



**FICS - FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

MARIA DE FÁTIMA REIS DOS SANTOS LEMOS

**A AVALIAÇÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE
EDUCAÇÃO DE GOIÁS NO CONTEXTO DA BNCC – BASE NACIONAL
CURRICULAR COMUM**

Assunção – Paraguai

2022

MARIA DE FÁTIMA REIS DOS SANTOS LEMOS

**A AVALIAÇÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE
EDUCAÇÃO DE GOIÁS NO CONTEXTO DA BNCC – BASE NACIONAL
CURRICULAR COMUM**

Dissertação apresentada ao Programa de
Posgrado da Facultad Interamericana de Ciencias
Sociales – FICS, como requisito para obtenção do
título de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Luciane Silva de Souza

Assunção – Paraguai

2022

MARIA DE FÁTIMA REIS DOS SANTOS LEMOS

**A AVALIAÇÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE
EDUCAÇÃO DE GOIÁS NO CONTEXTO DA BNCC – BASE NACIONAL
CURRICULAR COMUM**

Dissertação submetida à aprovação da Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação da FICS - Facultad Interamericana de Ciencias Sociales para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Dissertação aprovada em _____ 2022

Aprovada () Aprovado com ressalvas () Reprovado ()

Nota: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Luciane Silva de Souza
Orientador

Membro da Banca Examinadora

Director General da FICS / Membro da Banca Examinadora

Membro da Banca Examinadora

Assunção – Paraguai

2022

AGRADECIMENTOS

A Deus por me capacitar e fortalecer para enfrentar os desafios, tornando possível alcançar mais essa conquista.

À minha família:

Minha mãe Terezinha, minha maior incentivadora, pela força, pelas orações e pelo amor incondicional;

Meu filho Pietro, por ser a razão pela qual eu procuro ser melhor a cada dia;

Meu esposo Adelino, por me amar, apoiar e cuidar de mim com carinho e dedicação, para que eu tivesse condições de realizar esse trabalho.

Aos professores e colegas pela parceria, paciência e amizade vivenciada nesse período.

Que Deus os abençoe!

"O ato de avaliar, devido a estar a serviço da obtenção do melhor resultado possível, antes de tudo, implica a disposição de acolher a realidade como ela é".

Cipriano Luckesi

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de analisar as diretrizes propostas na BNCC para o processo avaliativo escolar e de que forma estão sendo implantadas na sala de aula, na rede estadual de educação de Goiás, na regional de Pires do Rio-GO. Para responder a esse objetivo, assume como questões norteadoras: O que muda na avaliação escolar com a implantação da BNCC? Como a BNCC orienta que seja conduzido o processo avaliativo educacional? As novas diretrizes para a avaliação estão acontecendo de fato na sala de aula? Utiliza uma metodologia quantitativa, a pesquisa bibliográfica, e a análise dos questionários aplicados. Assume como fontes: autores pesquisadores do tema como: Saviani (2008), Aranha (2006), Hoffmann (2008), Libâneo (2004), Luckesi (2002), Perrenoud (2008), Lima (1996), Hadji (2001), Afonso (2005) entre outros; e Leis e documentos legais governamentais produzidos com o intuito de regulamentar a educação brasileira. A pesquisa desenvolveu uma análise sobre a avaliação escolar na etapa do Ensino Médio da rede Estadual de Educação de Goiás, buscando compreender como está acontecendo a avaliação da aprendizagem a partir da implantação da BNCC nas escolas estaduais. Para tanto retomou o histórico da avaliação escolar no Brasil, os documentos legais que tratam do tema e ainda utilizou a pesquisa quantitativa, através de questionários aplicados a professores da rede estadual que atuam no Ensino Médio em nove escolas, dos seis municípios que compõe a Coordenação Regional de Educação de Pires do Rio, buscando compreender como as diretrizes propostas pela BNCC estão acontecendo na prática, na sala de aula.

Palavras chave: Avaliação da aprendizagem – BNCC – Educação – Ensino Médio.

RESUMEN

Esta investigación se desarrolló con el objetivo de analizar las directrices propuestas en el BNCC para el proceso de evaluación escolar y cómo se están implementando en el aula, en la red estatal de educación de Goiás, en la regional de Pires do Rio-GO. Para responder a este objetivo, asume como preguntas orientadoras: ¿Qué cambios se producen en la evaluación escolar con la implantación del BNCC? ¿Cómo orienta el BNCC el proceso de evaluación educativa que debe llevarse a cabo? ¿Las nuevas directrices de evaluación se aplican realmente en el aula? Utiliza una metodología cuantitativa, investigación bibliográfica y análisis de los cuestionarios aplicados. Asume como fuentes: autores investigadores del tema como: Saviani (2008), Aranha (2006), Hoffmann (2008), Libâneo (2004), Luckesi (2002), Perrenoud (2008), Lima (1996), Hadji (2001), Afonso (2005) entre otros; y Leyes y documentos legales gubernamentales producidos con la intención de regular la educación brasileña. La investigación desarrolló un análisis sobre la evaluación escolar en la etapa de la Enseñanza Media en la Red Estatal de Educación de Goiás, buscando comprender cómo está ocurriendo la evaluación de los aprendizajes a partir de la implementación del BNCC en las escuelas estatales. Para ello, se retomó la historia de la evaluación escolar en Brasil, los documentos legales que tratan el tema y también se utilizó la investigación cuantitativa, a través de cuestionarios aplicados a los profesores de la red estatal que trabajan en la escuela secundaria en nueve escuelas de los seis municipios que componen la Coordinación Regional de Educación de Pires do Rio, buscando entender cómo las directrices

Palabras clave: Evaluación del aprendizaje - BNCC - Educación - Bachillerato.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Você conhece a BNCC e DC-GOEM?.....	66
Gráfico 2: Em sua rede de ensino, você já percebeu formação referentes aos documentos da BNCC e DC-GOEM para a aplicação na prática?.....	68
Gráfico 3: De que forma as propostas da BNCC para avaliação escolar estão sendo implementadas na sua rede de ensino e nas suas salas?	70
Gráfico 4: Baseado naquilo que a BNCC/DC-GOEM orienta, que métodos avaliativos você utiliza em suas salas.?.....	72
Gráfico 5: De que forma você percebe as mudanças propostas pela BNCC/DC-GOEM para o processo avaliativo escolar?.....	75
Gráfico 6: Na sua concepção, avaliação escolar é?.....	78
Gráfico 7: Quais as dificuldades enfrentadas no processo avaliativo em sua sala de aula?.....	80
Gráfico 8: A BNCC engloba as diversas realidades da escola, do professor e do aluno em relação a avaliação da aprendizagem?.....	82
Gráfico 9: De que forma os objetivos da avaliação escolar na BNCC contribuem no processo de aprendizagem?.....	85
Gráfico 10: Você considera que uma avaliação por meio de provas ou testes contribui em uma formação global e integral do estudante?.....	87
Gráfico 11: A escola se baseia em outros indicadores de avaliação como SAEB/Prova Brasil, como forma populacional e amostral que possam contribuir no processo avaliativo em sala de aula?.....	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CNE - Conselho Nacional de Educação

DC - GOEM - Documento Curricular para Goiás Etapa Ensino Médio

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Problema.	13
1.2 Problematização.	13
1.3 Justificativa.	14
1.4 Hipótese.....	15
1.5 Objetivos.	15
1.5.1 Geral.	15
1.5.2 Específicos.....	15
2 MARCO TEÓRICO – AVALIAÇÃO ESCOLAR.....	16
2.1 Compreendendo a Avaliação Escolar.....	16
2.1.1 Histórico da avaliação: da educação jesuítica ao Século XXI.....	33
2.1.2 Tipos de Avaliação.	38
2.1.3 A Avaliação nos Documentos Legais.....	41
2.1.4 Avaliação na contemporaneidade.....	47
2.2 A BNCC E A AVALIAÇÃO ESCOLAR.....	50
3 MARCO METODOLÓGICO.	58
3.1 Delineamento da Pesquisa.....	58
3.2 Metodologia e Método.	58
3.3 Período da Pesquisa.	59
3.4 Objeto de Estudo.....	60
3.5 Estratégias Metodológicas.....	60
3.6 População.....	60
3.7 Universo, Amostra e Amostragem.....	60
3.8 Tipo de Investigação.....	61
3.8.1 Quanto a Natureza da Pesquisa.	61
3.8.2 Quanto ao Problema da Pesquisa.	61

3.8.3 Quanto aos Objetivos da Pesquisa.....	62
3.8.4 Quanto aos Procedimentos Técnicos.....	62
3.8.5 Hipótese e ou Variáveis.....	63
3.8.6 Técnica.....	65
3.8.7 Plano de Tabulação e Análise.....	65
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.	66
CONCLUSÃO.	91
RECOMENDAÇÕES.....	92
REFERÊNCIAS.....	94
APÊNDICE.....	101

1 INTRODUÇÃO

A BNCC – Base Nacional Curricular Comum está sendo implantada em todas as escolas do território nacional, trazendo mudanças significativas na educação brasileira. Para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, a base já foi adequada ao currículo de cada estado. Para o Ensino Médio, encontra-se em fase de adequação. No estado de Goiás, a BNCC foi adaptada ao currículo local através do Documento Curricular para Goiás para o Ensino Médio (DC–GOEM), e o processo de implementação em sala de aula teve início nesse ano de 2020.

A BNCC é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante contemporâneo. Isso indica que a educação brasileira está iniciando um processo de adequação aos novos tempos, ou seja, passará por mudanças significativas. Essas mudanças apontam para novos desafios que afetam diretamente a sala de aula, inclusive no processo avaliativo escolar.

Dessa forma, é importante conhecer a proposta da BNCC, analisando quais foram as mudanças mais impactantes e de que forma essas mudanças vão interferir na prática avaliativa do professor. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica no contexto histórico da avaliação escolar no Brasil, e nos principais documentos legais até a BNCC, buscando compreender a nova proposta, para depois, saber de que forma está sendo colocada em prática na sala de aula.

Uma das mudanças apontadas na BNCC é o ensino fundamentado em habilidades e competências socioemocionais, voltadas a uma educação integral do ser, e não mais em competências cognitivas focadas na aprendizagem de conteúdos curriculares. Diante disso, o processo avaliativo passa a contemplar o desenvolvimento global do aluno, e a depender de instrumentos diversificados que valorizemos aspectos qualitativos, como a auto avaliação, as rubricas, o uso de plataformas digitais, dos Forms, Quizzes, Gamificação, Monitorias, entre outros. A utilização desses novos instrumentos surge com um grande desafio aos docentes, e exige uma adaptação rápida, regada a muito estudo, e formação teórica e prática para manusear instrumentos nunca antes usados em sala de aula, e avaliar de forma coerente com a realidade. Assim, essa investigação buscou compreender de que forma esse processo está acontecendo de fato na sala de aula, e quais as principais dificuldades dos professores diante da nova proposta.

1.1 Problema

O que muda na avaliação escolar com a implantação da BNCC? Como a BNCC orienta que seja conduzido o processo avaliativo educacional? As novas diretrizes para a avaliação estão acontecendo de fato na sala de aula?

1.2 Problematização

Se a educação tem como objetivo formar o cidadão para os novos tempos, a forma de avaliar o aluno também deve ser compatível com essa demanda. As diretrizes propostas na BNCC –, vem ampliar e potencializar esses novos rumos. Em relação aos processos avaliativos, a avaliação escolar precisa se adequar de forma a se tornar um instrumento útil ao fortalecimento da aprendizagem e do desenvolvimento integral do aluno, não podendo ser meramente uma forma de mensurar o aprendizado de forma quantitativa.

A proposta de avaliação presente na BNCC aponta para a valorização do protagonismo do aluno, e dos aspectos qualitativos. Sugere instrumentos como a auto avaliação, as rubricas, o uso de plataformas digitais, dos Forms, Quizzes, Gamificação, Monitorias, entre outros. Esses instrumentos surgem como um grande desafio aos docentes, que ainda se encontram em inserção no mundo digital, ao qual os alunos já dominam.

Essa implementação exige dos professores uma adaptação rápida, que só acontecerá mediante muito estudo, formação e treino para manusear instrumentos nunca antes usados em sala de aula, e avaliar de forma coerente com a realidade.

Diante desse desafio, especula-se de que forma as novas diretrizes estão acontecendo na prática avaliativa? Os professores já conhecem e dominam as novas formas de avaliar? Quais são as dificuldades enfrentadas para implementar as novas diretrizes na sala de aula?

1.3 Justificativa

O processo avaliativo dentro do sistema educacional brasileiro, por muito tempo esteve fundamentado no quantitativo. Com a demanda dos novos tempos, a Educação se viu obrigada a adaptar-se para atender as expectativas de aprendizagem de uma geração de educandos da qual se exige habilidades diferentes das tradicionalmente trabalhadas pela escola.

No processo avaliativo isso não é diferente. Com a promulgação da LDB 9394/96, a avaliação qualitativa surgiu como uma nova forma de avaliar. Na prática, porém, prevalecia a avaliação quantitativa, visto que os sistemas educacionais exigem uma mensuração numérica do aprendizado do aluno.

Com o advento da BNCC – Base Nacional Curricular Comum, novos rumos são trazidos ao cenário educacional. Ao invés das competências cognitivas voltadas para a aprendizagem de conteúdos curriculares, agora, a nova proposta aponta para um trabalho focado no desenvolvimento de habilidades e competências voltadas à gestão das emoções, à autonomia, ao protagonismo, à criatividade, às relações interpessoais, aprendizagem significativa, etc., requisitos exigidos do cidadão e do profissional do Século XXI, conforme os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser).

Esse novo modelo mostra-se incompatível com o velho modelo avaliativo, no qual apenas mensura-se quantitativamente o aprendizado do aluno, mas não é possível acompanhar seu desenvolvimento integral e nem as novas habilidades adquiridas. Assim, é imperativo também que o processo avaliativo escolar seja remodelado a fim de atender à nova proposta educacional, a saber, uma educação integral do ser, fundamentada no protagonismo e no desenvolvimento de habilidades e competências para a vida.

Diante disso, é importante conhecer o que a BNCC propõe, e de que forma essa proposta está sendo inserida na sala de aula. Esses e outros pontos instigam e justificam a importância de uma pesquisa dentro desse contexto, visto que aponta para a necessidade de mudanças estruturais que incidem diretamente na sala de aula.

1.4 Hipótese

Se a educação tem como objetivo formar o cidadão para os novos tempos, conforme propõe a BNCC, também a forma de avaliar o aluno deve ser compatível com essa demanda. Dessa forma, a avaliação precisa ser um instrumento útil ao fortalecimento da aprendizagem, não podendo ser meramente uma forma de mensurar o aprendizado de forma quantitativa.

1.5 Objetivos

1.5.1 Geral

- Analisar as diretrizes propostas na BNCC para o processo avaliativo escolar e de que forma estão sendo implantadas na rede estadual de educação de Goiás, na regional de Pires do Rio-GO.

1.5.2 Específicos

- Examinar a história da avaliação escolar e os tipos de avaliação prevalentes na educação brasileira até o advento da BNCC;
- Investigar as mudanças na educação propostas nos documentos legais no decorrer dos tempos, e de que forma estas afetaram o processo avaliativo;
- Conhecer a realidade da avaliação escolar na contemporaneidade e de que forma a BNCC está impactando essa realidade;
- Compreender se a implantação da BNCC está acontecendo efetivamente no ambiente escolar, no que se refere à prática avaliativa docente.

2 MARCO TEÓRICO – AVALIAÇÃO ESCOLAR

2.1 COMPREENDENDO A AVALIAÇÃO ESCOLAR

O ato de avaliar é algo presente na própria história da humanidade, porém, quando se fala em avaliação educacional, este assunto demonstra-se totalmente atual e importante para os resultados que se espera encontrar dentro das instituições de ensino.

De acordo com Campos (2005), a avaliação não é uma novidade dentro da educação, isto porque desde que as primeiras instituições de ensino foram criadas para transmitir conhecimentos, a avaliação passou a ser utilizada como uma maneira de averiguar o quanto os educandos haviam adquirido, ou não, os conhecimentos. As maneiras de avaliação, porém, modificaram-se e diversificaram-se ao longo do tempo, assumindo diversos tipos de objetivos.

De acordo com Libâneo (2004), a avaliação da aprendizagem foi e ainda continua sendo um objeto de análise de vários estudiosos, isto porque “é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem” (LIBÂNEO, 2004, p.105) e assim, o professor precisa ter amplo conhecimento e domínio das formas de avaliação e como elas podem ser utilizadas junto aos alunos.

Para Campos (2005, p.08):

Avaliar não é uma tarefa simples como a priori se pensa. Avaliar é julgar, estabelecer um veredicto acerca de alguém. Na escola, esse veredicto recai sobre o educando, tendo-se como coisa julgada a sua aprendizagem. Desse julgamento, muita coisa depende - a motivação, o estímulo, incentivo, interesse para que o aluno continue sua caminhada educativa ou a sua desistência de vez dos estudos. Nenhum julgamento pode ou deve-se limitar a uma só circunstância, pois estará sujeito a erros irreparáveis. Julgar, por exemplo, um aluno por uma nota obtida numa prova é uma atitude condenável porque envolve apenas uma circunstância - a nota.

E mesmo com várias pesquisas e debates em torno da questão, a avaliação ainda é um fator que preocupa muitos estudiosos e educadores. Para os PCNs (BRASIL, 1997), por exemplo, a avaliação precisa ser útil tanto para professores como para alunos, de forma a mensurar de que maneira a educação conseguiu avanços, quais são as dificuldades de aprendizagem e de que maneira é possível tornar o processo de ensino-aprendizagem algo mais produtivo para todos.

A avaliação da aprendizagem de acordo com Libâneo (2004) foi e ainda é um objeto de análise de vários estudiosos, sendo uma tarefa tanto necessária como permanente na vida dos professores, uma maneira de acompanhar os resultados do processo de ensino-aprendizagem.

Lima (1996) afirma que para que se compreenda o significado da avaliação da aprendizagem é preciso detalhar o assunto e refletir sobre as mudanças históricas que aconteceram na educação, pois o processo de avaliação irá acompanhar essas mudanças. Para o autor:

A avaliação é um meio que permite ao professor verificar até que pontos os objetivos estão sendo alcançados, identificando os alunos que necessitam de atenção individual ou em pequenos grupos e reformulando seu trabalho com a adoção de estratégias que possibilitem: prevenir às aprendizagens desenvolvidas e as outras que dela dependem, sanar as deficiências (LIMA, 1996, p.14).

Nesse contexto, o principal objetivo da educação é determinar em que medida os objetivos educacionais têm sido alcançados pelas práticas pedagógicas utilizadas dentro da instituição de ensino. Lima (1996) afirma ainda que não é objetivo da educação castigar ou premiar um aluno, mas orientar a ele e ao professor, como é possível alcançar melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Campos (2005), o ato de avaliar está presente em todos os momentos da vida humana e por isto, presente em todas as ocasiões vivenciadas em sala de aula. Para o autor, tudo o que é feito por alunos e professores está sendo avaliado, está sendo alvo de algum tipo de juízo, e respalda decisões a serem tomadas. Ferreira (2003, p.205) conceitua avaliar como “aplicar ou estimular o merecimento de, calcular, estimar, computar, reconhecer a grandeza, a intensidade”.

A definição de avaliação apresentada por Bloom (1983) citado por Campos (2005) é de que a avaliação é vista como uma possibilidade de encaminhamento de uma metodologia, de um processo definido, onde se busca chegar a determinado resultado. É a avaliação que irá possibilitar a relação entre teoria e prática, servindo como um elemento julgador dessa relação, assim como afirma o autor:

A avaliação é um método de adquirir e processar evidências necessárias para melhorar o ensino e aprendizagem. É um processo para determinar em que medida os alunos estão se desenvolvendo dentro dos moldes desejados. É um instrumento da prática educacional para verificar se os procedimentos e alternativas são ou não igualmente efetivas ao alcance de fins educacionais (BLOOM, 1983 apud CAMPOS, 2005, p.13).

Assim, a avaliação tem ligação direta com os valores presentes dentro do processo de ensino-aprendizagem, o que a fez ter diferentes objetivos durante a história da educação no Brasil. Levando em consideração fatores quantitativos e qualitativos, a avaliação não se relaciona apenas com o aluno, mas com a escola, o professor e com a sociedade como um todo:

A avaliação é um processo acerca do valor de ideias, trabalhos, soluções, métodos, materiais, etc. realizadas com um determinado propósito. Implica no uso de critérios e de padrões, efetividade, economia ou suficiência de pormenores. Os julgamentos podem ser qualitativos ou quantitativos e o aluno pode determinar os critérios respectivos, ou outros podem fazer em seu lugar (BLOOM, 1983 apud CAMPOS, 2005, p.14).

É por isto que a avaliação é vista como o estágio final do processo educativo, atravessando suas diferentes fases, desde o conhecimento, a compreensão, apreciação, análise e síntese. Assim, o avaliador irá utilizar diferentes tipos de critérios para analisar se a educação desenvolvida tem, ou não, alcançado bons resultados, desenvolvendo um processo de aprendizagem de qualidade.

Para Medeiros (1980) citado por Campos (2005), dentro da educação, o professor precisa avaliar como o comportamento dos estudantes foi modificado por meio da produção e aquisição de conhecimentos. E quando se analisa a avaliação por essa vertente, observa-se que os resultados alcançados se referem às mudanças vivenciadas pelos alunos. Por isto, essa avaliação tem como objetivo analisar não apenas os níveis de aprendizagem existentes entre os alunos, mas, também, como seu trabalho foi, ou não eficaz nesse processo.

Para Thorndike e Hagem citados por Vasconcelos (1992, p.33) avaliação é:

a descrição de algo em termos de tributos selecionados e o julgamento do grau de aceitabilidade do grupo que foi descrito. O algo descrito e julgado pode ser qualquer aspecto educacional, mas é tipicamente um programa escolar, um procedimento curricular ou o comportamento de um indivíduo ou grupo.

Assim, a avaliação irá medir um valor, um comportamento, tendo relação com um padrão de natureza social ou científica. Dentro da educação, essa avaliação demonstra-se um processo complexo, pois se baseia na construção de objetivos, elaboração de meios para que eles sejam atingidos e assim, traçando um juízo de valor que serve de base para tal avaliação.

O conceito apresentado por Fleming (1974) apud Campos (2005) é o de que avaliar não é um processo nem simples, nem que pode acontecer de forma isolada. Esse processo é constante e envolve o levantamento de hipóteses, servindo de base para todo o trabalho a ser desenvolvido.

Atualmente, o conceito de avaliação mais utilizado nas instituições de ensino é aquele apresentado por Luckesi (2002, p.33) que afirma que ela é “um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” e por isto a avaliação é vista como uma maneira de formar juízo de valor, requerendo observação quantitativa sobre algo e a definição de critérios pré-estabelecidos.

Afonso (2005) afirma que para a maioria dos educadores, a avaliação é vista como uma operação que permite que a iniciativa educacional possa ser julgada e por isto, para a maioria deles envolve uma iniciativa educacional, o currículo, um curso ou um procedimento de ensino. As avaliações são, para esses profissionais um ponto de partida para que eles possam tomar decisões dentro do processo educacional. O conceito de aprendizagem apresentada pelos PCNs é o seguinte:

a avaliação é compreendida como: elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como; elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho (BRASIL, 1997, p. 83).

Por isto, a avaliação deve ocorrer de forma sistemática durante todo o processo de aprendizagem e não após determinadas atividades, como é feito habitualmente nas instituições de ensino. Para Luckesi (2002), a avaliação pode ser tratada como um sinônimo de mensuração, oferecendo bases de fidedignidade e objetividade e por isto é tratada como um juízo de valor sobre dados relevantes, permitindo que decisões sejam tomadas da forma mais acertada possível.

A realidade das instituições leva a observar que na prática, no chão da escola, a segunda função da avaliação, a de supervisão, acaba prevalecendo na maioria das instituições de ensino. Isso pode ser observado também nas pesquisas analisadas que evidenciam a urgência de mudanças sobre a maneira como a avaliação é

encarada, assim como construída nas instituições de ensino brasileiras (SANTOS, 2019).

Para Santos (2019), por exemplo, a avaliação até aqui esteve voltada para mensurar o resultado do aluno, e não como parâmetro para que o professor avalie seu trabalho e replaneje de acordo com as necessidades educacionais do aluno. Em sua explanação, lembrando o pensamento de Comenius, ela afirma que:

A avaliação, assim, volta-se apenas para a atividade do/da estudante, focalizando-a exclusivamente e estando relacionada ao simples julgamento de resultados. Nessa perspectiva, ela tem um caráter sentensivo [...], o exame deveria servir para promover a aprendizagem: sinalizando o estágio de desenvolvimento do/da estudante, ela teria a função de ajudar a repensar a prática pedagógica, a estabelecer outros caminhos para que se garantisse aprendizagem a todos/todas. A “não aprendizagem” do/da estudante, nessa perspectiva, sinalizaria necessidade de se repensar o método. (SANTOS, 2019 p.2)

Percebe-se que para essa autora prevalece, nas relações avaliativas, a primeira função, na qual o aluno é o único objeto da avaliação, sendo esta utilizada para “medir” os conteúdos assimilados e lhe conferir uma nota quantitativa. Tal postura faz com que, em muitos casos, a avaliação não consiga atingir seus objetivos, pois a não-aprendizagem do aluno pode advir, por exemplo, dos métodos utilizados pelo professor, por isto, a avaliação precisa ser capaz de olhar tanto para o docente, como para os alunos, em um processo holístico.

Souza (2016, p.2), concorda com afirmação acima e afirma que a avaliação escolar “é condição indispensável da aprendizagem, entretanto ainda é mal compreendida pelos professores”. Essa autora reafirma esse pensamento quando aponta que “a avaliação não está acontecendo da forma como ela realmente é, ou seja, de instruir e não apenas medir.” (p.02). Em muitos casos a postura do professor diante do processo avaliativo ocorre porque há a ausência de conhecimentos e discussões em torno da questão, de forma que o professor compreenda que há várias maneiras de avaliar, para várias formas de se ensinar e aprender e que a avaliação é necessária e importante não apenas para o aluno, mas também para ele enquanto profissional, já que seu trabalho também precisa ser avaliado.

E para que a avaliação aconteça de forma efetiva e eficaz, cumprindo seus objetivos, o que o docente precisa ter em mente? A própria Souza (2016) responde: ~

A questão essencial não consiste em saber se o aluno deve receber esta ou aquela nota, mas sim em desafiá-lo a encontrar resposta correta ao problema em questão. As atividades avaliativas auxiliarão o professor a identificar não só o que o aluno não sabe, mas o porquê dele não saber, quais as suas dificuldades. O erro deve ser dimensionado e todas as situações convertidas em instrumentos de melhoria e crescimento. Quando a avaliação for conduzida de acordo com o seu verdadeiro significado, ela auxiliará o aprendiz e o professor. (p.3)

Os paradigmas avaliativos da educação tradicional ainda não estão muito presentes na ideologia dos docentes brasileiros, que encontram dificuldade em reformulá-los para se adequar à nova realidade imposta. Muitos profissionais do ensino propõe uma avaliação classificadora, e até mesmo a utilizam para “controlar” os alunos, uma espécie de ameaça, ao invés de um recurso que auxilia na construção de melhorias dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Silva (2020, p.01), discorre sobre essa mudança no paradigma da avaliação escolar “partindo de um modelo de exame objetivo, classificatório e excludente para um novo modelo preocupado não apenas com o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, e sim com o desenvolvimento integral do aluno. E isto foi possível a partir do momento em que a avaliação como era, já não conseguia responder às necessidades dos alunos, demandando a diversificação desse processo em busca de um modelo mais completo e ligada aos demais processos do ensino.

Essa autora concorda que muitos docentes não conseguiram apreender o novo paradigma e reformular sua prática avaliativa visto que esse processo “vêm sofrendo modificações ao longo dos anos, por isso muitos professores não conseguem progredir com esses avanços” (SILVA, 2020, p.02) e isto acontece, muitas vezes, porque o próprio professor impõe barreiras ao processo avaliativo e não busca compreendê-lo ou qualificar-se melhor para desenvolvê-lo.

Embora muito se tenha falado em modificações no processo avaliativo, essas mudanças não são tão notórias na sala de aula, como explana Silva (2020):

Atualmente nas escolas a avaliação é feita por meio de trabalhos e testes que irá se transformar em notas, e onde irá causar a aprovação do aluno, se está aprovado ou reprovado, com isso não houve mudança na realidade, o termo foi modificado, mas a técnica permanece a mesma, arrogante, utilitária, não permitindo o estudante a pensar na questão, discutir e falar com o docente. Para se desenvolver cidadãos influentes na sociedade é indispensável que o professor tenha um novo ponto de vista sobre o ato de avaliar, que contraia uma atitude empenhada não só com o pedagógico, mas com a sociedade, que se preocupe com a educação e vejam que a avaliação precisa ser unida num método de acompanhamento, não só a nota conseguida pelo estudante. (p.04).

Como é possível notar, para essa autora, a avaliação faz parte de um processo bem mais amplo voltado para a preparação para a vida e não apenas para medir o conhecimento assimilado pelo aluno. E embora ainda haja muito a se percorrer, Silva (2020, p.07) aponta que “as concepções avaliativas dos professores estão em (re) construção, progredindo para formulação de uma postura crítica, emancipatória e formativa” e para isto, é preciso que posturas tradicionalistas sejam deixadas de lado para construir e aderir a novos modelos de avaliação, que sejam mais condizentes com a realidade de alunos e instituições e do que se espera da educação.

Essa evolução da ideologia docente em relação ao processo avaliativo ainda encontra entraves nos sistemas de educação, cujas exigências de notas sistematizadas acabam por influenciar nos métodos de avaliação adotados pelos professores.

Parte da dificuldade docente em relação à avaliação pode estar fundamentada na exigência dos sistemas educativos de que o aluno receba uma nota quantitativa, o que dificulta uma avaliação formativa. Em relação a isso, Fernandes (2019 apud Stiggins 2017, p.03), explica que:

Há uma significativa falta de compreensão quer por parte dos responsáveis políticos, quer por parte dos intervenientes mais diretos no processo educativo, como é o caso dos gestores e dos próprios professores, acerca das avaliações internas e externas das aprendizagens. Para este autor é esta a principal razão que pode explicar as comprovadas dificuldades dos sistemas escolares em integrarem a avaliação formativa na vida do dia a dia das escolas e das salas de aula. E esta é uma questão fundamental pois a melhoria da qualidade das aprendizagens e da educação em geral está fortemente relacionada com a qualidade das avaliações.

Em muitos casos os professores e gestores ignoram a diversidade de formas de avaliação e a importância de cada uma delas para o sistema educativo, promovendo uma única forma de avaliar que acaba conduzindo a dificuldades de aprendizagem e que fazem com que o aluno, muitas vezes, sinta-se descreditado e incapaz dentro do processo de ensino-aprendizagem.

O fato de não poder inserir no sistema uma nota conceitual que represente o desenvolvimento do aluno, pode induzir o professor a avaliar apenas de forma quantitativa, visto que isso é o que será exigido dele pelo sistema afinal. O desafio do professor seria avaliar de forma formativa e representar de forma sumativa (quantitativamente), o desenvolvimento de seu aluno. Sobre isso, Fernandes (2019) destaca:

A avaliação formativa está inexoravelmente associada à distribuição de feedback de elevada qualidade, é de natureza contínua e tem como fundamental propósito ajudar os alunos a aprender. Por este motivo, passou recentemente a ser designada como Avaliação para as Aprendizagens. A avaliação sumativa, ao contrário do que aconteceu durante décadas, não está mais exclusivamente associada à atribuição de classificações. Na verdade, a construção teórica permitiu que ela pudesse ter uma utilização formativa e, nessas circunstâncias, pudesse estar igualmente ao serviço das aprendizagens. Mas continua a ser através dela que se fazem pontos de situação e balanços acerca das aprendizagens realizadas pelos alunos para, a partir daí se poderem formular evidências passíveis de ser traduzidas por classificações que, neste contexto, terão uma importância cada vez mais residual na vida pedagógica das escolas. (p.21)

A avaliação, assim, não se preocupa apenas com aquilo que o aluno aprendeu ou não, mas faz uma análise de seu desenvolvimento, de seu percurso naquele período, servindo de revisão para as ações, de reflexão sobre os métodos utilizados e as dificuldades encontradas.

Passos (2021) afirma que “a prática do exame, que predomina na escola, separa o ensino da avaliação” (p. 04). E ainda, citando a avaliação formativa, aponta que “a natureza dessa avaliação é fornecer elementos para o professor refletir a respeito de sua prática pedagógica, possibilitando-o reelaborar sua ação docente [...] um meio de identificar as facilidades e as dificuldades diante dos temas estudados.” (PASSOS, 2021, p.04). Quando o professor reflete a sua prática ele pode perceber quais elementos têm impedido a aprendizagem ou o bom desenvolvimento do aluno e por isto a avaliação precisa ser suporte para seu trabalho e não um mero recurso classificatório.

Esse pensamento está de acordo com o que expõe Silva (2020) quando define a avaliação formativa como um instrumento de progressão da aprendizagem e acrescenta que essa “avaliação não classifica, ela aponta à condição do ensino, improvisando as intervenções indispensáveis quando for o período apropriado e por isso é construtivo, fazer com que o estudante progrida cada vez mais no grau de aprendizagem.” (p. 5) e por isto ela é tratada como um suporte, como algo que respalda a construção de mudanças e os caminhos que devem ser seguidos, as metodologias que devem ser mantidas e aquilo que precisa ser readaptado a cada aluno e suas necessidades.

Passos (2021) acredita que essa dificuldade que ainda persiste na forma de avaliar, pode ser consequência de uma formação inicial e continuada que não contemple essa atualização de forma eficaz. Dessa forma, para esse autor é preciso

manter o tema sempre em pauta de discussão e estudo, ele enfatiza a formação de professores é um processo contínuo, “o professor aprende a avaliar desde o seu ingresso na escola e continua aprendendo durante a formação inicial e continuada. Espaços para discutir esse processo contribuem para a reflexão com relação à própria prática” (p.12). E essa reflexão o faz buscar novos conhecimentos, desenvolver novos métodos de ensino, diversificar a forma de ensinar, porque há diferentes maneiras de aprender entre os alunos e com isto, a avaliação passa a ser vista de outra forma.

O que é possível compreender até aqui é que a avaliação é de suma importância para a aprendizagem e o desenvolvimento integral do aluno. Mesmo sendo tão fundamental, ainda há muito que fazer para aprimorar esse processo, e o professor são o eixo central dessa engrenagem. As novas diretrizes repaginam o fazer docente e apontam caminhos rumo à formação de um novo tipo de cidadão.

A BNCC é uma dessas diretrizes que amplia conceitos e indica novas formas de trabalhar com o estudante do Século XXI. Sobre isso Machado (2018) faz a seguinte colocação:

A BNCC que surge de debates e estudos iniciados há mais de 4 anos, a ser aplicada a partir de 2019/2020 nas escolas brasileiras, induz a todos os envolvidos, real mudança no que tange a própria concepção de escola que se consolida com tal mudança. Irá implicar em novos procedimentos, práticas e saberes a serem consolidados que, por sua vez, exigirão educadores com formação diferente daquela que até o presente momento é oferecida nas universidades brasileiras nos cursos de pedagogia e nas licenciaturas. (p.02)

O documento serve, portanto, de embasamento para o trabalho a ser desenvolvido dentro das instituições de ensino, principalmente adequando-as aos novos tempos, as exigências sociais e ao que se espera das instituições de ensino na atualidade.

Diante dessa premissa é fácil perceber que o fazer docente terá que se adequar para atender a essas demandas propostas. São demandas que exigem desconstrução e reconstrução de ideologias e práticas, conforme esse autor prossegue explicando:

A formação de professores, evidentemente, tem que ter maior foco na realidade, sendo contextualizada para ensinar de forma significativa, a construir elementos que auxiliem, como preconiza a BNCC, elementos que orientam e preparam os educandos para resolver problemas, posicionando-se de forma pautada e esclarecida em relação a eles, sendo criativos para buscar soluções fora de regras ou modelos previamente preparados que devem apenas copiar, sabendo trabalhar em equipe, de modo cooperativo, atuando sempre de forma ética e cidadã. (MACHADO, 2018 p. 3).

A fala do autor evidencia que, muitos cursos de formação docente ainda estão desligados da realidade das instituições de ensino e da sociedade como um todo, o que faz com que o professor chegue com profundas dificuldades ao ambiente escolar. Essa formação precisa ser mais prática, precisa levar o acadêmico a refletir sobre sua futura profissão e a desenvolver habilidades e competências que o auxiliarão a enfrentar inúmeros desafios, entre eles, o da avaliação.

Frangella e Dias (2018) também discutem a questão da formação profissional na BNCC e parafraseando Laclau e Mouffe, 2015, reforçam que:

Na significação sobre a docência na BNCC o discurso da responsabilização está presente ao comprometer os professores com resultados dos alunos e o êxito da escolarização. A produção dos discursos sobre a formação docente mesmo pretendendo controlar todos os sentidos e fixar o que deve ser e fazer o docente, está marcado pelas continuidades e descontinuidades, pelas ambivalências e resistências, revelando toda a multiplicidade e pluralidade que caracteriza a produção dos discursos sobre a formação docente. As definições da BNCC nas diferentes versões apontam também para a centralidade da prática e do saber-fazer da docência valorizando os aspectos metodológicos do ensino, mas sabemos que tais definições são provisórias e contingentes, sendo o resultado da articulação de elementos em torno de certas configurações sociais, estreitamente ligadas às lutas concretas de sujeitos e grupos sociais. (p. 08)

Essa fala mostra o quão complexa pode ser essa reconstrução de ideologias e das práticas que incorporam o universo do fazer docente, incluindo a avaliação. Fica claro como a docência é um processo em constante construção e mudanças, e que precisa se adaptar aos anseios sociais e, especialmente as necessidades dos alunos e o processo avaliativo é uma ferramenta de grande importância nesse processo.

Aguiar e Dourado (2018) também discutem essas ambivalências e afirmam que inúmeros fatores são determinantes quando se pensa nas relações educativas dentro do ambiente escolar. Para os autores em muitos momentos acredita-se que uma educação de qualidade está ligada a assimilação dos conteúdos, e ao cumprimento das expectativas de aprendizagem e com isto, há a preocupação com as avaliações e exames nacionais, assim como se dirige o currículo para essas avaliações.

Assim sendo, “conferindo tal centralidade à avaliação, o currículo é submetido à pretensão de medir, comparar e avaliar conhecimentos/padrões de aprendizagem para alcançar a medida de pessoas que supostamente dominariam ou não tais saberes” (AGUIAR e DOURADO, 2018, p.26--27).

Aguiar e Dourado (2018) afirmam que quando se acredita ser possível avaliar a todos de forma padrão e uniforme, propõe-se uma aprendizagem que acredita ser possível distribuir conhecimentos a todos da mesma forma, tratando o conhecimento como um objeto, uma coisa a ser captada, registrada, distribuída e, posteriormente, avaliada:

Em contraposição a essa visão restrita da qualidade da educação, defendo que a educação é muito mais do que ensinar conhecimentos, transmitir conteúdos e produzir resultados em exames. Tampouco vincula-se a projetos identitários fixos para os alunos e alunas ou à formação de um pressuposto sujeito educado universal. Educação se remete à cultura, aos processos de identificação imprevisíveis e incontroláveis, à constante dinâmica incomensurável entre permanência e mudança (só se produz algo novo, com base em uma tradição; só se constrói uma tradição, pela mudança de seus sentidos). (p.26-27)

Se a educação é mais do que ensinar, a avaliação também precisa ser tratada como um processo que vai além da promoção de resultados e classificações, precisa ser um preparativo do processo de ensino-aprendizagem, precisa conduzir as ações, servir de momento de reflexão e da troca de experiências, tanto entre profissionais, como dos professores para com os alunos.

Assim, avaliar vai muito além das práticas utilizadas nas escolas para reconhecer se a aprendizagem de fato aconteceu. Portela, et.al (2019) acreditam que a BNCC pode ser fundamental no aprimoramento do processo avaliativo, pois:

A implantação da BNCC afeta diretamente o professor, pois ele deverá ser capaz de diagnosticar o desempenho dos alunos nas habilidades definidas pelo documento. A avaliação é um dos principais instrumentos para verificar o progresso do aprendizado e fornecer informações relevantes para intervenções pedagógicas. A eficácia desse instrumento está diretamente atrelada à capacidade do professor em elaborar a avaliação e interpretar seus resultados. [...] Dessa maneira, cabe ao docente e equipe pedagógica definir a forma com que a avaliação de aprendizagem será conduzida em sala de aula, ou seja, quais os elementos que irão compor todo o processo de avaliação (conteúdos, instrumentos de avaliação, etc.). (p. 03) (grifo meu)

Ao falar sobre a interpretação dos resultados dos instrumentos avaliativos, esses autores indicam que a forma de avaliar deverá ser mais qualitativa e subjetiva, demandando do professor a capacidade de observar e interpretar os dados avaliativos de cada aluno.

Araújo e Gouveia (2020) apud Sousa (1991) concordam com esse pensamento e fundamentam o ato de avaliar em alguns pontos que respaldam essa interpretação do processo de aquisição de conhecimento do aluno:

[...] o ato de avaliar deve estar fundamentado nos seguintes pontos: 6.Continuidade: a avaliação deve estar presente durante todo o processo educacional, e não somente em períodos específicos; 7.Compatibilidade com os objetivos propostos: a avaliação deve estar em conformidade com os objetivos definidos como norteadores do processo educacional para que venha realmente cumprir função de diagnóstico; 8.Amplitude: a avaliação deve estar presente em todas as perspectivas do processo educacional, avaliando assim todos os comportamentos do domínio (cognitivo, afetivo e psicomotor); 9.Diversidade de formas: para avaliar devemos utilizar as várias técnicas possíveis visando também avaliar todos os comportamento do domínio.

A necessidade de continuidade ocorre, porque nem todos os alunos expressam-se ou podem ser avaliados da mesma forma, e com isto, é preciso e possível avaliá-los por meio de diferentes tipos de atividades e em diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem, adequando essa avaliação aos objetivos educacionais e respeitando as diversidades existentes entre os alunos.

Mais uma vez percebe-se a complexidade do processo avaliativo, que engloba mais do que meramente erros e acertos quantificados. Conforme essas autoras acrescentam:

Rever a concepção de avaliação é rever, sobretudo as concepções de conhecimento, de ensino, de educação e de escola. Impõe pensar em um novo projeto pedagógico apoiado em princípios e valores comprometidos com a criação do cidadão. Somente após essa consciente revolução é que a avaliação será vista como função diagnóstica e transformadora da realidade. (ARAÚJO E GOUVEIA 2020, p. 6)

Novamente se chama a atenção para as diversidades existentes entre os alunos e para o fato de que se aprende de maneiras diferenciadas, se encontram facilidades ou dificuldades variadas de acordo com diferentes métodos de ensino, esses alunos também precisam ser avaliados de maneiras diferentes e o professor não pode fazer desse momento uma camisa de força.

Ainda falando de complexidade, percebe-se que os autores até aqui analisados estão de acordo quanto à amplitude do processo avaliativo, que com o tempo assumiu uma forma mais definida dentro da escola, mas que em muitas situações, se distancia de sua real função. É o que afirmam Sousa e Soares (2020, p.01), quando dizem que

“a avaliação, processo inerente à vida humana, em meio a transformações econômicas e políticas, assumiu um caráter regulador e compensatório ao longo dos anos, tornando-se o principal instrumento de verificação do desempenho escola”.

Fernandes (2019) discorre sobre o processo avaliativo fazendo uma busca na própria história da avaliação educacional formativa, e informam que:

[...] nos anos 90, os anos do tempo da avaliação, com a emergência do cognitivismo, do construtivismo e das teorias socioculturais da aprendizagem verificou-se uma ruptura epistemológica com a avaliação fundamentada nas teorias associacionistas e behavioristas. Na Europa, essa ruptura iniciou-se no início dos anos 80, em que se defendeu a integração da avaliação nos processos de ensino e aprendizagem e a concepção da avaliação para melhorar e para aprender. Porém, foi ainda um período em que a construção teórica foi mais baseada na retórica do que numa base empírica, a partir da descrição do que acontecia nas salas de aula. (FERNANDES, 2019, p.08)

Observa-se que as mudanças no interior da sociedade e o surgimento de teorias mais ligadas ao homem, suas diversidades e necessidades fizeram com que a proposta de avaliação também precisasse se modificar, pois como era concebida, seria difícil conseguir alcançar as propostas que a educação levava a sociedade.

Esse relato mostra que a ação de avaliar tem sido motivo de preocupação e de investigação dentro da comunidade educativa, tamanha sua importância para o processo como um todo. E mais, a avaliação formativa começou a ganhar força com o decorrer dos anos, despertando os educadores para a necessidade de mudar a forma de avaliar. Esse autor, embasado nas pesquisas de outros importantes pesquisadores discorre sobre isso:

Na verdade, a partir dos anos 80, uma diversidade de investigadores contribuiu para que o conceito de AF fosse sendo enriquecido com a emergência das perspectivas cognitivistas, construtivistas, socioculturais e social construtivistas da aprendizagem (e.g., Allal, 1986; De Ketele, 1986; Berlak et al., 1992; Cardinet (1991); Dwyer, 1998; Gipps, 1994; Harlen e James, 1997; Sadler, 1998). Consequentemente, a AF passou a ser entendida como sendo tendencialmente contínua, articulada com o ensino e a aprendizagem, orientada para a distribuição de feedback de elevada qualidade a todos os alunos, acompanhando os processos que utilizavam para aprender, utilizando uma diversidade de processos de recolha de informação e promovendo dinâmicas de regulação e de autoregulação das aprendizagens, assim como de auto-avaliação, co-avaliação e de avaliação inter-pares. Por isso, os alunos passaram a ser considerados como participantes ativos quer nos processos de aprendizagem, quer nos processos de avaliação. Nestes termos, o principal propósito da AF passou a estar centrado no apoio ao desenvolvimento das aprendizagens por parte dos alunos, ou seja, a AF passou a ser um processo que, através do feedback, deveria permitir que os alunos aprendessem mais e, sobretudo, melhor, com

mais compreensão. Assim, o conceito tornou-se muito mais denso e sofisticado, pois passou a mobilizar, a integrar e a utilizar uma diversidade de contributos das novas teorias da aprendizagem e da avaliação que emergiram a partir do desenvolvimento do cognitivismo, do construtivismo e das visões socioculturais da aprendizagem. (FERNANDES: 2019; p.11-12)

O olhar sobre o homem, sobre as diversidades de formas como ele aprende, pensa e se expressa, evidenciaram que uma avaliação que apenas mensura um rendimento não seria capaz de atender aos anseios educacionais e que era preciso diversificar, tornando esse processo mais próximo das necessidades dos alunos e do próprio processo de ensino-aprendizagem, de maneira que ele oferecesse informações que subsidiasse a melhoria do trabalho desenvolvido e dos resultados desse trabalho perante os alunos.

Outro ponto importante mencionado por esse autor é a utilização dos termos “avaliação para a aprendizagem” e “avaliação da aprendizagem”, que vem de encontro à proposta da BNCC que aponta para uma mudança no paradigma avaliativo, que contemple a avaliação voltada para o aluno, que promova seu desenvolvimento e não apenas para aferir conhecimentos:

Assim, a designação Avaliação para as Aprendizagens (ApA) parece ser preferível pois chama a atenção para o seu propósito mais fundamental: apoiar as aprendizagens dos alunos. Avalia-se para que os alunos possam aprender melhor. E, assim sendo, a avaliação é entendida como um processo eminentemente pedagógico e intrinsecamente relacionado com as aprendizagens dos alunos. (FERNANDES: 2019; p.12)

Isto quer dizer que não se avalia o que o aluno aprendeu ou deixou de aprender, mas produz-se um processo de contribui, diretamente para a melhoria dessa aprendizagem, apoiando-a e fortalecendo-a. O objetivo da aprendizagem é verificar lacunas, traçar novos objetivos, propor novas metodologias e não classificar ou punir o aluno por algo que ele não aprendeu ou que encontrou maiores dificuldades. E ainda:

A designação Avaliação das Aprendizagens (AdA), por seu lado, refere-se a um balanço, a um ponto de situação que se faz, acerca do que, num dado momento, os alunos sabem e são capazes de fazer. É também uma expressão que me parece substituir bem a designação Avaliação Sumativa (AS) quanto mais não seja por ser mais consistente e fazer mais sentido com a ApA. (FERNANDES: 2019; p.13)

A compreensão de avaliação como um instrumento de aprendizagem além da medida parece ter chegado definitivamente, como uma espécie de ferramenta para a

tomada de decisão. Isto fez com que a avaliação fosse encarada como um processo diversificado e não padronizado, já que é preciso avaliar de diferentes maneiras.

O reconhecimento de que o “aferir” se tornou incapaz de cumprir o propósito de avaliação, leva à necessidade de outros caminhos que permitam ao professor realizar esse processo com segurança. Santos e Pinto (2018) afirmam que:

Assim, ao podermos afirmar que a avaliação é um processo de tomada de decisão, ela é também um processo de diálogo entre o produto do aluno (produtor) e o modelo de referência (avaliador). Desta forma, longe de ser uma medida rigorosa e neutra, à prova de pessoas, a avaliação é uma construção social localizada onde a comunicação desempenha um elemento fundamental. (p. 4)

Isto mostra que quando a avaliação não alcança seus propósitos, o aluno não consegue bons resultados, e o todo o processo de ensino fracassou. A avaliação precisa servir de ponte entre aluno e professor para a melhoria de ambos.

Ao pensar em comunicação, pressupõe-se uma via de mão dupla, onde há dois lados e um diálogo nivelado, capaz de gerar entendimento e crescimento. Santos e Pinto (2018), desenvolvem o seguinte raciocínio ao conectar a comunicação como elemento fundamental ao processo avaliativo:

Um processo de comunicação exige que ambos os intervenientes partilhem um mesmo código linguístico e sistema de representações de modo a que se possam entender. [...] Em termos de avaliação, este fato coloca-se com mais premência uma vez que o saber só se revela através de um desempenho. Assim, o professor quando quer avaliar o saber de um aluno pede-lhe que execute certa tarefa. Mas pode, ou não, explicitar o modo como deve ser realizada bem como os requisitos que deve ter para ser considerada bem realizada, isto é, pode revelar ou não as suas expectativas em relação à tarefa. Estas expectativas constituem o que se designa por critérios de avaliação. A sua explicitação e clareza são fatores decisivos para que o estudante perceba o pedido do professor e o execute da melhor forma que souber. Assim, quanto mais explícito for o pedido do professor e os seus critérios, mais fácil será interpretar o pedido e construir uma resposta adequada. [...] A clarificação dos pedidos avaliativos, através da explicitação dos critérios, é uma peça fundamental na avaliação entendida como uma construção social. (p.4)

A comunicação é um elemento básico dentro da educação, pois é ela que permite que o professor conheça melhor seus alunos, suas necessidades e potencialidades, assim como abre portas para que o aluno se expresse, demonstre suas dificuldades, aquilo que aprendeu, assim como aquilo que não está conseguindo aprender e o que

tem impedido essa aprendizagem e por isto, a avaliação precisa ser encarada como um processo de comunicação entre aluno, professor e o conhecimento.

Parece simples, mas, Silva e Silva (2020) ao falarem sobre a avaliação da aprendizagem no contexto escolar, voltada às concepções do agir docente, analisam como ocorre a avaliação da aprendizagem no contexto escolar, discutem como se estabelece este processo avaliativo na sala de aula, e acabam concluindo que:

Muito ainda precisa ser feito e pensado para que a avaliação seja utilizada como um instrumento de transformação, porém está sendo dada como reflexão, a inquietação de muitos docentes com relação ao ato de avaliar. A partir dessas reflexões, começam a existir transformações, seja no seu ato de avaliar, ou na metodologia utilizada. Julga-se que avaliar o aluno atribuindo notas é uma forma classificatória, mas é o que é determinado pelas instâncias superiores de educação, dessa forma, nota-se que há avanços educacionais, mas que necessitam suprir reais situações que envolvem o processo avaliativo, o qual acontece em muitas escolas. Enfim, o desafio da avaliação é favorecer o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo nas necessidades dos alunos, objetivando superar as dificuldades. (SILVA e SILVA, 2020, p. 06)

É de fundamental importância, portanto, que o professor reflita sobre o processo avaliativo, como ele tem servido de base para seu trabalho, como é encarado pelo próprio aluno, pois esta postura diante da avaliação é necessária para que ela venha a contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, dando aos alunos maiores possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem.

O que se percebe ao analisar os autores e suas pesquisas é que embora já se tenha progredido teoricamente em relação a mudanças dos paradigmas, ainda há um distanciamento entre a teoria e a sala de aula.

Conforme Dos Santos Cordeiro e Gonçalves de Miranda (2020):

Seguindo essa lógica, a avaliação desenvolvida nas instituições escolares ora está baseada em modelos associados aos valores que imperam na sociedade, orientados sob a perspectiva de manutenção das desigualdades sociais que reduz conhecimentos e exclui sujeitos que são considerados inaptos ao sistema escolar, através de processos que reforçam e justificam as exclusões e subalternidades como anteriormente citados; ora busca aprimorar e desenvolver um projeto educacional preocupado com a transformação social, no qual o conhecimento é instrumento de emancipação social e de inclusão. Assim, vemos a avaliação escolar seguir por caminhos orientados por diferentes propósitos e interesses educacionais, quais sejam classificar, selecionar, promover, acompanhar.

Isto quer dizer que mesmo com tantos estudos e discussões, em muitas instituições de ensino, a avaliação continua sendo realizada da mesma forma e os professores continuam com o excesso de tradicionalismo, com aulas onde os alunos devem decorar conhecimentos e pouco refletem sobre os mesmos. Não é a quantidade de conteúdos aprendidos com o aluno a maior preocupação da educação e da avaliação, deve ser a qualidade dessa aprendizagem e como ela serve no dia a dia do aluno.

Porém, o caminho apontado em todas as pesquisas analisadas até aqui, parece ser o mais aceitável, e Dos Santos Cordeiro e Gonçalves de Miranda (2020) concordam:

Assim, a busca por práticas avaliativas autônomas, conscientes e conscientizadoras, tem refletido o processo de mudanças de caráter teórico, metodológico e epistemológico que estão em curso no âmbito da avaliação escolar. Essas mudanças partem do desejo de se avaliar para ensinar e aprender. Dessa maneira, uma avaliação vista como construção contínua e dinâmica, de diferentes contextos e sujeitos, na qual a prática que serve para exclusão e classificação dá lugar à inclusão e mediação tanto dos conhecimentos como dos sujeitos que integram o processo educativo.

Diante dessas palavras, é possível compreender a importância de um novo modelo avaliativo, que seja capaz de romper com os velhos paradigmas excludentes e atender aos valores dos novos tempos e respeitar os pilares da educação.

A educação precisa ser trabalhada de maneira holística, onde todos seus processos precisam estar interligados na busca de qualidade, reconhecendo o aluno como um ser sociocultural, diversificado e que precisa de modelos de ensino e avaliação condizentes com as necessidades existentes entre eles.

2.1.1 Histórico da avaliação: da educação jesuítica ao Século XXI

A história da avaliação confunde-se com a própria história da educação, e é um reflexo direto das ideologias educativas no decorrer dos séculos. No Brasil, a avaliação escolar remonta à época do Brasil colônia, quando os padres jesuítas vieram de Portugal para catequizar e educar os povos que aqui viviam. Ou seja, a educação era gerida pela igreja católica, configurando-se como uma educação de cunho religioso e até mais. Lima (2010) confirma isso quando diz que “A história da avaliação se mistura com a nossa própria colonização”. (Net/2010)

E Aranha (2012) completa que a educação, por muito tempo não foi uma prioridade, isto porque na agricultura, por exemplo, não existia a necessidade de uma formação específica. Mesmo assim, foram enviados ao Brasil religiosos que pudessem desenvolver esse trabalho educacional, principalmente catequizando a população em prol do fortalecimento do domínio europeu na colônia.

Com isso, entende-se que a avaliação escolar no Brasil teve início com a atividade pedagógica desenvolvida pelos jesuítas, assim como o início da escola brasileira. Ferreira (2010), na introdução de seu livro, situa a fundação da escola brasileira, como instituição, no ano de 1549:

Este livro didático sobre a História da Educação Brasileira parte de um pressuposto básico: de que ela sempre foi, a um só tempo, elitista e excludente. O binômio em questão será, portanto, o fio condutor que nos possibilitará transitar pelos “500 anos” da história da educação brasileira, ***já que o Brasil conhece a “instituição escolar” desde 1549***, quando Manoel da Nóbrega e os seus companheiros jesuítas organizaram uma casa de bê-á-bá em Salvador (BA). (p. 13 – grifo meu)

É desse período os primeiros registros sobre a avaliação na educação brasileira, uma avaliação embasada na rígida lógica religiosa católica aplicada pelos jesuítas, conforme esclarece Aranha (2012) ao dizer que os jesuítas eram bastante exigentes quando se fala em didática, onde trabalhavam a repetição de exercícios e a memorização. Trabalham com os erros e as faltas e era comum o uso de lições durante a semana e sua repetição aos sábados, para fortalecer a “aprendizagem”.

Luckesi (2013) ao falar sobre o início da avaliação no Brasil expõe:

A prática de provas/exames escolares que conhecemos tem sua origem na escola moderna, que se sistematizou a partir dos séculos XVI e XVII, com a cristalização da sociedade burguesa. As pedagogias jesuíticas (século XVI), comeniana (século XVII), lassalista (fins do século XVII e inícios do século XVIII) são expressões das experiências pedagógicas desse período e sistematizadoras do modo de agir com provas/exames. A prática que conhecemos é herdeira dessa época, do momento histórico da cristalização da sociedade burguesa, que se constitui pela exclusão e marginalização de grande parte dos elementos da sociedade. (p.195)

Observa-se que o modelo tradicional de avaliação com base em provas e exames é uma herança de 1599, trazida ao Brasil pelos jesuítas e que ainda existe em muitas instituições de ensino da atualidade.

Foi somente depois da expulsão dos jesuítas em 1759, que a educação assumiu um caráter mais laico. E depois, com a chegada da família real ao Brasil, o

cenário educacional começou a mudar, com o surgimento de escolas de medicina, de direito, academias militares, museus, bibliotecas, etc. Mas, de acordo com Aranha (2012) a influência educativa dos jesuítas persistiu por muito tempo:

Pela atuação constante até o século XVIII, não só entre os nativos, mas, sobretudo na sociedade colonial, podemos dizer que os jesuítas imprimiram de modo marcante o ideário católico na concepção de mundo dos brasileiros e conseqüentemente introduziram a tradição religiosa do ensino que perdurou até a República. (p. 234)

Mesmo com as mudanças no decorrer dos tempos, a realidade da educação brasileira ainda não havia mudado e no período colonial que durou de 1500 a 1822, o grande objetivo da educação era catequizar os indígenas a fé católica, possibilitando assim uma maior dominação portuguesa.

Já no período monárquico, que ocorreu de 1822 a 1889, organiza-se o ensino primário, curso secundário regular e a universidade, onde legislações sobre a educação somente serão desenvolvidas no período republicano (ARANHA, 2012).

O período monárquico acima citado culminou com a independência do Brasil e conseqüentemente com o surgimento da primeira Constituição que traria algumas diretrizes legais para a educação brasileira, mas que também não fugiam do padrão que perpetuava desde o início, conforme afirma Ferreira (2010):

Assim, o regime monárquico, que as elites agrárias implantaram com a Constituição de 1824, estabelecia a vigilância ideológica não só por meio do controle que exercia sobre o currículo, mas também sobre outros aspectos da vida pedagógica dos cursos de Direito, tais como: o método de ensino, a nomeação de professores, os programas das disciplinas e os livros indicados nas bibliografias. Em síntese: os cursos de Direito que existiram no Império foram verdadeiros aparelhos ideológicos de reprodução do status quo agrário e escravocrata que vigia no Brasil do século XIX. Por conseguinte, os seus egressos eram intelectuais conformados para manterem os fundamentos ideológicos que sustentavam o Estado e, por extensão, eram profissionais encarregados da manutenção e controle esmerado da máquina administrativa monarquista. Nesse sentido, podemos afirmar que os intelectuais orgânicos formados pelos cursos de Direito durante o Império eram católicos fervorosos e avessos às transformações socioeconômicas geradas pela Revolução Industrial. E mais, por causa dos ensinamentos assentados no jus naturalismo teológico (doutrina moral, jurídica e política católica), eles transformavam-se em governantes que concebiam o futuro apenas como uma eterna repetição do presente, ou seja, pensavam o Brasil como sendo uma sociedade “eternamente” agrária, agrícola e escravocrata. (p. 38)

Com o advento da república, a escola no Brasil começou a se reconfigurar. A educação sofria forte influência da economia e dos aspectos sociais e ideológicos. Tal

situação deu origem a duas escolas típicas do início do século XX: o Grupo Escolar e a Escola Normal, sendo que esta última foi destinada à formação de professores.

Lima (2010) faz um resumo desse grande período afirmando que após a expulsão dos jesuítas, a educação brasileira ficou nas mãos de outras ordens religiosas, como os beneditinos e franciscanos, por exemplo.

No ano de 1792, o marquês de Pombal instituiu o ensino público oficial que ficou conhecido como Aulas-Régias, aulas avulsas que eram pagas pelo novo imposto colonial. Sobre esse período, Lima (2010) afirma:

No início do século XIX, com a presença da corte no Brasil, foram criados cursos de nível superior: a Academia Real da Marinha (1808), Academia Real Militar (1810), Academia Médico-cirúrgica da Bahia (1808) e Academia Médico-cirúrgica do Rio de Janeiro (1809). Na segunda metade do século apareceram colégios particulares, na maioria, católicos. Obedecendo a ordem cronológica de introduções de novos cursos e ou estabelecimentos de ensino e de reformas educacionais ou curriculares, pode-se apresentar o seguinte quadro da educação no Brasil: Em 1879, a reforma de Leôncio de Carvalho instituiu a liberdade de ensino, possibilitando o surgimento de colégios protestantes e positivistas. Em 1891, Benjamim Constant, baseado nos ensinamentos de Augusto Comte, elaborou uma reforma de ensino de nítida orientação positivista, defensora de uma ditadura republicana dos cientistas e de uma educação como prática anuladora das tensões sociais. Entre 1920 e 1930 ocorreram várias reformas estaduais com novas propostas pedagógicas (Fernando de Azevedo no Rio de Janeiro, Anísio Teixeira na Bahia e Francisco Campos em Minas Gerais). Em 1922, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de Fernando de Azevedo e outros 26 educadores, condenaram o elitismo na educação brasileira, preconizando uma escola pública gratuita, leiga e obrigatória. (Net/2010)

Em 1934 a Constituição Federal determinou a elaboração de um plano nacional, e 1964 teve início o regime militar que também afetou a educação brasileira. Em 1988, o fim do regime militar, a promulgação da nova Constituição, e a LDB 9394/96, trouxe outro horizonte à educação e conseqüentemente à avaliação da aprendizagem.

O tema avaliação tornou-se alvo de pesquisas e estudos importantes. Para Lima (2010) a LDB 9394/96 é uma espécie de reguladora da avaliação da aprendizagem e assim é caracterizada dentro de tal documento:

De acordo com Lei de Diretrizes e Bases que foi projetada, em 1988, e aprovada em 1997, nesta lei o processo avaliativo é contemplado no Art. 24 inciso V, que diz que a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevaça dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) Possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) Possibilidade de avanços nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) Aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) Obrigatoriedade de estudo de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seu regimento. O docente deve valorizar o processo de formação mais adequadamente, não acrescentando na prova final somente a nota daquela avaliação, embora seja regimental. (Net/2010)

Mesmo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação na década de 1990, ainda há muitas controvérsias relacionadas à avaliação escolar. Isso é debatido por Gatti (2002), quando diz que mesmo sendo uma ferramenta presente, historicamente na educação, a preocupação e os debates em torno da avaliação, são muito recentes no Brasil e foi apenas a partir da década de 1980 e especialmente de 1990, que novas propostas avaliativas passaram a fazer parte do cotidiano das instituições de ensino, dando um novo olhar para esse processo.

Ao longo da história podemos ver que a avaliação da aprendizagem escolar não acompanhou a evolução da escola no Brasil. Embora já haja o entendimento de que avaliar é muito mais que medir, quantificar e classificar, isso ainda não parece ser efetivo nas salas de aula brasileiras. Luckesi (2002) afirma que “A escola brasileira opera com a verificação e não com a avaliação da aprendizagem” (p.93). O desempenho do aluno baseado nos erros e acertos em testes e provas determina sua nota e sua classificação ou reprovação.

Gatti (2002) também fala sobre isso, e explica que:

[...] geralmente quando se fala em Avaliação Educacional, o que vem à mente é a de rendimento escolar, ou de desempenho, confundida com a idéia de medida pontual. Não sem razão, visto que esta é a modalidade de avaliação mais presente no cotidiano das pessoas. Como nossas escolas emergiram sob a égide da preparação de elites, a avaliação seletiva no cotidiano escolar firmou-se, por centenas de anos, como cultura preponderante. Mesmo em momentos nos quais aparecem propósitos de democratização das escolas e os primeiros debates sobre a expansão do sistema de ensino, a cultura que dá forma aos processos avaliativos na escola é a que tem como referência critérios altamente seletivos, associados a padrões ditos rigorosos, mas sempre pouco claros. (p. 17)

Enfim, a LDB 9394/93 trouxe contribuições importantes para aprimorar o processo de avaliação da aprendizagem quando prevê a prevalência dos “aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996).

A BNCC aponta para a efetivação dessas diretrizes que valorizam o avaliar qualitativo, e o “aprender a aprender”, mostrando que avaliar é um processo complexo que envolve o ensino (o professor, metodologias, estratégias, etc.) e a aprendizagem (o aluno, um ser humano único, sujeito incomparável), e deve culminar com o êxito escolar.

Mas, quando se trata em comprovar esse êxito e como avaliar se torna complexo. Avaliar não é a mesma coisa que medir, qualquer medida pode-se dispor de instrumentos precisos tais como: régua, balança, etc. E quanto mais preciso os instrumentos, mais exatos a medida. Ao contrário disso não há instrumento preciso para a avaliação. Na avaliação escolar, não se avalia um objeto concreto observável e sim um processo humano contínuo. Por outro lado, para tentar contornar esse problema e evitar avaliações precipitadas, para impedir que a avaliação de um momento seja generalizada para todo o processo, deve-se proceder a uma avaliação contínua que capte o desenvolvimento do educando em todos os seus aspectos. (LIMA: Net/2010)

Para finalizar, não há muitos registros que discorram sobre a evolução histórica da avaliação escolar. Porém, da rigorosa avaliação jesuítica até os dias atuais, é fácil perceber que houve pouca evolução, mas cada conquista é um novo passo, e daí a importância da implementação da BNCC, que aponta para o desenvolvimento sócio emocional do estudante e para uma avaliação mais qualitativa. E conforme Aranha (2012),

O acolhimento do novo depende da construção de nova(s) maneiras(s) de conhecimento e de poder, de uma subjetividade emancipada e de outra sociabilidade. Portanto, é preciso lembrar que a educação exige intencionalidade e recusa o espontaneísmo na ação. Mas que também se beneficia de um espírito desarmado, disposto a reconstruir e abrir caminhos à força da imaginação. (p.640)

Diante disso, faz-se importante conhecer e analisar os conceitos e tipos de avaliação prevalentes nas escolas brasileiras, pois elas ainda fundamentam o trabalho desenvolvido pelos professores e evidenciam que em muitos casos, ainda permanece a visão tradicionalista sobre a avaliação, mesmo com muitos profissionais que tem buscado modificar essa proposta.

2.1.2 Tipos de Avaliação

A definição dos tipos de avaliação, também, irá variar de um autor para o outro, assim como afirma Campos (2005) ao citar que cada uma delas é realizada de uma forma, tendo um objetivo pré-definido.

Luckesi (2002), por exemplo, cita a existência da avaliação emancipatória cujo objetivo é fazer com que o aluno desenvolva sua consciência em relação ao nível de aprendizagem em que se encontra, ou seja, permite que seja conhecido aquilo que o aluno aprendeu ou não dentro de determinado período e referente a determinados conteúdos.

É a partir dessa avaliação que tanto o professor como o aluno pode refletir sobre porque a aprendizagem não aconteceu e buscar soluções para superar as dificuldades de aprendizagem.

Para Campos (2005), a avaliação emancipatória cumpre diferentes tipos de funções, dentre elas a formativa, somativa e diagnóstica e é preciso compreender cada uma delas para compreender o que é a avaliação emancipatória.

No caso específico da avaliação diagnóstica, ela é realizada no início do ano letivo ou do curso, com o objetivo de saber quais são as habilidades e conhecimentos dominados pelos alunos e se eles apresentam pré-requisitos para aquele curso, podendo desenvolver novas habilidades.

É um tipo de avaliação utilizada para caracterizar determinados problemas de aprendizagem e assim identificar porque acontecem e como podem ser selecionados.

Sobre a avaliação diagnóstica, Hadji (2001) afirma ainda que a avaliação diagnóstica é reguladora, contribuindo com os ajustes necessários no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o professor pode adequar seu planejamento de acordo com o desenvolvimento do aluno.

Já Machado (1995, p. 33) fala que este tipo de avaliação, oferece um suporte a professores e alunos a fim de “detectarem, ao longo do processo de aprendizagem, suas falhas, desvios, suas dificuldades, a tempo de redirecionarem os meios, os recursos, as estratégias e procedimentos na direção desejada”, pois facilita a aprendizagem do aluno e a tomada de decisão por parte do professor.

Já a avaliação formativa, de acordo com Bloom (1983) apud Campos (2005), tem o objetivo de analisar se os objetivos previstos estão sendo alcançados pelos

alunos. Permite que os alunos percebam seus erros e acertos e possam buscar um estudo mais sistemático.

É uma avaliação que orienta tanto os estudos a serem realizados pelo aluno, como o trabalho a ser desenvolvido pelo professor.

Para esse autor, “ela está muito ligada ao mecanismo de feedback, à medida que também permite ao professor detectar a identidade do aluno, a deficiência na forma de ensinar, possibilitando a reformulação no seu trabalho didático, visando ao aperfeiçoamento” (CAMPOS, 2005, p.40).

Sobre a avaliação formativa, Perrenoud (2008) afirma que ela tem como princípio básico o ensino, tendo relação com a avaliação diagnóstica, já que utiliza o feedback do diagnóstico, recursos para os déficits identificados e busca superar as dificuldades de aprendizagem observadas em prol de uma aprendizagem mais significativa para todos.

O objetivo não é aumentar as notas dos alunos, mas ampliar sua aprendizagem e por isto, seu objetivo é promover a transformação da prática pedagógica, onde “uma avaliação formativa [...] dá informações, identifica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica” (PERRENOUD, 2008, p. 68).

Luckesi (2011) aponta que para colocar em prática a avaliação formativa, o professor precisa ser consciente de que seu trabalho irá “iluminar” a realidade de aprendizagem do aluno, tratar o aluno como alguém que sempre pode aprender, ter ciência que a construção do conhecimento envolve tanto sua exposição teórica, como os recursos utilizados em sala de aula e é preciso ligar a prática avaliativa a aprendizagem do aluno.

Enfim, a avaliação sempre deve estar a serviço do aprendizado e desenvolvimento dos alunos, tornando-se um ato de instigação da qualidade da aprendizagem do aluno, motivando ações que proporcionem um melhor desempenho desses alunos dentro do processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação somativa é definida por Campos (2005) como aquela cuja função é promover o processo de classificação, e sempre é realizada no final de um ciclo, seja, um curso, período ou unidade de ensino e busca classificar os alunos com base em níveis de aproveitamento que foram anteriormente estabelecidos. É utilizada para promover a promoção desse aluno de uma série ou grau para outro.

Sobre esse tipo de avaliação, Luckesi (2005), afirma que ela reúne diferentes instrumentos avaliativos e por isto, por exemplo, o aluno recebe uma única nota pela soma de resultados em diferentes atividades, como trabalhos, pesquisas, provas, participação, etc.

Tal nota é um reflexo de seu desempenho e aprendizagem durante esse período. Essa avaliação tem duas vertentes diferenciadas: a classificação que envolve a quantidade de conhecimentos que o aluno adquiriu em comparação aos demais alunos e a aprovação que demonstra que esse estudante poderá frequentar um nível superior de ensino.

Por isto, “a avaliação somativa é uma avaliação muito geral, que serve como ponto de apoio para atribuir notas, classificar o aluno e transmitir os resultados em termos quantitativos, feita no final de um período” (LUCKESI: 2005, p.61).

A crítica a essa forma de avaliação está no fato de que, em muitos casos, ela pode resumir-se em um mero processo de classificação, o que pode causar prejuízos ao processo educacional. A preocupação maior do aluno nessa avaliação é apenas “passar de ano”, sendo bem classificado e não com o que aprendeu durante esse período.

De acordo com Luckesi (2005), essa postura avaliativa é uma das maiores preocupações da atualidade, e ressalta que é necessário haver mudanças nesse sentido, pois a avaliação classificatória, não tem articulação com as demais atividades.

2.1.3 A Avaliação nos Documentos Legais

A avaliação da aprendizagem sofreu várias alterações no decorrer dos tempos, sendo regida por uma legislação específica para cada época. Cada mudança buscou favorecer o contexto educacional da época, e atualmente, temos o reflexo das diferentes legislações promulgadas na história da educação no Brasil.

De acordo com Sousa (2020, p.02):

A legislação educacional expressa princípios orientadores do sistema educacional de um país por meio de um conjunto de diretrizes e normas que refletem na organização e no funcionamento dos vários órgãos e instituições responsáveis pela educação sistemática. Assim, a escola, como instituição pertencente ao sistema educacional do país, tende a espelhar, em sua estrutura administrativa e pedagógica, as orientações legais vigentes.

A legislação orienta o processo educativo e o processo avaliativo, oferecendo os direcionamentos e orientações necessárias para condução da aprendizagem de acordo com a necessidade de cada momento social, político e educacional.

A avaliação praticada nas instituições de ensino foram sistematizados nos séculos XVI e XVII. De acordo com Sousa (2020), a partir de 1930, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública passou a identificar as linhas gerais que iriam orientar o procedimento avaliativo a partir desse período. A criação de tal ministério deu origem a primeira reforma do ensino, voltada, especialmente para o ensino secundário. Sobre tal período o autor lembra:

Ao examinar o Decreto nº 19. 890/31, no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, observa-se que o termo avaliação nem sequer é usado, sendo o texto destinado à regulamentação de procedimentos relativos a provas e exames, assim como ao estabelecimento de critérios de promoção do aluno³. Tal regulamentação é apresentada de forma detalhada, evidenciando a busca de unidade no procedimento de avaliação para todo o sistema de ensino, o que se explica pelo caráter altamente centralizador, em âmbito federal, que permeia toda a legislação (SOUSA, 2020, p.03).

A avaliação passa a ser concebida como um procedimento que deveria atribuir notas aos alunos, avaliando seu desempenho em provas e exames que se baseavam no programa estabelecido pelo Ministério da Educação para cada uma das disciplinas existentes. Assim sendo, a avaliação era entendida como um meio de medir a aprendizagem do aluno, classificando-o com base nas notas obtidas, selecionando os que poderiam prosseguir nos estudos. Sousa (2020, p. 3-4) afirma que a inflexibilidade e imparcialidade eram características do texto legal desse período. E ainda que a avaliação acontecia por meio da arguição oral, dos trabalhos práticos, e das provas parciais e finais, mas não havia a participação do aluno.

A passividade do estudante era clara nas propostas avaliativas, assim como evidenciado na Exposição de Motivos do Decreto nº 19. 890/31:

A educação do homem não se fará jamais mediante o sistema de receptividade passiva, pelo qual se vem degradando, no ensino secundário, a inteligência da juventude. A massa de conhecimentos, posta à disposição do aluno, já preparada, cozida e digerida, não contribuirá para o desenvolvimento das qualidades nobres de julgamento e do critério, qualidades ativas e dinâmicas, que lhe servirão na vida para identificar as novas situações em que se encontrar, modificá-las, utilizá-las e dar-lhes a solução apropriada (apud SOUSA, 2020, p.04).

A reforma do ensino foi retomada no ano de 1932, pelo Decreto nº 21.241, que veio trazer novas normativas para o ensino secundário e perdurou até 1941. No caso da avaliação, porém, não houve grandes mudanças em relação às diretrizes já impostas.

Sousa (2020) explica que, em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, conhecida como a Reforma Capanema, foi promulgada (Brasil, 1942). Tal lei mantinha a organização do ensino em dois ciclos de estudos, o ginásial e o clássico ou científico. De acordo com o autor “quanto á avaliação, nota-se que não houve renovação com relação à concepção até então vigente, expressa no decreto anterior, o que se procurará elucidar, recorrendo-se às questões inicialmente propostas” (SOUSA, 2020, p.05).

A definição de avaliação da aprendizagem adotada na legislação acima citada vai de encontro ao que é definido no Decreto-lei nº 4.244/42, cap. IV, art. 30, onde a “a avaliação dos resultados em exercícios e em exames será obtida por meio de notas, que se graduarão de zero a dez”. A avaliação, portanto, segue uma escala numérica que adequa-se aos trabalhos escolares desenvolvidos. Seu objetivo é a mensuração, enfatizando o rendimento que o aluno apresenta em exercícios e exames.

Na Lei nº 4.244/42 (BRASIL, 1942), cap. XIV, art. 47, há a definição das finalidades dos exames de suficiência, sendo eles “os exames de suficiência terão por fim: a) habilitar o aluno de qualquer série para promoção à série imediata; b) habilitar o aluno da última série para prestação dos exames de licença”. Para ficar retido ou ser promovido o aluno era avaliado em relação ao domínio da matéria ensinada em cada disciplina, sempre havendo objetividade dentro do processo de avaliação,

Com a Reforma Capanema que permaneceu em vigor até ser aprovada a Lei nº 4.024, em 20 de dezembro de 1961, houve a fixação das Diretrizes e Bases da Educação e os Pareceres nº 102, de 09 de junho de 1962, e nº 207, de 14 de abril de 1966, do Conselho Federal de Educação, que também tratam de forma específica da avaliação da aprendizagem escolar. Não há, porém, muitos parágrafos que tratem da questão da avaliação, especialmente pelo caráter centralizador do ensino e, conseqüentemente, esse se expande para a educação como um todo.

Assim define-se a avaliação como sendo “um procedimento para julgar o aproveitamento do aluno quanto ao seu grau de satisfatoriedade para a série em curso” (BRASIL, 1962). Ao professor cabia o julgamento dessas avaliações de acordo com sua consciência profissional.

Em 1971 há a revogação da lei nº 4.024/61 pela lei 5.692, de 11/08/61, fixando as diretrizes e bases para o 1º e 2º graus. Todos os artigos sobre a avaliação foram revogados, e o art. 14 da nova lei propõe a avaliação como uma forma de verificar o rendimento escolar, e a “verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade” (BRASIL, 1971). Essa lei trata de questões como o aproveitamento do sistema de promoção, de estudos de recuperação para o aluno com aproveitamento insuficiente e da possibilidade de avanços progressivos.

O Parecer nº 360/74 do CFE propôs que a aprendizagem não se restringisse à aquisição de conhecimentos, mas que seria um processo muito mais amplo envolvendo a formação de conceitos, desenvolvimento de habilidades e formação de atitudes baseadas nas potencialidades de cada aluno, assim sendo, seu conceito de avaliação é o de que ela deve “propiciar o replanejamento do trabalho educativo, em função dos objetivos educacionais visados e das potencialidades do aluno” (PARECER CFE nº 360/74), onde se possibilita, também, o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem e retroalimenta-se o planejamento escolar.

O Parecer CFE nº 2.194/73, trata de forma específica sobre a Recuperação de Estudos, onde propõe-se “que se atribua a devida importância à recuperação feita no processo da aprendizagem, encarado como segunda alternativa e que se realize em período especial”, assim, busca-se um trabalho individualizado de acompanhamento que possa auxiliar o aluno a vencer suas dificuldades e aprender melhor.

Com a chegada do Século XXI, a orientação que prevalece no processo avaliativo escolar é a proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor desde 20 de dezembro de 1996, Lei nº 9.394, que em seu art. 24, inciso V, fala da avaliação do rendimento escolar.

O texto da LBDN (1996) fala sobre a aceleração dos estudos, a possibilidade de avanço na trajetória escolar e ainda sobre a recuperação, assim como definido:

A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1996; Art. 24; Inc. V).

Esse texto deixa clara a orientação a respeito de um processo avaliativo que seja contínuo, valorizando em curto prazo os avanços do aluno, e, além disso, aponta para a “prevalência do qualitativo sobre o quantitativo”. Isso aponta para um redimensionamento do processo avaliativo, no qual é possível lançar mão de vários instrumentos, e não mais apenas de testes e provas, propiciando o “aproveitamento de estudos concluídos com êxito”.

Há de se considerar que a legislação teve como objetivo nortear quais seriam as principais normas a servirem de parâmetros para os professores no que se refere ao funcionamento da Educação Básica, não se referindo apenas à educação, mas ao processo escolar como um todo.

De acordo com Luckesi (2011), na LDBN utilizou-se pela primeira vez o termo “avaliação da aprendizagem”, mostrando a abrangência do processo avaliativo. Isso quer dizer que, mais do que aferir a aprendizagem do aluno, a avaliação deveria também promover a aprendizagem deste.

A avaliação deveria ser um meio amplo, que utiliza de instrumentos diversos, e sendo capaz de guiar também o trabalho pedagógico, no sentido de diagnosticar a eficácia das metodologias utilizadas e facilitar o replanejamento.

A proposta da LDB mostra que a avaliação do processo de ensino-aprendizagem precisa ter maior peso do que aquela realizada no fim de um ciclo.

E é importante lembrar que, conforme o Documento Curricular para Goiás Etapa Ensino Médio (2021, p. 40), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi atualizada pela Lei nº 13.415/2017 (que trata da reforma do Ensino Médio) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2018), provocando mudanças na organização curricular e conseqüentemente no processo avaliativo.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais veem o processo avaliativo como aquele necessário no processo de compreensão do ensino oferecido e que por isto envolve o professor, os alunos, a infraestrutura da escola, as ferramentas e metodologias utilizadas, e os resultados alcançados.

Noé (2022, p.01) afirma que:

Não devemos pensar uma avaliação somente voltada para a medição dos conteúdos ensinados, ela deve possuir características contextuais embasadas em temas transversais como: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, educação sexual e saúde. A interdisciplinaridade também deve ser abordada, por exemplo: em uma avaliação de Matemática podemos criar situações problemas relacionadas à Física, Química, Biologia, Engenharia, entre outras ciências afins.

Isto quer dizer que a avaliação precisa ser ampliada nas instituições de ensino, avaliando saberes, competências, o desenvolvimento de habilidades, aquilo que impede a aprendizagem e o que pode potencializá-la e por isto, não avaliando apenas o aluno, mas também o professor e as propostas de ensino que ele traz e coloca em prática na escola.

A proposta de avaliação dos PCNs é a seguinte:

A avaliação é hoje compreendida pelos educadores como elemento integrador, entre a aprendizagem e o ensino, que envolve múltiplos aspectos: a) o ajuste e a orientação na intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; b) obtenção de informações sobre os objetivos que foram atingidos; c) obtenção de informações sobre o que foi aprendido e como; d) reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; e) tomada de consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades (BRASIL, 1997, p. 53).

A reflexão docente em torno do processo de ensino-aprendizagem é elemento primordial para a construção da reflexão sobre as práticas avaliativas docentes, abandonando a ideia de instrumento utilizado para que seja feito um julgamento ou uma classificação dos alunos.

Levando-se em consideração essa concepção de avaliação subjacente à lei, o Conselho Nacional de Educação, enfatiza o processo de avaliação como aquele busca “detectar o grau de progresso do aluno em cada conteúdo” (Parecer CNE/CEB nº 05/97).

Assim, o objetivo da avaliação seria verificar se os objetivos propostos pela educação, realmente estariam sendo alcançado, o que, nem sempre envolve, apenas, o domínio de conteúdo.

Já o Parecer CNE nº 12/97 preocupa-se em não associar avaliação a uma função classificatória e sugere:

[...] é importante assinalar, na nova lei, a marcante flexibilização introduzida no ensino básico, como se vê nas disposições contidas nos artigos 23 e 24, um claro rompimento com a “cultura da reprovação”. O norte do novo diploma legal é a educação como um estimulante processo de permanente crescimento do educando – “pleno desenvolvimento” – onde notas, conceitos, créditos ou outras formas de registro acadêmico não deverão ter importância acima do seu real significado. Serão apenas registros passíveis de serem revistos segundo critérios adequados, sempre que forem superados por novas medidas de avaliação, que revelem progresso em comparação a estágio anterior, por meio de avaliação, a ser sempre feita durante e depois de estudos visando à recuperação de alunos com baixo rendimento (BRASIL, 1997, p. 2).

Assim, a avaliação deveria acompanhar o desempenho do aluno e buscar seu progresso dentro do ensino. Tanto a Lei nº 9.394/96, como na Lei nº 5.692/71, garantem a possibilidade de recuperação do aluno que se encontra em atraso escolar, assim como definido nos artigos 12, 13 e 14.

Outro documento que traz considerações em torno da avaliação da aprendizagem são as Diretrizes Curriculares Nacionais, a qual propõe que o professor precisa ver a avaliação como um elemento integrador do processo de ensino-aprendizagem, auxiliando na definição de novos caminhos, na análise do que tem sido feito e dos resultados alcançados, na construção de mudanças que se fazem necessárias.

Dessa forma, busca-se uma avaliação contínua e sistematizada que leve em consideração todo o processo educacional, mensurando os conhecimentos que o aluno adquiriu e possibilitando a reorganização das diferentes situações de aprendizagem.

O último documento em que será analisada a avaliação escolar na atualidade é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi promulgada pelo Ministério da Educação em 2017, e começou a ser implementada nas escolas de educação básica a partir de 2020.

Conforme o Guia de Implementação da BNCC (2020): “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica.” (p.02)

Assim como o processo educativo como um todo, a BNCC trata também da avaliação escolar, estabelecendo novos rumos e adequando o processo avaliativo às exigências educacionais do Século XXI, conforme será tratado a seguir.

2.1.4 Avaliação na contemporaneidade

A problemática em torno da avaliação é algo antigo, assim como afirma Afonso (2005), sendo que suas teorias avançaram de forma considerável, porém, ainda hoje é possível ver instituições de ensino onde a avaliação é tratada como um recurso mensurador e coercitivo. De acordo com Carminati e Borges (2012, p.173):

É preciso observar essa temática com muita atenção, pois, mesmo diante de uma evolução histórica das teorias pedagógicas, do desenvolvimento tecnológico e científico, o problema da avaliação apenas é transferido de modalidade e nível de ensino, com todas as suas mazelas, todos os mitos já cristalizados ao longo dos tempos, tanto por alunos como por professores.

Isto quer dizer que a educação contemporânea tem um grande desafio, o de superar os resquícios dos processos avaliativos existentes na história e que, por muito tempo fizeram da avaliação algo desconectado da aprendizagem, utilizada apenas para classificar o aluno e não para respaldar ações e novos caminhos em prol de uma educação de maior qualidade.

Atualmente, a avaliação é pensada como um processo, não há mais a ideia de controle, e por isto, a importância de dialogar sobre ela. De acordo com o MEC (2007), é preciso contextualizar a discussão sobre a avaliação com aquelas partes do currículo que se mantêm isoladas, é o que afirma o documento “Indagações sobre o currículo” do Ministério da Educação e Cultura:

[...] avaliação na escola não pode ser compreendida como algo à parte, isolado, já que tem subjacente uma concepção de educação e uma estratégia pedagógica. [...] A educação escolar é cheia de intenções, visa a atingir determinados objetivos educacionais, sejam estes relativos a valores, atitudes ou aos conteúdos escolares. A avaliação é uma das atividades que ocorre dentro de um processo pedagógico. Este processo inclui outras ações que implicam na própria formulação dos objetivos da ação educativa, na definição de seus conteúdos e métodos, entre outros. A avaliação, portanto, sendo parte de um processo maior, deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pôde obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras. (BRASIL/MEC, 2007, p. 18,20)

A avaliação agora busca desconstruir o modelo tecnicista que gera uma prática educativa fragmentada, e propõe uma avaliação mediadora, onde não se fala de uma avaliação, mas de vários modelos avaliativos conforme os diferentes contextos e com diferentes formas de aprendizagem.

Para Hoffmann (2008), a proposta de avaliação da atualidade é aquela que serve de mediação entre o aluno, o professor e o conhecimento, opondo-se ao modelo “transmitir-verificar-registrar” e que por isto, serve como uma evolução, uma vez que gera maior reflexão e é ainda um desafio para os professores, pois favorece o diálogo com o aluno e busca compreender melhor a aprendizagem, buscando para ela novos caminhos, promovendo uma reorganização.

Sobre esse tipo de avaliação mediadora, Carminati e Borges (2012) argumentam que é imprescindível que seja construído o diálogo entre os sujeitos, onde as atividades desenvolvidas pelo professor priorizem a proximidade entre os estudantes, o debruçar-se sobre as ideias, o acompanhamento e discussão de argumentos, dando assim origem a avaliação mediadora. Esse modelo de avaliação faz-se necessário diante de uma sociedade que apresenta características diferenciadas e que, por isto, também precisa de modelos de avaliação diferenciados e diversificados. Por isto, Soares (2006, p.110) afirma:

Os sistemas de comunicação disponíveis socialmente não apenas mudaram o cenário urbano em suas relações virtuais, como tornou a sociedade mais inteligente e veloz nos processos que eliminam o dispêndio de tempo e a locomoção no ir e vir, entre outras tarefas que sobrecarregam e atrasam o cotidiano. Os contatos e interações passam de um universo já ampliado pela telefonia e pelo fax, para outros que reconfiguram limites profissionais e sociais, modificando as perspectivas de comunicação e organização das pessoas de qualquer idade, situação e lugar [...].

Não se pode colocar o processo avaliativo como produto final da educação, sem que haja reflexões sobre ele. Esse processo é parte de um todo e precisa ter ligação com cada uma das etapas do ensino. Assim, a avaliação que espera-se da atualidade é aquela que permite analisar o desempenho dos alunos, assim como o desenvolvimento do curso, estando a serviço da aprendizagem, da ação. A avaliação da atualidade é encarada como um princípio norteador da ação, e cujo objetivo é promover melhorias na educação. Segundo Hoffmann (2008, p.17):

Esse primeiro princípio é o mais importante de todos para se compreender as novas tendências, porque altera, radicalmente, a finalidade da avaliação em relação às práticas classificatórias, seja da aprendizagem do aluno, seja de um currículo ou programa. É fundamental frisar esse ponto: mudanças essenciais em avaliação dizem respeito à finalidade dos procedimentos avaliativos e não, em primeiro plano, à mudança de tais procedimentos. Observa-se, entretanto, que a maioria das escolas e universidades iniciam processos de mudanças alterando normas e práticas avaliativas, ao invés de delinear, com os professores, princípios norteadores de suas práticas.

Assim sendo, na contemporaneidade encara-se a educação como parte integrante do processo educativo, oferecendo subsídios para a ação-reflexão-ação, diante de práticas pedagógicas, de metodologias diferenciadas assim como de currículos que precisam ser implementados. Essa avaliação não pode ser construída

de maneira isolada do processo de ensino-aprendizagem, devendo oportunizar diferentes momentos de aprendizagem aos alunos.

Para Matos e Schuler (2019), é preciso vencer o desafio de avaliar e de desenvolver a avaliação emancipatória, onde a realidade de cada local seja colocada em prática, promovendo uma transformação sociopolítica da realidade, sendo uma avaliação que gera emancipação e que leve o aluno a se libertar de determinismos sejam, políticos, culturais ou educacionais.

2.2 A BNCC e a Avaliação Escolar

A Base Nacional Curricular Comum foi prevista primeiramente na Constituição Federal de 1988, onde no Artigo 210 diz: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” A Base também foi anunciada no Plano Nacional de Educação, Lei n.º 13.005/2014, meta nº 7.1, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN 9.394/96, no art. 26, onde declara:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (LDBN 9394, 1996)

Como destaca o texto acima, a BNCC não é um Currículo, mas um documento normativo que estabelece as diretrizes para a educação brasileira a partir de 2017, quando foi criada. Sobre sua construção, o Guia de Implementação da BNCC (BRASIL, 2020, p. 2) esclarece:

A BNCC é fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira. Desde 2015, sua elaboração contou com a participação de diversos especialistas, um processo de mobilização nacional liderado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Ministério da Educação (MEC), além de mais de 12 milhões de contribuições da sociedade civil, especialmente de educadores, em consultas públicas. A Base Nacional Comum Curricular contempla toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). A parte referente à Educação Infantil e Ensino Fundamental foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo MEC em dezembro de 2017, depois de audiências públicas realizadas em todas as regiões do Brasil. Já a parte referente ao Ensino Médio, foi concluída em dezembro de 2018.

De acordo com o documento *Educação Já – Base Nacional Comum Curricular* (2019), foram criadas frentes de trabalho nas estâncias federal, estadual e regional para discutir e implementar a base, sendo propostos os seguintes temas: Estruturação da Governança da Implementação; Estudo das Referências Curriculares; (Re)elaboração Curricular; Formação Continuada; Revisão dos PPs; Materiais Didáticos; e Avaliação e Acompanhamento da Aprendizagem. (p.08)

O Guia de Implementação da BNCC (2020), relata que a trajetória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) começou em 2015 com a elaboração e publicação pelo MEC da Primeira Versão da BNCC, para consulta pública. A próxima versão veio em 2016 e foi organizada a partir das contribuições da consulta pública da primeira versão. No ano seguinte, em 2017, foi homologado e aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, um documento final direcionado para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Em 2018 foi homologado o documento final para o Ensino Médio e a partir de 2020 a BNCC do Ensino Médio começou a ser implantada nas escolas de todo o Brasil, após um intenso trabalho de adequação da mesma às peculiaridades de cada estado. Com a pandemia do novo corona vírus, o trabalho de implantação da BNCC no chão das escolas brasileiras foi atrasado, pois o sistema de aulas remotas limitava e dificultava o fazer docente.

Conforme o Observatório de Educação da Fundação Unibanco:

A Base Nacional Curricular não é um modelo curricular pronto, com normativas específicas, e sim de um guia orientador que estabelece os objetivos de aprendizagem correspondentes a cada etapa escolar, considerando igualmente as particularidades — metodológicas, sociais e regionais — de cada localidade. Assim, a BNCC propõe balizar a qualidade da aprendizagem no Brasil a partir de um padrão menos engessado, enquanto mantém a autonomia de secretarias estaduais, municipais e gestores de escolas para desenvolver currículos adequados às suas particularidades, formalizando assim a possibilidade de customização dos currículos já praticada pelas secretarias de educação e pelas escolas. (INSTITUTO UNIBANCO: 2022, p.1)

A BNCC está fundamentada nos quatro pilares da educação para o Século XXI, estabelecidos pela UNESCO: Aprender a Conhecer, Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a conviver, e Aprender a Ser, conforme o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1998):

A educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. (UNESCO, 1998, p. 89-90)

Esse texto se fundamenta na ideia de que a educação não pode estar voltada apenas ao mercado de trabalho, mas à formação de um ser humano mais apto a viver em comunidade, e ser um agente de transformação de seu meio. Assim, a BNCC (2018): "... reconhece que a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza" (p.8).

Para a BNCC isso é resultado de uma educação alicerçada no desenvolvimento de habilidades e competências específicas, e no protagonismo que prepara o aluno para ser autônomo e resiliente. A BNCC propõe que, além do conhecimento cognitivo construído pelo aluno, a avaliação precisa observar se ele está desenvolvendo habilidades e competências que são importantes para o seu dia a dia. Esse modelo de avaliação busca desenvolver uma análise global e integral do aluno, abrindo a possibilidade de intervenção durante todo o processo. Assim, propõe:

Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos" (BRASIL, 2018, p.17)

Isso mostra que a avaliação tem uma atuação ampliada dentro da BNCC, deixando de estar vinculada a visões reducionistas que privilegiam apenas a dimensão intelectual, conforme relata o texto introdutório da própria BNCC (2018):

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. 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. (BRASIL, 2018, p.16)

Por ser um documento amplo, que visa contemplar as particularidades e especificidades educacionais de todo o território brasileiro, a BNCC foi adequada a cada estado da federação. Em Goiás, a adequação da BNCC foi realizada através do Documento Curricular para Goiás, ou DC-GO Ampliado, para a Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais; e DC-GOEM para o Ensino Médio.

Conforme cita o próprio Documento Curricular para Goiás para o Ensino Médio (2021):

A produção do DC-GOEM contou com mais de quarenta mil contribuições da comunidade escolar dentre educadores/as, estudantes, responsáveis e demais membros da sociedade civil, via consulta pública realizada no período de novembro de 2019 a janeiro de 2020, além das contribuições feitas em diferentes momentos nas Coordenações Regionais de Ensino (CRE), encontros nas unidades escolares e no Seminário Estadual BNCC e o Novo Documento Curricular do Ensino Médio ocorrido em outubro de 2019. (p. 30)

Para atender as peculiaridades da clientela goiana nos aspectos sociais, culturais e educacionais, o DC-GOEM trouxe importantes orientações para o fazer pedagógico em todos os aspectos preconizados pela BNCC, inclusive ao processo avaliativo escolar. Isso fica muito bem especificado no Documento Orientador dos Itinerários Formativos e Trilhas de Aprofundamento do Novo Ensino Médio:

A implementação do Novo Ensino Médio também provoca mudanças no processo de avaliação escolar. Há a necessidade de superação dos tradicionais exames escolares por um efetivo processo de avaliação conforme o que está estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio que preconiza a avaliação da aprendizagem com um caráter mais diagnóstico e formativo. O Novo Ensino Médio prioriza o uso de processos e ferramentas avaliativas que possibilitam identificar em que medida os/as estudantes avançam e o que ainda precisam aprender, de forma a assegurar que desenvolvam as competências e habilidades explicitadas pela BNCC e pelos Referenciais Curriculares para Elaboração de Itinerários Formativos. Essa é a perspectiva de avaliação presente no Documento Curricular para Goiás - Etapa Ensino Médio (DC-GOEM) que entende que a avaliação da aprendizagem escolar deve ser formativa, dialógica, cooperativa e integradora, fazendo parte da prática cotidiana da sala de aula. O DC-GOEM destaca ainda que o conhecimento escolar não deve se restringir à reprodução memorativa e acumulativa de fatos e conceitos. Portanto, a avaliação não deve ser um processo mecânico de medição das habilidades reprodutivas e deve superar o uso de instrumentos de verificação de aprendizagem que utilizem apenas instrumentos de averiguação das capacidades, saberes, conhecimentos e os significados construídos pelos/as estudantes apenas pelas vias linguística e/ou lógico-matemática. (GOIÁS: 2022, p.17)

Essa compreensão aponta para a educação integral do estudante, destacada na proposta da BNCC, na qual o desenvolvimento do aluno deve acontecer em todos os aspectos, e para isso faz-se necessário a valorização dos aspectos qualitativos e socioemocionais, incentivando a autonomia e o protagonismo. Dessa forma, o novo modelo avaliativo proposto na BNCC precisa ser formativo, para garantir a construção do saber pelo aluno:

O ato avaliativo deve ser entendido como um potente instrumento que confirma sistematicamente a construção das aprendizagens significativas [...] Portanto, a avaliação conforme preconiza o DC-GOEM não deve ser classificatória e nem autoritária. Deve conceber o/a estudante como agente do processo, de forma que participe e se envolva nos processos cotidianos de autoavaliação e regulação das aprendizagens, pois o objetivo final da avaliação será, sempre, sua aprendizagem e desenvolvimento integral. Assim, o DC-GOEM pontua que a avaliação da aprendizagem escolar deve ser diagnóstica e formativa alternativa. Diagnóstica no intuito de buscar a presença ou ausência de conhecimentos, habilidades, competências, capacidades e saberes em processo de construção, sistematização e ou consolidação; formativa alternativa com a finalidade de ser um processo pedagógico, estruturado a partir da ação educativa que compreende e respeita o/a estudante, seus estilos de aprendizagem, seus estilos cognitivos, suas histórias de vida, seus processos cognitivos (autorregulação, autocuidado, autoconhecimento) e metacognitivos. (GOIÁS: 2022, p.19-20)

As afirmações do Documento mostram que a avaliação que antes objetivava verificar o conhecimento obtido pelo aluno durante o processo, a partir da BNCC amplia-se, passando a regular todo o processo, no qual o aluno é o sujeito de sua aprendizagem.

Nesse enfoque, a avaliação precisa ter como objetivo principal uma análise integral, propondo a observação dos contextos e condições de aprendizagem e promovendo o protagonismo do aluno em situações cotidianas.

Por isso, ao orientar um trabalho que contemple habilidades e competências a BNCC sinaliza que o processo avaliativo não pode mais se limitar a notas, pois,

Na BNCC, 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, 2018, p.8)

Essa afirmação reforça que a educação visa a formação global do aluno, preparando-o para a vida, conforme destaca o texto da própria BNCC (2018):

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. 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, 2018, p. 14)

A BNCC do Ensino Médio reforça o modelo de ensino que deve ser adotado pelas escolas brasileiras, apontando que a educação visa o desenvolvimento integral do ser, a partir do desenvolvimento de competências para a vida.

Ao invés das competências cognitivas voltadas para a aprendizagem de conteúdos curriculares, aponta para um trabalho focado no desenvolvimento de habilidades e competências voltadas à gestão das emoções, à autonomia, criatividade, relacionamentos interpessoais, à aprendizagem significativa, etc.

O processo avaliativo na BNCC aponta para o uso de metodologias ativas e múltiplos instrumentos que valorizem os avanços e conquistas cognitivas do educando. Isso significa que o processo avaliativo requer um acompanhamento em curto prazo, através de avaliações contínuas, formativas e qualitativas. A autoavaliação também compõe esse modelo, visto que promove o protagonismo e a autonomia do estudante.

Conforme especifica o Documento Orientador dos Itinerários Formativos e Trilhas de Aprofundamento, é importante a utilização da “autoavaliação, avaliação por pares, rubricas, entre outras formas que favoreçam a construção de análises e reflexões sobre o percurso formativo”, pois auxiliam no desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade no que diz respeito ao processo de aprendizagem. (GOIÁS: 2022, p.20)

Essas indicações mostram que o desenvolvimento da autonomia do aluno pode ser determinante em seu processo de aprendizagem. E a avaliação, nesse sentido, mostrará ao professor não apenas o quanto o aluno aprendeu, mas também a qualidade de seu desenvolvimento, dando direcionamento ao professor para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.

Outro ponto importante é a utilização do qualitativo que valoriza todos os aspectos e dimensões da aprendizagem, indo além da assimilação de conteúdos, alcançando uma aprendizagem para a vida. Esses aspectos são contemplados nos quatro pilares da educação, também destacados na BNCC:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais. (BNCC: 2018, p. 13).

Esses pilares da educação norteiam também o processo avaliativo, apontando mais uma vez para a educação integral em todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem, confirmando o que a própria BNCC (2018) afirma:

O conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. (p. 14)

O processo avaliativo é indissociável das demais etapas do ensino, e é o caminho para mapear os conhecimentos do aluno em relação aos conteúdos aplicados e em relação ao seu desenvolvimento integral, sendo ainda, o principal instrumento que permite ao professor adequar e corrigir as rotas durante o processo.

O desafio de uma formação integral exige dos professores novas habilidades e metodologias não contempladas em sua formação inicial, inclusive em relação à avaliação, pois o resultado da educação escolar está voltado para a vida e não mais para a assimilação de conteúdos, e,

Essas demandas exigem que as escolas de Ensino Médio ampliem as situações nas quais os jovens aprendam a tomar e sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas, balizados pelos valores da sociedade democrática e do estado de direito. Exigem ainda possibilitar aos estudantes condições tanto para o adensamento de seus conhecimentos, alcançando maior nível de teorização e análise crítica, quanto para o exercício contínuo de práticas discursivas em diversas linguagens. Essas práticas visam à participação qualificada no mundo, por meio de argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética e o bem comum. (BRASIL, 2018, p.51)

Essa complexidade se mostra um fator importante no que tange à implantação da BNCC na prática, pois exige elementos formativos novos aos profissionais docentes que precisam receber uma formação teórica e prática que os auxilie a vivenciar e desenvolver esse processo dentro da escola, pois,

[...] é fundamental que sejam garantidas aos estudantes oportunidades de experienciar fazeres cada vez mais próximos das práticas da vida acadêmica, profissional, pública, cultural e pessoal e situações que demandem a articulação de conhecimentos, o planejamento de ações, a auto-organização e a negociação em relação a metas. Tais oportunidades também devem ser orientadas para a criação, para o encontro com o inusitado, com vistas a ampliar os horizontes éticos e estéticos dos estudantes. (BRASIL:2018, p. 478)

Essa é a premissa que inspira esse trabalho, a fim de compreender como está acontecendo na prática esse processo, se as formações oferecidas pela rede estadual foram suficientes para preparar o professor a adequar o processo avaliativo conforme as orientações.

No próximo capítulo, serão apresentados os dados da pesquisa de campo, assim como a discussão em torno do assunto, visando apurar se a partir da implantação da BNCC nossas escolas ainda avaliam “a aprendizagem” dos alunos, ou se na prática a avaliação já atinge o proposto na base de “avaliar para” a aprendizagem.

3 MARCO METODOLÓGICO

3.1 Delineamento da Pesquisa

A pesquisa seguiu algumas etapas no caminho metodológico.

1 Etapa - Escolha do Tema.

2 Etapa - Análise minuciosa do Projeto de Pesquisa.

3 Etapa - Escolha da fundamentação teórica diante do objeto de estudo.

4 Etapa - Início da leitura seletiva e analítica.

5 Etapa - Construção do problema e da Problematização

6 Etapa - Aplicação do questionário aos participantes da pesquisa

7 Etapa - Coleta e Discussão dos Dados

8 Etapa - Término da Redação

3.2 Metodologia e Método

Com o intuito de entender melhor o fenômeno da pesquisa, optou-se por uma pesquisa quali-quantitativa. A pesquisa qualitativa se fundamenta em fenômenos indissociáveis de seu meio inerente, mostrando forte ligação com a experiência do participante.

De acordo com Creswell (2014), a pesquisa qualitativa é caracterizada por um conjunto de práticas que transformam a realidade em dados representativos, e é aquela em que o pesquisador busca compreender um determinado fenômeno no contexto natural em que este acontece.

A pesquisa quantitativa é uma forma de testar as variáveis por meio dos dados numéricos e visando uma interpretação coerente na pesquisa. Creswell (2021, p. 4) considera sobre a pesquisa quantitativa:

A pesquisa quantitativa é uma abordagem que procura testar teorias objetivas, examinando a relação entre variáveis. Tais variáveis, por sua vez, são medidas, geralmente, com instrumentos para que os dados numéricos possam ser analisados com procedimentos estatísticos.

A pesquisa quantitativa busca examinar as variáveis por meio dos dados estatísticos ou numéricos para ser obter respostas objetivas diante dos dados colhidos visando o processo semântico. A abordagem quantitativa está ligada diretamente à quantificação dos dados, na experimentação, na mensuração e no controle rigoroso dos fatos.

Para Fachin (2017), o método quantitativo se fundamenta nos conjuntos dos procedimentos apoiados na teoria da amostragem e, como tal, é indispensável no estudo de certos aspectos da realidade social em que se pretenda medir o grau de correlação entre dois ou mais fenômenos. Sua função primordial é a representação e a explicação sistemática das observações quantitativas numéricas relativas a fatores oriundos das ciências sociais, como padrão cultural, comportamental, condições ambientais, físicas e psicológicas, econômicas, que ocorrem em determinada sociedade.

Na abordagem quantitativa utiliza-se o método estatístico, que trata dados para colher informações diante do problema do estudo. De acordo com Lakatos e Marconi (2022), o papel do método estatístico é, antes de tudo, fornecer uma descrição quantitativa da sociedade, considerada como um todo organizado. Por exemplo, definem-se e delimitam-se as classes sociais, especificando as características dos membros dessas classes e, em seguida, mede-se a sua importância ou variação ou qualquer outro atributo quantificável que contribua para seu melhor entendimento.

Diante disso, a pesquisa quali-quantitativa utiliza dois instrumentos para coleta de dados, a observação com os dados qualitativos e a mensuração numérica nos dados estatísticos como afirma Knechtel (2014, p. 106) “ a modalidade de pesquisa quali-quantitativa “interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos”.

3.3 Período da Pesquisa

A construção da dissertação começou em janeiro 2020 e seu término em julho de 2022, onde o processo da escrita e aplicação de questionário foi todo remoto, ou seja, online, isso devido a pandemia do Covid 19.

3.4 Objeto de Estudo

O objeto de estudo buscou analisar a avaliação escolar no ensino médio da rede estadual de educação de Goiás no contexto da BNCC – avaliar a aprendizagem ou para a aprendizagem. A pesquisa buscou indagar se avaliação no contexto da BNCC no ensino médio a aprendizagem ou para aprendizagem.

3.5 Estratégias Metodológicas

A pesquisa utilizou uma entrevista estruturada, onde foi aplicado um questionário aos 31 professores da rede estadual de educação de Goiás, tendo como foco a indagação sobre se a avaliação do ensino médio no contexto da BNCC está vinculada a aprendizagem ou para aprendizagem. Essas questões aos professores

querem saber de que forma a avaliação escolar pela BNCC contribuem no processo de aprendizagem.

3.6 População

A Dissertação contou com a participação de 31 professores da Rede Estadual de educação de Goiás como a população da pesquisa. Com as respostas desses professores que pertencem as várias escolas contribuíram para elencar e ampliar a discussão sobre a avaliação escolar no ensino médio da rede estadual de educação de Goiás no contexto da BNCC – avaliar a aprendizagem ou para a aprendizagem.

3.7 Universo, Amostra e Amostragem

O universo da pesquisa se restringiu aos 31 professores da Rede Estadual de Educação de Goiás que responderam as questões fechadas sobre a avaliação da aprendizagem no contexto da BNCC – avaliara aprendizagem ou para aprendizagem. O universo da pesquisa contribui para uma análise crítica e aprofundada acerca do fenômeno estudado.

Para Creswell (2021) a amostragem é ideal quando é impossível ou pouco prático compilar uma lista de elementos que compõem a população. Um procedimento de amostragem fase única é aquele em que o pesquisador tem acesso aos nomes na população e pode amostrar as pessoas e ou outros elementos diferentes. De modo geral, amostragem é um processo de seleção de certos membros ou elementos da população para fazer inferências dos dados estatísticos.

3.8 Tipo de Investigação

3.8.1 Quanto a Natureza da Pesquisa

A Dissertação delineou por uma pesquisa aplicada, ou seja, conhecimentos para aplicação prática visando responder o problema da pesquisa. Para Barros e Lehfeld (2014) a pesquisa prática também chamada de pesquisa aplicada visa encontrar soluções as necessidades apresentadas na realidade, ou seja, estabelecer ordem e controle na natureza.

Também Gil (2019) considera que a pesquisa aplicada, abrange estudos elaborados com a finalidade de resolver problemas identificados no âmbito das sociedades em que os pesquisadores vivem. De modo geral, a pesquisa aplicada visa gerar conhecimentos novos para aplicar na solução ou resposta para os problemas específicos.

3.8.2 Quanto ao Problema da Pesquisa

A dissertação quanto ao problema específico adotou uma pesquisa quali-quantitativa, utilizando assim, tanto a observação para os dados qualitativos quanto a mensuração estatística.

Para Creswell (2021) a pesquisa de métodos mistos é uma abordagem de investigação que envolve a coleta de dados quantitativos e qualitativos, integrando dos dois tipos de dados e usando desenhos distintos que refletem pressupostos filosóficos e estruturas teóricas.

Os dados qualitativos utilizam entrevistas, observações, documentos e registros como instrumentos da pesquisa, já os dados quantitativos podem ser dados instrumentais, lista de verificação observacionais ou registros numéricos com dados de censo. Dessa forma, tanto os dados colhidos pela entrevista (qualitativa) e mensuração dos dados estatísticos podem ser utilizados na pesquisa quali-quantitativa, enriquecendo e ampliando a discussão. (CRESWELL, 2021).

3.8.3 Quanto aos Objetivos da Pesquisa

A Pesquisa quanto aos objetivos foi caracterizada como abordagem descritiva, que visa descrever características peculiares de uma determinada população ou universo da pesquisa, e que utiliza como técnicas de coleta de dados como questionário e observação sistemática.

De acordo com Lakatos e Marconi (2022) a pesquisa descritiva consiste em investigação empírica, cuja a principal finalidade é o delineamento ou a análise das características de fatos ou fenômenos, a avaliação de programas ou o isolamento de variáveis principais ou chave. A pesquisa descritiva utiliza técnicas como a entrevistas,

questionários ou formulários, e entre outros, e emprega procedimentos de amostragem.

Gil (2019) considera que as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

3.8.4 Quanto aos Procedimentos Técnicos

A pesquisa quanto aos procedimentos técnicos caracterizou por uma abordagem bibliográfica com o intuito de fundamentar por meio de teóricos e pesquisadores o objeto de estudo. A pesquisa bibliográfica consiste por um material de dados primários e secundários já publicados e que serve de referência para o pesquisador.

Para Fachin (2017) a pesquisa bibliográfica é um conjunto de conhecimentos humanos reunidos nas obras e tem como finalidade fundamental conduzir o leitor a determinado assunto e proporcionar a produção, coleção, armazenamento, reprodução, utilização e comunicação de informações coletadas para o desempenho da pesquisa.

Corroborando com Fachin (2017), Severino (2016) considera que a pesquisa bibliográfica que se realiza a partir de registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses e etc. Utiliza de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados.

Também a pesquisa quanto aos procedimentos técnicos caracterizou por um estudo de campo, delineando o ambiente próprio da pesquisa. Para Severino (2016) a pesquisa de campo onde o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio, onde a coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador.

Segundo Lakatos e Marconi (2022) a pesquisa de campo é se utiliza com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos sobre um problema, para qual se procura uma resposta, ou sobre uma hipótese, que se queria comprovar, ou, ainda, com o propósito de descobrir novos fenômenos ou relações entre eles. Ela consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes para analisá-los.

3.8.5 Hipótese e ou Variáveis

- **Hipótese**

Se a educação tem como objetivo formar o cidadão para os novos tempos, também a forma de avaliar o aluno deve ser compatível com essa demanda. Dessa forma, a começar pelos sistemas educativos, refletindo na sala de aula, a avaliação precisa ser um instrumento útil ao fortalecimento da aprendizagem, não podendo ser meramente uma forma de mensurar o aprendizado de forma quantitativa.

- **Variáveis**

- **Variável 1 – Perfil dos Professores entrevistados**

Professor (a)	Formação	Tempo de Docência	Classe Social
Rosilene	Graduada	6 anos	M
Ivana	Graduada	23 anos	M
Igor	Mestre	7 anos	M
Ivaneide	Graduada	21 anos	M
Jhunes	Graduado	11 anos	M
Claudia	Graduada	29 anos	M
Rúbia	Especialista	1 ano	M
Juristela	Graduada	22 anos	M
Sebastiana	Graduada	30 anos	M
Peter	Graduado	21 anos	M
Alessandra	Graduada	23 anos	M
Elisângela	Graduada	2 anos	M
Marília	Graduada	1 ano	M
Rodrigo	Graduado	14 anos	M
Luciene	Mestre	23 anos	M
Joceline	Mestre	4 anos	M
Liberalina	Mestre	24 anos	M
Ana Maria	Especialista	28 anos	M
Waldir	Graduado	6 anos	M
Andréa	Graduada	18 anos	M
Mayon	Mestrando	5 anos	M
Millene	Especialista	11 anos	M
Tânia	Graduada	23 anos	M
Vivian	Graduada	8 anos	M
Tatiana	Especialista	19 anos	M
Laysa	Especialista	19 anos	M
Maria Abelicia	Graduada	20 anos	M
Taynara	Graduada	1 ano e meio	M
Rosely	Graduada	20 anos	M
Maria Joaquina	Especialista	30 anos	M
Sandra	Especialista	22 anos	M

- **Variável 2** - Foram trabalhados alguns conceitos sobre avaliação escolar e avaliação no contexto da BNCC:
 - **Conceito e Historicidade sobre a Avaliação Escolar;**
 - **BNCC e Avaliação Escolar;**
 - **Avaliação Escolar no Ensino Médio na Rede Estadual de Educação de Goiás no contexto da BNCC**

3.8.6 Técnica

A Pesquisa utilizou para a coleta de dados um questionário com questões fechadas aos 31 professores da Rede Estadual de Educação de Goiás. Tal recurso técnico contribui para o entendimento acerca da avaliação da aprendizagem no contexto da BNCC. Para Lakatos e Marconi (2022) a técnica é um conjunto de procedimentos de que se serve uma ciência ou arte, é a habilidade para usar esses preceitos ou normas. Toda ciência utiliza inúmeras técnicas na obtenção de seus propósitos.

Nesta perspectiva, Michel (2015, p. 81) afirma a necessidade, por parte do pesquisador, de procedimentos para sistematizar, categorizar e tornar possível a análise de dados brutos coletados na pesquisa, que lhe permita chegar a resultados de pesquisa significativos. Define então técnicas de pesquisa, como “instrumentos utilizados para se coletar dados e informações em pesquisa de campo, que devem ser escolhidos e elaborados criteriosamente, visando à análise e explicação de aspectos teóricos estudados”.

3.8.7 Plano de Tabulação e Análise

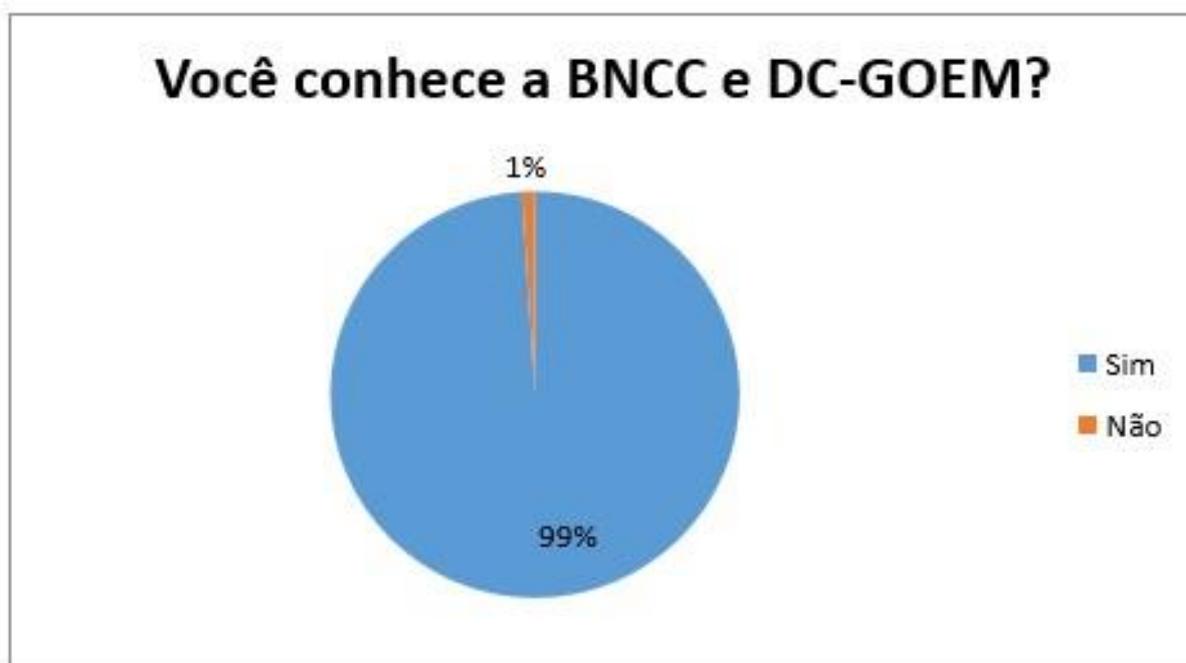
Os resultados da pesquisa baseados nos gráficos de barras foram tabulados pelo Programa Microsoft Excel.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Foram realizadas questões fechadas aos 31 professores da Rede Estadual de Educação de Goiás que participaram da pesquisa. As perguntas e respostas estão em forma de gráficos estruturados.

Na questão 1, foi perguntado se os professores conhecem a BNCC.

Gráfico 1: Você conhece a BNCC e DC-GOEM



Fonte: Da própria Autora

A maioria dos professores com 99% disseram que conhecem tanto a BNCC quanto o DC-GOEM e 1% desconhecem. A BNCC é um documento que regula as competências e habilidades que os estudantes devem ter no processo da educação básica. Já DC-GOEM é o Documento Curricular que adequa a BNCC para o estado de Goiás, e estrutura a formação do estudante no Ensino Médio.

A BNCC não é um Currículo, mas um documento normativo que estabelece as diretrizes para a educação brasileira a partir de 2017, quando foi criada. Sobre sua construção, o Guia de Implementação da BNCC (BRASIL, 2018, p. 2) esclarece:

A BNCC é fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira. Desde 2015, sua elaboração contou com a participação de diversos especialistas, um processo de mobilização nacional liderado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Ministério da Educação (MEC), além de mais de 12 milhões de contribuições da sociedade civil, especialmente de educadores, em consultas públicas. A Base Nacional Comum Curricular contempla toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). A parte referente à Educação Infantil e Ensino Fundamental foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo MEC em dezembro de 2017, depois de audiências públicas realizadas em todas as regiões do Brasil. Já a parte referente ao Ensino Médio, foi concluída em dezembro de 2018.

De acordo com o documento Educação Já – Base Nacional Comum Curricular (2019), foram criadas frentes de trabalho nas instâncias federal, estadual e regional para discutir e implementar a base, sendo propostos os seguintes temas: Estruturação da Governança da Implementação; Estudo das Referências Curriculares; (Re)elaboração Curricular; Formação Continuada; Revisão dos PPs; Materiais Didáticos; e Avaliação e Acompanhamento da Aprendizagem.

Para Costa e Sanches (2015, p. 915, 918) afirmam que:

[...] a BNCC entra para corrigir o que a igualdade de oportunidade, por si só, não dá conta, ou seja, tem a ver com a correção das desigualdades advindas do próprio sistema capitalista. Então, cada vez que você põe o Nacional, põe o cidadão, na intenção de significar o que é comum e igual para todos, ou seja, aquele conhecimento válido que é dado para um menino que frequenta o Colégio Santa Cruz terá que ser válido para o menino que frequenta escola de Parelheiros.

A BNCC busca diminuir o abismo de desigualdade educacional entre ricos e pobres, promovendo a equidade de oportunidades, mas isso não é suficiente, pois é preciso diminuir essa disparidade nas questões social e econômica. Mesmo assim, o documento visa diminuir esse abismo com uma base curricular comum, apontando as aprendizagens essenciais que todo estudante brasileiro deve receber na educação básica.

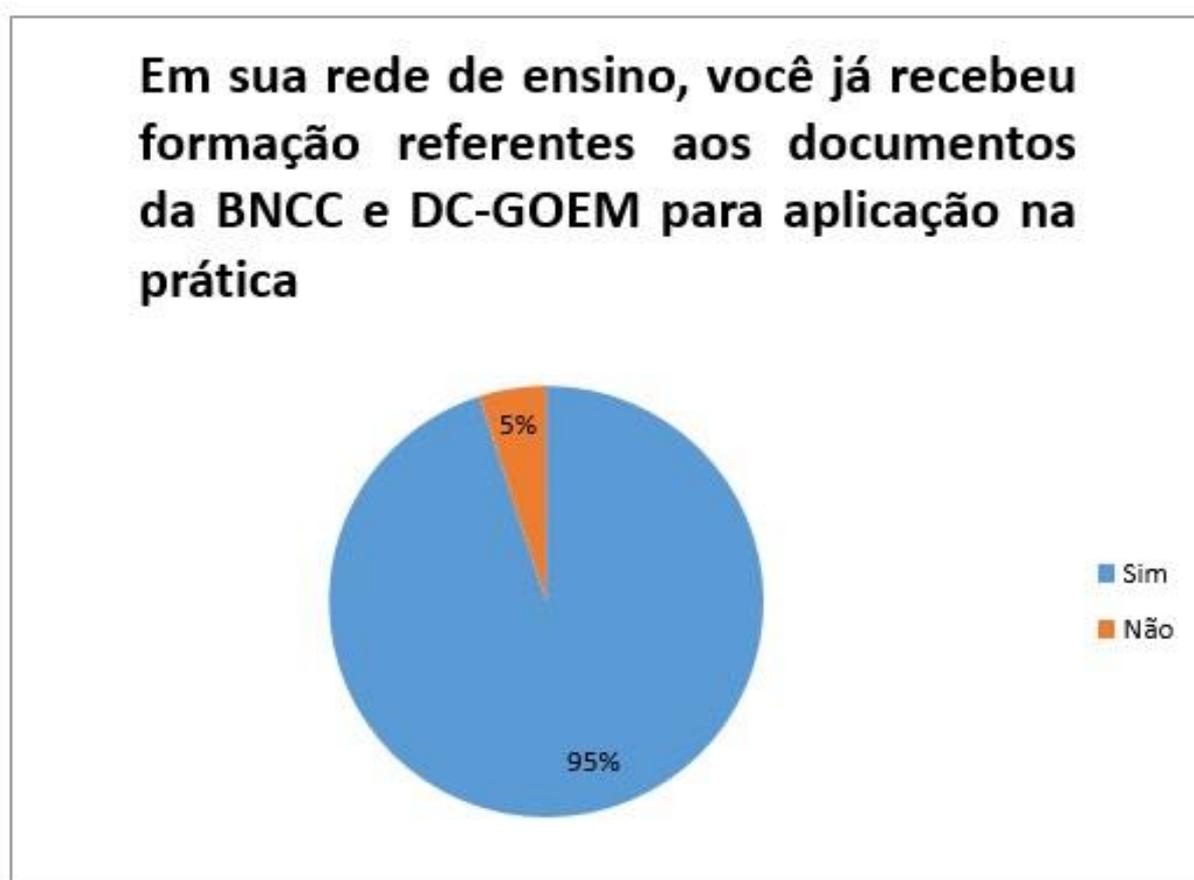
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) busca também superar a fragmentação das políticas educacionais como afirma o próprio documento:

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BRASIL, 2018, p. 08)

Com esse documento normativo, a BNCC busca tanto superar a fragmentação do sistema educacional e de suas políticas, quanto reforçar a responsabilidade e o fortalecimento das três esferas do governo para proverem uma educação de qualidade, apontando para um padrão comum curricular em vista da aprendizagem de todos os estudantes.

Na questão 2, foi perguntado aos professores: Em sua rede de ensino, você já recebeu formação referente aos documentos da BNCC e DC-GOEM para aplicação na prática?

Gráfico 2: Em sua rede de ensino, você já recebeu formação referentes aos documentos da BNCC e DC-GOEM pra aplicação na prática?



Fonte: Da Própria Autora

95% dos professores responderam que receberam formação sobre a BNCC e DC-GOEM em suas redes de ensino, e somente 5% disseram que não receberam esse tipo de formação. A formação nesses documentos é fundamental para capacitar o professor a inserir essas normatizações em sala de aula.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCN, 2015) em seu Art. 5º, ratifica sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

[...] a formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão. (BRASIL, 2015, p. 3)

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCN) consideram que a formação dos professores em relação ao BNCC, deve se pautar em uma educação emancipatória, ou seja, crítica, reflexiva e que desperte nos estudantes sua autonomia intelectual e social, bem como o reconhecimento do trabalho docente na relação teoria e prática, favorecendo a qualidade da educação.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCN) ainda consideram em seu art. 18 sobre o funcionamento da formação continuada:

Compete aos sistemas de ensino, às redes e instituições educativas a garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de acordo com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, conforme definido na base comum nacional e nas diretrizes de formação, segundo PDI, PPI e PPC da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica.

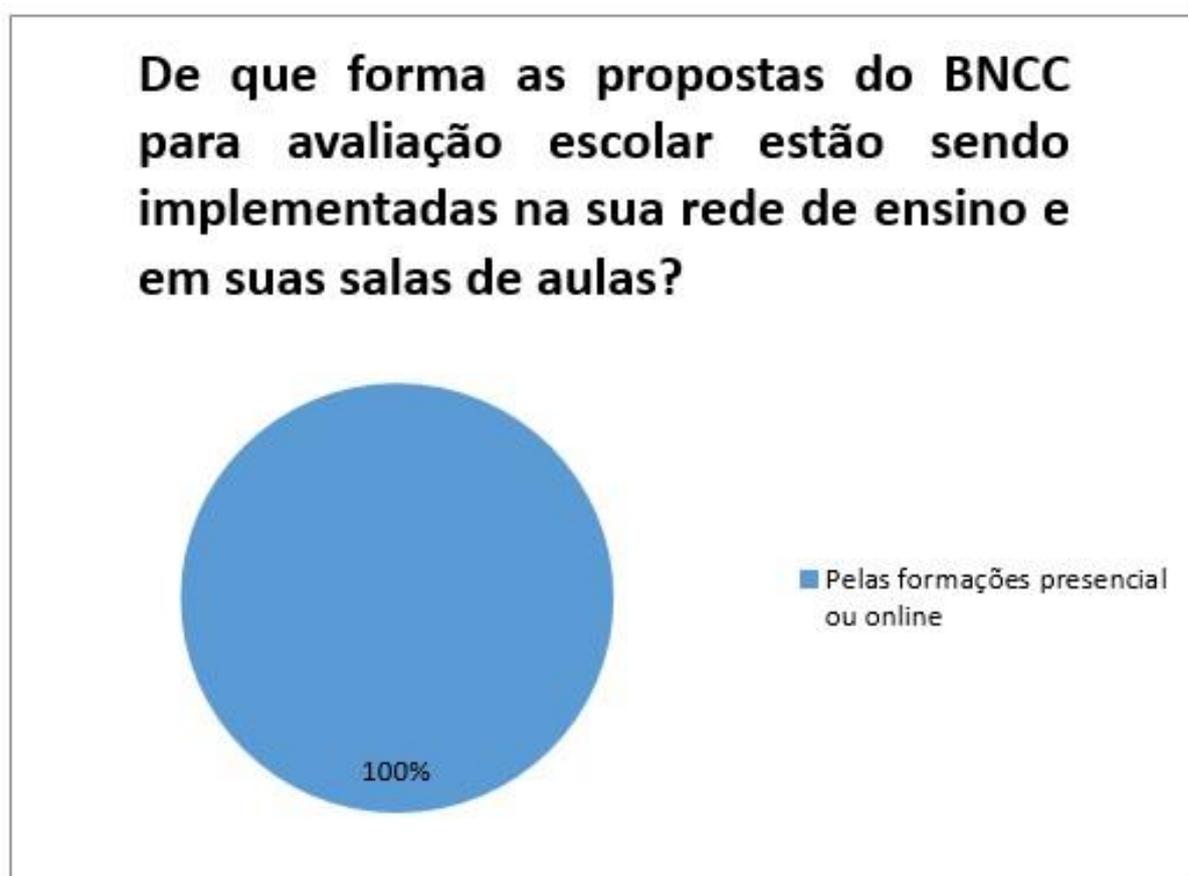
A formação continuada nos parâmetros da BNCC considera que compete aos sistemas e redes de ensino, instituições educativas, a garantia de formação dos professores, seu plano de carreira e seus projetos de gestão, tudo de acordo com as diretrizes de formação, promovendo uma articulação entre o ensino superior e as redes de ensino, visando a melhor preparação dos docentes para atuar na formação acadêmica dos estudantes.

O DCN (2015) aponta diretamente para a influência das políticas centralizadoras curriculares atuais nos processos de construção de discursos e de textos dirigidos à formação inicial e continuada docente. Ou seja, a BNCC impactará diretamente nos processos de formação inicial e continuada dos docentes, refletindo as mudanças nos cursos de graduação de formação de professores – licenciaturas.

Dias (2014) descreve as complexas redes políticas imbricadas no processo de construção de textos políticos, onde fica ressaltada que a defesa de demandas em torno de um perfil profissional pretende hegemonizar a ideia de um currículo, diante de um quadro performativo, onde avaliação ganha centralidade, acentuando dessa maneira a responsabilização crescente do trabalho docente no desempenho escolar.

Na Questão 3, foi perguntado:

Gráfico 3: De que forma as propostas da BNCC para avaliação escolar estão sendo implementadas na sua rede de ensino e nas suas salas?



Fonte: Da Própria Autora

Com unanimidade (100%) os professores responderam que as propostas da BNCC são implementadas por meio de cursos de formações presencial/online e aprimoramento de cursos relacionados a BNCC.

[...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. Nesse sentido, esperase que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação, isto é, da garantia do direito dos alunos a aprender e a se desenvolver, contribuindo para o desenvolvimento pleno da cidadania (BRASIL, 2017, p. 8)

A BNCC considera a formação de professores e outras políticas públicas existentes em âmbito Federal, Estadual e Municipal em comum acordo com a formação de professores, a avaliação, a planejamento, infraestrutura para o pleno desenvolvimento da educação e da cidadania.

De acordo com Cericato (2018, p. 139) sobre a formação de professores na BNCC.

A aprovação da BNCC reverberou em discussões sobre a formação dos professores. Em voga está o iminente lançamento pelo Ministério da Educação (MEC) de uma Base Nacional Comum Curricular para a formação do quadro docente que oriente os cursos de licenciatura, permitindo, plena e eficazmente, a implantação do currículo desejado nas escolas do país. No entanto, por detrás disso há uma antiga discussão: o que é formar o professor?

A implantação da BNCC gerou uma discussão acerca da necessidade da formação dos professores alicerçada por uma Base Nacional Comum Curricular que qualifique os professores na formação inicial, ou seja, nos cursos de licenciatura, visando o nivelamento do currículo comum a todos no território nacional brasileiro.

Ainda Cericato (2018) discute o que é formar o professor? O significado de formar um professor, nos leva a refletir acerca de outro questionamento: como requerer as competências exigidas pela BNCC no processo de formação docente? Ao pensar sobre essa temática, se é desejável que o professor proponha a partir da BNCC uma formação diferente aos seus estudantes, que contemple as necessidades de um mundo que vive em constante mudança.

Com esta discussão, o autor afirma que é fundamental uma formação de professores que ultrapasse ou supere os modelos tradicionais, oferecendo tanto ao professor quanto ao estudante um modelo mais formativo de base cultural, sólida e permanente, na busca de favorecer leituras interdisciplinares para se ter uma visão geral do mundo e das pessoas por meio de sua autonomia intelectual.

A formação dos professores pela BNCC trouxe também questionamentos e críticas, como afirmam Costa, Farias e Souza (2019) que a BNCC é um mecanismo que veio para regular o trabalho docente, sendo um retrocesso no que tange a formação docente, pois impede o direito a formação crítica e emancipada, desse modo implica no exercício da autonomia dos educadores acerca dos processos de trabalho, da construção do conhecimento e de uma formação problematizadora, conforme a realidade.

Os autores supracitados criticam a formação dos professores oferecida pela BNCC, pois segundo eles, é uma formação engessada e acrítica, que impede o direito de uma formação mais crítica, reflexiva, emancipada e contextualizada, prejudicando assim, toda a construção epistemológica do professor.

Na questão 4, foi perguntado:

Gráfico 4: Baseado naquilo que a BNCC/DC-GOEM orienta, que métodos avaliativos você utiliza em suas salas?



Fonte: da Própria Autora

As novas Tecnologias na Educação muitas vezes são qualificadas como mera adição de uma ferramenta “computador e internet” no sistema educacional. Na prática, isso envolve mais que a aquisição de equipamentos, mas também, a capacitação

docente para manusear os equipamentos com domínio e intencionalidade, aplicando os recursos aos objetivos educacionais de forma crítico-reflexiva na construção cooperativa do conhecimento. Como escreveu Paulo Siepierski:

A modernidade cultural surge no iluminismo francês que, influenciado pela confiança da ciência moderna num progresso infinito do conhecimento humano, imaginou a sociedade progredindo em direção a etapas melhores e mais morais em seu desenvolvimento² (SIEPIERSKI, 2008, p.171).

Neste contexto, o aparato tecnológico na educação é uma ferramenta extremamente útil ao professor no processo de aprendizagem dos estudantes, que estão cada vez mais inteirados com as tecnologias. Uma estratégia apontada como metodologia ativa nas novas diretrizes é a Gamificação. Vianna (2013) define gamificação: "Gamification é um termo em inglês, sem tradução ou equivalente imediato em português, que se refere ao uso de jogos em atividades diferentes de entretenimento puro". O termo "gamificação" é comumente utilizado para expressar o uso de elementos de jogos (enredo, pontuação e ranking) em contextos que não são de jogos (ambiente de aprendizagem) para motivar ou influenciar as pessoas a realizarem uma determinada atividade (KAPP, 2012)

Huang e Soman (2013) definem que a gamificação no contexto da educação visa identificar recursos: nessa etapa é definido o mecanismo de rastreamento (utilizado para mensurar o progresso do aluno), qual o tipo de premiação, o que determina a realização de um nível, quais as regras a serem implementadas e se haverá feedback para os alunos e professores.

Também o uso de plataformas digitais é sugerido para enriquecer e contribuir para uma aprendizagem significativa e uma ferramenta potente ao ensino. As ferramentas digitais podem contribuir para despertar o interesse do aluno para os estudos, aproximando a escola do mundo digital. Essa aproximação pode acontecer pelo uso das plataformas digitais na sala de aula, ao mesmo tempo, que proporcionam aprendizado fora do período regular de aula (FIORI; GOI, 2020).

Em vista disso, conforme citado por Castro e Zuin (2018), para se ter uma aprendizagem mais significativa e impulsionar de forma mais atrativa o ensino, muitos dos profissionais docentes têm facilitado a entrada de novos recursos tecnológicos em sala de aula.

²Paulo, SIEPIERSKI. *Protestantismo e pós-modernidade*, 2008, p.171.

De acordo com Krieger et al. (2008), um dos fatores importantes no processo de aprendizagem é a motivação, e para que a aprendizagem ocorra é necessário um impulso que estimule o desejo de aprender.

De modo geral, essas ferramentas tecnológicas motivam mais os estudantes do que um quadro com giz ou pincel, é preciso fazer desses aparatos uma forma inteligente de favorecer a aprendizagem.

Os professores entrevistados também consideraram importante como método avaliativo as rodas de conversa, os seminários e a participação do aluno nas atividades, promovendo a avaliação contínua, conforme prevê a BNCC.

A avaliação contínua se faz necessária em todo o processo de aprendizagem dos estudantes, onde cada atividade mostrará o processo de desenvolvimento do aluno que o professor irá acompanhar.

Para Silva (2010, p. 14) no processo educacional, a tomada de consciência dos profissionais sobre as diferentes funções da avaliação torna-se uma exigência.

A função pedagógico-didática está diretamente relacionada ao cumprimento dos objetivos e finalidades da educação escolarizada. [...] A função de diagnóstico, como o próprio nome diz, possibilita ao professor identificar os avanços e dificuldades dos educandos. Também aponta possíveis modificações e procedimentos a serem realizados durante o processo de ensino [...]. A função de controle está diretamente relacionada aos instrumentos formais de avaliação e aos resultados da aprendizagem.

A avaliação é uma importante aliada do processo de ensino-aprendizagem, pois é um instrumento diagnóstico que permite ao professor identificar o desenvolvimento do seu aluno, entre os avanços e as suas dificuldades, para as possíveis intervenções.

Se a avaliação acontece continuamente, é possível um acompanhamento mais eficaz da aprendizagem, possibilitando as intervenções que corrigirão as possíveis lacunas de aprendizagem, além de abrir um canal que favorece a interação entre professor e aluno, promovendo elos de confiança e afetividade, fortalecendo as competências socioemocionais.

Isso mostra que a avaliação não pode acontecer somente com um instrumento isolado, mas a diversidade de instrumentos possibilita uma avaliação mais qualitativa e abrangente do desenvolvimento do aluno.

Na questão 5, foi perguntado:

Gráfico 5: De que forma você percebe as mudanças propostas pela BNCC/DC-GOEM para o processo avaliativo escolar?



Fonte: Da Própria Autora

Os professores consideraram que a proposta da BNCC é boa e que as mudanças enriqueceram o processo permitindo mapear as habilidades dos alunos, valorizando os múltiplos saberes através de instrumentos diversificados para monitorar o desenvolvimento dos educandos.

Segundo a BNCC/DC-GOEM (2022) a implementação do Novo Ensino Médio também provoca mudanças no processo de avaliação escolar. Há a necessidade de superação dos tradicionais exames escolares por um efetivo processo de avaliação conforme o que está estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio que preconiza a avaliação da aprendizagem com um caráter mais diagnóstico e formativo.

Diante disso, avaliação na BNCC/DC-GOEM tem um caráter formativo, dialético, integrador e cooperativo, que deve fazer parte de prática pedagógica na sala de aula favorecendo a construção do conhecimento do estudante, proporcionando sua autonomia intelectual. Isso é bem esclarecido neste documento ao afirmar que:

E a avaliação da aprendizagem escolar, formativa, dialógica, cooperativa e integradora, deve fazer parte da prática cotidiana da sala de aula e destaca que o conhecimento escolar não se deve restringir à reprodução memorativa e acumulativa de fatos e conceitos. Nesse sentido, o ato de avaliar não é concebido como ação mecânica dedicada a aferição de habilidades excepcionalmente reprodutivas e não pode valer-se somente de instrumentos que verifiquem as capacidades, os saberes, os conhecimentos e os significados construídos pelos/as estudantes apenas pelas vias linguística e/ou lógico-matemática. (BRASIL, 2022, p. 125)

O texto aponta com clareza as mudanças relativas ao processo avaliativo, mostrando novos rumos para o processo avaliativo escolar, ou seja, uma avaliação formativa, dialógica, cooperativa e integradora e que contrapõe ao modelo tradicional de avaliação estática e quantitativa. O ato de avaliar precisa ser dinâmico e propiciar ao professor um caminho para melhorar sua prática docente em sala de aula, buscando aprimorar suas metodologias e trabalhar com as habilidades dos estudantes.

O texto do DC-GOEM amplia ainda mais a discussão dizendo:

A avaliação formativa da aprendizagem escolar proposta no DC-GOEM tem por objetivo garantir o diagnóstico, ampliação, sistematização e consolidação das aprendizagens sendo informativa e favorecendo ao/à estudante - a partir de critérios bem definidos e com o apoio de instrumentos adequados - a apreensão de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades, competências, capacidades e saberes dos domínios afetivos, cognitivos e psicomotores. (GOIÁS: 2021, p.125).

Observa-se que a avaliação formativa é a ponte para um diagnóstico capaz de identificar o desenvolvimento do estudante, seja em seus avanços ou dificuldades, através de instrumentos que possam favorecer a construção epistemológica do estudante em vista de seu crescimento integral.

Para Fernandes (2009) a avaliação formativa é mais interativa, situada nos contextos vividos por professores e alunos, mais centrados na regulação e na melhoria das aprendizagens, mais participativa, mais transparente e integrada nos processos de ensino e aprendizagem. Fernandes (2009) acrescenta que a avaliação formativa é contextualizada na vida do professor e do aluno, tornando assim, mais transparente na relação entre ambos, favorecendo o processo de aprendizagem de modo significativo.

Fernandes (2009) ainda enfatiza que na avaliação formativa o professor é o elemento que organiza e distribui feedback, enquanto o estudante é o protagonista em sua autoavaliação e autorregulação das aprendizagens. Esse feedback é

fundamental no processo avaliativo, onde o professor irá acompanhar os estudantes fazendo as intervenções necessárias para contribuir no processo de aprendizagem.

A BNCC e o DC-GOEM apontam que a avaliação da aprendizagem escolar deve ser diagnóstica e formativa alternativa. Diagnóstica no intuito de buscar a presença ou ausência de conhecimentos, habilidades, competências, capacidades e saberes em processo de construção, sistematização e ou consolidação; formativa alternativa com a finalidade de ser um processo pedagógico, estruturado a partir da ação educativa que compreende e respeita o/a estudante, seus estilos de aprendizagem, seus estilos cognitivos, suas histórias de vida, seus processos cognitivos (autorregulação, autocuidado, autoconhecimento) e metacognitivos (BRASIL, 2022).

Esses documentos enfocam uma avaliação da aprendizagem que seja diagnóstica, com o intuito de acompanhar o desenvolvimento cognitivo do estudante, ou seja, identificar o desenvolvimento ou não de habilidades e competências, capacidades e saberes no processo formativo. E também uma dimensão formativa alternativa com o intuito de ser um processo pedagógico que compreenda e respeite os estilos cognitivos, seu modo próprio de aprender, sua individualidade, sua história de vida e tudo que envolve seu contexto de vida.

Diante disso, o documento ainda acrescenta:

Uma avaliação significativa deve garantir uma diversidade de instrumentos avaliativos para saberes específicos, ter princípios (políticos, éticos, morais e estéticos) que corroborem com a formação cidadã e global, respeitar os contextos socioculturais nos quais o/a estudante está inserido/a e, não menos importante, estar alinhada à uma organização curricular que envolva conhecimentos articulados à vida e que ressignifiquem a formação crítica e ativa de todos/as os/as envolvidos/as. (BRASIL, 2022, p. 129).

Enfim, a avaliação na proposta da BNCC/DC-GOEM, aponta novos caminhos, voltados para um processo mais humano, que considera o aluno como um todo e como um ser único em sua subjetividade. É fundamental que a educação escolar pós BNCC considere os diferentes contextos de sua clientela e promova a construção participativa e cooperativa dos saberes, proporcionando uma formação para os novos tempos, sendo crítica, reflexiva e emancipatória.

Na questão 6, foi perguntado:

Gráfico 6: Na sua concepção, avaliação escolar é:



Fonte: Da Própria Autora

A maioria dos professores (100%) responderam que a avaliação escolar é um direcionamento para aprimorar o planejamento e as metodologias do professor, contribuindo no processo de aprendizagem dos alunos.

Para Ferreira (2013, p. 17):

A avaliação escolar, seja de rendimento ou de aprendizagem, é um sistema complexo que envolve diversas variáveis, objetivos, intenções, e, respeitada sua complexidade, é necessário conhecimento sobre o que ela é, para quê e como é realizada, sob quais perspectivas, regida sob quais concepções, para bem compreender seus resultados e gerar intervenção.

Dessa forma, a avaliação escolar é compreendida como um processo que demanda compreensão dos diversos fatores que a envolvem e pela intencionalidade de cada ato e metodologia utilizado em sala de aula, que devem culminar no objetivo principal: a aprendizagem.

Segundo Antunes (2012, p. 14) a avaliação escolar é:

[...] uma primeira lâmpada que precisa ser acesa, envolve a discussão sobre qual perspectiva de ensino é utilizada pela escola e pelo professor, pois somente à luz desse paradigma é que sobre avaliação se pode falar [...] é impossível discutir-se a avaliação da aprendizagem escolar sem que se saiba qual a teoria, método e perspectiva educacional utilizada.

O tipo de avaliação escolar inserida do contexto educacional formal, vem de encontro ao entendimento e ao método do processo educativo que se tem ou que se acredita, é daí que é estabelecido o tipo da avaliação. Antunes (2016) esclarece essa visão mostrando que a discussão da avaliação a priori deve ter uma análise baseada no que a escola e o professor pensam sobre o processo educacional, tendo isso claro, será inserida a visão da avaliação diante do processo de aprendizagem.

Pedrochi Junior (2018, p. 19) contribui com a discussão acerca da avaliação da aprendizagem, dizendo:

Uma avaliação da aprendizagem se diferencia da avaliação do produto (rendimento), que foca principalmente o que os alunos não sabem, ou não foram capazes de fazer no final de um processo. A avaliação da aprendizagem foca o que os alunos aprenderam e são capazes de fazer. Entretanto, se não transforma as informações obtidas em algo novo para o aluno, que o faça repensar, reconsiderar, refletir, não será formativa. A avaliação formativa contém em si uma ação, precedida de uma intenção formativa.

Nesta compreensão, a avaliação da aprendizagem tem como foco o que os alunos aprenderam e que capazes de fazer, ou seja, transformar o conhecimento recebido em conhecimento novo, fazendo questionar, indagar criticamente, sendo assim, será uma avaliação formativa. A avaliação formativa propõe ao aluno uma possibilidade de construção epistemológica em nível global e integral, contribuindo assim, com sua emancipação e autonomia.

É neste contexto que se compreende a avaliação, de acordo com a BNCC/DC – GOEM:

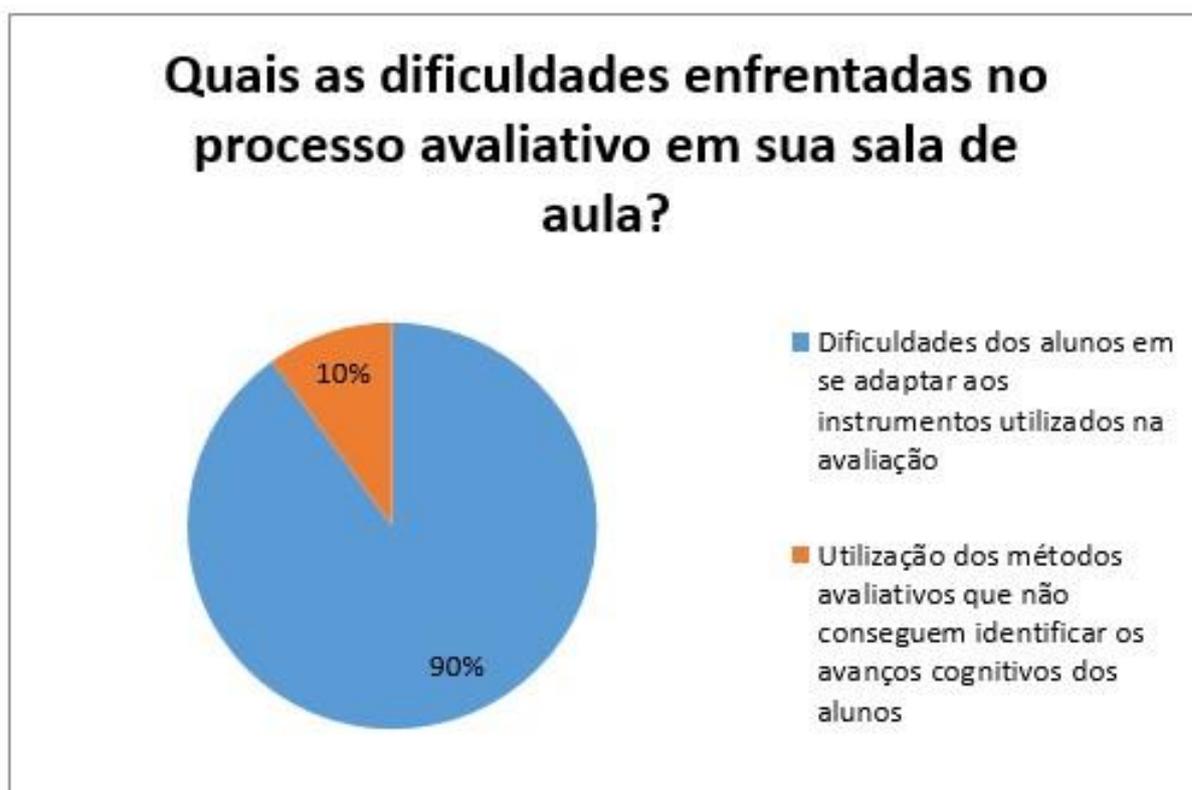
A avaliação da aprendizagem escolar deve focar nas múltiplas dimensões do desenvolvimento dos/as jovens, respeitando-os/as como protagonistas de todo o processo e garantindo nesse percurso formativo diagnósticos pontuais e pautados na coleta sistemática de dados, evidências e informações que corroborem com o ato de planejar e replanejar a aula. Essa ação possibilitará, ao/à professor/a, a correção de rotas, a reestruturação de seu planejamento e a tomada de decisões qualitativas que devem contribuir com o processo de regulação das aprendizagens dos/as estudantes. (BRASIL, 2022, p. 125)

Ou seja, é uma avaliação que prioriza ou tem como foco um percurso formativo, fazendo um diagnóstico que possibilite as intervenções e interações necessárias para auxiliar o aluno na construção de suas competências e habilidades. Neste tipo de avaliação, os professores como mediadores constatarem possíveis erros, fazem as intervenções interagindo com o aluno de forma a compreender seu raciocínio em

relação ao que foi proposto, e a partir daí busca fazer uma reestruturação de seu planejamento para contribuir no processo de aprendizagem dos estudantes.

Na questão 7, foi perguntado:

Gráfico 7: Quais as dificuldades enfrentadas no processo avaliativo em sua sala de aula?



Fonte: Da Própria Autora

90%, dos professores consideraram que as dificuldades no processo avaliativo se concentram nas dificuldades em que os alunos têm em se adaptar com os instrumentos utilizados e com 10%, na utilização de métodos que não conseguem identificar os avanços cognitivos dos alunos.

Os métodos de intervenção são fundamentais para contribuir no processo de aprendizagem dos estudantes, mas para isso é necessário planejamento para que se possa desenvolver uma avaliação adequada na realidade dos alunos, que no caso da proposta da BNCC/DC-GOEM é formativa, participativa e cooperativa.

Nisso, Villas Boas (2007) explicita que o planejamento é indispensável para que se possa desenvolver a avaliação formativa, bem como o entendimento de o que se avalia.

De acordo com Fernandes (2006, p. 40):

Penso que não se trata de uma mera questão semântica, mas antes de uma questão epistemológica que tem alguma relevância teórica. Na verdade, a designação instrumento de avaliação está associada ao movimento taylorista da gestão científica das escolas do século XIX; ou seja, a um contexto em que predominava uma racionalidade técnica em que avaliar e medir eram sinónimos. Consequentemente, um instrumento de avaliação media exatamente as aprendizagens dos alunos, tal como um metro media exatamente o comprimento de um segmento de reta, ou um termómetro media exatamente a temperatura do corpo de um paciente. Julgo que designações tais como tarefa de avaliação, métodos de avaliação ou mesmo estratégia de avaliação poderão, na maioria dos casos, ser mais congruentes com a concepção emergente de avaliação formativa.

Neste contexto, tantos os métodos, instrumentos e estratégias de avaliação condizem com a avaliação formativa, que busca avaliar e medir as aprendizagens dos estudantes pensando no que aprenderam nesse processo, na dimensão do fazer, do questionar, do criticar, gerando assim, um novo conhecimento. Por isso, a avaliação formativa, participativa e integradora de métodos, técnicas ou instrumentos contribui nesse processo.

Fernandes (2002) ainda contribui ao afirmar:

É importante que sejam proporcionados aos alunos vários momentos de avaliação, multiplicando as suas oportunidades de aprendizagem e diversificando os métodos utilizados, pois assim, se permite que os alunos apliquem os conhecimentos que vão adquirindo, exercitem e controlem eles próprios as aprendizagens e competências a desenvolver, recebendo feedback frequente sobre as dificuldades e progressos alcançados (FERNANDES, 2002, p. 66).

A autora supracitada considera importante oportunizar aos alunos vários momentos de avaliação, variando e multiplicando as oportunidades e diversificando os métodos de avaliação utilizados, permitindo que os alunos controlem seu próprio processo de aprendizagem, dando assim, uma resposta (feedback) tanto dos seus avanços quanto das suas dificuldades.

Os métodos podem consolidar uma prática de avaliação formativa, quando as “tarefas que são planejadas com o propósito de subsidiar, com dados, a análise do professor acerca do momento de aprendizagem de seus estudantes [...] em vez de fazer uma medição pontual do seu desempenho”. (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 27-29). A mediação pontual como provas ou testes de modelo avaliativo tradicional, através de uma educação conteudista não contribui para uma formação integral dos alunos, ao contrário, uma avaliação formativa e global utilizam métodos

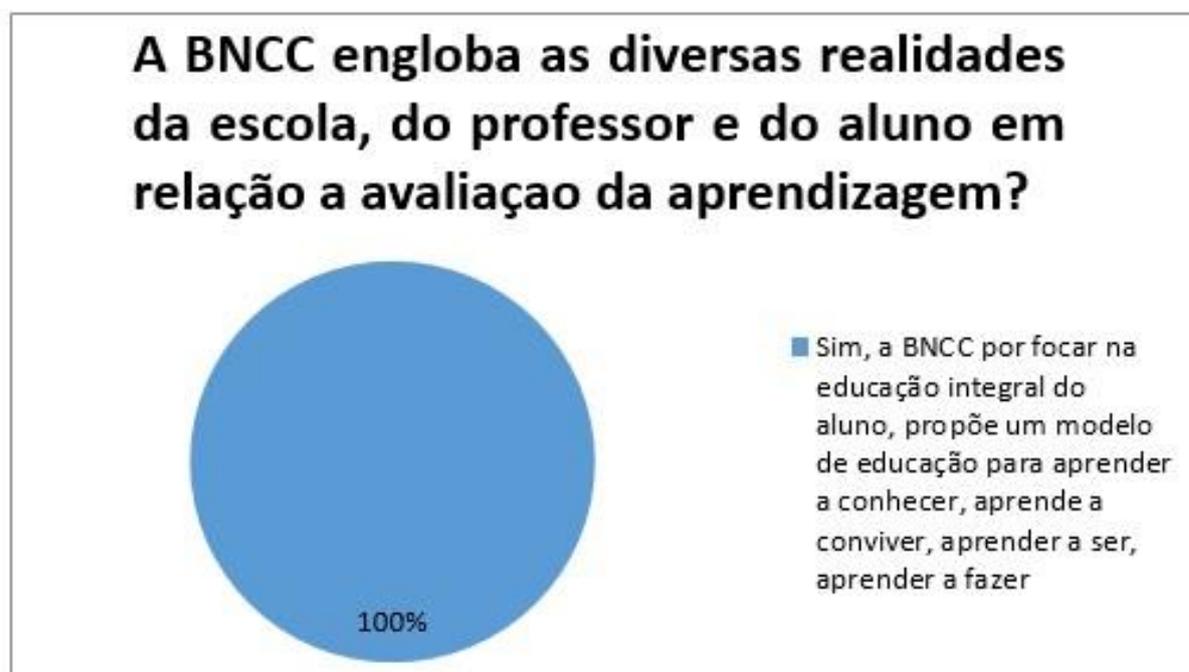
contextualizados e que todo processo é avaliado, analisando assim, o desenvolvimento integral dos alunos.

Villas Boas (2010, p. 26) destaca o fato de a avaliação formativa utilizar “todas as informações disponíveis sobre o aluno para assegurar sua aprendizagem” ressaltando a produção e seleção de dados sobre o ensino e a aprendizagem que podem ser obtidos por meio da interação entre professor e aluno durante o período que trabalharem juntos. Já Lopes e Silva (2012) destacam métodos avaliativos como questionários, grelhas de observação, escalas de apreciação, diário de bordo, desenhos anotados do aluno, observação direta, reunião individual.

Percebe-se que os métodos avaliativos de Villas Boas (2010) é mais técnica e instrumentalizada, enquanto Lopes e Silva (2012) é mais metodológica e ética, e favorece de modo significativo o processo de aprendizagem dos alunos, de modo especial, quando se tem uma relação entre professor e aluno, e onde o feedback se torna importante nesse processo.

Na questão 8, foi perguntado:

Gráfico 8: A BNCC engloba as diversas realidades da escola, do professor e do aluno em relação a avaliação da aprendizagem?



Fonte: Da Própria Autora

Na questão 8, onde foi perguntado se a BNCC engloba as diversas realidades da escola, do professor e do aluno em relação a avaliação da aprendizagem, e os professores responderam que sim, por focar na educação integral e por propor um

modelo de educação a partir do aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a ser e aprender a fazer.

De acordo com Galter (2007), observa-se que educação integral diz respeito a uma concepção que compreende a educação escolar como possibilidade de formação total do sujeito em suas múltiplas dimensões. Nesta concepção compreende que a educação integral consiste em uma educação que abarca a totalidade do ser humano, diante de todas as suas dimensões peculiares que são contempladas.

A BNCC considera que a educação integral:

É o conjunto de ações: políticas, educativas e pedagógicas, que visam a uma integração do currículo escolar com a formação profissional. Já educação em período integral (ou educação de tempo integral), trata da ampliação da jornada diária escolar visando à permanência dos/as estudantes na escola para o desenvolvimento de atividades para além dos conteúdos curriculares previstos e sua melhor condição espaço-temporal de mediação. (BRASIL, 2022, p. 60)

A educação integral busca priorizar as aprendizagens dos sujeitos em diversas áreas, contudo, para que isso aconteça, é de suma importância uma jornada ampliada, ou seja, um tempo estendido, isto é, um tempo para que outras dimensões sejam trabalhadas.

As DCNEM (BRASIL, 2018, p. 162) também contribuem ao afirmar:

Uma formação integral, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações. Assim, evidencia-se a unicidade entre as dimensões científico-tecnológico-cultural, a partir da compreensão do trabalho em seu sentido ontológico [...] por essa razão trabalho, ciência, tecnologia e cultura são instituídos como base da proposta e do desenvolvimento curricular no Ensino Médio de modo a inserir o contexto escolar no diálogo permanente com a necessidade de compreensão de que estes campos não se produzem independentemente da sociedade, e possuem a marca da sua condição histórico-cultural.

De acordo com este documento (DCNEM) evidencia que a educação integral promove tanto a construção epistemológica, ou seja, do acesso ao conhecimento e saberes científicos como todas as demais dimensões do ser humano como a cultural, a afetiva-emocional, psicomotora, que são contemplados na formação integral do ser humano. A educação integral utiliza de atividades na sala de aula e extra-sala,

momentos para formação do ser, do seu ethos, na construção da autonomia e emancipação do sujeito, como protagonista de sua história e de sua vida.

Os professores entrevistados também responderam que a BNCC propõe um modelo de educação a partir dos quatros pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a ser e aprender a fazer, englobando as múltiplas realidades educacionais como escola, professor, aluno e comunidade.

Segundo Lopes (2020, p. 127) aprender a conhecer é “a capacidade de aprender algo e de armazenar na memória de longo prazo faz parte do desenvolvimento e traz mudanças relativamente estáveis e duradouras ao comportamento humano”. Aprender a conhecer é aprender a aprender, que consiste além de memorizar um pensamento, mas aprender a criticar, a questionar e argumentar, e estimulando a atenção.

O segundo pilar da educação é aprender a conviver, estimular a alteridade, a relação com o outro, e que é uma forma de conhecer a si mesmo. Libânio (2012, apud SILVA, 2017, p. 266) afirma que: “O caminho da autêntica formação para viver juntos passa por uma dupla descoberta: a do próprio valor e a do valor dos outros”. É no processo educativo que estabelece relação com o outro, na busca de trabalhar os conflitos, as dificuldades, em vista de uma relação saudável e que favorece o processo de aprendizagem.

Nisso, Saito, Dias (2012, p. 138)

Portanto, conflitos devem ser trabalhados de forma que os membros da equipe conheçam-se uns aos outros como interdependentes e fazendo com que se sobressaiam as semelhanças ao invés das diferenças. Assim, torna-se possível a busca por objetivos comuns e a tensão cede lugar à cooperação.

“Aprender a ser” diz respeito ao desenvolvimento integral do ser humano, e que se dá em processo contínuo e equilibrado como afirma Silva (2017) desenvolver-se é um processo e, durante todo o arco formativo, esse processo deve ofertar ao aluno elementos que o conduzam num crescimento contínuo, integral e equilibrado, em todos os sentidos de sua vida, trazendo confiança, estima e respeito para as suas relações. “Aprender a ser” abrange o processo de crescimento do ser humano em todas as dimensões, visando um desenvolvimento pleno.

O último pilar que a BNCC considera importante no processo educativo é “aprender a fazer”. A educação deve estimular o estudante a aprender para fazer, no

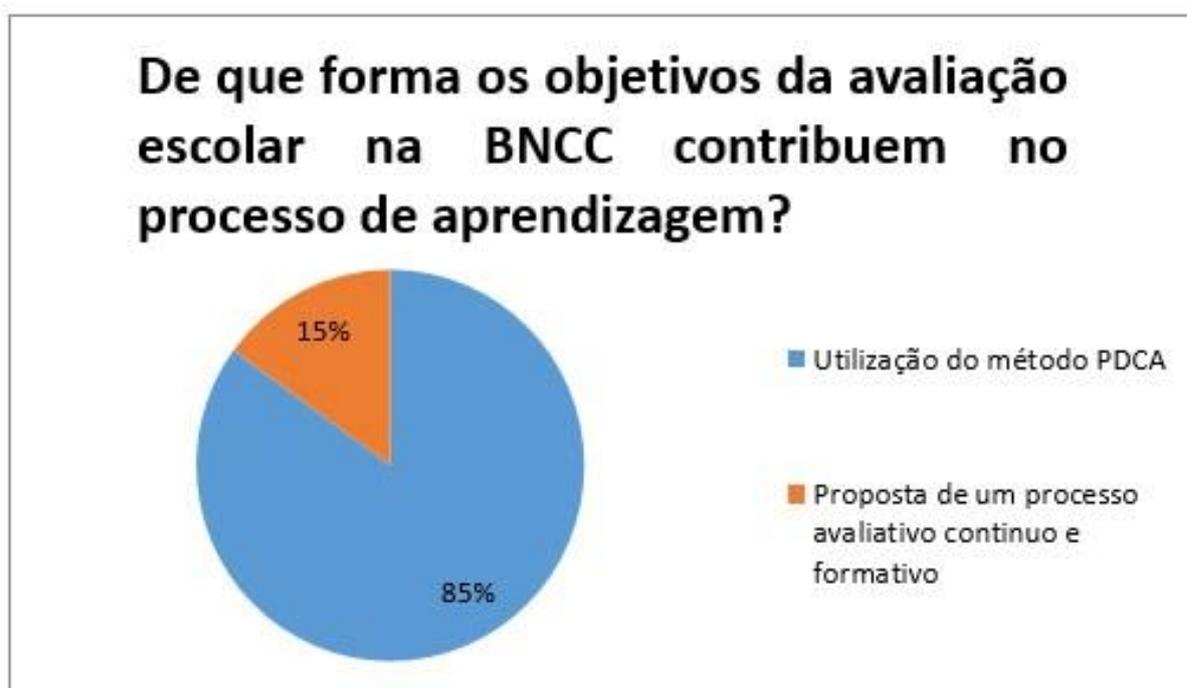
contexto de resolver situações-problema, criticar, indagar o que aprende, para gerar um novo conhecimento. Diante disso, Antunes (2013, p. 31) ratifica:

É a “capacidade de mobilizar recursos mentais para encontrar soluções de problemas de diferentes naturezas”. Assim, o aprender a fazer também prepara um sujeito reflexivo, capaz de buscar em seu repertório de conhecimentos os meios necessários para o fim que espera

Aprender a fazer consiste em adquirir informações, conhecimentos para solucionar problemas que afetam a si e a comunidade, isso de modo crítico, reflexivo, desenvolvendo as habilidades e competências, e fazendo do processo de aprendizagem uma ponte para construir a própria autenticidade, a autonomia.

Na questão 9, foi perguntado:

Gráfico 9: De que forma os objetivos da avaliação escolar na BNCC contribuem no processo de aprendizagem?



Fonte: Da Própria Autor

Para 85% dos professores entrevistados, os objetivos da avaliação escolar por meio da BNCC contribuem no processo de aprendizagem pela utilização do método Planejar, Desenvolver, Checar e Agir (PDCA), e 15% consideraram que é por meio de um processo avaliativo contínuo e permanente.

De acordo com Marshall et al (2010, p. 94):

O ciclo PDCA é um método gerencial para a promoção da melhoria contínua e reflete, em suas quatro fases, a base da filosofia do melhoramento contínuo. Praticando-as de forma cíclica e ininterrupta, acaba-se por promover a melhoria contínua e sistemática na organização, consolidando a padronização de práticas.

Segundo Júnior (2008), o ciclo PDCA é um método que promove um aprimoramento constante. Utilizado na educação escolar permite aos envolvidos no processo uma avaliação e uma retomada constante, fazendo pausas para analisar e replanejar o percurso, identificando os fracassos, em tempo de intervir, e os êxitos a fim de potencializá-los.

Dessa forma, por meio do método PDAC pode-se analisar os resultados, avaliar as metodologias utilizadas e replanejar as estratégias, promovendo a correção de rotas durante o processo. Diante dos objetivos da aprendizagem que tem como princípios básicos a habilidade cognitiva a ser desenvolvida durante o percurso formativo do estudante, a metodologia ou procedimento didático em que o professor estrutura e organiza o percurso formativo da aula e a finalidade da aprendizagem da habilidade cognitiva, esse replanejamento de estratégias é fundamental para contribuir com maior qualidade no processo de aprendizagem.

A avaliação formativa busca fazer um trabalho diferenciado com o estudante, como afirma Perrenoud (apud SILVA, 2004), no qual se procura flexibilizar o ensino, trabalhando de modo diferenciado com cada aluno, já que estes aprendem diferentemente uns dos outros, além do mais, existem especificidades próprias de cada comunidade com as quais o professor se depara.

Marcuschi (2004, p. 11) ainda esclarece sobre a avaliação formativa:

[...] concretizar a premissa, segundo a qual a avaliação, além de estar a serviço das aprendizagens, deve ainda permitir a adaptação do processo de formação empreendido pelo docente, levando o máximo de alunos ao conhecimento pretendido. Não se trata de verificar, através da avaliação, se o aluno está adaptado ao ensino que lhe foi propiciado no âmbito de um objetivo de orientação-seleção, mas trata-se de regular o ensino para adaptá-lo ao aluno e levá-lo a construir os conhecimentos pretendidos.

Neste contexto, é perceptível que a avaliação formativa contribui decisivamente com a aprendizagem e a construção de saberes dos alunos e também com a formação do professor, pois este utiliza do seu conhecimento para proporcionar aos alunos um conhecimento crítico e reflexivo, e sempre salientando que o processo de ensino tem

que está adaptado ao aluno e não o aluno ao processo educativo. Conforme Haydt (2011, p. 220):

[...] A avaliação formativa pode também ajudar a ação discente, porque oferece ao aluno informações sobre seu progresso na aprendizagem, fazendo-o conhecer seus avanços, bem como suas dificuldades, para poder superá-las. É através da modalidade formativa que a avaliação assume sua dimensão orientadora, fornecendo dados para o replanejamento da prática docente e orientando o estudo contínuo e sistemático do aluno, para que sua aprendizagem possa avançar em direção aos objetivos estabelecidos.

A avaliação formativa é um processo contínuo, pois considera todo o processo de aprendizagem como forma de uma formação integral e global, e onde fornece ao estudante informações sobre seu processo de desenvolvimento, e também é uma forma de orientação para o professor analisar e verificar as suas intervenções em vista de se capacitar e contribuindo no processo de aprendizagem.

Na questão 10, foi perguntado:

Gráfico 10: Você considera que uma avaliação por meio de provas ou testes contribui em uma formação global e integral do estudante?



Fonte: Da Própria Autora

Para os professores provas e testes como instrumentos avaliativos isolados não contribuem para a formação global do estudante. É certo que uma avaliação somente com testes e provas é característica de um modelo tradicional de avaliação,

em uma estrutura tradicional de ensino, chamada de conteudista, que engessa o estudante em seu processo de aprendizagem.

Diante disso, é fundamental que avaliação seja formativa, contínua e participativa, contemplando diversos instrumentos. De acordo com o documento da BNCC e do DC-GOEM, é necessário construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos. (BRASIL, 2022). Assim,

A avaliação formativa da aprendizagem escolar proposta no DC-GOEM tem por objetivo garantir o diagnóstico, ampliação, sistematização e consolidação das aprendizagens sendo informativa e favorecendo ao/à estudante - a partir de critérios bem definidos e com o apoio de instrumentos adequados - a apreensão de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades, competências, capacidades e saberes dos domínios afetivos, cognitivos e psicomotores. (DC-GOEM p. 125)

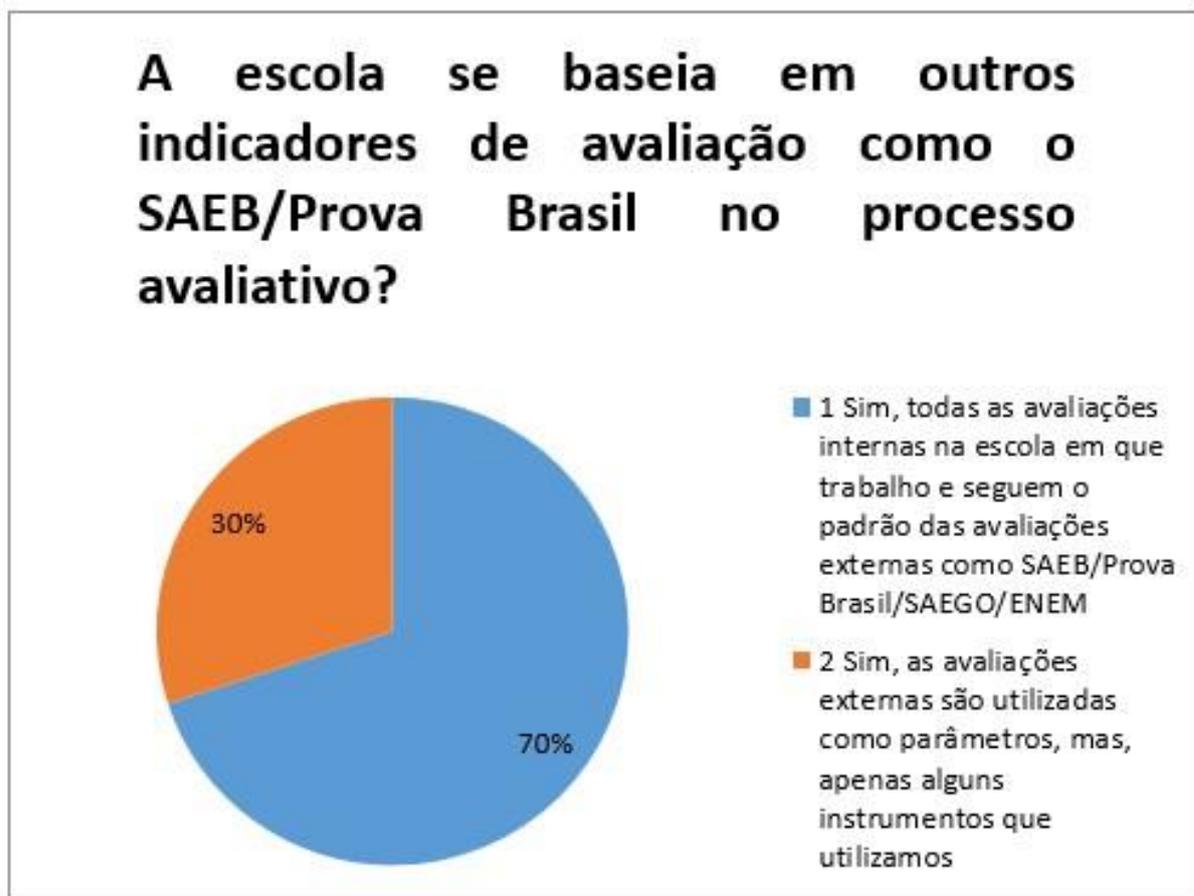
A avaliação formativa leva em conta os contextos e as condições da aprendizagem e da realidade dos estudantes, utilizando recursos metodológicos bem adequados e bem definidos para contribuir no desenvolvimento das habilidades e das competências dos estudantes diante de todo o seu desenvolvimento integral e global, proporcionando assim, uma maior qualidade no processo de aprendizagem.

Para Luckesi (2011, p. 90) o professor que tem o hábito a oferecer um novo encaminhamento para a prática da avaliação escolar deverá se preocupar em redefinir ou em definir propriamente os rumos de sua ação pedagógica, pois ela não é neutra. A importância da avaliação da aprendizagem escolar não só para a regulação das aprendizagens dos estudantes, mas, também, para a autorregulação e autoavaliação do professor deve refletir sobre suas ações, estratégias e metodologias adotadas, feedbacks formativos orientados e procedimentos utilizados na construção das aprendizagens significativas, políticas e sociais.

Desse modo, é fundamental que o professor utilize vários recursos avaliativos em todo o processo de aprendizagem dos estudantes, mostrando que a avaliação formativa deve ser contínua, participante e cooperativa, ajudando o aluno com a sua formação e global, respeitando os contextos socioculturais nos quais o estudante está inserido e, não menos importante, estar alinhada à uma organização curricular que envolva conhecimentos articulados à vida e que ressignifiquem a formação crítica e ativa de todos/as os/as envolvidos/as.

Na questão 11, foi perguntado:

Gráfico 11: A escola se baseia em outros indicadores de avaliação como SAEB/Prova Brasil, como forma populacional e amostral que possam contribuir no processo avaliativo em sala de aula?



Fonte: Da Própria Autora

Os professores disseram que a escola baseia as avaliações internas e nas avaliações externas como SAEB/Prova Brasil, ENEM, entre outras; e outros disseram que as avaliações externas são parâmetros, mas apenas alguns instrumentos são utilizados no processo de aprendizagem dos estudantes.

De acordo com Bonamino (2002, p.376),

O SAEB, principal sistema de avaliação da qualidade da educação básica, avalia, a cada dois anos, uma amostra dos alunos regularmente matriculados na 4ª e na 8ª série (6º e 9º ano) do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, em escolas públicas e privadas localizadas em área urbana e rural.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), é um conjunto de avaliações externas que permite o INEP realizar um diagnóstico da educação básica em larga escola visando as possíveis intervenções para melhoria da qualidade da educação básica. Os testes de desempenho aplicados aos alunos são conjugados com questionários sobre fatores associados a esses resultados, tendo por foco a escola e seus diferentes agentes.

A fim de aumentar o conteúdo informacional da avaliação e suas consequências sobre as escolas, foi implementada, a partir de 2005, a Prova Brasil, que permite agregar à perspectiva diagnóstica a noção de responsabilização (FERNANDES; GREMAUD, 2009).

Bonamino (2002) considera que a Prova Brasil, que ocorre a cada dois anos, foi idealizada para produzir informações a respeito do ensino oferecido por município e escola, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões sobre o direcionamento de recursos técnicos e financeiros e no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógica.

Dessa forma, a Prova Brasil busca maior participação dos estados e municípios acerca da responsabilização e participação nas decisões sobre os recursos técnicos e financeiros, e também diante das ações ou práticas pedagógicas. Um trabalho conjunto para que melhore a interlocução entre os responsáveis do Ensino Fundamental e Ensino Médio diante das propostas nacionais.

Para Freitas (2013) o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio (criado em 1998), que tinha inicialmente a proposta interdisciplinar, com modelo de habilidades competências e metacognição, também foi adaptado ao modelo da Prova Brasil, com a Teoria de Resposta ao Item, modelo criticado pela estatística e educação, por sua escala controversa e inconsistente e também pela falta de clareza nas informações sobre quais itens foram considerados ou não, nos resultados divulgados.

Os professores entrevistados acreditam na importância dessas avaliações externas como contributo para mapear as habilidades atingidas pelos alunos, mas ainda é preciso melhorar a qualidade da educação brasileira, oportunizando mais recursos financeiros, técnicos e infraestrutura, através de novas políticas públicas que atendam às novas necessidades educacionais do aluno brasileiro.

CONCLUSÃO

A proposta desta pesquisa foi investigar de que forma a proposta da BNCC – Base Nacional Comum Curricular alterou o processo avaliativo escolar, e de que maneira essas alterações estão sendo implantadas na sala de aula. Para esse viés investigativo foi necessário retomar o histórico da avaliação escolar no Brasil a fim de compreender como a avaliação escolar acontecia antes da promulgação da BNCC. E também, fazer esse percurso nos documentos legais para acompanhar as orientações que regeram a avaliação escolar em nosso país até a BNCC.

Após essa retomada, foi analisada à luz da BNCC a nova proposta para a avaliação escolar, e finalmente, uma investigação prática envolvendo 31 professores atuantes no Ensino Médio de nove escolas da rede Estadual de Educação de Goiás, lotados nos seis municípios integrantes da Coordenação Regional de Pires do Rio. Foi aplicado um questionário com 14 questões, buscando entender como as orientações da BNCC estão sendo implantadas na sala de aula, e quais são as dificuldades encontradas para adequar o novo processo avaliativo na prática.

Ao final da análise dos dados coletados, foi possível chegar a algumas conclusões que respondem aos questionamentos iniciais que guiaram essa pesquisa, que foram: *“O que muda na avaliação escolar com a implantação da BNCC? Como a BNCC orienta que seja conduzido o processo avaliativo educacional? As novas diretrizes para a avaliação estão acontecendo de fato na sala de aula?”*.

Diante dessas indagações, conclui-se que com a chegada da BNCC ao cenário educativo brasileiro, muda a forma de avaliar, principalmente no que se refere aos métodos avaliativos, exigindo dos professores uma renovação das metodologias, para que estejam mais pertinentes ao novo modelo, que pede metodologias ativas, auto avaliação e avaliação contínua durante o aprendizado, para que se consiga perceber se o aluno está, de fato, adquirindo as habilidades esperadas e intervir dentro do processo. Ou seja, espera-se que o incentivo ao protagonismo do aluno chegue também na forma de avaliar.

Quanto ao questionamento que busca entender se novas diretrizes para a avaliação estão acontecendo de fato na sala de aula, foi possível concluir que os professores ainda apresentam certa insegurança em relação ao novo processo avaliativo, tanto na parte teórica, quanto na prática. Alguns professores indicaram que as mudanças estão sendo implantadas aos poucos e com algumas dificuldades.

Embora a Secretária Estadual de Educação de Goiás esteja promovendo formação aos professores desde o início da implantação da BNCC, muitos dos professores entrevistados estão encontrando dificuldade em trabalhar uma avaliação mais qualitativa e utilizando instrumentos nunca antes utilizados em sala de aula.

Porém, a maioria dos docentes participantes dessa pesquisa concorda que a nova proposta para o processo avaliativo é boa e atende às demandas educacionais do momento. Os docentes afirmaram unanimemente que, a BNCC, por focar na educação integral do aluno, propõe um modelo de educação que atende às múltiplas realidades educacionais.

Diante disso, a conclusão final é de que as novas orientações em relação ao processo avaliativo, foram bem aceitas pelos educadores, e demandam apenas intensificar as ações que promovam mais formações para o aprimoramento da prática.

RECOMENDAÇÕES

Após a análise dos dados coletados e dos resultados obtidos, algumas recomendações podem ser feitas para potencializar a implantação do novo processo avaliativo proposto pela BNCC na sala de aula, visando auxiliar o docente em suas dificuldades e a aprimorar a prática pedagógica:

- Mais formações teóricas por parte da Secretaria Estadual de Educação, que propiciem aos professores maior inteiração com a BNCC;
- Mais formações práticas que auxiliem os professores nas dificuldades enfrentadas no dia a dia dentro da sala de aula;
- Formações in loco, ao invés de formações virtuais, visto que no presencial há maior facilidade de assimilação e troca de experiências;
- Mais formações voltadas para as ferramentas tecnológicas, como a utilização das plataformas e aplicativos digitais;

- Disponibilização de materiais didáticos que atendam às especificidades da sala de aula, em cada área de formação docente;
- Encontros e seminários nos quais os professores possam trocar experiências e compartilhar suas angústias;
- Suporte físico e online nos quais o professor possa tirar dúvidas e obter sugestões para enriquecer sua práxis;
- Assessoria e suporte profissional para professores que encontrem dificuldade de imersão tecnológica;
- Assessoria e suporte profissional para professores que se encontrem com problemas emocionais;
- Incentivo financeiro para a formação continuada dos professores, a fim de que se tornem pesquisadores em suas áreas de formação;
- Disponibilização de bancos de dados com oferta de metodologias ativas e pró-ativas para os docentes.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

AGUIAR, Márcia A. S.; DOURADO, Luiz (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. NET/2021. Disponível em <<https://www.passeidireto.com/arquivo/60011470/livro-a-bncc-na-contramao-do-pne-2014-2024-avaliacao-e-perspectivas>> Acesso em junho 2021.

ANPED. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Disponível em: . Acesso em: 12 junho 2022.

ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 9.ed. Petrópolis-RJ, Vozes, 2012.

ARANHA, Maria Lúcia A. **História da Educação e da Pedagogia – Geral e do Brasil**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2012.

ARAÚJO, Andréa Cristina Marques de; GOUVEIA, Luis Borges. **A avaliação do Desempenho Escolar como Ferramenta de Exclusão Social**. Revista Eletrônica Brazilian Journal of Development, Vol 6, No 12, 2020. NET/2021. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/21576/17212>> Acesso em junho/2021.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira, LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 3.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2014.

BONAMINO, Alicia. **Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Decreto-Lei n.º 4.244. **Lei Orgânica do Ensino Secundário**. Brasília, 1942.

_____. Conselho Federal de Educação. **Apuração do rendimento escolar. Comissão de Ensino Primário e Médio** - Parecer n.º 102. Brasília, 1962.

_____. Conselho Federal de Educação. Lei n.º 5.692. **Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Brasília, 1971.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 2.194, 8 de novembro de 1973. Recuperação e Aproveitamento no Ensino de 1º e 2º Graus**. Brasília, 1973.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 360/1974. **Interpreta o § 4º do artigo 14 da Lei 5.692/1971**. Brasília: CFE, 4 de fevereiro de 1974.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. Conselho Nacional de Educação. Lei n.º 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n.º 05/97. **Proposta de Regulamentação da Lei n.º 9.394/96**. Brasília, 1997.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n.º 12/97. **Esclarece dúvidas sobre a Lei nº 9.394/96, em complemento ao Parecer CEB n.º 05/97**. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (Introdução)**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/ SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indagações sobre o currículo: currículo e avaliação**. Brasília, 2007.

_____. Conselho Nacional de Educação. Lei n.º 13.415/2017. **Altera a Lei n.º 9.394/96**. Brasília, 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), atualizada pela Lei nº 13.415/2017**. Brasília, 2017.

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

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2018.

_____. Ministério da Educação. **Guia de Implementação da BNCC**. Brasília: MEC/UNCME/UNDIME/CONSED, 2020.

CAMPOS, Rita Mascarenha. **Avaliação do ensino e da aprendizagem: conceitos, concepções e contextualização histórica**. Monografia apresentada ao curso de Especialização em Planejamento de Ensino e Avaliação da Aprendizagem da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2005.

CARMINATI, Simone Soares Haas; BORGES, Martha Kaschny. **Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 23, n. 52, p. 160-178, maio/ago. 2012.

CASTRO, L. V. de; FREITAS, A. H. F.; SANCHES, M. M. F. **Professor da EaD: refletindo sobre sua identidade e realidade trabalhista**. Plenária da ADOPEAD/RJ, 2016.

CERICATO, Itale L. **A profissão docente em análise no Brasil**: uma revisão bibliográfica. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online), Brasília, DF, Disponível em: Acesso em: 15 junho. 2022.

CRESWELL, John. W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 5.ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

DOS SANTOS CORDEIRO, Glaucia Maria; GONÇALVES DE MIRANDA, Marcelo Henrique. **Avaliação como prática social**: uma reflexão a partir das contribuições de Durkheim e Bourdieu. Revista Meta: Avaliação, [S.l.], v. 12, n. 34, p. 118-135, mar. 2020. ISSN 2175-2753. Disponível em: <<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/2421>>. Acesso em: 21 mar. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v12i34.2421>.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2017

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

FERREIRA Jr., Amarílio. **História da Educação Brasileira**: da Colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 123 p. - (Coleção UAB-UFSCar). Net/2021. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/270903884_Historia_da_Educacao_Brasileira_da_Colonia_ao_seculo_XX/link/554b5a280cf21ed21359275d/download> Acesso em: 19/09/2021 às 11:57.

FERREIRA, Holanda Aurélio Buarque. **Novo dicionário Aurélio**. São Paulo: Nova Fronteira, 2003.

FERREIRA, P. E. A. **Enunciados de tarefas de matemática: um estudo sob a perspectiva da educação matemática realística**. 2013. 121f. Tese (Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013

FERNANDES, D. (2019). **Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação somativa das aprendizagens escolares**. In M.I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira, & L. Santos (Orgs.), Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento (pp.139-164). Curitiba: CRV. doi: 10.24824/978854443463.5. Biblioteca Digital Repositório da Universidade de Lisboa. INTERNET. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/40370>> Acesso em junho 2021.

FIORI, Raquel; GOI, Mara Elisângela Jappe. **O Ensino de Química na plataforma digital em tempos de Coronavírus**. Revista Thema, Pelotas, v. 18, n. especial, p. 218-242, 26 ago. 2020.

FRANGELLA. Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. **Os sentidos de docência na BNCC**: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores Educação Unisinos, vol. 22, núm. 1, pp. 7-15.

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2018. NET/2021. Disponível em <<https://www.redalyc.org/journal/4496/449657590001/html/>> Acesso em junho 2021.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **Avaliação da Educação Básica no Brasil: características e pressupostos.** In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (Orgs). Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos. Florianópolis: Editora Insular, 2013, p. 70-96.

GATTI, Bernardete A. **Avaliação educacional no Brasil.** EccoS Rev. Cient., UNINOVE, São Paulo: (n. 1, v. 4): 17-41, 2002.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 7^o ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOIÁS. **Documento Curricular para Goiás Etapa Ensino Médio.** SEDUC/SUPEM. Goiânia, 2021.

_____. **Documento Orientador dos Itinerários Formativos e Trilhas de Aprofundamento do Novo Ensino Médio.** SEDUC/SUPEM. Goiânia, 2022.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HAYDT, R. C.C. **Curso de Didática Geral.** Ed. - São Paulo: Ática, 2011

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

HUANG, Wendy H.; SOMAN, Dilip. **Gamification of Education.** Rotman School of Management, Toronto, 10 dez. 2013. Behavioural Economics in Action, Research Report Series. p. 1-29.

KAPP, Karl M. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education.** San Francisco: Pfeif-fer, 2012.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada.** Curitiba: Intersaberes, 2014

LAKATOS, E.M. and MARCONI, M.A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 9.ed. São Paulo: Atlas, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, A.F.S. **Avaliação escolar.** julgamento x construção. São Paulo: Vozes, 1996.

LIMA, João do Rozario. **O processo histórico da avaliação.** Artigo. Net/2010: Portal Administradores.com. Disponível em <https://administradores.com.br/artigos/o-processo-historico-da-avaliacao> Acesso em 26/09/2021 às 12:18 30/09/2010

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 2^a ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e criando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudo e proposições. 1. ed. -- São Paulo: Cortez, 2013.

MATOS, Sônia regina da Luz; SCHULER, Betina. **Discursos da avaliação escolar na contemporaneidade**. Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 9, N° 1, p. 397 - 425, JAN/MAR 2019.

MACHADO, Maria Auxiliadora C. Araújo. **Diagnóstico para superar o tabu da avaliação nas escolas**. AMAE Educando, n. 255, 1995.

MACHADO, João Luís de Almeida. **A BNCC e a Formação de Professores**. Artigo – Planeta Educação, 2018. NET/2021. Disponível em: <<https://www.plannetaeducacao.com.br/portal/formacao-continuada/a/78/a-bncc-e-a-formacao-de-professores>> Acesso em junho 2021.

MARCUSCHI, Beth. **Avaliação da língua materna**: concepções e práticas. *Revista de Letras*, vls. 1/2, n. 26, p. 44-49, jan./dez., 2004.

MARSHALL JUNIOR, Isnard. Et al. **Gestão da qualidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2008

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2015.

NOÉ, Marcos. **A avaliação de acordo com os PCNs**. Disponível em <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/a-avaliacao-acordo-com-os-pcns.htm>>. Acesso em 18 de fevereiro de 2022.

PASSOS, A.Q.; MANOEL, AFC; LUDITK, W.A. de J.; LUCCAS, S.; LUCAS, L.B. **Café Avaliativo**: uma reflexão sobre a avaliação formativa na educação básica. Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, [S. l.], v. 9, n. 12, 2020. NET/ 2021. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/10861>> Acesso em: mar. 2021.

PEDROCHI JUNIOR. **Avaliação formativa como oportunidade de aprendizagem**: fio condutor da prática pedagógica 2018. 69f. Tese (Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens**: entre duas lógicas. Porto Alegre, Artmed, 2008.

PORTELA, Leticia M.; ZAGUI, Greicy Nayara P.; SANTOS, Fabio André G., CARDOSO, Flávia Aparecida Reitz; LIBERATO, Rafael. **Suporte tecnológico para o Auxílio do Professor na Avaliação segundo à BNCC**. Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação – RISTI, N.º 35, 12/2019. Revista Eletrônica. NET/2021. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/9ae0/738e82937d61f9d74dbeb01e5a2a581242a6.pdf>> Acesso em junho 2021.

SANTOS, L., & PINTO, J. (2018). **Ensino de conteúdos escolares: a avaliação como fator estruturante**. In F. H. Veiga (Coord.). O ensino na escola de hoje: teoria, investigação e aplicação (pp. 503-539). Lisboa: Climepsi. NET/2021. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.26/28278>> Acesso em julho/2021.

SANTOS, V. R. S. (2019) **Avaliação Escolar** - Uma Prática Entre Duas Lógicas: A Que Emancipa e a que Reproduz as Desigualdades Sociais. Revista Eletrônica Inter Ação, 44, p. 515-528. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/ia.v44i2.55832>> Acesso em abril/2021

SIEPIERSKI, Paulo. **Protestantismo e pós-modernidade**. São Paulo: Paulinas, 2008.

SILVA, Josefa Natali da; SILVA; Josefa Silvana da. **A Avaliação da Aprendizagem no Contexto Escolar: Concepções do Agir Docente**. VII Congresso Nacional de Educação. Educação com (re)Existência: Mudanças, conscientização e conhecimentos. 15 a 17 de outubro, 2020. Centro de Exposições Ruth Cardoso, Maceió-AL. NET/2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA4_ID337_01102020220111.pdf> Acesso em dezembro, 2020.

SOARES, G. Suely. **Educação e comunicação: o ideal de inclusão pelas tecnologias de informação – otimismo exacerbado e lucidez pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUSA, M. L. I.; SOARES, L. de V. **Avaliação educacional ou política de resultados?** Revista Eletrônica Educação & Formação, v. 5, n. 3, 2020. DOI: 10.25053/redufor.v5i15set/dez.2951. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/2951>> Acesso em julho 2021.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. **Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais**. 2020. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1536/1536.pdf>>. Acesso em 23 de fevereiro de 2022.

SOUZA, G. A. D Bagne de. **Avaliação escolar um processo em construção**. NET/2022. Revista da Universidade Vale do Rio Verde, ISSN-e 2236-5362, ISSN 1517-0276, Vol. 14, N.º. 1 2016 (Edição dedicada a: Em construção), pp. 474-483. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5435417>> Acesso em abril/2020.

UNESCO (1998) – **Um tesouro a Descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 1998.

Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por> Acesso em dezembro/2021.

UNIBANCO INSTITUTO - **Observatório de Educação – BNCC: objetivos e desafios para a sua implementação**. Artigo. Net/2022. Disponível em:

<<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/bncc-desafios-para-implementacao>> Acesso em 12/04/2022

VASCONCELOS. Celso, **Avaliação – Concepção Dialética-libertadora do Processo de Avaliação Escolar**. Cadernos Pedagógicos do Libertador, nº 03. São Paulo: 1992.



APÊNDICE



APÊNDICE A – OFÍCIO DE ENCAMINHAMENTO/SOLICITAÇÃO – PESQUISA DE CAMPO

Solicitamos autorização para a realização de pesquisa junto a esta instituição para a realização da pesquisa de **Maria de Fátima Reis dos Santos Lemos** identidade nº238548-7. A mestranda encontra-se na etapa final para a conclusão de sua Tese, Defesa e Certificação do curso de Mestrado em Ciências da Educação (*Stricto Sensu*) com a carga horária de 1.224 horas, compreendendo 36 meses de formação teórico-metodológica-epistemológico e especializado, tendo participado ativamente do programa, com excelente desempenho acadêmico. A certificação se dará pela FA-CULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES.

Antecipo agradecimentos e coloco-me à disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas a respeito desta pesquisa.

Atenciosamente,

Gleyvison Nunes dos Santos

Prof. Dr. Orientador – FICS

Maria de Fátima Reis dos Santos Lemos

Mestranda

Senhor (a):

Gestor (a) da Escola - Estado

APÊNDICE B – Questões aos Professores

- 1.** Você conhece a BNCC e DC-GOEM?
- 2.** Em sua rede de ensino, você já recebeu formação referente aos documentos da BNCC e DC-GOEM para a aplicação na prática?
- 3.** De que forma as propostas da BNCC para avaliação escolar estão sendo implementadas na sua rede de ensino e nas suas salas?
- 4.** Baseado naquilo que a BNCC/DC-GOEM orienta, que métodos avaliativos você utiliza em sua sala de aula?
- 5.** De que forma você percebe as mudanças propostas pela BNCC/DC-GOEM para o processo avaliativo escolar?
- 6.** Na sua concepção, avaliação escolar é:
- 7.** Quais as dificuldades enfrentadas no processo avaliativo em sua sala de aula?
- 8.** A BNCC engloba as diversas realidades da escola, do professor e do aluno em relação a avaliação da aprendizagem?
- 9.** De que forma os objetivos da avaliação escolar na BNCC contribuem no processo de aprendizagem?
- 10.** Você considera que uma avaliação por meio de provas ou testes contribui em uma formação global e integral do estudante?
- 11.** A escola se baseia em outros indicadores de avaliação, como SAEB/Prova Brasil, como forma populacional e amostral que possam contribuir no processo avaliativo em sala de aula?