

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM FOCO NO CURRÍCULO DO ENSINO DE CIÊNCIAS

Eliane Weiss Krüger¹, Rosângela Inês Matos Uhmman²

elianewk05@gmail.com, rosangela.uhmann@uffs.edu.br

¹Universidade Federal da Fronteira Sul

²Universidade Federal da Fronteira Sul

Resumo

Discutir a avaliação no ensino faz parte de um processo que aponta a importância de o currículo estar alinhado com o planejamento que contemple a aprendizagem focada no aluno. Para tanto, objetivamos compreender como as perspectivas de avaliação da aprendizagem se apresentam nos trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), visto possíveis contribuições, limites e/ou desafios no contexto do Ensino de Ciências (EC). Assim, para esta pesquisa de abordagem qualitativa, selecionamos os trabalhos publicados da 39ª Reunião Nacional, cujo tema foi: “Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências”, compreendendo como as perspectivas de avaliação se apresentam no EC, com base nas perspectivas avaliativas de Uhmman (2015), a saber: avaliação classificatória da reprodução e avaliação emergente da recriação. Dos 403 trabalhos, portanto, ficaram 81, os quais foram estudados, emergindo nas duas categorias, a saber: 1) Enfoque dos trabalhos observados na Anped (organizados nos grupos: avaliação externa, avaliação institucional, outros (avaliação de documentos, livros...) e avaliação da aprendizagem) e 2) Perspectivas de avaliação da aprendizagem. Nesta, foram analisados 41 trabalhos (advindo do grupo “avaliação da aprendizagem”) em atenção ao EC, mostrando que ainda precisamos avançar na discussão referente à avaliação da aprendizagem no processo, diferentemente de uma estratégia que aponta um resultado final, tal como acontece em uma avaliação classificatória da reprodução. Outrossim, percebemos a necessidade de ampliar as estratégias avaliativas para melhorar o processo da avaliação da aprendizagem indo em direção à avaliação emergente da recriação, sendo que nesta pesquisa firmamos a importância de o currículo destacar a avaliação no processo de ensino em contexto escolar.

Palavra-chave: Avaliação da Aprendizagem; Reorganização curricular; Anped.

Evaluation of learning focus on the science teaching curriculum

Abstract

Discussing assessment in teaching is part of a process that highlights the importance of the curriculum being aligned with planning that contemplates student-focused learning. Therefore, we aim to understand how learning assessment perspectives are presented in the works of the National Association of Graduate Studies and Research in Education (Anped), considering possible contributions, limits and/or challenges in the context of Science Teaching (ST). Thus, for this qualitative approach research, we selected the works published from the 39th National Meeting, whose theme was: "Public Education

and Research: attacks, struggles and resistance", a national event held by Anped, which takes place in the five regions of Brazil (South, Northeast, Midwest, Southeast and North) to understand how evaluation perspectives are presented in ST based on the evaluative perspectives of Uhmman (2015), namely: classificatory evaluation of reproduction and emergent evaluation of recreation. Therefore, of the 403 works, there were 81, which were grouped into two categories: 1) Focus of the works observed at Anped (organized in groups: external evaluation, institutional evaluation, others (evaluation of documents, books...) and learning evaluation) and 2) Perspectives of learning evaluation. In this, came the categorical analysis, in which the 41 works (from the subcategory "learning assessment") brought an understanding of the perspectives in ST, showing that we still need to advance in the discussion regarding the assessment of learning in the process, unlike a strategy that points a result, such as in a qualifying evaluation of reproduction. Furthermore, we realize the need to expand evaluative strategies to improve the learning assessment process, moving towards the emerging assessment of recreation, and in this research, we emphasize the importance of the curriculum highlighting the importance of assessment in the teaching process in the school context.

Keyword: Evaluation of learning; Curriculum Reorganization; Anped.

Evaluación del aprendizaje enfocado en el currículo de la enseñanza de las ciencias

Resumen

Discutir la evaluación en la enseñanza es parte de un proceso que señala la importancia de que el currículo esté alineado con una planificación que incluya el aprendizaje centrado en el estudiante. Por lo tanto, nuestro objetivo es comprender cómo se presentan las perspectivas de la evaluación del aprendizaje en los trabajos de la Asociación Nacional de Estudios de Posgrado e Investigación en Educación (Anped), considerando posibles contribuciones, límites y/o desafíos en el contexto de la Enseñanza de las Ciencias (EC). Así, para esta investigación con enfoque cualitativo, se seleccionaron los trabajos publicados del 39º Encuentro Nacional, cuyo tema fue: "Educación e Investigación Pública: ataques, luchas y resistencias", comprendiendo cómo se presentan las perspectivas de evaluación en la EC, a partir de sobre las perspectivas evaluativas de Uhmman (2015), a saber: evaluación clasificatoria de la reproducción y evaluación emergente de la recreación. De los 403 trabajos, entonces, quedaron 81, que fueron estudiados, emergiendo en dos categorías, a saber: 1) Enfoque de los trabajos observados en Anped (organizados en grupos: evaluación externa, evaluación institucional, otros (evaluación de documentos, libros ...) y evaluación del aprendizaje) y 2) Perspectivas de evaluación del aprendizaje. En éste se analizaron 41 trabajos (procedentes del grupo "evaluación del aprendizaje") en atención a la EC, mostrando que aún falta avanzar en la discusión sobre la evaluación del aprendizaje en proceso, a diferencia de una estrategia que apunta a un resultado final, como ocurre en una evaluación de clasificación de la reproducción. Además, percibimos la necesidad de ampliar las estrategias de evaluación para mejorar el proceso de evaluación del aprendizaje, avanzando hacia la evaluación emergente de la recreación, y en esta investigación confirmamos la importancia de que el currículo destaque la evaluación en el proceso de enseñanza en un contexto escolar.

Palabras Clave: Evaluación del aprendizaje; Reorganización curricular; Anped.

Évaluation des apprentissages axée sur le programme d'enseignement des sciences

Résumé

Discuter de l'évaluation dans l'enseignement fait partie d'un processus qui souligne l'importance d'aligner le programme d'études sur une planification qui inclut l'apprentissage centré sur l'élève. Par conséquent, nous cherchons à comprendre comment les perspectives d'évaluation des apprentissages sont présentées dans les travaux de l'Association Nationale des études supérieures et de la recherche en éducation (Anped), compte tenu des apports, des limites et/ou des défis possibles dans le contexte de l'Enseignement des Sciences (ES). Ainsi, pour cette recherche avec une approche qualitative, nous avons sélectionné les travaux publiés de la 39e Rencontre nationale, dont le thème était : « Éducation publique et recherche : attaques, luttes et résistances », comprendre comment les perspectives d'évaluation sont présentées dans la ES, sur la base sur les perspectives d'évaluations d'Uhmann (2015), à savoir : évaluation classificatoire de la reproduction et évaluation émergente de la récréation. Sur les 403 travaux, il en restait donc 81, qui ont été étudiés, ressortant en deux catégories, à savoir : 1) Focus des travaux observés à l'Anped, organisés en groupes : évaluation externe, évaluation institutionnelle, autres (évaluation de documents, de livres) et l'évaluation des apprentissages et 2) Les perspectives d'évaluation des apprentissages. Dans celui-ci, 41 travaux ont été analysés (issus du groupe évaluation des apprentissages) à l'attention de l'ES, montrant qu'il faut encore avancer dans la discussion concernant l'évaluation des apprentissages dans le processus, contrairement à une stratégie qui pointe vers une résultat final, comme cela se produit dans une évaluation de classification de la reproduction. De plus, nous percevons la nécessité d'élargir les stratégies d'évaluation pour améliorer le processus d'évaluation des apprentissages, en évoluant vers l'évaluation émergente des loisirs, et dans cette recherche, nous confirmons l'importance du curriculum mettant l'accent sur l'évaluation dans le processus d'enseignement dans un contexte scolaire.

Mots clés: Évaluation de l'apprentissage ; Réorganisation curriculaire; Anped.

1. INTRODUÇÃO

Estudos relacionados à avaliação escolar e ao currículo têm provocado discussões em diversas áreas do conhecimento, devido à necessidade em compreender como se relacionam com o processo de aprendizagem visto as distintas estratégias, implícita ou explicitamente, pois as diferentes estratégias avaliativas precisam ser planejadas a fim de se construir uma avaliação conferindo: “[...] à escola dinamicidade e flexibilidade, não permitindo que nem ela nem o currículo se coisifiquem, trabalhando para superação dos processos classificatórios e excludentes” (Loch, 2000, p.33). Por isso, evidenciamos a importância de estudarmos as compreensões da avaliação da aprendizagem no currículo de Ensino de Ciências (EC).

De acordo com Silva (2013), currículo é um documento de identidade da escola, que serve para

guiar qual conhecimento é preciso ser ensinado, sendo um território, um lugar do saber a ser explorado em constante movimento, já que o dia a dia da escola diz muito sobre os sujeitos escolares, exigindo observação constante dos professores que planejam e mediam a ação pedagógica. Como forma de melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Avaliar exige muito, pois: “[...] a avaliação da aprendizagem em contexto escolar articula sujeitos e contextos diversos, confrontando os múltiplos conhecimentos que perpassam o saber, o fazer e o pensar de alunos, alunas, professores e professoras” (Uhmann, 2015, p. 29).

A avaliação da aprendizagem e o currículo também são orientados por alguns documentos no contexto escolar. Neste sentido, recentemente foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que destaca o seguinte: “[...] 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), sendo a única citação que traz os descritores avaliação, aprendizagem e escola na mesma frase. No entanto, para Loch (2000), a avaliação formativa também se caracteriza no permanente diálogo entre professor e aluno, de questionamentos, de mediação e do encontro no processo para avançar na construção de conhecimentos. O que requer entender: “[...] a forma como diretrizes, propostas curriculares e sistemas de avaliação tendem a ser compreendidos buscando constituir um discurso que unifique um centro de poder e encaminhe a mudança curricular” (Lopes, 2012, p. 14).

A autora alerta que o conhecimento é influenciado pelo poder econômico, assim como nas aprendizagens das diferentes classes sociais e a generalização pode ser um fator de exclusão, modificando a concepção de currículo. Ao considerarmos a BNCC, podemos perceber que ela “[...] gira em torno de aspectos conceituais e não favorece a articulação entre outros domínios do conhecimento científico escolar, como a contextualização social e histórica, as práticas investigativas e a linguagem das ciências” (Franco & Munford 2018, p. 158). Urge termos políticas curriculares para interferir e produzir múltiplos contextos, ou ainda, novos sentidos e significados na construção curricular. Destacamos com base em Lopes (2006, p. 37):

Para o entendimento das políticas de currículo como políticas culturais, tais sistemas de representação – o mercado, a produção, o consumo, a cultura comum, o currículo nacional – precisam ser considerados, de forma a entender seus efeitos discursivos, simultaneamente simbólicos e materiais.

A mesma autora salienta que o currículo pode ser considerado um campo de luta e poder, visto que a BNCC lista diversos conteúdos, porém cabe nos questionar o porquê destes conteúdos e a ausência do EC. Posto que tratar das políticas curriculares é adentrar nas diferentes estratégias avaliativas, sejam elas classificatórias ou não, e assim levantar um diagnóstico a respeito da aprendizagem, para os quais, conforme Uhmman (2015), o professor direciona o planejamento e as metodologias organizadas e utilizadas, para que o aluno possa se desenvolver cognitivamente em sua integralidade. Compreender o processo da avaliação de aprendizagem é um desafio diário no contexto escolar. Conforme Uhmman, Ninaus e Güllich

(2019, p. 258): “A avaliação classificatória caracteriza-se pela aplicação de exercícios, testes e provas, por exemplo, onde se tem como objetivo verificar os erros e acertos, sem a observação no acompanhamento do aluno no decorrer do processo de ensino”. Sendo que o uso destas ferramentas pode limitar a ação pedagógica, quando servirem apenas para aprovar ou reprovar, reduzindo a avaliação na perspectiva classificatória da reprodução (Uhmman, 2015). Desta forma, corremos o risco de excluir o aluno do processo de ensino e aprendizagem, dado que, quando generalizamos o instrumento sem o devido *feedback*, não estamos levando em conta as condições de aprendizagem do aluno. Assim compreendemos da importância de ampliar os estudos de como acontecem as “práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor que leciona Ensino de Ciências na Educação Básica [...] o cotidiano da sala de aula, incluída aí a avaliação” (Silva, 2013, p. 6).

Entendemos que é preciso direcionar a avaliação da aprendizagem para beneficiar o professor no replanejar da construção e recriação do conhecimento, bem como dos alunos. Uhmman (2015, p. 104) destaca: “[...] que a construção do conhecimento é favorecida na interação coletiva e negociada e que a avaliação é compreendida como um ato de confrontação entre uma situação real e expectativas referentes a essa situação negociada coletivamente”. Apontamos que estratégias avaliativas contribuem para o encaminhamento das ações pedagógicas, direcionando o professor e o aluno. Esteban (2013) destaca que a avaliação não é um ponto final. É preciso superar essa questão, o que requer planejamento, estudo e diálogo entre os pares na escola.

O desenvolvimento de diferentes estratégias avaliativas no processo de ensino faz a diferença, pois poderão ajudar a diagnosticar o crescimento dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, se estes não forem planejados com o intuito de propiciar ao aluno momentos de recriação do conhecimento, o esforço será em vão. A questão é desfazer o mito da avaliação como produto final, que está relacionado às práticas avaliativas de forma reprodutora dos conceitos escolares (Uhmman, 2015, p. 96).

Assim, consideramos importante estudarmos sobre a avaliação da aprendizagem no EC, para o qual nos propomos a investigar os trabalhos publicados nos Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Ademais, com esta pesquisa objetivamos compreender como as perspectivas de avaliação da aprendizagem se apresentam nos trabalhos dos

23 Grupos de Trabalhos (GT) da Anped do ano de 2019, levando em consideração as possíveis contribuições, limites e/ou desafios no contexto do EC. Ou seja, assim identificar as perspectivas de avaliação da aprendizagem, que são: avaliação classificatória da reprodução e a avaliação emergente da recriação com base em Uhmman (2015), visto a análise dos dados. Para tanto, a seguir apresentamos o caminho metodológico.

2. CAMINHO METODOLÓGICO

A pesquisa de caráter qualitativo faz parte de uma revisão documental que, segundo as autoras Lüdke e André (1986, p.42): “Depois de organizar os dados, num processo de inúmeras leituras e releituras, o pesquisador pode voltar a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes. Esse procedimento, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias”.

Neste sentido, realizamos uma busca nos trabalhos da Anped¹ no ano de 2019, ou seja, na 39ª Reunião Nacional, cujo tema foi “Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências” (reunião que marca o compromisso histórico da Associação com o direito à Educação, escola pública, pesquisa crítica, rigorosa e comprometida com a justiça social e a democracia).

Foram encontrados 403 trabalhos disponíveis nos anais² da Anped, separados por GT. Os trabalhos dos GT foram garimpados individualmente por meio da ferramenta “Ctrl + F”, usando-se o descritor: “avaliação”, resultando em 194 trabalhos. Nestes, fizemos uma nova busca com os descritores: “aprendizagem, ciências e escola” em cada trabalho, no qual ficamos contemplando todos os descritores (avaliação, aprendizagem, ciências e escola), conforme consta no Quadro 1.

Quadro 1 – Trabalhos da Anped selecionados conforme os descritores

Grupos de Trabalhos (GT)	Trabalhos por GT	Avaliação	Aprendizagem, ciências e escola
GT02 – História da Educação	16	4	1
GT03 – Movimentos sociais e processos educativos	26	10	1
GT04 – Didática	23	17	8

GT05 – Estado e Política Educacional	26	8	4
GT06 – Educação Popular	20	7	1
GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos	19	11	1
GT08 – Formação de Professores	23	14	9
GT09 – Trabalho e Educação	19	13	4
GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita	15	9	5
GT11 – Política da Educação Superior	14	11	3
GT12 – Currículo	24	12	5
GT13 – Educação Fundamental	17	11	7
GT14 – Sociologia da Educação	13	9	4
GT15 – Educação Especial	16	10	6
GT16 – Educação e Comunicação	14	8	2
GT17 – Filosofia da Educação	13	2	1
GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas	15	7	2
GT19 – Educação Matemática	5	4	2
GT20 – Psicologia da Educação	14	9	6
GT21 – Educação e Relações Étnico-Raciais	22	6	2
GT22 – Educação Ambiental	15	4	4
GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação	16	3	1
GT24 – Educação e Arte	18	5	2
Total:	403	194	81

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

¹ É um evento nacional que ocorre nas cinco regiões do Brasil: Sul, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Norte.
REIEC Año 17 Nro. 1 Mes Julio
Recepción: 10/03/2022

² <http://anais.anped.org.br/39reuniao>

Para tanto, em atenção aos 81 trabalhos que duas categorias emergiram: i) Enfoque dos trabalhos observados na Anped e ii) Perspectivas de avaliação da aprendizagem, esta subdividida em duas subcategorias definidas *a priori* com base nas perspectivas da avaliação classificatória da reprodução (pautada na relação pedagógica de autoritarismo com alienação) e a avaliação emergente da recriação (pautada na relação pedagógica de autoridade com negociação e emancipação) (Uhmann, 2015). Desta forma, considerando o exposto, abordaremos as discussões tendo por base os dados encontrados.

3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 Enfoque dos trabalhos observados na Anped

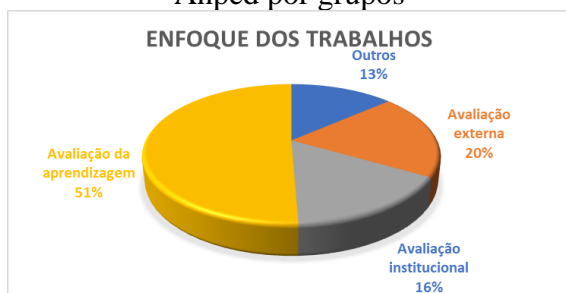
Na busca por trabalhos que abordassem a avaliação da aprendizagem, fizemos uma leitura criteriosa nos 81 trabalhos, os quais organizamos em quatro grupos, a saber: Avaliação externa; Avaliação institucional; outros e Avaliação da aprendizagem, conforme indicado no Quadro 2, bem como o percentual conforme o Gráfico 1.

Quadro 2 – Organização dos trabalhos da Anped por grupos

Avaliação externa	Avaliação institucional	Outros	Avaliação da aprendizagem
16 trabalhos	13 trabalhos	11 trabalhos	41 trabalhos
T1 a T16	T17 a T29	T30 a T40	T41 a T81

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Gráfico 1 – Apresentação dos trabalhos da Anped por grupos



Fonte: Elaborado pelas autoras (2021)

Após leitura minuciosa dos trabalhos, iniciamos a discussão realizando reflexões acerca da avaliação na construção do processo de ensino e aprendizagem no espaço escolar. De acordo com Esteban (2013), a escola é um espaço coletivo, com relações sociais, experiências e vivências culturais, que dialogam entre si, com conhecimentos produzidos nos diversos discursos.

Para tanto, a avaliação escolar pode favorecer o desenvolvimento intelectual do aluno, fortalecendo saberes; ou ser excludente, silenciando as culturas presentes dos alunos na comunidade.

Nesse sentido, sendo a avaliação tão importante, acreditamos ser necessário compreender as distintas formas de avaliação (aqui em especial as apresentadas no quadro 2). O que requer entender também a respeito da avaliação externa, pois 16 trabalhos estão neste grupo. No T14 de Silva e Fernandes (2019), os autores descrevem sobre a estruturação teórica em relação às políticas públicas, referente aos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), apontando que nas avaliações externas há uma questão a ser considerada, em razão do Ideb: indicar ao Ministério da Educação (MEC) o repasse dos recursos aos municípios que apresentam melhor desempenho. Este repasse financeiro ocorre por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e, no caso dos municípios que apresentam resultados insatisfatórios, são oferecidos apoio técnico e/ou financeiro. Essa assistência dá-se a partir da adesão ao Compromisso Todos pela Educação e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR), este organiza as vinte e oito diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação em quatro dimensões: gestão educacional; formação de professores e profissionais de serviço e apoio escolar; práticas educativas e avaliação; infraestrutura física e recursos pedagógicos.

Conforme, Silva e Fernandes (2019, p. 3): “[...] a vinculação entre o IDEB e o financiamento da Educação Básica, atrelada aos princípios de eficiência, remetem ao controle dos resultados e à produtividade do trabalho discente e docente, em suas avaliações de desempenho”, para o qual observamos discursos educacionais sobre a qualidade na educação. Para as autoras, há um objetivo de reconfigurar a relação do trabalho docente, exigindo do professor um conhecimento do processo produtivo com base nos índices de avaliação do desempenho, sendo o ponto de convergência a produtividade e os índices de avaliação, quanto mais conteúdo, exames, melhor. No entanto, um currículo assim pouco inclui o aluno na sua natureza cultural.

Nas ideias de Luckesi (2011, p. 180): “[...] hoje na escola brasileira - pública ou particular, de ensino fundamental, médio ou superior - praticamos

predominantemente exames escolares, em vez de avaliação; todavia, de forma inadequada, usamos o termo avaliação para denominar essa prática”. Esta cultura de exames encontrada nos trabalhos analisados ainda pode estar internalizada no contexto escolar, sendo necessário replanejar, refletir e dialogar sobre o currículo para reavaliar nossa prática docente nas escolas.

No T4 de Jäger e Nornberg (2019), os autores escrevem que as políticas públicas educacionais podem dificultar o planejamento e possibilidades pedagógicas, principalmente quando o currículo é construído e amparado por alguma avaliação externa, como se os professores fossem meros aplicadores, e os alunos, repetidores. Essa lógica: “[...] se insere na esteira do neoliberalismo, que gera uma espécie de neotecnicismo educativo, no qual a educação é vista como atividade técnica, o professor é entendido como um aplicador que, ao utilizar procedimentos eficazes, gerará bons resultados de aprendizagens” (Jäger & Nornberg, 2019, p. 1). Assim, ações para a compreensão das políticas públicas, voltadas ao aprofundamento e concepção do currículo no meio educacional, são importantes, pois permitem o diálogo colaborativo e o entendimento entre os pares, em virtude de os professores não serem os únicos responsáveis para avançar nas discussões do currículo em atenção às avaliações externas.

Em reação à avaliação institucional, encontramos 13 trabalhos que tratam da avaliação realizada nas Instituições de Ensino no sentido de avaliar o contexto, desde a estrutura, administração, professores, formação inicial, organização curricular, alunos, enfim, o que envolve o funcionamento da instituição.

Conforme o T22, Canan (2019), em sua pesquisa, investigou as políticas públicas educacionais, que regulamentam e instituem a avaliação institucional, cujo objetivo, além da melhoria, a supervisão e apoio técnico às escolas, é de acompanhar implementações inovadoras e investimentos de recursos públicos, apontando que a avaliação institucional pode “[...] promover amplas discussões sobre as políticas institucionais de valorização nas ações de ensino” (Canan, 2019, p. 5). Logo, as instituições de ensino que implementam o processo da avaliação institucional possuem dados para identificar potencialidades e lacunas, que servem de base para a tomada de decisões. Para Gadotti (2000), a avaliação institucional tem por objetivo repensar e melhorar a instituição, estruturalmente, quanto

às concepções pedagógicas, gestores, professores, colaboradores e quanto aos serviços que presta aos alunos e à sociedade em geral.

No grupo outros, os autores dos 11 trabalhos fizeram suas pesquisas analisando documentos, cadernos, artigos, livros e leis referente à avaliação. Oliveira e Silva (2019), em seu T31, avaliaram documentos e cadernos referentes ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), acordo implementado em 2012 entre governo federal, estados, municípios e instituições. A pesquisa foi realizada em uma escola pública do campo, na zona rural do estado da Bahia, onde os professores e gestores escolares foram entrevistados. Ao olhar para o caderno, foi possível observar a ausência de momentos de estudos, planejamento e reflexão dos professores sobre o PNAIC na prática pedagógica. Resta dizer ser importante que “[...] as escolas se organizem para discutir, avaliar e reconstruir seus projetos pedagógicos, com vistas a incorporar as singularidades da cultura local” (Oliveira & Silva, 2019, p. 6).

As autoras alertam que a interferência de planos de governo a nível nacional no currículo e na ação pedagógica pode desconsiderar a realidade do contexto escolar e a especificidade do aluno, podendo gerar dificuldades de compreensão do conteúdo estudado ou até a evasão escolar. Para as autoras, visto a análise dos cadernos do PNAIC e a realidade da escola do campo, foi possível perceber que algumas atividades poderiam ter sido adaptadas ou modificadas para que os alunos pudessem se envolver no estudo dos conceitos escolares. Elas concluem que faltou planejamento na ação pedagógica do caderno (PNAIC) flexibilizando exemplos, não só da cidade, mas também do interior. Para Luckesi (2011), os instrumentos de coleta de dados são muito importantes, orientam decisões prévias à ação, definem resultados, e, quando estes não nos proporcionam isso, são insatisfatórios.

Mainka e Sangenis (2019), em atenção ao T30, avaliaram a historiografia acerca da obra dos franciscanos na época do Brasil Colonial, deparando-se com a ausência de fontes documentais, sendo assim, insuficiente o material coletado e registrado dos jesuítas. Com a análise dos dados avaliados, compreenderam a necessidade de ampliar a pesquisa no âmbito da política, da sociedade, da cultura e da educação da época. Entendemos que esta avaliação proporcionou aos autores melhorar a pesquisa,

procurando outras fontes, documentos, manuscritos, arquivos, bem como literaturas diversas de autores sobre os franciscanos.

Neste sentido, cabe destacar que a avaliação de um livro e/ou artigo, por exemplo, tem potencial em outro estudo. Assim como a avaliação institucional e a avaliação externa, mesmo entendendo, conforme Gadotti (2000), a relação entre a avaliação da aprendizagem e a avaliação institucional, bem como a avaliação externa, não podendo separá-las do contexto educacional. Conforme este autor, a avaliação da aprendizagem diz respeito ao desenvolvimento do aluno e a avaliação institucional é referente às condições de atuação da instituição, tendo em vista o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola, por exemplo, dentre outros documentos que perfazem as políticas públicas junto à organização curricular.

Desta forma, os grupos da avaliação externa, avaliação institucional e outros, (in)diretamente fazem parte da avaliação da aprendizagem, no entanto, não serão objeto direto de estudo desta pesquisa devido à delimitação do foco ser na avaliação da aprendizagem. Para tanto, os 41 trabalhos selecionados (do grupo avaliação da aprendizagem) constituem o *corpus* de análise da segunda categoria a seguir.

3.2 Perspectivas de avaliação da aprendizagem

O ponto de partida desta pesquisa consistiu em analisar nos trabalhos da Anped de 2019 a avaliação da aprendizagem, de fundamental importância e relevância para o currículo, em especial do EC. Na tentativa de superarmos práticas avaliativas excludentes, que desconsideram o aluno, Hoffmann (2012) evidencia a necessidade de refletirmos sobre as diferentes etapas de desenvolvimento dos alunos, quanto aos propósitos das estratégias avaliativas realizadas.

Investigar sobre a avaliação da aprendizagem no currículo do EC requer observar possibilidades de aprendizagens e também atentar para aquelas ocultas que são de caráter adjacentes e estruturais do trabalho em sala de aula, por intermédio de estratégias avaliativas, muitas vezes, reduzidas a questionários e provas, por exemplo. O caráter adjacente tem a ver com a formação obtida pelo docente. Neste sentido, Ramos (1999, p. 171) em sua pesquisa elenca possibilidades de aprendizagem por meio da ação pedagógica,

ressaltando o “processo de avaliação vivenciado na perspectiva do avanço em direção à sua autonomia”. As reflexões que realizamos são intensas, pois emerge a formação inicial, como fomos avaliados no tempo escolar, cabe assim questionar sobre as possibilidades de interação com os alunos que por vezes podemos perder, por falta de; “[...] abertura a novas ideias e a novas experiências pelos professores [...] maior compreensão dos significados das ações individuais e do grupo” (Ramos, 1999, p. 171). Podemos utilizar, todavia, questionários e provas, o detalhe, porém, é entender que o instrumento precisa servir para acompanhar o processo de ensino como forma de melhorar a aprendizagem, e não apenas para aprovar ou reprovar.

Conforme Krüger e Uhmman (2021, p. 327): “Os procedimentos da avaliação da aprendizagem ocorrem no decorrer do processo de ensino, não sendo possível classificar a avaliação da aprendizagem por um resultado, mas reconstruir o caminho no processo de aprendizagem”. Acreditamos que a reconstrução do planejamento acontece quando o professor possui entendimento dos conhecimentos construídos com os alunos, da teoria fundamentando a prática. Ao contrário corremos o risco de cairmos no ensino da repetição dos conteúdos, que não ajuda na aprendizagem. O EC, conforme Santos e Moura (2020, p.5), necessita ser contextualizado: “[...] por práticas pedagógicas no sentido de diversidade de metodologias, estratégias e recurso didático pedagógicos possíveis de serem experimentados”, ajudando o aluno a vivenciar e experienciar a construção do conhecimento em relação aos conceitos estudados.

Diante disto, a escola ao assumir um papel que vai ao encontro dessas práticas de aprendizagem, propicia e assegura as condições de uso da avaliação nas diversas situações sociais, descobrindo as diferentes funções que podem ser exercidas pela mesma, garantido assim, o direito de aprendizagem dos alunos no ensino de Ciências (Bueno & Gonzalez, 2019, p.5).

Quanto mais conexões o aluno estabelecer entre o conceito estudado e sua realidade, para Hoffmann (2012), maior é a oportunidade de refletir, pensar sobre o seu pensamento, pensar sobre suas atitudes, analisar criticamente as ideias, sendo que o professor ao observar suas atividades e tarefas poderá complementá-los enriquecendo a avaliação no EC. E, assim, o aluno, ao vivenciar tentativas, erros e acertos, mais subsídios o professor terá para intervir e melhorar a ação pedagógica.

Dos 41 trabalhos selecionados sobre a avaliação da aprendizagem, identificamos, portanto,

excertos com foco nas perspectivas da avaliação da aprendizagem, alguns voltados mais para a perspectiva classificatória da reprodução; outros para a emergente da recriação, sendo que, por vezes, foram encontradas as duas perspectivas no mesmo trabalho, respeitando-se as especificidades, contribuições, limites e/ou desafios. A seguir destacaremos a avaliação classificatória da reprodução e, depois, a emergente da recriação.

3.2.1 Avaliação classificatória da reprodução

Realizar a avaliação no processo de ensino, exige ensinar e aprender, tanto para o aluno quanto para o professor, algo extremamente complexo pois o conhecimento assimétrico é alavancado por meio do diálogo. O que requer entender como a avaliação está sendo desenvolvida em contexto educativo. Ou seja, quando a avaliação está interligada à reprodução do conhecimento, por exemplo, o conteúdo curricular se apresenta de forma linear e fragmentada, sendo a reprodução do que o professor ‘transmitiu’ em sua prática de ensinar (Uhmann, 2015). Por vezes “[...] um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento de todos os que passarem pelo ritual escolar” (Luckesi, 2005, p. 37). Para as equipes gestoras: “[...] a atribuição de notas, sobretudo para a tomada de decisões em políticas educacionais podem ser balizadas e favorecidas mediante esses registros sintéticos” (Lopes, 2019, p. 1), destaque do T64, uma vez que são estes os registros de evidências de aprendizagem. Isso quer dizer que o registro por meio de notas, por exemplo, precisa servir para sanar as dificuldades, elevando a aprendizagem dos alunos e não apenas para aprovar ou reprovar.

Para esclarecer a situação, apresentamos a perspectiva de avaliação classificatória da reprodução, caracterizada pela “[...] resposta repetitiva, da alienação, conseqüentemente, das provas, exames e testes, quando servem aos períodos finais, semestrais, bem como estratégias pontuais que não instigam, muito menos incentivam o diálogo, a pergunta, a emancipação” (Uhmann, 2015, p. 28), e no qual avaliar de forma classificatória nos remete a pensar no aspecto disciplinador, podendo impedir a reflexão sobre o processo de construção dos conhecimentos de Ciências pelos alunos, não auxiliando, portanto, o aluno a superar os erros, as dificuldades e os desafios, pois, para o professor que atua com a avaliação classificatória da reprodução, o erro é

considerado falta de conhecimento e serve para aprovar ou reprovar o aluno.

Importante também ter consciência dos limites com os quais temos que conviver e as reuniões dos grupos podem e devem contribuir para a percepção e tomada de consciência desses limites (Ramos, 1999, p. 180).

Todo cuidado é pouco quando se trata do fator limite no movimento de acompanhamento da aprendizagem dos alunos, para não perdermos o desenvolvimento da aula. Salientamos que debates ou diálogos no coletivo necessitam de um professor mediador capaz de orientar e motivar questionamentos levando a reflexão, pois ao contrário podemos perder o envolvimento de alguns alunos, por se tornar uma discussão interminável, onde não se tem um propósito, por falta de planejamento adequado. Neste caso, podem surgir situações de classificação, por não levar em consideração os próprios limites ou fragilidades da estratégia avaliativa utilizada. Ou seja: “[...] alguns limites do processo avaliativo desenvolvido e da investigação, que são: como envolver, mais efetivamente, os alunos num processo de avaliação com vistas à reflexão coletiva dos professores, sem prejudicar o clima de trabalho e o nível das discussões e reflexões?” (Ramos, 1999, p. 201).

Além disso, temos o público alvo que mais é atingido pela exclusão, que são os alunos com deficiência, visto que, no processo de avaliação da aprendizagem, as estratégias perpassam por leves adaptações. Em se tratando da deficiência intelectual, Lopes (2019), por meio do T64, realizou uma investigação no ano de 2017 a 2018, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental do município de São Paulo, localizando pareceres descritivos avaliativos registrado pelos professores. Os materiais apresentavam evidências de avaliação da aprendizagem por meio de conceitos, onde P representou plenamente satisfatório, com os avanços necessários à continuidade do processo de ensino e aprendizagem; S para satisfatório e NS para não satisfatório.

Para tanto, estava registrado que em: “[...] língua portuguesa e matemática, quatro dos seis estudantes apresentaram conceitos que não evidenciavam aprendizagem, ou seja, ficaram com NS, o que indica que a maior parte não atingiu a aprendizagem estabelecida para o Ciclo de Alfabetização” (Lopes, 2019, p. 5). Assim, ficou indicado a atribuição de um conceito e não a descrição das dificuldades dos alunos e/ou as estratégias avaliativas adotadas pelos professores.

Além destas atribuições, para Lopes (2019), os pareceres não apontavam como as estratégias avaliativas foram desenvolvidas, como os alunos com deficiência estavam inseridos no processo de ensino e de avaliação, apenas foi registrado um conceito. Esse que pode ser considerado como uma nota de aprovação ou reprovação, inclinándose para a avaliação classificatória da reprodução. Sendo assim, Lopes (2019) faz-nos refletir a respeito da avaliação da aprendizagem quando é meramente explícita com indicadores sintéticos, não possuindo indícios a respeito do planejamento do professor, qual diagnóstico e a intervenção realizada. A pesquisadora apontou limitações na pesquisa em relação à identificação do registro vinculado ao currículo escolar e de indicativos de estratégias avaliativas feita pelos alunos com deficiência intelectual. Devido ao sistema de atribuições de conceitos/notas sem a devida reflexão, acreditamos que a ação docente perpassou a perspectiva da reprodução, focalizando na etapa final, com pouco discernimento relativo às questões sociais, culturais e históricas, limitando a ação docente. Segundo Uhmman (2015), fazer uso de testes ou provas não é o problema, o problema é quando só se usa para chegar à etapa final com a intenção de se obter um resultado por meio de uma nota/conceito, visto a reprodução do conhecimento, que também é uma forma de classificar o aluno, não considerando o processo da aprendizagem no ensino.

Almeida e Alves (2019), na apresentação do T63, observam que foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 12 professores do ensino fundamental a respeito do aprendizado, motivação, esforço, disciplina, avaliação e a opinião geral da reprovação e a organização em ciclos. Em relação à avaliação, os autores verificaram que a forma de avaliação tradicional ainda predomina, sendo através de provas, trabalhos e registros do conteúdo passado pelo professor, onde o aluno reproduz no caderno, tendo notas somadas até o fim do ano letivo. De acordo com Uhmman (2015), este tipo de avaliação possui um caráter de reprodução, onde a fragmentação é representada na organização do conhecimento, assim como a linearidade e descontextualização curricular, ocorrendo falta de diálogo diante das atividades pedagógicas, ademais a avaliação é vista como um produto final, a partir de práticas avaliativas reprodutoras.

Também, Almeida e Alves (2019) defendem que a avaliação não pode classificar e selecionar, ela precisa ter caráter diagnóstico, que aponte os avanços e os retrocessos no decorrer do aprendizado. É preciso tomar cuidado quando nós professores dividimos os alunos de acordo com o desempenho escolar, ou seja: “[...] há o grupo de bons alunos, que vão bem nas avaliações e, no fim do ano, serão aprovados; e o grupo dos desinteressados, com notas baixas e que serão reprovados” (Almeida & Alves, 2019, p. 3). Assim, quando a avaliação se caracteriza como disciplinadora, punitiva e discriminatória, com decorrência, conforme Hoffmann (2012), estamos evidenciando a ação corretiva do professor, podendo iniciar um processo discriminatório entre os alunos com a utilização de notas, conceitos, estrelinhas, carimbos, e outras menções nas atividades, que podem se comparar entre si, classificando-os.

Conforme Lopes (2006, p. 11): “[...] variados discursos atuam como instrumentos de homogeneização nas políticas, - listagens de competências, práticas de avaliação centralizada nos resultados, modelos internacionais de avaliação, práticas de avaliação”. Estes discursos nos remetem à centralização curricular e podem também limitar as estratégias avaliativas. Para a autora, podemos avançar e articular as ações pedagógicas para a concepção de propostas curriculares que valorizam a diferença e a justiça social, ampliando as formas de avaliação que não objetivam a regulação dos indivíduos. Para tanto, consideramos importante refletir sobre a avaliação com os professores, pois: “um processo formativo para a comunidade escolar, tendo com o objetivo de deslocar o eixo avaliação da nota para a aprendizagem” (Santos & Bonna, 2018, p.110).

Precisamos superar modelos curriculares impostos por políticas públicas, que limitam estratégias avaliativas ou que “desconectam as práticas das relações com processos sociais e político-econômicos mais amplos” (Lopes, 2006, p. 2). Entendemos que, na avaliação classificatória da reprodução, o professor detém os conteúdos e conceitos pensando na realização das provas para pontuar e fechar a nota, o que pode incorrer em limites na ação pedagógica, comprometendo o processo de ensino e aprendizagem na formação do aluno. O entendimento e compreensão que temos sobre a função da avaliação da aprendizagem no EC pode dar “[...] sentido ao processo de avaliação com intuito de auxiliar o

trabalho do professor em suas práticas de ensino, possibilitando outros direcionamentos diante às dificuldades apresentadas pelos alunos frente a real aprendizagem em Ciências” (Bueno & Gonzalez, 2019, p. 3).

Para isto, o professor que se detém apenas nos resultados está ancorado na avaliação classificatória da reprodução, sendo fundamental avançar para que a avaliação deixe de ser um instrumento de classificação, seleção e/ou exclusão. Entendemos a necessidade de melhorar a dinâmica do processo de avaliação da aprendizagem, ou seja, ela precisa estar presente no planejamento das ações pedagógicas, entrelaçando os fios das estratégias avaliativas no processo de ensino, oportunizando assim a aprendizagem, em discussão a seguir.

3.2.2 Avaliação emergente da recriação

A avaliação emergente da recriação, conforme Uhmman (2015, p. 2), possui uma “relação pedagógica de autoridade com emancipação, diálogo e pergunta, se faz e refaz em processo de recriação coletiva, reflexiva e responsiva frente ao complexo contexto da avaliação no ensino”. O ato de refazer, ou melhor de recriar, pode favorecer a aprendizagem, o aluno já sabe o que errou e pode tentar novamente construir o conhecimento refazendo o processo. Para Schmidt (2019, p. 4), em seu T42: “[...] a avaliação contínua e a sistematização da avaliação, a partir da perspectiva da metacognição (o que os sujeitos sabem acerca do que eles aprenderam), fazem com que as crianças e jovens percebam o seu próprio processo de aprender”. A autora relata sobre a importância de o professor e aluno definirem juntos o tema a ser estudado. Com o diálogo, o professor consegue realizar um estudo prévio, uma sondagem sobre a realidade social, bem como o nível de desenvolvimento que se encontram os alunos, para após avançar no planejamento e desenvolvimento do direito de aprender.

O planejamento adequado favorece a ação pedagógica, bem como, aproxima a teoria com a prática, relaciona conceitos com as experiências dos alunos. Uhmman (2015, p. 26) escreve: “[...] que a potencialidade está em refletir sobre o desenvolvimento das aulas, envolvimento dos alunos, intervenção nas atividades e acompanhamento no processo da construção do conhecimento”. Nesse planejamento é muito importante que desde o início seja observada e construídas as diferentes estratégias avaliativas, em que o professor possa estar observando e

acompanhando a evolução dos alunos ou a necessidade de sua intervenção. Para Araújo e Leite (2019, p. 4), em T46: “[...] elaboração de um planejamento e a avaliação pautados na escuta e na observação das crianças” são necessárias para romper com um modelo de currículo prescritivo baseado apenas numa lista de conteúdo. Entendemos que esta ação pode contribuir na reinvenção das estratégias utilizadas pelo professor, visto a avaliação da aprendizagem, emergindo à recriação de possibilidades na negociação e construção do conhecimento com uma proposta curricular voltada à necessidade dos alunos.

Cabe destacar que o T62, apresentado por Borges (2019), tem como objeto de estudo a relação dos alunos do Ensino Médio, da rede estadual do Rio de Janeiro, com o conhecimento escolar na contemporaneidade, no qual foram utilizados o caderno, resumos, entrevistas, fotografias e produções textuais como formas de aprender ao avaliar. Neste trabalho, identificamos o uso de diversas estratégias avaliativas no processo. Borges (2019, p. 6) propõe: “(re)pensar em formas de produção, modelos e imagens na/da escola, uma circularidade de saberes e práticas, enfim, uma educação associada ao modelo emancipatório e não desigual”.

Dessa forma, caminhos possíveis são construídos a partir do conhecimento ensinado pela escola, da relação dos jovens com seus processos educacionais, com sua cultura, sua linguagem, suas imagens, como se fosse uma produção curricular. Para Uhmman (2015), a aprendizagem vai além da sala de aula, destacando que a avaliação emergente da recriação proporciona a negociação e a oportunidade de conexões entre diversos ambientes, oportunizando o diálogo e a reflexão.

Para Ramos (1999, p. 13): “algumas considerações sobre como a estratégia de avaliação pensada, planejada, vivenciada e descrita tem contribuído para a melhoria das ações educativas”. Este autor estuda sobre os limites que uma avaliação tradicional, solta, fora do contexto, mal planejada pode impedir a vivência dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. “Ao pensarmos na avaliação da aprendizagem para o Ensino de Ciências, precisamos de atenção com as metodologias adotadas, pois, do contrário, o professor sem dar-se conta priorizará a forma rotineira não considerando a diversidade de

entendimento dos alunos” (Krüger & Uhmman, 2021, p. 316).

Compreender a avaliação desenvolvida no trabalho pedagógico, necessita de muita observação. Assim, cabe destacar que no T49 Cordeiro (2019) investigou o cotidiano de uma escola da rede pública de ensino, sobre os modos de fazer e de pensar a avaliação na perspectiva emancipatória e nas práticas avaliativas aplicadas no processo, no projeto sobre Feira de Ciências. Foram utilizadas como instrumento avaliativo a elaboração do projeto em equipes, a construção do produto ou da experiência, a apresentação do resultado e o registro do relatório individual de cada aluno. Esta pesquisa identificou o entrelaçamento da tessitura nas práticas avaliativas, o diálogo, a compreensão da impossibilidade de neutralidade das práticas, o erro como indício de conhecimento, a heterogeneidade como potência e a proximidade entre alunos e professores de forma interdisciplinar das diversas áreas do conhecimento, estavam todos envolvidos no processo de aprender. Para a autora, avaliação é movimento e às vezes: “[...] é preciso olhar o avesso da avaliação” (Cordeiro, 2019, p. 2).

Compreendemos que esse movimento que a autora menciona é positivo, proporcionando ao professor a aproximação com o aluno, possibilitando ainda compreender sua realidade e conhecer suas habilidades, bem como fortalecer e desenvolver a construção do conhecimento. Acreditamos que o EC pode oferecer possibilidades de exploração da realidade e interação entre alunos, professores, comunidade escolar e principalmente no reconhecimento e pertencimento do próprio aluno como protagonista no ambiente de aprendizagem que a escola pode proporcionar.

Neste T49, a pesquisadora Cordeiro (2019) destaca o envolvimento das professoras no processo, por meio da narrativa de uma das professoras envolvidas na compreensão da avaliação da aprendizagem no processo para guiar o planejamento, por meio da escuta e observação no desenvolvimento das aulas. A professora descobriu que os alunos gostavam de cozinhar, assim conseguiu replanejar suas aulas, buscou ajuda com outros professores para estudar os conceitos de ciências, química, física, matemática

e linguagens, assim trabalhou com a confecção de um livro de receitas da turma. Sua narrativa traz características da perspectiva emergente da recriação, visto o rompimento do silêncio entre os alunos, houve um replanejar coletivo, oportunidade do trabalho interdisciplinar entre as áreas do conhecimento, e o aluno como protagonista da aprendizagem.

Ao pensarmos em um currículo adequado com a realidade, urge entendermos os documentos que chegam para as escolas, neste sentido, Oliveira (2018, p. 57) escreve que existe “[...] a falácia da igualdade de oportunidades nos sistemas unificados de currículo e avaliação”. A BNCC prevê a necessidade de todos serem tratados iguais, porém tratar de forma igual os desiguais para os autores é aumentar a desigualdade. Para Lopes (2018, p. 25), “quanto mais se deseja afirmar o valor da BNCC, mais se significa a escola (e os docentes que nela trabalham) como carentes de algo, mais se realiza uma homogeneização das escolas como lugares onde não se ensina”. A BNCC pode privilegiar o conteúdo, mas pode faltar clareza nos objetivos de aprendizagem e nos referenciais utilizados. A autora também se posiciona sobre o risco da redução do conhecimento comum ao formular um currículo igual para todos.

O processo de avaliação da aprendizagem, do planejamento, da ação pedagógica, assim completando o ciclo, pode ser eficiente com diferentes instrumentos avaliativos. O professor ao utilizar diferentes estratégias avaliativas tem mais chances de incluir melhor todos os alunos na atividade individual, nos trabalhos em grupos, textos, relatos, pesquisa entre outros. O *Feedback* constitui boa evolução aos alunos, sendo uma coerente forma de reconstrução do conhecimento, no qual o professor vai questionando e os alunos argumentando as repostas, assim negociando com o professor a condução de uma aula mais participativa. Para tanto, é preciso conhecer as perspectivas avaliativas, fortalecendo, assim, a atuação do professor, tanto em criar estratégias avaliativas, como valorizar as contribuições do aluno, que passa a ser protagonista no processo de ensino e aprendizagem.

A constituição do professor pela via reflexiva e colaborativa contribui para o conhecimento das próprias concepções, conseqüentemente em melhoria das práticas avaliativas, o que requer por meio do diálogo romper o silêncio, na elucidação da negociação, questionamento reconstrutivo, entendimento compartilhado e participação responsiva na interação e

mediação assimétrica. Autonomia precedente de autoria toma os espaços e tempos das interlocuções de forma crítica para aprimorar os conhecimentos de uma prática avaliativa mais condizente com a realidade e necessária na atuação de uma docência de excelência (Uhmann, 2015, p. 206).

Sendo que na avaliação da perspectiva emergente da recriação, o professor utiliza-se de uma postura permanente de observação e investigação. O seu olhar sensível e reflexivo busca também contribuições importantes nos erros, dúvidas e incertezas para o avanço e aprofundamento dos conceitos em estudo. O conhecimento pode ser construído com vistas no envolvimento do aluno com o auxílio do professor, mantendo o diálogo no processo de ensino e aprendizagem. Os desafios no caminho pedagógico podem ser superados mediante estratégias avaliativas coerentes com a realidade social da escola. As contribuições quanto à formação do aluno crítico frente às demandas da sociedade na concepção da perspectiva de avaliação emergente da recriação podem favorecer a elaboração de propostas curriculares para o EC que valorizam o indivíduo e sua cultura local.

4. CONCLUSÃO

Este estudo referente à avaliação da aprendizagem nas duas perspectivas de avaliação chamadas classificatória da reprodução e a emergente da recriação auxiliaram no entendimento de como são apresentadas as estratégias avaliativas no cenário educacional brasileiro conforme os trabalhos da 39ª Reunião da Anped. Para tanto, a avaliação da aprendizagem não é apresentar notas, aprovar ou reprovar o aluno, encerrando o ato de avaliar. É preciso devolutiva por meio de feedback entre professor e aluno para auxiliar na reflexão e a criatividade, tentando criar novas formas de ensinar, superar erros e avançar nos entendimentos também de forma comprometida com o futuro dos alunos.

Neste sentido, tomando como base os trabalhos da Anped, diante da avaliação de aprendizagem, tem-se que para os professores, é um desafio diário a sua prática pedagógica, pois torna-se possível apontar algumas contribuições para a formação do aluno crítico frente às demandas da sociedade, no entanto traz limitações em relação a unificação de currículos e avaliações quando se atribui notas ou conceitos sem a devido *feedback*, o que pode dificultar a aprendizagem e o protagonismo do

aluno, bem como do professor na condução da docência.

Esta pesquisa revela a importância de se construir compreensões sobre a avaliação da aprendizagem como forma de superar os desafios enfrentados pelos professores no cotidiano da sala de aula. Entendemos que o corpo docente, ao estudar e se apropriar de concepções e perspectivas da avaliação da aprendizagem no contexto social, político, econômico e cultural, melhora a compreensão e estabelece relações entre a comunidade na qual o aluno está inserido, visto a prática pedagógica e como pode contribuir para que a aprendizagem aconteça, ressignificado ao mesmo tempo a docência. Para Uhmann (2015), compreender a avaliação é importante, pois exige entender as concepções fundamentadas em resquícios da própria formação docente, no qual passar da concepção de avaliação da reprodução para a concepção de avaliação da recriação não é fácil. É preciso conhecer a realidade vivenciada em contexto escolar, reconstruir assim estratégias de ensino pensadas e planejadas anteriormente.

Cabe destacar que nos 16 trabalhos inclusos no grupo da avaliação externa, são inclusos dados nacionais sobre o desenvolvimento da educação, um aplicador externo, que não é da escola, geralmente aplicado em larga escala para todo o país. Neste grupo, compreendemos que pode ser uma ferramenta para o monitoramento, bem como pode ser o redirecionamento de práticas pedagógicas ou até exercer um papel limitador, por ser caracterizado como currículo reproduzido, desconsiderando o aluno e sua realidade.

No grupo da avaliação institucional, em seus 13 trabalhos selecionados, entendemos que pode ser uma ótima estratégia para reconfigurar as relações do trabalho docente, que remete à reorganização do sistema de ensino, especialmente nas questões ligadas aos atos de currículo, podendo contribuir nas estratégias de ensino, nos recursos pedagógicos e na avaliação, de maneira a replanejar e tomar decisões para alcançar os objetivos almejados.

Já, no grupo outros, organizados com 11 trabalhos que mencionam a avaliação para encaminhar processos de pesquisas, seja na avaliação de artigos, livros, leis, obras históricas, etc. Alguns autores expressaram nas escritas a busca por

subsídios, que podem qualificar sua pesquisa e, no final, conseguem expressar resultados devido à avaliação utilizada. Identificamos trabalhos que foram repensados e redirecionados pela contribuição da avaliação realizada no contexto ou da coleta de dados da pesquisa realizada.

Constatamos também que os 41 trabalhos do grupo avaliação da aprendizagem, ora nos remetem para a perspectiva da avaliação classificatória, ora para a emergente. A classificatória tem sua matriz firmada na repetição, enquanto a emergente da recriação prima pelo diálogo e a negociação entre professor e aluno, no qual ambos se utilizam de uma postura permanente de observação e investigação. O seu olhar sensível e reflexivo acompanha e encaminha o aprofundamento dos erros, das dúvidas e as incertezas do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Assim vamos compreendendo que a avaliação da aprendizagem é uma prática que incorpora políticas públicas e interfere nas ações escolares por estar no processo da aprendizagem. É fundamental que a avaliação da aprendizagem deixe de ser instrumento de classificação, seleção ou exclusão, e, em no nosso entendimento, passe a ser um limite que precisa ser superado, visto que, em alguns momentos do nosso trabalho pedagógico, confundimos o significado da avaliação, praticando exames, aplicando provas e trabalhos para atribuir resultados, diferente da avaliação da aprendizagem no processo, que oportuniza ao professor a função de replanejar as estratégias de ensino e ao aluno de reconstruir conceitos entre erros e acertos. Para construir um pensamento crítico em relação às propostas curriculares, estudos sobre políticas de currículo podem contribuir para uma centralidade nas ações pedagógicas amparadas no PPP da escola.

Diante da pesquisa realizada, portanto, observamos com as perspectivas da avaliação da aprendizagem descrita por Uhmman (2015) que é pouco contextualizada a avaliação tanto conceitual quanto de discussões em contextos educativos. Mediante às leituras, ainda percebemos que, para os alunos, o processo de avaliação da aprendizagem dos diversos níveis de ensino da Educação Básica, as notas e conceitos são decisivos à continuidade dos estudos. Sendo assim, compreendemos a relevância de

continuarmos pesquisando sobre as compreensões da avaliação da aprendizagem no currículo do EC para desmistificar a avaliação com o uso dos instrumentos avaliativos.

5. REFERÊNCIAS

Brasil (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação.

Bueno, B. B. & Gonzalez, E. C. (2019). O processo de avaliação da aprendizagem no ensino de ciências. *Actio: Docência em Ciências*. 3. 2-10

Esteban, T. M. (2013). *O que sabe quem erra?* Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP&A.

Franco, L. G. & Munford, D. (2018). Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: um olhar da área de Ciências da Natureza. *Horizontes*, 36(1), 158-171.

Gadotti, M. (2000). Avaliação institucional – necessidade e condições para a sua realização. *Perspectivas Atuais da Educação*, Porto Alegre: Artmed.

Hoffmann, J. (2012). *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 32. ed. Porto Alegre: Mediação.

Krüger, E. W. & Uhmman, R. I. M. (2021). Avaliação da Aprendizagem no Ensino de Ciências: uma revisão bibliográfica. *Ensino & Pesquisa*, 19(3), 315-332.

Loch, J. M. P. (2000). Avaliação: uma perspectiva emancipatória. *Revista Química Nova na Escola*, 12, 30-33.

Lopes, A. C. (2012). Democracia nas políticas de currículo. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147).

Lopes, A. C. (2018). Apostando na produção contextual do Currículo. In: Aguiar, M. A. & Dourado, L. F. (org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: Anpae, 23- 27.

Lopes, C. A. (2006). Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2), 33-52.

Luckesi, C. C. (2005). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 17. ed. São Paulo: Cortez.

Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez.

Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Oliveira, I. B. (2018). Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: Aguiar, M. A. & Dourado, L. F. (Org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: Anpae. 25- 59.

Ramos, M. G. (1999). *Avaliação do desempenho docente numa perspectiva qualitativa: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores no ensino superior*. (Tese Doutorado) Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Santos, A. A. & Bonna, V. (2018). Entre provas e instruções: observando a prática avaliativa dos professores de matemática das Escolas de Referência da rede estadual de Pernambuco. *Rev. electrón. investig. educ. cienc.* Tandil, 13, 01-11.

Santos, G. S. & Moura, A. C. O. S. (2020). Práticas Pedagógicas Publicadas na Revista Brasileira de Educação do Campo: articulação do Ensino de Ciências e da Educação do Campo. *Revista Insignare Scientia – RIS*, 3(4), 22-40.

Silva, F. J. (2013). *Avaliação da aprendizagem no ensino de ciências: subsídios teóricos para a reflexão da prática*. ENPEC, 9., Águas de Lindóia, SP.

Uhmann, R. I. M. (2015). *Processo formativo de professores articulado como movimento de reconstrução de concepções e práticas de avaliação no ensino*. (Tese Doutorado) Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, Ijuí.

Uhmann, R. I. M.; Ninaus, E. B. & Güllich, R. I. C. (2019). Professor em formação investigando a avaliação escolar. *Horizontes – Revista de Educação*, 7(13), 247-264.

5.1 REFERÊNCIAS DOS TRABALHOS CITADOS DA ANPED NO ARTIGO

Almeida, F. A. & Alves, M. T. G. (2019). *O que pensam professores sobre a reprovação e os ciclos*. Trabalho apresentado no GT14 – Sociologia da Educação. Reunião Nacional da Anped, 39.

Araújo, A. C. P.; Leite, V. F. A. (2019). *O que revela a sequência didática dos Cadernos do PNAIC 2017?* Trabalho apresentado no GT04 – Didática. Reunião Nacional da Anped, 39.

Borges, L. P. C. (2019). *A escola e o futuro nas vozes de jovens-estudantes do Ensino Médio: contribuições etnográficas à educação*. Trabalho apresentado no GT14 – Sociologia da Educação. Reunião Nacional da Anped, 39.

Canan; S. R. (2019.) *Educação superior e formação docente: ainda discutimos a dicotomia da formação para os conhecimentos específicos ou para os conhecimentos pedagógicos-didáticos?* Trabalho apresentado no GT 11 – Política de Educação Superior. Reunião Nacional da Anped, 39.

Cordeiro, D. Q. R. (2019). *Práticas avaliativas no cotidiano escolar: tecendo a luta contra a produção de não-existência*. 2019. Trabalho apresentado no GT06 – Educação Popular. Reunião Nacional da Anped, 39.

Jäger, J. J & Nornberg, M. (2019). *Formação entre pares no contexto do pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Trabalho apresentado no GT08 – Formação de Professores. Reunião Nacional da Anped, 39.

Lopes, I. A. (2019). *Evidências de aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual: um estudo em escola municipal paulistana*. Trabalho apresentado no GT15 – Educação Especial. Reunião Nacional da Anped, 39.

Mainka, P. J; Sangenis, L. F. C. (2019). *Presença franciscana e hegemonia jesuítica no campo da*

História e da História da Educação no período colonial brasileiro: temáticas, fontes e temporalidade em questão. Trabalho apresentado no GT02 – História da Educação. Reunião Nacional da Anped, 39.

Oliveira, M. L. C. & Eletério, L. H. A. (2019). *Comunidade de prática, autoformação docente e justiça social na escola pública: um estudo de caso.* Trabalho apresentado no GT08 – Formação de Professores. Reunião Nacional da Anped, 39.

Oliveira, S. S. & Silva, O. S. F. (2019). *Formação de professores para alfabetizar-letRANDo: quais as contribuições do PNAIC?* Trabalho apresentado no GT08 – Formação de Professores. Reunião Nacional da Anped, 39.

Schmidt, M. A. M. S. (2019). *Atribuição de sentido e aprendizagem: contribuições à didática da história.* Trabalho apresentado no GT04 – Didática. Reunião Nacional da Anped, 39.

Silva, A. V. M. & Fernandes, C. O. (2019). *Avaliação externa na educação básica: do índice de desenvolvimento da educação básica à base nacional comum curricular.* Trabalho apresentado no GT13 – Educação Fundamental. Reunião Nacional da Anped, 39.