

## CURRÍCULO NACIONAL E AVALIAÇÃO: PERSPECTIVAS DA REALIDADE

Eliza Ribas Gracino<sup>1</sup>  
 Maria Isabel Moura Nascimento<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo analisa a relação entre o currículo nacional e avaliação e sua articulação com o processo de ensino-aprendizagem. Está estruturado em quatro seções, na primeira, a temática será introduzida por meio de um breve histórico sobre o sistema avaliativo. Na segunda, discutimos a organização curricular e a importância da avaliação para a atividade pedagógica. Na terceira, abordaremos os princípios e elementos da organização do trabalho didático, clarificando questões sobre o planejamento. Na quarta, explanaremos brevemente sobre o processo de escolarização e as políticas públicas para a formulação da Base Nacional Comum. Na quinta e última seção, relações entre processo de ensino e de aprendizagem e avaliação, analisaremos as contradições que envolvem o papel da avaliação.

**Palavras Chave:** Trabalho didático, Processo Ensino-Aprendizagem, Currículo, Avaliação, Política

## NATIONAL CURRICULUM AND EVALUATION: PERSPECTIVES OF REALITY

### ABSTRACT

This article intends to analyze the relationship between the national curriculum and evaluation. It is structured in four sections. In the first the theme will be introduced through a brief history about the evaluative system. In the second, we discuss the curricular organization and the importance of the evaluation for the pedagogical activity. In the third, we will approach the principles and elements of the organization of didactic work, clarifying questions about planning. In the fourth, we will briefly explain the process of schooling and the public policies for the formulation of the Common National Base. In the fifth and last section, Relationships between teaching and learning process and evaluation, we will analyze the contradictions that involve the role of evaluation.

**Keywords:** Teaching work, Teaching-learning process, Curriculum, Evaluation, Politics

### INTRODUÇÃO

Etimologicamente, o termo avaliação origina-se do latim, e expressa valor ou mérito, no contexto escolar, pode-se atribuir a ação de medir os conhecimentos adquiridos pelo indivíduo. A avaliação é um importante instrumento para o sistema escolar, por permitir a descrição dos conhecimentos e aptidões desenvolvidas pelos

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Email: ergracino@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Email: misabelnasc@gmail.com

alunos, revelando assim os objetivos de ensino já solidificados num dado momento, bem como as dificuldades no processo de ensino aprendizagem (KRAEMER, 2006).

Na esfera educacional ela engloba diferentes níveis e domínios: alunos, professores, instituições, políticas, programas projetos, currículos, sistemas educacionais, materiais didáticos, entre outros. Desta maneira, a avaliação educacional configura-se como uma expressão polissêmica que contém variadas formas ou modalidades: avaliação de aprendizagens, de escolas, de currículos e programas, de projetos, de sistemas educativos, de profissionais (gestores, professores e educadores) e de políticas públicas (AFONSO, 2000).

Dada a complexidade do fenômeno educativo, tudo o que o circunda é um processo de numerosos elementos interligados, da mesma maneira a avaliação. O processo avaliativo pressupõe a formulação de objetivos, necessitando para isso da operacionalização de meios para o alcance, interpretação e mensuração dos resultados, transformando-os em juízo de valor (SARABBI, 1971).

## 1 BREVE HISTÓRICO DO SISTEMA AVALIATIVO

O sistema avaliativo remete as práticas sociais da Antiguidade, cujas principais funções eram as de controle e preservação das tradições dos mais diferenciados grupos, o que nos permite compreender a avaliação como uma prática de construção histórica, que teve suas primeiras manifestações na sociedade chinesa, nos anos de 1.200 a.C, como forma de controle social (ESTEBAN, 2002).

No século XVI a escola, aliada a igreja estruturou-se de forma a ampliar a oferta do ensino as crianças pobres, gradativamente organizando-se para se destinasse um tempo específico para todas as atividades escolares e para sua assimilação, mensurando o desempenho dos alunos. A principal influência desse período foi a estruturação da Ratio Studiorum, que continha orientações específicas para isso (LUCKESI, 2002).

No século XVII, a *Didactica Magna* comeniana buscou desconstruir a meritocrática do Ratum Studiorum, repensando a prática educativa e a avaliação na perspectiva de criar-se espaços de aprendizagem e de reflexão sobre a prática pedagógica (GARCIA, 2003).

Embora as principais transformações na escola tenham surgido a partir da nova visão de mundo impostas pela Revolução Industrial (SANTOMÉ, 2004), somente no século XIX essa prática passa a constituir-se como avaliativa da aprendizagem nas instituições de ensino (LUCKESI, 2002).

A intenção da avaliação nesse período era a de controle e manutenção social, examinando para “selecionar, entre sujeitos do sexo masculino, aqueles que seriam admitidos no serviço público” (ESTEBAN, 2002, p.30).

As principais concepções de avaliação existentes atualmente na escola são as de linha tradicional e construtivista. Enquanto na educação tradicional a ênfase está na aquisição de conteúdos, a serem ‘transmitidos’ pelo professor, recebidos (copiados) pelo aluno e reproduzidos fielmente nas provas” (MORETO, 2003, p. 110), na educação construtivista a prioridade do processo está no “fazer” dos alunos (MORETO, 2008).

Durante o século XX, a avaliação teve quatro momentos, que muitas vezes encontram-se subsistentes nas escolas de maneira mesclada. São elas: a Avaliação ligada a técnica (1920 -1930), cuja ênfase estava nos testes para mensuração e para a classificação; a Avaliação descritiva (1930-1940), pautado na identificação das potencialidades e dificuldades aferidas a partir do alcance dos objetivos propostos para a aprendizagem; a Avaliação para atribuir valor ao sujeito (1950-1980), de caráter excessivamente técnico, buscava a partir do julgamento preparar os candidatos para o mercado de trabalho; e a Avaliação para a negociação e consenso (1990). (PENNA FIRME, 1994; PARENTE, 2004).

Ainda hoje, as principais concepções de avaliação existentes na escola são as de linha tradicional e construtivista. Enquanto na educação tradicional a ênfase está na aquisição de conteúdos, a serem ‘transmitidos’ pelo professor, recebidos (copiados) pelo aluno e reproduzidos fielmente nas provas” na educação construtivista a prioridade do processo está no “fazer” dos alunos (MORETO, 2003, p. 110),

A concepção tradicional trouxe em seu bojo o entendimento da avaliação da aprendizagem dissociada do desenvolvimento curricular. Como consequência, a avaliação restringe-se a aplicação de instrumentos como provas e questionários, diversos trabalhos escritos regularmente ao término do bimestre, desarticulados do contexto e do processo de ensino e aprendizagem, em geral intentando aferir e

classificar o nível de absorção e assimilação de conteúdos dos alunos. naquele período e classificá-los em escalas de notas ou até mesmo de conceitos tratados como se fossem notas.

A organização curricular mecânica e instrucionista, com excessivo volume de matérias e conteúdos associada a ministração reprodutiva, tem trazido resultados insatisfatórios, sendo que “essa barbaridade, condenada frontalmente pelas atuais teorias de aprendizagem, não é, porém, questionada, porque se tornou cultura. Está na alma da escola e do professor” (DEMO, 2004, p. 59).

O pensamento construtivista foi disseminado oficialmente no Brasil, como veremos, em meados de 1990, a partir da inserção da Psicologia, cientificamente embasada para fins educacionais, especialmente no âmbito do desenvolvimento infantil, das teorias da aprendizagem e das medidas das diferenças individuais (COLL, 1987). Para a linha construtivista, a criança adentra a escola já com conhecimentos de sua vivência que precisam ser ampliados pela educação escolar. Para isso o professor não deve prender-se ao currículo, mas sim priorizando o processo vivenciado pela criança para sua construção de conhecimento.

Sendo a educação “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (SAVIANI, 2008, p.13). É importante que o ato avaliativo tenha significado, mas para que isso ocorra, as atividades educativas precisam ser intencionais e não espontâneas. É preciso refletir sobre o ato de avaliar desde o início do processo, investindo no planejamento e definindo os critérios para a avaliação, uma vez que estes influenciam tanto na prática quanto nos resultados (DEMO, 1999). Neste mesmo sentido, Libâneo (1994, p. 195) pondera:

Uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório, etc.) acerca do aproveitamento escolar.

Observa-se claramente que para o autor a perspectiva de processo diagnóstico, ou seja, para a identificação de avanços e retrocessos que viabilizem a análise e as futuras intervenções. Nessa perspectiva de subsidio que viabilize resultados no processo construtivo, articulado ao projeto pedagógico que se assume, que se crê e se efetua construtivamente (LUCKESI, 2006, p. 9). Entretanto, quando o foco da avaliação é a qualidade do ensino, e esta nada mais é do que um processo comparativo com vistas ao alcance da qualidade do desempenho sobre a quantidade de atividades propostas, ultrapassando os limites da verificação (BOTH, 2007).

## 2 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

A avaliação é imprescindível para a boa organização do currículo escolar, uma vez que possibilita perceber a efetivação das aprendizagens durante o desenvolvimento do processo educativo.

De acordo com Ana Maria Eyng, currículo e avaliação são indissociáveis, assim como as faces das moedas precisam fundir-se para tornarem-se a mesma coisa. Essa compreensão, embora difundida, ainda não é uma realidade na prática escolar, uma vez que “[...] a frágil relação entre teoria curricular e prática avaliativa na práxis pedagógica leva a pensar sobre [...]: que concepções sobre currículo e avaliação transitam no espaço (EYNG, 2015, p. 135).

O currículo configura-se como um cruzamento de práticas diversas e incumbir-se de sua utilização como práxis indica reconhecê-lo nas ações significa admitir que as ações e condições concretas são parte integrante do mesmo, portanto: “se o currículo, evidentemente, é algo que se constrói, seus conteúdos e formas últimas não podem ser indiferentes aos contextos nos quais se configura” (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

As atividades pedagógicas cotidianas e as situações não planejadas, expressam a concretização do currículo, uma vez que permite o entrecruzamento de professores e alunos em um processo constante de ensino a aprendizagem (SACRISTÁN, 2000).

Neste sentido, é importante que o currículo seja visto como integrante do sistema educativo, no qual o diálogo é um compromisso tanto com as questões

subjetivas quanto com os conteúdos culturais da comunidade escolar, por meio de uma ação intencional e sistemática, que busque a transformação pessoal e social. Assim, a avaliação passa a ser

[...] uma das atividades que ocorre dentro de um processo pedagógico. Este processo inclui outras ações que implicam na própria formulação dos objetivos da ação educativa, na definição de seus conteúdos e métodos, entre outros. A avaliação, portanto, sendo parte de um processo maior, deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pôde obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras. (FERNANDES. FREITAS. 2007, p. 47)

O planejamento do professor é de extrema importância no processo de vivência do currículo, pois este assegura a coerência e a estabilidade para o exercício da prática. Esse plano deve ampliar-se para além dos conteúdos, contemplando também as finalidades da educação e a maneira que este será efetivado permitindo pensar sobre a prática que será realizada, levando em consideração a vivência prévia dos alunos, em conformidade com o contexto e com tudo o que envolve a situação de ensino e aprendizagem como organização de recursos materiais, espaço, tempo, etc (SACRISTÁN, 1998b).

Como critério teórico-metodológico a avaliação torna possível enfrentar e impedir equívocos como os de atribuir neutralidade a tarefa educativa, reduzindo inclusive a avaliação ao critério de mensuração quando esta é "um processo de captação das necessidades, a partir do confronto entre a situação atual e a situação desejada, visando uma intervenção na realidade para favorecer a aproximação entre ambas" (VASCONCELLOS, 1998, p. 85). Enquanto instrumento diagnóstico, a avaliação é processo por meio do qual torna-se possível a mediação e a formação, uma vez que ao

[...] Acompanhar a aprendizagem dos alunos, a partir dessa concepção, não se restringe ao uso de instrumentos formais em tempos predeterminados, mas se efetiva na vitalidade intelectual da sala de aula, abrangendo as situações previstas e as inesperadas – ação mediadora que só ocorre se o professor estiver atento à evolução do aluno, analisando o conjunto das atividades escolares, observando o seu convívio com os outros e ajustando as propostas pedagógicas continuamente (HOFFMANN, 2005a, p. 34).

Quando exercida como atividade mediadora, de superação do caráter classificatório e excludente a avaliação atinge sua finalidade social e pedagógica,

Mas para que de fato haja indissociabilidade entre currículo e avaliação é preciso uma avaliação que problematize o currículo com vistas a instrumentalizar o professor para seu planejamento da ação docente, bem como para que auxilie no planejamento escolar, cujos conteúdos sejam articulados e a avaliação classificatória ceda espaço para a avaliação diagnóstica e de processo, por meio de um trabalho cooperativo com metodologias diversificadas, vislumbrando a reconstrução do currículo durante o processo, atendendo as necessidades dos alunos e respeitando seu tempo para a consolidação da aprendizagem.

Legalmente já há dispositivos que privilegiam a flexibilidade de progressão. No inciso III do artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996): “desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino”, é possível que haja progressão continuada. O mesmo documento recomenda estratégias para articular e integrar conhecimentos, reforçando o discurso em favor da organização curricular integrada, tecendo críticas a fragmentação dos saberes e a sua compartimentalização em disciplinas.

### 3 PRINCÍPIOS E ELEMENTOS DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO

O que é por conseguinte, o tempo? Se alguém me perguntar eu o sei, se eu quiser explicá-lo a quem me fizer essa pergunta já não saberei dizê-lo”... (Santo Agostinho, 1948, p. 346).

A maneira como utilizamos e compreendemos nosso tempo também é uma construção social. O modo como de vivemos, marcamos, usamos e avaliamos nosso tempo variam na história e entre os povos e estão ligados as diferentes tecnologias a que os grupos sociais têm acesso e com o modo como o trabalho é organizado socialmente, tornando-se um elemento indispensável à vida dos indivíduos e sociedades (RICOEUR apud REIS, 1994).

O tempo é um elemento indispensável à sistematização das rotinas escolares, influenciando a divisão ordenada e complementar de tarefas, para que este seja bem utilizado é preciso que haja um processo de planejamento.

No processo de planejamento precisamos responder a algumas perguntas, dentre elas: Por que planejar? O que pretendo alcançar com meu planejamento?

Como devo proceder para alcançar meus objetivos? Quais os melhores recursos didáticos? O que analisar e avaliar para verificar se consegui alcançar o que pretendia? E dentre os principais questionamentos estão os relacionados a organização e ao tempo: Em quanto tempo? Como planejar nosso dia a dia, nossas rotinas, nosso Planejamento Escolar?

De acordo com o Dicionário Aurélio Buarque de Holanda (1986) o termo plano (Do latim planu) significa projeto ou empreendimento com fim determinado. Conjunto de métodos e medidas para a execução de um empreendimento. Já planejar tem o significado de fazer o plano de; projetar; traçar. Um bom arquiteto planejará o edifício. 2. Fazer o planejamento de; elaborar um plano ou roteiro de; programar, planificar: planejar um roubo. 3. Fazer tenção ou resolução de; tencionar, projeta. Então planejamento nos remete ao ato ou efeito de planejar. 2. Trabalho de preparação para qualquer empreendimento, seguindo roteiro e métodos determinados; planificação: o planejamento de um livro, de uma comemoração. Logo, planejar é optar por trabalhar com escolar previamente estabelecidas, a partir do "serviço de preparação de um trabalho, de uma tarefa, com o estabelecimento de métodos convenientes; um conjunto de procedimentos, de ações visando à realização de determinado projeto" (Dicionário Houaiss).

Nesse sentido, o planejamento deve ser elaborado coletivamente, contemplando a definição de ações concretas para possibilitar a apropriação e a consolidação da alfabetização, refletindo sobre as melhores alternativas para que os objetivos pretendidos sejam alcançados. Para Libaneo (1994, p. 222) "um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social". Há três principais tipos de planejamento na área da educação: o planejamento educacional, o planejamento do currículo e o planejamento do ensino.

### 3.1 O planejamento educacional

Consiste na tomada de decisões sobre a educação no conjunto do desenvolvimento geral do país. A elaboração desse tipo de planejamento requer a proposição de objetivos a longo prazo que definam uma política da educação. Ele diz respeito a legislação e educação pública, com vistas "a implantação de uma



determinada política educacional do Estado, estabelecida com a finalidade de levar o sistema educacional a cumprir funções que lhe são atribuídas enquanto instrumento deste mesmo Estado" (BAIA HORTA, 1985, p. 195).

### 3.2. O planejamento do currículo

Consiste em formular objetivos a partir dos objetivos educacionais expressos nos guias curriculares oficiais adaptando-os à realidade em que a escola está inserida, bem como à sua clientela, de maneira a:

[...] planejar o currículo para seu desenvolvimento em práticas pedagógicas concretas não só exige ordenar seus componentes para serem aprendidos pelos alunos, mas também prever as próprias condições do ensino no contexto escolar ou fora dele. A função mais imediata que os professores devem realizar é a de planejar ou prever a prática do ensino (SACRISTÁN, 2000, p. 282)

O professor é extremamente importante para que o planejamento curricular tenha sucesso, pois ele é o responsável pela vivência de práticas concretas no interior das escolas.

### 3.3. O planejamento do ensino

Em busca dos objetivos propostos para a aprendizagem, é preciso investir na tradução dos termos mais concretos e operacionais o que o professor fará na sala de aula. O planejamento de ensino especifica o planejamento curricular e para se efetivar depende do compromisso docente. Dentre as principais dúvidas elencadas acima está "o que ensinar?", ao que Martins (1995, p. 67) pontua: "[...] Deve-se ensinar o que é significativo sobre o mundo, a vida, a experiência existencial, as possibilidades de mudança, o trabalho, o passado, o presente e o futuro do homem".

As metodologias e a seleção dos conteúdos de ensino são importantes para que a aprendizagem se efetive e cabe ressaltar que sua escolha é uma tarefa difícil, o que justifica o empenho no planejamento, na ordenação e esquematização dos conteúdos, uma vez que esta organização permitira a melhor compreensão dos alunos atentando, é claro, para que a organização e seleção não se reduza a uma mera listagem (LIBANEO, 1991).

A educação de qualidade é um direito de todos, mas para que seja possível, é imprescindível práticas pedagógicas que desenvolvam a criatividade e o espírito crítico, desvencilhando-se do pragmatismo dos conteúdos e da perspectiva informativa e minimalista, que abrange somente o ensino da leitura, da escrita e das operações matemáticas simples.

O currículo é uma *práxis* antes que um objeto estático emanada de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens [...]. É uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e nessa expressão práticas concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16)

É preciso que tanto a escola quanto os professores indaguem “[...] como fazer da sala de aula um lugar de invenção, de imaginação e de encontros, um lugar distanciado das mortíferas transmissões miméticas, sem, com isso, perder-se na divagação?” (MEIRIEU, 2002, p. 145). Nesse sentido, é mister (re) pensar as metodologias de ensino e as práticas pedagógicas, bem como a formação docente para a *práxis* educativa.

#### 4 BASE NACIONAL COMUM

A sociedade brasileira assistiu no século XX um significativo aumento na escolarização, o interesse pela educação formal legitimou-se devido a seu papel para a inserção nos grupos sociais (FERREIRA, 2009).

As primeiras intenções de se regular as políticas educacionais, precisando as bases sob as quais esta deveria se constituir o sistema curricular primário, normalizando o currículo surgem na década de 1940, por meio do documento “Leitura e linguagem do curso primário: sugestões para a organização e desenvolvimento de programas” (GONTIJO, 2015). Posteriormente temos a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixam diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

A década de 1990, em nosso País, demarca os debates sobre as políticas de descentralização, conferindo às instituições com suas respectivas gestões função central, buscando a autonomia para os processos de auto-gestão e de decisão (BOLÍVAR, 1996).

De acordo com Saviani (2010) este foi o período em que nosso País assistiu a maior intensificação das políticas públicas de cunho educacional tendo estas como principais temas “Estado e Educação”, “Trabalho e Educação” (SAVIANI, 2010).

A principal marca da década foi o neoliberalismo e a ideologia da globalização econômica, sendo necessário a redefinição de seu papel, pois na novo modelo societal não cabia mais a promoção do “direto do crescimento econômico”, mas sim era necessário que este passasse a “catalisador e facilitador”, iniciando assim o processo de minimização do Estado, aumentando a participação do setor privado (FERREIRA, 2009).

Em 1995 são formuladas as Diretrizes Curriculares Nacionais, implantando o Conselho Nacional de Educação (CNE), nos termos da LDB e da Lei no 9.131/95. Dentre as principais atribuições da Câmara Nacional Básica (CEB) está a deliberação sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo Ministério da Educação, em todos os sistemas. Atribuindo-lhe a função de “*assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional*” (artigo 7º da Lei no 4.024/61, com redação dada pela Lei 8.131/95).

No ano de 1996 instalou-se a Lei no 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aos diversos entes federativos: União, Distrito Federal, Estados e Municípios. Cada um desses entes tem a função de organização do sistema de ensino, ficando sob incumbência da União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva (artigos 8º, 9º, 10 e 11).

Outros documentos importantes nesse sentido foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º, e 3º anos) do ensino fundamental” de 2012, e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) Gerais para a Educação Básica aprovada em 2013.

Nesse processo de formulação política intentava-se formular uma proposta norteadora para o currículo (PALUMBO, 1994). Com este intuito, em 2015 iniciam-se as discussões para a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que configura-se em uma ação política curricular como o eixo de construção do sistema de ensino brasileiro, pautado nos pressupostos da Conferência Nacional de Educação (CONAE), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2009) e do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 15 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), será o documento norteador dos currículos da educação básica e estabelecerá quais conhecimentos, competências e habilidades devem ser desenvolvidos pelos estudantes ao longo da educação infantil e do ensino fundamental.

O Documento normatizador dos currículos da educação básica se fundamenta em princípios éticos, políticos e estéticos e traz os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que devem ser o mote de toda a escolarização básica em cada etapa da vida escolar do aluno. Esses direitos subsidiam a definição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos componentes curriculares (BRASIL, 2016).

Conforme já explicitado em momentos anteriores, todos os elementos que compõe a esfera educativa são complexos e essencialmente políticos, trazendo em seu bojo relações de poder e ideologias, não havendo neutralidade. Especialmente em se tratando de currículo e de avaliação educacional, a prática social traz consigo valores, interesses e intencionalidades. Como produtos sociais, históricos e contextuais, integrantes de uma política curricular, que é:

[...] um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes tem [sic] sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferentes tipos (SACRISTÁN, 2000, p. 109).

Em nosso País, os programas curriculares fazem parte de uma ordenação maior em função das políticas educacionais e da política curricular. As leis, decretos e pareceres referentes à política curricular estipulam um currículo mínimo

constituente de um projeto comum para determinado grupo social: a ideia de currículo mínimo é indissociável de um “projeto unificado de educação nacional” (SACRISTÁN, 2000, p. 111). Dessa maneira, as diretrizes curriculares também refletem o projeto de sociedade pautado nas relações políticas, econômicas e socioculturais, sendo o primeiro condicionante do currículo (SACRISTÁN, 2000).

## 5 RELAÇÕES ENTRE PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

A Avaliação é um elemento estratégico uma vez que se constitui como o componente curricular que transita por todo o processo educativo, perpassando por toda a prática pedagógica. Assim como toda construção histórica humana é permeado por contradições.

A consciência da contradição é o momento em que a contradição se torna princípio explicativo do real. [...] Pela reflexão, a natureza dialética do real encontra, na consciência da contradição, sua expressão subjetiva, e também a possibilidade de uma inferência no real (CURY, 2000, p. 32).

Infelizmente, a principal característica da avaliação escolar ainda é o caráter classificatório e excludente. Para que essa realidade seja transformada, faz-se necessário que a avaliação seja vista como instrumento diagnóstico, com origem no real, para a ocorrência de intervenção docente no sentido emancipatório, para isso é necessário que se estabeleçam relações entre as práticas e o processo de ensino-aprendizagem, articulando-os as demandas do sujeito, observando que o conhecimento não esteja “[...] à margem da vida e em discrepância com ela” (VYGOTSKY, 2010, p. 170).

Quando utilizada como processo fundamentado no acompanhamento e (re) orientação da aprendizagem, a avaliação põe em movimento a percepção do aluno quanto ao que já foi por ele aprendido, apontando para o que já está em processo de apropriação, subsidiando, assim, seu desenvolvimento com autonomia.

Quanto as características, a avaliação do processo ensino e aprendizagem, apresenta três tipos de funções: diagnóstica (analítica), formativa (controladora) e somativa (classificatória) (LUCKESI 2003).

### 5.1 A avaliação diagnóstica (analítica)

Este tipo de avaliação adequa-se ao início do período letivo, uma vez que possibilita o conhecimento da realidade que será a base do processo de ensino e aprendizagem. O principal objetivo docente é a verificação do conhecimento prévio dos alunos, para o planejamento de futuras intervenções.

Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. No caso, considerarmos que ela deva estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe uma forma solta isolada. É condição de sua existência e articulação com uma concepção pedagógica progressista" (LUCKESI 2003, p.82).

A avaliação analítica pode permear todo o processo de ensino e aprendizagem e em cada etapa apresentar diferentes finalidades: no início do processo, para sondagem, no decorrer do processo, possibilitando a identificação das causas potencialidades e dificuldades, possibilitando a implementação de recursos que possibilitem rever a ação educativa para sanar as dificuldades.

### 5.2 A avaliação formativa (controladora)

A avaliação formativa intenciona a identificação dos equívocos no forma de ensino, com a intenção de aperfeiçoá-lo, possibilitando a eficiência. O planejamento deve ocorrer durante todo o ano letivo, em função dos objetivos, possibilitando o direcionamento para que os alunos alcancem-os, para que possa passar para a próxima etapa do processo de ensino e aprendizagem, funcionando como instrumento de controle de qualidade.

Por meio da avaliação formativa o aluno pode tomar conhecimento dos seus acertos e erros de forma sistemática e controlada, permitindo orientar o estudo do aluno ao trabalho do professor no sentido de aperfeiçoar as intervenções didático-pedagógicas para um ensino de excelência em todos os níveis.

### 5.3 A avaliação somativa (classificatória)

Em nossos dias, a classificação dos estudantes se processa de acordo com o rendimento alcançado, embasado nos objetivos previstos. A avaliação somativa realiza-se ao final de um processo, que pode ser uma unidade ou o curso fornecendo informações sobre o nível de aprendizagem alcançado, comparando os resultados obtidos, visando também a atribuição de notas. Assim sendo, sua principal função é classificar os alunos de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, "objetiva avaliar de maneira geral o grau em que os resultados mais amplos têm sido alcançados ao longo e final de um curso" (BLOOM, 1983).

Em busca da eficiência nos resultados do processo de ensino e aprendizagem, é preciso contabilizar a realidade administrativa da instituição como, por exemplo, o número de alunos, objetivos, conhecimento técnico do professor, materiais, etc. Seja qual for o modelo de avaliação, este deve ter o engajamento de todos os que compõe o processo (direção, professor, alunos e responsáveis).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção deste texto foi discutir as questões pertinentes a avaliação e ao currículo, percebendo como ambos os temas estão interligados e articulados ao processo de ensino aprendizagem. Por meio da contextualização da organização do trabalho didático e do conhecimento dos elementos que o compõe no cenário nacional estabelecido por leis e diretrizes, muitas vezes impostas, distinguindo-se assim as principais características, funções e modalidades de avaliação.

Percebemos que o reducionismo da avaliação e do currículo a meras técnicas é um equívoco, é preciso ampliar a visão sobre o processo educativo buscando vincular o currículo como atividade humana permeado por elementos culturais e ideológicos, devendo portanto, vincular-se a sua realidade, ou seja, ao contexto da escola.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Proposta preliminar. 2a versão revista. Ministério da Educação. 2009. Disponível: [basenacionalcomum.mec.gov.br/Documentos/bncc-2versao.revista.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/Documentos/bncc-2versao.revista.pdf).

BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - LDBEN. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em > Acesso em 12 de jan.de 2016.

BRASIL. Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), 2014. Disponível em <http://movimentopelabase.org.br/o-movimento/>. Acesso em: 11 nov. 2015.

BOLIVAR, A. El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización. In: PEREYRA, M. A.; GARCIA M., J; GOMEZ, A.; BEAS, M. (Comps.). **Globalización y descentralización de los sistemas educativos**: fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada. Barcelona: Pomares, 1996.

COLL, C. Contribuições da Psicologia para a Educação: teoria genética e aprendizagem escolar. In: BANKS LEITE, L. (Org.). **Piaget e a Escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, 1987, p.164-97.

DEMO, P. **Aprendizagem no Brasil**: ainda muito por fazer. Porto Alegre: Mediação, 2004.

ESTEBAN, M. T. **Avaliação uma prática em busca de novos sentidos**. DP&A, 4 ed. Rio de Janeiro.

EYNG, A. M. **Currículo e avaliação**: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 133-55, jan./abr. 2015. doi:10.7213/dialogo.educ.15.044.DS06

FERNANDES, C. de O.; FREITAS, L. C. de. **Indagações sobre Currículo: Currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERREIRA, E. B; OLIVEIRA, D. A. (org). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GONTIJO; C. M. M. O Ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular **Revista Brasileira de Alfabetização** - ABAlf | ISSN: 2446-8576 / e-ISSN: 2446-8584 Vitória, ES.v.1, n.2, p. 174-190, 2015.

HOFFMANN, J. **Pontos e Contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. 9 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005b.



HORTA, J. S. B. Planejamento educacional. IN: SAVIANI, D. [et al]. **Filosofia da Educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985. (Coleção Educação e Transformação, v. 6).

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**. A coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORETO, V. P. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 8. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PALUMBO, D. J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: **Política de capacitação dos profissionais da educação**. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989. P. 35- 61. (Original: PALUMBO, Dennis J. Public Policy in America. Government in Action.2. Ed. Tradução: Adriana Farah. Harcourt Brace & Company, 1994. Cap.1 p. 8-29

PARENTE, M. C. C. **A construção de práticas alternativas a pedagogia da infância**: sete jornadas de aprendizagem. Tese (doutorado) Braga, Universidade do Minho, 2004.

PENNA FÍRMEI T. Avaliação: tendências e tendenciosidades. In: Ensaio **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, n. 2, 1994.

RICOUER, p. (org) **Tempo e narrativa**. Campinas: Papyrus, 1994.

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

\_\_\_\_\_. Âmbitos do plano. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GOMES, A. I. (Orgs). **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 4.ed. 1998b. cap.9. p. 233-293.

SANTO AGOSTINHO. **Confissões**. Porto: Liv. Apost. da Imprensa. Livro 1.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1986.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação**: superação da lógica classificatória e excludente – do é proibido reprovar ao é preciso garantir a aprendizagem. São Paulo: Libertad, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

*Recebido em 03/06/2018*

*Versão corrigida recebida em 12/07/2018*

*Aceito em 11/08/2018*

*Publicado online em 20/09/2018*