 2023.



**DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES  
ENVOLVIDAS**

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, **LUÍS CARLOS FUNEZ**, representante legal da instituição **ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DEODORO**, envolvida no projeto de pesquisa intitulado **A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC**, declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes.

  
\_\_\_\_\_  
**Assinatura do Pesquisador Responsável**

  
\_\_\_\_\_  
**Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição**

**Luis Carlos Funez**  
Diretor de Escola  
E.E.B. Deodoro  
Matrícula 323.666-2/03  
Portaria P/89 de 14/01/2020

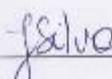
Concórdia-SC, 24 de Outubro de 2023.



**DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES  
ENVOLVIDAS**

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, **JANETE DA SILVA**, representante legal da instituição **ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA SÃO JOÃO BATISTA DE LA SALLE**, envolvida no projeto de pesquisa intitulado **A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC**, declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes.

  
\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável

 **JANETE DA SILVA**  
Diretora  
Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição  
Número: 337689-3-03  
Portaria 89 de 12/2020

Concórdia-SC, 25 de outubro de 2023.



**DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES  
ENVOLVIDAS**

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, **ROSANE SALETE OLDONI**, representante legal do **(CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - CEJA)**, envolvida no projeto de pesquisa intitulado **A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC**, declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes.

  
\_\_\_\_\_  
**Assinatura do Pesquisador Responsável**

  
\_\_\_\_\_  
**Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição**

Rosane Salete Oldoni  
Diretora Geral  
Matrícula: 230.305-1-01  
Portaria 89 de 14/01/2020

Concórdia-SC, 25 de Outubro de 2023.