

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGLE

GESSICA BRENDA LIMA DA SILVA COELHO

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM LÍNGUA PORTUGUESA: as contribuições
da diversificação dos instrumentos avaliativos

Imperatriz
2023

GESSICA BRENDA LIMA DA SILVA COELHO

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM LÍNGUA PORTUGUESA: as contribuições da diversificação dos instrumentos avaliativos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, na área Estudos Literários e Estudos Linguísticos e na linha de pesquisa Literatura, Diálogos e Saberes.

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Lilian Castelo Branco de Lima

C672a

Coelho, Gessica Brenda Lima da Silva

Avaliação da aprendizagem em Língua Portuguesa: as contribuições da diversificação dos instrumentos avaliativos / Gessica Brenda Lima da Silva Coelho. – Imperatriz, MA, 2023.

123 f.; il.

Orientadora: Dra. Lilian Castelo Branco de Lima

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, Imperatriz, MA, 2023 - Programa de Pós-Graduação em Letras.

1. Língua Portuguesa. 2. Avaliação. 3. Ensino e aprendizagem. I. Título.

CDU 37.02: 811.134.3

Ficha elaborada pelo Bibliotecário: **Raniere Nunes CRB13/729**

GESSICA BRENDA LIMA DA SILVA COELHO

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM LÍNGUA PORTUGUESA: as contribuições
da diversificação dos instrumentos avaliativos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, na área Estudos Literários e Estudos Linguísticos e na linha de pesquisa Literatura, Diálogos e Saberes.

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Lilian Castelo Branco de Lima

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a Lilian Castelo Branco de Lima
(Orientadora)

Professora Dr^a Maria da Guia Taveiro Silva
(Examinadora)

Professora Dr^a Ilma Maria de Oliveira Silva
(Examinadora)

Aos meus pais, Elio e Luisete, pelo amor e apoio incondicional, e por sempre me ensinarem que a educação é sempre o melhor caminho para a liberdade e generosidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado a oportunidade de ingressar na 1ª Turma do Mestrado em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL, sendo esta a mesma instituição na qual me graduei anos atrás. Agradeço, ainda, pela sabedoria e forças necessárias para enfrentar as provações do dia a dia acadêmico durante um período tão atípico por causa da pandemia.

Gostaria de agradecer também à minha família, principalmente aos meus pais, Elio e Luisete, pelos sacrifícios realizados nesses meus 31 anos de vida que me impulsionaram a estar onde estou hoje. Agradeço aos meus irmãos, Jeffeson e Jaqueline pelo suporte diário durante essa jornada.

Agradeço ao meu marido, Caique, que esteve ao meu lado durante toda essa jornada do mestrado, sempre me acalentando nos momentos de insegurança e ansiedade.

Muito obrigada aos meus colegas de mestrado por todo o incentivo, pelo carinho, humildade e humanidade nesse processo que foi prazeroso e doloroso em tantos sentidos para todos nós. Vocês me inspiraram durante as nossas aulas e em todas as nossas trocas de experiências. E agradeço principalmente pelas muitas conversas que deixaram o processo mais leve simplesmente por estarem lá disponíveis para ouvir.

Meus agradecimentos à minha orientadora Lilian Castelo Branco de Lima, pela paciência, apoio e incentivo durante as fases de produção dessa dissertação, e principalmente por demonstrar comprometimento e responsabilidade no ato de ensinar. Agradeço ainda ao professor Gilberto Freire pela preocupação e cuidado constante que teve comigo nesse processo.

Agradeço aos demais professores, que me engrandeceram com seus conhecimentos, principalmente às professoras Maria da Guia e Ilma Maria pelas contribuições durante a qualificação e defesa desse trabalho. Agradeço também aos servidores desta instituição que participaram direta ou indiretamente para a conclusão desse mestrado. Por fim, meus agradecimentos a todos que me apoiaram, torceram e oraram para a conclusão de mais essa etapa acadêmica.

“É essencial que o professor jamais esqueça que ao avaliar seu aluno está em última análise refletindo sobre a própria grandeza do desenvolvimento humano”.

Celso Antunes

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo central apontar alternativas para práticas avaliativas consideradas tradicionais no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no âmbito educacional maranhense, em particular, em relação às orientações educacionais durante os períodos de adaptação e mudanças ocasionados pela pandemia de Covid-19 e implementação do Novo Ensino Médio. Dessa forma, realizou-se um estudo das diretrizes e parâmetros educacionais das esferas Federal, Estadual (Maranhão) e Municipal (Imperatriz). Para realizar tal intento, as discussões apresentadas se fundamentam nas teorias sobre concepções de ensino e aprendizagem sob um ponto de vista da reflexão crítica, que sinalizam para a avaliação da aprendizagem como ferramenta importante para auxiliar no processo educacional. Nesse contexto, o embasamento teórico pauta-se em autores como Cipriano Luckesi, Telma Weisz e Ana Sanchez, Pedro Demo, Philippe Perrenoud, Henry Giroux, Kenneth Zeichner, Benigna Villas Boas, entre outros. Dessa forma, por meio dos estudos realizados para a construção desta dissertação observou-se que há diversos desafios e fatores que afetam o processo de avaliação da aprendizagem, por isso, conclui-se que há uma necessidade, cada vez mais urgente, em se buscar a diversificação de instrumentos como uma estratégia para enriquecer de forma prática o processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula de escolas públicas. Nesse sentido, o produto desta dissertação constitui-se em um conjunto de propostas para uso na avaliação na disciplina de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Instrumentos avaliativos. Ensino e aprendizagem. Ensino Médio.

ABSTRACT

The present research has as its main objective to point out alternatives for assessment practices considered traditional in the teaching and learning process in the subject of the Portuguese Language in the educational scope of Maranhão, in particular, in relation to educational guidelines during the periods of adaptation and changes caused by Covid-19 pandemic and the implementation of the new High School model. Thus, it was carried out a study about the educational guidelines and parameters of the Federal, State (Maranhão) and Municipal (Imperatriz) spheres. In order to accomplish this purpose, the discussions presented are based on theories about teaching and learning concepts from a critical reflection point of view, which point to the assessment of the learning process as an important tool to assist in the educational process. In this context, the theoretical basis is based on authors such as Cipriano Luckesi, Telma Weisz and Ana Sanchez, Pedro Demo, Philippe Perrenoud, Henry Giroux, Kenneth Zeichner, Benigna Villas Boas, among others. Thus, through the studies carried out for the construction of this dissertation, it was observed that there are several challenges and factors that affect the learning assessment process, therefore, it is concluded that there is an increasingly urgent need to seek the diversification of instruments as a strategy to practically enrich the teaching and learning process in public school classrooms. In this sense, the product of this dissertation consists of a set of proposals for use in the assessment of the subject Portuguese Language.

Keywords: Portuguese language. Assessment Tools. Teaching and learning. High school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Competências Gerais da BNCC..... | 60 |
| Figura 2 - Média de Desempenho por URE | 80 |
| Figura 3 - Série Histórica da URE de Imperatriz | 80 |
| Figura 4 - Distribuição por Padrão de Desempenho por URE | 81 |
| Figura 5 - Rubrica Holística..... | 93 |
| Figura 6 - Rubrica Analítica..... | 94 |
| Figura 7 - <i>Running dictation</i> | 102 |
| Figura 8 - Produção Técnico Tecnológica | 104 |
| Figura 9 - Questionário sociolinguístico 1..... | 109 |
| Figura 10 - Questionário sociolinguístico 2..... | 110 |
| Figura 11 - Questionário sociolinguístico 3..... | 111 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCTMA – Documento Curricular do Território Maranhense

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MA – Maranhão

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PDPI - Programa de Desenvolvimento para Professores de Inglês

SAGEA - Secretaria Adjunta de Gestão do Ensino e da Aprendizagem

SEAMA - Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão

SEMED-Imperatriz – Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz

SEDUC-MA – Secretaria de Estado da Educação do Maranhão

UREI – Unidade Regional de Educação de Imperatriz

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|------------|
| 1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS | 11 |
| 2 | AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: REFLEXÃO, CONCEITOS E FUNÇÕES | 17 |
| 2.1 | O educador como profissional reflexivo no processo avaliativo | 22 |
| 2.2 | Avaliar é diferente de mensurar | 34 |
| 2.3 | Funções da avaliação da aprendizagem..... | 41 |
| 3 | AVALIAÇÃO E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA | 51 |
| 3.1 | A Língua Portuguesa segundo a BNCC e o Documento Curricular do Território Maranhense..... | 59 |
| 3.2 | Ensino remoto emergencial e os impactos na avaliação da aprendizagem | 67 |
| 4 | INSTRUMENTOS AVALIATIVOS: DIVERSIFICAR PARA MUDAR | 83 |
| 4.1 | Gamificação online..... | 87 |
| 4.1.1 | Quizizz | 88 |
| 4.1.2 | Kahoot | 90 |
| 4.2 | Rubrics..... | 91 |
| 4.3 | Portfólio, autoavaliação e <i>feedback</i> | 96 |
| 4.4 | Dinâmica: <i>Running dictation</i> | 101 |
| 5 | PRODUÇÃO TÉCNICO TECNOLÓGICA (PTT) | 104 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 114 |
| | REFERÊNCIAS | 116 |

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Iniciamos este texto reafirmando a importância da reflexão sobre os instrumentos avaliativos para o processo educacional. Nesse sentido, este trabalho propõe uma análise que estimule uma autocrítica por parte dos educadores e como estes podem buscar, constantemente, conhecimentos e alternativas para suas práticas profissionais.

A motivação para o desenvolvimento deste estudo nasceu de uma experiência profissional que tive em 2019, pois foi neste momento que meu processo de reflexão a respeito da avaliação da aprendizagem realmente iniciou de forma a impactar significativamente minhas ações em sala de aula. Vale ressaltar que concluí a graduação em licenciatura em Letras Português/Inglês em 2013 e recém graduada já iniciei minhas práticas docentes no Ensino Fundamental. Durante todo esse tempo, é claro que eu pensava sobre avaliação, até porque nenhuma secretaria de educação ou gestão escolar deixa você esquecer disso, mas nada que gerasse questionamentos transformadores à minha prática.

Ressalto que em meu processo de formação, eu não tive a oportunidade de refletir mais frequentemente e criticamente sobre minhas práticas avaliativas durante a graduação e quando havia alguma formação proposta pela própria rede escolar, eram palestras que tratavam o tema de forma generalizada e pouco instigantes para a aplicação prática no contexto escolar que conhecia. Assim, o processo reflexivo da avaliação não conseguia ser efetivamente atingido e meus atos caminhavam para uma avaliação tradicional em diversas características: coercitiva, somativa e quantitativa. Pois, na maioria das vezes foi esse tipo de experiência que conheci enquanto estudante, e posteriormente, a que mais observei ao meu redor enquanto profissional. Assim, essa perspectiva tradicional foi sendo naturalmente internalizada por mim.

O contexto histórico no qual a avaliação brasileira foi sendo construída também proporcionou esse tipo de enraizamento tradicional voltado para a cultura do exame, logo a postura diante da avaliação torna-se seletiva, com características de controle social e marginalização. Luckesi (2021, p. 268) afirma que esse modelo de avaliação é herdado pela formação da sociedade burguesa, que assume além de uma função pedagógica, uma função de disciplinamento social e psicológico, acarretando em um

modelo de administração de poder típico desse modelo social: “centralizado, autoritário e hierarquizado”.

A sociedade tem o nome de democrática, mas a organização social e política estabelecidas demonstram que, fundamentalmente, ainda somos autoritários, o que quer dizer que vivemos sob a égide do bonapartismo, que ordena e dirige a vida social e política do País, ainda que aparentemente diga que não (LUCKESI, 2021, p. 271).

A fim de nos afastarmos dessa perspectiva educacional e avaliativa tradicional, essa pesquisa tem como questionamento principal o seguinte: de que forma os professores podem englobar diversos instrumentos avaliativos por meio de uma abordagem crítico-reflexiva da avaliação da aprendizagem em Língua Portuguesa?

Portanto, o objetivo geral desta pesquisa é apontar alternativas para práticas avaliativas consideradas tradicionais no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no âmbito educacional maranhense, em particular, em relação às orientações educacionais durante os períodos de adaptação e mudanças ocasionados pela pandemia de Covid-19 e implementação do Novo Ensino Médio.

Em relação aos objetivos específicos, atentou-se em:

- Discutir sobre as concepções históricas de educação, avaliação e suas funções no contexto educacional brasileiro;
- Discorrer sobre a importância da reflexão crítica no âmbito educacional;
- Propor o uso de instrumentos avaliativos diversificados no componente curricular de Língua Portuguesa.

Quanto ao percurso metodológico, este trabalho tem como base a pesquisa bibliográfica fundamentando-se nas ideias de autores cujos estudos discutem sobre avaliação, entre eles, Cipriano Carlos Luckesi (2013), José Carlos Libâneo (2006), Jussara Hoffmann (2001), Benigna Villas Boas (2015, 2017, 2019). Ademais, foi realizada uma pesquisa documental para compreender as orientações das legislações educacionais sobre o contexto avaliativo e assim apresentar estratégias que consigam ir ao encontro das propostas educacionais brasileiras, principalmente, em relação ao ensino de Língua Portuguesa.

Desse modo, hoje percebo que é preciso refletir sobre o processo avaliativo para que o profissional da educação realmente pare e se pergunte: “Eu realmente avalio adequadamente meus alunos? Minha avaliação leva em consideração aspectos

individuais desse aluno? Eu uso instrumentos que levem a desafios que os influenciam a melhorar suas competências e habilidades? Eu utilizo a avaliação como recurso para identificar limitações no meu processo metodológico a fim de potencializar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos?”

No meu caso, uma reflexão mais ampla só iniciou realmente em 2019, ao participar do Programa de Desenvolvimento para Professores de Inglês - PDPI oferecido pela CAPES em parceria com a *Fulbright*, nos Estados Unidos. Nesse programa foram trabalhadas algumas disciplinas a fim de aprimorar as práticas profissionais dos docentes participantes. Assim, havia uma disciplina específica chamada *Classroom Based Assessment*, e nela foi disponibilizada diversas teorias sobre o que é avaliação, tipos de avaliação, princípios avaliativos e instrumentos avaliativos, sendo alguns voltados, especificamente, para o ensino de língua estrangeira, mas que podem ser adequadas em qualquer disciplina, principalmente na área de Linguagens.

Durante as aulas, a coordenadora do programa da Universidade, e que também era a professora da disciplina citada, relatou que em seu contexto acadêmico, seja enquanto aluna ou professora, a avaliação também era um tema que geralmente ficava à margem, constantemente esquecido em aspectos teóricos e práticos, por isso, ela fez questão de incluir em nosso programa. Praticamente, todo o nosso grupo de professores brasileiros que participava das aulas relatou que esta também era uma realidade nas graduações de licenciatura em nosso país. A partir desse curso, compreendi a importância de refletir sobre a avaliação, de analisar processos e realmente entender a necessidade de adaptar procedimentos metodológicos para atender o real objetivo de uma avaliação, que é nortear todo o processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Nesse caminho, fui me tornando uma crítica de minha prática docente, em particular, em relação à avaliação, pois a aprendizagem e a avaliação devem caminhar juntas. Ressalta-se que o processo avaliativo sempre poderá ser questionado, pois é através desses questionamentos que haverá chance de inovar e posteriormente aprender (DEMO, 2010, p.36). Assim, neste trabalho busca-se propor essa reflexão a quem o lê, pois segundo Demo (2010, p. 38) “é comum no educador que a tudo critique. [...] mas costuma esquecer que a coerência da crítica está na autocrítica”.

Adensando as reflexões sobre a prática avaliativa, Luckesi (2013, p.362) assinala que é necessário que haja uma mudança prática de perspectiva sobre como avaliar, pois teorias e técnicas são estudadas e conhecimentos são adquiridos pelos educadores sobre a temática. No entanto, só se aprende em uma prática crítica. Sendo que,

[...]
as transformações (verdadeiras aprendizagens) decorrem de praticarmos, criticamente cientes do que estamos fazendo, ou seja, sempre nos perguntando: “Minha ação, meu modo de ser, de agir, estão adequados? Existe outra possibilidade de agir com mais adequação?” (LUCKESI, 2013, p. 374).

Nesse contexto, há diversos fatores que envolvem o processo avaliativo e possíveis dificuldades dos alunos(as) no processo de aprendizagem, mas a partir do momento que a prática do educador se modifica para atender à realidade dos discentes, a chance de obter resultados satisfatórios é maior, tal como afirma Santos (2008, p.115): “o pensamento crítico sobre sua atuação, assim exercitado, pode levar o profissional a elaborar novas estratégias de atuação.”

Sob um ponto de vista documental, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa afirmam que a avaliação deve ser vista como um conjunto de práticas que estejam relacionadas à verificação do que o aluno aprendeu, dando ênfase na elaboração de um conjunto de procedimentos investigativos, como é possível observar pelo trecho a seguir:

A avaliação deve ser compreendida como conjunto de ações organizadas com a finalidade de obter informações sobre o que o aluno aprendeu, de que forma e em quais condições. Para tanto, é preciso elaborar um conjunto de procedimentos investigativos que possibilitem o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para tornar possível o ensino e a aprendizagem de melhor qualidade (BRASIL, 1998, p.93).

Desse modo, como profissionais da educação podem elaborar e incorporar novas práticas avaliativas no ensino de Língua Portuguesa? Quais instrumentos podem ser utilizados para não utilizar-se da avaliação coercitiva? Neste trabalho propõe-se também discutir sobre a avaliação e a necessidade de uma diversificação de instrumentos avaliativos, com a finalidade de demonstrar sua importância para a modificação da cultura do exame, a compreensão de que a avaliação deve ser vista como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, sem esquecer de

empoderar o aluno nesse processo, pois este deve ser sujeito ativo na sua própria aprendizagem, de forma crítico-reflexiva. Tendo em vista que:

Múltiplos instrumentos de avaliação são importantes tanto para o educando quanto para a escola. O educando se beneficia por não ser avaliado com base em um único instrumento de avaliação [quase sempre a prova]; e a instituição se beneficia por ter mais segurança quando do veredito da avaliação somativa (que veremos mais à frente), e/ou quanto emite comunicações do desempenho dos estudantes à família e aos próprios estudantes (FIALHO, 2018, p. 183).

Portanto, a proposta da multiplicidade e diversificação de instrumentos avaliativos se faz necessária, principalmente, no período pandêmico atual, e acima de tudo, deve ser exercida nas salas de aula brasileiras (virtuais ou presenciais), seja por meio de instrumentos efetivos como *feedback*, *rubrics*, portfólio ou taxonomias, como a Taxonomia de Bloom, ou ainda, a partir de princípios norteadores básicos.

Por todo o exposto, essa pesquisa se organiza em três capítulos (após as considerações iniciais), que se relacionam a fim de responder a problemática anteriormente citada. Dessa forma, o Capítulo 2 intitulado “Avaliação da Aprendizagem: Reflexão, Conceitos e Funções” busca apresentar as construções sobre as concepções históricas de avaliação e demonstrar sua influência dentro do processo educacional brasileiro. Além disso, apresentamos a importância da reflexão crítica no âmbito educacional a fim de influenciar positivamente o processo de ensino aprendizagem, logo, contribuindo para o processo avaliativo para que este se torne mais inclusivo e emancipatório para o aluno.

No capítulo 3, “Avaliação de Língua Portuguesa Sob Uma Ótica Legislativa” é realizada uma análise dos documentos educacionais em relação à avaliação, com foco no componente curricular de Língua Portuguesa, sendo eles a Base Nacional Comum Curricular, o Documento Curricular do Território Maranhense, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e outras orientações legislativas advindas do Ministério da Educação durante o período emergencial relacionado a Covid-19.

No capítulo 4, “Instrumentos avaliativos: diversificar para mudar” objetivou-se fortalecer o ideal da diversificação dos instrumentos avaliativos para que melhor oportunize a aprendizagem dos alunos, respeitando suas individualidades, sob a ótica de uma pedagogia diferenciada e uma avaliação formativa e crítica. É sabido que uma proposta de diversificação de instrumentos não é algo fácil de se implementar dentro das salas de aulas da escola pública, resultando em um verdadeiro desafio para os

agentes educacionais. Portanto, buscou-se exemplificar através de alguns instrumentos (*rubrics*, gamificação online, portfolios, entre outros) como estes poderiam ser implementados nas aulas de Língua Portuguesa para desenvolver as habilidades básicas dos alunos a fim de gerar uma aprendizagem significativa.

Por fim, apresenta-se a Produção Técnico Tecnológica (PTT) que é um caderno pedagógico interativo em formato *e-book* intitulado “Instrumentos avaliativos: diversificar para mudar”. O material sugere uma reflexão coletiva entre educadores da área de Linguagens e Língua Portuguesa, no âmbito escolar da rede estadual do Maranhão, com a finalidade de incentivar a elaboração e o emprego de instrumentos avaliativos diversificados.

2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: REFLEXÃO, CONCEITOS E FUNÇÕES

A avaliação é uma prática que faz parte do processo educacional. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), em seu artigo 1º, a educação compreende os processos formadores que se desenvolvem nos mais diversos âmbitos, ou seja, no âmbito familiar, social, profissional, escolar e acadêmico, além de movimentos e organizações sociais e culturais (BRASIL, 1996). Portanto, podemos perceber que a educação ocorre a todo momento e em todo lugar, sendo algo constante na vida das pessoas, e é gerada a partir de convenções sociais, culturais e políticas, que regem os saberes básicos necessários para que o indivíduo se desenvolva e participe de uma comunidade.

Nesse sentido, concordamos com Smith (2021) no entendimento de que educação “é um processo de convidar a verdade e a possibilidade, de encorajar e dar tempo à descoberta”¹ (tradução nossa). Ademais, Smith (2021) afirma que a “educação é deliberada”, assim, nós, enquanto educadores, atuamos com um objetivo, que é “construir compreensão e julgamento e permitir a ação” (tradução nossa)². Lafourcade (2010) também apresenta uma perspectiva que compreende a educação como um processo sistemático, que busca provocar mudanças comportamentais permanentes e positivas naquelas que sofreram sua influência, por meio de objetivos aplicáveis de forma concreta em indivíduos em desenvolvimento.

De acordo com essa definição, só se pode admitir que alguém seja considerado educado em determinada dimensão, quando houver obtido - depois de um período de ensino - padrões de comportamento inexistentes no momento em que se iniciou sua aprendizagem. A obtenção de tais mudanças representa, pois, uma meta que a educação procurará alcançar através de toda sua estratégia (LAFOURCADE, 2010, p. 17).

Por todo o exposto, é fato que os ordenamentos legislativos e fundamentos pedagógicos brasileiros da atualidade foram bastante influenciados por visões filosóficas progressivas e freirianas em relação ao conceito de educação. Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, quanto a Base Nacional Comum Curricular, apresentam orientações que visam resultar em uma educação e formação integral do

¹ “Education, as we understand it here, is a process of inviting truth and possibility, of encouraging and giving time to discovery.”

² “Education is deliberate. We act with a purpose – to build understanding and judgement and enable action.”

ser humano. No entanto, é importante ressaltar que existem diferenças entre a ideia de educação e educação escolar, como afirma Colares (2006, p. 57):

Educação é um termo amplo e designa uma prática que transcende o ato escolar e que se faz presente em todas as formas de organização social conhecidas. Não depende de um local e de um tempo específico para acontecer. A educação escolar, por sua vez, mesmo mantendo alguns traços característicos de um processo espontâneo, seja de métodos, assim como da organização e da forma do trabalho pedagógico. Portanto, a educação escolar não pode ser confundida com educação, pois carrega diversas especificidades.

Anselmo Colares (2006, p. 57) apresenta uma diferenciação realizada por David Hamilton (1992), na qual existiriam três processos: o de socialização, o de educação e o de escolarização. Cada processo desse tem suas particularidades, mas todos resultam na aprendizagem. A aprendizagem no processo de socialização ocorreria através da observação durante as relações humanas; o processo de educação ocorreria de forma ordenada através do ensino; e a escolarização consistiria no ensino formal e institucional.

Segundo Colares, a partir do século XVI, na Europa, houve uma mudança de perspectiva sobre a escolarização, na qual a ênfase não era mais a aprendizagem, e sim a instrução, mudando, portanto, a relação entre o ensinar e o aprender, reforçado por diversas instituições, tais como as igrejas e as escolas. Nesse momento, os exames tornaram-se o instrumento ideal para a verificação de resultados da instrução proposta, “porque o exame troca as relações de saber por relações de poder” (COLARES, 2006, p. 57).

Em uma perspectiva histórica, há relatos de que a avaliação exista desde a Idade Antiga. Na China, no século XII a.C. foi utilizada para fazer a seleção de funcionários do alto escalão chinês. Na Grécia e Roma antiga a avaliação assumiu um caráter pedagógico, como instrumento na relação entre professor e aluno. Na Idade Média, a avaliação começa a apresentar punições e recompensas como forma de controle e incentivo ao aprendiz. No Renascimento há também relatos de utilização de exames orais no ambiente universitário, além da observação como outro recurso avaliativo e seletivo (COLARES, 2006; CARVALHO, LIMA, PONTES JÚNIOR, 2003).

Como podemos perceber, esta prática foi historicamente criada e institucionalizada nos ambientes escolares, se consolidando principalmente a partir do século XVIII na Europa. Assim, o campo educacional sofreu influência de

pensadores como Comênio e La Salle, que posteriormente também trouxeram reflexões a respeito da avaliação, mais especificamente sobre o uso do exame como instrumento para identificar a evolução do aluno.

Nesse percurso, Comênio escreveu a obra *Didactica Magna* (1633-38), na qual refletiu epistemologicamente sobre o “método”, dessa forma, o exame era apresentado como um problema metodológico que fazia parte do exercício educacional. Nesse contexto, há um interesse entre a relação de ensino e aprendizagem, o ensinar e aprender estão associados e o exame aparece como uma ferramenta para melhorar o ato de ensinar, e assim, influenciar positivamente a aprendizagem. No entanto, Comênio também incentiva a utilização do medo como forma de incentivo para melhorar a aprendizagem (COLARES, 2006; LUCKESI, 2013).

Se, porém, por vezes, é necessário espreitar e estimular, o efeito pode ser obtido por outros meios e melhores que as pancadas: às vezes, com uma palavra mais áspera e com uma repreensão dada em público; outras vezes, elogiando os outros: «olha como estão atentos este teu colega e aquele, e como entendem bem todas as coisas! Porque é que tu és assim preguiçoso?»; outras vezes, suscitando o riso: «Então tu não entendes uma coisa tão fácil? Andas com o espírito a passear?» Podem ainda estabelecer-se «desafios» ou «sabatinas» semanais, ou ao menos mensais, para ver a quem cabe o primeiro lugar ou a honra de um elogio, como ensinámos já noutro lugar, desde que se veja que isto não vai resultar num mero divertimento ou numa brincadeira, e por isso inútil, mas para que o desejo do elogio e o medo do vitupério e da humilhação estimulem verdadeiramente à aplicação. Por esta razão, é absolutamente necessário que o professor assista ao «desafio» e o dirija com seriedade e sem artifícios, censure e repreenda os mais negligentes e elogie publicamente os mais aplicados (COMÊNIO, 2001, p. 138).

La Salle, por sua vez, já traz outra percepção quanto ao exame, para ele funcionaria “como uma espécie de supervisão permanente, de certa forma, separada do ato de ensinar” (COLARES, 2006, p. 62). Desse modo, o exame passa a ser visto como uma ferramenta de verificação da aprendizagem, ou seja, é um “instrumento de supervisão e de controle, o qual precisa ser constantemente aprimorado” (*ibidem*, 2006, p. 63). Assim, o foco passa a ser o mensuramento dos resultados e o fracasso era responsabilidade somente do aluno.

Em síntese, o exame não é uma atividade inerente à ação educativa e, como tal, não pode substituir e muito menos ser mais importante do que o ato de ensinar, de educar, de levar ao aprendizado. A educação escolar, mesmo com todas as limitações e distorções que historicamente carrega, não pode

ser reduzida à procura por aquilo que ficou, a uma devolução de conteúdos memorizados (COLARES, 2006, p.58-59).

Ademais, trazendo para uma perspectiva histórica brasileira, tivemos ainda a influência da pedagogia jesuítica, na qual havia uma supervalorização dos exames, assumindo praticamente um caráter ritualístico. Luckesi (2013) cita ainda a influência da sociedade burguesa que cristalizou as práticas da pedagogia tradicional dentro da sociedade brasileira, resultando em mais uma forma de controle social e na seletividade escolar. A respeito da pedagogia do exame, Luckesi lista as consequências de tais práticas no âmbito educacional, segundo três perspectivas: pedagógica, psicológica e sociológica.

Pedagogicamente, esse tipo de abordagem prejudica o real sentido da avaliação, que é ser utilizada como uma ferramenta para a promoção da verdadeira aprendizagem, pois o centro de toda ação passa a ser o exame.

Psicologicamente, o exame, como foi mostrado aqui, resulta em uma forma de controle social, sendo utilizada como instrumento para produzir indivíduos submissos, tal como afirma Foucault (1999, p. 195) “o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame”.

Assim, Luckesi (2013, p. 39) afirma que “a avaliação da aprendizagem utilizada de modo fetichizado é útil ao desenvolvimento da autocensura”. Sociologicamente, Foucault visualiza o exame como um instrumento que conecta “um certo tipo de formação de saber a uma certa forma de exercício do poder” (1999, p. 211). Desse modo, o poder disciplinar prende os alunos em um instrumento de objetificação e “o exame vale como cerimônia dessa objetificação” (FOUCAULT, 1999, p. 211-212). Por fim, os alunos seriam “oferecidos como “objetos” à observação de um poder que só se manifesta pelo olhar” (*ibidem*, p. 212).

A última consequência da pedagogia do exame apresentada por Luckesi é sociologicamente analisada sob o ponto de vista da seletividade. Como é sabido, a sociedade se organiza em classes, assim, a avaliação da aprendizagem pode ser vislumbrada como um meio para influenciar nessa seletividade social, aumentando as desigualdades, quando esta se desvincula do processo de aprendizagem.

No entanto, com o passar do tempo, o exame foi ganhando espaço na prática educacional, sendo aperfeiçoado em diversos sentidos. Luckesi (2013, p. 31) nomeia

essa ênfase de "pedagogia do exame". Foucault (1999, p. 209) ao analisar o tema, afirma que:

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível.

Nesse entendimento, o exame apresenta limitações, que impossibilita englobar o processo de ensino e aprendizagem por completo. Por isso, é necessário ter em mente que "o aprendizado ocorre independente de ser testado, de ser verificado, de ser examinado" (COLARES, 2006, p. 58). Dessa forma, a educação escolar não pode se limitar apenas à verificação, não podendo, assim, o exame assumir o papel principal nesse processo.

Nesse cenário de discussão, Luckesi (2013) assinala que, a partir do momento que a educação foca apenas na promoção anual escolar, na prova como ferramenta de coerção, nas notas e em índices estatísticos de aprovação e reprovação, a nossa prática escolar é inclinada "mais para uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino e aprendizagem" (LUCKESI, 2013, p.32).

Luckesi apresenta também os desdobramentos desse tipo de pedagogia na relação professor e aluno, na qual as provas e exames são elaboradas com finalidades distorcidas, a fim de dificultar a vida do aluno, como se houvesse um revanchismo, fato este que não auxilia em nada a aprendizagem do alunado. Além disso, o autor critica o condicionamento na distribuição de pontos que em nada se relacionam com conteúdos trabalhados em sala ou com a efetiva aprendizagem dos discentes. Por fim, o último desdobramento apresentado é a prova utilizada apenas como ferramenta de controle e disciplinamento social, por meio de ameaças, se assimilando ao conceito apresentado por Foucault anteriormente neste tópico.

No caso, a avaliação 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, acrescentando mais um "fio d'água" (LUCKESI, 2013, p. 39).

Em suma, ao apresentar conceitos sobre educação e educação escolar, e relacioná-los à pedagogia do exame, buscamos demonstrar como a avaliação se insere e se desenvolve a partir de preceitos designados em uma sociedade que são assim refletidos na prática pedagógica. Portanto, apesar de ainda vivermos em um ambiente autoritário e disciplinar, diversos estudiosos buscam apresentar alternativas que possam resultar em uma proposta democrática da educação, na qual a avaliação seja utilizada realmente como instrumento democrático, numa concepção de educação transformadora. E para que isso ocorra, é necessário criticar e se autocriticar, tal como afirma Demo (2010, p. 14):

Educação crítica é precisamente aquela que não aponta a metralhadora para os outros, mas para si mesma. Antes da crítica, sempre a autocrítica, porque a validade da crítica só pode estar na autocrítica, assim como a autoridade do avaliador está em que é avaliado, não em qualquer pretensa imunidade, que é apenas impunidade.

Dessa forma, no que se refere à perspectiva metodológica é necessário afastar o reducionismo sobre a avaliação e sua relação com a realidade dos discentes, na qual a atribuição de uma nota seria reflexo dela, seja quantitativo ou qualitativo.

2.1 O educador como profissional reflexivo no processo avaliativo

É fato que, supostamente, qualquer profissional deve fazer uma reflexão a respeito de suas práticas, ou seja, analisá-las e repensá-las à medida que forem sendo concretizadas. Assim, em se tratando da área educacional, nota-se que há uma margem ampla para replanejamento e mudanças de estratégias, possibilitando uma transformação constante no processo de ensino e aprendizagem, tanto para educandos como para educadores.

Nesse contexto, os estudos demonstram que o professor tem uma função que foi se resignificando historicamente para atender as demandas sociais. Assim, deve-se reforçar a necessidade da crítica no âmbito profissional, pois “é na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la” (PIMENTA, 1999, p. 19). Desse modo, a profissão do educador vai sendo reconstruída constantemente, possibilitando estabelecer uma reflexão a respeito da sua identidade profissional. A esse respeito, Pimenta (1999, p. 19) analisa que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

E segundo Demo, “o efeito mais positivo da crítica é a desconstrução” (2010, p.9). Assim, de acordo com Pimenta (1999), espera-se que a formação de profissionais da educação colabore para a execução da atividade docente no ambiente real. No entanto, ao chegar em sala de aula nos deparamos com inúmeros contextos sociais, econômicos e políticos que exigem do educador uma formação teórica que seja capaz de entender a realidade e de tomar decisões.

Sob o ponto de vista governamental, diversos autores como Villas Boas (2017), Demo (2010), André (1990), Giroux (1997) e Santos (2006) enfatizam a necessidade de problematizar a influência do sistema organizacional capitalista na organização do currículo e no trabalho pedagógico escolar, que gera desigualdade a partir das classificações impostas por meio da visão de mercado e da organização do processo de trabalho.

Santos (2006) afirma, a partir de uma análise teórica de Taylor (1903) e Bobbit (1918), que, assim, a escola passa a ter um papel de capacitar os estudantes para atingir determinados objetivos e finalidades, e o ambiente escolar passa a assumir um caráter empresarial, “inclusive quanto ao processo de medidas dos resultados e o uso de testes padronizados de inteligência” (SANTOS, 2006, p. 35).

Segundo Benigna Villas Boas (2017, p. 15), “essa característica da organização capitalista do processo de trabalho se reflete no planejamento do trabalho pedagógico, retirando do professor, em alguma extensão, seu poder de decisão”. Isso ocorre quando o profissional da educação recebe orientações já prontas para a aplicação em sala, tal como “propostas pedagógicas, projetos, instrumentos de avaliação, pacotes pedagógicos” (*ibidem*, 2017, p.15), sem que haja análise crítica e adaptação para o público-alvo.

Villas Boas (2017) chama esse tipo de ação de “cisão entre concepção e execução”, na qual há aqueles que desenvolvem o trabalho intelectual, pensam e planejam, e há aqueles que apenas executam, o que pode gerar uma desqualificação do trabalho pedagógico. Dito isto, é importante notar que segundo André (1990), toda a estruturação social e educacional na qual vivemos é fomentada nas relações de poder.

Considerando, em primeiro lugar, a estrutura de poder vigente nas escolas, gostaríamos de lembrar que ela reflete as relações de poder dos órgãos decisórios. Se não houver, antes de tudo, uma mudança na forma como estes órgãos se estruturam e no modo como passam as suas decisões para as unidades escolares, qualquer modificação na organização destas torna-se muito mais difícil (ANDRÉ, 1990, p. 69).

Essas relações de poder geram conflitos ideológicos e políticos, e acabam por influenciar diretamente o desenvolvimento das práticas pedagógicas, resultando em uma proletarização da atividade docente, reduzindo assim os professores a técnicos especializados em implementar as burocracias administrativas-curriculares dentro do ambiente escolar, enquanto estes têm sua autonomia crítica anulada, seus trabalhos fragmentados e desvalorizados social e financeiramente (APPLE, 1995; GIROUX, 1997).

Nesse contexto, Villas Boas, com base nos entendimentos de Dermeval Saviani (1986; 1987), Antônio Berto Machado (1989) e Carlos Roberto Jamil Cury (1986) conclui que “entre o trabalho pedagógico e o capital existe uma subordinação formal, pois o professor conserva alguma autonomia sobre o que faz” (VILLAS BOAS, 2017, p. 17). Por isso, “a cisão entre os que pensam e os que executam, tal como se manifesta na escola, conduz à fragmentação e à conseqüente desqualificação do trabalho pedagógico, seja do ponto de vista do professor ou do estudante” (*ibidem*, 2017, p. 17).

Ao refletir sobre como essa fragmentação do trabalho pedagógico pode ocorrer, podemos ilustrar padrões diversos, tais como a rotina focada em ações desnecessárias que levam profissionais da educação e alunos a uma alienação, como por exemplo a frequência diária apenas por obrigação burocrática, escrever no quadro para que alunos copiem ou passar longas atividades para serem realizadas em casa.

Já a desqualificação ocorre “quando o professor e o estudante não dominam inteiramente o processo que desenvolvem” (*ibidem*, 2017, p. 18), ou seja, em ações

hierarquizadas na qual o professor precisaria, por exemplo, solicitar a anulação de alguma questão elaborada pela coordenação pedagógica, ou quando certas escolas adotam a prática de assistencializar alunos supostamente indisciplinados, ou até mesmo pela semana de provas organizadas pelas instituições sem que haja um objetivo claro para alunos e professores que estejam ligados ao desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes (VILLAS BOAS, 2017).

Nesse contexto, ressalta-se que a transformação na prática docente no Brasil, a partir da pedagogia tecnicista, gerou uma fragmentação do trabalho pedagógico, na qual existe uma organização racional que deixa alunos e professores em segundo plano. Assim, Villas Boas, referindo-se a Saviani, afirma que nesta pedagogia há um controle técnico, cuja “a concepção, o planejamento, a coordenação e o controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais” (*ibidem*, 2017, p. 17).

Segundo Giroux (1997), as ideologias instrumentalistas que foram apontadas anteriormente buscam criar um distanciamento crítico e intelectual do professor, pois ao focar na prática, acaba por tirar destes a capacidade de ter uma abordagem intelectual sobre sua própria ação. Tal enfoque resulta em uma ameaça aos profissionais atuantes nas escolas públicas e afeta diretamente a formação dos futuros professores, pois reforçam uma abordagem tecnocrática.

Giroux (1997) chama esse tipo de distanciamento crítico e intelectual que volta-se basicamente apenas para a prática de “racionalidade instrumental”, fato que, segundo ele, torna-se uma das principais formas de ameaça aos atuais profissionais da educação nas escolas públicas e dos que ainda estão por vir.

Os problemas desta abordagem são evidentes com o argumento de John Dewey de que os programas de treinamento e professores que enfatizam somente o conhecimento técnico prestam um desserviço tanto à natureza do ensino quanto a seus estudantes. Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e a prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico. O ponto é que os programas de treinamento de professores muitas vezes perdem de vista a necessidade de educar os alunos para que eles examinem a natureza subjacente dos problemas escolares. Além disso, estes programas precisam substituir a linguagem da administração e eficiência por uma análise crítica das condições menos óbvias que estruturam as práticas ideológicas e materiais do ensino (GIROUX, 1997, p.3).

Nesse aspecto, segundo Schön (1999), o professor teria uma capacidade de reflexão individual sobre a ação que executa, sendo capaz, portanto, de se manter num processo contínuo de aprendizagem. Valorizando a prática exercida pelo profissional, porém, de maneira reflexiva, analítica e investigativa.

É, portanto, de Schön a base para o conceito de profissional reflexivo que é utilizado neste trabalho, ressaltando-se a noção de “conhecimento na ação”, ou seja, o saber tácito contido na ação. Para ele há ainda a “reflexão na ação”, composta do processo reflexivo do profissional ao criar e recriar novas práticas em situações que não foram previstas, ou seja, é a adaptação do profissional à realidade contextual em que se encontra.

Além disso, para o autor por meio da reflexão na ação, o profissional estabelece um novo rol de práticas a serem utilizadas e adaptadas em situações semelhantes. No entanto, a partir do momento em que estas se tornam insuficientes para os contextos reais, é necessário uma nova busca, investigação e análise, ocorrendo assim a “reflexão sobre a reflexão na ação”, abrindo margem para a perspectiva do profissional pesquisador de sua própria prática.

Segundo Tardif e Nunez Moscoso (2021, p. 399) “Schön tem a originalidade de ser um dos primeiros em problematizar as questões da racionalidade, cognição e reflexão no domínio tradicional das formações profissionais universitárias”, porém segundo os autores, o que era para ser uma teoria de ampla discussão e interdisciplinaridade entre as ciências sociais, educacionais, humanas e políticas, ficou estagnada e foi sendo utilizada de forma empobrecida nos novos programas de formação de professores e nas políticas de profissionalização do ensino, que acaba por transformar a reflexão em uma competência genérica, indo de encontro à teoria schöniana. E defendem que:

As instituições universitárias e as de formação de professores devem assumir essas mudanças, racionalizar suas práticas, melhorar seus resultados, controlar e diminuir seus recursos e responder às necessidades econômicas e sociais. A profissão docente não pode mais se contentar em ensinar a todos os alunos em uma escola democrática; também deve levá-los ao sucesso e às conquistas (TARDIF; NUNEZ MOSCOSO, 2021, p. 401).

Essas modificações sobre as percepções de como devem ser o modo de ensinar e o modo de aprender afeta diretamente a ação do professor. Ressalta-se que este profissional tem toda uma construção acadêmica e prática influenciadas pelo contexto

em que estava inserido e adaptado, e as cobranças governamentais que devem ser cumpridas, nem sempre, dispõem-se de tempo para novas reflexões como é o caso da imposição das mudanças para o que se convencionou denominar de “Novo Ensino Médio”. Por isso, este ambiente escolar permeado de imposições externas, disfarçadas de orientações, faz com que o professor precise se manter num processo contínuo de construção e desconstrução de sua identidade, visto que seus saberes-fazerem podem ser modificados para suprir as necessidades dentro do contexto da prática social.

No estado do Maranhão, por exemplo, a implementação do Novo Ensino Médio aconteceu sem orientações ou formações aprofundadas. O ano letivo de 2022 se iniciou com informações pelo meio, modificações acontecendo às pressas semanalmente e os professores tentando exercer seu papel com o máximo de qualidade possível, mas sentindo-se em um barco à deriva.

Em discussões informais com meus colegas de trabalho no ambiente escolar, a sensação era que o que foi proposto para implementação não conseguia se encaixar na realidade vivida por alunos e professores. Então, por mais que se fale em reflexão crítica e postura ativa de professores e demais profissionais da educação, frisa-se que há muito ainda por ser feito também em relação às políticas educacionais e ao próprio sistema educacional. A hierarquização da prática educacional está a cada dia mais institucionalizada, mais cheia de orientações pré-prontas, inserindo um caráter tecnocrata à função pedagógica e permeado por ameaças de sanções àqueles que tentam se impor contra alguma abordagem.

Destarte, é importante apresentar as críticas de Zeichner (2008) sobre as possíveis deformações do conceito de reflexão que acabam por macular a formação do educador, tornando-os em profissionais subservientes e gerando um insucesso na reflexão supostamente crítica.

O primeiro ponto apresentado pelo autor faz críticas à postura acadêmica de gerar uma reflexão baseada em estudos e teorias de outros profissionais que direcionam a prática dos professores para um suposto método de ensino que irá supostamente elevar os resultados dos alunos em testes padrões. Portanto, não incentiva os professores à real reflexão e julgamento dessas práticas. Desse modo, Zeichner (2008, p. 542) afirma que existem “muitos exemplos desse modelo de racionalidade técnica na prática reflexiva em programas de formação docente ao redor do mundo”.

O segundo ponto apresentado por Zeichner, diz respeito à alienação dos professores do processo de estabelecimento dos objetivos e fins educacionais, transformando o ato de ensinar apenas em uma atividade técnica. Já a terceira questão levantada por Zeichner focaliza na ênfase dada às reflexões individualizadas da prática educacional do professor, que acaba por excluir o contexto social e institucional do processo reflexivo.

Segundo Zeichner (2008, p.542), “esse viés individualista faz com que seja menos provável que professores sejam capazes de confrontar e transformar os aspectos estruturais de seu trabalho”, o que traz como consequência o afastamento dos objetivos educacionais.

No último ponto citado, pode-se observar dois problemas, sendo o primeiro relacionado ao afastamento do professor dos próprios propósitos educacionais, ao ter que lidar apenas com questões da administração da sala de aula. E o segundo, a possibilidade de sobrecarga a partir da possibilidade do professor se envolver em outras questões, além das questões relacionadas à sala de aula. Sendo necessário que haja um equilíbrio das funções exercidas, a fim de evitar que as capacidades dos docentes sejam reduzidas, seja pela função apenas de agente do Estado (técnica), seja pela sobrecarga de trabalho.

A quarta, e última preocupação apresentada por Zeichner, busca criticar a abordagem reflexiva que dá ênfase à reflexão individual dos professores sobre seu trabalho e sobre si. Esse último ponto reforça a ideia do fracasso individual no professor, pois à medida que este se analisa individualmente, de forma descontextualizada socialmente, este torna-se o grande “vilão” do ensino, assumindo-se como único culpado do sistema educacional não funcionar.

No entanto, sabe-se que há diversos fatores sistêmicos que influenciam para as dificuldades educacionais existentes no âmbito escolar e esta visão mais uma vez corrobora para falsa sensação de reflexão crítica e impossibilita o desenvolvimento amplo dos professores.

Assim, Pimenta (1999) ao estabelecer uma análise a respeito da formação inicial dos professores, avalia que o currículo dos cursos não consegue incluir totalmente a realidade prática que ocorre nas escolas, assim, normalmente acabam centrando “numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar” (PIMENTA, 1999, p.16).

Em relação às formações continuadas, a autora afirma que estas, por geralmente se manterem com foco na atualização de conteúdos, não são capazes de gerar uma reflexão mais abrangente da prática docente e pedagógica a fim de ressignificar práticas por meios dos novos saberes adquiridos. Logo, “a especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz” (HOUSSAYE, 1995, p.28 *apud* PIMENTA, 1999, p. 26).

Nesse contexto, Giroux (1997) aponta para a necessidade de vislumbrar os professores como “intelectuais transformadores” a fim de reconsiderar e reorganizar o caráter da prática docente. A partir da visão intelectual desse profissional, o autor busca demonstrar que toda atividade humana, mesmo a mais rotineira, é carregada de modos de pensar, sendo assim, capaz de conectar o pensamento e a prática.

Dessa maneira, a intelectualidade da profissão docente é também uma maneira de criticar teoricamente as ideologias advindas da política neoliberal que pregam a tecnocracia e que resultam na fragmentação do trabalho pedagógico em sua forma teórica e prática. Dessa forma,

É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização (GIROUX, 1997, p. 5).

Zeichner (2008) afirma que a formação docente reflexiva deve ter propósitos maiores e adequados a questões educacionais e sociais de forma mais ampla, como a busca pela justiça social e o aumento da qualidade educacional. Pois,

A formação docente reflexiva, que realmente fomenta o desenvolvimento profissional, deveria somente ser apoiada, em minha opinião, se ela estiver conectada a lutas mais amplas por justiça social e contribuir para a diminuição das lacunas na qualidade da educação disponível para estudantes de diferentes perfis, em todos os países do mundo (ZEICHNER, 2008, p. 545).

Seguindo esta lógica, Zeichner afirma que todos os atos presentes no ensino geram consequências para os estudantes envolvidos neste processo: consequências pessoais, consequências acadêmicas e consequências políticas. Desse modo, é possível dizer que os pensamentos de Giroux, Zeichner e Pimenta, apresentam um

ponto de encontro, visto que estes buscam uma sociedade que reconheça os professores como intelectuais transformadores.

Essas transformações também podem ser interpretadas como as consequências citadas por Zeichner, principalmente por ter uma proposta de ensino que seja humanamente emancipatória, que desenvolva uma sociedade livre e geradora de cidadãos capazes e críticos, chegando finalmente a meta de educação integral que vimos no início deste capítulo.

Nesse aspecto, é relevante destacar que

As investigações sobre o professor reflexivo, ao colocarem os nexos entre formação e profissão como constituintes dos saberes específicos da docência, bem como as condições materiais em que se realizam, valorizam o trabalho do professor como sujeitos das transformações que se fazem necessárias na escola e na sociedade (PIMENTA, 1999, p. 30-31).

Vale ressaltar que todo esse contexto deve ser trabalhado de forma coletiva, vislumbrando uma reflexão como uma prática social (PIMENTA, 2005; ZEICHNER, 2008; ANDRÉ, 1990). Para que isso aconteça, segundo André (1990), é necessário que haja uma comunicação baseada no diálogo dentro das instituições educacionais, na qual os processos de planejamento pedagógicos tenham alvos em comum, focados em um trabalho conjunto que visem as mesmas concepções de ensino e aprendizagem, em fundamentos alinhados coletivamente e que busquem superar as dificuldades das formações profissionais de forma uníssona. Nesse sentido,

O que importa é que se instaure na escola um processo de reflexão sobre a prática pedagógica, de problematização dessa prática, de compreensão de suas relações com a prática social global, culminando na construção de um projeto comum, que servirá como diretriz para a avaliação e a reformulação constante do trabalho escolar (ANDRÉ, 1990, p. 70).

É importante destacar que as dificuldades das reflexões coletivas são evidentes e constantes, especialmente pelo receio de certos profissionais em serem criticados, observados e avaliados. Nesse aspecto, vale apresentar o pensamento de Pedro Demo em relação ao processo educacional que foi se baseando em uma insistência na crítica “positiva”, tanto para alunos como professores. O autor afirma que tal prática “esconde uma série de problemas no professor e no pedagogo” (DEMO, 2010, p. 30), como, por exemplo, o medo de ser criticado, uma visão acadêmica funcionalista e

problemas com autoestima. Desse modo, faz-se necessário a compreensão sobre a “ação desconstrutiva da crítica”:

A ação desconstrutiva da crítica é sobretudo o trunfo do conhecimento pós-moderno, porque é ela que torna todas as teorias provisórias, se coaduna melhor com a incerteza e a imprecisão da realidade, provoca a inovação como processo permanente. [...] Também quando conjugamos aprendizagem com erro, estamos sempre apontando para a crítica, em especial, para autocrítica (DEMO, 2010, p. 30).

Diante da necessidade em vislumbrar a crítica além do caráter supostamente negativo, Pedro Demo diferencia a crítica negativa, do negativismo, sendo que este último seria o ato de enxergar apenas o lado negativo das situações. Nessa perspectiva, a crítica é vista como algo colaborativo, que deve ser realizada com um aspecto construtivo, pois “em ambiente civilizado, como deveria ser aquele dos educadores, a crítica, por mais dura que possa ser, deveria ser formulada em termos elegantes e sempre no sentido da colaboração” (DEMO, 2010, p. 31).

Um exemplo de estratégia “elegante” para se criticar determinado aspecto vem sendo desenvolvida através do *feedback* (essa estratégia será vista posteriormente neste trabalho). Em ambientes em que ele é utilizado, busca-se evoluir através das críticas, pois como o próprio Demo afirma “quem não sabe escutar a crítica, não sabe aprender” (*ibidem*, 2010, p.31).

Assim, os profissionais da educação devem suportar essas críticas a fim de evoluir em suas práticas e isto deve ser trabalhado também dentro das formações educacionais, que realizam ao longo das suas carreiras, sempre deixando clara a distinção “entre criticar ideias e criticar pessoas” (*ibidem*, 2010, p.31). Portanto, criticar não é ofender, e em todo processo educacional que é proposto, seus agentes são passíveis de críticas e autocríticas.

Dessa maneira, Zeichner incentiva a reflexão como prática social desenvolvida nas comunidades de professores para que estes se apoiem mutuamente e fortaleçam o crescimento mútuo, pois “ser desafiado, e ao mesmo tempo, apoiado por meio da interação social é importante para ajudar-nos a clarificar aquilo que nós acreditamos e para ganharmos coragem para perseguir nossas crenças” (ZEICHNER, 2008, p. 243).

Ademais, ao fazer uma conexão com a avaliação da aprendizagem escolar, é bem provável que em ambientes escolares nos quais as relações se estabeleçam de

forma verticalizada e desconexa, sem planejamento e articulação coletiva, esta ocorra apenas de forma classificatória, visto que todo o ambiente é marcado pela formalidade hierárquica, favorecendo a formação de um ambiente escolar cristalizado (ANDRÉ, 1990). Assim, ao se refletir sobre as ações pedagógicas, impreterivelmente se deve ter como um dos focos a avaliação da aprendizagem, e quanto mais atentos estamos as nossas práticas e mais alinhados enquanto comunidade escolar, maior é a chance de executarmos um trabalho de impacto positivo na vida dos estudantes.

Ressalto que não se precisa ir muito longe para ilustrar situações que potencializam a cristalização de uma avaliação classificatória pelo próprio sistema de ensino e que dificultam a ação de uma reflexão coletiva que altere realmente a prática e realidade escolar. Como veremos no próximo capítulo, a sensação é de que o aparato legislativo e documental sempre traz um contexto ideal, perfeito, que ao tentar ser aplicado em sala de aula, se resume a uma intangibilidade que se reflete supostamente apenas na prática do professor.

A título de exemplificação, ações administrativas como a “CI CIRCULAR Nº 88/2022” da SAGEA/SEDUC Maranhão só reforçam posturas com o enfoque tecnocrático, geradora da fragmentação e desqualificação do trabalho pedagógico. A circular supracitada apresenta uma sistemática para a realização da recuperação final do ano letivo de 2022. Assim, é imposta uma recuperação final em rede, na qual o documento direciona passo a passo de como professores deverão exercer sua prática avaliativa, dando uma margem mínima para reflexão e zero chance de participação para alteração de qualquer ação.

Em resumo, na primeira etapa da sistemática, 40% da nota do aluno seria obtida por um trabalho de produção escrita com critérios supostamente livres de avaliação. Na segunda etapa, 60% da nota seria obtida por meio de um teste de múltipla escolha elaborado pela SAGEA, que a escola pode escolher uma aplicação presencial ou online. Em todas essas fases ocorre um distanciamento do professor de sua função, pois até mesmo videoaulas foram disponibilizadas para que os alunos assistissem.

É com muita estranheza que se reflete sobre o fato de que a nota mais importante do final do ano letivo (pois tecnicamente direciona a retenção ou não do estudante) deverá ser obtida por um teste elaborado por alguém que desconhece o contexto escolar de sua aplicação. A recuperação final é uma última tentativa do professor em oportunizar o estudante, logo, quem conhece todas as características daquele aluno

é o professor que o acompanhou durante todo o ano letivo, e muitas vezes seria oportunizado de forma muito distinta da proposta apresentada pela SAGEA/SEDUC.

Ressalta-se ainda, que se a escola decidisse fazer a prova online, o professor estaria ainda mais alheio nesse processo, pois receberia a nota em um dia posterior da aplicação. Nas duas situações, a função do professor é reduzida a aplicador ou apenas receptor de uma nota pronta.

Como se não bastasse, ao checar os conteúdos estipulados para o teste, alguns não entram em conformidade com o conteúdo programático disposto no Caderno de Orientações Pedagógicas 2022 da SEDUC. Por exemplo, em Língua Portuguesa, que é o componente utilizado como base para esse trabalho, no 1º Ano do Ensino Médio é disposto o objeto de conhecimento “O Barroco No Brasil” para os estudos de recuperação final, no entanto, esse mesmo tema só está presente no conteúdo programático do 2º Ano do Ensino Médio segundo as orientações pedagógicas. Vale lembrar que, no início do ano letivo são exigidos dos professores um planejamento que esteja alinhado com o conteúdo programático proposto.

No entanto, nota-se que nem mesmo as informações criadas pelos setores educacionais administrativos são alinhadas, mas exigem alinhamento para uma recuperação final em rede. São incongruências que afetam diretamente o trabalho do professor e o diminui enquanto profissional, pois a postura assumida administrativamente busca invalidar ações básicas de seu desenvolvimento profissional e do desenvolvimento pedagógico. Além disso, esse tipo de situação ainda incentiva visões avaliativas voltadas apenas para a cultura do exame.

É até irônico observar que o DCTMA (Documento Curricular do Território Maranhense) afirma que este foi elaborado sob uma proposta de “valorização da criatividade pedagógica do professor” (MARANHÃO, 2022, p. 16). Por isso, mais do que nunca a postura ativa e crítico-reflexiva do professor deve ser colocada em prática, a fim de confrontar esses tipos de imposições, apesar de todas as dificuldades institucionais.

Pelo exposto, baseamo-nos na ideia de reflexão crítica coletiva que almeja se adaptar às mudanças contextuais que acontecem neste momento e que ainda acontecerão dentro da sociedade e no âmbito escolar. É necessário que os professores estejam atentos às transformações advindas da globalização, das mudanças culturais, sociais e de mercados, a fim de buscarmos uma autoformação, reelaborar saberes e práticas, e realmente confrontar sua identidade para gerar

evolução, tal como afirma Paulo Freire (1983, p.31) ao considerar que “o homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber”.

Portanto, é a crítica que gera a desconstrução para a reconstrução, que ao se relacionar com o processo avaliativo, acaba por gerar um efeito positivo que é a “descoberta analítica e honesta dos problemas, não seu escamoteamento” (DEMO, 2010, p.9).

Observa-se, portanto, o quão importante e necessária faz-se alcançar uma formação profissional reflexiva que seja capaz de promover mudanças na sociedade, gerando justiça social e cidadãos emancipados e críticos. Logo, é necessário transformar educadores reflexivos em intelectuais, para assim estabelecer uma escola reflexiva que pensa no presente para se preparar para o futuro (ZEICHNER, 2008; GIROUX, 1997; ALARCÃO, 2001), pois esta “é uma escola que se assume como instituição educativa que sabe o que quer e para onde vai. [...] Enfrenta as situações de modo dialogante e conceitualizador, procurando compreender antes de agir” (ALARCÃO, 2001, p. 26).

2.2 Avaliar é diferente de mensurar

Anteriormente falamos que a educação é um processo sistemático que engloba diversas etapas, e uma delas é a avaliação, assim, Lafourcade a conceitua como “uma etapa do processo educacional que tem por fim comprovar, de modo sistemático, em que medida se alcançaram os resultados propostos pelos objetivos especificados com antecedência” (LAFOURCADE, 2010, p. 18).

Nesse sentido, o processo avaliativo é impactado diretamente pela abordagem pedagógica realizada pelos agentes educacionais, pois todos os passos e escolhas desenvolvidos na ação educacional, tal como o estabelecimento dos objetivos, aplicação de metodologias, focos de aprendizagem, avaliação e por fim o replanejamento das atividades, caso se mostre necessário, estão interligados e são codependentes (LAFOURCADE, 2010).

Especificamente em relação à avaliação, faz-se necessário compreender o que esta significa diante dos diversos contextos educacionais e sociais, e com isso busca-se afastar da conceitualização equivocada de que medir e avaliar seriam de certo modo a mesma coisa. Portanto, cabe destacar que a avaliação educacional aparece

de forma científica a partir da década de 1930 nos Estados Unidos, com trabalhos de estudiosos como Ralph Tyler. Esse autor buscava compreender as causas dos altos índices de reprovação e propôs uma abordagem avaliativa educacional voltada para aprendizagem, por meio do diagnóstico e reorientação quando houvesse necessidade.

Posteriormente, na década de 1960, ainda nos Estados Unidos, as teorias em torno da avaliação continuam a se desenvolver por autores como Lee Cronbach, Michael Scriven e Robert Stake, assim, iniciam-se discussões teóricas que refletem nas diversas definições que temos hoje sobre o que seria avaliação. Uma das perspectivas equivocadas que foi sendo difundida nesse período é que o conceito de avaliar seria semelhante ao de medir, no qual a avaliação passa a ser compreendida como um processo de medida, fazendo com que as expressões avaliar e medir fossem utilizadas como sinônimos. Essa concepção ocorreu devido a divulgação no âmbito profissional, “de obras de cientistas com formação básica no campo da psicometria” (VIANNA, 2009, p. 19).

O estudo das diferenças individuais, por sua vez, concorreu para gerar a crença, bastante difundida, aliás, de que avaliar em educação é medir os resultados do rendimento escolar. Assim, a avaliação e medida de rendimento são frequentemente usadas como expressões intercambiáveis, e refletem imprecisões no emprego das palavras medir e avaliar. (*ibidem*, 2009, p.19)

Vianna (2009, p. 19) ressalta que “medir é uma operação de quantificação”, portanto, ocorre a atribuição de valores às características do indivíduo, com base em critérios estabelecidos anteriormente. Segundo o autor, essa instrumentalização quantitativa pode ser considerada um marco inicial do processo avaliativo, porém a avaliação não é condicionada a ela, e nem pode ser considerada suficiente para que a avaliação se concretize.

Dessa forma, cabe a compreensão de que por mais que o professor se utilize de ferramentas quantitativas no decorrer do processo avaliativo, os dados coletados nesse processo deverão ser analisados, valorados e interpretados, dentro de critérios definidos estabelecidos por ele ou pelo grupo docente segundo os objetivos educacionais, tal como afirma Vianna (2009, p.20) “avaliar é, assim, emitir um julgamento de valor sobre a característica focalizada, podendo esse valor basear-se, parcial mas não exclusivamente, em dados quantitativos”.

Lafourcade apresenta entendimento semelhante ao afirmar que “a avaliação é uma interpretação de uma medida (ou medidas) em relação a um padrão já estabelecido” (2010, p.19). E ainda vai além, ao afirmar que tanto as descrições quantitativas ou qualitativas ao serem subordinadas a um processo de interpretação, e portanto, passarem por um processo de valoração, devem ser consideradas como elementos constituintes do processo avaliativo.

A fim de nos afastarmos definitivamente da sinonimização das palavras medir e avaliar, cabe trazer as definições dos termos segundo Haydt (2011), assim, medir se relaciona à quantificação por meio de uma unidade numérica de medida, portanto, torna-se um instrumento objetivo e mais exato, mas que não é capaz de mensurar todas as situações e consequências educacionais, o que torna-se insuficiente para o processo avaliativo. Já avaliar diz respeito a interpretação valorativa de critérios em relação aos resultados e dados obtidos, sejam quantitativos ou qualitativos, por meios de instrumentos, o que torna a avaliação um exercício muito mais amplo e rico.

Do ponto de vista educacional, quando se fala apenas em testar e medir, a ênfase recai na aquisição de conhecimentos ou em aptidões específicas. Quando usamos o termo avaliar, porém, estamos nos referindo não apenas aos aspectos quantitativos da aprendizagem mas também aos qualitativos, abrangendo tanto a aquisição de conhecimentos decorrentes dos conteúdos curriculares, quanto às habilidades, os interesses, as atitudes, os hábitos de estudo e o ajustamento pessoal e social (HAYDT, 2011, p. 219).

Segundo Haydt (2011), podemos afirmar que avaliar seria o ato de julgar resultados obtidos, a fim de comparar estes resultados com objetivos e metas traçadas. Sendo assim, é proveitoso para alunos e professores ao apresentar dados para que estes melhorem suas atuações, tanto no campo didático quanto na atuação durante o processo de aprendizagem.

Para Perrenoud, a avaliação pode ser considerada uma “medida” ao ser analisada sob seus aspectos técnicos e metodológicos. O autor afirma também que ela é uma “operação intelectual que tenta situar um indivíduo em universo de atributos quantitativos ou qualitativos” (PERRENOUD, 1999, p.57). Nesse sentido, a avaliação se relacionaria epistemologicamente e metodologicamente com a medida, mas o que não deve ser esquecido é que ela “é sempre muito mais do que uma medida” (PERRENOUD, 1999, p. 57).

Perrenoud enxerga o processo avaliativo como “uma relação social específica” que conecta professores e alunos. Para ele, a avaliação é uma representação criada

e estabelecida socialmente, que ao ser formalizada pela escola, estabelece o valor escolar e intelectual de alguém. Assim, a avaliação seria social, pois envolve o professor, como representante formal desse processo, e engloba os alunos e todas as construções sociais de comunidade e família em que ele está inserido.

Dizer que a avaliação se inscreve em uma relação social é uma maneira de dizer que não se pode abstrair o conjunto dos vínculos que existem entre o avaliador e o avaliado, e através deles, entre seus respectivos grupos de pertencimento. Equivale também a dizer que a avaliação deve ser concebida como um jogo estratégico entre agentes que têm interesses distintos, até mesmo opostos (PERRENOUD, 1999, p.57).

Portanto, a avaliação torna-se também um momento pedagógico que abarca transações e confrontos de interesses, visto que em sua lógica tradicional seletiva, ela estabelece o sucesso ou fracasso escolar através da hierarquização de competência de excelência, êxito e fracasso. Logo, tal como afirma Hadji (2001), avaliar não é somente medir o desempenho do aluno, mas dizer em que medida ele é adequado ou não segundo os referenciais estabelecidos, portanto, segundo o que se esperava do aluno. Assim, realiza-se uma leitura contextual da realidade que se baseia em expectativas ideais.

Nessa perspectiva, Demo afirma sob o ponto de vista metodológico que é necessário que o professor possua a capacidade de lidar com os dados quantitativos e qualitativos de modo complexo e dialético, pois “todo processo avaliativo, por mais qualitativo que pretenda ser, também maneja quantidades, porque não existe qualidade humana que não se expresse na quantidade” (2010, p. 76).

O processo avaliativo precisa, exatamente, perscrutar as entranhas das quantidades e qualidades, sem ritos obtusos, mitos reducionistas, escapismos apressados. A nota, quando bem dada, pode ter a vantagem de ser ostensiva ao indicar por trás dela, o mundo complexo da qualidade em jogo (DEMO, 2010, p. 77).

Assim, sob o ponto de vista da valorização interpretativa dos resultados avaliativos, vale mencionar que Tyler foi o grande responsável por inserir esse tema no âmbito educacional, visto que este influenciou toda uma geração e sua abordagem foi apreendida em diversos modelos teóricos, tal como afirma Vianna: “essa definição, centralizada no problema do valor, influenciou o pensamento de grande parte dos teóricos e praticantes da avaliação educacional” (2009, p. 21).

Já Celso Antunes (2013, p. 10), ao analisar o processo avaliativo nas escolas, assevera que:

Toda avaliação escolar envolve procedimentos de coleta, organização, interpretação de dados e desempenho, que representa uma forma de julgamento, e finalmente, que o aluno representa o objetivo central da avaliação. A ideia de avaliação do rendimento escolar, dessa maneira, associa-se a uma concepção de conhecimento mas também à emissão de juízo de valores; é portanto bem mais complicado que procedimentos de medição, e como decorrência desse juízo, a tarefa do professor ao avaliar exige competência, discernimento, equilíbrio, além, é claro, de conhecimentos técnicos. (ANTUNES, 2013, p. 10).

Essa análise de Antunes dialoga com as contribuições de Tyler sobre avaliação, no que diz respeito a uma abordagem crítica da avaliação escolar, na qual afirma que a avaliação teria como um de seus objetivos principais ser utilizada como termômetro para uma crítica institucional, e portanto, analisar as próprias práticas, estratégias e fundamentações teóricas que permeiam o estabelecimento educacional.

A coleta desses dados permitiria a reorganização da instituição a fim de melhorar suas práticas (VIANNA, 2009). Além disso, a avaliação também “permitiria estabelecer a congruência entre as hipóteses que fundamentaram o currículo e a realidade do meio social que ele procura refletir” (*ibidem*, 2010, p. 30). Entre esses e outros objetivos, a avaliação teria o seu uso para a orientação estudantil e dar respaldo à comunidade escolar sobre as aprendizagens ocorridas em âmbito escolar.

Além disso, a avaliação também objetivaria a clareza de metas entre professores e alunos, os quais estes informariam quais as demandas em relação à escola, e aqueles informariam o que esperam apreender dos alunos, pois “um programa de avaliação, deve, por conseguinte, resultar de um esforço cooperativo para que possa atingir plenamente as suas finalidades” (VIANNA, 2009, p. 31).

Tyler estabeleceu outros pressupostos nos quais um programa de avaliação deveria se basear, entre eles, a compreensão de que é adequado o uso de diversos instrumentos avaliativos, cabendo a criação de novos instrumentos quando necessário. Como por exemplo escalas, observação, questionários, entrevistas, entre outros, e foi um dos primeiros a utilizar portfólios no processo avaliativo escolar (ARCAS, 2017). E como defende Vianna (2009, p. 32):

[...] é válido, para fins de avaliação, todo e qualquer instrumento ou maneira que permita verificar a situação do estudante em relação à concretização dos objetivos educacionais. Um dos pressupostos da avaliação baseia-se no fato

de que há necessidade de uma diversidade de técnicas para medir e avaliar diferentes tipos de comportamentos.

Ainda sobre as diversas funções da avaliação, Cronbach entende o processo avaliativo como “a coleta e uso de informações para tomar decisões sobre um programa educacional”³ (CRONBACH, 2000, p. 235). Esse programa pode ser um conjunto de materiais instrucionais distribuídos nacionalmente, as atividades instrucionais de uma única escola, ou as experiências educacionais de um único aluno.

De acordo com Cronbach (2000), a avaliação é utilizada para três tipos de decisões: melhoria do curso através de análise da eficiência dos métodos aplicados, e assim gerar mudanças se houver necessidade; estabelecer decisões sobre os indivíduos, no caso, seria o ato de detectar as deficiências do aluno a fim de replanejar as práticas, além da utilização para nivelamento e indicar aos alunos quais são suas próprias necessidades; e por último, a avaliação seria útil para a regulação administrativa, na qual a instituição a utilizaria para determinar a excelência de seu curso, analisar as práticas dos agentes educacionais, portanto, se autorregular.

Quando um teste for usado para fazer um julgamento administrativo sobre cada professor, é necessário medir minuciosamente e com conspicua justiça; tal teste, se for para cobrir mais de um resultado, torna-se extremamente demorado. Ao julgar um curso, no entanto, pode-se fazer interpretações satisfatórias de dados coletados em uma base de amostragem, sem a pretensão de medir minuciosamente as realizações de qualquer classe. Um ponto semelhante deve ser feito sobre testes para decisões sobre indivíduos. Um teste de indivíduos deve ser visivelmente justo e extenso o suficiente para fornecer uma pontuação confiável para cada pessoa. Mas se o desempenho não influenciará o destino do indivíduo, podemos pedir-lhe para realizar tarefas para as quais o curso não o preparou diretamente, e podemos usar técnicas que seria proibitivamente caras se aplicadas de maneira suficientemente completa para medir cada pessoa de forma confiável. (CRONBACH, 2000, p. 240 - tradução nossa)⁴

³ we may define evaluation broadly as the collection and use of information to make decisions about an educational program

⁴ When a test will be used to make an administrative judgment on the individual teacher, it is necessary to measure thoroughly and with conspicuous fairness; such testing, if it is to cover more than one outcome, becomes extremely time-consuming. In judging a course, however, one can make satisfactory interpretations from data collected on a sampling basis, with no pretense of measuring thoroughly the accomplishments of any one class. A similar point is to be made about testing for decisions about individuals. A test of individuals must be conspicuously fair and extensive enough to provide a dependable score for each person. But if the performance will not influence the fate of the individual, we can ask him to perform tasks for which the course has not directly prepared him, and we can use techniques that would be prohibitively expensive if applied in a manner thorough enough to measure each person reliably.

De acordo com Michael Scriven, a avaliação é:

Avaliação é o processo de determinar mérito, valor, ou significância; uma avaliação é um produto desse processo. A avaliação profissional é uma avaliação feita de forma sistemática e objetiva com um grau de especialidade que requer um extenso treinamento ou aprendizagem específica. A lógica da avaliação é preocupada com como, se for possível, a avaliação profissional é possível; sua natureza e localização na organização do conhecimento, e a estrutura lógica de suas inferências;⁵ (SCRIVEN, 2019, p.351-352 - tradução nossa)

Assim, Scriven enfatiza o julgamento não somente dos dados obtidos no processo avaliativo seguindo determinados critérios, mas analisa os próprios objetivos e se neles há consequências positivas ou negativas não intencionais ou não previstas.

Nesse sentido, estes autores, influenciados pelos movimentos de reforma curricular do período, principalmente nos Estados Unidos, trouxeram inúmeras contribuições para que a avaliação se afastasse de uma visão reducionista de mensuração e com foco apenas em testes.

Eles viram a avaliação como uma fonte de informações para reformulação interna e externa para melhorar todo o processo de ensino e aprendizagem, seja por meio de uma avaliação firmada em objetivos ou por meio de uma avaliação preocupada em melhorar o currículo escolar. Assim, em Tyler, por exemplo, nota-se uma clara influência da psicologia da aprendizagem e princípios da filosofia da educação, ao abordar as relações entre o aluno, a sociedade e a elaboração de um currículo (VILLAS BOAS, 2019; VIANNA, 2009).

Por tudo que já foi apresentado até aqui, concordamos com Demo em sua afirmação de que “a substância central da avaliação é a aprendizagem” (2010, p. 76). Desse modo, independente da escolha de abordagem, a avaliação deve ser utilizada da melhor forma possível para atingir essa finalidade dentro de seu processo sistemático de coleta e análise de dados para verificação da eficiência dos objetivos educacionais.

Vale mencionar que a ideia contemporânea de valorização dos diversos tipos de inteligências e saberes necessita de estratégias e ferramentas diversificadas que

⁵ Evaluation is the process of determining merit, worth, or significance (m/ w/s); an evaluation is a product of that process. Professional evaluation is evaluation done in a systematic and objective way with a degree of expertise that requires extensive specific training or learning. The logic of evaluation is concerned with (i) how, if at all, professional evaluation is possible; (ii) its nature and its location in the organization of knowledge, and (iii) the logical structure of its inferences. (SCRIVEN, 2019)

consigam respeitar as diferenças de aprendizagem dos alunos. Desse modo, é fundamental que compreendamos as diferenças das funções avaliativas e suas propostas, para que possamos adaptar as ferramentas necessárias para uma avaliação adequada para com o aluno de acordo com o contexto na qual ele está inserido.

2.3 Funções da avaliação da aprendizagem

A perspectiva de Haydt, em relação à avaliação dupla que ocorre, tanto em relação às aprendizagens dos estudantes, quanto à prática do professor, pode ser relacionada às duas funções básicas da avaliação apresentada por Demo (2010), quais sejam a de diagnóstico e prognóstico.

O autor compreende o diagnóstico como a forma de mostrar da forma mais precisa a realidade, buscando os problemas e monitorando as características do aluno de acordo com suas potencialidades e limitações. Por prognóstico, Demo compreende que é a necessidade do professor se fazer presente e buscar formas éticas e profissionais de garantir a aprendizagem do estudante, pois segundo ele “é mister, pois, saber levantar os problemas, e, em seguida, enfrentá-los a fundo” (DEMO, 2010, p.66). Dessa forma,

A avaliação pode emergir como “arte”, se incluirmos nela o talento do professor que usa o método não só para dissecar a realidade, mas sobretudo para iluminá-la e lhe descortinar horizontes alternativos. É preciso ver para além dos indicadores externos, perceber mais do que a letra, perscrutar as sombras e silhuetas, que por vezes revelam mais toda a técnica (DEMO, 2010, p. 67).

Segundo Hadji (2001, p.20), “toda avaliação tem - ou deveria ter, em contexto pedagógico - uma dimensão prognóstica, no sentido de que conduz - ou deveria conduzir - a um melhor ajuste ensino/aprendizagem”. Assim, o autor ainda conclui afirmando que desse modo poderíamos e deveríamos adaptar as formas de ensino e os conteúdos para melhor atender as particularidades individuais dos estudantes que foram apreendidas por meio da avaliação.

Em entendimento similar, Hoffman (2018) vislumbra uma avaliação na ação e não deve ser realizada com objetivo simplista de verificar e registrar dados superficiais do desempenho escolar. Segundo a autora, a avaliação deve ser utilizada como meio

para compreender as causas das necessidades dos alunos durante o processo de aprendizagem, para assim gerar ações adequadas para saná-las, beneficiando todo o meio educacional.

Uma prática avaliativa direcionada ao futuro não deve ter por objetivo reunir informações para justificar ou explicar uma etapa de aprendizagem percorrida, e, sim, para compreender e refletir sobre as vivências de cada estudante, tarefa a ser feita pelo coletivo da escola e com a família, visando ajustar, no decorrer de sua escolaridade, a orientação pedagógica. Olhar para o futuro significa, assim, planejar alternativas de solução para melhor desenvolvimento de cada sujeito avaliado (HOFFMAN, 2018, p. 23).

Inicialmente, é importante para compreensão das funções da avaliação da aprendizagem, diferenciar que as avaliações podem ser formais ou informais. Segundo Villas Boas (2015), a avaliação formal ocorre por meio de instrumentos avaliativos padronizados, sistemáticos e planejados, enquanto a avaliação informal nem sempre é prevista pelo professor, portanto, os alunos não têm conhecimento de que estão sendo avaliados naquele momento. Ainda segundo a autora, na avaliação informal o professor está à disposição dos alunos para auxiliá-los e as interações oriundas desses momentos são “espontâneas e imprevisíveis”. Ressalta-se que ambas são importantes para o processo de ensino e aprendizagem, e que:

A relevância na utilização das duas está no fato de que o aluno demonstra sua aprendizagem em forma de diversas linguagens: escrita, oral, gráfica, estética, corporal etc. A avaliação formal é insuficiente para abranger todos os estilos de aprendizagem. A informal pode complementá-la (VILLAS BOAS, 2015, p. 29).

Tendo isso em mente, no decorrer deste trabalho já citamos diversas funções que a avaliação vem adquirindo historicamente e as relações que elas assumem dentro do âmbito escolar e social. Dessa forma, sob um ponto de vista sociológico, Perrenoud (1999) afirma que a avaliação pode assumir a função de prevenir o fracasso escolar, se levado em consideração a prevenção da reprovação ou outro tipo de atraso do estudante; pode ser ainda utilizada para certificação escolar a fim de habilitar o estudante a se integrar no mercado de trabalho; e ainda pode assumir uma função apenas hierárquica.

Haydt (1988), por sua vez, apresenta três funções da avaliação: diagnosticar, controlar e classificar. Essas três funções acabam por gerar três modalidades de avaliação: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa. Cada uma

delas tem um propósito específico de acordo com sua função e uma época mais adequada para seu desenvolvimento dentro do processo de ensino e aprendizagem escolar.

Em relação a avaliação diagnóstica, já passamos brevemente por algumas considerações que a permeiam, mas ainda é válido trazer o conceito apresentado por Haydt (1988, p. 16):

É aquela realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens. É também, utilizada para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-los.

A avaliação diagnóstica é uma prática comum no período inicial dos anos letivos das escolas de educação básica. E muito embora esta não seja uma pesquisa participante e/ou de campo, abro um parêntese para mencionar que em minha prática profissional, tanto na esfera municipal (Imperatriz), quanto na esfera educacional estadual (Maranhão), ambas nas quais eu trabalho e conheço de perto, é uma prática comum as escolas padronizarem os quinze primeiros dias letivos de aula como sendo semanas para realizar um diagnóstico para tentar identificar as principais necessidades dos alunos dentro do componente curricular, para então buscar estratégias para saná-las durante o período letivo. As abordagens são livres e cabe aos professores usarem as estratégias que julgarem mais adequadas para este momento inicial.

A avaliação formativa possui uma função de controle e orientação acerca das habilidades adquiridas ou não pelos alunos. Portanto, esse tipo de avaliação visa verificar se os objetivos educacionais estão sendo atingidos gradativamente e hierarquicamente em cada etapa de ensino-aprendizagem (HAYDT, 1988).

Segundo Haydt, “é principalmente através da avaliação formativa que o aluno conhece seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático” (HAYDT, 1988, p. 17). Assim, a avaliação formativa busca apreender dados úteis para regular e aperfeiçoar da melhor maneira possível o processo de ensino-aprendizagem (HADJI, 2001; HAYDT, 1988; PERRENOUD, 1999).

Já a avaliação formativa, ela teve início com Scriven em seus estudos teóricos no final da década de 1960, em relação aos meios de ensino, e a partir de Bloom foi

introduzida no âmbito da avaliação dos alunos para compreender o processo de ensino e aprendizagem de forma similar com os propósitos atuais (VILLAS BOAS, 2019; PERRENOUD, 1999).

Desse modo, Perrenoud afirma que “a vocação da avaliação formativa é a de contribuir para as aprendizagens” (1999, p. 155). O autor ainda relata que:

a avaliação formativa prioriza o domínio dos conhecimentos e das competências, considerando que a seleção é, na melhor das hipóteses, um mal necessário, jamais um fim em si ou uma vantagem (*ibidem*, p.155).

Perrenoud, em seus estudos, busca traçar uma conceitualização mais adequada ao substituir o termo avaliação formativa por observação formativa. Segundo essa perspectiva, “observar é construir uma representação realista das aprendizagens, de suas condições, de suas modalidades, de seus mecanismos, de seus resultados” (1999, p. 104). Portanto, essa observação assume o caráter formativo a partir do momento que ela permite orientar e melhorar as aprendizagens sem assumir uma postura classificatória.

Destarte, de acordo com Perrenoud, toda avaliação que possa contribuir para a otimização dos diversos fatores envolvidos no desenvolvimento das aprendizagens pode ser considerada formativa, assim, “uma avaliação formativa coloca à disposição do professor informações mais precisas, mais qualitativas, sobre os processos de aprendizagem, as atitudes e as aquisições dos alunos” (PERRENOUD, 1999, p. 149).

Portanto, Haydt (1988) afirma que esse tipo de avaliação é orientadora, pois orienta os agentes envolvidos no processo, assim, alunos e professores. Hadji (2001) usa um termo diferente para englobar uma ideia similar, pois segundo ele, a avaliação formativa é essencialmente informativa, pois visa informar aos atores envolvidos no processo avaliativos os seus efeitos ou dificuldades para que haja uma correção se necessário for.

Hadji apresenta três obstáculos para que a avaliação formativa se concretize, dessa forma, ele a chama de “Avaliação com Intenção Formativa”. Assim, o primeiro obstáculo apresentado pelo autor diz respeito às representações inibidoras desse processo, tal como a avaliação ser vista apenas como uma medida e como instrumento administrativo e social de certificação que gera uma cobrança por todos os envolvidos apenas por notas. Portanto, para qualquer mudança nas práticas desse

processo, é necessário que haja uma mudança de mentalidade (HADJI, 2001; DEMO, 2010).

E no entendimento de Demo (2010, p. 76):

O problema crucial da avaliação nunca foi a nota, mas a cabeça do professor. Dizendo de outro modo: nunca foi a nota, mas a aprendizagem. [...] Os efeitos classificatórios e escalonares são parte de sua metodologia intrínseca, inevitáveis em si, embora “educáveis”, dependendo da cabeça do professor. A implicação classificatória e escalonar não pode ser a preocupação mais decisiva, porque é apenas o caminho. O que mais importa é onde se quer chegar. Sabendo-se isso, pode-se aplainar o caminho, mas não se pode dispensá-lo. O professor que sabe avaliar, classifica, escalona o aluno para fins estritamente pedagógicos, por causa do dever que tem de fazê-lo aprender bem e do direito do aluno.

O segundo obstáculo apresentado por Hadji diz respeito à deficiência de saberes necessários para julgar e interpretar os dados frutos da avaliação. Pois, como já foi falado, a avaliação vai além das medidas e resultados obtidos durante o processo avaliativo. É necessário que haja uma interpretação desses resultados em relação a diversos aspectos do aluno, sejam eles cognitivos, afetivos ou sociais. Além disso, é necessário ainda uma interpretação para compreender o que está sendo ensinado, como e se está adequado no contexto no qual foi aplicado.

Este mesmo autor ainda apresenta um terceiro obstáculo, que diz respeito à “preguiça, ou medo, dos professores, que não ousam imaginar remediações” (HADJI, 2001, p. 24). A avaliação formativa é utilizada para controle e orientação para poder aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem na qual o aluno e professor estão inseridos, se após a interpretação de resultados, o agente educacional não mudar suas atividades para tentar melhorar a realidade atual do alunado, este processo acaba sendo falho.

De modo que o que falta frequentemente é ou a vontade de remediar (porque, por exemplo, não se acredita mais nas possibilidades de melhora do aluno), ou a capacidade de imaginar outros trabalhos, outros exercícios. [...] A exiguidade do campo da variabilidade concebido pelo professor obstaculiza a invenção de remediações apropriadas. O professor corre o risco de se autolimitar (*ibidem*, p. 24).

Assim, Hadji busca ressaltar a importância do professor absorver mais informações sobre o ato avaliativo em si, para que este possa ampliar seus horizontes e ser capaz de gerar atividades que satisfaçam as suas necessidades avaliativas e

pedagógicas. Nesse contexto, Hadji chama a avaliação formativa de uma utopia promissora, capaz de impulsionar o trabalho dos professores em direção a uma aprendizagem significativa por parte dos alunos, na qual o professor precisa obter tantas informações sobre o ato avaliativo quanto pedagógico.

Mas essa utopia é legítima na medida em que visa correlacionar atividade avaliativa e atividade pedagógica; [...] Essa dimensão utópica possibilita compreender a impossibilidade de apresentar e de realizar o que corresponderia a um modelo acabado de avaliação formativa. Ela sempre será parcialmente sonhada. Mas isso não a impossibilita trabalhar para progredir nessa direção, bem ao contrário (HADJI, 2001, p. 25).

Em contraste com a avaliação formativa, temos a avaliação somativa ou cumulativa que é realizada ao final da ação de ensino, seja no final de um curso, período, semestre ou unidade de ensino. A avaliação somativa tem função classificatória, certificativa, é geralmente mais global e busca identificar se o aluno adquiriu as habilidades mínimas preestabelecidas para aprovação para o próximo módulo, série ou ano (SCRIVEN, 2019; HAYDT, 1988; HADJI, 2001).

Segundo Haydt (2011), a avaliação somativa é comparativa, pois compara alunos entre si de acordo com seus níveis de aproveitamento, portanto, segundo a mesma autora “a ênfase no aspecto comparativo é própria da escola tradicional”. E em sua análise, Haydt (1988) afirma que as avaliações diagnóstica, formativa e somativa estão profundamente ligadas, sendo necessário que ocorra a utilização das três modalidades para que o sistema avaliativo seja realmente eficiente para o processo de ensino e aprendizagem.

Ao tratarmos da educação básica brasileira, é sabido que ela é historicamente marcada por altos índices de reprovação, evasão e analfabetismo funcional. Desse modo, tais elementos tornaram-se rotineiros no decorrer do ano letivo, principalmente no âmbito da escola pública brasileira.

Em busca de estratégias e soluções para os problemas citados no âmbito educacional, novos estudos teóricos surgiram sobre o processo de ensino e aprendizagem, buscando enfatizar o educando como um sujeito que deve ser ativo nessa relação, a fim de construir uma visão da aprendizagem que seja inclusiva, emancipadora e construtivista.

Nesse cenário caótico da educação brasileira, segundo Hoffmann (2018, p.7) é necessário investir em “ações educacionais comprometidas com uma escola do

presente e do futuro”, na qual o ato avaliativo seja utilizado como uma forma de promoção de uma educação digna e respeitosa em relação aos direitos das crianças, jovens e adultos.

A fim de contrapor o sistema de ensino tradicional, que normalmente resulta em um processo avaliativo apenas somativo e punitivo, surgem concepções diversas da aprendizagem, como o construtivismo, influenciados por Piaget. De acordo com Telma Weisz e Ana Sanchez (2011), a tendência construtivista traz uma visão renovada sobre o processo de ensino e aprendizagem, no qual o aluno deve possuir uma postura ativa e reflexiva sobre seu processo de aprendizagem.

Na condição de aprendizagem que se tem chamado como construtivista – na qual o conhecimento é visto como produto da ação e reflexão do aprendiz – esse aprendiz é compreendido como alguém que sabe algumas coisas e que, diante de novas informações que para ele fazem algum sentido, realiza um esforço para assimilá-las. Ao deparar-se com questões que a ele se colocam como problemas, depara-se também com a necessidade de superação. E o conhecimento novo aparece como resultado de um processo de ampliação, diversificação e aprofundamento do conhecimento anterior que ele já detém (WEISZ; SANCHEZ, 2011, p.27).

A partir desse ponto de vista, a concepção construtivista do ensino e aprendizagem também pode ser englobada nesse processo avaliativo vislumbrado por Hoffman, visto que tal proposta exige do professor um trabalho diferenciado, no que diz respeito ao seu fazer pedagógico.

Portanto, faz-se necessário propor problemas que façam o aluno refletir sobre possíveis soluções, que gerarão novas formas de conhecimento a partir das outras bases cognitivas que ele já possua. Dessa forma, cabe ao educador destrinchar os contextos de relações de saberes que esse aluno já carrega a partir de sua realidade fora da escola, quais seus pontos positivos e negativos dentro do processo de aprendizagem curricular e como estes fazem para aprender da melhor maneira possível, para que dessa forma sejam estabelecidas novas propostas didáticas e intervenções adequadas.

Pelo exposto, nota-se que novas práticas pedagógicas foram estabelecidas em relação ao ato de ensinar e aprender, no entanto, quando se fala sobre o processo avaliativo, este continua mantendo, em grande parte, um caráter coercitivo, excludente e seletivo que leva uma parcela significativa dos alunos ao fracasso escolar.

A avaliação, infelizmente, ainda é vista de maneira equivocada por muitos profissionais. Isso, provavelmente, ocorre por manutenção de práticas tradicionais, nas quais há um instrumento de medida no processo avaliativo que irá dizer se o aluno sabe ou não determinado conteúdo, se está aprovado ou reprovado com base em erros e acertos, estabelecendo um aspecto quantitativo da avaliação da aprendizagem.

Nessa perspectiva, o aluno cria a visão de que é necessário apenas decorar os conteúdos da prova, sem criar um raciocínio abrangente e crítico. O aprender torna-se um ato secundário, pois o primordial é tirar uma nota aprovativa para seguir a jornada escolar. Assim, segundo Luckesi (2013, p. 31), “pais, sistema de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para a outra”.

Nesse contexto, é relevante lembrar que a avaliação não é o fim do processo de ensino e aprendizagem, mas sim um elemento que faz parte desse processo, que deve ser significativa para professores e alunos, no qual estes participantes utilizam seus resultados para descobrir em que sentido suas práticas devem ser melhoradas, cada um dentro de seu papel de sujeito ativo.

Não existe avaliação se não existir expectativa por resultados. Assim, pois, o primeiro passo para se pensar em uma mudança no critério utilizado para a avaliação da aprendizagem é esclarecer que a passagem de um docente por uma atividade escolar pressupõe expectativas quanto à melhoria em suas *capacidades*, em suas *inteligências* e em suas competências (ANTUNES, 2013, p.20).

Além de todas essas dificuldades apresentadas no processo avaliativo, cada componente curricular também possui suas peculiaridades em relação ao ensino, aprendizagem e avaliação. Assim, exercer a atividade de avaliar no âmbito escolar na disciplina de Língua Portuguesa é desafiante, pois mesmo que seja a língua mãe de grande parte dos alunos, há diferenças linguísticas e possíveis preconceitos que professores e alunos possam carregar.

Ademais, têm-se as próprias dificuldades dos alunos em compreender que existem regras gramaticais, mas que também há margens de aceitabilidade linguísticas, e que, além disso, há técnicas de produção textual e diversas características literárias. O currículo é imenso, assim como a cobrança dos governos em obter índices de aprovação ao final do ano e altos desempenhos em testes a nível

estadual e nacional. Portanto, no meio de tantas dificuldades, o processo que engloba o ensinar, o aprender e o avaliar podem ser prejudicados em aspectos importantes para alunos e professores.

É importante frisar que avaliar não é um ato avulso, desconexo, que surge apenas no final do bimestre apenas para gerar uma nota quantitativa, como ocorre com frequência nas salas de aulas brasileiras. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, prevê em seu art. 24 que a avaliação deve ocorrer de forma contínua e cumulativa de acordo com o desempenho do aluno, prevalecendo aspectos qualitativos sob quantitativos.

Nesse sentido, infere-se que a avaliação é contínua a fim de promover uma aprendizagem de qualidade aos alunos. O sistema escolar coercitivo deve ser afastado, pois a partir do momento em que é entendido como um instrumento que anseia encontrar o que o aluno não sabe, torna-se um meio de opressão.

Ressalta-se que esse processo só se torna possível, se houver uma compreensão por parte do educador de que o aluno é um ser que possui diversos tipos de letramentos que foram adquiridos no decorrer de sua vida familiar, social e escolar. Esses conhecimentos não devem ser ignorados, principalmente na disciplina de Língua Portuguesa, visto que estes sabem utilizá-la informalmente no cotidiano, porém o acolhimento escolar relacionado a esta disciplina é baseado em regras complexas que geram o distanciamento da realidade de grande parte dos alunos.

Dessa forma, Mota e Novo (2019) estabelecem uma reflexão sobre a importância de visualizar uma avaliação significativa como uma parte do processo de ensino e aprendizagem:

Pode-se afirmar que a situação de ensino é também uma situação direcionada pela avaliação, que estabelece parâmetros de atuação de professores e alunos. Se considerarmos verdadeiramente que a aprendizagem deve ser significativa, e fundamentada em novas metáforas para o conhecimento e a inteligência, a avaliação necessita formar parte desse processo de aprender, servindo para mediar tomadas de decisão no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, para corrigir os rumos das ações, através de reflexão sobre a prática docente (MOTA; NOVO, p. 148, 2019).

No entanto, foi apenas em 1970 que se iniciou a discussão no Brasil sobre a avaliação da aprendizagem escolar e “nosso senso comum, na vida escolar, é de examinadores e não de avaliadores” (LUCKESI, 2013, p. 326). Nesse contexto, o autor apresenta a distinção dos exames escolares e a avaliação da aprendizagem,

assim, para Luckesi (2013, p.328), os exames estão vigentes até hoje, visto que são a base do ensino tradicional e tem um caráter classificatório e seletivo do alunado, enquanto a avaliação da aprendizagem traz uma perspectiva diagnóstica e inclusiva.

Portanto, segundo Haydt (2011) com surgimento de novas concepções pedagógicas, estudos específicos sobre avaliação e mudanças dentro e fora da escola, a avaliação seletiva típica da escola tradicional vem perdendo força, para assumir uma função mais orientadora dentro do processo educacional.

Por conseguinte, no que diz respeito às orientações educacionais brasileiras em relação a avaliação, atualmente elas buscam se afastar da prática tradicional, todavia, contrasta-se com outras demandas administrativas que surgem no ambiente escolar ou nas secretarias de educação, gerando a dificuldade do professor em enxergar e praticar a avaliação de forma diferenciada e normalmente idealizada nos documentos. Ademais, com a pandemia de Covid-19, a avaliação em suas diversas funções foi diretamente impactada. Desse modo, no próximo capítulo iremos analisar a legislação e algumas orientações educacionais brasileiras, para tentar compreender as dificuldades práticas e sugerir possíveis soluções.

3 AVALIAÇÃO E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Inicialmente cabe tecer considerações que reforcem o entendimento de que o ensino de Língua Portuguesa no ambiente escolar é de suma importância ao ser compreendido como um mecanismo emancipador e libertador do indivíduo.

Desse modo, o ensino do componente curricular de Língua Portuguesa busca desenvolver o estudante não somente enquanto um aprendiz de conhecimentos, mas enquanto cidadão e cidadã. Logo, o ensino especificamente de Língua Portuguesa ultrapassa qualquer possível intenção reducionista do ato de ensinar, pois o desenvolvimento e aprimoramento de suas habilidades geram dignidade e integração social.

Tal percepção é corroborada por Libâneo (2006), visto que este afirma que o ensino da Língua Portuguesa tem um papel primordial no desenvolvimento do indivíduo, pois dele advém o pressuposto básico para a aprendizagem dos outros componentes curriculares, além da inserção do sujeito no seio social, político, profissional e cultural.

Sob o ponto de vista documental, nos Parâmetros Nacionais Curriculares do Ensino Médio é possível observar a relevância dada para o entendimento do processo comunicativo da língua e da construção e desconstrução da linguagem no âmbito social. Dessa maneira, no contexto do documento a língua é utilizada “como instrumento que o define como pessoa entre pessoas”. (BRASIL, 2000, p. 17)

Nesse contexto, a proposta apresentada nos PCNs do Ensino Médio busca trazer a língua portuguesa contextualizada socialmente, com suas características dialógicas e transdisciplinares, como podemos observar no trecho abaixo:

A língua situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está presente e mergulhado. Não a língua divorciada do contexto social vivido. Sendo ela dialógica por princípio, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar.
Base de todos os saberes e dos pensamentos pessoais, seu estudo impõe um tratamento transdisciplinar no currículo (BRASIL, 2000, p. 17).

A Base Nacional Comum Curricular reforça esse entendimento, ao citar documentos anteriormente elaborados, e ainda acrescenta que:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018, p. 68).

Desse modo, Travaglia (2003) ao refletir sobre o ensino da língua materna para falantes nativos, afirma que essa prática busca atingir determinados objetivos, tais como o desenvolvimento de competências comunicativas, ou seja, que o indivíduo seja capaz de “empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação” (TRAVAGLIA, 2003, p.17). Dentro dessa competência comunicativa, segundo o autor, estão agregadas ainda outras duas competências: a competência gramatical ou linguística e a competência textual.

De acordo com o autor, a competência gramatical ou linguística se subdivide na capacidade formativa, transformativa e qualificativa, que podem ser resumidas como a capacidade do sujeito de gerar construções na língua com base nas suas regras gramaticais e linguísticas, além de transformar e compreender essas construções textuais orais ou escritas, de acordo com contextos, e por fim compreender e reconhecer a tipologia destes textos elaborados.

Outro objetivo citado por Travaglia (2003) corresponde à direcionar o aluno quanto à utilização da norma culta em Língua Portuguesa e ensinar variações escritas. Além disso, ele afirma ainda que o ensino de língua materna busca gerar o conhecimento por parte dos alunos da forma e função da língua, e também almeja ensiná-los a pensar e a raciocinar enquanto indivíduos, e este último ponto é extremamente importante nos mais variados meios sociais e educacionais.

Ao relacionarmos novamente sob o ponto de vista documental, a introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais Complementares do Ensino Médio do componente curricular de Língua Portuguesa se alinha com os objetivos citados por Travaglia, logo, estes também se fazem presentes nas projeções das políticas educacionais, como podemos ver abaixo:

Na esteira dos novos paradigmas da atual política educacional brasileira – que busca democratizar mais e mais o acesso à escola tornando-a parte ativa do corpo social – o ensino da língua materna deve considerar a necessária aquisição e o desenvolvimento de três competências: interativa, textual e gramatical. Esse tripé, necessariamente interrelacionado, mesmo não sendo exclusivo da disciplina, encontra nela os conceitos e conteúdos mais apropriados (BRASIL, 2002, p. 52).

É sabido que a educação se modifica e atualiza constantemente, e a base legal educacional brasileira é uma prova disso. Nesse contexto, a legislação brasileira ao assumir sua vertente fluida e mutável, adapta-se de acordo com a necessidade da população brasileira sob uma visão governamental e social. E neste tópico buscaremos analisar a atual base legal educacional com ênfase no ensino e avaliação do componente referente a nossa língua materna.

É salutar afirmar que precisamos assumir uma postura reflexiva da prática educacional dentro do contexto do componente curricular da Língua Portuguesa. Tal situação deve-se ao contexto atual pós-pandemia que influenciou e acelerou diversas mudanças educacionais e exige dos estudantes cada vez mais uma postura ativa dentro do campo social e educacional.

Destarte, as mais recentes mudanças em relação à legislação brasileira impactaram de forma significativa a organização estrutural da educação do país. Tais mudanças se iniciam em 2016, com a Medida Provisória nº 746, de 2016, que apresentou mudanças na carga horária adotada pelas escolas com a finalidade de implementar o Ensino Integral, além de iniciar a previsão de componentes curriculares facultativos e itinerários formativos por meio da Base Nacional Comum Curricular.

Desse modo, em 2017 houve mais uma modificação legislativa, por meio da Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, formalizando a estruturação do Novo Ensino Médio no Brasil. Em 14 de dezembro de 2018, a Base Nacional Comum Curricular foi oficialmente homologada, após anos de discussões em todos os níveis governamentais, visto que existe previsão de uma base comum curricular desde a Constituição Federal de 1988.

No entanto, até a homologação desse documento, diversos outros foram elaborados a fim de estabelecer orientações, dentre eles podemos citar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (2002). Cabe ressaltar que todos devem ser utilizados de forma complementar e colaborativa entre si.

Por conseguinte, a área de linguagens, principalmente em relação ao componente curricular de Língua Portuguesa, juntamente com o componente curricular de Matemática, se mantém em destaque dentro dos documentos legislativos nacionais e orientações governamentais, mesmo com as diversas alterações ocorridas nos últimos anos. Tal fato pode ser corroborado pela previsão legal dada na

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em relação ao ensino de língua portuguesa no ensino fundamental e médio.

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

[...]

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

[...]

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas (BRASIL, 1996, n.p.).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, essa priorização à Língua Portuguesa se justifica a partir da ideia de que ela é nossa “língua materna geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria interioridade” (BRASIL, 2000, p. 19).

No ambiente escolar propriamente dito, esse destaque é reforçado, principalmente por ações pré-estabelecidas pelas secretarias de educação que visam desenvolver habilidades e competências nos estudantes que resultem em um resultado satisfatório também nas provas de avaliação educacional a nível nacional. Além de enquadrar esses aspectos governamentais hierarquizados, o professor necessita desenvolver ações que sejam capazes tanto de formar os alunos de modo integral, quanto propiciar saberes para que estes sejam bem-sucedidos em testes padronizados que dão acesso ao nível superior.

E é neste ponto que o processo avaliativo torna-se importante, visto que é o meio formalmente direcionado para diagnosticar deficiências e valorizar habilidades. Desse modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) prevê os seguintes critérios para verificação do rendimento escolar dos estudantes em seu artigo 24, inciso V:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

[...]

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, n.p. - grifo nosso).

A partir do artigo supracitado, nota-se que em nenhum momento a legislação busca tratar a avaliação com um caráter punitivo, portanto, é necessário que o processo avaliativo assuma um papel contínuo e que seja capaz de recuperar as aprendizagens. Pela exegese do artigo, é possível compreender que a avaliação visa oportunizar os alunos, seja pela valorização dos aspectos qualitativos, seja pela oportunidade de aceleração e recuperação em casos específicos.

Segundo Celso Antunes (2013), no que tange à avaliação brasileira, dentro das diversas reformulações de diretrizes e orientações, atualmente não se preceitua mais os valores de excelência máximos ao se avaliar, mas busca-se os valores “ótimos”. Isso quer dizer que deve ser proposto em sala de aula atividades que favoreçam o desenvolvimento dos alunos de acordo com suas potencialidades, a fim de demonstrar que estes fizeram o melhor possível com o saber que foi adquirido em sala de aula.

Essa abordagem visa respeitar as individualidades dos estudantes, visto que estes possuem diferentes capacidades, habilidades e inteligências, e estas se apresentam ainda em níveis distintos. Pelo exposto, é importante ressaltar a função do professor nesse processo:

Cabe assim ao professor descobrir o grau de significatividade da aprendizagem realizada por este e por aquele aluno, aplicando tarefas que possam ser resolvidas em diferentes graus e acreditar que alunos alcançam níveis diferentes na realização dessa tarefa podem ser iguais ao construírem o melhor possível de cada um (ANTUNES, 2013, p. 30).

No entanto, ao se refletir sobre a realidade da prática do ensino de língua portuguesa, temos a questão das crises e frustrações existentes no ambiente escolar, principalmente por professores do componente curricular, que resultam em questionamentos generalizados sobre a fonte do problema, visto que em muitos momentos os estudantes aparentemente não conseguem atingir as expectativas educacionais. Segundo Suassuna (2020, p.19), a fonte desse problema constitui-se

na organização do modelo escolar atual, que se estabelece como uma “escolarização da língua”, na qual se prioriza o ensino do “certo” e demoniza o “erro” no contexto da língua portuguesa.

De acordo com Suassuna (2020, p.32), o ensino da Língua Portuguesa se firmou com o objetivo de fazer com que os estudantes substituíssem sua produção linguística espontânea por outra literária, que era considerada mais elegante. Desse modo, a gramática tornou-se a principal referência para o estudo do Português, gerando uma valorização da língua escrita, em detrimento da língua oral.

Se analisarmos historicamente o contexto brasileiro, esse tipo de comportamento advém desde o Brasil colônia, com a hipervalorização do ensino de gramática, na qual se era utilizado cópias das gramáticas portuguesas, sem levar em consideração as diferenças existentes entre as duas línguas, tanto em relação às normas linguísticas, quanto em relação aos propósitos educacionais (SUASSUNA, 2020).

Porém, após diversas modificações de perspectiva em relação ao ensino de língua materna, quais sejam como auxiliar de uma língua mais valorizada como o latim, ou como uma forma de ensino gramatical, ou mais recentemente como uma visão comunicativa ou interacionista, o fato é que a forma como a língua é vista em sua construção do ensinar e aprender é modificada e adaptada para atender as necessidades sociais existentes em determinado contexto cultural histórico (RAUPP, 2004).

Soares (1998) já previa que as modificações ocorridas nas décadas de 1980 e 1990 poderiam gerar novos paradigmas relacionados ao estudo das ciências linguísticas e da psicologia que modificariam a percepção da língua e de seu ensino, tal como podemos observar hoje através das abordagens pedagógicas sociointeracionistas na educação brasileira.

Sob o ponto de vista documental, os Parâmetros Nacionais Curriculares Complementares do Ensino Médio reforçam a percepção citada anteriormente por Antunes, ao apresentar uma proposta diferenciada da prática tradicional em relação ao componente curricular de Língua Portuguesa:

Na contramão das práticas tradicionais – em que se buscava encontrar os “erros”, mais do que os “acertos” dos alunos –, o professor de Língua Portuguesa deve valorizar os ganhos que o estudante obteve ao longo de seu processo de aprendizagem, baseando-se nas matrizes de competências e habilidades, que exigem um outro olhar sobre o ensino (BRASIL, 2002, p. 81).

Nesse contexto, no art. 35-A, § 8º da LDB há previsão sugestiva de algumas metodologias e formas de avaliação que podem ser utilizadas de caráter formativo no ensino médio, seguindo a organização da própria rede de ensino. Tais propostas avaliativas poderiam ser “atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades *on-line*” (BRASIL, 1999, n.p.) que fossem capazes de demonstrar que o estudante havia dominado certas competências e conhecimentos relacionados à linguagem.

As Diretrizes Nacionais Curriculares do Ensino Médio também foram atualizadas em 2018, por meio da Resolução do CNE nº 03/2018, para atender as modificações na implementação do novo ensino médio, e demandam o desenvolvimento de propostas curriculares em relação ao ensino de Língua Portuguesa a fim de garantir “a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (BRASIL, 2018, p. 5).

Nesse contexto, a forma contemporânea de pensar o ensino de Língua Portuguesa evolui para além do sentido apenas comunicativo, torna-se também um espaço de diálogo e interlocução, de interação entre indivíduos que buscam se expressar, que mantêm um eixo básico: o texto. Assim, o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita sempre serão primordiais para o desenvolvimento da linguagem nas suas diversas concepções, seja como forma de expressão de pensamento, de comunicação ou interação (SELBACH *et al*, 2020; RAUPP, 2005; TRAVAGLIA, 2003).

Ensinar Língua Portuguesa, nessa dimensão, é (ou deveria ser) ensinar o aluno a ser um usuário desenvolvido da língua oral e da língua escrita, nas diversas situações de uso e registro. A aula de Língua Portuguesa é – ou deveria ser – o espaço da palavra, o espaço do confronto entre sujeitos que lêem e se lêem, escrevem e se escrevem, na medida em que ao se perceberem sujeitos da história, utilizem a linguagem como possibilidade de leitura e escrita do outro e de si mesmo, marcando verbalmente sua história através da palavra (RAUPP, 2005, p. 5).

Logo, no que tange à organização curricular das aprendizagens, a Base Nacional Comum Curricular torna-se o documento oficial de referência, juntamente com as orientações do Conselho Nacional de Educação. Assim, a Base Nacional Curricular Comum, em relação ao componente curricular de Língua Portuguesa, propõe que haja uma abordagem pedagógica sociointeracionista, com propostas que valorizem os multiletramentos por meio de recursos multissemióticos.

Para orientar uma abordagem integrada dessas linguagens e de suas práticas, a área propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos (BRASIL, 2017, p. 485).

Sob esse ponto de vista, cabe notar que as abordagens metodológicas utilizadas em sala de aula devem garantir as relações de protagonismo e oportunizar aos alunos o contato com diversos tipos de gêneros textuais que também possuam propósitos múltiplos de interação social. Nesse sentido, Weisz e Sanchez (2011, p. 74-75) afirmam que:

Toda ciência ou prática social, quando se converte em objeto de ensino escolar, acaba inevitavelmente sofrendo modificações. [...] a linguagem é diferente do ensino de Língua Portuguesa, [...] Cabe à escola garantir a aproximação máxima entre o uso social do conhecimento e a forma de tratá-lo didaticamente. Pois se o que se pretende é que os alunos estabeleçam relações entre o que aprendem e o que vivem, não se pode, com o intuito de facilitar a aprendizagem, introduzir dificuldades. Nesse sentido, o papel da escola é criar pontes e não abismos.

Um dos grandes problemas em relação à construção dessas pontes citadas por Weisz e Sanchez, diz respeito também à organização curricular que foi utilizada no contexto de ensino da Língua Portuguesa. De acordo com o PCNEM, inicialmente a LDB separava as noções de Língua e Literatura, o que gerou uma subdivisão por áreas, onde se era ensinado gramática, literatura e produção textual totalmente à parte, como disciplinas ou componentes curriculares diferentes. Desse modo, os PCNEM ao tecer conhecimentos sobre a Língua Portuguesa afirmam o seguinte:

A confusão entre norma e gramaticalidade é o grande problema da gramática ensinada pela escola. O que deveria ser um exercício para o falar/escrever/ler melhor se transforma em uma camisa de força incompreensível. Os estudos literários seguem o mesmo caminho. A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo. (BRASIL, 2000, p.17)

Desse modo, além da formação integral do aluno, o ambiente escolar deve buscar também criar um alinhamento comum no desenvolvimento das competências geradas no ambiente escolar a fim de afastar essa desconexão dos conteúdos com a vida social e prática dos alunos. Para tanto, a Base Nacional Comum Curricular surge com o intento de obter uma melhor organização curricular capaz de desenvolver os

estudantes para essa educação integral e autônoma, pautada no protagonismo e em princípios e valores sociais, se constituindo assim, como referencial fundamental para todas as redes escolares, seja pública ou privada, nas diferentes esferas governamentais.

A fim de compreender melhor as tendências atuais do ensino escolar de Língua Portuguesa, e conseqüentemente da avaliação, cabe analisar também a organização curricular atual, dada tanto pela BNCC quanto pelo documento próprio do estado do Maranhão, no caso, o Documento Curricular do Território Maranhense, e é o que faremos no tópico que segue.

3.1 A Língua Portuguesa segundo a BNCC e o Documento Curricular do Território Maranhense

A Base Nacional Comum Curricular visa estabelecer competências e diretrizes a serem adotadas na Educação Básica, a fim de cumprir as previsões constitucionais em relação ao direito à educação, além de buscar a devida implementação de diretrizes previstas na Lei de Diretrizes e Bases, e Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais. Ademais, a BNCC é permeada por pautas educacionais discutidas no meio internacional e nacional, que anseiam estabelecer pontos de atenção que sejam capazes de gerar uma educação de qualidade que se encaixe nas demandas de uma sociedade globalizada e em constante mudança.

Nesse sentido, em 1990 foram estabelecidos pela UNESCO quatro pilares da educação, que têm como foco as seguintes aprendizagens: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver. Basicamente, os quatro pilares são metas que deveriam ser atingidas através do processo educacional, dando margem para que o aluno se transforme por completo, como um agente consciente intelectualmente capaz de transparecer isso em sua identidade e em suas ações de impacto individual e coletivo.

Desse modo, a BNCC, ao se basear nesses pilares, busca oportunizar a formação global e integral do ser humano, assim, suas propostas teóricas e práticas se fortalecem a partir do respeito à diversidade individual e coletiva de forma ética a fim de direcionar o estudante para uma vida de cidadania plena. Logo, segundo o documento, busca-se:

a construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea (BRASIL, 2018, p. 14).

Nesse contexto, estes pilares devem estar presentes em todo o processo educacional, inclusive nas aulas do componente curricular de Língua Portuguesa, assim, tal como afirmam Selbach *et al* (2014), é necessário que seja afastado desse componente curricular o reducionismo simplista das regras tediosas, e apresentadas aos alunos propostas pedagógicas de ensino que sejam desafiantes e capazes de levá-los a refletir, falar e decifrar aquilo que lhe foi apresentado. Os autores resumem a importância dos quatro pilares da educação da seguinte forma:

Não se exerce o magistério com autenticidade se as aulas não ajudam o aluno a conhecer, por conhecer saber fazer, por bem fazer melhor compartilhar e assim, ao “ser” se autoconhecer e ajudar a mudar o mundo em que vive e onde aprende a conviver (SELBACH *et al*, 2014, p.101).

Por conseguinte, a fim de desenvolver os quatro pilares citados, a BNCC postulou 10 competências gerais básicas que devem permear o ensino básico.



Figura 01 - Competências Gerais da BNCC
(Fonte: Elaboração própria segundo a BNCC)

Segundo Zabala e Arnau (2014, p. 11), o termo competência passou a ser utilizado pela necessidade de “superar um ensino que, na maioria dos casos, foi reduzido a uma aprendizagem memorizadora de conhecimentos”. Essa caracterização do ensino tradicional dificultava a aplicação dos conhecimentos na vida real dos estudantes, tornando os ensinamentos escolares desconexos e distantes. Assim, segundo os autores:

A competência, no âmbito da educação escolar, deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais será exposta ao longo da vida. Portanto, a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 11).

Sob essa perspectiva a BNCC foi criada, e as competências citadas acima buscam correlacionar-se com as aprendizagens escolares com o intuito de promover uma base de desenvolvimento do alunado de forma global. Desse modo, Zabala e Arnau completam que “as competências escolares devem englobar o âmbito social, o interpessoal, o pessoal e o profissional” (2014, p. 12), e essa é a proposta do Novo Ensino Médio obrigatoriamente implementado em 2022, corroborando os quatro pilares da educação da UNESCO e as competências e habilidades dispostas na BNCC.

Ainda segundo os autores, a proposta do ensino pautado em competências vislumbra um complexo processo educacional que busque responder tanto situações e problemas de vivência real quanto de construção pessoal, através de atividades de desenvolvimento progressivo em seu nível de dificuldade, e que respeitem as individualidades de cada estudante (ZABALA; ARNAU 2014). No entanto, cabe o questionamento se essas 10 competências propostas são suficientes para englobar todos os cidadãos brasileiros, levando em conta diversas particularidades históricas e regionais que o país carrega. Elas foram elaboradas de forma genérica, criadas a partir de um imaginário como sempre ideal, mas nem sempre as condições são ideais, principalmente na escola pública.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular, juntamente com o Documento Curricular do Território Maranhense buscam delinear as orientações

curriculares, tanto a nível nacional, quanto regional a fim de valorizar os saberes dos estudantes. Sob esse ponto de vista Weisz e Sanchez (2011) afirmam o seguinte:

A valorização dos saberes construídos fora das situações escolares é condição para que os alunos tomem consciência do que e de quanto sabem. Esses, ou quaisquer conhecimentos que tenham, não são necessariamente conscientes, sistematizados ou corretos do ponto de vista adulto. Mas é certo que eles "estão em jogo" quando se aprende na escola, principalmente quando as propostas de ensino são planejadas para que assim seja (WEISZ, 2011, p. 68).

Portanto, no que tange à organização curricular, a BNCC se divide em quatro áreas de conhecimentos: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Logo, o componente curricular de Língua Portuguesa faz parte da área de Linguagens, e esta engloba ainda Educação Física, Arte e Língua Estrangeira Moderna.

Desse modo, a estruturação da BNCC apresenta além das competências gerais citadas anteriormente, as competências específicas da área de Linguagens e de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio. Basicamente essas competências buscam desenvolver um conjunto de habilidades, ou seja, aprendizagens essenciais do aluno em diversos aspectos em relação à língua, a partir da compreensão, utilização e exploração de diferentes linguagens e práticas de linguagens (artísticas, corporais e linguísticas). Nota-se ainda, uma clara preocupação com o respeito à diversidade cultural, social e linguística, além da busca por uma utilização crítica, reflexiva, inclusiva e ética desses saberes, como pode-se observar pelo seguinte trecho do documento:

ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018, p. 68).

Na elaboração do documento, nota-se uma preocupação em enfatizar a necessidade de desenvolver práticas de linguagem contemporâneas que abarque gêneros e textos multissemióticos e multimidiáticos, o que gera a necessidade de também propor “novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2018, p. 68).

Nesse sentido, Moita-Lopes e Rojo (2004) apontam a necessidade de se englobar os letramentos multissemióticos dada a evolução tecnológica que exige

saberes relacionados à cores, imagens, sons e a outros diversos recursos. Os autores apresentam, ainda, a necessidade de se gerar letramentos críticos que incentivem o protagonismo social e contextual de forma ética. Basicamente, esses multiletramentos são exigidos no mundo contemporâneo, dessa forma, cabe ao professor ser protagonista na organização de conteúdos que potencializem o diálogo multicultural na abordagem por ele desenvolvida em sala de aula.

Para que isso ocorra, a BNCC apresenta os seguintes eixos para o desenvolvimento das competências e habilidades estudantis: oralidade, análise linguística/semiótica, leitura/escuta e produção de textos. Assim, as competências, habilidades e eixos deverão ser desenvolvidos prioritariamente dentro de cinco campos de atuação social: campo da vida cotidiana (somente para os anos iniciais do ensino fundamental), campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública. Os dois últimos campos citados são fundidos em apenas um campo de atuação dentro do contexto de ensino fundamental nos anos iniciais, resumido apenas pelo termo de campo da vida pública. Assim, segundo a BNCC:

Compreende-se, então, que a divisão por campos de atuação tem também, no componente Língua Portuguesa, uma função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares. (BRASIL, 2018, p. 86)

Pelo exposto, é possível observar que o ensino de Língua Portuguesa segundo a BNCC pauta-se em desenvolver conhecimentos, competências e habilidades que valorizem as práticas sociais de leitura e escrita. Logo, as habilidades relacionadas à ortografia e gramática devem ser abordadas em situações de uso real, a partir da utilização de textos multimodais.

Portanto, o desenvolvimento educacional-formativo a partir de campos de atuação vislumbra englobar práticas de linguagem contemporâneas que vão desde situações participativas consideradas menos institucionalizadas do dia a dia até as mais institucionalizadas, com a finalidade de incluir manifestações culturais e artísticas diversas, inclusive da cultura digital por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação.

A escolha por esses campos, de um conjunto maior, deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos (BRASIL, 2018, p. 84).

Em relação ao Documento Curricular do Território Maranhense do Ensino Médio (2022), este mantém a base pedagógica e principiológica da BNCC, utilizando-a, portanto, como guia para sua elaboração. No entanto, o grande diferencial do DCTMA, é que este busca valorizar as características da região maranhense, portanto, a “maranhensidade” torna-se o eixo principal para a construção desse documento.

Logo, o DCTMA faz uma análise sobre a realidade do estudante maranhense e o contexto escolar no qual ele está inserido a partir de índices oficiais do IBGE através dos censos e outros dados obtidos por entidades maranhenses. Desse modo, o documento visa alinhar princípios educacionais constitucionais, procedimentos metodológicos e pedagógicos para o desenvolvimento de habilidades e competências para a educação básica da rede estadual. O DCTMA resume a compreensão de educação maranhense da seguinte forma:

É assim que devemos compreender a educação no estado do Maranhão: como uma educação capaz de englobar todos os aspectos da formação do ser humano, desenvolvendo uma educação integral e crítico-histórica e socialmente construída nas mais variadas formas de desenvolvimento humano. (MARANHÃO, 2022, p.41)

O DCTMA anseia contemplar e expressar “a diversidade do povo maranhense” (MARANHÃO, 2022, p. 41), principalmente das suas juventudes, de modo que o povo do Estado se sinta representado, contemplando as suas diversidades, dentro do processo de ensino-aprendizagem, mantendo assim, um caráter inclusivo no que tange ao processo educacional formal. Para tanto, o documento curricular do Ensino Médio apresenta também a organização curricular organizacional de implementação do Novo Ensino Médio, com a seguinte proposta pedagógica:

Para a elaboração do novo currículo pelas escolas, por meio de suas propostas pedagógicas, propõe maior ênfase no protagonismo estudantil, valorização da criatividade pedagógica do professor, possibilidade de

itinerários formativos, que serão ofertados pela escola para escolha dos estudantes, e o projeto de vida como centralidade do trabalho discente (MARANHÃO, 2022 p. 16).

Logo, o DCTMA estabelece uma relação dialógica com a BNCC, mantendo, em Língua Portuguesa, as habilidades apresentadas pelo documento nacional, mas com o acréscimo das características culturais e as especificidades típicas do estado do Maranhão.

No DCTMA, ao se falar do processo avaliativo, afirma-se que o professor deve assumir uma função de “liderança pedagógica”, visto que ele:

“quem planeja o curricular, apresenta metodologias de ensino, organiza o repertório avaliativo e coordena o desenvolvimento de cada etapa da caminhada tendo em vista as aprendizagens” (MARANHÃO, 2022, p.52).

No entanto, como já foi falado nessa pesquisa, a prática é muito diferente.⁶ Ademais, tanto a BNCC como o DCTMA propõem uma perspectiva voltada para a formação inicial e continuada de professores, que se for analisada, praticamente não se adequa às orientações documentais. Nos últimos anos, apesar de todas as reformas documentais e atipicidades educacionais ocasionadas pela pandemia, nota-se que as formações não são efetivas em modificar e impulsionar criticamente a prática dos profissionais da educação.

Como exemplo, pode-se citar o início do ano letivo nas escolas da SEDUC-MA, na quais apesar de ser o retorno do primeiro ano letivo totalmente presencial pós pandemia, e ser o primeiro ano do Novo Ensino Médio, não ter ocorrido nenhuma formação impactante antes do início do ano letivo. As poucas formações que ocorreram foram online e não foram capazes de sanar dúvidas, as quais todas as informações eram generalizadas e pouco práticas. Resultado deste fato: diversos professores confusos sobre as alterações, e várias mudanças ocorrendo semana a semana mostrando uma secretaria de educação tão confusa quanto os professores.

Nos documentos nacionais percebe-se um rol extensivo de ações que o professor deve fazer (professor mediador), de como o professor deve se portar, do que ele deve ensinar e de que supostamente essas ações devem ser facilitadas nos contextos escolares por políticas de formação continuada. Na prática, o ano letivo se

⁶ Vide p.34

inicia por um modelo de plano de aula, um modelo com todos os conteúdos programáticos, um modelo de currículo, e para encerramento do ano letivo não se pode falar nem em modelo, mas em um teste totalmente pronto apenas para aplicação. Logo, o professor vai sendo consumido por práticas oriundas de um neotecnicismo.

Portanto, nota-se que o foco central de toda a reformulação desses documentos são os alunos, onde eles supostamente devem ser desenvolvidos em diversas habilidades e competências de forma crítica, mas que os professores, agentes também ativos do professor educacional, mesmo que assumindo seu papel de mediador, tornam-se na verdade meros reprodutores de orientações com pouca margem para uma real reflexão, caso não se imponham a fazer isso. Porém, cabe o questionamento: como orientar o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva nos mais diversos setores da vida, sem também ser incentivado a realizá-la?

Por fim, ressalta-se que este tópico não tem como intuito descrever detalhadamente as competências e habilidades relacionadas ao componente curricular de Língua Portuguesa, até mesmo por causa de seu rol extensivo na BNCC, mas sim vislumbrar o que se espera dos alunos que chegam ao Ensino Médio.

Dessa forma, espera-se que estes estudantes possuam determinadas competências e habilidades linguísticas adquiridas no Ensino Fundamental, todas dentro dos campos de atuação supracitados, para que, nessa última etapa da Educação Básica, elas possam ser aprofundadas e ampliadas analítica e criticamente, tal como afirma a BNCC:

Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (BRASIL, 2018, p. 499).

No entanto, cabe ainda ressaltar que devido às adaptações curriculares e avaliativas ocasionadas pela pandemia, os estudantes advindos do ensino fundamental no ano letivo de 2022 chegaram com defasagens de aprendizagens e com uma nova organização escolar no Ensino Médio. Logo, o ano letivo de 2022 é um ano de adaptação para toda comunidade escolar, tanto por causa do retorno escolar

presencial, quanto pela implementação do Novo Ensino Médio e do DCTMA do Ensino Médio, visto que este foi oficializado apenas em 2022. Dessa maneira, é necessário conhecer também alguns fatores, principalmente avaliativos, que impactaram de forma significativa nossos contextos sociais e educacionais, o que será feito no próximo subitem.

3.2 Ensino remoto emergencial e os impactos na avaliação da aprendizagem

Em março de 2020, a pandemia causada pela COVID-19 chegou ao Brasil de forma a impactar amplamente a vida da população, seja pelo medo da doença desconhecida, seja pela rotina que começou a ser afetada pela necessidade de quarentena e distanciamento social, a fim de evitar a disseminação do vírus para resguardar o país de um colapso no sistema de saúde. Por isso, os ambientes educacionais foram fechados e todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem tiveram poucos dias para se adaptar às novas orientações que chegariam e mudariam profundamente a realidade da educação básica brasileira.

Dada a situação pandêmica, passou-se a utilizar a expressão “ensino remoto” para se referir ao ensino não presencial emergencial. Esse termo, novo dentro das teorias e conceitos educacionais, gerou uma breve confusão com a modalidade de ensino à distância, porém aos poucos foram buscando delimitar as diferenças entre elas. Sendo que, ao se utilizar da expressão “remoto” buscou-se referir ao distanciamento entre alunos e professores durante esse período emergencial, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem poderia ocorrer em lugares distintos para professores e alunos, visto que estes estavam impossibilitados de ir até a escola (BEHAR, 2020; BERNARDO, 2011).

Desse modo, o ensino remoto emergencial surgiu da necessidade de tentar manter o vínculo dos alunos com as escolas, iniciou-se como uma estratégia e consolidou-se em uma modalidade que foi se aperfeiçoando na prática, por meios de adaptações necessárias de acordo com a realidade contextual da comunidade escolar.

Inicialmente visualizou-se algo ideal, com o uso das tecnologias de informação, com momentos síncronos e assíncronos, porém, ao se confrontar com as realidades das escolas brasileiras, em particular as públicas, acabou se transformando também

em cadernos de atividades impressos para os alunos que não tinham acesso à internet. E logo passou a se considerar que o ensino remoto pode ou não ser mediado pelo uso de tecnologia, tornando-se basicamente um ensino distanciado fisicamente em detrimento de uma situação de emergência atípica.

Só a título de diferenciação, cabe explicar que a educação à distância é uma modalidade de ensino que foi discriminada no Brasil por muito tempo, porém, com o desenvolvimento das tecnologias de informação, sua disseminação ocorreu amplamente nos últimos anos, principalmente nos cursos de nível superior e pós-graduação. Sendo que o artigo 80, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, prevê a utilização de EaD em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive na educação básica. O Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, regulamenta o art. 80 supracitado, a fim de estabelecer detalhes sobre o entendimento a respeito do que seria considerada Educação à Distância (EaD).

Art. 1º. Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017, n.p.).

De acordo com o portal oficial do Ministério da Educação, EaD “é a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2022, n.p.).

Portanto, pode-se afirmar que é uma modalidade de educação à que ocorre com auxílio de ferramentas virtuais e tecnológicas, que na prática podem ser videoaulas gravadas, disponibilização de materiais didáticos em determinada plataforma para acesso dos alunos, interação direta com professores ou colegas de turma no momento da aula, podendo ocorrer de forma assíncrona, tendo uma arquitetura pedagógica organizacional estabelecida e planejada.

Já o Ensino Remoto de Emergência (ERE),

Em contraste com as experiências planejadas desde o início e projetadas para serem on-line, o ensino remoto de emergência (ERE) é uma mudança

temporária da entrega instrucional para um modo de entrega alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos mistos ou híbridos e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência diminuir. O objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário à instrução e suporte instrucional de uma maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de maneira confiável durante uma emergência ou crise (HODGES; et al, 2020, s/p. - tradução nossa).⁷

Portanto, é fato que com o desenvolvimento de tecnologias, professores e alunos estão ampliando a utilização de diversos recursos digitais em seus processos de ensino e aprendizagem. No entanto, a prática real de uma educação à distância no ensino fundamental e médio, regular e diurno, não era algo difundido antes da pandemia de COVID-19, pois a LDB prevê a EaD no ensino fundamental apenas como ferramenta de “complementação da aprendizagem ou em situações emergências” (art. 32, § 4º) e no ensino médio “para efeito de cumprimento das exigências curriculares” (art. 36, § 11º).

Nesse contexto, foi necessário que o Ministério da Educação publicasse a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que autorizou, em caráter excepcional, a utilização de recursos educacionais digitais para substituir as aulas presenciais no nível superior, enquanto durasse a pandemia de COVID-19, sendo que no dia 18 de março de 2020 foi publicada uma nova nota de esclarecimento ampliando o rol de níveis e modalidades de ensino que poderiam se utilizar do ensino não presencial no período emergencial, contemplando também a educação básica. Desse modo, professores e alunos tiveram que se adaptar, cada um dentro da sua realidade, para tentar superar os desafios pedagógicos, tecnológicos e sociais inseridos nessa proposta de ensino.

Ressalta-se que no início dos anos 2000, Gadotti já trazia contribuições a respeito do impacto tecnológico na educação, visto que esta já passava por grandes mudanças com a ideia de uma educação internacionalizada, que ao se enquadrar em certos aspectos, assumiu um caráter globalizado, incentivado por grandes

⁷ In contrast to experiences that are planned from the beginning and designed to be online, emergency remote teaching (ERT) is a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances. It involves the use of fully remote teaching solutions for instruction or education that would otherwise be delivered face-to-face or as blended or hybrid courses and that will return to that format once the crisis or emergency has abated. The primary objective in these circumstances is not to re-create a robust educational ecosystem but rather to provide temporary access to instruction and instructional supports in a manner that is quick to set up and is reliably available during an emergency or crisis.

organizações como a UNESCO. Assim, “no final do século XX, o fenômeno da globalização deu novo impulso à ideia de uma educação igual para todos, agora não como princípio de justiça social, mas apenas como parâmetro curricular comum” (GADOTTI, 2000, p. 5).

Portanto, já no início do Século XXI, o estudioso já sinalizava para o atraso no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, o que em sua análise configurava-se como um grande problema.

Os sistemas educacionais ainda não conseguiram avaliar suficientemente o impacto da comunicação audiovisual e da informática, seja para informar, seja para bitolar ou controlar as mentes. Ainda trabalha-se muito com recursos tradicionais que não têm apelo para as crianças e jovens. Os que defendem a informatização da educação sustentam que é preciso mudar profundamente os métodos de ensino para reservar ao cérebro humano o que lhe é peculiar, a capacidade de pensar, em vez de desenvolver a memória. Para ele, a função da escola será, cada vez mais, a de ensinar a pensar criticamente. Para isso é preciso dominar mais metodologias e linguagens, inclusive a linguagem eletrônica. (GADOTTI, 2000, p.5)

E Moran (2004, p.5), também nos primeiros anos do Século XXI, afirmou que “um dia todas as salas de aula estarão conectadas às redes de comunicação instantânea”. No entanto, essa previsão só se cumpriu muito tardiamente, e de forma emergencial e mundial, sem planejamento técnico-pedagógico específico. E para muitas escolas e alunos, ainda nem ocorreu, pois, no Brasil e em outros países em subdesenvolvimento, ainda não se pode falar em inclusão digital para todos.

Assim, o fato é que a adaptação tecnologia tanto das escolas, quanto dos profissionais de educação ainda estava - e está - longe de ser uma realidade completamente palpável, principalmente na escola pública, onde faltam recursos básicos para desenvolvimento das atividades escolares. Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, realizada pelo IBGE, em 2019, 21,7% da população com idade acima de 10 anos não possuía acesso à internet, equivalente assim, a 39,8 milhões de brasileiros sem conexão.

Portanto, essa mudança na proposta educacional atingiu de surpresa a todos, e pegou professores e alunos desprevenidos. Porém, a fim de garantir o direito básico à educação à população estudantil, o ensino remoto emergencial teve que ser implementado apressadamente.

Desse modo, o Ministério de Educação por meio do Conselho Nacional de Educação, no Parecer 05/2020 de abril de 2020, afirma que pela impossibilidade de

adoção das práticas concretas da modalidade de educação à distância, tal como encontros presenciais esporádicos e disponibilidade de espaço escolar adequado, buscou-se adotar medidas inclusivas a fim de democratizar a oportunidade escolar. E, desde então, fala-se em atividades pedagógicas não presenciais, que podem ser mediadas ou não pela tecnologia, assim, “esta se caracterizará por toda e qualquer programação incluída na proposta pedagógica da instituição, com frequência exigível e efetiva orientação por professores habilitados” (BRASIL, 2020, p.8)

Nesse cenário, durante a pandemia de COVID-19, as atividades escolares foram impactadas de diversas formas. A avaliação, por sua vez, passou a ser direcionada por orientações pedagógicas, que buscavam atender aos decretos, assim, distanciando-se ainda mais do seu papel no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, com o intuito de refletir sobre essas transformações e impactos, iremos iniciar uma análise começando do ponto de vista macro e depois passando para o micro. Ou seja, iniciaremos com os decretos e orientações a nível nacional por meio do Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, e depois os de nível estadual por meio da Secretaria de Educação do Maranhão (SEDUC-MA), até chegarmos nas orientações da Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz-MA (SEMED-Imperatriz).

Dentre as diversas orientações e posicionamentos legislativos referentes às medidas que deveriam ser tomadas no decorrer da pandemia, cabe destacar a Medida Provisória nº 934/2020 de 1º de Abril de 2020, que desobriga a necessidade do cumprimento do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar na educação básica, desde que fosse respeitada a carga horária mínima anual prevista na LDB, enquanto durasse a situação de emergência de saúde pública, anteriormente decretada.

Por conseguinte, no Parecer CNE/CP Nº: 5/2020 houve a seguinte previsão sobre a reorganização dos dias letivos no âmbito da educação básica e ensino superior. No que tange à avaliação, neste parecer foram sugeridas estratégias e abordagens que os profissionais da educação poderiam adotar a fim de “garantir uma avaliação equilibrada dos estudantes” (BRASIL, 2020, p. 20) e assim oportunizá-los diante das divergências de contexto social.

Dessa maneira, as avaliações deveriam estar relacionadas aos conteúdos efetivamente trabalhados com os alunos, levando em conta a situação atípica relacionada ao período pandêmico. Foram sugeridas o desenvolvimento das seguintes estratégias e instrumentos com o propósito de oportunizar a aprendizagem

dos alunos, cabíveis tanto para as atividades pedagógicas não presenciais, quanto no retorno presencial:

- criar questionário de autoavaliação das atividades ofertadas aos estudantes no período de isolamento;
- ofertar, por meio de salas virtuais, um espaço aos estudantes para verificação da aprendizagem de forma discursiva;
- elaborar, após o retorno das aulas, uma atividade de sondagem da compreensão dos conteúdos abordados de forma remota;
- criar, durante o período de atividades pedagógicas não presenciais, uma lista de exercícios que contemplem os conteúdos principais abordados nas atividades remotas;
- utilizar atividades pedagógicas construídas (trilhas, materiais complementares etc.) como instrumentos de avaliação diagnóstica, mediante devolução dos estudantes, por meios virtuais ou após retorno das aulas;
- utilizar o acesso às videoaulas como critério avaliativo de participação através dos indicadores gerados pelo relatório de uso;
- elaborar uma pesquisa científica sobre um determinado tema com objetivos, hipóteses, metodologias, justificativa, discussão teórica e conclusão;
- criar materiais vinculados aos conteúdos estudados: cartilhas, roteiros, história em quadrinhos, mapas mentais, cartazes;
- e realizar avaliação oral individual ou em pares acerca de temas estudados previamente (BRASIL, 2020, p. 20).

No Parecer CNE/CP Nº: 11/2020, de julho de 2020, iniciam-se as possíveis previsões sobre retorno presencial das aulas, logo, a avaliação volta a ser pauta na realização de avaliação diagnóstica para compreender o andamento do desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem e das habilidades que os professores desenvolveram durante o período não presencial. Se houvesse necessidade, deveriam desenvolver atividades de recuperação para que os estudantes conseguissem atingir, até o final do ano letivo, os objetivos previstos inicialmente. Para tanto, o sistema de ensino da rede escolar, pública ou privada, poderia estabelecer seus próprios critérios e instrumentos de modo a atender suas próprias particularidades e necessidades.

Portanto, o Parecer CNE/CP Nº: 11/2020, dentre suas diversas orientações, estabeleceu orientações para o planejamento e desenvolvimento das avaliações formativa e diagnóstica no âmbito educacional, além de enfatizar a necessidade de uma revisão nos critérios de promoção e reprovação dos alunos, a fim de evitar o abandono escolar e possível reprovação em massa. Ademais, tanto o Parecer nº 5, quanto o Parecer nº 11 reforçaram a sugestão de uma adaptação do calendário do

ano letivo de 2020, para que houvesse uma espécie de “ciclo emergencial” a partir do *continuum* curricular.

Ainda sobre o documento citado anteriormente, as orientações a respeito da avaliação diagnóstica e formativa dos estudantes, no possível retorno presencial, indicam que estas deveriam “avaliar o que o aluno aprendeu e quais as lacunas de aprendizagem” (BRASIL, 2020, p. 22), priorizando assim, atividades avaliativas com questões abertas, exames de múltipla escolha e outros instrumentos e estratégias, tais como:

- Avaliações normalmente aplicadas pelas escolas ao final do bimestre ou trimestre, para identificar as lacunas do aprendizado que orientem o plano de recuperação dos alunos que não atingiram os objetivos propostos por meio das atividades não presenciais no período de isolamento.
- Utilização de portfólio, onde registram-se as evidências de aprendizagem que poderão subsidiar a avaliação formativa, tais como: projetos, pesquisas, atividades em grupo, participação em bandas, corais, peças de teatro, danças, fotografias, filmagem, dentre outras possibilidades;
- Prioridade à avaliação da leitura, escrita, raciocínio lógico-matemático, comunicação e solução de problemas;
- Definição de projetos de pesquisa para um grupo de alunos; avaliação da leitura de livros indicados no período de isolamento;
- Avaliação formativa para identificar quais competências e habilidades foram desenvolvidas pelos alunos durante o período de isolamento, como os alunos lidaram com as atividades não presenciais, quais as dificuldades encontradas;
- Caberá ao professor, com base nas diretrizes e orientações da escola ou rede de ensino, implementar a estratégia de avaliação diagnóstica a ser adotada e alinhada aos objetivos de aprendizagem da BNCC relacionadas ao currículo da escola;
- Recomenda-se que as avaliações diagnósticas externas sejam implementadas somente após o período de acolhimento e da avaliação formativa dos alunos feitas nas escolas no contexto de reorganização das rotinas escolares. Ou seja, avaliações diagnósticas externas devem ser realizadas quando o ambiente escolar estiver adaptado à nova situação pós isolamento. Recomenda-se evitar situações de tensão e stress nos primeiros dias de retorno às aulas presenciais;
- Atenção especial à avaliação formativa e diagnóstica das seguintes etapas: transição dos anos iniciais para os anos finais, na medida em que o sexto ano representa uma transição complexa na vida dos estudantes (BRASIL, 2020, p. 22-23).

Nota-se uma clara preocupação em relação à necessidade de usar diferentes estratégias para conseguir oportunizar aos alunos, a fim de desenvolver a aprendizagem dos conteúdos propostos.

É necessário mencionar que o retorno das aulas presenciais no Estado do Maranhão só ocorreu no segundo semestre de 2021, portanto, um ano após as orientações acima, seguidas desde o contexto não presencial, com a finalidade de

manter os direitos dos estudantes à educação. Observa-se também que as estratégias buscavam evitar a evasão escolar e a reprovação em massa dos estudantes. Assim, uma das adaptações relacionadas ao calendário escolar sugeridas pelo CNE foi acatada nas escolas da rede estadual maranhense, deste modo, a adoção de ciclos por meio do *continuum* curricular resultou na junção dos anos letivos de 2020 e 2021 sendo estes divididos em oito períodos letivos.

Nesse sentido, no Estado do Maranhão, as primeiras orientações referentes ao período emergencial, no âmbito educacional, datam de 26 de março de 2020, pela Resolução CEE/MA nº 94/2020, pois se acreditava que as aulas presenciais retornariam logo, por isso, a previsão inicial foi de que as avaliações deveriam ser realizadas somente quando isto ocorresse. No entanto, devido à impossibilidade do retorno presencial, no segundo semestre de 2020, foram finalmente realizadas as primeiras avaliações formais.

Nas orientações contidas no Parecer nº 145/2020 – CEE/MA, afirma-se que a avaliação deve ser compreendida como um “processo avaliativo contínuo e diversificado, tanto em metodologias quanto em ferramentas”. (MARANHÃO, 2020, p. 20). Logo, a avaliação foi enfatizada como um meio para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem, principalmente sob um ponto de vista diagnóstico.

Mesmo para as atividades não presenciais entende-se pertinente a realização de avaliação à distância a ser concebida como um diagnóstico, não como uma classificação. Para tanto, indicamos que a escola deve considerar as reais condições dos estudantes no acesso à infraestrutura de internet e de material didático pedagógico, assim como a outros instrumentos, técnicas e métodos utilizados no período de aulas não presenciais.

[...] A principal finalidade do processo educativo é a promoção da aprendizagem, o atendimento dos direitos e objetivos de aprendizagem. (MARANHÃO, 2020, p. 22-23)

Ainda segundo o Conselho Estadual de Educação do Maranhão, as instituições educacionais manteriam sua autonomia para desenvolver seus procedimentos avaliativos, seguindo sua própria proposta pedagógica, devendo seguir as estratégias:

- a) ênfase aos aspectos qualitativos sob os aspectos quantitativos;
- b) as metodologias avaliativas adotadas devem considerar as metodologias empreendidas no processo ensino-aprendizagem;
- c) utilização de estratégias avaliativas diversificadas considerando as condições de acompanhamento dos estudantes;
- d) mensuração das aprendizagens, a fim de evitar reprovações nas etapas e níveis de ensino. (MARANHÃO, 2020, p. 23-24)

Nesse contexto, a Secretaria de Educação do Maranhão buscou seguir as orientações iniciais designadas pelo Conselho Nacional de Educação, principalmente no que diz respeito ao caráter diagnóstico das avaliações, tanto sob a perspectiva individual quanto coletiva do alunado. Assim, o que pode ser observado em todas as orientações educacionais, desse período, em relação à avaliação é um perfil cujo foco é assegurar aos estudantes o seu direito à educação de qualidade, à aprendizagem, à uma educação minimamente digna. Ou seja, é uma busca constante pela manutenção do princípio da dignidade da pessoa humana durante uma crise de saúde mundial.

Por conseguinte, em Agosto de 2020, a Resolução nº 146/2020 – CEE/MA modifica mais algumas informações, anteriormente apresentadas, em relação à avaliação educacional, apresentando estas modificações:

Art. 3º O artigo 5º da Resolução CEE/MA nº 94/2020 passa a vigorar com a seguinte redação: “ Art. 5º As instituições de ensino, durante o período de aulas não presenciais, podem realizar processos avaliativos não presenciais, considerando o modelo de mediação tecnológica de informação e comunicação adequado à infraestrutura e interação necessárias, desde que sejam plenamente garantidos os direitos de aprendizagem dos alunos. § 1º- No processo avaliativo devem ser considerados:

- I- a compatibilização e a coerência entre as metodologias avaliativas adotadas e as metodologias empreendidas no processo ensino aprendizagem;
- II- os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, prevalecendo o caráter formativo e pedagógico;
- III- os conteúdos curriculares efetivamente oferecidos aos estudantes, considerando o contexto excepcional da pandemia, com o objetivo de evitar o aumento da reprovação e do abandono escolar;
- IV- a garantia de uma avaliação equilibrada dos estudantes, em função das diferentes situações enfrentadas em cada instituição de ensino;
- V- a utilização de estratégias avaliativas diversificadas considerando as condições de acompanhamento dos estudantes;**
- VI- a adoção de critérios avaliativos e de promoção considerando a excepcionalidade imposta pela pandemia. [...] (MARANHÃO, 2020, p. 4-5, grifo nosso).

A Resolução CEE/MA Nº 200/2020 de 7 de Dezembro de 2020 reforça os princípios que deverão ser adotados no período letivo que compreende 2020 e 2021 a partir do *continuum* curricular e ressalta a importância do uso de estratégias e instrumentos diversificados para que o processo avaliativo seja mais bem sucedido neste período.

§ 2º Recomenda-se que as instituições e redes de ensino em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, observem no processo avaliativo:

- I- a realização de avaliação diagnóstica, cujos critérios e mecanismos devem considerar as especificidades do currículo proposto e os objetivos de aprendizagem efetivamente cumpridos, a fim de evitar o aumento da reprovação e do abandono escolar;
- II- o processo de avaliação formativa e diagnóstica de cada estudante de modo a identificar as lacunas de aprendizagem;
- III- a elaboração do plano de recuperação da aprendizagem, orientado pelo resultado das avaliações formativa e diagnóstica;
- IV- as reais condições dos estudantes no acesso à infraestrutura de internet e de material didático-pedagógico, assim como a outros instrumentos, técnicas e métodos adotados;
- V- a utilização de estratégias avaliativas diversificadas, considerando as condições de acompanhamento dos estudantes;
- VI- a elaboração de plano de continuidade dos estudos para os estudantes em atraso de aprendizagem, como forma de apoiá-los, devendo também, realizar planos de estudo, mesmo para estudantes oriundos de outras instituições;
- VII- a garantia da qualidade e o cumprimento do plano curricular frente à carga horária obrigatória, com o objetivo de evitar prejuízo à continuidade dos estudos (MARANHÃO, 2020, p. 10).

Nesse contexto, sob contínua complementação e reafirmação das perspectivas avaliativas, a Portaria Nº 080, de 01 de Fevereiro de 2021 da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, nos Artigos 13 e 14, reitera que as avaliações deveriam assumir uma perspectiva diagnóstica e formativa, devendo ser realizada no período inicial do ciclo do ano letivo de 2021 uma avaliação diagnóstica por componente curricular, a fim de auxiliar na construção de um Plano de Recuperação da Aprendizagem pela gestão escolar e equipe pedagógica.

Desse modo, o plano supracitado deveria levar em consideração não somente a defasagem das aprendizagens e habilidades, mas também “as situações em que os estudantes apresentaram dificuldade de prosseguimento escolar, devido à falta de acesso às atividades propostas ou situações de vulnerabilidade” (MARANHÃO, 2021, p. 9).

Por fim, o processo de adaptação do ensino presencial para o ensino remoto foi algo novo para alunos e professores, e a fim de sanar dificuldades causadas pela necessidade de mudança de modalidades de ensino, fez-se necessário a utilização de metodologias e aplicação de ferramentas digitais diversificadas, tanto no processo de ensino e aprendizagem quanto no processo avaliativo.

O Governo do Estado do Maranhão ofereceu suporte tecnológico por meio de chips para o acesso à internet, para todos os alunos da rede estadual, com a finalidade de incluir digitalmente os estudantes. Para viabilizar as aulas, que ocorreram de forma síncrona e assíncrona, por meio de plataformas online como Google Meet e Google Classroom, durante todo o período de 2020 e parte de 2021, visto que em agosto do

último ano as aulas presenciais foram retomadas na modalidade híbrida, e no início do oitavo ciclo todos os alunos retornaram à escola de forma 100% presencial.

No âmbito educacional da rede municipal da cidade de Imperatriz-MA, portanto, referente ao ensino fundamental e educação infantil, a Secretária de Educação fez uso de uma plataforma digital na qual aulas, atividades e avaliações deveriam ser realizadas apenas por lá, de forma assíncrona. A plataforma chamada Geduc só foi liberada para uso para todos os usuários, alunos e professores, em agosto de 2020, assim, estes ficaram afastados do contexto escolar por aproximadamente 5 meses.

No retorno não presencial, uma grande parte dos envolvidos nesse processo escolar sofreram para se adaptar com a realidade do modelo remoto, visto que os alunos precisaram desenvolver maior autonomia em seu processo de aprendizagem e os pais tiveram dificuldade de administrar a rotina escolar dos filhos por uma plataforma tecnológica que não dominavam, principalmente devido à escassez de recursos tecnológicos e dificuldade de acesso à internet.

Buscando se adequar à nova realidade, os profissionais da rede municipal foram orientados a diversificar as atividades a fim de oportunizar aos alunos a continuidade de seus estudos, tal qual as orientações a nível nacional e estadual sugeriram. No entanto, apenas um número pequeno de estudantes conseguiu acessar o espaço virtual e participar minimamente das aulas postadas, uma parte fez atividades por meio de roteiros impressos simplificados propostos pelas escolas e outros não chegaram a efetivamente desenvolver nenhuma atividade no ambiente virtual e nem receberam orientações impressas, ou seja, perdendo realmente o vínculo com a instituição de ensino.

Nesse contexto, ao final do ano letivo foram recebidas nas escolas orientações pedagógicas que faziam alusão a possíveis situações que seriam encontradas na realidade escolar, em relação à atribuição de notas no período de fechamento do ano letivo. Dessa forma, os alunos que acessaram apenas de forma parcial deveriam ser avaliados “a partir do índice de acesso possível, considerando o momento atípico” (IMPERATRIZ, 2020, n.p.). Ressalta-se que mesmo que os alunos só realizassem atividades de alguns componentes curriculares específicos, a escola poderia, dentro de sua autonomia, propor atividades para gerar notas avaliativas para os demais componentes curriculares.

No entanto, apesar de reforçar em alguns pontos as orientações que a escola poderia ter autonomia para decidir sobre os casos de promoção ou reprovação, a

Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz finaliza o documento com a seguinte instrução:

- Os alunos devem ser avaliados considerando quaisquer formas, índice e percentual de acesso às aulas, podendo ter acesso a processos de realização de atividades avaliativas (blocos, pesquisas, e/ou simulados) dentre outros, a critério de cada Instituição de Ensino, desde que se tratem de decisões acertadas por meio de deliberação em conselho de Classe;
- Só deverão ser reprovados e ou evadidos, os casos em que o aluno não teve nenhum tipo de acesso ou frequência tanto na plataforma quanto no diário online e que não foram encontrados pela escola, através de seus respectivos familiares ou responsáveis. Estes casos devem ser registrados na ficha FICAI e relatório de Busca Ativa. (IMPERATRIZ, 2020, n.p.)

Desse modo, basicamente todos os alunos que não foram realmente considerados evadidos deveriam ser aprovados, visto que não foi estabelecida uma porcentagem mínima de acesso para aprovação, apesar de durante o ano letivo se utilizar o padrão comum de notas com média mínima bimestral de 7 pontos.

É claro que não se pode esquecer que as orientações a nível nacional e estadual buscaram rechaçar qualquer tendência à reprovação, tal como se infere pelo Parecer CNE/CP Nº: 15/2020:

Flexibilização regulatória: um dos pontos mais importantes para a reorganização dos calendários escolares e replanejamento curricular de 2020-2021 é a revisão dos critérios adotados nos processos de avaliação com o objetivo de evitar o aumento da reprovação e do abandono escolar. O CNE reconhece que as decisões acerca dos critérios de promoção são de exclusiva competência dos sistemas de ensino, das redes e de instituições, no âmbito da autonomia respectiva, responsáveis pela aplicação do processo avaliativo. No entanto, recomenda fortemente adoção de medidas que minimizem a evasão e a retenção escolar neste ano de 2020. Os estudantes não podem ser mais penalizados ainda no pós pandemia. (BRASIL, 2020, p.99)

Desse modo, alunos que estavam nas etapas finais de ensino deveriam realizar recuperações necessárias para desenvolver suas aprendizagens para que não fosse prejudicada sua promoção para a série seguinte ou conclusão na Educação Básica. Por fim, no que tange às orientações, concordamos com o Parecer nº 145/2020 do CEE/MA que afirma que “todos os tipos de avaliação são passíveis de serem aplicados na aprendizagem, a questão é reformulá-las para diante do contexto atual, repleto de desafios, traçarmos novos rumos”. (MARANHÃO, 2000, p. 34, p. 25).

Assim, trazendo o foco para o ensino do componente curricular de Língua Portuguesa, faz-se necessário analisar a legislação e orientações desse período para gerar uma reflexão crítica sobre como podemos relacioná-las com as mudanças necessárias no campo avaliativo. Notou-se também que as orientações buscaram reforçar a importância das habilidades de leitura, escrita e comunicativa para o desenvolvimento dos estudantes nesse período.

Cabe ressaltar que além dessas mudanças educacionais impostas pela pandemia de Covid-19, o ano de 2022 é o prazo final para a implementação do Novo Ensino Médio a nível nacional, que passou a ser instaurado em todas as escolas da rede estadual maranhense. Assim, recentemente a educação brasileira sofreu grandes mudanças que vão desde a homologação da BNCC, as mudanças propostas pelo período emergencial pandêmico e agora as mudanças trazidas pelo Novo Ensino Médio que afetam diretamente o campo metodológico e avaliativo.

Pelo que foi demonstrado neste tópico, boa parte das orientações referentes ao processo avaliativo indicam caminhos conhecidos pela maioria dos profissionais da educação. Entretanto, o que temos que ter em mente é que como o formato educacional brasileiro está mais do que nunca em um processo contínuo de mudança e atualização, assim, os instrumentos avaliativos nele inseridos também devem ser reformulados e adaptados para a realidade do momento pandêmico e pós pandêmico.

Assim, tal como afirma Perrenoud (1999) a escola muda, mesmo que de forma lenta, e a avaliação também evolui com ela, logo, com o desenrolar dos acontecimentos históricos recentes e os impactos educacionais referentes à pandemia, a escola mudou e provavelmente nunca mais voltará a ser a mesma.

Essa mudança educacional é corroborada pelos dados regionais mais recentes do Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão – SEAMA, que indicam que os estudantes da nossa região estão com desempenho abaixo do básico em relação aos conhecimentos de Língua Portuguesa.

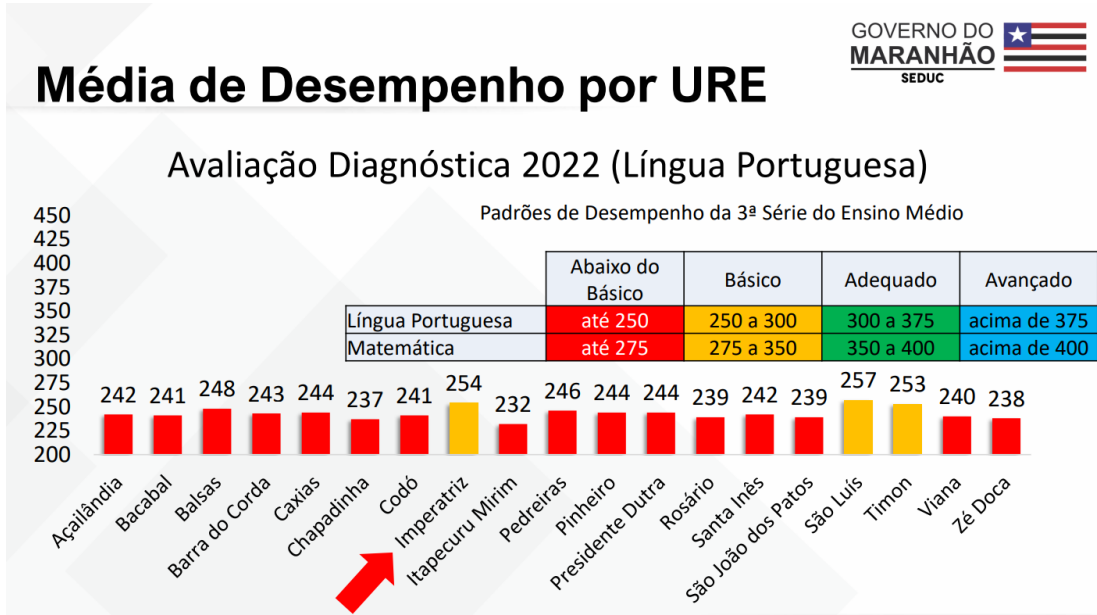


Figura 2 - Média de Desempenho por URE

(Fonte: URE – Imperatriz, 2022)

O reflexo da situação escolar atípica causada pela pandemia fica mais claro quando comparamos os resultados dos desempenhos dos anos anteriores. No ano de 2021, os alunos tiveram o pior desempenho desde o início da aplicação da avaliação na Regional de Imperatriz. Essa situação pode ser compreendida pela defasagem na prática de competências e habilidades que deveriam ter sido adquiridas pelos alunos.

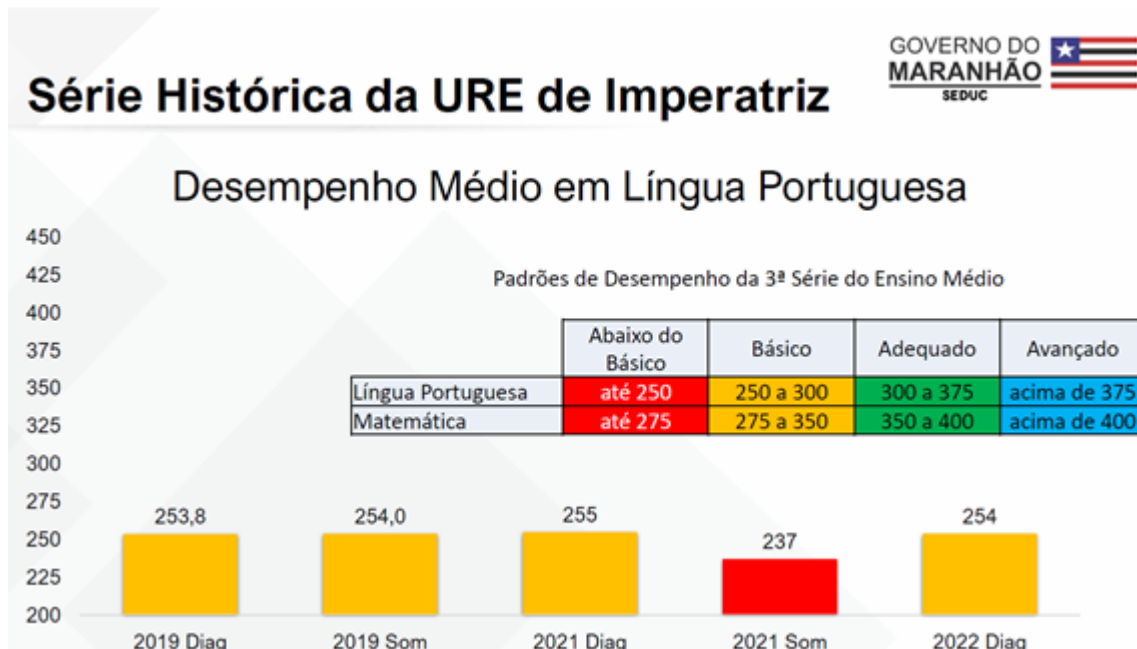


Figura 3 - Série Histórica da URE de Imperatriz
(Fonte: URE – Imperatriz, 2022)

Na figura abaixo podemos compreender de forma detalhada a distribuição por padrão de desempenho nas provas do SEAMA em Língua Portuguesa. Nota-se que dos 19 municípios pertencentes à Regional de Imperatriz, 16 tiveram um índice superior a 50% dos estudantes com desempenho abaixo do básico.

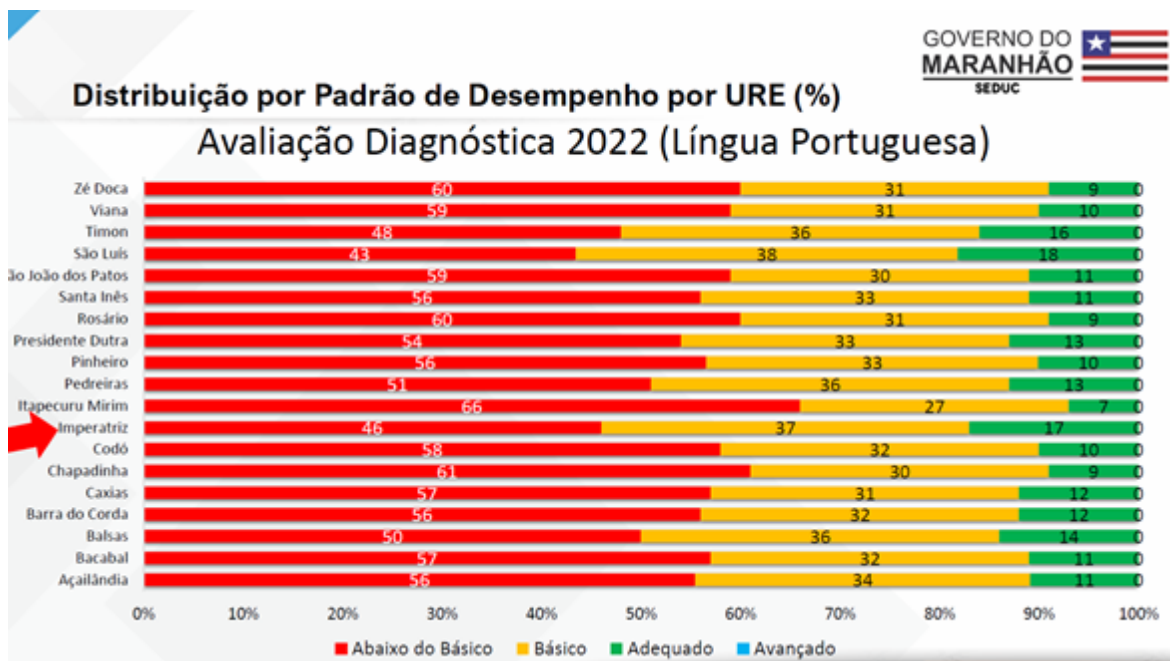


Figura 4 - Distribuição por Padrão de Desempenho por URE
(Fonte: URE – Imperatriz, 2022)

Nesse sentido, é importante compreender esses resultados das avaliações como direcionamento para criar procedimentos metodológicos avaliativos que desenvolvam os alunos. Os dados obtidos no SEAMA são um diagnóstico para gerar reflexão do que precisa ser adaptado e melhorado. Além dos dados regionais, as escolas também tiveram acesso aos seus dados individualizados para facilitar a identificação das habilidades que precisam ser melhor desenvolvidas no contexto daquela turma.

Se os professores tivessem acesso aos resultados individuais de cada aluno, seria um recurso ainda mais rico para a evolução do trabalho pedagógico, pois como afirma Demo (2010, p, 59), “sendo a aprendizagem processo, não pacote a ser adquirido, realiza-se no processo de reconstrução permanente.”

É importante ressaltar ainda, que durante o período pandêmico diversos estudantes tiveram suas condições psicológicas prejudicadas. Segundo um estudo realizado pelo Instituto Ayrton Senna com a Secretaria de São Paulo⁸, 70% dos estudantes afirmaram enfrentar quadros de ansiedade ou depressão, fora outros tipos de transtornos. Logo, mais do que nunca o processo educacional e avaliativo precisa ser inclusivo, paciente e amoroso, para que sejamos também capazes de incluir de forma socioafetiva e socioemocional os estudantes.

Conclui-se, então, que alguns instrumentos que serão apresentados posteriormente neste trabalho provavelmente não são desconhecidos para muitos professores. No entanto, o que buscaremos aqui é ampliar as visões sobre como adaptá-los para o contexto escolar pós-pandêmico e de adaptação curricular do Maranhão, mais especificamente da região Tocantina.

⁸ <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/05/30/pandemia-prejudicou-condicao-psicologica-de-estudantes-mostra-pesquisa>

4 INSTRUMENTOS AVALIATIVOS: DIVERSIFICAR PARA MUDAR

Weisz e Sanchez (2011, p.61) afirmam que é necessário que o aluno seja constantemente encorajado num contexto de ensino em que a ele seja dada a “ousadia de aprender”. Tanto para aprender como para ensinar é necessário que haja ousadia, coragem, pois são processos complexos nos quais os sujeitos envolvidos se desafiam constantemente, ampliam horizontes e criam conexões com o mundo e a sociedade. Nesse sentido, nas propostas avaliativas dentro do componente curricular de Língua Portuguesa, ousadia torna-se a palavra-chave, a fim de que esse processo, que pode ter sido considerado enfadonho para muitos, possa gerar agora sentimentos de liberdade, comunicação e interação.

Desse modo, Vianna afirma que quando os instrumentos avaliativos são bem desenvolvidos e aplicados, estes também “estimulam e orientam a aprendizagem do estudante” (2009, p. 69). Assim, se pensarmos numa proposta de avaliação construtivista, tal como propõe Weisz e Sanchez (2011), buscamos a utilização de uma abordagem que construa conhecimentos e práticas que façam o sistema educacional avançar.

Para os construtivistas - diferentemente dos empiristas, para quem a informação deveria ser oferecida da forma mais simples possível, uma de cada vez, para não confundir aquele que aprende - o aprendiz é um sujeito, protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, alguém que vai produzir a transformação que converte informação em conhecimento próprio. Essa construção, pelo aprendiz, não se dá por si mesma e no vazio, mas a partir de situações nas quais ele possa agir sobre o que é objeto de seu conhecimento, pensar sobre ele, recebendo ajuda, sendo desafiado a refletir, interagindo com outras pessoas (WEISZ; SANCHEZ, 2011, p. 60-61).

Essa visão dialoga com as propostas dos documentos educacionais aqui citados, os quais propõem que os alunos se tornem sujeitos ativos e protagonistas no seu processo de aprendizagem, logo, o processo avaliativo também deve favorecer isso. Nesse entendimento, Moran (2018, p.37) também afirma que “a vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos”, e a escola também deveria ser assim.

Nesse contexto, a legislação educacional ao estabelecer uma educação pautada em competência, tal qual temos hoje - ou ansiamos ter - indica que necessitamos também buscar estratégias educacionais que se assemelham ou se conectem com “situações reais”.

Além disso, segundo Hoffman (2018, p.27), “o avanço do conhecimento não segue um caminho linear”, portanto, é um processo de altos e baixos, de dúvidas que nos paralisam e que nos incentivam. Ainda segundo a autora, diferentes alunos “não prosseguem em seus estudos de forma heterogênea” (*ibidem*, p. 27), portanto, o professor ao cumprir seu papel também de avaliador deve investir nesse processo heterogêneo para tornar o processo de ensino-aprendizagem e avaliativo mais inclusivo:

A grande aventura do avaliador consiste em prosseguir com eles na diversidade, valorizando a multiplicidade de caminhos percorridos, investindo na heterogeneidade em vez de buscar a homogeneidade (HOFFMAN, 2018, p. 27).

Desse modo, Zabala e Arnau (2014, p. 18) alertam sobre as características do processo avaliativo que prioriza a memorização de curto prazo, além da dissociação de conhecimentos teóricos e práticos. Esse tipo de prática faz com que os estudantes se preocupem apenas com a nota gerada a partir dessa prova ou teste, ao invés de gerar a preocupação em absorver os saberes para aplicação prática.

Nesse sentido, os autores afirmam que a escola, ao propor que um nível é preparatório para o próximo nível escolar, acaba por assumir um papel apenas de “instrumento de transmissão das necessidades que surgem no caminho em direção a universidade” (ZABALA; ARNAU, 2014, p.20), isso para aqueles que querem ir para universidade. Logo, os demais alunos que não buscam uma vida acadêmica, sentem-se ainda mais desconexos, almejando apenas o “fim do estudos” para conseguir um emprego. Contudo,

O ensino deve ser para todos, independentemente de suas possibilidades profissionais. Formar em todas as capacidades do ser humano, com a finalidade de poder responder aos problemas que a vida apresenta, se converte, assim, na finalidade primordial da escola. A formação integral da pessoa como função básica, em lugar da função propedêutica. Um ensino que não esteja baseado na seleção dos “melhores”, mas sim que cumpra uma função orientadora que facilite a cada um dos alunos o acesso aos meios para que possam se desenvolver conforme suas possibilidades, em todas as etapas da vida; ou seja, uma escola que forme em todas as competências imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal, interpessoal, social e profissional (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 24).

Para que haja esse desempenho, é preciso também diversificar as atividades avaliativas apresentadas em sala de aula, principalmente com a finalidade de oportunizar interações diferenciadas, nas quais o aluno desenvolva seu aprendizado.

A diversificação de tarefa e experiências educativas tem por base o princípio de que todos os grupos de alunos são sempre heterogêneos em sua constituição. Quando mais diversas forem as oportunidades oferecidas de acessar e/ou construir o conhecimento, melhor o professor acompanhará o desenvolvimento integral – um princípio importante em avaliação mediadora (HOFFMAN, 2018, p. 115).

No contexto de Língua Portuguesa, os PCNs+ sugerem também que os alunos sejam avaliados de diferentes formas, “alternando-se as modalidades, os suportes, os interlocutores” (BRASIL, p.81), para que seja construído um processo avaliativo eficiente.

O Caderno de Orientações Pedagógicas para o ano letivo de 2022, do Governo do Estado do Maranhão, dá ênfase no desenvolvimento de uma avaliação diagnóstica e formativa. No documento, prevê-se uma avaliação diagnóstica buscando observar as lacunas educacionais ocasionadas pela pandemia. Já a avaliação formativa deve ser vista como uma avaliação voltada “para a aprendizagem” do aluno e não apenas para a “avaliação da aprendizagem” (MARANHÃO, 2022).

Para cumprir seu papel pedagógico, a Avaliação Formativa deve ser executada em três etapas: primeira, compreender os objetivos de aprendizagem, isto é, onde o estudante deve chegar; segunda, selecionar os instrumentos adequados e desenvolver atividades que forneçam evidências sobre o estágio de aprendizagem em que o estudante se encontra; e, terceira, fornecer devolutivas que propiciem o progresso de cada estudante (MARANHÃO, 2022, p. 22).

A partir dessas orientações, o Caderno Pedagógico apresenta de forma sugestiva algumas ferramentas que podem ser utilizadas para o desenvolvimento dessa proposta avaliativa: testes de múltipla escolha; avaliação por rubrica; observação, escuta e registro; e autoavaliação. Ademais, o documento incentiva a realização de recuperação paralela da aprendizagem, facultando ao professor a utilização de um novo instrumento avaliativo.

Por conseguinte, será apresentado alguns instrumentos avaliativos que se enquadram na atual proposta educacional do estado do Maranhão, em uma avaliação

voltada para a aprendizagem, com estratégias que podem ser utilizadas tanto como avaliação principal, quanto como avaliação de recuperação paralelas.

Vasconcellos (2003, p. 115) ao descrever alguns enganos cometidos por professores ao tentar criar uma mudança na avaliação, afirma que “desejamos mudar a essência e não só a aparência da prática”, logo as sugestões aqui apresentadas visam iniciar um processo muito mais longo, de interação e criatividade, além de desvencilhar mudanças rasas e de aplicação de instrumentos variados somente para dizer que avalia de um modo mais “moderno”, mas que carrega pouco ou nenhum aspecto reflexivo.

Vasconcellos afirma que é necessário que haja uma mudança de intencionalidade na proposta avaliativa:

Aos desprezarmos as questões técnicas, corremos o risco de ter um discurso novo e práticas cotidianas arcaicas, até por falta de opção, por não conseguirmos vislumbrar outras possibilidades que não aquelas tradicionais inculcadas. Portanto, as técnicas são necessárias à concreção do novo posicionamento, para não ficarmos apenas nas intenções. Todavia, é patente que as técnicas não têm valor em si: devem estar vinculadas à mudança de intencionalidade (VASCONCELLOS, 2003, p. 123).

Trazendo para uma perspectiva da BNCC e a avaliação no contexto de competências, Zabala e Arnau (2014, p. 224) também reforçam a necessidade de uma multiplicidade de instrumentos avaliativos:

Para poder avaliar competências é necessário ter dados fidedignos sobre o nível de aprendizagem de cada aluno em relação à competência em questão. Isso requer o uso de *instrumentos e meios muito variados* em função das características específicas de cada competência e do contexto em que esta deve ou pode ser realizada.

Frisa-se que os instrumentos avaliativos, são entendidos aqui como ferramentas investigativas da aprendizagem do aluno, logo são na verdade instrumentos de coleta de dados para aferir a aprendizagem de forma pedagógica e metodológica em determinada realidade contextual. Portanto, cada instrumento tem um propósito quando é bem planejado, que na visão dessa pesquisa busca melhorar o processo de aprendizagem. Assim, anseia-se apresentar, nos tópicos que seguem, instrumentos com um perfil mais diagnóstico e formativo, do que classificatório. Esse entendimento apoia-se em Luckesi quando este afirma que:

Instrumentos de coleta de dados são propriamente os recursos que empregamos para captar informações sobre o desempenho do educando, que são a base da descrição do seu desempenho (LUCKESI, 2021, p. 318).

Ainda segundo Luckesi (2021), o uso de instrumentos de coletas de dados permite ampliar a observação da realidade, portanto, sua aplicação diversificada no contexto escolar favorece ainda mais esse processo, visto que oportuniza uma coleta de dados mais consistente sobre a aprendizagem do estudante.

Ademais, a criticidade é uma ferramenta chave para o desenvolvimento dos instrumentos avaliativos, a fim de evitar inadequações que ao invés de resultar em dados precisos, guiará à dados falhos, podendo impactar negativamente no processo educacional. Desse modo, a possível implementação dos instrumentos avaliativos que seguem deve sempre passar por uma reflexão crítica a fim de compreender como sua aplicação pode gerar melhoria na avaliação da aprendizagem no contexto real.

4.1 Gamificação Online

A proposta de instrumentos com aspectos gamificados visa gerar um ambiente que incentive o aluno a aprender. Segundo Selbach *et al* (2014), uma aprendizagem significativa parte da geração de interesse por parte do estudante. Portanto, da captura de sua atenção por meio do RAD (sistema radicular, amígdala e intervenção da dopamina). De forma simplificada, o RAD corresponde aos filtros que selecionam o que importa para uma pessoa, desse modo, se você for capaz de driblar esses filtros, a aprendizagem é facilitada.

Para tanto, ainda segundo os autores, é necessário que a informação proposta seja interessante, podendo até mesmo alcançar um nível de novidade. Assim, utilizar instrumentos com gamificação pode facilitar esse processo, principalmente quando se fala em uma geração de crianças e adolescentes que são constantemente estimuladas por diversas mídias, e que o senso de novidade se esvai com facilidade.

Nesse contexto, a gamificação parte como um estímulo, uma motivação e engajamento voltado para a aprendizagem. Segundo Brian Burke (2015, p. 27) “em sua essência, a gamificação gira em torno de envolver as pessoas em um nível emocional e motivá-las a alcançar metas estabelecidas”. No caso da educação, a meta é a aprendizagem e o desenvolvimento de alguma competência ou habilidade.

Por conseguinte, neste tópico veremos dois *websites* disponíveis para o desenvolvimento de atividades avaliativas de forma dinâmica e prática, tanto para alunos como para professores. Esse tipo de atividade visa estabelecer uma conexão com o desenvolvimento do alunado de forma coletiva, na qual o *feedback* torna-se uma ferramenta essencial dentro do processo de ensino e aprendizagem.

As duas ferramentas podem ser utilizadas como instrumentos para uma avaliação diagnóstica ou formativa. No primeiro caso, elas se tornam ferramentas bastante úteis no início de período letivo, para compreender o entendimento dos alunos a respeito de habilidades e conhecimentos em relação a determinado objeto de conhecimento. Na segunda hipótese, o trabalho pode ser realizado em qualquer período do ano letivo, visando acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

4.1.1 Quizizz

O Quizizz⁹, como o próprio nome sugere, é uma ferramenta na qual o professor pode gerar questionários para serem desenvolvidos com os alunos, e está disponível para uso através do site ou aplicativo para celular. Assim, o grande diferencial do Quizizz é a característica apurada de gamificação que cria um engajamento maior com os alunos.

O Quizizz possui dois modos básicos de apresentação: o guiado pelo professor e o guiado pelo próprio estudante, no qual ele desenvolve cada questão no seu próprio ritmo, sendo que nessa última, questões e respostas aparecem integralmente para os alunos no dispositivo que estiver sendo utilizado, portanto, não necessita de um projetor ou outro tipo de tela.

Na versão gratuita é possível adicionar questões de múltipla escolha, questões para completar os espaços em branco, votações, questões discursivas e até mesmo questões que deverão ser respondidas por meio de desenhos. Atualmente, há três modos de participação: modo em equipes, para ser realizado em grupos; modo clássico, que deve ser respondido pelo aluno individualmente; modo teste, que é voltado para aplicação de testes mais sérios.

⁹ www.quizizz.com

Dessa forma, no processo de elaboração dos questionários, o professor pode escolher o tipo de questão: múltipla escolha, caixa de seleção, completar os espaços, votação ou questões de respostas abertas. Ao criar a pergunta, há possibilidade de inserir diversas mídias, como imagens, vídeos ou áudios, podendo inserir *memes* (imagens engraçadas utilizadas na internet) personalizados para a transição de respostas corretas ou incorretas.

O professor pode selecionar a quantidade de tempo que acredita ser ideal para os alunos responderem cada questão, tornando-se uma configuração útil se a aula ocorrer de forma síncrona e houver necessidade de controlar um pouco mais o tempo de interação entre alunos. Ademais, no modo guiado pelo professor, é possível acompanhar o índice de acerto da turma simultaneamente, com detalhamento de quais questões os alunos erraram mais e demoraram mais para responder. Em relação à interação entre professores e responsáveis pelos alunos, há opção de compartilhar os relatórios de atividades de forma individualizada.

A parte de elaboração é simples, prática e intuitiva, e no Caderno Pedagógico elaborado para essa pesquisa há um pequeno tutorial com as principais funcionalidades do Quizizz.

Já assumindo uma visão estudantil, o *layout* do site é atrativo, colorido e interativo. O jogo pode acontecer simultaneamente com vários alunos, basta abrir o site e colocar o código da atividade aberta pelo professor, e pode ser enviada como atividade de casa, sendo até importado instantaneamente para turmas existentes no *Google Classroom*. O professor ainda pode oferecer ao aluno a função “Praticar”, na qual o estudante é capaz de acessar o questionário, de forma individual e independente, acessar *flashcards* e desafiar amigos.

Ao responder as questões, surgem as características de gamificação, como pontuação, classificação entre alunos participantes, desbloqueio de bônus para serem usados nas próximas perguntas da atividade. Por exemplo, eliminar respostas erradas, ganhar pontos em dobro e ter chance dupla de responder uma determinada questão.

Outra função que foi adicionada recentemente, é a *Lessons*. Nessa função o professor pode criar aulas interativas, com vídeos, imagens e questionários que podem ser respondidos durante o compartilhamento dos conteúdos ou até mesmo como tarefa de casa. Assim, a apresentação de *slides* se transforma em algo mais dinâmico graças a essas funções interativas.

Como a realidade dos estudantes de escola pública implica em limitações em relação ao uso de internet ou smartphones, o uso da ferramenta pode ocorrer em grupos. Particularmente, já fiz uso tanto do Quizizz como do Kahoot e fiquei impressionada como os alunos participam, se divertem e interagem em aula. É claro que uma ferramenta gamificada torna-se um diferencial em sala, mas não é apenas a gamificação que faz com que a avaliação torne-se eficiente ou o conhecimento seja compartilhado, mas a forma como ela é aplicada em sala de aula a partir de suas interações.

Portanto, a postura do professor diante da ferramenta diz muito sobre a possibilidade de sucesso ou insucesso dela. Explicar a dinâmica, orientá-los durante e realizar uma revisão daquilo que foi feito, proporcionará uma avaliação ainda mais rica. Além disso, é importante estar disposto a compreender que atividades desse tipo causam pequenos caos produtivos, e que alunos agitados e fora do lugar não significa falta de aprendizagem. A interação dos estudantes em atividades como essas desenvolvem diversas competências gerais e socioemocionais que também estão dispostas na BNCC.

4.1.2 Kahoot

O Kahoot¹⁰ é uma ferramenta baseada em jogos que possui diversas opções para realização de questionários, enquetes e slides com perguntas. Algumas funções do Kahoot são similares à do Quizizz, adicionando somente um fato interessante para usuários de Língua Portuguesa de que essa ferramenta já é mais popular aqui no Brasil e possui diversas atividades já elaboradas, que podem ser aproveitadas para uso ou apenas editadas para um contexto mais adequado.

Ademais, o layout para elaboração dos questionários é um pouco mais simplificado, pois em todas as versões a estrutura para elaboração se mantém muito parecida. No modo em que o professor guia os estudantes durante os questionários existem duas opções disponíveis: o modo clássico, que é usado para participação individual; e o modo em equipe, que é utilizado para participação em grupos, sendo que os alunos são capazes de criar um nome para a equipe e adicionar os nomes de todos os participantes.

¹⁰ www.kahoot.com

O site possui diversos recursos extras pagos, dentre elas, a possibilidade de criar questionários em que os alunos respondem às questões no seu próprio ritmo com pequenos jogos extras durante isso. Além disso, existe até uma aba de *marketplace* para professores venderem e comprarem atividades ou apresentações prontas.

A única limitação em relação ao Kahoot, é que como a versão gratuita só inclui o modo guiado pelo professor, é necessário que as perguntas sejam compartilhadas com os alunos em outra tela, por meio de projetor ou outro recurso multimídia. Nesse modo, os alunos só conseguem visualizar no celular/tablet as cores e símbolos referentes às opções de resposta.

4.2 Rubrics

Segundo Vasconcellos (2003, p.104) “a transparência para os alunos e pais quantos aos critérios e procedimentos (de preferência por escrito) é fundamental no processo de mudança de avaliação”. Nesse sentido, *rubrics* ou rubrica, se traduzida de forma literal, é uma ferramenta que vem para auxiliar na clarificação dos critérios avaliativos.

A rubrica consiste em uma ferramenta de pontuação que estabelece critérios para algum tipo de trabalho, e “articula gradações de qualidade para cada critério, de excelente a ruim” (ANDRADE, p.14, 1997). Esta ferramenta já é bastante utilizada em diversos países, tanto em áreas educacionais como no campo esportivo.

No Brasil, antes do início da pandemia de Covid-19, pouco se falava sobre Rubrica e suas possíveis contribuições para o sistema avaliativo atual. No entanto, a partir das necessidades de inserção de novas estratégias e principalmente pela popularização do uso de plataformas como o *Google Classroom*, que possui as *rubrics* como ferramenta de avaliação, essa ferramenta foi ganhando mais adeptos.

Apesar disso, ainda têm-se muitos profissionais que a desconhecem ou aqueles que apesar de conhecerem não conseguem visualizar como ela pode ser uma ferramenta útil dentro do processo avaliativo escolar. Assim, neste tópico buscarei apresentar as principais características das *rubrics* (rubrica), e tentarei demonstrar como estas podem ser utilizadas no processo avaliativo, trazendo suas possíveis contribuições.

Nesse contexto, podemos resumir a rubrica como uma ferramenta avaliativa baseada em critérios que buscam captar a essência daquilo que o professor procura avaliar a fim de obter um bom desempenho do estudante, por meio de escalas descritivas (BARBOSA, 2012).

Ademais, Andrade (2000) descreve as *rubrics* em seu caráter instrutivo, visto que além de avaliar, busca guiar os alunos a partir da descrição detalhada de como realizar a atividade proposta. No artigo intitulado “*Using rubrics to promote thinking and learning*”, publicado em 2000, a autora já afirmava que o uso de *rubrics* seria uma tendência na educação, no entanto, percebe-se que no Brasil, mesmo após 20 anos dessa afirmação, a suposta “moda” ainda não vingou completamente na área educacional.

Segundo Brookhart (2013, apud GARCIA; TRUJILLO, 2018) as rubricas podem ser classificadas em analíticas e holísticas, sendo que a primeira busca descrever o trabalho com critérios individualizados, enquanto a última busca descrever o trabalho de forma global, com critérios aplicados ao mesmo tempo. Rubricas holísticas descrevem o trabalho aplicando todos os critérios ao mesmo tempo e permitindo uma visão global sobre a qualidade do trabalho.

Na elaboração da rubrica, busca-se desenvolver elementos essenciais: critérios, níveis de desempenho e descrições. Assim, na sua elaboração é necessário a escolha de critérios apropriados que sinalizem o resultado da aprendizagem que se espera a partir da atividade proposta, logo são as qualidades nomeadas que serão posteriormente descritas. Espera-se que esses critérios sejam apropriados, definíveis, observáveis, diferentes uns dos outros, completos e capazes de apoiar as descrições dentro dos níveis de desempenho (BROOKHEART, 2013).

Como pode-se observar, os critérios são uma parte muito importante para a observação do desempenho. O próximo passo na elaboração da rubrica refere-se a escolha da quantidade de níveis de desempenho, no qual pode se relacionar com certos requisitos de avaliação, como notas ou conceitos. Após isso, é necessário que seja realizada a descrição de cada critério que foi estabelecido. Uma sugestão válida é iniciar pela descrição do critério de maior ou de melhor nível que deseja ser alcançado no processo de ensino e aprendizagem, e depois fazer as adaptações de forma gradativa do maior nível para o menor.

Abaixo, temos o exemplo do modelo uma rubrica holística, portanto, a de característica mais generalizada. Nesse modelo, avalia-se todos os critérios juntos,

ao invés de separá-los detalhadamente, direcionando individualmente apenas os níveis ou notas.

| Rubrica Holística | |
|-------------------------------------|---|
| Processo ou produto avaliado | |
| Nota/Nível de desempenho | Descrição geral dos critérios avaliados |
| 3 | Descrição geral dos aspectos máximos que se desejava alcançar. |
| 2 | Descrição geral dos aspectos médios que se desejava alcançar. |
| 1 | Descrição geral dos aspectos não alcançados. |

Figura 5 - Rubrica Holística

(Fonte: Elaboração própria)

Já em relação às rubricas analíticas, todos os elementos da rubrica são individualizados, assim, para cada critério haverá uma descrição e nível de desempenho. Esse tipo de rubrica facilita o processo de entendimento dos alunos sobre o que está sendo objetivado dentro da proposta de ensino, além de facilitar o desenvolvimento de *feedback* e de uma posterior intervenção do professor em processos de ensino e aprendizagem com a finalidade de desenvolver melhor determinado objetivo ou habilidade. Abaixo, tem-se o modelo de estrutura de uma rubrica analítica.

| Rubrica Analítica | | | |
|-------------------------------------|---|---|---|
| Processo ou produto avaliado | | | |
| Nota/Nível de desempenho | Critério 1 | Critério 2 | Critério 2 |
| Excelente | Descrição detalhada dos objetivos máximos que se desejava alcançar. | Descrição detalhada dos objetivos máximos que se desejava alcançar. | Descrição detalhada dos objetivos máximos que se desejava alcançar. |
| Médio | Descrição detalhada dos objetivos intermediários que se desejava alcançar. | Descrição detalhada dos objetivos intermediários que se desejava alcançar. | Descrição detalhada dos objetivos intermediários que se desejava alcançar. |
| Fraco | Descrição detalhada dos objetivos não alcançados. | Descrição detalhada dos objetivos não alcançados. | Descrição detalhada dos objetivos não alcançados. |

Figura 6 - Rubrica Analítica

(Fonte: Elaboração própria)

Os autores supracitados também indicam que os benefícios do uso de *rubrics* são inúmeros, desde a confiabilidade elevada do processo avaliativo, aumento de criticidade por parte do aluno, desenvolvimento melhor da aprendizagem e fortalecimento das habilidades e competências deste.

Praticamente todas as pesquisas consultadas trazem o *feedback* como principal benefício da utilização da rubrica no processo avaliativo. Sendo que a compreensão do aluno em relação àquilo que é exigido dele é muito maior e a noção deste sobre o porquê de não ter conseguido uma nota x ou y também é diferenciada. Nesse sentido, Andrade (1997) afirma que as rubricas dão aos estudantes um *feedback* mais informativo sobre seus pontos positivos e quais são as áreas que precisam ser fortalecidas.

Destaca-se a importância de realizar o processo avaliativo sabendo o que se quer avaliar. Dessa forma, ao analisar a visão dos alunos em relação à utilização de *rubrics*, Andrade e Reddy (2010) afirmam que em pesquisas realizadas com estudantes do ensino superior, estes relatam que apreciam as rubricas porque elas esclarecem as metas do trabalho e os permitem regular seu próprio desempenho e evolução, fazendo com que as notas pareçam mais justas.

Felício, Caritá e Neto (2013) corroboram por meio de sua pesquisa um índice elevado de aceitação de alunos de diversos cursos superiores sobre a utilização de rubricas, principalmente de um curso semipresencial. As rubricas ou e-rubricas são amplamente utilizadas na educação à distância, justificada pela necessidade desta clientela de obter informações mais descritivas de como está sendo avaliada por não ter exatamente esse apoio presencial diariamente.

Nota-se também que apesar de ter diversas qualidades em sua utilização como ferramenta avaliativa, as rubricas também possuem limitações. Uma das primeiras dificuldades está relacionada ao tempo de elaboração das rubricas, ou seja, dos critérios avaliativos, por isso, Wolf e Stevens (2007) sugerem que estas sejam utilizadas apenas para atividades mais complexas em seu desenvolvimento. Wolf e Stevens (2007) também afirmam que uma rubrica mal elaborada pode prejudicar e diminuir o processo de aprendizagem do aluno. Nesse sentido, durante o processo de elaboração, estas devem ser claras em seu valor e nas metas estipuladas.

Cooper e Gargan (2009) trazem outra visão importante sobre as rubricas, assinalando que como ela tem esse caráter instrucional, os alunos que pensam de forma diferenciada e que poderiam ir além nas atividades, podem ser penalizados ao não serem livres para usar sua criatividade, além disso, há a possibilidade do professor ter que gerenciar mais trabalho.

Por fim, Andrade (2005) reflete sobre a dificuldade inicial que muitos alunos têm de compreender uma rubrica, portanto, é necessária uma explicação por parte do professor. Além disso, as *rubrics* não estão completamente isentas de possuírem problemas relacionados à validade, confiabilidade e equidade do processo avaliativo. Assim, ressalta-se a importância da elaboração de uma rubrica de qualidade combinada com a orientação adequada do professor durante o processo avaliativo de ensino e aprendizagem.

Para a elaboração de Rubrics, Andrade (1996) sugere a participação dos estudantes em seu desenvolvimento, e a utilização de alguns passos:

1. Olhe para modelos: Mostre aos estudantes exemplos de trabalhos bons e não tão bons. Identifique as características que os tornam bons ou ruins.
2. Lista de critérios: Use a discussão de modelos para começar uma lista sobre o que conta em um trabalho de qualidade.
3. Articule as gradações de qualidade: Descreva os melhores e os piores níveis de qualidade, então complete os níveis médios baseados no seu conhecimento de problemas comuns e na discussão de trabalhos não tão bons.

4. Pratique em modelos: peça aos alunos que usem as rubricas para avaliar os modelos que você deu a eles na Etapa 1.
5. Use a autoavaliação e a avaliação por pares: peça aos alunos que usam as rubricas para avaliar os modelos que você deu a eles na Etapa 1.
6. Revisar: Sempre dê aos alunos tempo para revisar seus trabalhos com base no feedback recebido na Etapa 5.
7. Use a avaliação do professor: Use a mesma rubrica que os alunos usaram para você mesmo avaliar os trabalhos deles (ANDRADE, 1996, p. 3 – tradução nossa).¹¹

Segundo Brookhart (2013, p. 5) o principal objetivo da rubrica é avaliar desempenhos, assim, “quando os resultados de aprendizagem pretendidos são melhor indicados por desempenhos – coisas que os alunos fariam, criariam, diriam ou escreveriam – então as rubricas são a melhor maneira de avaliá-los”¹². A fim de exemplificar tipos de ações que podem ser avaliadas por rubrics, a autora ainda apresenta determinados processos e produtos das mais diversas áreas.

A partir dessas orientações, pode-se notar que o processo avaliativo se torna mais transparente e com registros mais gerenciáveis para professores e estudantes. No contexto de Língua Portuguesa, a rubrica pode ser uma ferramenta de extremo valor, principalmente quando se fala em avaliação do desempenho de produção de textos orais, escritos ou multissemióticos.

4.3 Portfólio, autoavaliação e *feedback*

Segundo Villas Boas (2015), o portfólio é uma coleção de produções realizadas pelo próprio aluno, portanto, é organizada por ele, a fim de acompanhar o progresso pelo professor das aprendizagens adquiridas durante determinado período.

¹¹ 1. Look at models: Show students examples of good and not-so-good work. Identify the characteristics that make the good ones good and the bad ones bad.
 2. List criteria: Use the discussion of models to begin a list of what counts in quality work.
 3. Articulate gradations of quality: Describe the best and worst levels of quality, then fill in the middle levels based on your knowledge of common problems and the discussion of not-so-good work.
 4. Practice on models: Have students use the rubrics to evaluate the models you gave them in Step 1.
 5. Use self- and peer-assessment: Give students their task. As they work, stop them occasionally for self- and peer-assessment.
 6. Revise: Always give students time to revise their work based on the feedback they get in Step 5.
 7. Use teacher assessment: Use the same rubric students used to assess their work yourself.

¹² When the intended learning outcomes are best indicated by performances – things students would do, make, say, or write – then rubrics are the best way to assess them.

O portfólio é um procedimento de avaliação que permite aos alunos participar da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar seu progresso. Eles são, portanto, participantes ativos da avaliação, selecionando as melhores amostras de seu trabalho para incluí-las no portfólio (VILLAS BOAS, 2015, p. 38).

Portanto, o portfólio torna-se um instrumento excelente para uma avaliação formativa que busca incluir o aluno no processo avaliativo como sujeito ativo, capaz de direcionar a sua aprendizagem e sua atenção para pontos de interesse. Assim, o estudante acaba por guiar sua própria aprendizagem.

Nesse sentido, Villas Boas (2015), a partir da análise de diversos autores, tais como Hargreaves *et al.* (2001), Arter e Spandel (1992), Easley e Mitchell (2003), destrincha as características e as potencialidades deste instrumento. Um dos pontos importantes em relação ao portfólio, diz respeito a capacidade de autorreflexão e autoavaliação do estudante no momento de elaboração e seleção dos materiais para construção desse portfólio. Tecnicamente, ao montar o portfólio, o aluno incluirá suas melhores expressões, logo, terá que refletir sobre sua própria produção.

Esse tipo de reflexão do aluno, produzida com a ajuda de um instrumento como o portfólio, pode mostrar claramente o progresso do estudante. Ressalta-se que o portfólio pode ser utilizado em períodos diversos de tempo, no qual sua elaboração pode ser adaptada a prazos mais curtos ou mais longos, dependendo da proposta pedagógica. O professor também deve orientar e incentivar o processo de reflexão até que os alunos estejam maduros o suficiente para compreender sua importância e realização individual.

Ademais, Villas Boas (2015) ainda lista algumas vantagens em relação ao uso do portfólio, que podem ser resumidas da seguinte maneira:

- Esse instrumento consegue incluir os diversos tipos de alunos, dos mais tímidos aos mais desinibidos. Além de permitir em sua produção, o uso de diferentes linguagens, desse modo, todos são encorajados a participar e descobrir suas próprias potencialidades e limitações.
- Os trabalhos, histórias, identidades e personalidades dos estudantes são valorizadas. É um incentivo a aprendizagem com base no reconhecimento do estudante enquanto sujeito ativo.
- O portfólio é capaz de conectar as atividades escolares com as situações sociais que ocorrem fora da escola.

- O portfólio pode ser uma ferramenta prazerosa de ser elaborada. O aluno torna-se completamente responsável pela sua execução, sem necessariamente buscar agradar pais ou professores.
- O aluno pode buscar diferentes formas de aprender, visto que possui o acompanhamento de suas potencialidades por meio de duas produções.

Barton e Collins (1997, apud Villas Boas, 2015, p. 43) apresentam sete características básicas dos portfólios: se utiliza de múltiplos recursos; é autêntico; é dinâmico; permite clareza na explicação dos propósitos que o instrumento deseja promover; gera integração; pertencimento; e possui natureza multiproposital, pois pode ser utilizado como instrumento avaliativo e evidência da aprendizagem do aluno.

Assim, concordamos com Villas Boas ao afirmar que:

O portfólio serve para vincular a avaliação ao trabalho pedagógico em que o aluno participa da tomada de decisões, de modo que ele formule suas próprias ideias, faça escolhas e não apenas do cumpra prescrições professor e da escola. Nesse contexto, a avaliação se compromete com a aprendizagem de cada aluno e deixa de ser classificatória e unilateral (VILLAS BOAS, 2015, p. 46-47).

No contexto de Língua Portuguesa, sugere-se o uso desse instrumento para englobar os mais diversos tipos de textos e produções escritas, podendo ser transformado ao final do período ou ano letivo também em uma apresentação para incluir produções orais.

A versatilidade do portfólio permite diversas possibilidades, entre elas a sua utilização para o acompanhamento de leitura de algum livro literário, no qual o aluno descreve suas impressões, suas reflexões sobre o material e a descrição dos pontos de atenção da obra. Posteriormente, o aluno pode escolher trechos para leitura que expressem sua opinião aos demais colegas. É importante deixar o aluno livre no processo criativo, seja de escrita ou artístico, pois sua expressão também pode ser feita a partir de desenhos ou produções escritas em gêneros variados.

Atualmente, é possível criar portfólios virtuais, como por exemplo o uso da ferramenta Canva, que permite o compartilhamento de atividades com os alunos por meio do *Canva for education*. Professores e alunos podem realizar um cadastro na plataforma que libera recursos gratuitos para esse público. No Canva, o aluno pode

usar e abusar da criatividade, além de misturar linguagens, como por exemplo o uso de músicas e vídeos, fato que infelizmente não é possível em portfólios físicos.

Para finalizar, o portfólio abre margem para dois elementos importantes no processo avaliativo: a autoavaliação e o *feedback*. A autoavaliação se relaciona com um processo de metacognição, resumidamente é o aluno aprender a se compreender, a analisar potencialidades e dificuldades, e realmente impulsionar sua aprendizagem a partir de sua própria perspectiva. Villa Boas (2015, p.53) afirma que no portfólio “os princípios da construção, da reflexão e da criatividade abrem caminho para a autoavaliação”, e todos esses elementos baseiam-se em um processo gerador também de autonomia por parte do aluno.

Esse processo de análise e reflexão sobre como a própria aprendizagem é desenvolvida pode ser chamado de metacognição, e é um aliado da avaliação formativa e da autoavaliação. Assim, a importância dessa tomada de consciência sobre o desenvolvimento da aprendizagem, é que ela é capaz de gerar uma aprendizagem mais significativa para o aluno (HADJI, 2001; HOFFMAN, 2018, VILLAS BOAS, 2015). Assim, Zabala e Arnau (2014, p.116-117) afirmam que:

Regular a própria aprendizagem é um fator chave na aprendizagem de competências, uma vez que significa saber planejar quais estratégias de aprendizagem devem ser utilizadas em cada situação, aplicá-las, controlar o processo, avaliá-lo para detectar possíveis falhas e ser capaz de transferir tudo isso para uma nova atuação.

Para compreender melhor a autoavaliação podemos citar que:

Entende-se por autoavaliação o processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento e registra suas percepções e seus sentimentos. Essa análise leva em conta o que ele já aprendeu, o que ainda não aprendeu, os aspectos facilitadores e os dificultadores do seu trabalho, tomando como referência os objetivos da aprendizagem e os critérios de avaliação (VILLAS BOAS, 2015, p. 53).

Por meio da auto-avaliação, é visado exatamente o desenvolvimento das atividades de tipo cognitivo, como forma de uma melhoria da regulação das aprendizagens, pelo aumento do autocontrole e da diminuição da regulação externa do professor (HADJI, 2001, p. 103).

Como foi falado anteriormente, esse processo de tomada de consciência pode ser complexo para ser iniciado solitariamente pelo aluno, portanto, o *feedback* surge como uma estratégia de facilitação nessa caminhada. O *feedback* quando é administrado com qualidade é um excelente auxiliar da avaliação formativa e da

autoavaliação. Inicialmente o professor pode trazer os comentários a respeito das produções dos estudantes, trazer uma análise a partir dos critérios avaliativos e outros comentários que possam ser motivadores, até que o aluno esteja pronto suficiente para fazer seu automonitoramento, logo, sua emancipação reflexiva própria que leva à uma autoavaliação plena (VILLAS BOAS, 2017).

Compreende-se o *feedback* no contexto escolar segundo Brookhart (2008, p. 1): “feedback combina descrições específicas e sugestões com um trabalho particular do aluno. São informações “na hora certa”, “apenas para mim”, entregues quando e onde elas forem mais úteis”¹³.

Compreendemos assim, que “autoavaliação ou autorregulação pode ocorrer à medida que o estudante vai se libertando da extrema necessidade de receber os *feedbacks* externos, em busca do fortalecimento da autonomia e da autocrítica” (LIMA, p. 2017, p. 72).

Nesse contexto, Brookhart (2008) afirma que um bom *feedback* permite que o estudante perceba onde ele se encontra no processo de aprendizagem e visualize como pode avançar. Basicamente, segundo a autora, é a junção do fator cognitivo com o fator motivacional.

Ao dar o *feedback* aos alunos é necessário que diversas estratégias sejam levadas em consideração, tal como o momento em que esse *feedback* acontece, o modo, a quantidade e a adequação ao público-alvo. Todos esses aspectos vão se enquadrar no propósito que o professor se destina naquele momento. Dar e receber *feedback* exige prática, pois nem todos os estudantes reagem da mesma forma, então a capacidade de adaptação do professor para conseguir atingir um determinado perfil de aluno também será um grande diferencial para esse momento de interação (BROOKHART, 2008).

Em relação ao portfólio, quando os critérios avaliativos estão bem claros para os estudantes, podendo até mesmo ser utilizada uma rubrica para isso, os *feedbacks* se tornam muito mais assertivos, capaz de gerar uma autoavaliação mais promissora. Tal como afirma Villas Boas (2017, p. 177) “o *feedback* e a autoavaliação formam um par dialético, essencial para que o caminho da avaliação formativa seja percorrido com êxito por aqueles que ensinam, aprendem e avaliam [...]”

¹³ Feedback matches specific descriptions and suggestions with a particular student’s work. It is just-in-time, just-for-me information delivered when and where it can do the most good.

Dentre as inúmeras possibilidades do portfólio, podemos concluir que ele é um instrumento efetivo também na comunicação entre os pais dos alunos, a fim de mostrar a produção dos estudantes e sua evolução durante algum período escolar.

Villas Boas (2019) ainda vai além em relação ao uso do portfólio, ao apresentar benefícios em relação de seu uso não apenas para estudantes e professores, mas também na possibilidade de ser utilizado, de um modo mais amplo, como uma ferramenta para fazer uma avaliação institucional, sob o princípio da transparência. Nessa perspectiva, o portfólio de avaliações se torna um referencial para uma discussão significativa sobre a avaliação, incluindo toda a comunidade escolar.

4.4 Dinâmica: Running dictation

O *running dictation*¹⁴ é uma dinâmica diferenciada para a realização de um ditado. Ao invés de ser executado de forma tradicional, com o professor guiando o ditado com palavras aleatórias ou textos completos aos alunos, dessa vez os alunos que guiam todo esse processo em pequenos grupos.

Essa é uma dinâmica que aprendi no PDPI, e foi apresentada com o foco em Língua Inglesa. No entanto, ela pode ser facilmente utilizada em qualquer contexto escolar de Língua Portuguesa, e utilizada nos mais diferentes níveis escolares.

Essa corrida de ditado pode ser realizada sem nenhum aparato tecnológico, o que facilita a aplicação em sala de aula. O processo é simples:

1. Separe um texto ou frases e cole em algum lugar, podendo ser em uma mesa ou em uma parede.
2. Em outro setor (pode ser só de um lado para o outro da sala) é necessário que haja um material para a transcrição do ditado, uma folha simples ou uma cartolina.
3. Divida os alunos em duplas.
4. Inicialmente um aluno será o corredor e o outro o transcritor.
5. O corredor corre até o texto, tenta memorizar o máximo possível e retorna para ditar o que estava escrito para o transcritor.
6. O transcritor escreve exatamente aquilo que o corredor ditou.

¹⁴ <https://comprehensibleclassroom.com/2011/06/29/running-dictation/>

7. O corredor pode ir e voltar quantas vezes forem necessárias até encerrar a brincadeira. A dinâmica pode encerrar após algum tempo estipulado ou após a alguém finalizar o ditado primeiro.
8. Posteriormente os alunos podem trocar de funções.



Figura 07 - *Running dictation*

(Fonte: elaboração própria)

O interessante dessa dinâmica é que ela tem inúmeras possibilidades de desenvolvimento, podendo ser adaptada também para grupos maiores. No contexto de Língua Portuguesa, trabalha-se a leitura, a oralidade e a escrita, e pode ser utilizada como um instrumento avaliativo de caráter diagnóstico ou formativo.

O professor tem uma ampla liberdade na escolha do texto que vai ser trabalhado, podendo escolher o gênero que mais se adequa ao seu objetivo de ensino naquele momento. O ditado também pode ser utilizado para alguma revisão de conteúdos, para análise de ortografia, para análise de compreensão geral de algum texto literário e até mesmo para trabalhar com pontuações, caso o professor resolva omiti-las do texto para que os alunos a realizem sozinhos.

Há ainda a possibilidade de trabalhar com a reescrita do texto escolhido, o que seria ideal para um estudo de classes de palavras. Se o professor quiser ir ainda mais longe e dar uma margem de criatividade para os alunos, na qual eles produzam um texto ao invés de só ditar, o professor pode direcionar uma ilustração, rica em detalhes, na qual os alunos correm, analisam a imagem e vão ditando o texto a partir de suas observações.

Essa dinâmica se utiliza de metodologias ativas, onde os alunos são protagonistas em todo o processo de aprendizagem, e o professor se mantém como mediador e orientador. Moran (2018, p. 41), afirma que:

“as metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor”.

Ademais, essa proposta avaliativa busca mostrar que é possível avaliar de forma diversificada sem recorrer ao uso de tecnologia, e respeitando a autonomia do professor no processo criativo e desenvolvimento.

É importante pontuar que os “modelos” avaliativos que dão margem para criatividade do professor são importantíssimos, porque a partir do momento que o professor conhece algo diferente, e o visualiza aplicando em sala nas mais diversas formas, incentiva também o processo de empoderamento da prática educacional. É o professor ser crítico para exercer sua função com maestria, e acima de tudo, com autonomia.

Por fim, a apresentação que segue da Produção Técnica Tecnológica busca fortalecer exatamente essa autonomia, só que com o foco na avaliação, pois quanto mais o professor tem acesso a ações que relembrem que ele é um agente essencial nesse processo, mais sua mente se torna fértil para o desenvolvimento de atividades diversificadas, principalmente quando elas ocorrem de forma coletiva.

5 PRODUÇÃO TÉCNICO TECNOLÓGICA (PTT)

Caderno de Apoio Pedagógico: Diversificar para mudar

Esta Produção Técnica Tecnológico (PTT) é resultado da Dissertação “Avaliação da Aprendizagem em Língua Portuguesa: as contribuições da diversificação dos instrumentos avaliativos”, pesquisa desenvolvida para o Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMASUL), tendo como objetivo geral estabelecer uma reflexão mais ampla sobre o processo avaliativo e sua importância enquanto ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem, por meio da diversificação de instrumentos avaliativos.

Portanto, a proposta desta produção diz respeito à elaboração de um caderno de apoio pedagógico que tem a finalidade de auxiliar os professores no desenvolvimento de atividades diversificadas dentro do contexto escolar no qual estão inseridos. Sendo que, o material foi elaborado com a perspectiva de uso no âmbito escolar, de modo que os próprios professores de Linguagens e Língua Portuguesa do Ensino Médio das escolas públicas do Maranhão colaborem entre si para avançar no processo avaliativo.

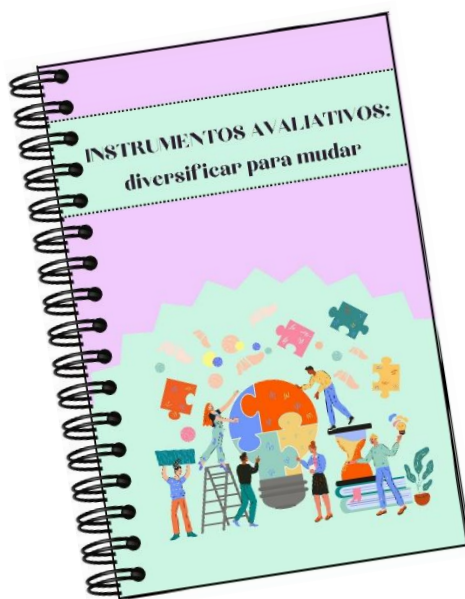


Figura 08 - Produção Técnico Tecnológica
(Fonte: elaboração própria)

Vale ressaltar que, atualmente, as orientações da SEDUC-MA incentivam um planejamento escolar colaborativo por área de conhecimento, assim, espera-se que

os professores da área de Linguagens planejem as etapas do processo de ensino e aprendizagem em conformidade para que o ambiente escolar possa funcionar em harmonia.

Desse modo, partindo desse pressuposto, o material elaborado neste trabalho busca sugerir uma aplicação coletiva que se dividirá em seis etapas básicas:

1. Estudo sobre avaliação.
2. Reflexão sobre a realidade da comunidade escolar na qual os professores estão inseridos.
3. Elaboração de um modelo avaliativo diversificado.
4. Aplicação do modelo avaliativo elaborado com os demais professores.
5. Compartilhamento das impressões iniciais sobre o modelo proposto.
6. Adaptação e posterior aplicação em sala de aula.

Essas etapas surgem a partir de uma proposta reflexiva da educação, na qual o professor reflete antes e depois sobre a sua aplicação. O modo coletivo busca gerar um elo de parceria e confiança, pois, fazendo uso de minha prática docente como exemplo, às vezes que eu mais aprendi e avancei foi ao compartilhar experiências próprias e ao ouvir experiências de colegas que estavam em contexto de ensino muito similares aos meus.

E acima de tudo, é necessário entender o que Ilari afirma ao mencionar que somos nós, os profissionais da educação inseridos diariamente no âmbito da educação básica, que conhecemos todos os detalhes de suas mazelas e de suas potencialidades, que temos o poder de mudança.

Haverá ainda muito a mudar, antes que o ensino de português possa ser o que deve – um processo no qual o professor e os alunos, e os alunos entre si, se enriquecem reciprocamente compartilhando suas experiências vividas da língua. Será preciso querer mudar, e para isso vale a pena que o professor aprenda a olhar para si mesmo com um certo distanciamento para aceitar os sem culpa, e assumir os riscos de uma atitude independente. Provavelmente, essa é a tarefa mais importante em nossos dias. O importante é entender que a grande mudança não virá nem das Universidades nem dos órgãos oficiais do ensino, nem dos projetos dos lingüistas e dos pedagogos. Todas essas instâncias têm uma colaboração a dar, mas se não estou enganado essa colaboração, hoje, só pode servir para limpar o terreno. Mas a mudança virá daqueles que vivem o ensino, não daqueles que especulam sobre ele. De dentro (ILARI *apud* SUASSUNA, 2002, p. 16).

Pelo exposto, seguiremos com a sugestão de prática de cada uma dessas etapas supracitadas. Ressalta-se que o guia pedagógico, disponibilizado em livreto digital, a partir das informações aqui elaboradas deverão ajudar nesse processo, no qual os professores são aprendizes e multiplicadores de seu próprio conhecimento teórico, técnico e prático. Pois tal como afirma Selbach *et al* (2014, p. 154):

[...] a avaliação em Língua Portuguesa são se isola dos sistemas de avaliação empregados na escola e que emergem de um planejamento pedagógico, e portanto, ser um excelente avaliador significa também ser parte integrante de uma equipe docente com quem sempre se aprende e a quem sempre, quando necessário, se ajuda.

Assim, a organização das etapas abaixo parte de uma visão crítico-reflexiva que necessita de um trabalho reflexivo coletivo. É a busca por um modo de educar ativo, e impulsionado pelo desejo de mudança, na qual professores assumem seus papéis de intelectuais transformadores em todos os processos educacionais, principalmente no processo avaliativo, visto que este é capaz de prover informações essenciais para a compreensão do desenvolvimento escolar do aluno no campo da aprendizagem, guiando-o para uma possível evolução e progressão.

1ª Etapa: Estudo sobre avaliação da aprendizagem

Essa primeira etapa busca iniciar as reflexões sobre o conhecimento tácito e prático dos profissionais da educação sobre o tema. Para tanto, serão sugeridas algumas questões norteadoras:

1. O que é avaliar?
2. Segundo a sua percepção, para que serve a avaliação?
3. Você pratica um processo avaliativo com diferentes funções?
4. Ao refletir sobre sua prática, a avaliação se aproxima mais de uma avaliação voltada para a aprendizagem ou para verificação de conhecimentos?
5. Você se utiliza de alguns princípios básicos na elaboração das avaliações?
6. Você faz uso de diferentes instrumentos avaliativos?
7. Os alunos são informados dos critérios avaliativos que serão utilizados em cada instrumento?
8. Você acredita que os alunos compreendem a função de cada avaliação proposta?

9. Você já fez algum tipo de formação específica sobre avaliação? Pode ser durante a graduação ou em formações continuadas.
10. Quais os principais métodos, formas ou instrumentos que você usa para avaliar?
11. Você acredita que estas estratégias citadas são eficientes?
12. Para você, quais são os principais desafios encontrados em relação a avaliação no seu contexto de atuação escolar?

No caderno pedagógico que será disponibilizado, será sugerido a utilização de ferramentas tecnológicas para o desenvolvimento desses questionamentos, além de uma breve conceitualização sobre o que é avaliação e suas funções. Lembrando que nesse primeiro momento, os professores participantes podem ficar livres para iniciar as discussões e compartilhar seus pensamentos. Inicialmente não se anseia que algum profissional se torne o líder da discussão, assim, o processo preferencialmente deverá ocorrer de forma coletiva e aberta.

2ª Etapa: Reflexão sobre a realidade da comunidade escolar na qual os professores estão inseridos

A situação contextual na qual a comunidade escolar está inserida é de suma importância para a elaboração de diversas atividades, dentre elas a avaliação. Logo, ao propor esse tipo de reflexão, busca-se ajudar os profissionais da educação a fomentar ações que se encaixem com a realidade dos alunos.

Atualmente, as escolas devem desenvolver o Projeto Político Pedagógico que engloba as individualidades e identidades da comunidade escolar, por isso, participar do seu processo de elaboração e implementação pode ser útil para o desenvolvimento de um processo avaliativo mais dignificante.

No entanto, se isso não for possível, os professores da área de Língua Portuguesa e Linguagens podem desenvolver a aplicação de um questionário sociolinguístico, a fim de conhecer os anseios dos estudantes e posteriormente criar ações avaliativas mais eficazes, mais inclusivas.

Abaixo é sugerido um questionário que pode auxiliar na compreensão de particularidades dos alunos inseridos em um contexto escolar específico. Ressalta-se que as perguntas podem ser adaptadas para agregar ainda mais situações que o

questionário não seja capaz de captar. Ademais, os profissionais da educação podem se utilizar de recursos diversos para sua aplicação, seja formulário impresso ou ferramentas virtuais como Google Forms ou sites de gamificação, como por exemplo, Quizlet ou Kahoot. No e-book será disponibilizado a versão no formato .docx para futuras modificações.

QUESTIONÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: (M) (F) (Não Binário)

Ocupação: _____

1. Em relação à cor da pele, você se considera:

- | | |
|---------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Branco | <input type="checkbox"/> Amarelo (oriental) |
| <input type="checkbox"/> Pardo | <input type="checkbox"/> Vermelho (indígena) |
| <input type="checkbox"/> Preto | <input type="checkbox"/> Prefiro não declarar |

2. Qual é sua religião? _____

3. Em qual bairro você mora? _____

4. Estado civil:

- | | |
|--------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Solteiro(a) | <input type="checkbox"/> Separado(a) / Divorciado(a) |
| <input type="checkbox"/> Casado(a) | <input type="checkbox"/> Viúvo(a) |
| | <input type="checkbox"/> Vivo com companheiro (a) |

5. Em seu município de origem você morava na região:

- Urbana (cidade)
 Rural (fazenda, sítio, chácara, aldeia, vila agrícola, etc.)

6. Com quem você mora? (mais de uma opção poderá ser marcada)

- | | | |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Pais | <input type="checkbox"/> Sogros | <input type="checkbox"/> Outros |
| <input type="checkbox"/> Cônjuge | <input type="checkbox"/> Parentes | <input type="checkbox"/> (ou) Sozinho (a) |
| <input type="checkbox"/> Companheiro (a) | <input type="checkbox"/> Amigos | |
| <input type="checkbox"/> Filhos | <input type="checkbox"/> Empregados domésticos | |

7. Atualmente você:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Apenas estuda | <input type="checkbox"/> Está de licença ou incapacitado de estudar/trabalhar. |
| <input type="checkbox"/> Trabalha e estuda | |
| <input type="checkbox"/> Está desempregado (a) | <input type="checkbox"/> Está aposentado (a) |

8. Qual é renda familiar mensal (considerando a soma da renda daqueles que moram e contribuem para o sustento do lar)?

- Menos de 1 salário mínimo
 De um a menos de dois salários mínimos
 De dois a menos de três salários mínimos
 De três a menos de quatro salários mínimos
 De quatro a menos de cinco salários mínimos

Figura 09 - Questionário sociolinguístico 1

(Fonte: elaboração própria)

9. Com quantos anos você começou a estudar? _____
10. Você iniciou seus estudos em:
() Escolas da zona urbana () Escolas da zona rural
11. Você sempre estudou em escola pública? () Sim () Não
12. Você já reprovou alguma vez? () Sim () Não
- Se a resposta for positiva, quantas vezes você reprovou e em qual ano?
-
13. Você busca utilizar a forma padrão da língua portuguesa em suas conversas do dia a dia?
() Sempre () Às vezes () Raramente () Nunca
14. Você acredita que a linguagem usada por alguém em determinada conversa afeta como as pessoas o enxergam?
() Sim () Não () Nunca havia refletido sobre isso
15. Em relação a escrita, você escreve exatamente como fala?
() Sim () Não
16. Você faz uso da forma padrão na língua portuguesa ao escrever algo no seu dia a dia?
() Sempre () Às vezes () Raramente () Nunca
17. Você faz uso da forma padrão na língua portuguesa ao escrever alguma atividade escolar?
() Sempre () Às vezes () Raramente () Nunca
18. Você se sente mais a vontade conversando com pessoas que possuem idades aproximadas a sua?
() Sim () Não
19. Você convive/conviveu com pessoas com origens de diferentes estados ou regiões do país?
() Sim () Não
19. Você acredita que seu modo de falar é influenciado pelo seu convívio com outras pessoas?
() Sim () Não
20. Você é criticado pela forma que você fala?
() Sempre () Às vezes () Raramente () Nunca



Figura 10 - Questionário sociolinguístico 2
(Fonte: elaboração própria)

21. Você já teve que adequar sua forma de falar para conversar com alguém?

Sim Não

22. Onde você sentiu necessidade de adequar seu modo de falar?

Em casa No círculo de amigos
 Na escola Em festas
 Na igreja Outro. Qual? _____
 No trabalho

23. Você já ficou com vergonha de conversar com alguém devido sua forma de falar?

Sim Não

24. Você sente que seu modo de falar é recriminado no ambiente escolar?

Sempre Às vezes Raramente Nunca

25. Você possui hábitos de leitura? Sim Não

26. Você gosta de ler? Sim Não

27. Você compreende com facilidade aquilo que se propõe a ler? Sim Não

28. Você costuma ler obras de literatura brasileira? Sim Não

29. Quais tipos de materiais de leitura você costuma ter acesso?

Livros Revistas HQs / Mangás
 Jornais Textos online (redes sociais/sites) Nenhum
 Outro. _____

30. Sobre quais temas você costuma ler?

31. O material disponibilizado no ambiente escolar desperta seu interesse ou curiosidade?

Sim Não

32. Quanto tempo normalmente você gasta com leitura durante a semana? _____

33. Em média, quantos livros você lê por semestre? _____

34. Você tem facilidade ao utilizar ferramentas digitais? (redes sociais, app de mídia)

Sim Não

Figura 11 - Questionário sociolinguístico 3

(Fonte: elaboração própria)

3ª Etapa: Elaboração de um modelo avaliativo diversificado

A proposta dessa etapa diz respeito ao incentivo para elaboração de um modelo diversificado de avaliação. O professor pode se valer de alguma ferramenta que já tenha domínio ou explorar novos instrumentos.

Nesse momento, busca-se também que ao elaborar o modelo, o professor esclareça quais os objetivos e funções essa avaliação deverá abarcar. O caderno pedagógico contém orientações sobre algumas ferramentas, relacionando-as com habilidades específicas do componente curricular de Língua Portuguesa, portanto, poderá ser utilizado como guia inicial para reflexão sobre a proposta prática.

O rol de instrumentos apresentados é reduzido e descontextualizado da realidade da escola, por isso, a conclusão da 2ª etapa torna-se tão importante antes de iniciar a 3ª. A partir do questionário sociolinguístico, o professor obterá informações que poderão auxiliá-lo a produzir avaliações mais adequadas à realidade daqueles estudantes inseridos no ambiente escolar.

4ª Etapa: Aplicação do modelo avaliativo elaborado com os demais professores

No 4º momento, cada professor integrante do grupo deverá apresentar o modelo avaliativo por ele criado. Espera-se que seja apresentado inicialmente as características gerais da avaliação proposta, explicação sobre como e quando ela poderia ocorrer, motivos que fazem com que ela seja considerada enriquecedora para aquele contexto escolar e quais habilidades ou competências poderiam ser contempladas em seu processo.

Posteriormente, cada professor irá aplicar o seu modelo avaliativo com os demais professores para que estes, agora exercendo o lugar de alunos, vejam se a avaliação contempla todas as características e funções que inicialmente foram propostas.

5ª Etapa: Compartilhamento das impressões iniciais sobre o modelo proposto

Após a finalização de cada atividade avaliativa proposta, incentiva-se que os professores falem abertamente sobre suas impressões em relação aos pontos citados na etapa anterior.

Nessa etapa busca-se um momento de integração, no qual os professores tornem-se críticos e transformadores, onde possam interagir para engrandecer e enriquecer o trabalho do colega, e o seu próprio trabalho a partir das sugestões e orientações obtidas.

Os colegas poderão entre si, traçar conselhos, opiniões, comentários e outras ideias, logo, esse será um espaço destinado ao *feedback*. Espera-se que todos os modelos avaliativos sejam questionados, pois como afirma Demo (2010, p. 36), “todo trabalho avaliativo pode e deve ser questionado”. Somente assim terá chance de inovar-se e voltar a aprender”.

6ª Etapa: Adaptação e posterior aplicação em sala de aula

A última etapa desse processo de construção e reconstrução visa uma posterior aplicação em sala de aula dos modelos propostos, e espera-se que sejam adaptados seguindo as sugestões dos participantes do grupo de discussão. Ademais, anseia-se que todo esse processo seja um momento inicial de reflexão, de elaboração e reelaboração de instrumentos avaliativos para que estes sejam realmente utilizados como auxiliar do processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, a proposta apresentada neste PTT é apenas um direcionamento inicial de um processo que vai muito além dessas seis etapas. É um processo longo, intenso e cheio de percalços, que deverá ser guiado pelo anseio de uma mudança crítica-reflexiva que molde novas práticas, tal como afirma Ribeiro (2016, p. 261):

Nesse sentido, a ação reflexiva deve ser permeada pela “abertura do espírito”, desejo ativo de ouvir mais de uma opinião, de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade de erros (responsabilidades), ponderar cuidadosamente sobre as consequências de sua ação, pensar sobre as consequências de sua prática pedagógica, sejam elas pessoais, sociais políticas ou acadêmicas. E, finalmente, pela sinceridade que levaria a responsabilizar-se por sua própria aprendizagem, uma vez que aprender a ensinar é um processo contínuo que deve ser articulado à maneira como o homem marca e/ou deve marcar sua presença no mundo, tendo em vista os desafios que nos impõem a realidade contemporânea com todas as transformações que nela vêm se processando.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recentemente tive a oportunidade de assistir uma palestra de Celso Vasconcellos na qual ele questionava quais práticas os educadores presentes não queriam reproduzir no ano letivo que estava se iniciando. Segundo o teórico, além de saber o que você quer, saber o que não quer também é uma forma de propor caminhos diferentes. Assim, todo esse trabalho se baseia em uma análise que vislumbra exatamente se afastar de determinadas práticas que não se enquadram mais na proposta educacional normativa e instrucional brasileira e maranhense.

Desse modo, essa pesquisa foi iniciada a partir de uma visão crítico-reflexiva da avaliação da aprendizagem em Língua Portuguesa, a fim de afastar a cultura do exame, e acima de tudo, de demonstrar a importância do uso de instrumentos avaliativos diversificados que priorizem uma função diagnóstica e formativa.

Por meio de uma investigação teórica, foi possível compreender diversas nuances históricas e conceituais que enraizaram práticas de uma pedagogia tradicional. No entanto, observa-se na proposta de um profissional crítico-reflexivo, uma oportunidade de afastar os profissionais da educação de uma imposição de caráter tecnicista. Assim, sob esse ponto de vista, o professor reflexivo reitera seu papel de intelectual capaz de transformar a realidade na qual está inserido. Foi possível perceber ainda, que assumir essa função não é fácil, visto que existem políticas e ações administrativas das secretarias de educação que geram uma intangibilidade da prática ativa e criativa do professor no processo avaliativo.

Ademais, pelo presente estudo foi possível observar nas diversas alterações normativas e instrucionais, que não há mais margem para uma avaliação tradicionalmente classificatória e coercitiva. A pandemia de Covid-19 e o Novo Ensino Médio aceleraram muitos processos educacionais, e isso resultou em orientações pedagógicas nem sempre adequadas para as mais diversas realidades, porém que reforçam a necessidade de uma avaliação diagnóstica e formativa. A partir disso, pode-se vislumbrar possibilidades diferenciadas de trabalhar a avaliação de forma diagnóstica e formativa, com a finalidade de se obter um resultado mais empático, humanizado e emancipador, que seja realmente voltada para a aprendizagem.

Por fim, a avaliação da aprendizagem reflexiva em Língua Portuguesa indica caminhos, nem sempre diretos e fáceis, mas que podem ser de grande valia num processo de desenvolvimento profissional do educador, e intelectual do estudante.

Por isso, foram apresentados diversos instrumentos que dão possibilidade ao professor de criar. Os modelos aqui não devem ser visualizados como únicos e imutáveis, até mesmo porque não se encaixaria com a proposta crítico-reflexiva, portanto, buscou-se incentivar a diversificação de instrumentos avaliativos sempre levando em consideração os objetivos educacionais direcionados pelo professor e seu caráter contextual.

A elaboração de um caderno pedagógico como Produção Técnico-Tecnológica anseia disseminar o interesse e a reflexão em relação ao tema da avaliação da aprendizagem de uma maneira teórica e prática, a fim de englobar tanto os setores acadêmicos, escolares e de formação continuada, portanto, setores essenciais para mudanças efetivas de atuação profissional e de políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 1, p. 15-30.
- ANDRADE, Heidi Goodrich. Understanding Rubrics. **Teaching for Authentic Student Performance**, v. 54, n. 2, p. 14-17, jan. 1997. Disponível em: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec96/vol54/num04/Understanding-Rubrics.aspx>>. Acesso em: 26 fev. 2020.
- ANDRADE, Heidi Goodrich. **Using rubrics to promote thinking and learning**. **Educational Leadership**, v.57, p. 13-18, feb. 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/285750862_Using_rubrics_to_promote_thinking_and_learning. Acesso em: 10 fev. 2020.
- ANDRADE, Heidi Goodrich. **Teaching With Rubrics: The Good, the Bad, and the Ugly**. *College Teaching*, v.53, n.1, p.27-31, 2005. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/CTCH.53.1.27-31>. Acesso em 10 fev.2020.
- ANDRÉ, Marli. E. D. A. de. A avaliação da escola e a avaliação na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 74, p. 68–70, 1990. Disponível em <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1085>>. Acesso em: 27 jan. 2022.
- ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARBOSA, Marlene Barral. **Rubrics - Presente e futuro na avaliação das aprendizagens**: Uma proposta de ferramenta para criação de grelhas de avaliação para o 1º ciclo do ensino básico. Orientador: João Gouveia. 2012. 159 f. Dissertação (Mestrado). Curso de Ciências da Educação: Especialização em Supervisão Pedagógica, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, 2012. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/1132>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- BEHAR, Patricia Alejandra. **O ensino remoto emergencial e a Educação a Distância**. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BERNARDO, Nairim. Ensino remoto não é EAD, e nem homeschooling. In: **Nova Escola**. 2021. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/20374/ensino-remoto-nao-e-ead-e-nem-homeschooling>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.

Brasília:MEC/SEF, 1998. Disponível em

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **PARECER CNE/CP Nº: 15/2020**. Brasília, 2020. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **PARECER CNE/CP Nº: 5/2020**. Brasília, 2020. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf. Acesso em: 29 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **PARECER CNE/CP Nº: 11/2020**. Brasília, 2020. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file>. Acesso em: 29 abr. 2022.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **PCN +: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Ensino Médio**. Brasília: MEC/SENTEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 3, de 21 de Novembro de 2018**. Brasília, 2018. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em 20 jul. 2022.

BROOKHART, Susan M. **How to give effective feedback to your students**.

Alexandria: ASCD, 2008.

BROOKHART, Susan M. **How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading**. Alexandria: ASCD, 2013.

BURKE, Brian. **Gamificar**: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias. Trad. Sieben Gruppe. São Paulo: DVS, 2015.

CARVALHO, Wirla Risany Lima; LIMA, Aline Maria Gomes; PONTES JÚNIOR, José Airton de Freitas. **Evolução conceitual da avaliação educacional**: um percurso internacional. In: ENCONTRO CEARENSE DE HISTORIA DA EDUCAÇÃO, 12.; ENCONTRO NACIONAL DO NÚCLEO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 26 a 28 set. 2013. Fortaleza (CE). Anais. Fortaleza (CE), 2013, p.162-175.

COLARES, Anselmo Alencar. **Fundamentos Histórico-Filosóficos da Avaliação**. In: COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. (Org.). Colóquios Temáticos em educação: a avaliação em seus múltiplos aspectos. Campinas: Alínea, 2006.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didática magna**. Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: https://www2.unifap.br/edfísica/files/2014/12/A_didactica_magna_COMENIUS.pdf. Acesso em 15 dez. 2022.

CRONBACH, Lee.J. Course Improvement through Evaluation. In: Stufflebeam, D.L., Madaus, G.F., Kellaghan, T. Evaluation Models. **Evaluation in Education and Human Services**, vol 49. Springer, Dordrecht, 2000, p. 235–247. Disponível em: <https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/ismailgelen/116687/14.PDF>. Acesso em 02 abr. 2022.

COOPER, Bruce S.; GARGAN, Anne. **Rubrics in Education**: Old Term, New Meanings. v. 89, n. 4, p.6-8, 2011. Disponível em <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013175X1108900402?journalCode=ehma>>. Acesso em 10 fev.2020.

DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação**: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

FIALHO, Edson de S. C. . **Avaliação Escolar e Taxonomia de Bloom**. 1. ed., 2018. Edição Kindle.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Trad. Raquel Ramalhete. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1999. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/centrocultural/foucault_vigiar_punir.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação? 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015. Disponível em: <https://fasam.edu.br/wp-content/uploads/2020/07/Extensao-ou-Comunicacao-1.pdf> . Acesso em 25 mar. 2022.

FELICIO, Aline Cazarini; CARITÁ, Edilson Carlos; NETO, Jose Dutra de Oliveira.

Percepção discente quanto à utilização de rubricas para avaliação da aprendizagem. Ribeirão Preto, 2013. Disponível em

<https://www.researchgate.net/profile/Jose_Oliveira_Neto/publication/260061194_Percepcao_Discente_Quanto_a_Utilizacao_de_Rubricas_para_Avaliacao_da_Aprendizagem/links/5697dc1f08aea2d74375cc54/Percepcao-Discente-Quanto-a-Utilizacao-de-Rubricas-para-Avaliacao-da-Aprendizagem.pdf>. Acesso em 13 fev. 2020.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 3, n. 30, 24 abr. 2021. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/58829>. Acesso em 28 fev. 2022

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** SÃO PAULO EM PERSPECTIVA. São Paulo, v. 14, n. 2, p.3-11, 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/spp/a/hbD5jkw8vp7MxKvfvLHsW9D/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2022.

GARCIA, Marilene Santana dos Santos; TRUJILLO, Diego Spitaletti. **Avaliando com rubricas - um caso de avaliação focado na disciplina de inglês.** Revista Intersaberes, v. 13, n. 30, 2018. Disponível em:

<https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1554>. Acesso em 10 fev. 2020.

G1. Em 2019, Brasil tinha quase 40 milhões de pessoas sem acesso à internet, diz IBGE. Disponível em:

<https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2021/04/14/em-2019-brasil-tinha-quase-40-milhoes-de-pessoas-sem-acesso-a-internet-diz-ibge.ghtml>. Acesso em: 30 jul. 2022.

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

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1988.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral.** São Paulo: Ática. 2011.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. **The difference between emergency remote teaching and online learning.** Educ. Rev. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the->

differencebetween-emergency-remote-teaching-and-online-learning. Acesso em 16 abr. 2022.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LAFOURCADE, Pedro D. . **Planejamento e Avaliação do Ensino**: Teoria e prática da avaliação do aprendizado. 2ª ed. São Paulo: IBRASA, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013. Edição Kindle.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Porto Alegre, 2000. Disponível em

<<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>> Acesso em: 17 fev. 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2021.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 145/2020 - CEE/MA**. São Luís: CEE, 2020. Disponível em:

http://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2019/10/PARECER-145_2020_CEE.pdf. Acesso em: 28 abr. 2022.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/MA nº 94/2020**. São Luís: CEE, 2020. Disponível em:

http://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2019/10/RESOLU%C3%87%C3%83O-CEE-MA-94_2020.pdf. Acesso em: 28 abr. 2022.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **PORTARIA Nº 080, DE 01 DE FEVEREIRO DE 2021**. São Luís, 2021. Disponível em:

<https://www.educacao.ma.gov.br/files/2021/02/Portaria-n%C2%BA-080-2021-ENSINO-H%C3%8DBRIDO.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2022.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **RESOLUÇÃO CEE/MA Nº 146 /2020**. São Luís, 2020. Disponível em:

https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPEDUCACAO/retorno_presencial/ESTADUAIS/RESOLU%C3%87%C3%83O-NORMATIVA-146-2020-CEE-MA.pdf. Acesso em: 30 de abr. 2022.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento curricular do território maranhense**: ensino médio. São Luís, 2022. Disponível em:

<https://www.educacao.ma.gov.br/files/2022/04/DCTMA-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em 30 de set. 2022.

MORAN, José. OS NOVOS ESPAÇOS DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR COM AS TECNOLOGIAS. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 4, n. 12, p. 13–21, 2004.

DOI: 10.7213/rde.v4i12.6938. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/6938>. Acesso em: 17 abr. 2022.

MORAN, José. **Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs). Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOTA, Antonio Rosembergue Pinheiro e; NOVO, Benigno Núñez. **Avaliação Escolar**. Novas Edições Acadêmicas, 2019. Edição Kindle.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4404301/mod_resource/content/3/Texto-%20Pimenta-%201999-FP-%20ID%20%20e%20SD.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022)

RAUPP, Eliane Santos. Ensino de Língua Portuguesa: uma perspectiva Linguística. **Publicatio Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**. Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 49-58, dez. 2005. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/humanas/article/view/544>. Acesso em 20 jul. 2022.

REDDY, Y. Malini; ANDRADE, Heidi. **A review of rubric use in higher**

education. Assessment & Evaluation in Higher Education, v.35, n.4, p.435-448, 2010. Disponível em

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602930902862859>. Acesso em 03 fev. 2020.

RIBEIRO. Magali Maria de Lima. **Ciclos De Aprendizagem & Inovação Pedagógica**. Rio de Janeiro: Autografia, 2016.

SANTOS, Robinson Nelson. **O professor como profissional reflexivo: o legado de Donald Schon no Brasil**. São Paulo, 2008. Edição Kindle.

SANTOS, Samai Serique dos. **Avaliação sobre concepções curriculares e prática pedagógica**. In: COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. (Org.). Colóquios Temáticos em educação: a avaliação em seus múltiplos aspectos. Campinas: Alínea, 2006.

SMITH, Mark K. **What is education?: a definition and discussion**. 2021. Disponível em: <https://infed.org/mobi/what-is-education-a-definition-and-discussion/>. Acesso em: 09 set. 2021.

- SCRIVEN, Michael. **The unruly logic of evaluation**. In: BLAIR, Anthony J.. (Org.). *Studies in Critical Thinking: 2nd Edition*. WSIA: Canadá, 2019. Disponível em: <https://windsor.scholarsportal.info/omp/index.php/wsia/catalog/view/106/106/763>. Acesso em: 06 abr. 2022.
- SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: **Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: Educ, 1998, p. 53-60
- SUASSUNA, Livia. **Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática**. 4 ed. São Paulo, Campinas: Papyrus, 2002.
- TARDIF, Maurice.; NUNEZ MOSCOSO, Javier. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 388–411, 2021. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/5271>. Acesso em: 1 fev. 2022.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 9º ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora**. 5ª ed. São Paulo: Libertad, 2003.
- VIANNA, Heraldo Marelim. **Introdução à Avaliação Educacional**. 2ª ed. São Paulo: IBRASA, 2009.
- VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2015. Versão E-Pub.
- VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas (org.) **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. CAMPINAS: Papyrus, 2017.
- VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas (org.) **Conversas sobre avaliação**. CAMPINAS: Papyrus, 2019. Versão Kindle.
- WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e aprendizagem**. 1 ed. São Paulo: Ática, 2011. Versão E-Pub.
- ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2014. Versão E-Pub.
- ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bdDGnvvvgjCzj336WkgYgSzq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 fev. 2022.

WOLF, Kenneth; STEVENS, Ellen. **The Role of Rubrics in Advancing and Assessing Student Learning**. *Journal of Effective Teaching*, v.7, n.1, p.3-14, 2007. Disponível em <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1055646>>. Acesso em 10 fev. 2020.