
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ANA PAULA DE SOUZA CARDOSO

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS
PROCESSOS AVALIATIVOS NO ENSINO
FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS**



RIO CLARO - SP
2023

ANA PAULA DE SOUZA CARDOSO

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS PROCESSOS
AVALIATIVOS NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Instituto de Biociências - Câmpus de Rio Claro, da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho”, para obtenção do grau de Licenciada em
Pedagogia.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Regiane Helena Bertagna

Rio Claro - SP

2023

C268b Cardoso, Ana Paula de Souza
A base nacional comum curricular e os processos avaliativos
no ensino fundamental anos iniciais / Ana Paula de Souza
Cardoso. -- Rio Claro, 2023
63 p.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) -
Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de
Biociências, Rio Claro
Orientadora: Regiane Helena Bertagna

1. Educação. 2. Avaliação. 3. Base nacional comum
curricular. 4. Professores de ensino fundamental. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do
Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ANA PAULA DE SOUZA CARDOSO

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS PROCESSOS AVALIATIVOS NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Biociências - Câmpus de Rio
Claro, da Universidade Estadual Paulista "Júlio
de Mesquita Filho", para obtenção do grau de
Licenciada em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Regiane Helena Bertagna

Prof.^a Dr.^a Raquel Fontes Borghi

Prof.^a Dr.^a Liliane Ribeiro de Mello

Aprovado em: 16 de novembro de 2023.

Documento assinado digitalmente
 ANA PAULA DE SOUZA CARDOSO
Data: 27/11/2023 20:36:04-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Assinatura da discente

Ana Paula De Souza Cardoso

Documento assinado digitalmente
 REGIANE HELENA BERTAGNA
Data: 28/11/2023 08:33:27-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Assinatura da orientadora

Regiane Helena Bertagna

Ao meu amado pai, por me ensinar as maiores lições desta vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu incrível paizinho, que sempre me inspirou a ir atrás dos meus sonhos e que mesmo não estando mais aqui comigo, me dá base, me fortalece e me motiva a percorrer as trilhas que esse mundo oferece de cabeça erguida.

Agradeço à minha maravilhosa mãezinha, que sempre esteve aqui me dando colo, carinho e apoio quando eu mais precisei e que sempre me ensinou a ser forte, persistente e responsável independentemente do desafio.

Agradeço ao meu noivo por todo suporte, paciência e parceria durante o processo de construção do trabalho e por me proporcionar todos os dias, o significado mais puro do verbo amar.

Agradeço às minhas fantásticas amigas, que me proporcionaram as risadas mais sinceras e os conselhos mais sábios, saibam que vocês são luz em minha vida.

Agradeço também à minha orientadora Regiane Helena Bertagna que topou seguir essa estrada de escrita de um Trabalho de Conclusão de Curso e que me auxiliou nos momentos em que mais precisei.

E em especial, agradeço às professoras entrevistadas por seus relatos e contribuições para este estudo.

RESUMO

Tendo em vista a recém implementação na educação básica do documento normativo intitulado como Base Nacional Comum Curricular- BNCC, o presente estudo procurou investigar as possíveis alterações dessa política para as avaliações de aprendizagem na etapa do Ensino Fundamental Anos Iniciais (EFAI), em uma escola privada do interior de São Paulo. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, composta por duas fases: a primeira envolve um levantamento bibliográfico e documental ligado à temática e, a segunda, ao viés empírico das entrevistas semi estruturadas. Para isso, foram entrevistadas quatro professoras do segundo ao quinto ano do EFAI com o objetivo de compreender as percepções das profissionais sobre a BNCC, como também, suas concepções sobre as avaliações da aprendizagem no cotidiano escolar. Os resultados obtidos a partir das entrevistas evidenciaram que as docentes entendem a BNCC como um documento provedor de conteúdos mínimos, que proporcionou reflexões durante o processo de formulação do planejamento curricular na/da escola. Isso ao longo dos anos, modificou tanto a prática de dentro de sala de aula quanto a avaliação, contudo, as entrevistadas sinalizaram que as alterações mais marcantes principalmente, na forma de avaliar o aluno, foram consequência do empenho da equipe gestora do colégio em buscar algo que fosse para além daquilo que se sinaliza na BNCC.

Palavras- chave: BNCC; avaliações; professoras; Ensino Fundamental Anos Iniciais.

ABSTRACT

In view of the recent implementation in basic education of the normative document entitled as National Common Curriculum Base - BNCC, the present study sought to investigate the possible changes of this policy for learning evaluations in the stage of Elementary School Early Years (EFAI), in a private school in the interior of São Paulo. This is a research with a qualitative approach, composed of two phases: the first involves a bibliographic and documentary survey linked to the theme and, the second, to the empirical bias of the semi-structured interviews. For this, four teachers from the second to the fifth year of EFAI were interviewed in order to understand the perceptions of professionals about the BNCC, as well as their conceptions about the evaluations of learning in everyday school life. The results obtained from the interviews showed that the teachers understand the BNCC as a document that provides minimal content, which provided reflections during the process of formulating curricular planning in/of the school. This over the years has modified both the practice of the classroom and the evaluation, however, the interviewees signaled that the most striking changes mainly, in the way of evaluating the student, were a consequence of the commitment of the school's management team to seek something that went beyond what is signaled in the BNCC.

Keywords: BNCC; evaluations; teachers; Elementary School Early Years.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	8
2.	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
2.1	Base nacional comum curricular	12
2.2	Avaliação	18
3.	ANÁLISE DE ARTIGOS ACADÊMICOS SOBRE A BNCC E AS AVALIAÇÕES DISPONÍVEIS ONLINE.....	23
3.1	Discussão sobre as avaliações e a BNCC contidas nos artigos selecionados.....	25
4.	CAMINHOS PARA A COMPREENSÃO DAS PERCEPÇÕES SOBRE A BNCC E SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM SEGUNDO AS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	30
4.1	Sobre as participantes da pesquisa e a realização das entrevistas.....	31
5.	DA DESCOBERTA AOS DESAFIOS DE COMPREENDER AS PERCEPÇÕES SOBRE A TEMÁTICA REVELADA PELOS PARTICIPANTES: RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	36
5.1	BNCC- Primeiras Impressões.....	37
5.2	Avaliações de Aprendizagem e a Influência da BNCC	38
5.3	Impactos e Efeitos da BNCC na Rotina Escolar de um Colégio Privado.....	43
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
	REFERÊNCIAS.....	48
	APÊNDICE I- QUESTÕES PARA A ENTREVISTA COM DOCENTES	52
	APÊNDICE II- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE	53
	APÊNDICE III - CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	56
	APÊNDICE IV- AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	58
	ANEXO I- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	59

1. INTRODUÇÃO

No ano de 2018, surge a homologação da Base Nacional Comum Curricular abrangendo todos os níveis da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 2018). Depois de muitos debates e embates durante a tramitação do documento e disputa na sua finalização, esse documento trouxe para a sociedade uma ideia de conjunto de aprendizados essenciais comuns, que todos os alunos do Brasil precisariam para consolidar seu processo de aprendizagem. Isso posto, averiguamos que a Base ao prescrever essas diretrizes acaba por interferir em várias áreas do âmbito educacional, tais como: as práticas educacionais, o trabalho docente e, por conseguinte, os processos de avaliação (foco deste trabalho).

Portanto, seguindo uma linha de pensamento baseado na aplicabilidade e na eficiência desse documento, as perspectivas enunciadas no referido documento precisariam para suas práticas, de instrumentos de avaliação que prestassem auxílio na constatação/aferição dos resultados da aprendizagem (SILVA, 2018).

A partir de uma busca contextualizada sobre o conceito etimológico da palavra avaliar, podemos observar uma ligação direta ao substantivo “valor”. Segundo Machado (2006, p.69): “A avaliação é sempre um tema desafiador, pleno de armadilhas, como costumam ser as questões ligadas a valores [...]”. Nesse sentido, notamos que dentro desse julgamento de valor, existem diversos modelos de avaliações que revelam diferentes silhuetas de sociedade, formas às vezes, dispares de entender os processos avaliativos e as práticas pedagógicas.

Ante ao exposto, considera-se que o papel do docente perante as práticas avaliativas abrange concreta influência na determinação dos rumos que o julgamento de valor, característico dos processos de avaliação, irá tomar. Tendo em vista esses fatores, observamos que:

[...] o professor interpreta e atribui sentidos e significados à avaliação escolar, produzindo conhecimentos e representações a respeito da avaliação e acerca de seu papel como avaliador, com base em suas próprias concepções, vivências e conhecimentos [...] (CHUEIRI, 2008, p.52).

Seguindo por esse ângulo, a avaliação se baseia em um princípio de construção e reconstrução de novas formas de reflexão acerca daquilo que está sendo exibido no desempenho dos alunos e o professor durante esse percurso, passa a ser o indivíduo mediador da prática e do processo de conhecimento dos estudantes.

Dessa forma, quando consideramos o caráter normativo da Base Nacional Comum Curricular e os processos avaliativos elaborados no âmbito educacional, encontramos que para se obter um respaldo informativo por parte dos professores de como está sendo a aplicação dessa política nas salas de aula, partindo do ângulo das avaliações, é necessário o desenvolvimento de um olhar mais aproximado desse panorama. Para tanto:

[...] não existe uma forma única ou correta de se elaborar uma prova, já que depende dos objetivos iniciais e de como serão elaboradas as suas perguntas, isto é, se as questões poderão permitir uma reflexão sobre o assunto discutido, ou se elas serão apenas para a reprodução do que está sendo estudado [...] (MARQUES et al., 2020, p. 103).

Nesse sentido, ao nos depararmos com essa afirmativa, construímos um movimento que caracteriza o processo de formulação das avaliações como sendo um eixo essencial para o funcionamento da estrutura escolar. Outro momento importante da avaliação e constituinte do conceito de avaliação é o julgamento de valor sobre dados para tomada de decisão, a partir disso, observamos que essas manifestações de tomadas de decisões, terão efeitos diretos no processo acadêmico dos alunos. Para tanto, a utilização da BNCC como base para a arquitetura de um currículo comum é ainda algo que demanda estudos, 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 [...] (PORTELA et al., 2019, 102).

Outro ponto importante de se destacar é que, a escolha de se trabalhar com as avaliações de aprendizagem se deu devido à necessidade de buscar entender um pouco mais sobre como esses processos ocorrem dentro das salas de aula, e ainda, de entender como essas ocorrências acontecem em escolas privadas, já que, quando o assunto são as avaliações externas: “A participação é facultativa para as escolas privadas e obrigatória para as escolas públicas.” (ESCOLAS... 2017). Desta forma, as escolas privadas não necessariamente precisam fazer avaliações em larga escala, todavia, as avaliações de aprendizagem continuam acontecendo no interior desses espaços.

Considerando os aspectos apontados acima e as particularidades desse sistema, a escolha de uma instituição de rede privada surgiu devido a normatização

da Base Nacional Comum Curricular em todas as escolas de educação básica, ou seja, de acordo com o art. 5º da Resolução CNE/CP nº 2/2017:

Art. 5º A BNCC é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construírem ou revisarem os seus currículos (BRASIL, 2017, p. 5).

Em sendo assim, se considerou pertinente o estudo das possíveis mudanças que a Base Nacional Comum Curricular trouxe para as avaliações de aprendizagem tendo em vista, relatos de professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais, com a finalidade de explorar as alterações nas avaliações diante da realidade de uma escola privada. Por conseguinte, esse trabalho teve como intuito responder a seguinte problemática: Qual a visão dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola privada, a respeito das mudanças nos processos avaliativos advindos da Base Nacional Comum Curricular?

Para que essa questão pudesse ser respondida, a presente pesquisa buscou como objetivo: identificar o entendimento das professoras perante o documento da BNCC, para que pudesse verificar possíveis repercussões sobre a prática pedagógica e consequentemente, identificar nos processos de avaliação trabalhados em sala de aula, os impactos (positivos e/ou negativos) que esse documento proporcionou para as avaliações do Ensino Fundamental Anos Iniciais segundo as participantes.

Devido à natureza dos dados dessa pesquisa, sentiu-se a necessidade de se trabalhar com os fundamentos da abordagem qualitativa que de acordo com Gatti (2007, p. 27): “[...] compõe um universo heterogêneo de métodos e técnicas, que vão desde análise de conteúdo com toda a sua diversidade de propostas, passando pelos estudos de caso, pesquisa participante, estudos antropológicos etc...”.

A pesquisa qualitativa apresenta algumas características próprias que segundo Bogdan (2004) são divididas essencialmente em cinco eixos. O primeiro tem relação com o que o autor irá chamar de “ambiente natural”, ou seja, nesse contexto os investigadores são protagonistas e o ambiente onde a pesquisa é feita se torna o palco a ser explorado pois entendem que o meio exerce influência sob as ações humanas e consequentemente sob o objeto de estudo. O segundo está vinculado ao caráter descritivo presente nas investigações qualitativas que relatam uma escrita meticulosa e atenta aos detalhes dos acontecimentos, para que nada passe despercebido e deixe de ser analisado. O terceiro está relacionado ao fato de que a pesquisa qualitativa é

processual, em outras palavras ela busca compreender os processos de forma mais pormenorizada que os próprios resultados, para que se entenda verdadeiramente aquilo que está ocorrendo naquele ambiente. O quarto tem relação com a “análise indutiva” que irá falar sobre a importância de priorizar as informações e hipóteses alavancadas durante o processo da própria pesquisa e não aquelas expectativas criadas antes mesmo da formulação de uma busca por essas informações. E por fim, temos o quinto tópico que descreve a importância do significado, ou seja, a necessidade de se enxergar por baixo das entrelinhas de maneira que não descarte as experiências e os pontos de vista explorados pelos participantes.

A partir desses elementos, o estudo foi dividido metodologicamente em duas fases: primeiramente trouxemos um embasamento teórico ligado ao levantamento bibliográfico e documental que dialogasse com a temática escolhida para que pudéssemos contextualizar os assuntos abordados e, a segunda parte desse estudo, correspondeu ao viés metodológico empírico da entrevista. Essas entrevistas foram realizadas com 4 professoras (do segundo ao quinto ano) do Ensino Fundamental Anos Iniciais de uma escola privada do interior de São Paulo, na intenção de compreender a influência desse documento nos processos avaliativos dessa instituição, respeitando dessa maneira, os compromissos éticos colocados pelo comitê de ética em pesquisa.

Perpassar por este caminho confere também a relevância do estudo para a identificação de como está sendo o processo de implementação da BNCC em uma escola privada, como também, suas consequências nos processos de avaliação de aprendizagem contribuindo assim, para reflexões sobre a temática e ampliação do entendimento da relação entre currículo-avaliação.

A organização do trabalho foi realizada de maneira a descrever cada capítulo-parte do trabalho.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Base nacional comum curricular

Ao nos atentarmos a historização da construção da Base Nacional Comum Curricular, observamos que na promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, há no artigo 210 a indicação de um modelo de educação com adequações baseadas em um norteador comum: “Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Seguindo por essa perspectiva e acompanhando a cronologia de documentos atrelados a área da educação, observamos que no ano de 1996 foi aprovada pelo Congresso Nacional, a Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que representou um grande marco para a história da educação ao definir dois níveis centrais de formação dos estudantes: Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e o Ensino Superior. De acordo com o Art. 26:

Art. 26. 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 (BRASIL, 1996, p. 16).

Dessa forma, notamos que em concordância com essa legislação, a educação brasileira passa a ter uma lei sancionada em prol de uma base nacional comum para a educação básica, que deve ser flexível a adaptações seguindo a demanda de cada realidade.

Um ano após o sancionamento da LDB de 96, surge em 1997 por meio do Ministério da Educação, a publicação dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) para os primeiros anos do Ensino Fundamental (da primeira à quinta série). Esse documento se manifestou como sendo um referencial norteador (ainda que não obrigatório) para os sistemas de ensino e para os docentes, os quais poderiam adotar, ainda que em forma de sugestão, esses ideais durante o processo de reestruturação de projetos educacionais e de propostas curriculares. Esse orientador curricular, apareceu como um aprimoramento do processo de formação continuada e caracterizou-se como sendo um documento flexível que preservava/ respeitava a diversidade cultural presente no diferentes estados e municípios do Brasil (BRASIL, 1997).

Nos anos seguintes (1998 e 2000) os PCNs são expandidos para as etapas do Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio respectivamente, visando a extensão dos debates e das discussões a respeito das propostas pedagógicas e dos parâmetros curriculares.

O Ministério da Educação em conjunto com o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica definiu no ano de 2010, novas Diretrizes Nacionais Curriculares Gerais para a Educação Básica (DCNs), que de acordo com a Resolução nº 4, de julho de 2010, teriam como finalidade garantir uma formação básica comum para todos os discentes, a partir de orientações curriculares que auxiliariam no processo de construção dos currículos (BRASIL, 2010).

Essas Diretrizes Curriculares Nacionais:

[...] visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico (BRASIL, 2013, p.8).

Tendo em vista esses fatores, notamos que as DCNs diferentemente dos PCNs eram obrigatórias e por sua vez, levavam para as escolas/sistemas de ensino uma dimensão mais ampla dos conhecimentos que deveriam ser desenvolvidos, sem que perdesse de vista, a autonomia dessas instituições ao formularem seus currículos, adequando-se os conteúdos das disciplinas ao seu contexto. Esse documento em questão, não distinguia os conteúdos por disciplinas (como era o caso dos PCNs) e nem categorizava a ordem com a qual estes deviam ser trabalhados (BASE..., 2018, p. 15).

Em 2014, a lei 13.005/2014 é sancionada e o Plano Nacional de Educação (PNE) é colocado em vigor, dessa forma, são definidas metas para a educação brasileira que devem ser alcançadas até o ano de 2024. Dentre esses propósitos, se destacam objetivos como: a universalização do Ensino Fundamental de nove anos, a oferta de direitos de aprendizagem para toda rede de educação básica, a garantia do acesso à escola para todos os alunos na faixa etária dos 15 aos 17 anos e o aumento na qualidade da educação, a qual é verificada a partir de avaliações externas e mensurada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) implantado desde 2007. Visando cumprir com as metas almejadas, o PNE propõe como estratégia de “solução” o comum acordo entre união, estados e municípios em implementar

diretrizes pedagógicas de currículo que dialoguem com uma Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2014).

No mesmo ano, mediado pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) surge a segunda conferência do CONAE (Conferência Nacional de Educação) que possuía o intuito de discutir as políticas argumentadas no PNE, além de: “[...] contribuir com a política nacional de educação, indicando responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados e os sistemas de ensino” (BRASIL, 2014).

O CONAE representou um grande marco para a idealização de uma Base Nacional Comum que em 2015 começou a ser discutida e que em setembro do mesmo ano, teve sua primeira versão lançada. Essa primeira versão, contemplou de propostas e idealizações preliminares dialogadas por docentes de diversas universidades espalhadas pelo território brasileiro, a fim de encontrar concordâncias a respeito de uma educação que contemplasse a pluralidade multifatorial de ideias, temáticas e realidades existentes em nossa nação (NEIRA, 2016).

Após a disponibilização dessa versão inicial, surge então uma movimentação de professores, gestores e de instituições educacionais, em prol de um debate de quais seriam as melhores propostas a serem inseridas nesse documento. Foram enviadas: “[...] mais de 12 milhões de contribuições, mostrando assim que a sociedade brasileira não abriu mão de apresentar suas sugestões para os rumos da educação” (NEIRA, 2016, p. 6).

Em maio de 2016, surge então a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular com mais de 600 páginas que trazia em suas nuances, alguns princípios da primeira, porém, com alterações pontuadas em função de todos os debates e rodas de conversas levantadas nos meses anteriores. A respeito disso, observamos que:

A segunda versão ampliou a concepção de área, componente, segmento e, em muitos casos, modificou substancialmente os objetivos de aprendizagem e os textos introdutórios a partir das contribuições encaminhadas através do portal e das críticas encomendadas aos leitores (NEIRA, 2016, p. 8).

Contudo, em 2017 o Ministério da Educação apresentou a terceira versão do documento ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e, em dezembro do mesmo ano, a BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental foi homologada. Um ano depois, em dezembro de 2018, a Base Nacional Comum Curricular é também aprovada para o Ensino Médio e a partir desse processo, o país passa a ter uma BNCC que compõe um grupo de aprendizagens comuns para toda rede da Educação

Básica nacional (BRASIL, 2018).

Pensando em todo esse processo de construção de uma Base Nacional Comum Curricular, observamos que:

[...] a Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...] (BRASIL, 2018, p. 4).

Nesse sentido, a última versão da BNCC se identifica como sendo um material de desenvolvimento educacional que abrange disciplinas e conteúdos elementares para a educação e que disponibiliza à sociedade (segundo sua própria lógica), o direito à aprendizagem. Contudo, para além disso, traz em suas páginas, uma perspectiva ligada à promoção de competências e habilidades que segundo a própria Base, podem ser compreendidos como:

[...] 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).

A partir dessas competências e habilidades notamos que a educação básica, de forma geral, passa a ter como material de referência um documento obrigatório onde o embasamento de currículos e de projetos políticos pedagógicos devem ser construídos em função de uma lógica de busca por desempenhos cada vez maiores e melhores. Para que esses “desempenhos” possam ser alcançados, o documento contempla uma divisão estruturada nos três níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A etapa da Educação Infantil está separada em três partes que correspondem aos Direitos à Aprendizagem, aos Campos de Experiência e aos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento. O primeiro destes representa os eixos em que as crianças devem/ precisam explorar para que possam se desenvolver, o segundo condiz com os caminhos pelos quais os propósitos educativos devem percorrer para que os alunos possam progredir e por fim, temos o terceiro que equivale aos fins e as metas que se pretende alcançar durante a etapa da Educação Infantil (BRASIL, 2018).

No Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) temos uma divisão condicionada a cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Dentro de cada área, existem competências específicas que devem ser trabalhadas no decorrer da passagem dos anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, com a finalidade de garantir uma

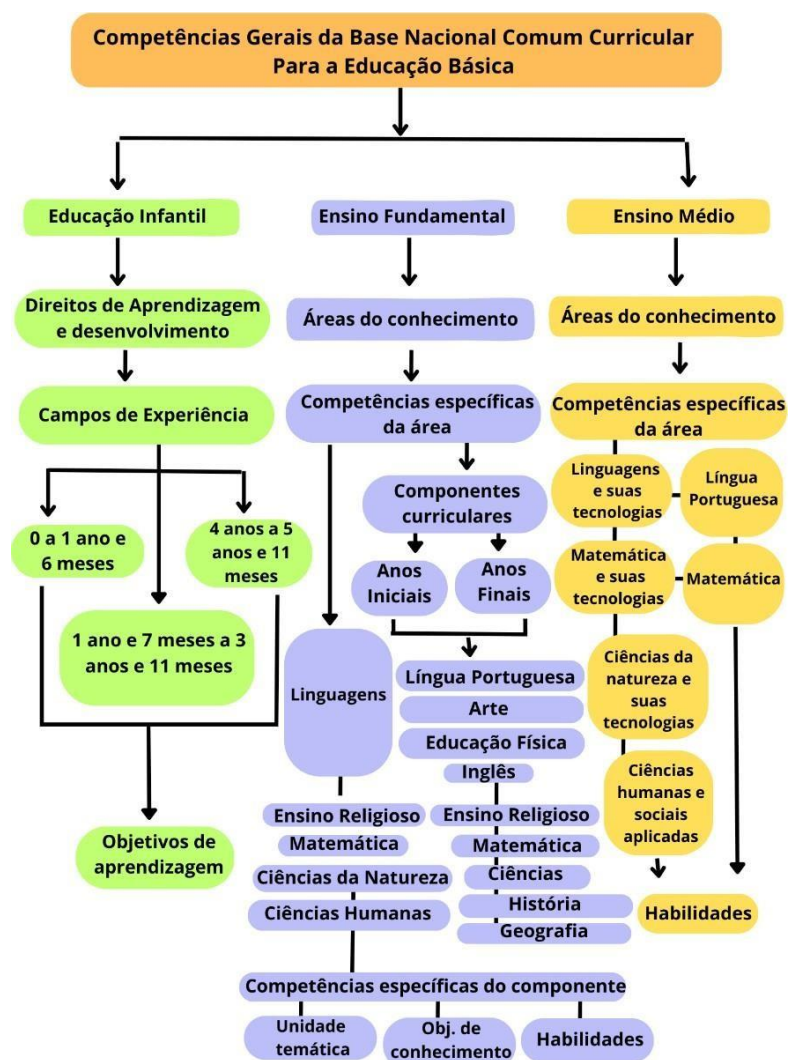
exploração maior dos conteúdos.

Além das competências por área, existem também as competências específicas por componente curricular, estas surgem para lincar as duas porções do Ensino Fundamental, como também para esclarecer as minúcias que, possivelmente, foram deixadas de lado quando, por exemplo, uma área do conhecimento acaba por abranger mais de um componente curricular como seria o caso da área de conhecimento Ciências Humanas que integra tanto a geografia quanto a história. Para que essas competências específicas possam de fato entrar “para jogo”, um conjunto de habilidades são trazidas no documento e integrado a elas, apresentam-se objetos de conhecimento e unidades temáticas (BRASIL, 2018).

Na etapa do Ensino Médio observamos, assim como no Ensino Fundamental, uma articulação ligada as áreas do conhecimento dirigidas por competências específicas de cada área. Estas devem ser trabalhadas no decorrer dos três anos do Ensino Médio, de forma que dialoguem tanto com os preceitos da BNCC quanto com os itinerários formativos da parte diversificada (trazidas pela reforma do Ensino Médio) além de articular-se com um conjunto de habilidades (BRASIL, 2018).

Veja abaixo uma figura que exemplifica os termos e conceitos a respeito da organização da Base Nacional Comum Curricular:

Figura 1: Organização do documento da Base Nacional Comum Curricular



Fonte: Adaptado de BASE..., 2016 e BRASIL 2018.

Apoiado nos escritos da Base e dos documentos legais, as instituições escolares tinham a princípio, um prazo de até dois anos (pós homologação final) para fazer com que o processo de implementação dessa BNCC acontecesse de maneira unânime em todo território brasileiro. Contudo, com a pandemia da Covid- 19 durante os anos de 2020 e 2021, essa política teve que “dar uma pausa” por conta das condições adversas que esse período apresentou aos sistemas de ensino, prorrogando dessa maneira a implantação.

No retorno as aulas presenciais, assim sendo, durante o ano de 2022, as escolas de todo Brasil possuíam a “missão” de estudar e de reformular seus currículos seguindo as propostas indicadas, formuladas e aprovadas da BNCC (SILVA; CAVALCANTE; MALDANER; RYTHOWEM; SENNA, 2022).

Pensando na abrangência nacional da Base, constatamos que além da vigência no sistema público de educação, a normatividade também se equivale para o sistema privado. De acordo com o art. 5º da Resolução CNE/CP nº 2/2017:

A BNCC é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construírem ou revisarem os seus currículos (BRASIL, 2017).

Partindo desse cenário, há na BNCC uma narrativa que discute a associação desse documento com outras áreas do contexto pedagógico, uma vez que agrupa em seu funcionamento, políticas atreladas: a formação de professores, a avaliação, aos planejamentos curriculares e as demais requisições existentes nas instituições de educação (BRASIL, 2018, p.8).

Perante esses pressupostos, a terceira e “última” versão da Base Nacional Comum Curricular enuncia em sua escrita alguns fatores a respeito da avaliação de aprendizagem que em suma, surge como uma perspectiva a ser alinhada para que o seguimento educacional de aprendizagem possa acontecer. Para tanto as escolas devem:

[...] 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).

2.2 Avaliação

Considerando que o objeto de estudo tem como foco relacionar a implementação da BNCC e o processo de avaliação no cotidiano escolar, foi necessário entender a temática da avaliação educacional para subsidiar elementos para reflexão e análise dos dados da pesquisa realizada. Desta forma, se priorizou a retomada de alguns entendimentos sobre avaliação educacional.

As questões sobre as dimensões das avaliações vêm sendo estudadas ao longo dos anos por vários autores da área, que por meio de algumas concordâncias atribuem o significado geral das avaliações como sendo um julgamento de valor, que por meio das análises dos resultados obtidos necessitam de tomadas de decisões para que possam de fato gerar alguma transformação significativa para o processo educacional (RAPHAEL, 1995, p. 33-34).

A avaliação da aprendizagem pode ser então definida como: “[...] um ato de investigar a qualidade do desempenho dos educandos, tendo por base dados

relevantes, decorrentes de sua aprendizagem e, se necessário, numa intervenção a fim de corrigir os rumos da ação” (LUCKESI, 2011, p. 265).

No entanto, Chueiri (2008) afirma que o desenrolar cotidiano desses processos, revelam que toda avaliação possui uma intencionalidade, ou seja, toda avaliação pretende chegar a um destino final, porém essa “chegada” deve se estruturar em torno de um propósito, como uma rede de sustentação para os processos pedagógicos. Por conseguinte, analisando essa temática, essas perspectivas irão se manifestar em vários níveis dos processos avaliativos, não apenas internamente, dentro das salas de aula.

Pensando nos níveis em que as avaliações vão se manifestar, Freitas (2009) irá trabalhar com a ideia de que existem 3 níveis centrais atuantes que colaboram para o entendimento mais aprofundado das propriedades da avaliação e, ainda, denotam de características próprias que concomitantemente se correlacionam. Tais níveis são correspondentes a:

[...] avaliação em larga escala em redes de ensino (realizada no país, estado ou município); avaliação institucional da escola (feita em cada escola pelo seu coletivo); e a avaliação da aprendizagem em sala de aula, sob responsabilidade do professor. (FREITAS, 2009, p. 10).

As avaliações da aprendizagem como dito anteriormente, são aquelas que acontecem no interior das escolas e que, segundo Freitas (2009), precisam ser desenvolvidas pensando nos processos de ensino/aprendizado de maneira que sejam trabalhadas como pontos centrais (durante a construção do planejamento dos objetivos, conteúdos e métodos) e não como ponto final, no final do semestre ou bimestre, com a finalidade de examinar ou medir os conhecimentos e classificar os alunos.

Luckesi (2011) irá se estender e dizer que dentro das avaliações da aprendizagem (assim como nos demais níveis) temos também aspectos ligados a avaliações formativas, somativas e diagnósticas que nortearão os seguimentos do “Por que fazemos avaliações e quando devemos aplicá-las?”.

Raphael (1995) menciona que essa categorização das avaliações (formativas, somativas e diagnósticas) estão separadas seguindo os objetivos que se pretende alcançar ao colocá-las em prática.

Dessa forma, podemos identificar que a avaliação diagnóstica acontece no início da ação de aprendizagem, para observar os conhecimentos prévios que os discentes já possuem, subsidiar planejamentos e alavancar possíveis tomadas de

decisão.

As avaliações somativas, segundo Luckesi (2011) são as que mais operam na educação básica são recorrentes no processo final da aprendizagem com o objetivo de constatar as delimitações do “produto” que foi gerado pelos alunos durante um determinado período de tempo e como ato de conclusão, acaba gerando classificação e padronização.

Nas avaliações formativas, a aprendizagem é pensada justamente na formação dos estudantes, ou seja, aqui encontramos um processo onde as operações pedagógicas vão acontecendo e os (re)ajustes vão sendo feitos ao longo deste caminho, valorando o processo, e ainda, neste caso, o ato de “errar” pode ser problematizado e trabalhado para alcançar novos objetivos (RAPHAEL, 1995, p. 35).

Pensando agora nos demais níveis de avaliações, temos principalmente pós anos 1990, a ascendência de avaliações de sistemas que:

[...] tem como finalidade principal averiguar a equidade e a eficiência dos sistemas nos processos de ensino e de aprendizagem e, a partir dos seus resultados, subsidiar os órgãos formuladores das políticas nas tomadas de decisões voltadas à gestão. Ou seja, o Estado é o avaliador e os professores, os alunos e as escolas como um todo são os avaliados (PINTO, 2013, p. 3).

A vista disso, observamos que esse nível de avaliação está diretamente ligado a testes padronizados que visam alcançar/medir o rendimento dos alunos e melhorar a eficiência dos sistemas de ensino. Assim sendo, essa política de avaliação em larga escala, traz consigo alguns fatores que disponibilizam à escola e aos professores, a responsabilidade do desempenho dos alunos e exonera do Estado a parcela de “culpa” nesse seguimento, assemelhando-se assim com os princípios do neoliberalismo. Contudo: “[...] a limitação de um currículo às avaliações em larga escala, pode prejudicar significativamente a formação e o desenvolvimento dos alunos e a qualidade do ensino” (BERTAGNA; POLATO; MELLO, 2018, p. 58).

Torrezan, Bertagna e Nakamura (2018) ao discutirem avaliação em larga escala no estado de São Paulo – SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e suas implicações na prática pedagógica e avaliativa no sistema público estadual, ao qual é obrigatória a realização dos testes e exames estaduais e federais, irão comentar que, a avaliação da aprendizagem aplicada no interior das salas de aula e elaborada pelos próprios professores, muitas vezes, torna-se objeto influenciável dos testes de proficiência das avaliações de sistemas, que por meio de uma “coerção camuflada” vão induzindo as escolas a

adaptarem suas avaliações seguindo os parâmetros daquilo que se é requisitado nos testes realizados pelas avaliações de sistemas em larga escala, para ao final, se alinharem as metas projetadas e conseguir bons resultados (TORREZAN; BERTAGNA; NAKAMURA, 2018).

Essas modificações nas avaliações da aprendizagem, vão seguindo por uma trilha que afasta o professor e os alunos das possíveis atividades e instrumentos pedagógicos avaliativos com potenciais de serem formativos.

Além desses dois níveis de avaliações apresentados acima (aprendizagem e sistemas), temos também as avaliações institucionais que segundo Bertagna, Mello e Polato (2014) podem se apresentar tanto como internas (avaliações que são formuladas dentro da própria instituição escolar) quanto como externas (formuladas fora das instituições escolares por órgãos governamentais). Esses dois eixos vão orientar a forma com a qual a avaliação institucional vai acontecer, de maneira que:

As avaliações institucionais internas, que consistem em avaliações em nível micro (instituição) – autoavaliações – têm sido bastante enfatizadas [...] como uma maneira de promover a democracia, a participação no ambiente escolar, superando a visão de qualidade com viés econômico (que enfatiza características tais como: individualismo/meritocracia, o produtivismo com eficiência, eficácia, etc.), pautando-se na qualidade social da escola como um potencial para a transformação/emancipação (BERTAGNA; MELLO; POLATO, 2014, p.256).

Já as externas, correspondem a uma perspectiva menos íntima, pois:

[...] são desenvolvidas por visitas de agentes que não pertencem à instituição, a fim de promover reflexões a partir de outra perspectiva que não a dos agentes internos, para que se possa articular com os dados/resultados das avaliações internas (BERTAGNA; MELLO; POLATO, 2014, p.254).

Nesse sentido, as avaliações possuem a missão de ocupar espaços que aumentem as oportunidades e os horizontes do fazer pedagógico e que dessa forma contribuam para uma formação que se esquite de paradigmas de classificação que: “[...] constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento [...]” (LUCKESI, 2014, p. 35). Afinal, as formas do avaliar pedagógico não estão presentes apenas em provas e exames, mas como também, em outras dimensões da formação humana.

As avaliações de produto aparecem empenhadas no rendimento final do estudante, com a função de classificação, para tanto, a análise dos dados finais se converte na “cereja do bolo”. Diferentemente das avaliações de processo ou avaliações de acompanhamento: “[...] exige, em primeiro lugar, o diagnóstico, e a

seguir, se necessário, a intervenção para a correção dos rumos da ação” (LUCKESI, 2011, p. 277). Para essa concepção, a formação é contínua, as interferências são feitas no decorrer e os resultados são alcançados durante a trajetória.

No entanto, para Freitas (2009), as condutas avaliativas não se mostram apenas em situações formais (práticas explícitas), existem situações informais em que o aluno passa a ser também avaliado. Dessa maneira, essas ações informais possuem: “[...] algumas facetas e envolve não apenas a avaliação do conteúdo estudado, mas também a avaliação do comportamento do aluno e os aspectos relativos à avaliação dos seus valores e atitudes” (FREITAS, 2009, p. 8).

Tais entendimentos a respeito das avaliações auxiliam durante o processo de compreensão das singularidades desse campo, assim como também, possibilitam uma “abertura de horizontes” para as diferentes formas de avaliar, esclarecendo dessa maneira, as concepções provenientes no documento da Base Nacional Comum Curricular como também problematizando-as. No capítulo seguinte, foram agrupados artigos científicos de autores da área da educação, com a finalidade de averiguar seus posicionamentos a respeito da BNCC destacando por conseguinte, sua relação com as avaliações.

3. ANÁLISE DE ARTIGOS ACADÊMICOS SOBRE A BNCC E AS AVALIAÇÕES DISPONÍVEIS ONLINE

Após o levantamento bibliográfico/ documental da Base Nacional Comum Curricular e da busca por esclarecimentos/ compreensão de ambos, realizou-se uma investigação sobre o que os autores estão dizendo a respeito do “novo” documento e de sua aplicabilidade nos sistemas de ensino tendo um olhar mais apurado para as avaliações de aprendizagem.

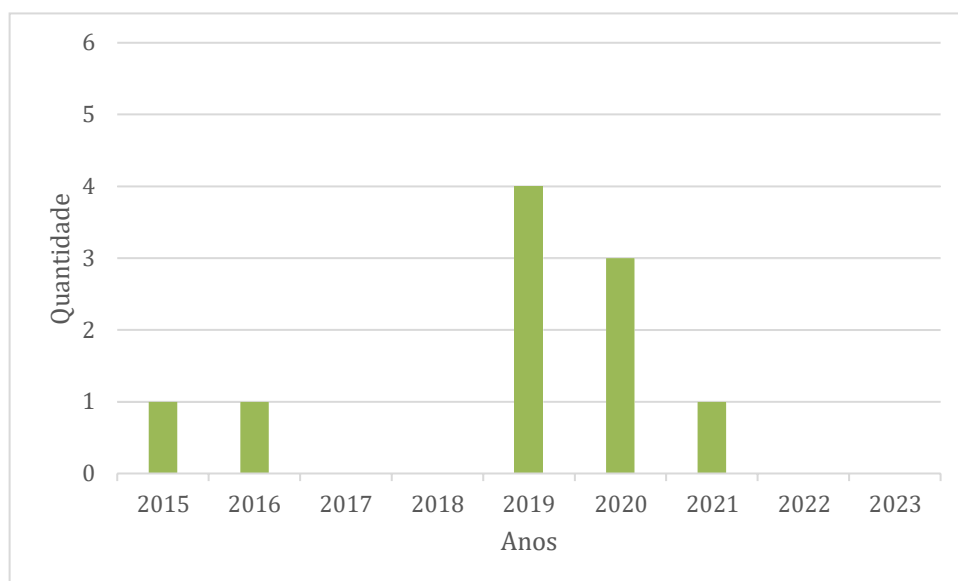
Desse modo, para esse trabalho foram selecionados artigos científicos da Plataforma Digital da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que tivessem relação com o tema em questão e que de alguma forma trabalhasse com as problemáticas da BNCC e de avaliação. Foram utilizados ainda os recortes: idioma (português), formato (digital) e dois descritores sendo o primeiro: Avaliação and BNCC e o segundo: Avaliação and Base Nacional Comum Curricular.

A partir do primeiro descritor foram encontrados cerca de 35 trabalhos tendo os resultados correspondentes ao período de 2015 a 2023, todavia, com a leitura dos artigos e com a apuração dos dados, no final obtivemos um saldo de 7 trabalhos.

No segundo descritor, conseguimos um total de 30 trabalhos utilizando e tendo como referência os anos de 2015 a 2023, porém após a apuração, conquistamos cerca de 3 artigos. Essa diminuição na quantidade de trabalhos se deu devido a filtragem feita na hora da análise que, constatou informações e resultados coerentes com os temas, descartou itens que apareceram repetidas vezes e desconsiderou artigos que não estivessem em português.

Como a Base é um documento relativamente novo, já se era esperado que a quantidade de produção de artigos acadêmicos nessa área não fosse tão expansionista, porém, mesmo com esse saldo, os trabalhos pesquisados trouxeram problemáticas interessantes para a discussão dos elementos abordados nesse estudo.

Utilizando o recorte temporal dos anos de 2015 (ano de lançamento da primeira versão da BNCC) a 2023 e os descritores citados acima, encontramos cerca de dez materiais. Dessa forma, construímos um gráfico que explicita a distribuição dos artigos durante esses nove anos de publicações.

Gráfico 1- Quantidade de trabalhos distribuídos por ano

Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Através do gráfico notamos que a quantidade de trabalhos produzidos diante a temática discutida durante esse período, não correspondeu a uma distribuição linear, havendo assim uma concentração maior no ano de 2019 com um total de 4 artigos e no ano de 2020 com o total de 3 artigos, correspondendo aos anos subsequentes a promulgação da BNCC. Agora, durante os anos de 2017, 2018, 2022 e 2023 o total de pesquisas alavancadas foi igual a 0, evidenciando a baixa apresentação de publicações relacionadas a temática BNCC e avaliação. Esse índice contribuí para a reflexão sobre a necessidade de se elaborar mais conteúdos a respeito desse tema.

Pensando na associação entre descritor e quantidade de trabalhos produzidos, estruturamos uma tabela para que essas informações pudessem ficar mais visíveis e fáceis de identificar.

Tabela 1- Relação entre descritores e Quantidade de trabalhos

Avaliação and BNCC	7
Avaliação and Base Nacional Comum Curricular	3
TOTAL	10

Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Com essa tabela podemos observar que o descritor Avaliação and BNCC é o que apresenta maior número de artigos produzidos da área de interesse dessa

pesquisa. Contudo, é importante ressaltar que durante o mapeamento dos artigos científicos, especificamente do segundo descritor, foram surgindo estudos que já haviam sido coletados ao longo da trajetória de recolhimento de dados do primeiro descritor, ou seja, muitas pesquisas que apareceram durante a busca com o primeiro descritor, acabaram aparecendo novamente com o segundo e perante essa situação, aqueles acabaram de certa forma se repetindo, foram desconsiderados, colaborando para o saldo final de dez artigos.

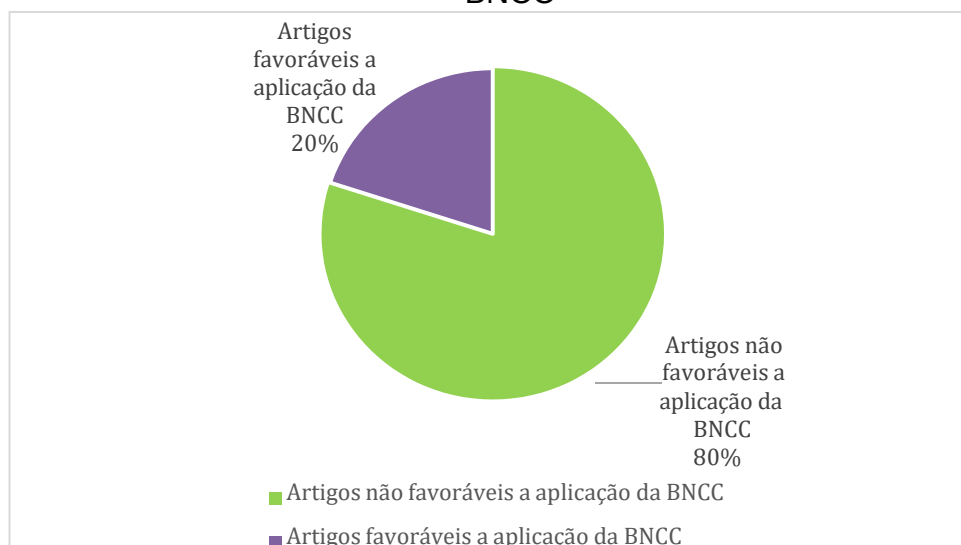
3.1 Discussão sobre as avaliações e a BNCC contidas nos artigos selecionados

Com base nos dados obtidos através da leitura dos artigos acadêmicos coletados, foram agrupados neste subcapítulo, as discussões relevantes a respeito dos conteúdos dos diferentes pontos de vista dos autores, sobre as perspectivas trazidas pelo documento da Base Nacional Comum Curricular em associação com as avaliações. Contudo, se torna premente a ressalva de que nem todos os artigos encontrados durante a busca avançada/ filtragem, foram diretamente percorridos, pois o núcleo temático dos trabalhos convergiam-se rigorosamente entre si.

Nesse sentido, quando reunimos os materiais do levantamento de dados dos artigos na plataforma da CAPES, notamos uma analogia entre os trabalhos, que juntos, seguem uma direção ligada ao debate de determinadas políticas, aprendizagens e propostas, evidenciando reiteradas críticas e “cirúrgicos” apontamentos, a variadas partes desse documento.

Essas compreensões são melhores observadas quando exteriorizamos esses dados em forma de gráfico (abaixo), que possibilita uma visão mais clara e concreta dos artigos que vão em congruência com os fundamentos da Base e aqueles que partem para uma trilha de oposição e/ou crítica.

Gráfico 2- Relação entre artigos favoráveis e não favoráveis à aplicação da BNCC



Fonte: Acervo Pessoal, 2023.

A partir desse gráfico podemos observar que dentre os artigos coletados, há uma predominância em estudos que vão em contramão às noções que a Base Nacional Comum Curricular aborda. Essas contradições podem ser sintetizadas em três setores centrais: a preponderância da corrente neoliberal na educação, as avaliações em larga escala como ferramenta de aferição de qualidade e a responsabilização de professores e gestores pela aplicação e desenvolvimento dessa política.

Em primeiro lugar vamos entender um pouco a respeito de um termo que vem se propagando nomeado como neoliberalismo. Essa corrente política é caracterizada pela descentralização dos “deveres” do Estado, onde o governo passa a ter menos responsabilidades perante a sociedade, fazendo com que instituições escolares procurem por formas de administrar e organizar a escola, mais próximas do modelo empresarial/mercantil, por conseguinte, cada vez mais afastadas dos contextos pedagógicos, provocando assim, uma ênfase em condições de busca por resultados eficientes cada vez maiores e melhores condicionando a educação a um contexto de rendimento e produtividade (LIPSUCH; LIMA, 2020).

Tendo em vista esses fatores, as autoras Filipe, Silva e Costa (2021) irão esclarecer como esse ideário econômico está associado com a Base Nacional Comum Curricular:

O processo educativo imposto na BNCC visa à aquisição de competências e habilidades, impõe uma relação entre currículo e avaliação por resultados e se alinha às políticas educacionais neoliberais em que a Educação se reduz a direitos de aprendizagem mínimos, oferta de serviços educacionais básicos pelo Estado e estimulação para que os indivíduos busquem a autoescolarização, uma contradição em termos (FILIPE; SILVA; COSTA, 2021, p.798).

Com isso, notamos que de uma forma “camuflada” esse documento se encaminha para uma perspectiva neoliberal onde, resultados satisfatórios (no sentido de que apenas esses resultados são suficientes) são primordiais para que a educação no geral possa ganhar uma denotação atrelada às demandas econômicas mundiais, propagando para a população que por meio desses fatores, chegaremos ao patamar de conquistar uma educação de qualidade.

Fazendo conexão com o parágrafo anterior entramos no segundo tópico de maior ocorrência nos artigos coletados, sendo este correspondente às avaliações em larga escala como instrumento principal de aferição da qualidade educacional. Seguindo com a lógica neoliberal atual, as avaliações em larga escala aparecem como um instrumento de diagnóstico de sucesso ou insucesso da educação, pautada na centralização de testes padronizados e no prognóstico desses resultados. Com isso, as situações que permeiam a educação como as experiências singulares, os aspectos sociais e interpessoais e a construção efetiva do conhecimento que de alguma forma não são “medidos” por esses testes, acabam sendo deixados de lado em segundo plano, fazendo com que a educação caminhe apenas para alcançar os conhecimentos que serão averiguados nestas avaliações.

Os autores explicitam que essa perspectiva implica na questão do desenvolvimento do que é de fato uma educação de qualidade, pois nesta lógica da corrida por desempenho escolares maiores, fica explícito que a qualidade das escolas será medida através dos resultados destes exames, nos quais, as escolas que obtiverem resultados melhores serão classificadas como “boas” porém, aquelas que não tiverem um resultado tão satisfatório, serão enquadradas como instituições não tão comprometidas com os princípios da eficácia e eficiência educacional.

Segundo Filipe, Silva e Costa (2021) a Base Nacional Comum Curricular por ser um documento normativo que prevê os conteúdos mínimos que as escolas brasileiras devem se basear para construir seus currículos, incentiva a propagação dessa ideologia de avaliações externas, como forma de verificação, acompanhamento e monitoramento da educação com base em resultados quantificáveis, apoiados na

avaliação de resultados, além de aumentar, consideravelmente, o “clima” de competição entre as instituições escolares pois estas, começam a fazer de tudo para obterem índices mais elevados transformando o sistema educacional em um esquema muito semelhante ao da produção capitalista empresarial.

Por meio desta busca por desempenhos superiores, o Estado passa a responsabilizar o trabalho docente e a escola pelo alcance dessas metas, afinal, de acordo com essa noção de ensino, seria encargo da escola instituir condições favoráveis para que os domínios dessa Base possam se estender e os resultados possam ser alcançados. Com isso entramos no terceiro tópico elencado com maior predominância entre os artigos consultados na plataforma da CAPES, sendo essa a temática ligada a responsabilização de agentes educacionais (aqui colocados como professores, gestores e todos aqueles que atuam diretamente com a educação) como responsáveis pelo fracasso ou sucesso de uma educação de qualidade.

De acordo com Lipsuch e Lima (2020), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) surge como um sistema classificatório onde as escolas podem averiguar seus desempenhos perante as avaliações externas e comparar seus resultados com as demais instituições do município, do estado e da federação. Esses índices evidenciam, as possíveis informações que as avaliações realizadas procuraram investigar, contudo não são capazes de contemplar os demais fatores que envolvem os sistemas educativos, e acabam por gerar a culpabilização dos profissionais da escola, pelos insucessos escolares. Nesse sentido observamos que:

Importa para este novo ciclo observar se ao longo do tempo as médias descem ou sobem e não se as formas de organização das práticas pedagógicas das escolas evoluem em direção a concepções avançadas de educação e de participação social da juventude. De fato, procura-se difundir que a questão da educação se resolve a partir de uma gestão eficaz das mesmas formas vigentes de organização pedagógica, associada a novas tecnologias educativas, responsabilização, meritocracia e privatização, motivando a consolidação de um neotecnicismo educacional (FREITAS, 2011 apud FREITAS, 2014, p. 1088).

Isso posto, parece ser consenso entre os autores que discutem a respeito das problematizações recorrentes na BNCC e de seus impactos nas avaliações, que no contexto escolar, esse documento tem estruturado diversos debates baseados na entrada da política educacional dos anos 2000, onde houve uma disseminação da nova gestão pública. Esse panorama traz em seu sistema, alguns princípios ligados a: gestão por resultados, a contratos referentes a realizações objetivas, a avaliações de desempenho, a concorrência entre os setores públicos com os setores privados

(criando assim um sistema de terceirização dos serviços), a padronização de testes e a implementação de práticas funcionais que outros países adotam.

Com isso, ao professor é fornecido uma “autonomia” que na prática se revela ser apenas uma forma de mediação das responsabilizações e das resoluções de problemas, ao invés de resguardar a terminologia de liberdade para a realização pedagógica.

Em contrapartida a essas nuances, temos a partir de nosso levantamento de dados, os artigos que dialogam com os princípios da BNCC e que apontam para esse documento como sendo uma ferramenta utilitária que pode auxiliar durante o processo pedagógico como um norteador de práticas e conteúdos. Nos trabalhos analisados, vemos que a BNCC parece como sendo de fato um documento que interfere pontualmente no trabalho docente e que por esse motivo, exerce direta influência nos processos de avaliações pois para que os professores/ gestores possam diagnosticar o progresso da aprendizagem e das ações pedagógicas, é necessário que haja a construção de uma avaliação que esteja articulada com aquilo que foi desenvolvido dentro da sala de aula, para que assim, esse sistema possa garantir informações a respeito desses desempenhos.

Em um dos estudos investigados, o objetivo geral do trabalho se fundamentou na construção de um sistema que dialogasse com as habilidades e as competências previstas pela BNCC, no sentido de promover uma melhoria durante o momento de aplicação das avaliações fazendo com que, as habilidades e as competências fossem utilizadas em prol de uma intencionalidade maior, considerando assim, as devidas previsões da própria Base como alicerce para estratégias futuras (PORTELA et al., 2019).

Ante ao exposto, notamos que o documento da Base articulado com as avaliações, gera em diferentes autores posicionamentos diversos, sendo possível avistar então, tantos aqueles que vão para um lado de reivindicação e questionamento sobre os verdadeiros princípios da proposta, como aqueles que acreditam na potencialidade eficaz que a BNCC tem de auxiliar as práticas pedagógicas.

4. CAMINHOS PARA A COMPREENSÃO DAS PERCEPÇÕES SOBRE A BNCC E SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM SEGUNDO AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Tendo em vista a perspectiva qualitativa da pesquisa e pretendendo abranger informações diretas sobre a realidade das avaliações de aprendizagem no cotidiano escolar, a pesquisa utilizou-se da técnica da entrevista. Nesse sentido, observamos que a entrevista surge como um instrumento que: “[...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Vinculada a esse panorama e a singular necessidade comparativa dos dados fornecidos por professores, identificou-se a indispensabilidade da utilização da entrevista semi estruturada. Esse formato de entrevista conforme Ludke e André (1986) proporciona ao entrevistador e ao participante, uma base a ser seguida que apresenta uma maior flexibilização daquilo que está sendo pesquisado.

O projeto de pesquisa foi primeiramente submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da universidade com a qual a pesquisa está sendo associada, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP campus de Rio Claro- SP, pois esta, envolveu a participação de seres humanos. Após a aprovação do CEP com o Número CAAE 66829723.4.0000.5465, a anuência do diretor da escola em carta de apresentação (apêndice III) e o consentimento dos participantes com a assinatura prévia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE, as entrevistas puderam ser realizadas.

No entanto, as perguntas assim como as entrevistas, perseguiram os princípios éticos, dando assim, abertura para os participantes responderem da maneira que considerassem mais adequado ou então, não responderem àquelas perguntas que não reconheceram como convenientes.

Também foi possibilitado aos participantes da entrevista, escolher o local da escola e o horário para a realização das entrevistas que considerassem mais apropriados.

4.1 Sobre as participantes da pesquisa e a realização das entrevistas

Optou-se por entrevistar uma docente de cada ano letivo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola privada de um município do interior de São Paulo. O critério utilizado nesse estudo para a escolha das professoras foi estruturado através de um levantamento de informações para descobrir quais as docentes que atuavam a mais tempo na escola de acordo com cada série do Ensino Fundamental Anos Iniciais requisitada e que, portanto, vivenciaram as mudanças decorrentes da implementação da BNCC na escola.

Na escola pesquisada, a equipe gestora reconhece o primeiro ano como sendo etapa do ensino fundamental, porém enquadra esse ciclo como pertencente a educação infantil, com isso, a pesquisa foi feita com quatro professoras sendo cada uma de um ano letivo (do segundo ao quinto ano) considerando como critério de escolha/ inclusão aquelas que atuavam a mais tempo naquela série e como critério de exclusão, docentes que não atuavam a tanto tempo nesta instituição escolar.

As entrevistas ocorreram no início do mês de junho, em datas específicas que melhor atendiam as professoras e como previsto no TCLE, foram antecipadamente marcadas e eventuais dúvidas foram devidamente esclarecidas. Esses diálogos aconteceram todos durante o período de aula no turno da manhã, mais especificamente, durante o momento de HTPI de cada docente em suas próprias salas de aula e teve em média uma duração de 45 minutos, havendo casos de duração maior e outros com duração menor.

Para cada nova conversa, foi-se lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE, esclarecendo as professoras dos supostos riscos e benefícios desta pesquisa tanto como, as informando sobre os dados e os objetivos deste estudo. As perguntas foram encaminhadas com antecedência para que as docentes tivessem conhecimento do que seria perguntado e com isso, duas das participantes fizeram o pedido de não serem gravadas pois não se sentiam à vontade, então pensando na redução de exposição e constrangimento, essas solicitações foram atendidas. Com a assinatura dos termos, as entrevistas puderam ocorrer.

No total foram elaboradas sete perguntas (apêndice I) e cada uma delas tentou contemplar objetividade para que as docentes se sentissem mais confortáveis durante a entrevista. Dessa maneira, todas as questões tiveram relação direta com a temática de avaliações e BNCC buscando compreender o entendimento das docentes sobre

os temas e a forma com a qual essas perspectivas atuavam e interferiam em seus cotidianos escolares.

Como o formato da entrevista utilizou-se do modelo semiestruturado, as perguntas tiveram um norteador central que serviram de base durante toda a prática, porém sempre que as professoras apresentaram alguma dúvida ou então alguma contribuição que acharam ser interessantes, elas tiveram total liberdade para relatarem essas informações.

Para aquelas que optaram pela gravação da conversa, as respostas foram sendo gravadas conforme as falas foram surgindo, já para aquelas que escolheram o recurso da transcrição escrita, os discursos foram sendo registrados de forma grafada na maneira que iam aparecendo.

Visando manter a discrição/sigilo das identidades de cada docente, separamos em um quadro siglas fictícias que representaram cada uma das participantes.

Quadro1- Relação entre Participantes e Siglas Representativas

Participantes	Siglas Fictícias
Professora A	P. A
Professora B	P. B
Professora C	P. C
Professora D	P. D

Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Além do roteiro com as sete questões, o documento também abrangeu perguntas relacionadas ao perfil das participantes para compreender um pouco mais sobre a trajetória de carreira de cada docente.

À vista disso se estruturou quatro quadros com essas informações que nos permitiram caracterizar o perfil das professoras participantes da pesquisa:

Quadro2- Perfil do Participante Professora A

Formação profissional- Professora A	
Graduação: Licenciatura Plena em Pedagogia	Ano: 2002
Nome da Instituição: UNESP- Rio Claro.	
(x) Presencial () À Distância	
Pós graduação: Não cursou pós graduação.	

Nome da Instituição: Não cursou pós graduação.

() Presencial () À Distância

Experiência Profissional- Professora A

() sempre em rede privada (x) maior parte em rede privada () maior parte em rede pública

Tempo de exercício da profissão: 27 anos.

Tempo de trabalho na rede privada: 25 anos.

Tempo de trabalho nessa escola: 11 anos.

Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Quadro 3- Perfil do Participante professora B

Formação profissional- Professora B

Graduação: Licenciatura Plena em Pedagogia. **Ano:** 2005

Nome da Instituição: UFSCAR- São Carlos.

(x) Presencial () À Distância

Pós graduação: Alfabetização **Ano:** 2007

Nome da Instituição: Claretiano.

() Presencial (x) À Distância

Experiência Profissional- Professora B

() sempre em rede privada (x) maior parte em rede privada () maior parte em rede pública

Tempo de exercício da profissão: 17 anos.

Tempo de trabalho na rede privada: 17 anos.

Tempo de trabalho nessa escola: 11 anos.

Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Quadro 4- Perfil do Participante professora C

Formação profissional- Professora C	
Graduação: Licenciatura Plena em Pedagogia.	Ano: 1998
Nome da Instituição: UNESP- Rio Claro.	
(x) Presencial	() À Distância
Pós graduação: Psicopedagogia.	
Nome da Instituição: FATEC- Paraná.	
() Presencial	(x) À Distância
Experiência Profissional- Professora C	
() sempre em rede privada (x) maior parte em rede privada () maior parte em rede pública	
Tempo de exercício da profissão: 25 anos.	
Tempo de trabalho na rede privada: 25 anos.	
Tempo de trabalho nessa escola: 19 anos.	

Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Quadro 5- Perfil do participante professora D

Formação profissional- Professora D	
Graduação: Licenciatura Plena em Pedagogia.	Ano: 2001
Nome da Instituição: UNIMEP- Piracicaba	
(x) Presencial	() À Distância
Pós graduação: Psicopedagogia	Ano: 2003
Nome da Instituição: ISCA- Limeira	
(x) Presencial	() À Distância
Experiência Profissional- Professora D	
() sempre em rede privada (x) maior parte em rede privada () maior parte em rede pública	
Tempo de exercício da profissão: 25 anos.	
Tempo de trabalho na rede privada: 23 anos.	
Tempo de trabalho nessa escola: 23 anos.	

Fonte: Acervo pessoal, 2023.

A partir dos dados apresentados nos quadros a cima, podemos observar que a maior parte das professoras possuem mais de vinte anos de docência, sendo que 75%

das entrevistadas foram formadas em universidades públicas, 100% cursaram presencialmente a graduação em licenciatura plena em pedagogia e 100% afirmaram ter experiência profissional tanto em escola pública quanto privada, sendo esta maior em rede privada. Outro ponto a ser destacado é que 50% dessas profissionais cursaram programas de especializações lato sensu em instituições privadas, enquanto que 25% frequentaram instituições públicas.

Após o recolhimento dessas informações, a gravação das entrevistas autorizadas e a transcrição manual das demais, todos esses conteúdos foram agrupados e transcritos digitalmente a fim de conservar as propriedades estruturais dos retornos durante o momento de análise.

Para a investigação dos elementos obtidos a partir das entrevistas, utilizou o método de análise de conteúdo de Bardin (2009) que segundo a autora: “[...] é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BARDIN, 2009, p. 24). Assim sendo, separamos as informações fornecidas por cada docente em três categorias conforme o padrão de similaridade e concordância entre os fatores, não excluindo aqueles que iam em contramão, mas sim, problematizando essa oposição. Conforme descrito no quadro 1, cada professora recebeu uma sigla de identificação para que houvesse assim a preservação do anonimato previsto no TCLE.

5. DA DESCOBERTA AOS DESAFIOS DE COMPREENDER AS PERCEPÇÕES SOBRE A TEMÁTICA REVELADA PELOS PARTICIPANTES: RESULTADOSE DISCUSSÕES

Com o intuito de esclarecer visualmente os níveis de aproximação de cada uma das respostas das entrevistas fornecidas pelos participantes, foi-se estruturado um quadro onde os retornos das docentes (receberam individualmente) uma determinada cor. Essas colorações corresponderam às semelhanças e as diferenças existentes entre cada uma delas, com o único objetivo de elucidar as informações alcançadas sem que houvesse assim uma classificação de respostas como “corretas ou incorretas”.

Quadro 6- Relação entre perguntas e os níveis de aproximação das respostas

Nº da Questão	ENTREVISTADAS			
	P. A	P. B	P. C	P. D
Questão 1				
Questão 2				
Questão 3				
Questão 4				
Questão 5				
Questão 6				
Questão 7				
Respostas compatíveis		Respostas um pouco parecidas		Respostas diferentes

Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Através desse quadro notamos que as cinco primeiras perguntas tiveram entre si uma maior concordância. Essa perspectiva pode estar vinculada ao fato de que as docentes entrevistadas possuem uma longa trajetória de tempo nesta mesma instituição escolar e por consequência desse fator, acabaram tendo a mesma formação a respeito do documento da Base Nacional Comum Curricular. Já para as duas últimas questões, observamos um padrão maior de divergência entre as

respostas, que podem estar relacionadas com a magnitude pessoal que essas questões abrangeram.

Após esse direcionamento geral dos feedbacks fornecidos pelas professoras, os resultados foram agrupados em três categorias: BNCC- Primeiras Impressões; Avaliações de Aprendizagem e a Influência da BNCC e Impactos e efeitos da BNCC na rotina escolar de um colégio privado.

5.1 BNCC- Primeiras Impressões

Conforme a entrevista foi tomando forma, as professoras foram desenvolvendo suas ideias a respeito do entendimento que possuíam sobre a Base Nacional Comum Curricular. De maneira geral, as docentes relataram que a Base é um documento norteador que serve de subsídio para as escolas elaborarem seus currículos e que deve ser seguido tanto por escolas públicas quanto por escolas privadas. Uma das profissionais ao ser indagada sobre o papel da BNCC nas escolas destacou: “A BNCC veio para que os profissionais da Educação tenham um olhar mais aprofundado sobre o que é básico para cada faixa etária para que de certa forma tenham um alinhamento destes conteúdos” (P. D).

Nesse sentido, outra professora participante da pesquisa também reforçou esse papel da Base de garantir o mínimo, porém pontuou ainda que: “Serve para a gente de conhecimento daquilo que é Base, mas enquanto instituição privada, temos que ir além, aquilo é o comum, mas a gente não pode ficar no comum” (P. A).

A Base então fornece as escolas um alicerce para que estas possam dar seguimento em seus planejamentos curriculares. Todavia, de acordo com a Professora A (P. A) as escolas privadas (em particular a instituição onde atua) devem estar atentas para ir “além” do que a própria BNCC prevê, isso porque segundo a participante, tanto os pais quanto a direção da escola criam expectativas a respeito do trabalho dos profissionais de educação ali inseridos e dos conteúdos que estão sendo ministrados:

Não só enquanto eu, porque não sou só eu que me cobro isso, a escola me exige isso, eu tenho que ir além do que tá ali, acho que isso é importante também, a gestão me cobra, no nosso próprio planejamento curricular, não sei se tem próximas questões que vão falar disso, mas o nosso planejamento curricular tem que ir além do que diz a BNCC (P. A).

Outro ponto salientado por uma das professoras é que: “Ela serve pra nortear o trabalho, para garantir o mínimo das habilidades e dos conteúdos a serem

ministrados em cada série” (P. B).

Nessa questão notamos que a docente enquadra os conceitos das habilidades e dos conteúdos trazidos pela BNCC, como sendo uma espécie de “bússola” do processo de ensino aprendizagem, pois contribui com um direcionamento para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, fazendo assim com que cada faixa etária dentro de sua etapa educacional, tenham elementos para a progressão da sua vida escolar.

5.2 Avaliações de Aprendizagem e a Influência da BNCC

Neste segundo tópico a discussão girou em torno do debate da possível relação existente entre as avaliações e a BNCC. Cabe aqui retomar que as avaliações investigadas neste estudo foram as avaliações de aprendizagem, aquelas que acontecem dentro da sala de aula e que são formuladas pelas próprias professoras juntamente com a equipe gestora em função do PPP da escola e da missão da escola privada.

Ao analisarmos de maneira ampla as respostas das quatro docentes, notamos que todas (de forma unânime) conseguiram observar ligação entre o documento da Base e as avaliações de aprendizagem. Em seus discursos as participantes evidenciaram que para que o processo avaliativo possa acontecer, é necessário que no início do bimestre (caso a escola utilize do sistema bimestral de organização do ano letivo) o colégio eleja os conteúdos que deseja trabalhar durante esse período e que elenque aquilo que se pretende alcançar perante o desenvolvimento dos alunos, para que assim, no decorrer de todo esse processo, as atividades avaliativas possam ser aplicadas com a finalidade de averiguar o progresso do discente.

Dessa maneira, a BNCC apareceria como um material de apoio para o enquadramento dos conteúdos a serem ministrados durante o curso do ano letivo. Assim sendo, este documento articularia com as avaliações de aprendizagem no sentido de fornecer possíveis estruturas conceituais aos planejamentos curriculares que posteriormente serviriam de alicerce para as atividades avaliativas.

Segundo a Professora A:

Eu como professora formada, não posso criar uma avaliação do nada, ela precisa estar de acordo com meu planejamento curricular. Agora pensa comigo, se o meu planejamento curricular está de acordo com a Base Nacional Comum Curricular e se para formular as avaliações eu preciso me basear no meu planejamento, as avaliações assim dizendo, terão influência da BNCC, direta ou indiretamente falando (P. A).

Em concordância com a Professora A, surge a Professora C com a seguinte fala:

Impossível pensar em avaliação sem relacionar com o que está previsto na BNCC. Ao montarmos uma avaliação, analisamos os objetivos que pretendemos alcançar para depois pensarmos nos exercícios que vamos propor e nos atentamos ao que estabelece a Base Nacional Comum Curricular para concretização deste alinhamento no momento em que pensamos na formulação de nosso planejamento curricular (P. C).

A partir dessas perspectivas, é notório observar que as duas docentes trazem em seus discursos a relação direta entre planejamento curricular e avaliação, evidenciando assim a convergência existente entre estes dois eixos, como também, o destaque perante as características avaliativas utilizadas que levam em consideração a seleção dos objetivos no início de todo processo e a utilização destes mesmos objetivos durante os percursos avaliativos.

Durante as entrevistas, uma das docentes fez um apontamento ligado ao agrupamento de informações e conteúdo baseados na BNCC para a elaboração de livros didáticos de ciências e história no Ensino Fundamental Anos Iniciais, que em especial nesta instituição escolar, costumam ser formulados pelas próprias professoras em parceria com profissionais especialistas das devidas áreas. Essas temáticas aplicadas nos livros, são abordadas com as crianças durante o ano letivo inteiro e posteriormente, são utilizadas como pilar para a elaboração das avaliações.

Com isso, a professora revela que:

Aqui na escola onde atuo, existem algumas professoras que eventualmente em comunhão com profissionais especializados na área, formulam trabalhos especializados na construção de livros didáticos de história e de ciências. Para a elaboração deles, é necessária a consulta de materiais como a Base, para que os conteúdos previstos para aquela faixa etária possam ser contemplados. No caso das avaliações, esses conteúdos abordados na BNCC são desenvolvidos durante todo o bimestre e de tempos em tempos, atividades de cunho avaliativo vão sendo empregados de maneira que esses temas vão se encaixando nestas avaliações, como uma espécie de quebra cabeça (P. D).

Assim sendo, além da utilização desse material para a elaboração dos planejamentos curriculares, o colégio em questão, também trabalha com a ideia de estruturação de seu próprio livro didático (sendo estes apenas de ciências e história, os demais são adquiridos de forma externa à escola) que nesse sentido, baseiam-se em documentos como a BNCC para alinharem as ideias e informações com aquilo que está previsto como norma, evidenciando assim a empregabilidade normativa desta Base.

No decorrer da entrevista conforme as perguntas foram surgindo, as professoras entrevistadas foram sinalizando os modelos avaliativos que costumam empregar dentro de suas salas de aula. Dessa forma, apareceram três práticas que de maneira unânime todas disseram que de algum modo realizam com seus alunos durante suas rotinas. A primeira delas é a avaliação diagnóstica, desenvolvida no início do bimestre essa avaliação, segundo as profissionais de educação entrevistadas, serve para que o professor tenha noção daquilo que o aluno que já sabe ou já possui conhecimento sobre um determinado assunto, para que assim possa dar continuidade na temática em questão, seguindo, a partir de onde o aluno já conhece.

[...] a gente faz uma avaliação diagnóstica para entender em que momento essas crianças estão, para que eu possa partir desse momento né, afinal eu tenho que compreender em que momento estão para seguir, essa avaliação me dá um parâmetro (P. B).

Na mesma linha de pensamento surge a Professora C que reforça o papel da avaliação diagnóstica e, ainda, destaca que com a pandemia e todos os seus impactos, esse modelo de avaliação se faz nos dias atuais, ainda mais indispensável:

[...] temos em primeiro lugar a avaliação diagnóstica, que após a pandemia se intensificou pois se tornou ainda mais necessário a utilização dessa ferramenta para constatar aquilo que o aluno já sabe a respeito daquele tema, visto que nem sempre meu aluno vai estar (em termos de aprendizagem né), onde se era esperado que estivesse para a idade dele, então é através desta avaliação que eu vou averiguar onde estou com essa criança e por quais trilhas seguirei futuramente (P. C).

De acordo com Luckesi (2011) a avaliação diagnóstica:

[...] é o processo de qualificar a realidade por meio de sua descrição, com base em seus dados relevantes, e, a seguir pela qualificação que é obtida pela comparação da realidade descrita com um critério, assumido como qualidade desejada. O diagnóstico, propriamente, configura e encerra o ato de avaliar em si; a intervenção, da qual temos falado [...], só ocorre no caso da avaliação de acompanhamento, comprometida com uma ação (LUCKESI, 2011, p. 277).

Com isso podemos observar que tanto o relato das professoras quanto a definição desenvolvida por Luckesi, trazem em seus discursos, uma perspectiva ligada a ideia de que a avaliação diagnóstica apresenta características singulares que devem ser aplicadas no início do processo como recurso para que a própria professora entenda a situação de aprendizagem em que os alunos se encontram para que assim possa averiguar possíveis tomadas de decisões a respeito desses “resultados”.

Partindo agora para a segunda prática avaliativa com mais ocorrência perante os relatos das docentes, temos em destaque as atividades de desenvolvimento, que

de acordo com às professoras, se apresentam como sendo um exercício que leva em consideração o processo de aprendizagem dos alunos onde progressos e estagnações são diagnosticados durante a execução desta atividade. Assim sendo:

[...] as atividades de desenvolvimento vão levar em conta o processo, então para que isso aconteça eu preciso primeiramente pegar uma temática, vamos supor que seja a tabuada, aplico mais ou menos umas quatro atividades durante o mês com uma estrutura muito semelhante e no final desse mês, observo o progresso do meu aluno e a partir daí, gero uma nota. As notas aqui, não são geradas instantaneamente após a aplicação da atividade, pelo contrário, elas são geradas no final de todo processo (P. B).

A partir desse relato observamos que as atividades de desenvolvimento acontecem seguindo uma lógica de continuidade daquilo que se está construindo com os alunos, nesse sentido, conforme as atividades vão sendo realizadas a professora vai conseguindo direcionar seu olhar para as necessidades dos alunos sem que isso se conceba em uma nota imediata, proporcionando tanto para a docente quanto para o aluno uma flexibilidade maior no momento da avaliação. Para tanto, se durante as aplicações das atividades uma criança apresentar dificuldade contínua de aprendizagem do conteúdo, mesmo após todas as tentativas de intervenções:

No final desse bimestre, após a observação de todas as atividades feitas, eu vou gerar uma nota, que será correspondente ao processo inteiro, então se caso algo não encaixar durante essa jornada, eu vou simplesmente intervir de alguma forma para que meu aluno possa progredir em seu estado de aprendizagem. Mas vamos supor que mesmo com a minha intervenção a criança ainda não consiga atingir aquele objetivo imposto no início do bimestre, nesse caso, eu tenho que pensar em alguma forma de quantificar isso, analisar qual número melhor equivale a essa dificuldade para que depois eu possa registrar essa nota como sendo a nota de atividade de desenvolvimento (P. A).

Podemos associar essa atividade de desenvolvimento relatada pelas entrevistadas com o que Cipriano Luckesi (2011) vai destacar como sendo uma avaliação de acompanhamento. Para o autor, esse tipo de avaliação ganha um significado que pode ser melhor compreendido pela expressão “caminhar em conjunto”, ou seja, nessa perspectiva o processo de aprendizagem da criança é constantemente acompanhado pelo professor, que nesse sentido, surge como agente mediador de toda essa prática pois ao observar possíveis “desvios” dos objetivos centrais, atua em prol do alinhamento dessas questões (LUCKESI, 2011).

Para darmos continuidade as problematizações, além desses dois modelos de atividades avaliativas, as professoras entrevistadas destacaram um terceiro que corresponde a “avaliação” de participação. Essa perspectiva acontece de forma diferente das demais pois não se trata de uma avaliação escrita, formalmente

enquadrada, mas sim de uma avaliação que diz respeito ao compromisso dos discentes com a entrega de tarefas de casa, com a participação em sala de aula e com a assiduidade na hora da devolução de trabalhos. Com isso a criança no início do bimestre:

[...] começa com nota dez, mas com o passar do tempo ela pode vir a ficar com uma nota menor por ter entregue tarefas incompletas ou então por não ter realizado leituras obrigatórias. Para cada atividade não concluída o percentual de desconto é de menos 0,1, agora para casos em que a tarefa não foi realizada, a redução da nota é de menos 0,2 (P. D)

Em todos os relatos fornecidos pelas professoras, a nota de participação apareceu como sendo um estímulo para que os alunos desenvolvessem responsabilidade perante seus compromissos para com a escola e para consigo mesmo.

Encerrando a discussão sobre os modelos avaliativos utilizados pelas entrevistadas, destacamos aqui as avaliações finais que segundo as docentes, são aplicadas no final do bimestre após o prosseguimento de todas as atividades avaliativas citadas anteriormente, como forma de constatar e entender o desempenho dos discentes em cada temática desenvolvida. Este modelo de avaliação contabiliza uma porcentagem de nota/ menção maior perante as demais avaliações no momento de estruturação da nota bimestral, uma vez que:

Todas as atividades avaliativas aplicadas com as crianças (com exceção da avaliação diagnóstica), possuem uma porcentagem para a composição da nota final de bimestre, sendo que: 20% correspondem a participação, 30% ao desenvolvimento e 50% a avaliação final (P.B).

De acordo com os relatos das professoras, essa porcentagem maior se justifica por se tratar de uma avaliação cujo assuntos constituintes vão sendo trabalhados durante todo o período do bimestre, de modo que as atividades de desenvolvimento vão sendo utilizadas como o pano de fundo para a formulação desse processo.

Segundo Luckesi (2011): “A avaliação de produto encerra-se com o testemunho a respeito da qualidade do que foi avaliado; portanto, em termos de investigação, exige somente o diagnóstico” (LUCKESI, 2011, p.277). Dessa maneira, notamos que as avaliações finais aplicadas pelas professoras entrevistadas, encaixam-se neste modelo de avaliação descrita por Luckesi, pois estas, são responsáveis por averiguar “a qualidade final do que se foi produzido” como maneira de identificar aquilo que o aluno compreendeu no final de todo o processo.

5.3 Impactos e Efeitos da BNCC na Rotina Escolar de um Colégio Privado

Para esta última categoria, agrupamos as exposições e os debates das docentes que argumentavam sobre a realidade da empregabilidade do documento da BNCC em um colégio privado como também analisamos as possíveis alterações nos processos avaliativos.

Nesse sentido, o fator que aparece continuamente nos retornos fornecidos pelos relatos das entrevistadas, é o de que nos últimos anos, as docentes conseguiram observar dentro de suas rotinas, mudanças significativas tanto durante suas práticas pedagógicas, quanto durante a formulação das avaliações. Todavia, as quatro professoras de forma unânime apresentaram dúvidas perante a influência da Base Nacional Comum Curricular nestas modificações.

Consigo notar muita mudança, mas na verdade, não consigo ter total clareza se isso se dá por conta diretamente da BNCC. Acredito que seja possível destacar aqui que antes as avaliações eram muito conteudistas, levavam em consideração apenas a nota daquela prova e nem sempre eram tomadas por temas que tinham sido amplamente discutidos em sala de aula, mas agora essas avaliações partem mais para o campo do processo em si. Hoje em dia, quando nós pensamos em avaliações, pensamos diretamente no conteúdo que mais foi trabalhado durante o bimestre e que lá no começo do ano, era uma expectativa de aprendizagem para aquela turma, a partir disso quando fazemos essa associação, mudamos até a forma que damos aula (P.C).

Indo na mesma linha de pensamento, a Professora A também apresentou incertezas sobre o papel efetivo da BNCC perante essas alterações e pontuou:

[...] então, eu vejo muitas mudanças de uns anos para cá e novamente vou repetir porque é muito real o que sinto tá, não sei se isso está totalmente atrelado a BNCC, vai além disso, vai desse olhar da gestão de entender a necessidade de mudança e de trazer profissionais que fizessem a gente pensar diferente do que a gente pensava (P. A).

Dessa maneira, notamos que de uns anos para cá, algumas mudanças acabaram acontecendo nesta escola privada em particular, contudo, com base nos relatos das professoras, essas modificações não foram responsabilidade apenas do documento da Base, mas sim de um compromisso da equipe gestora do colégio de buscar por inovações pedagógicas que condissessem com uma educação que levasse em consideração o aluno e suas singularidades no momento do processo de aprendizagem.

Além dessas transformações na estrutura do trabalho docente, as participantes da pesquisa destacaram ainda, alterações no modo de entender, formular e aplicar as avaliações de modo que, se passou a valorizar mais o conhecimento real da criança e os objetivos/ expectativas de aprendizagem formuladas no início do ano letivo.

Outro ponto a ser ressaltado é o de que de acordo com as entrevistadas:

A BNCC é um documento normativo, porém preciso esclarecer aqui que em minha prática, levando em consideração o fato de que trabalho em uma escola particular, os conteúdos que a gente desenvolve, vão além daquilo que a BNCC apresenta, então ela tem essa característica prescritiva, mas vamos dizer que na minha realidade nós conseguimos ter uma flexibilização maior (P. B).

[...] temos ainda uma questão ligada ao fato de que eu trabalho em um colégio particular, nesse sentido, em minha prática a BNCC não aparece como um documento que nos restringe. Ela entrou em vigor, nós a estudamos, montamos nossos planejamentos curriculares, mas depois não ficamos só naquilo que a Base trouxe, nós seguimos adiante. Porém, quando pegamos para entender um pouco mais desse documento e refletimos, acredito que em outras realidades escolares, ela talvez pudesse restringir o papel desse professor pensando em toda normatividade que ela prescreve (P. A).

Por meio dessas concepções, é possível notar que dentro desta instituição privada, o documento da Base possibilitou a prestação de determinados auxílios durante o processo de construção do planejamento curricular. Dessa maneira, no relato da Professora A foi-se discutido que essa flexibilização da BNCC provavelmente se deu por conta de se tratar de um colégio privado, mas que em outras circunstâncias (que não fossem dentro da escola em questão), esse mesmo documento poderia apresentar características heteronômicas de forma que estreitasse as possibilidades de ensino de cada profissional da área da educação.

Ademais, as docentes destacaram ainda que a Base movimentou na equipe escolar um olhar mais atento para aquilo que seria básico, porém não representou uma ferramenta de suporte efetivo para questões mais complexas que realmente transparecesse ou que expusesse que as mudanças que ocorreram no colégio perante os últimos anos tiveram estreita relação com o lançamento da BNCC.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o estudo e as análises levantadas nessa pesquisa, podemos concluir que o documento da Base Nacional Comum Curricular é foco de debates plurais que vão desde concepções favoráveis a implementação dessa política, até perspectivas críticas que problematizam suas reais intenções educacionais. De acordo com os autores adeptos a essa Base, o requerido material proporciona às práticas pedagógicas, uma diretriz de orientação curricular comum, que dentro da sala de aula corresponde a uma ferramenta de auxílio para o agrupamento das aprendizagens. Todavia, para aqueles autores que vão em contrapartida a essa noção, a BNCC surge como uma política neoliberal moduladora do trabalho docente que restringe o “leque de possibilidades” dos professores.

Dessa forma, esta pesquisa procurou investigar a possível influência da BNCC nos processos de avaliações da aprendizagem de uma escola privada, a partir de relatos de professoras do Ensino Fundamental Anos Iniciais com o intuito de compreender como esse documento está sendo implementado em uma escola privada e como essa perspectiva interfere nas avaliações de aprendizagem.

De maneira geral, as respostas das docentes mantiveram um padrão de retorno linear, sem muitas variações o que nos revela que essas profissionais tiveram referências/ informações a respeito da Base Nacional Comum Curricular similares.

Através das entrevistas, foi possível verificar, a existência de uma relação entre as avaliações de aprendizagem e a BNCC no sentido de, para que as avaliações tenham ligação com aquilo que foi desenvolvido/ensinado dentro de sala de aula, é premente que estas sejam baseadas em propostas do planejamento curricular e em objetivos elencados no início do processo de aprendizagem.

O estudo revelou também que todas as turmas correspondentes aos anos iniciais do ensino fundamental utilizam de modelos avaliativos padronizados que correspondem: às avaliações diagnósticas (que se referem às avaliações que acontecem no início do processo de aprendizagem como forma de verificar aquilo que o discente já sabe), às avaliações de desenvolvimento (que se referem ao processo, ou seja, conforme o aluno vai dando seguimento em sua aprendizagem, essas avaliações vão sendo aplicadas como meio de constatação de possíveis sucessos ou insucessos, mas sem gerar uma nota instantânea), às avaliações de participação (que correspondem ao cumprimento de tarefas, à participação em aula e à assiduidade no

retorno das atividades) e por fim, às avaliações finais (que acontecem após o prosseguimento de todas as demais como forma de averiguação de todo conhecimento construído pelos discentes). Por meio destas avaliações, cada docente com sua respectiva turma consegue acompanhar, intervir e desenvolver o aprendizado.

No que tange à influência que a Base Nacional Comum Curricular exerceu sob as avaliações de aprendizagem, as entrevistadas apontaram que essa política trouxe reflexões consideráveis para repensarem e alinharem determinados pontos de seus planejamentos curriculares com aquilo que previa a BNCC. Em consequência desse fator, as avaliações acabaram passando por modificações para que pudessem acompanhar o ritmo estabelecido por esse documento, todavia, as professoras deram ênfase no fato de que quando iniciaram a carreira docente nesta instituição, os processos avaliativos privilegiavam o produto final, entretanto, quando a equipe gestora atual passou a tomar frente, essas avaliações (assim como também a própria prática pedagógica), foram se transformando em uma perspectiva que considera o processo avaliativo como sendo algo contínuo, ou seja, essas práticas passaram a abranger uma maior constância perante os conteúdos ministrados e os *feedbacks* construtivos passaram a ser fundamentais para o acompanhamento do desempenho de cada estudante.

A partir desses fatores e dos relatos das entrevistadas, notamos que as principais mudanças averiguadas perante as transformações avaliativas dessa instituição, possuem direta relação com o trabalho/ esforços da equipe gestora em promover uma educação que fosse além daquilo que a BNCC estabelece, pois segundo as docentes, a escola onde trabalham (por se tratar de uma instituição privada) demanda de conteúdos e aprofundamentos que sigam adiante àquilo que as políticas curriculares trazem e que por esse motivo, acreditam que a BNCC trouxe pontuais considerações no que tange ao agrupamento de conteúdos básicos para as avaliações, porém não desencadeou em conversões maiores.

Nesse sentido, entende-se que a Base Nacional Comum Curricular para esta escola privada em questão, não proporcionou mudanças rigorosas para o cotidiano das práticas pedagógicas e avaliativas. Isso posto, quando associamos esse panorama com a literatura e os teóricos discutidos, notamos que para aqueles autores que consideram a BNCC como sendo um documento prescritivo e modulador do trabalho docente, o resultado empírico apresentado neste estudo através das

entrevistas, contribuiu para o entendimento de que mesmo com toda normatividade, as instituições escolares (limitando-se nesse sentido a rede privada) estariam conseguindo ter flexibilidade para ajustarem seus planejamentos curriculares de acordo com suas necessidades/ realidades, o que indicaria que as escolas ainda dispõem de recursos e meios emancipatórios. Já para aqueles autores que consideram a BNCC como instrumento de assistência pertinente, estas concepções ligadas a implementação prática desse documento, precisariam ser melhores desenvolvidas, para se adaptarem as diferentes realidades (tanto privada, quanto pública) para que assim, pudessem se consolidar mais efetivamente no cotidiano pedagógico.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BASE Nacional Comum Curricular: Material de Referência Pedagógica. São Paulo: Moderna, 2018. Disponível em: <https://www.calameo.com/read/002899327fffb325821ff?authid=QwwmixyOIUkJ>. Acesso em: 09 jun. 2023.

BERTAGNA, Regiane H.; POLATO, Amanda.; MELLO, Liliane R. As Avaliações em Larga Escala e o Currículo no Estado de São Paulo: a realidade escolar desvelando as lógicas subjacentes. **CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS**, v.18, p.52-70 - 70, 2018. Disponível em: file:///C:/Users/anaca/Downloads/bertagna-polato-mello.pdf. Acesso em: 28 fev. 2023.

BERTAGNA, Regiane H.; MELLO, Liliane R.; POLATO, Amanda. Política e Avaliação educacional: aproximações. **Revista Eletrônica de Educação**, [S.L.], v. 8, n. 2, p. 244-261, 30 ago. 2014. FAI-UFSCar. <http://dx.doi.org/10.14244/19827199904>. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc>. Acesso em: 27 jun. 2023.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2004.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm >. Acesso em: 09 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 08 de jun. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 09 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **A Base: perguntas frequentes**. Perguntas frequentes. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base#:~:text=Na%20BNCC%2C%20compet%C3%A2ncia%20C3%A9%20definida%20do%20mundo%20do%20trabalho>. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2023.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 14 jul. 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 08 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília, [2018]. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 07 fev. 2023.

BRASIL. **Resolução cne/cp, art. 5, nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF, 22 dez. 2017. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 11 out. 2022.

CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.19, no 39, jan./abr. 2008, p. 49- 64. Disponível em:
<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

ESCOLAS particulares também poderão avaliar desempenho de estudantes por meio do Saeb. 2017. Assessoria de Comunicação Social. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/50711-saeb>. Acesso em: 11 jul. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 35, n. 129, p. 1085-1114, dez. 2014. FapUNIFESP (SciELO).
<http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302014143817>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?lang=pt>. Acesso em: 03 jul. 2023.

FREITAS, L. C. et. al. **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 88p.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo- SP: Cortez, 2011. 263 -294 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3225441/mod_resource/content/1/Luckesi_O%20ato%20de%20avaliar_2011%20_263_294.pdf. Acesso em: 23 fev. 2023.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf. Acesso em: 27 out. 2022.

MACHADO, Nílson José. **Educação: projeto e valores**. 6. ed. São Paulo- SP: Escrituras Editora e Distribuidora de Livros Ltda., 2006. 172 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4903165/mod_resource/content/3/Texto%20do%20Nilson%20Machado%20%28livro%20completo%29.pdf. Acesso em: 11 out. 2022.

MARQUES, Paola Reyer *et al.* **Análise de provas de matemática elaboradas por professoras do 3º ano do ciclo de alfabetização**. Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas, Belém, v. 16, n. 36, p. 99-113, jul. 2020. ISSN 2317-5125. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/7128>>. Acesso em: 17 out. 2022.

NEIRA, Marcos Garcia; ALVIANO JÚNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **Eccos – Revista Científica**, [S.L.], n. 41, p. 31-44, 21 dez. 2016. University Nove de Julho. <http://dx.doi.org/10.5585/eccos.n41.6807>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/715/71550055003/html/>. Acesso em: 13 jun. 2023.

PORTELA, Letícia M. *et al.* **Suporte tecnológico para o auxílio do professor na avaliação segundo à BNCC**. RISTI, Porto, n. 35, p. 101-115, dez. 2019. Disponível em <http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1646-98952019000500008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 out. 2022.

PINTO, Marcio Alexandre Ravagnani. **A AVALIAÇÃO DE SISTEMAS E A AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS**: proposições, realidades e perspectivas. 2013. 3 v. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Estadual Paulista- “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2013. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65807/1/u1_d29_v3_t03.pdf. Acesso em: 28 fev. 2023.

RAPHAEL, H. S. Avaliação: questão técnica ou política? Estudos em Avaliação educacional. **Fundação Carlos Chagas**, n. 12, jul.-dez. 1995, p.33-43. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2299/2250>. Acesso em: 23 fev. 2023.

SILVA, Vanessa Silva da. **Base nacional comum curricular: uma análise crítica do texto da política**. 2018. 200 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4386>. Acesso em: 20

out. 2022.

SILVA, Vanilda Salustiano da; CAVALCANTE, Rivadávia Porto; MALDANER, Jair José; RYTHOWEM, Marcelo; SENNA, Mary Lúcia Gomes Silveira de. Possibilidades e Desafios para Implementação das Proposições da BNCC para o Ensino da Leitura na Educação Profissional e Tecnológica em Tempos de Pandemia. **Revista Labor**, [S.L.], v. 1, n. 27, p. 399-419, 8 jul. 2022. Revista Labor. <http://dx.doi.org/10.29148/labor.v1i27.72057>. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/72057/226354>. Acesso em: 18 jun. 2023.

APÊNDICE I- QUESTÕES PARA A ENTREVISTA COM DOCENTES**Perfil do participante****Formação profissional**

Graduação _____ - ano _____

Nome da instituição _____

() presencial () à distância

Pós graduação _____ - ano _____

Nome da instituição _____

() presencial () à distância

Experiência profissional

() sempre em rede privada () maior parte em rede privada () maior parte em rede pública

Tempo de exercício da profissão: _____

Tempo de trabalho na rede privada: _____

Tempo de trabalho nessa escola: _____

- 1- Quando você pensa na BNCC, o que vem a sua cabeça?
- 2- Na sua concepção, para que serve a BNCC?
- 3- Você vê relação da BNCC com as avaliações? De que maneira?
- 4- Quais são os modelos de avaliação que você utiliza?
- 5- Tendo em vista os processos avaliativos utilizados em sua prática, você identifica mudanças significativas trazidas pela BNCC? Se sim, quais são elas? Se não, por quais motivos você acredita que não houveram alterações?
- 6- A respeito dos impactos da BNCC nas avaliações e nas ações pedagógicas, quais pontos você ressalta como sendo positivos e quais pontos você enquadra como negativos?
- 7- Durante sua prática pedagógica, você considera que a BNCC tem sido uma ferramenta de suporte para a docência? Se sim, de que maneira ela tem feito isso? Se não, quais elementos você destacaria como não favorecedores?

APÊNDICE II- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)
(Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16)**

O(a) Sr(a) está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso intitulada como “A Base Nacional Comum Curricular e os processos avaliativos no Ensino Fundamental Anos Iniciais” que será desenvolvida por Ana Paula de Souza Cardoso, RG. 575582571, aluna do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia- Unesp/RC, sob a responsabilidade e orientação da Prof.(a) Dr.(a) Regiane Helena Bertagna, Depto. de Educação do Instituto de Biociências Rio Claro- SP, RG. 20206061. O objetivo da referida pesquisa é investigar a influência da Base Nacional Comum Curricular nos processos avaliativos do Ensino Fundamental Anos Iniciais, através de depoimentos de professoras. Os benefícios da pesquisa são: Contribuir para a investigação qualitativa do emprego da BNCC nos processos avaliativos.

Caso o(a) Sr(a) aceite participar desta pesquisa deverá fazer parte de uma entrevista semi estruturada com um roteiro de perguntas e gravação de áudio com posteriores transcrições escritas (caso o(a) Sr(a) permita), em um local combinado previamente, com duração aproximada de sessenta minutos. A aplicação da entrevista pode gerar riscos, tais como: constrangimentos, desconfortos, timidez, sentimento de medo e/ou exposição (ao responder a entrevista). Para minimizar esses riscos agendaremos previamente a coleta de dados, buscaremos um local privado e sem interferência de terceiros para a realização da coleta, permitiremos o acesso ao material antes da gravação da entrevista (caso seja de sua vontade), esclareceremos possíveis dúvidas sobre sua participação e uso de suas respostas/opiniões/considerações, para fins de pesquisa, remarcaremos a coleta (caso solicitado pelo participante), aceitaremos a solicitação de interrupção da gravação do procedimento em áudio ou imagem, ou providenciaremos tal interrupção caso observe alterações de humor ou saúde que o coloquem em risco durante a coleta de dados e prevemos diferentes formas de registro dos dados, caso tenha restrições à captura de áudio de sua participação, como, por exemplo, realizar a coleta de dados apenas em registro escrito/anotações. A qualquer momento, antes, durante ou após sua participação colo-me à disposição para

esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir com a pesquisa. A participação é voluntária e sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição. Você poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Será garantido o sigilo e a privacidade de sua participação. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Para participar não terá nenhuma despesa, bem como, não terá qualquer tipo de remuneração. Se o(a) senhor(a) se sentir esclarecido sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o senhor(a) e a outra com o pesquisador.

Local/data: ____/____/____

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do participante da pesquisa e/ou representante legal (se for o caso).

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: “A Base Nacional Comum Curricular e os processos avaliativos no Ensino Fundamental Anos Iniciais”

Pesquisador Responsável: Regiane Helena Bertagna

Cargo/função: Professora

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP campus de Rio Claro- SP.

Endereço: Avenida 24 A, nº 1515 – Bairro Jardim Bela Vista, Rio Claro- SP, 13506-900

Dados para Contato- fone: 19 35264245 e-mail: regiane.bertagna@unesp.br

Aluno/Pesquisador: Ana Paula de Souza Cardoso

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP
campus de Rio Claro- SP.

Endereço: Avenida 24 A, nº 1515 – Bairro Jardim Bela Vista, Rio Claro- SP,
13506-900

Dados para Contato: fone: (19) 994232661

e-mail:

ana.ps.cardoso@unesp.br

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

(OBS- Informar os dados do representante legal, se for o caso).

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Número do parecer: 66829723.4.0000.5465

APÊNDICE III - CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Prezado/a diretor,

Sou aluna da graduação em Pedagogia da UNESP de Rio Claro e estou pesquisando sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pesquisa que desenvolvo é intitulada como “A Base Nacional Comum Curricular e os processos avaliativos no Ensino Fundamental Anos Iniciais”. O objetivo central dessa pesquisa é: Investigar a influência da Base Nacional Comum Curricular nos processos avaliativos do Ensino Fundamental Anos Iniciais, através de depoimentos de professores.

Em vista do exposto, venho solicitar a sua autorização para convidar os professores e professores coordenadores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental dessa rede de ensino para participarem da pesquisa e, após a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UNESP de Rio Claro, coletar dados junto aos mesmos por meio da concessão de uma entrevista individual, norteadas por um roteiro, a respeito da temática abordada. Também será solicitado o preenchimento de um questionário para a caracterização de aspectos relacionados ao perfil dos participantes da pesquisa. No entanto, destaco que os nomes dos participantes serão mantidos em sigilo em todos os momentos do estudo, bem como em eventuais publicações posteriores, sendo identificados, única e exclusivamente, mediante um pseudônimo (nome fictício), letra ou número escolhido aleatoriamente.

A entrevista será realizada, preferencialmente, em uma sala ou espaço reservado da Unidade Escolar à qual o participante está vinculado ou em local a ser escolhido por ele, a fim de se evitar a circulação de pessoas, zelando para que somente a pesquisadora responsável e o participante estejam presentes no diálogo. Na impossibilidade de entrevista ocorrer de modo presencial, devido ao contexto de pandemia ou por opção do participante, ela poderá ser realizada mediante o Google Meet. A data e horário para a sua realização serão agendados de acordo com a disponibilidade de cada participante. Posteriormente, os relatos serão analisados pela pesquisadora responsável em conformidade com a produção acadêmica sobre o assunto.

Consonante à sua autorização, a pesquisadora responsável apresentará a

importância da colaboração desses profissionais para a pesquisa, realizará o convite aos participantes, apresentará o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e se colocará à disposição para sanar todo e qualquer tipo de dúvida antes de tomarem a decisão por participar ou não da pesquisa.

Todos os cuidados éticos serão tomados durante a pesquisa, estando em consonância com as Resoluções 466/12 e 510/2016. Desde já agradeço a sua atenção e espero poder contar com a oportunidade de realizar a pesquisa junto aos professores dessa rede de ensino/instituição. Caso possa aceitar o meu pedido, peço que assine e carimbe a declaração que se segue. Se, por ventura, necessitar de maiores esclarecimentos, não hesite em fazer contato comigo. Estou à disposição no seguinte endereço eletrônico: ana.ps.cardoso@unesp.br.

Cordialmente,

Aluna: Ana Paula de Souza Cardoso

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Regiane Helena Bertagna

UNESP de Rio Claro- SP.

APÊNDICE IV- AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

_____, _____ de _____ de 2022.

Declaração

Eu, _____, declaro estar ciente de que a aluna Ana Paula de Souza Cardoso, vinculada ao curso de Pedagogia da UNESP de Rio Claro- SP, convidará os professores que atuam junto ao Ensino Fundamental Anos Iniciais nessa escola, para participar da pesquisa intitulada como “A Base Nacional Comum Curricular e os processos avaliativos no Ensino Fundamental Anos Iniciais” e autorizo que o estudo seja desenvolvido.

Assinatura do Dirigente/Diretor da escola.

ANEXO I- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS PROCESSOS AVALIATIVOS NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

Pesquisador: Regiane Helena Bertagna

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 66829723.4.0000.5465

Instituição Proponente: Instituto de Biociências de Rio Claro/ Universidade Estadual Paulista -

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.945.541

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de Trabalho de Conclusão de Curso, sob orientação da Profa Dra Regiane Helena Bertagna, docente do Departamento de Educação. O título do projeto é: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS PROCESSOS AVALIATIVOS NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS.

Resumo do projeto:

"Tendo em vista a recém implementação em toda a educação básica do documento normativo intitulado como Base Nacional Comum Curricular-BNCC, o presente estudo se propôs investigar as possíveis alterações que essa política trouxe para os processos avaliativos na etapa do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa com dados empíricos, baseados em uma entrevista com quatro professoras (do segundo ao quinto ano) em uma escola privada do interior de São Paulo, a qual possui a finalidade de averiguar se houveram mudanças nas formulações das avaliações educacionais a partir da percepção das professoras em decorrência da BNCC e de analisar no documento, quais orientações presentes para as avaliações".

Objetivo da Pesquisa:

Segundo consta nas IBP:

"Objetivo Primário:

Investigar a influência da Base Nacional Comum Curricular nos processos avaliativos do Ensino

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib.rc@unesp.br

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA**



Continuação do Parecer: 5.945.541

Fundamental Anos Iniciais, através de depoimentos de professores.

Objetivo Secundário:

- a) Identificar o entendimento das professoras perante o documento da BNCC.
- b) Compreender se as professoras consideram a Base Nacional Comum Curricular como sendo um documento de auxílio para a prática pedagógica.
- c) Identificar quais os modelos de avaliação trabalhados pelas professoras.
- d) Compreender os impactos (positivos e negativos) que esse documento proporcionou para as avaliações do Ensino Fundamental Anos Iniciais segundo as participantes"

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo consta na IBP:

"Riscos:

A aplicação da entrevista pode gerar riscos, tais como: constrangimentos, desconfortos, timidez, sentimento de medo e/ou exposição (ao responder a entrevista). Para minimizar esses riscos agendaremos previamente a coleta de dados, buscaremos um local privado e sem interferência de terceiros para a realização da coleta, permitiremos o acesso ao material antes da gravação da entrevista (caso seja de sua vontade), esclareceremos possíveis dúvidas sobre sua participação e uso de suas respostas/opiniões/considerações, para fins de pesquisa, remarcaremos a coleta (caso solicitado pelo participante), aceitaremos a solicitação de interrupção da gravação do procedimento em áudio ou imagem, ou

providenciaremos tal interrupção caso observe alterações de humor ou saúde que o coloquem em risco durante a coleta de dados e prevemos diferentes formas de registro dos dados, caso tenha restrições à captura de áudio de sua participação, como, por exemplo, realizar a coleta de dados apenas em registro escrito/anotações. A qualquer momento, antes, durante ou após sua participação coloco-me à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir com a pesquisa. A participação é voluntária e sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição. Você poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Será garantido o sigilo e a privacidade de sua participação. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Para participar não terá nenhuma despesa, bem como, não terá qualquer tipo de remuneração.

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib.rc@unesp.br

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA**



Continuação do Parecer: 5.945.541

Benefícios:

Contribuir para a investigação qualitativa do emprego da BNCC nos processos avaliativos"

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sobre o método proposto:

- Método para construção dos dados: entrevista
- Participantes: 4 professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola privada da cidade de Rio Claro
- Data prevista para a coleta: 21/04 a 21/05/2023

No projeto consta o questionário que será aplicado e o mesmo não apresenta questões com problemas do ponto de vista ético.

A pesquisadora anexou ainda documento assinado pelo diretor da escola indicando ciência sobre o desenvolvimento da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Sobre o TCLE:

- a) Foi elaborado em linguagem clara e na forma de convite.
- b) Foi iniciado na forma de convite, apresentando a pesquisadora, seu documento de Identidade e sua instituição, assim como a aluna assistente da pesquisa.
- c) Apresenta o objetivo, justificativa e Metodologia/Procedimentos que serão utilizados na pesquisa.
- d) Apresenta os riscos possíveis e procedimentos para minimização dos riscos. Os riscos são os mesmos no TCLE e nas IBP, entretanto nas IBP os procedimentos para minimização dos riscos avançam para os direitos dos participantes.
- e) Apresenta os benefícios da pesquisa.
- f) Garante esclarecimentos, antes e durante o curso da Pesquisa.
- g) Ao final do TCLE constam as informações completas sobre a pesquisadora responsável e assistente da pesquisa (RG, filiação institucional e o telefone de contato).

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib.rc@unesp.br

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA**



Continuação do Parecer: 5.945.541

- h) Informa os dados do CEP no final do documento.
- i) Informa ao participante sobre a garantia de privacidade, sua liberdade de desistência de participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, bem como de que ele (ela) pode solicitar maiores esclarecimentos em qualquer instante por meio dos contatos fornecidos no final do termo.
- j) Informa aos participantes da pesquisa que não terão nenhuma despesa, bem como, não serão remunerados para participar da mesma.
- k) Os TCLE é finalizado de forma correta, contém os campos de assinatura e informações sobre a pesquisa e participantes para serem preenchidos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

"O CEP referenda o parecer preliminar emitido pelo parecerista:
Sugiro aprovação pelo CEP".

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto encontra-se APROVADO para execução. Pedimos atenção aos seguintes itens:

- 1) De acordo com as Resoluções CNS nº 466/12 e 510/16, o pesquisador deverá apresentar relatório final ao término da pesquisa.
- 2) Os protocolos de pesquisa aprovados que têm 18 meses de duração ou mais, deverão entregar obrigatoriamente RELATÓRIO PARCIAL no meio do percurso da pesquisa, além do relatório final já habitualmente solicitado.
- 3) Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas, com justificativa, ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada.
- 4) Sobre o TCLE: caso o termo tenha DUAS páginas ou mais, lembramos que no momento da sua assinatura, tanto o participante da pesquisa (ou seu representante legal) quanto o pesquisador responsável deverão RUBRICAR todas as folhas , colocando as assinaturas na última página.

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib.rc@unesp.br

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA**



Continuação do Parecer: 5.945.541

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2074051.pdf	25/01/2023 21:18:28		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	25/01/2023 21:18:13	Regiane Helena Bertagna	Aceito
Outros	outros.pdf	11/01/2023 10:18:00	Regiane Helena Bertagna	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	11/01/2023 10:07:59	Regiane Helena Bertagna	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa_final.pdf	11/01/2023 10:05:21	Regiane Helena Bertagna	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO CLARO, 15 de Março de 2023

**Assinado por:
Flávio Soares Alves
(Coordenador(a))**

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib.rc@unesp.br