

DA LDB À BNCC: CAMINHOS E MUDANÇAS NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM¹

FROM LDB TO BNCC: PATHS AND CHANGES IN LEARNING ASSESSMENT

DE LA LDB HASTA LA BNCC: TRAYECTORIAS Y CAMBIOS EN LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Isabela Vieira da Silva², <https://orcid.org/0000-0001-8413-8987>Andréia Francisco Afonso³, <https://orcid.org/0000-0002-0107-2490>**Resumo:**

Este estudo investiga como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Base Nacional Comum Curricular orientam a prática avaliativa na Educação Básica, destacando como a avaliação da aprendizagem é abordada nas diferentes versões dos dois documentos. A pesquisa documental, interpretada pela Análise de Conteúdo, revelou a transição da cultura centrada em exames para propostas mais formativas, embora persistam lacunas conceituais e desafios na/para a formação docente. Apesar do reconhecimento de diferentes instrumentos avaliativos, não são definidos termos como avaliação formativa e aspectos qualitativos/quantitativos. Dessa forma, conhecer como a avaliação vem sendo concebida permite refletir sobre as práticas atuais e, assim, propor formas que beneficiem a aprendizagem.

Palavras-chave: práticas avaliativas; exames; políticas educativas; LDB; BNCC.

Abstract:

This study investigates how the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB in its Portuguese acronym) and the National Common Curricular Base (BNCC – Portuguese acronym) guide assessment practices in Basic Education, highlighting how learning assessment is addressed in the different versions of the documents. The documentary research, interpreted through Content Analysis, reveals a shift from a culture centered on exams to more formative approaches, although conceptual gaps and challenges in teacher education persist. Despite the recognition of different assessment instruments, terms such as formative assessment and qualitative/quantitative aspects are not defined. Therefore, understanding how assessment is currently being conceived allows us to reflect on practices and, consequently, propose ways to improve learning.

Keywords: learning assessment; exams; education policies; LDB; BNCC.

Resumen:

Este estudio investiga cómo la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) y la Base Curricular Nacional Común (BNCC – acrónimo en portugués) orientan las prácticas de evaluación

¹ Este trabalho é fruto de tese de doutorado (Silva, 2024) financiada pelas agências de fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

² Universidade Federal de Juiz de Fora, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil; isabelavieira.quimica@gmail.com

³ Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Exatas, Departamento de Química, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil; andrea.afonso@ufjf.br

en la Educación Básica, destacando cómo se aborda la evaluación del aprendizaje en las diferentes versiones de los documentos. La investigación documental, interpretada mediante el análisis de contenido, revela la transición de una cultura centrada en los exámenes a propuestas más formativas, si bien persisten lagunas conceptuales y desafíos en la formación docente. A pesar del reconocimiento de diferentes instrumentos de evaluación, términos como evaluación formativa y aspectos cualitativos/cuantitativos no están definidos. Por lo tanto, comprender cómo se ha concebido la evaluación nos permite reflexionar sobre las prácticas actuales y, así, proponer maneras de optimizar el aprendizaje.

Palabras clave: evaluación del aprendizaje; exámenes; políticas educativas; LDB; BNCC.

Introdução

No cenário educacional brasileiro, no ambiente escolar e acadêmico, podemos observar a avaliação da aprendizagem sendo tomada com o fazer provas, o que reforça e prioriza a memorização de conteúdos, cujos resultados são utilizados principalmente para classificar, selecionar e excluir (Luckesi, 2018; Teodoro *et al.*, 2022). Com isso, a avaliação passa a ser tão somente para a verificação de acertos e erros, e conseqüentemente, à atribuição de valores, que são as notas. Predomina “a função de constatar, qualificar, certificar, selecionar, tornar público o resultado final e prestar contas” (Tacoschi; Fernandez, 2009, p. 2).

Essas notas são tratadas e operadas de forma desvinculada do processo de aprendizagem (Luckesi, 2016), sem que ocorra discussão e elucidação de ideias entre professor e estudantes. Tampouco, contribuem para evidenciar aspectos que necessitam de ajustes e aprimoramentos no processo de ensino e de aprendizagem. Isso nos leva a refletir: estamos realmente avaliando para a aprendizagem?

Diante dessa inquietação, realizamos uma investigação para compreender como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1961, 1971 e 1996 (com suas atualizações até 2022), bem como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), orientam a prática avaliativa a ser desenvolvida na Educação Básica, principalmente no Ensino Médio. De modo específico, buscamos identificar as concepções de avaliação expressas em cada documento ao longo das décadas.

A *Pedagogia do exame*, expressão utilizada por Luckesi (2018, 2011) para designar a prática pedagógica centralizada em provas e exames pontuais e no estabelecimento de notas imutáveis, cujo objetivo principal é apontar se, ao final do ano letivo, o estudante será aprovado ou reprovado a partir da nota que ele obteve, desconsidera o processo de construção do

conhecimento até aquele momento, assim como o que o estudante ainda pode aprender (finalidade da avaliação da aprendizagem).

Essa confusão na utilização dos termos avaliação e exame pode ter surgido no início das discussões e pesquisas sobre avaliação, quando o que prevalecia era o ensino conteudista, no qual os estudantes eram considerados tábula rasa, em que os professores não consideravam as ideias e saberes que eles já traziam, o que fazia deles apenas espectadores nas aulas, sem qualquer participação na construção do próprio conhecimento, na conhecida “concepção ‘bancária’ da educação” (Freire, 2017, p. 80).

Outra possível causa para a permanência de práticas examinativas pode ser o fato de o campo de estudos e pesquisas sobre a avaliação, utilizada para apoiar as aprendizagens, de certo modo ser recente, tendo se desenvolvido apenas a partir do século XX. Até 1970, poucas pesquisas brasileiras abordavam essa temática, e não se discutia o papel da avaliação nem sua relação com questões sociais e educacionais mais amplas (Villas Boas, 1993). Em decorrência disso, tinha-se uma visão restrita da avaliação, que era utilizada apenas como instrumento de julgamento, medida, classificação e exclusão.

A permanência da cultura examinativa nas escolas pode colaborar com a desigualdade social, pois “está muito mais articulada com a reprovação do que com a aprovação e daí vem a sua contribuição para a seletividade social, que já existe independente dela. A seletividade social já está posta: a avaliação colabora com a correnteza” (Luckesi, 2018, p. 44).

Por isso, compreender a avaliação da aprendizagem é essencial para que possamos diferenciá-la do exame e, assim, orientar e utilizar objetivos e procedimentos e/ou instrumentos avaliativos que promovam uma educação democrática e inclusiva. A avaliação da aprendizagem é um processo contínuo, dinâmico, dialógico, inclusivo e investigativo, que acompanha o percurso escolar e contribui tanto para o ensino quanto para a aprendizagem (Luckesi, 2011, 2018; Villas Boas, 2019b).

Portanto, a avaliação da aprendizagem possibilita identificar necessidades, oferecendo ao professor subsídios para revisar suas metodologias e replanejar suas aulas, caso seja necessário. Além de favorecer a tomada de consciência dos estudantes sobre seus limites e avanços, contribuindo para sua automotivação (Hadji, 2001; Luckesi, 2018).

Nesse sentido, os documentos que orientam a estruturação da Educação Básica, implementados pelo Ministério da Educação, poderiam ser as principais fontes de consulta dos

professores para a avaliação da aprendizagem, como um meio que proporcione reflexão sobre o que e como adotá-la. A LDB, uma lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a BNCC, como documento normativo que orienta a elaboração dos currículos escolares são a principal legislação examinada.

Logo, torna-se necessário revisar concepções historicamente naturalizadas, como aponta Soares (2019), sendo uma das formas para superar a cultura avaliativa tradicional presente no sistema educacional brasileiro, desde as primeiras escolas fundadas pelos jesuítas, no Brasil, no século XVI.

Metodologia

Esta pesquisa tem caráter qualitativo do tipo documental (Gil, 2008). Os dados extraídos das diferentes edições da LDB e da BNCC foram interpretados utilizando a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Assim, realizamos uma análise no texto integral de todas as edições da LDB (1961, 1971 e 1996) e a atualização de 2022, e nas seguintes partes da BNCC: Apresentação, Introdução, a Base Nacional Comum Curricular, Os marcos legais que embasam a BNCC, Os fundamentos pedagógicos da BNCC, O pacto interfederativo e a implementação da BNCC, Estrutura da BNCC, A etapa do Ensino Médio, O Ensino Médio no contexto da Educação Básica, A BNCC do Ensino Médio, currículos: BNCC e itinerários, A área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades. A seleção dessas partes ocorreu em função de registrarem as informações que serão aportes para a elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas para as aulas de Ciências da Natureza, no Ensino Médio, nossa área de pesquisa e atuação.

Na etapa de exploração do material, analisamos minuciosamente todos os documentos. Inicialmente, fizemos uma busca pelo radical *avalia-*, contabilizando o número de vezes que as palavras aparecem no texto. Para complementar essa análise inicial, também buscamos pelo radical *exam-*. Utilizamos esses radicais porque eles possibilitam englobar as diferentes formas que as palavras avaliação e exame podem apresentar nos documentos, sendo elas *avaliação*, *avaliações*, *avaliar*, *avaliado*, *exame*, *exames* e *examinar*, porque a avaliação é frequentemente confundida com exame (Luckesi, 2011, 2018). Uma vez identificadas as palavras de interesse,

procuramos compreender os significados atribuídos a elas. Para isso, realizamos a leitura interpretativa das mesmas partes dos textos da LDB e da BNCC citadas.

Em seguida, extraímos unidades de registros que possuíam os radicais. Elas foram classificadas em categorias criadas *a priori*, para mensurarmos e definirmos a quais tipos de avaliação os documentos faziam menção. As categorias criadas para a análise da pesquisa documental foram: avaliação externa e avaliação da aprendizagem. Contudo, foi necessário acrescentar a categoria *não se aplica*, uma vez que algumas palavras com esses radicais não tratavam de avaliações externas, nem da aprendizagem.

Em um segundo momento, com uma leitura mais crítica e analítica dos documentos, verificamos que eles se referem à avaliação da aprendizagem sem mencionar explicitamente o termo avaliar, avaliação, avaliações, exame ou exames. Assim, selecionamos trechos que se referiam à avaliação ou à prática avaliativa sem que os radicais *avalia-* ou *exam-* estivessem presentes, registrando as diferentes nomenclaturas que os documentos utilizam para se referirem a elas.

Após a categorização, selecionamos as unidades de registro que se enquadraram na categoria *avaliação da aprendizagem* para compreendermos seus significados nos documentos oficiais, e como eles recomendam a prática avaliativa na Educação Básica, mais especificamente no Ensino Médio. Além disso, foram verificadas as possíveis associações com o ensino e a aprendizagem, visto que, na sala de aula, ela deve estar intrínseca a esses processos (Luckesi, 2011, 2018; Silva, 2019; Villas Boas, 2019a, 2019b).

Nas próximas seções, apresentamos os resultados obtidos nesta análise, inicialmente referente às versões da LDB de 1961 e 1971, e em seguida, da LDB de 1996 e à BNCC, por serem os documentos em vigor atualmente. Essa separação também facilita a análise comparativa, favorecendo a compreensão mais precisa das mudanças e continuidades nas políticas educacionais brasileiras.

A lógica avaliativa na LDB de 1961 e de 1971: contexto histórico e implicações pedagógicas

Na LDB de 1961, o radical *avalia-* aparece uma única vez, no parágrafo primeiro do Art. 39, ao se referir à avaliação do aproveitamento do aluno: “§ 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares,

asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento” (Brasil, 1961, p. 8).

A expressão *avaliação do aproveitamento do aluno* pode ser entendida como avaliação da aprendizagem, por estar associada aos resultados obtidos durante o ano letivo, exigindo acompanhamento contínuo ao longo do processo e aproximando-se da avaliação do tipo formativa, definida por Hadji (2001) e Villas Boas (2019a, 2019b). Essa abordagem implica análise constante das atividades desenvolvidas, permitindo que professores e estudantes identifiquem avanços e lacunas, reorganizando o trabalho pedagógico para garantir a aprendizagem de todos (Villas Boas, 2019a).

Nessa perspectiva, o professor é quem identifica os impasses e propõe soluções para alcançar os resultados desejados (Luckesi, 2011), sendo responsável pelo planejamento e elaboração dos procedimentos e/ou instrumentos avaliativos. Esse direcionamento é dado ainda no primeiro parágrafo: “asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento” (Brasil, 1961, p. 8). Dessa forma, o professor é reconhecido, nesta lei, como o responsável pelas atividades avaliativas ao longo do ano.

No terceiro parágrafo do Art. 94 da LDB de 1961, o termo *aproveitamento* também é citado como um dos critérios para estabelecer as condições de renovação anual de bolsas de custeio total ou parcial dos estudos. Por ser uma renovação anual, podemos relacionar o aproveitamento do estudante a um acompanhamento contínuo das atividades desenvolvidas durante o ano letivo, e/ou até mesmo das notas obtidas nas provas aplicadas. Entretanto, quando reduzido a notas, assume caráter de exame. Essas bolsas eram distribuídas, uma vez que as escolas de Ensino Médio ou Superior poderiam cobrar anuidades. Assim, inferimos que o sentido atribuído à palavra *aproveitamento* se assemelha ao dado para *rendimento*, presente no Art. 39 da mesma lei.

Entretanto, consideramos que o Art. 39 (Brasil, 1961) consegue distinguir *avaliação* e *exame*, ao indicar para a aplicação deste último (no parágrafo segundo) uma comissão formada por agentes internos (se a instituição escolar for pública) ou externos (se for privada), com a função de fiscalização, vigilância. Esse mesmo caráter fiscalizador foi identificado no Art. 16, que atribui aos Estados e ao Distrito Federal a competência para autorizar, reconhecer e inspecionar instituições de ensino primário e médio não pertencentes à União (Brasil, 1961), sem qualquer menção de preocupação com a qualidade da educação das instituições escolares.

A presença da comissão examinadora já ocorria nas primeiras escolas fundadas pelos jesuítas no Brasil, nos séculos XVI e XVII, em que a apuração do rendimento escolar também se constituía em duas partes semelhantes às que encontramos na LDB de 1961: uma conduzida pelo professor por meio de exercícios que acompanhavam o aluno durante o período letivo; e outra realizada por meio de exames aplicados por banca examinadora, responsáveis pela promoção de um ano escolar a outro (Luckesi, 1992; Silva, 2019).

A diferença entre as escolas jesuíticas e a orientação da LDB de 1961 é que o docente, nessas escolas, não tinha autoridade de julgamento para definir se seus estudantes seriam aprovados ou reprovados, pois isso ficava ao encargo da banca examinadora, a qual “não podia ter entre seus membros o professor dos estudantes que estavam sendo avaliados” (Silva, 2019, p. 19). Esse modelo reforça a lógica do exame classificatório, desvinculado do processo de aprendizagem, presente nas escolas dos séculos XVI e XVII.

Outra distinção refere-se ao período de aplicação da avaliação do aproveitamento do aluno, que contempla tanto atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo quanto provas e exames, como podemos observar no Art. 38: “Na organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas: [...] cento e oitenta dias de trabalho escolar efetivo, não incluído o tempo reservado a provas e exames” (Brasil, 1961, p. 7). Como as provas e exames são aplicados em dias à parte dos demais dias letivos, também uma orientação para o Ensino Superior (Art. 72), entendemos que eles seriam práticas extrínsecas ao acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem, acontecendo de forma pontual, o que está mais próximo ao conceito de *exame* definido por Luckesi (2011).

Sobre os exames, o radical *exam-* aparece 11 vezes na LDB de 1961, superando a ocorrência da palavra *avaliação*. Isso pode ser explicado pelo contexto histórico da época: o mundo se tensionava em dois blocos econômicos, socialismo e capitalismo, e o Brasil passava por um período de desenvolvimento econômico que antecedeu o golpe e a implantação do regime militar em 1964. Com isso, a LDB de 1961 foi homologada em um contexto educacional que se voltava a preparar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, coerente com os interesses capitalistas do período (Silva, 2016).

O exame, centrado no controle, reprodução do conteúdo, supervalorização do acerto e foco no resultado, seria um recurso avaliativo condizente com esse momento histórico. Isto

porque o exame é um instrumento “disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola” (Luckesi, 2018, p. 80).

Sobre as ocorrências da palavra *exame(s)*, ficaram nos seguintes itens: Do Ensino Médio (cinco vezes), Do Ensino Técnico (uma vez), Do Ensino Superior (três vezes) e Disposições Gerais e Transitórias (duas vezes). É importante destacar que as palavras *exame(s)* e *avaliação* apareceram a partir do item Do Ensino Médio. Na Educação de Grau Primário não há referência a um processo avaliativo nem ao exame, permitindo inferir que a preocupação com o rendimento ou aproveitamento escolar dos estudantes só passa a ocorrer a partir da Educação de Grau Médio, atual Ensino Fundamental II. Essa omissão reflete uma concepção limitada de avaliação, restrita à atribuição de notas e não ao acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes.

Além disso, essa visão pode levar à interpretação errônea de que o professor da Educação Infantil não realiza nenhum tipo de avaliação com seus estudantes. No entanto, nessa etapa da Educação Básica, a avaliação tem um importante papel, pois possibilita que “os docentes tenham uma visão ampla dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem da criança como suporte para realizar suas propostas de atividades e verificar como seus alunos as realizam” (Neves; Oliveira; Santos, 2017, p. 374), contribuindo com o desenvolvimento integral da criança.

Ainda sobre as ocorrências da palavra *exame(s)*, das 11 vezes em que apareceram na LDB de 1961, em três estavam direcionadas à avaliação que ocorre no contexto da sala de aula. No entanto, foram utilizadas como sinônimo de instrumento avaliativo e/ou como uma ação desvinculada do processo de ensino e de aprendizagem, como no Art. 38, que trata da organização do ensino de Grau Médio: “Duração mínima do período escolar: a) cento e oitenta dias de trabalho escolar efetivo, não incluído o tempo reservado a provas e exames” (Brasil, 1961, p. 7).

Em sete ocorrências, a palavra *exame(s)* estava direcionada a outros tipos de avaliação, como por exemplo:

Os diplomas que conferem privilégio para o exercício de profissões liberais ou para a admissão a cargos públicos, ficam sujeitos a registro no Ministério da Educação e Cultura, podendo a lei exigir a prestação de exames e provas de estágio perante os órgãos de fiscalização e disciplina das profissões respectivas (Brasil, 1961, p. 12).

Assim, a palavra exame(s), no excerto anterior, não se refere às avaliações que ocorrem na sala de aula, mas às avaliações externas que visam à certificação e à constatação de conhecimentos dos envolvidos, por agentes externos (Fontanive, 2013), de forma a classificá-lo e permitir, ou não, a possibilidade exercer a profissão pretendida ao final da graduação.

Por fim, em uma ocorrência não foi possível determinar se a palavra exame(s) estava direcionada à avaliação da aprendizagem ou a outro tipo de avaliação, pois o parágrafo primeiro do Art. 73 da LDB de 1961, que trata sobre o Ensino Superior, indica que “será privado do direito de prestar exames o aluno que deixar de comparecer a um mínimo de aulas e exercícios previstos no regulamento” (Brasil, 1961, p. 12). Logo, para esse nível de ensino, não há esclarecimento sobre quem será o responsável pela aplicação, se uma banca examinadora, como no Ensino Médio, ou o próprio professor dos estudantes.

Já a Lei nº 5.692 de 1971 também não utiliza o termo avaliação da aprendizagem, mas o radical *avalia-* aparece três vezes, sendo duas no item Do Ensino de 1º e 2º graus. Dessas três ocorrências, em uma, a palavra avaliação não estava direcionada à avaliação da aprendizagem, como podemos observar no parágrafo único do Art. 57: “A assistência técnica incluirá colaboração e suprimento de recursos financeiros para preparação, acompanhamento e avaliação dos planos e projetos educacionais que objetivam o atendimento das prescrições do plano setorial de educação da União” (Brasil, 1971, p. 7).

Contrapondo-se a esse sentido, nas duas vezes em que a palavra avaliação apareceu no texto do título Do Ensino de 1º e 2º graus, ela estava se referindo à avaliação que ocorre no contexto da sala de aula, como pode ser observado no excerto a seguir:

Art. 14. A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, *preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos* e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida⁴ (Brasil, 1971, p. 3, grifos nosso).

A partir do trecho exposto, é possível constatar que a verificação do rendimento escolar se constituía em duas partes: avaliação do aproveitamento e apuração da assiduidade. Assim,

⁴ Importa registrar que a grafia da época foi mantida, para todos os excertos.

percebe-se um avanço nessa lei, à medida que a verificação do rendimento escolar dos estudantes fica inteiramente sob a responsabilidade do professor, não sendo mais utilizadas as bancas examinadoras. Consideramos isso como um avanço por acreditarmos que a avaliação da aprendizagem deve ser conduzida pelo docente e não por avaliadores externos, estando baseada em diferentes tipos de atividades realizadas ao longo do ano letivo (Stoynoff, 2012).

Em contrapartida, a apuração da assiduidade é um aspecto comportamental que não está diretamente relacionado ao conhecimento construído pelo estudante, pois não fornece informações sobre sua aprendizagem, tendo a função somente de atestar se o aluno é frequente ou infrequente. Atribuir nota à frequência atesta que o aluno aprendeu só por estar presente na aula, o que pode não ser uma verdade (Luckesi, 2016).

Complementando essa ideia, o parágrafo primeiro do Art. 14 da LDB de 1971 indica que os critérios para a avaliação do aproveitamento dos estudantes devem ir além das notas, o que não aparece na versão de 1961. No entanto, não explicita quais deveriam ser os aspectos considerados. Segundo Luckesi (2016), essa indefinição gera confusões entre professores e comunidade escolar, que tendem a associar equivocadamente os aspectos qualitativos a atitudes e emoções dos estudantes, e os quantitativos às notas atribuídas ao seu desempenho cognitivo. Contudo, como esclarece o autor,

[...] quantidade referia-se à 'quantidade de conteúdos', tópicos ou unidades de conhecimento, utilizados no ensino em um determinado período de tempo; e 'qualidade' referia-se ao refinamento da apropriação dos conteúdos, transformando-os em habilidades, qualitativamente significativas, de uso desses conteúdos (Luckesi, 2016, p. 33).

Já com relação à avaliação do aproveitamento dos estudantes (parágrafo primeiro do Art. 14), por estar associada aos resultados obtidos durante o ano letivo, consideramos que ela se refere à avaliação da aprendizagem, do mesmo modo como já discutido na legislação de 1961. Essa mesma relação aparece no parágrafo quarto do Art. 14 da LDB de 1971, ao prever critérios que permitam avanços progressivos dos estudantes com base na conjugação entre idade e aproveitamento (Brasil, 1971). Nesse parágrafo, consideramos que, para indicar a viabilidade de progressão para um nível mais avançado de escolarização, ou não, deveria ser realizada uma verificação a partir de um acompanhamento contínuo do estudante ao longo de todo o processo,

assim como é a avaliação da aprendizagem do tipo formativa (Hadji, 2001; Villas Boas, 2019a, 2019b).

Contudo, assim como observado na LDB de 1961, o termo *aproveitamento* também pode se referir somente às notas escolares obtidas nas provas, assumindo caráter de exame, como no parágrafo terceiro do Art. 14: “o aluno de frequência inferior a 75% que tenha tido aproveitamento superior a 80% da escala de notas ou menções adotadas pelo estabelecimento” (Brasil, 1971, p. 3). Nesse caso, *aproveitamento* está diretamente vinculado às notas, indo de encontro ao parágrafo primeiro do mesmo artigo, citado anteriormente, com sentido formativo.

Esse enfoque da avaliação como medida reflete o contexto político da ditadura militar, em que a educação se subordinava aos interesses da industrialização e controle social (Machado; Meirelles, 2020). Com isso, a LDB de 1971 reforça a avaliação como medida, na qual se ressalta que “a avaliação do aproveitamento deve ser expressa em notas ou menções” (Brasil, 1971, p. 3). Entretanto, há ampliação da preocupação com o processo avaliativo no Ensino Fundamental I, em que o termo avaliação aparece pela primeira vez na letra da lei (Brasil, 1971).

Com relação às ocorrências da palavra *exame(s)*, houve diminuição, comparadas com a LDB de 1961, aparecendo nove vezes na LDB de 1971. Contudo, é importante destacar um fator que pode ter levado à essa diminuição: a LDB de 1971 volta-se apenas ao ensino de 1º e 2º graus e não inclui o Ensino Superior, no qual havia a menção da palavra *exame(s)* na lei anterior.

Dessas nove ocorrências na LDB de 1971, sete estavam no Capítulo Do Ensino Supletivo, em que foi possível constatar que a palavra *exame(s)* foi utilizada quando se referia a uma classificação ou certificação, pois eram realizadas para conclusão e certificação do 1º e 2º graus. Outras duas vezes, o radical *exame-* apareceu no item Das Disposições Transitórias, não se relacionando à avaliação no contexto da sala de aula, mas a exames de habilitação para lecionar. Isso indica um uso mais preciso do termo *exame* na lei.

Outra palavra analisada e que também diminuiu sua frequência foi *prova(s)*, passando de sete ocorrências na LDB de 1961 para três na LDB de 1971, sem aparecer acompanhada da palavra *exame(s)*, como ocorria anteriormente. No Art. 11, que é uma reformulação do Art. 38 da LDB de 1961, apenas a palavra *prova(s)* aparece: “o ano e o semestre letivos, independentemente do ano civil, terão, no mínimo, 180 e 90 dias de trabalho escolar efetivo, respectivamente, excluído o tempo reservado às provas finais, caso estas sejam adotadas” (Brasil, 1971, p. 2).

O excerto anterior revela que houve avanço na LDB de 1971, ao excluir apenas as provas finais dos dias letivos, diferentemente do que ocorria na LDB de 1961, em que provas e exames eram excluídos dos dias letivos. Essa mudança ocorreu possivelmente em referência às recuperações, que passaram a ser obrigatórias na LDB de 1971. Ainda assim, essa Lei mantém parte da avaliação fora do processo de ensino e de aprendizagem, pois as provas finais, que podem definir a aprovação ou reprovação do estudante, não se integram ao percurso formativo. Isso sugere que a recuperação está relacionada à nota, e não à aprendizagem, sendo prevista para ocorrer entre os períodos letivos durante as férias, e não enquanto o processo de aprendizagem dos alunos ainda está em curso. Isso indica que a intervenção pedagógica (tomada de decisão), que poderia favorecer uma recuperação mais efetiva e significativa das aprendizagens, não era adotada no momento oportuno.

A lógica avaliativa na LDB de 1996 e na BNCC: entre avanços, limites e desafios

A LDB de 1996 e a BNCC representam marcos distintos na formulação da política educacional brasileira. Nesta seção, analisamos criticamente avanços, limites e desafios da avaliação da aprendizagem nesses documentos, evidenciando suas implicações para a autonomia docente, a qualidade da educação e a equidade das aprendizagens.

Para se referir à avaliação da aprendizagem, a LDB de 1996 utiliza as designações: verificação do rendimento escolar (incorporada da LDB de 1971), verificação do aprendizado, avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, avaliação, formas de avaliação processual e formativa (incorporada quando foi sancionada a Lei nº 13.415/2017 [Brasil, 2017] por Michel Temer, que alterou a LDB para incorporar o Novo Ensino Médio e as escolas de tempo integral, além de incluir referências à BNCC) e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem.

Com isso, podemos notar avanço na LDB de 1996, em relação às edições anteriores, na forma de se referir à avaliação da aprendizagem, o que pode ser justificado pelo período em que observamos um aumento das pesquisas sobre essa temática, a partir do final da década de 1980, em que começam a se intensificar as críticas ao sistema de ensino em geral e à avaliação, quanto ao seu caráter social. Além disso, nesse mesmo período, também começou certo esclarecimento

sobre como avaliar, diferentemente da prática excludente dos exames (Mendes *et al.*, 2018; Teodoro *et al.*, 2022; Villas Boas, 1993).

Esse fator ainda pode estar relacionado com o aumento do número de vezes em que a LDB faz menção ao radical *avalia-*: uma vez em 1961, três vezes em 1971, 24 vezes em 1996 (Brasil, 1996) e 26 vezes na versão atualizada de 2022 (Brasil, 2022). Esse aumento na quantidade de vezes que o documento se refere à avaliação também pode estar relacionado ao maior destaque que a temática recebeu no âmbito educacional brasileiro a partir de 1990, com a introdução de políticas educacionais preocupadas com questões relacionadas à avaliação e à qualidade da educação. Nesse período, o Ministério da Educação começou a estruturar um sistema nacional de avaliação da Educação Básica, sendo a preocupação acompanhada por alguns estados brasileiros, em que se falava na “criação de uma nova ‘cultura de avaliação’” (Gatti, 2002, p. 20).

Assim, em 1990 foi instituído o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb); o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub) e o Exame Nacional de Cursos (ENC), criados em 1993 e 1995, respectivamente, e em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Nesse sentido, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi sancionada, trazendo mudanças para a Educação e responsabilizando a União, os estados e os municípios a promoverem sistemas de avaliação com o objetivo de garantir a melhoria da qualidade da Educação. Isso pode ser constatado a partir dos dados que apresentamos no Quadro 1, a respeito do total de ocorrências em que o radical *avalia-* se referia às avaliações externas. Das 26 vezes que o radical foi citado no documento (Brasil, 2022), em 14 fazia referência às avaliações externas, realizadas por agentes externos às escolas (Fontanive, 2013).

Quadro 1 – Categorias e frequências referentes ao tipo de avaliação abordada na LDB atual

CATEGORIA	FREQUÊNCIA	UNIDADES DE CONTEXTO
Avaliação da Aprendizagem	7 vezes	“[...] avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (p. 23).
Avaliação Externa	14 vezes	“[...] assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino” (p.13).
Outro tipo de Avaliação	5 vezes	“[...] independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino” (p. 19).

Fonte: elaboração das autoras com dados de Brasil (2022).

Como também apresentado no Quadro 1, das 26 ocorrências, em sete, o radical *avalia-* referia-se à avaliação da aprendizagem, uma vez que estava relacionado diretamente com o planejamento de ensino ou desenvolvimento do estudante. Outro avanço importante a destacar na LDB de 1996 é que, pela primeira vez, essa lei traz referências à avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, etapa da Educação Básica que engloba alunos menores de cinco anos. Portanto, há reconhecimento e um indicativo de preocupação dessa lei com o processo avaliativo em todos os níveis de ensino básico.

No âmbito da Educação Infantil, a LDB determina que o professor deverá realizar a avaliação na forma de “acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para acesso ao ensino fundamental” (Brasil, 2022, p. 23). Além disso, é exigido que a escola faça a “expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança” (Brasil, 2022, p. 23). Portanto, para a Educação Infantil, é necessário ter um documento com os registros e o *feedback* da avaliação da aprendizagem desenvolvida pelo professor ao longo do ano. Nesse caso, uma simples expedição de um boletim com notas escolares para cada bimestre não é capaz de atender essa exigência da LDB, pois a quantificação não necessariamente representa a aprendizagem do estudante (Luckesi, 2016). Para essa etapa de ensino, as palavras *acompanhamento* e *desenvolvimento* vêm junto com a *avaliação*, o que permite a inferência de avaliação formativa, uma avaliação processual e do/para o desenvolvimento da aprendizagem da criança.

No que compete ao Ensino Fundamental e Médio, a LDB de 1996 revogou a LDB de 1971, mas os artigos que tratavam sobre a avaliação da aprendizagem nessas etapas de ensino tornam a aparecer na Lei atual, reformulados e complementados, como o que faz referência à carga horária, havendo a substituição da palavra *provas* por *exames*: “a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, [...] excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (Brasil, 2022, p. 19).

Desse modo, mesmo alterando a nomenclatura, a legislação atual também continua deixando fora do processo de ensino e de aprendizagem uma parte da avaliação, como ocorria na LDB de 1971. O mesmo artigo ainda trata da e explica a verificação do rendimento escolar:

Art. 24 [...] V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de *estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo*, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (Brasil, 1996, p. 9, grifos nosso).

Logo, constatamos que o documento citado anteriormente mantém as considerações que a LDB de 1971 já trazia sobre a possibilidade de avanços na trajetória escolar e de recuperações, como também determina, agora de maneira explícita, que a avaliação deve ser contínua, o que até então não ficava tão evidente. Embora ainda não esclareça, no corpo do texto, o que considera aspectos quantitativos e qualitativos, o que continua a provocar confusões no entendimento pelos diferentes profissionais da educação (Luckesi, 2016; Silva, 2010).

Assim, após 25 anos, a legislação avança em alguns aspectos, como a determinação de um novo período de ocorrência da recuperação, em destaque no excerto anterior, em que recomenda que a recuperação seja realizada preferencialmente enquanto a ação de aprendizagem ainda está em desenvolvimento, e não apenas ao final do semestre letivo, como era indicado na LDB de 1971. Assim, há possibilidade de uma recuperação buscando o melhoramento ou a construção mais efetiva da aprendizagem, e não a recuperação de uma nota. Este entendimento é reforçado no Art. 13, inciso III, que indica que cabe ao professor “zelar pela aprendizagem dos alunos” (Brasil, 2022, p. 6).

Ainda é excluído que a verificação do rendimento escolar deve ser expressa por meio de menções ou notas, também é retirada a frequência como componente da verificação do rendimento escolar. Assim, a Lei nº 9.394/1996 estabelece, portanto, a separação entre frequência e avaliação da aprendizagem, de modo que a assiduidade dos alunos não integra mais a avaliação da aprendizagem, o que consideramos ser mais condizente com a teoria sobre o tema. Apesar disso, a prática de incluir a frequência na avaliação e atribuir uma parte da nota do bimestre/trimestre ainda persiste em algumas salas de aulas.

Ademais, a LDB de 1996 (Brasil, 2022) traz um artigo, acrescentado a ela recentemente pela Lei nº 13.415 de 2017, que apresenta um parágrafo a respeito da avaliação da aprendizagem a ser desenvolvida no Ensino Médio, em específico. Nele, é incorporada à LDB a nomenclatura utilizada atualmente pela literatura para se referir a uma avaliação a favor do aluno e que busca acompanhar e assistir o processo de ensino e de aprendizagem, a fim de melhorá-los, que é a avaliação formativa: “os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line” (Brasil, 2022, p. 27).

É importante destacar que, na LDB publicada em 1996, não havia esse artigo. No texto original, era proposto que o currículo do Ensino Médio deveria adotar

Art. 36 [...] metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes [...] §1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (Brasil, 1996, p. 12-13).

Assim, constatamos que a LDB de 1996, atualizada até julho de 2022 (Brasil, 2022), revoga esse texto do Art. 36, substituindo-o pelo parágrafo oitavo do Art. 35-A, citado anteriormente, o qual passa a deixar mais evidente como deve ser realizada a avaliação da aprendizagem no Ensino Médio. Também estabelece alguns recursos formais que o professor pode utilizar e que o auxiliarão a coletar dados e informações sobre a aprendizagem dos estudantes e o ensino, reforçando a utilização de diferentes instrumentos avaliativos, como é recomendado pela literatura da área (Hadji, 2001; Villas Boas, 2019a, 2019b). Cabe destacar que a utilização da expressão “formas de avaliação processual e formativa” (Brasil, 2022) permite inferir que a LDB atual reconhece, assim como a literatura da área, que os instrumentos avaliativos são parte da avaliação, mas não a própria avaliação (Luckesi, 2011, 2018).

Nesse sentido, consideramos que é importante a legislação discriminar diferentes instrumentos para que os professores tenham compreensão de que não se avalia somente utilizando provas e exames. No processo avaliativo, existem diversas possibilidades de instrumentos para coletar dados sobre a realidade da aprendizagem dos estudantes, tanto com

procedimentos estruturados e formais (relatórios, provas, trabalhos) quanto procedimentos informais (observação) (Villas Boas, 2019b).

É necessário ponderar, também, que apresentar exemplos de diferentes instrumentos avaliativos poderia desencadear um entendimento errôneo de que a avaliação da aprendizagem se restringe tão somente ao instrumento, perdendo a visão de processo, diagnóstico de situação e subsídio para tomadas de decisões (Luckesi, 2011), visto que há pouca discussão sobre avaliação durante a formação inicial e continuada de professores (Garcia; Brito, 2024; Silva, 2019; Villas Boas; Soares, 2016).

Portanto, com relação à LDB, observamos que a cultura de polarização de provas e exames, reforçados em 1961 e ainda em 1971, não encontra forças para figurarem como únicos instrumentos avaliativos em 1996, pois a LDB promulgada no referido ano reconhece que a avaliação tem outras finalidades além da classificação e certificação, que podem possibilitar melhor direcionamento do planejamento de ensino do professor e da aprendizagem dos estudantes na Educação Básica.

Isso converge com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Apesar do radical *avaliar* ser citado 34 vezes na Base, em apenas dois deles refere-se à avaliação da aprendizagem e da mesma forma que a LDB de 1996 apresenta brevemente, na parte introdutória, recomendações sobre como avaliar o aprendizado dos alunos: “*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, grifos nosso).

A BNCC recomenda a avaliação formativa para adequar suas propostas à realidade das escolas, e assim, assegurar que as aprendizagens essenciais se materializem. Para isso, é preciso olhar para o resultado, que são as aprendizagens que os alunos alcançaram, como também o processo de como essas aprendizagens estão sendo construídas, para que o professor possa planejar e realizar ajustes a fim de auxiliar seus alunos na construção do conhecimento.

Desse modo, a avaliação deve estar incluída no processo de ensino e de aprendizagem como um ciclo entre ensino, avaliação e aprendizagem, e não ser apenas uma prática pontual utilizada somente ao final do processo, visto que os registros devem ser tomados “como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (Brasil, 2018, p. 17). É este o ponto de maior contribuição da BNCC, no que concerne à avaliação, quando

comparada com a LDB, pois o documento cita duas características que Hadji (2001) considera as mais importantes no âmbito da avaliação formativa: a avaliação tanto para o professor quanto para o aluno, e a tomada de atitude diante dos resultados.

Este ponto de vista vai ao encontro do que foi proposto pela BNCC, ao se referir a avaliação formativa que é considerada

[...] o processo pelo qual são analisadas continuamente todas as atividades em desenvolvimento e as desenvolvidas pelos estudantes, para que eles e os professores identifiquem o que já foi aprendido e o que falta ser aprendido, a fim de que se providenciem os meios para que todos avancem sem interrupções e sem percalços. Essa análise permite a organização/reorganização do trabalho pedagógico com vistas ao alcance das aprendizagens por todos. Por meio dessa função avaliativa, nada fica para depois e cada um tem suas necessidades de aprendizagem atendidas (Villas Boas, 2019b, p. 157).

No entanto, é o único momento em que a BNCC aborda, ainda assim sem muitos detalhes, como a avaliação da aprendizagem deve ser desenvolvida no Ensino Médio, sem fazer qualquer discussão sobre como realizar seus registros e se eles se referem às notas escolares ou não, o que consideramos que possa gerar confusões de compreensão, uma vez que os registros não são sinônimos de notas escolares.

Já sobre o Educação Superior, a LDB de 1996 atenta-se mais em mencionar o processo de credenciamento e avaliação de instituições de Ensino Superior e de seus cursos. Apesar de citar a avaliação da aprendizagem, o documento não define como ela deve ser realizada no Ensino Superior, mas apenas estabelece que “as instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação” (Brasil, 2022, p. 35).

Portanto, a partir de nossa análise, constatamos que a LDB de 1996 em nenhum momento se preocupa em orientar como deve ser desenvolvida a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, nem sobre a aprendizagem da avaliação nos cursos de formação inicial de professores, o que faz com que esse nível de ensino e a Educação Básica sejam considerados de forma dissociada. No Ensino Superior, o documento aponta apenas que a avaliação faz parte do trabalho do professor e é de sua responsabilidade, fato expressivo quando comparado à LDB de 1961 e de 1971.

Por fim, com relação às ocorrências da palavra exame(s), ela aparece nove vezes, como na LDB de 1971. Assim como na LDB de 1971, a maior ocorrência da palavra exame(s), na LDB de 1996, está em se referir a avaliações classificatórias, com função de certificação ou classificação, realizadas ao final da ação de formação (Hadji, 2001). Essa concepção pode ser verificada no seguinte trecho: “assegurado o direito do candidato, classificado ou não, a ter acesso a suas notas ou indicadores de desempenho em provas, exames e demais atividades da seleção e a sua posição na ordem de classificação de todos os candidatos” (Brasil, 2022, p. 34).

Tanto a LDB de 1971 quanto a LDB de 1996, ainda que timidamente, contribuem para a diferenciação entre os conceitos de avaliação da aprendizagem e exame, fazendo o uso adequado da nomenclatura exame. No entanto, percebemos que, apesar de a LDB de 1996 e a BNCC mencionarem avaliação formativa e contínua, esses documentos não oferecem definições explícitas sobre o que entendem por tais conceitos. Isso pode gerar incertezas no cotidiano escolar, como também destaca Villas Boas (2019c), ao relatar a angústia de uma professora da Educação Básica diante da dificuldade de compreender a avaliação formativa citada por um documento do Distrito Federal sobre diretrizes de avaliação escolar. Assim, cada escola e professor acaba interpretando à sua maneira o que seria essa avaliação e como desenvolvê-la e registrá-la.

A dificuldade dos professores em compreender a avaliação formativa pode ser porque ela ainda é pouco abordada nas licenciaturas (Silva, 2024; Luckesi, 2018; Santos, 2021), além dos desafios de sua implementação em contextos marcados por turmas com até 45 alunos e condições de trabalho adversas. Nesse cenário, a avaliação da aprendizagem tende a se reduzir à verificação de acertos e erros e à atribuição notas, frequentemente tratadas e operadas como se não tivessem relação com o processo de aprendizagem (Luckesi, 2016, 2018), limitando sua função pedagógica. Assim, as orientações dos documentos normativos não têm se efetivado no cotidiano escolar, evidenciando a dificuldade de articulação entre o prescrito e a prática (Fantinel, 2018; Silva; Araújo; Silva, 2025).

Embora a avaliação somativa ainda seja predominantemente associada a funções classificatórias, Fernandes (2019, 2021) e Souza (2024) apontam a possibilidade de sua resignificação. Nessa perspectiva, avaliações somativas podem assumir função pedagógica/formativa, quando seus resultados são utilizados para identificar aprendizagens, reconhecer lacunas e orientar intervenções. Como destaca Fernandes (2021, p. 7):

O que realmente é diferente é a utilização que se faz dos resultados obtidos. Se os resultados de uma avaliação forem utilizados para classificar os alunos, então estamos perante uma avaliação sumativa com propósitos classificatórios. Se, por outro lado, os resultados forem utilizados para dar feedback aos alunos, dando-lhes orientações que lhes permitam regular e autorregular as suas aprendizagens, então estamos perante uma avaliação sumativa sem fins classificatórios. Ou seja, estamos a dar uma utilização formativa à referida avaliação sumativa.

Desse modo, ainda que não consolidadas no cotidiano escolar, é possível vislumbrar aproximações entre avaliação somativa e formativa, quando orientadas à promoção da aprendizagem. Souza (2024, p. 81) explica essa diferenciação de significados, ao afirmar que a grafia *avaliação sumativa*

[...] está relacionada a uma espécie de balanço das aprendizagens, ou seja, visa a identificar, em síntese, o que o/a estudante já aprendeu e o que ainda não aprendeu (balanço do desempenho do/a aluno/a ao final de um período de estudos). Embora a classificação possa ser uma de suas manifestações, esta não tem o fim estigmatizado de julgamentos pontuais e fechados que conhecemos na prática da avaliação somativa, que se refere à soma tão somente, como prática isolada e que não faz relação com a avaliação formativa.

Portanto, podemos concluir que, embora haja avanços no reconhecimento da avaliação como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, ainda existem limites. O desafio continua sendo construir uma lógica avaliativa que seja mais clara, acessível, inclusiva e coerente com a realidade das escolas.

Considerações finais

Durante este estudo, buscamos compreender como a LDB e a BNCC recomendam a prática avaliativa a ser desenvolvida nos sistemas de ensino brasileiros. Ao analisar a lógica avaliativa presente nas LDB de 1961, 1971 e a de 1996, bem como na BNCC, foi possível compreender como a avaliação foi sendo ressignificada ao longo dos anos, o que está em conformidade com as concepções de avaliação da aprendizagem que foram sendo modificadas e complementadas ao longo das décadas, à medida que a literatura científica da área foi sendo ampliada. Desse modo, constatamos que houve evolução na compreensão da avaliação no âmbito da legislação brasileira, como na LDB de 1961, que somente citava os exames e as provas,

chegando a recomendações de avaliações formativas na LDB de 1996 atualizada até julho de 2022, vigente na Educação brasileira. Portanto, este documento permite entender que podemos utilizar diferentes procedimentos e/ou instrumentos para avaliar os estudantes, tais como: seminário, projetos, atividades *online*, provas orais e escritas, entre outros.

Assim, observamos que a cultura de polarização de provas e exames, reforçada na LDB de 1961 e ainda na LDB de 1971, não encontra forças para figurar como únicos instrumentos avaliativos na LDB de 1996, o que também é recomendado pela BNCC. Inferimos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reconhece, ainda, que os instrumentos avaliativos são parte da avaliação, mas não a própria avaliação, e que esta tem outras finalidades além da classificação e certificação, que podem possibilitar melhor direcionamento do processo de ensino e de aprendizagem nas três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Contudo, é importante ressaltar que isto será compreendido mais claramente caso professores ou gestores já tenham estudado sobre avaliação da aprendizagem e a avaliação formativa durante sua formação inicial e/ou continuada, pois os documentos não definem certos termos presentes neles e que possuem diferentes entendimentos por parte desses profissionais citados, como no caso das expressões: aspectos qualitativos e quantitativos e avaliação formativa.

Com relação à formação, a LDB de 1996 não apresenta orientações específicas sobre o desenvolvimento da avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, nem sobre a abordagem da avaliação nos cursos de formação inicial de professores. Essa lacuna pode contribuir para uma dissociação entre o Ensino Superior e a Educação Básica, uma vez que, para esta última, há maior detalhamento sobre os processos avaliativos a serem desenvolvidos. É importante reconhecer que existem diretrizes curriculares nacionais específicas para a formação de professores, e por isso propomos, em pesquisas futuras, aprofundarmos a análise desses documentos normativos atuais, para que possamos verificar se há indicações mais específicas sobre a formação do professor avaliador e se está ocorrendo a articulação entre essas diretrizes e práticas avaliativas aqui ressaltadas.

Este estudo permitiu compreender como a prática avaliativa, recomendada há 50 ou 60 anos, respaldada pela legislação da época, ainda exerce influência significativa nas salas de aula atuais. Superar esses limites exige também investimento na formação crítica e reflexiva dos profissionais que atuam ou que atuarão nas escolas.

Portanto, esperamos que os resultados desta pesquisa contribuam para a ampliação do conhecimento sobre como documentos normativos e orientadores da educação brasileira abordam a temática da avaliação, trazendo suas lacunas e potencialidades. A análise crítica da LDB e da BNCC também contribui para o fortalecimento de práticas avaliativas mais coerentes e, por isso, dialógicas, formativas e comprometidas com o desenvolvimento integral dos estudantes, principalmente na Educação Básica. Além de poder auxiliar na revisão de currículos dos cursos de licenciatura, permite promover alinhamento entre a formação do professor avaliador e aquilo que documentos orientadores e normativos esperam da prática avaliativa a ser desenvolvida na Educação Básica.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. *Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961.

BRASIL. *Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. 6ª ed. Brasília, DF: Senado Federal, 2022.

BRASIL. *Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as leis n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.... Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 28 abr. 2026.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação (MEC). Brasília, 2018.

FANTINEL, Cristiane Aparecida. *Avaliação do ensino e aprendizagem escolar: relações entre as políticas públicas de avaliação e a prática pedagógica*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2018.

FERNANDES, Domingos. Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. *In*: ORTIGÃO, Maria Isabela Ramalho; FERNANDES,

Domingos; PEREIRA, Talita Vidal; SANTOS, Leonor (orgs.). *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento*. Curitiba: CRV, p. 139-164, 2019.

FERNANDES, Domingos. *Avaliação Sumativa*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2021.

FONTANIVE, Nilma Santos. A divulgação dos resultados das avaliações dos sistemas escolares: limitações e perspectivas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 21, n. 78, p. 83-100, 2013. DOI: 10.1590/S0104-40362013005000005. Acesso em: 15 abr. 2026.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 64. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GARCIA, Paulo; BRITO, Carlos Alexandre Felício. A avaliação na visão de futuros professores: elementos que dificultam a aprendizagem. *Horizontes*, [S. l.], v. 42, n. 1, p. e023077, 2024. DOI: 10.24933/horizontes.v42i1.1726. Acesso em: 15 abr. 2026.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. *EccoS – Revista Científica*, v. 4, n. 1, p. 18-42, 2002. DOI: 10.5585/eccos.v4i1.291. Acesso em: 15 abr. 2026.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas*. 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem como componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Sobre notas escolares: distorções e possibilidades*. 1. ed., 1. Reimpressão. São Paulo: Cortez, 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed., 6. reimpr. São Paulo: Cortez, 2018.

MACHADO, Maria Helena; MEIRELLES, Rosane Moreira Silva. Da “LDB” dos anos 1960 até a BNCC de 2018: breve relato histórico do ensino de Biologia no Brasil. *Debates em Educação*, v. 12, n. 27, p. 163-181, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12n27p163-181. Acesso em: 15 mar. 2026.

MENDES, Olenir Mendes; RICHTER, Leonice Matilde; MARTINS, Christian Alves; CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz de; COSTA, Simone Freitas Pereira (orgs.). *Pesquisa coletiva, avaliação externa e qualidade da escola pública*. Curitiba: CRV, 2018.

NEVES, Josélia Gomes; OLIVEIRA, Ana Paula Salgado Beleza de; SANTOS, Gisele Caroline Nascimento dos. Avaliação na educação infantil: desafios e perspectivas. *Revista Exitus*, [S.l.] v. 7, n. 3, p. 374–400, 2017. DOI: 10.24065/2237-9460.2017v7n3ID360. Acesso em: 15 mar. 2026.

SANTOS, Mateus José dos. *O lugar da avaliação e seus desdobramentos sob a perspectiva de licenciandos(as) em Química da Universidade Federal de Viçosa*. 2021. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2021.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 16, n. 70, p. 197-209, 2016. DOI: 10.20396/rho.v16i70.8644737. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644737>. Acesso em: 15 abr. 2026.

SILVA, Isabela Vieira da. *Avaliação escolar: análise do percurso trilhado por um grupo de professores de química do Ensino Médio*. 2019. 125 f. Dissertação (Mestrado em Química) – Programa de Pós-Graduação em Química, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

SILVA, Isabela Vieira da. *A construção do conhecimento sobre avaliação da aprendizagem na formação inicial de professores de química da Universidade Federal de Juiz de Fora*. 2024. 270 f. Tese (Doutorado em Química) – Programa de Pós-Graduação em Química, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2024.

SILVA, Laís Klennaide Galvão da; ARAÚJO, Josélia Carvalho de; SILVA, Moacir Vieira da. Avaliação da aprendizagem, um instrumento ideológico e político. In: XI CONEDU – Congresso Nacional de Educação, Olinda. *Anais [...]*. Olinda, Pernambuco, 2025. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2025/TRABALHO_COMPLETO_EV214_ID15139_TB6747_16102025090824.pdf. Acesso em: 22 mar. 2026.

SILVA, Soraia Oliveira da Cunha. Concepção docente sobre avaliação qualitativa da aprendizagem no ensino fundamental: uma interpretação da LDB 9394/96. *Revista Meta: Avaliação*, v. 2, n. 6, p. 334-357, 2010. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/87>. Acesso em: 22 mar. 2026.

SOARES, Enílvia Rocha Morato. Comportamento: cabe avaliá-lo?. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.). *Conversas sobre avaliação*. Campinas, SP: Papyrus, 2019. p. 29-35.

SOUZA, Alesandra Ferreira Bento. *Práxis em avaliação formativa e trabalho coletivo na construção do conhecimento: as vivências de um grupo de pesquisa*. 2024. 389 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

STOYNOFF, Stephen. Looking backward and forward at classroom-based language assessment. *ELT Journal*, v. 66, n. 4, p. 523-532, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccs041>. Acesso em: 17 fev. 2026.

TACOSHI, Marina Miyuki Akutagawa; FERNANDEZ, Carmen. Avaliação da Aprendizagem em Química: concepções de ensino-aprendizagem que fundamentam esta prática. VII Enpec – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 1, 2009, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: UFSC, 2009, p. 1-12.

TEODORO, Eliane; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa; MARINHO, Paulo. Avaliação das aprendizagens: uma análise de produções acadêmicas brasileiras (2006–2020). *Linhas Críticas*, v. 28, e41638, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312022000100110. Acesso em: 17 fev. 2026.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico*. 1993. 481 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1993. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/65272?i=14>. Acesso em: 16 abr. 2026.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Apresentação. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.). *Conversas sobre avaliação*. Campinas, SP: Papirus, 2019c. p. 7-11.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Esmiuçando a avaliação formativa. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.). *Conversas sobre avaliação*. Campinas, SP: Papirus, 2019a. p. 13-22.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Portfólio, avaliação formativa e feedback. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.). *Avaliação: interações com o trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 2019b. p. 157-167.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas; SOARES, Sílvia Lúcia. O lugar da avaliação nos espaços de formação de professores. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 36, n. 99, p. 239-254, 2016. DOI: 10.1590/CC0101-32622016160250. Acesso em: 17 abr. 2026.

SOBRE AS AUTORAS

Isabela Vieira da Silva. Doutora em Química, subárea Educação Química, pelo Programa de Pós-Graduação em Química da UFJF; professora efetiva da Educação Básica; Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais. Integra o grupo de pesquisa QuInFormação e o GEEDUQ, ambos da UFJF.

Contribuição de autoria: conceituação, curadoria de dados, análise formal, investigação, metodologia, design da apresentação de dados, redação do manuscrito original e redação – revisão e edição.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7422295926724865>.

Andréia Francisco Afonso. Doutora em Ciências pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); professora do Ensino Superior; Universidade Federal de Juiz de Fora. Líder do grupo de pesquisa QulnFormação da UFJF.

Contribuição de autoria: conceituação, análise formal, metodologia, supervisão, design da apresentação de dados e redação – revisão e edição.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1105432487453207>.

AUTODECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Declara-se que o software de Inteligência Artificial ChatGPT, desenvolvido pela OpenAI, foi utilizado exclusivamente para realização de correções pontuais ortográficas e gramaticais e auxílio nas traduções dos resumos deste artigo. Ressaltamos que todo o conteúdo foi posteriormente revisado e validado por ambas as autoras, garantindo que a autoria intelectual e a rigorosidade científica do estudo fossem plenamente respeitadas e preservadas.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, além das agências de fomento FAPEMIG e UFJF, que também forneceram ajuda financeira com bolsa de doutorado para o desenvolvimento da pesquisa.

Recebido em: 13.11.25

Aceito em: 06.04.26

Publicado em: 03.06.26