

A AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS DIVERSAS ÁREAS DO CONHECIMENTO: AVANÇOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES



JÉFERSON LUÍS DE AZEREDO
ROBINALVA FERREIRA
(ORGANIZADORES)

2022©Copyright UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense
Av. Universitária, 1105 – Bairro Universitário – C.P. 3167 – 88806-000 –
Criciúma – SC

Fone: +55 (48) 3431-2500 – Fax: +55 (48) 3431-2750

Reitora

Luciane Bisognin Ceretta

Conselho Editorial

Dimas de Oliveira Estevam (Presidente)

Adriano Michael Bernardin

Angela Cristina Di Palma Back

Cinara Ludvig Gonçalves

Fabiane Ferraz

Ismael Francisco de Souza

Marco Antônio da Silva

Merisandra Côrtes de Mattos Garcia

Rafael Rodrigo Mueller

Reginaldo de Souza Vieira

Ricardo Luiz de Bittencourt

Richarles Souza de Carvalho

Vilson Menegon Bristot

A AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS DIVERSAS ÁREAS DO CONHECIMENTO: AVANÇOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES



JÉFERSON LUÍS DE AZEREDO
ROBINALVA FERREIRA
(ORGANIZADORES)

Criciúma
UNESC
2022

Editor-Chefe: **Dimas de Oliveira Estevam**

Revisão Ortográfica e Gramatical: **Maria Eduarda Pasini da Silva**

Projeto gráfico, diagramação e capa: **Luiz Augusto Pereira**



As ideias, imagens e demais informações apresentadas nesta obra são de inteira responsabilidade de seus autores e organizadores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

A945 A avaliação do processo de ensino e aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento [recurso eletrônico] : avanços, desafios e possibilidades. / Jéferson Luís de Azeredo, Robinalva Ferreira (organizadores). - Criciúma, SC: UNESC, 2022.
158 p.

Modo de acesso: <https://www.unesc.net/portal/capa/index/300/5886/>.
ISBN: 978-65-87458-63-2
DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/ava>

1. Avaliação educacional. 2. Aprendizagem - Avaliação. 3. Processo ensino-aprendizagem. I. Título.

CDD - 22.ed. 371.26

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida, arquivada ou transmitida, por qualquer meio ou forma, sem prévia permissão por escrito da Editora da Unesc.

PREFÁCIO

A avaliação dos processos de ensino e aprendizagem é uma temática sempre atual no campo da educação. Nos últimos anos, além da avaliação realizada pelos professores em sala de aula e pelos gestores nas instituições escolares, temos as avaliações externas como mais um instrumento diagnóstico da aprendizagem das crianças e do ensino promovido pelos profissionais da educação. Tais avaliações são realizadas por meio de provas que buscam averiguar se a legislação e as orientações vigentes estão sendo colocadas em prática pelas escolas, já que o conteúdo e a forma como são apresentados correspondem àquilo que está determinado por tais documentos e, por consequência, servem também como mecanismos para a elaboração de políticas públicas no sistema de ensino. Exemplos dessas avaliações externas são encontrados desde o Ensino Fundamental, passando pelo Ensino Médio e chegando à Educação Superior, denominados Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Essas provas aplicadas a alunos de instituições públicas e privadas, quando se referem especificamente ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, fazem parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e seus resultados compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é medido a partir do fluxo escolar e das médias de desempenho dos estudantes nessas avaliações. O IDEB permite, assim, acompanhar se as escolas estão atingindo as metas de qualidade definidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 para a etapa da Educação Básica.

Todas as vezes que são publicadas novas legislações ou orientações na área da educação, são elaboradas ou revistas essas avaliações externas, tanto no âmbito federal quanto estadual e municipal, e isso pode impactar também nas avaliações realizadas pelos professores. Para que os estudantes obtenham bom desempenho nessas provas, pode ocorrer que docentes acabem por direcionar seu planejamento (e assim também suas avaliações) para

que as crianças estudem tais conteúdos e aprendam a responder perguntas que tenham formato semelhante às exigidas por essas avaliações. E essa é uma discussão importante a partir das propostas e das reflexões promovidas por este livro.

Além disso, torna-se aqui importante lembrar que todas as provas que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são elaboradas a partir de matrizes de referência para cada área do conhecimento, as quais são constituídas por descritores que determinam os conteúdos, as competências e as habilidades de cada série e de cada componente curricular, sendo esses descritores utilizados como base para a elaboração dos itens dos exames. Até o presente momento, o conjunto de provas que compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) abarcava apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, mas, a curto prazo, há previsão de que sejam contempladas também as áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza, ambas já de acordo com as competências e as habilidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nessa direção, apresentar um livro que se propõe a debater a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem em cada área do conhecimento, relacionando avanços, desafios e possibilidades, só poderá contribuir para tal discussão.

Nesse contexto, como pensar a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem em cada área do conhecimento e, mais especificamente, em cada componente curricular? Essa é uma questão que este livro, escrito por professores pesquisadores para professores da Educação Básica, propõe-se ao abordar temáticas e discussões específicas de cada campo de estudo. Para tal, seus capítulos apresentam reflexões sobre a avaliação no ensino e aprendizagem de Arte, de Ciências, de Educação Física, de Ensino Religioso, de Geografia, de Língua Inglesa, de Matemática e de Português, sempre colocando em perspectiva os impactos da legislação nacional nas orientações estaduais e municipais, assim como nos documentos da escola e nos procedimentos de ensino.

Ao analisar as orientações previstas por documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN),

as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense e a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), os autores se propõem a pensar os caminhos da avaliação em cada componente curricular por meio de suas articulações com os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas e os planos de aula dos professores. Em comum, propõem uma avaliação diagnóstica, processual, formativa e emancipatória, indicando princípios e estratégias pedagógicas a partir de tais pressupostos, como a possibilidade do desenvolvimento de um trabalho que possa ser pensado para além de tornarem-se, na escola e na sala de aula, apenas executores das orientações prescritas por tais documentos e exigidas por tais avaliações externas.

Assim, este livro é um convite aos professores em exercício ou em formação para que conheçam o que diz a legislação vigente, analisem as orientações curriculares e reflitam criticamente sobre as mudanças trazidas pelos mais recentes documentos normatizadores na área da educação para que, munidos de tal conhecimento, possam problematizar aspectos teórico-metodológicos, aprimorar a relação entre teoria e prática, analisar seu próprio processo formativo, potencializar os processos de ensinar e de aprender e, mais do que isso, vincular essas normativas com as especificidades da escola onde trabalham e com os saberes das crianças que estão em suas salas de aula.

Confio que os textos aqui presentes poderão contribuir para que pesquisadores, professores e estudantes de cursos de licenciatura possam usá-lo em seus estudos e na construção de seus planejamentos de aula, na perspectiva de compreender a avaliação como lugar de partida e de chegada, como processo que possibilita conhecer as aprendizagens das crianças, mas que também permite ao professor reinterpretar suas metodologias de ensino como espaço de autoavaliação, de encontro e de promoção de práticas sociais mais participativas, justas e igualitárias.

Zoraia Aguiar Bittencourt

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Erechim, 21 de agosto de 2021.

SUMÁRIO

Apresentação	11
Capítulo 1	12
AVALIAÇÃO EM ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PROCESSOS NARRATIVOS DE SI E DO OUTRO	
Silvia Sell Duarte Pillotto	
Mônica Zewe Uriarte	
Capítulo 2	30
CIÊNCIAS DA NATUREZA SOB O PRISMA DA BNCC: UM OLHAR CRÍTICO NO CURRÍCULO CATARINENSE	
Arlindo Costa	
Catarina Costa Fernandes	
Capítulo 3	49
AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: LEGISLAÇÃO VIGENTE E POSSIBILIDADES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	
Robinalva Ferreira	
Gildo Volpato	
Capítulo 4	67
AVALIAÇÃO E PRÁTICAS NO ENSINO RELIGIOSO	
Jéferson Luís de Azeredo	

Capítulo 5	88
GEOGRAFIA: TRAJETÓRIAS E AVALIAÇÃO EM NOVO TEMPO DE DOCÊNCIA	
Luciana Vieira	
Capítulo 6	104
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	
Richarles Souza de Carvalho	
Capítulo 7	118
AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA COM BASE NA PERSPECTIVA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL	
Ademir Damazio	
Eloir Fátima Mondardo Cardoso	
Iuri Kieslarck Spacek	
Capítulo 8	140
O PROCESSO AVALIATIVO EM PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO NAS AULAS DE PORTUGUÊS	
Angela Cristina Di Palma Back	
Carlos Arcângelo Schlickmann	

APRESENTAÇÃO

A docência é uma atividade complexa e exigente, principalmente porque envolve o que mais priorizamos, o desenvolvimento integral e qualificado dos educandos.

O exercício da docência exige, portanto, um planejamento adequado, conjunto e dialógico, que contemple as premissas do Projeto Político Pedagógico da escola, especialmente a concepção e as estratégias relacionadas ao ensinar, ao aprender e ao avaliar no contexto emergente.

Tendo em vista que o contexto educacional e a legislação estão sempre em movimento, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em vigor desde 2017, assim também a avaliação do processo de ensino e aprendizagem está em constante debate entre os pares educacionais, a saber, professores e gestores, o que nos motivou a elaborar este *e-book*, objetivando contribuir com algumas reflexões, limites e possibilidades avaliativas nas diversas áreas do conhecimento, reunindo um grupo de docentes do Ensino Superior para tecer considerações referentes à avaliação na Educação Básica.

Algumas perguntas foram lançadas:

Por que avaliar?

O que avaliar?

Como avaliar?

Quais limites e possibilidades da avaliação na área do conhecimento?

Como articular avaliação e BNCC?

Apresentamos algumas respostas ao longo dos capítulos e convidamos você, leitor, a refletir e a respondê-las também para assim materializarmos a utilidade acadêmica dos estudos e contribuirmos para a qualificação da educação brasileira.

Organizadores

CAPÍTULO 1

AVALIAÇÃO EM ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PROCESSOS NARRATIVOS DE SI E DO OUTRO

Silvia Sell Duarte Pillotto

Mônica Zewe Uriarte

<http://dx.doi.org/10.18616/ava01>

SUMÁRIO

ABRINDO ESPAÇOS PARA O PENSAR/SENTIR

É preciso cerca de cinco mil vaga-lumes para produzir uma luz equivalente à de uma única vela. (DIDI-HUBERMAN, 2001, p. 52).

A avaliação é, indiscutivelmente, um tema que norteia todo o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que os objetivos do planejamento devem dialogar com os processos avaliativos. Sendo assim, pela avaliação, é possível acompanhar a aprendizagem do estudante, bem como o potencial de imersão nos conteúdos artísticos que o professor compartilhará com o seu grupo. Por esse motivo, como docentes da área de Arte, compreendemos a avaliação como um processo de ensinar e de aprender, como “[...] exercícios de pensamento que implicam um devir, um processo, um movimento” (GALLO, 2008, p. 53). Movimentos esses, que articulam a teoria e a prática de forma orgânica como possibilidade de pensar nos percursos narrativos de si (professor) e do outro (estudante).

O objetivo deste capítulo é auxiliar professores de Arte quanto à avaliação dos processos desenvolvidos com os estudantes e, ao mesmo tempo, quanto à sua autoavaliação enquanto propositores de espaços e experiências para o pensar e o sentir.

O pensar e o sentir são partes integrantes do que chamamos *Educação Estética*, que tratam da sensibilidade na sua essência, posicionando-nos como seres dos sentidos. Assim, tornamo-nos seres abertos para a escuta, o ver, o intuir, o experimentar, o emocionar-se e o imaginar, melhor compreendendo a construção de processos em movimento que apontam para “[...] a necessidade de outras formas de mobilização do grupo para perceber conexões, articulações e convergências” (URIARTE, 2017, p. 62).

Trata-se de um processo de mediação cultural, no qual um conjunto de acontecimentos são difundidos por meio da apresentação, da informação, da interpretação e da visitação, promovendo encantamento e estranhamento. Esses devem ser observados pelo professor para que ele possa fazer as escolhas adequadas para a análise do processo, avaliando a experiência e as

possibilidades de aproximação com a Arte nos seus mais diferentes suportes e desdobramentos.

No documento *Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense*, destaca-se que: “[...] a formação artística e estética do estudante perpassa pela experiência visual, espacial e tátil, pelo movimento corporal, pela expressão corporal no tempo e no espaço e pela manipulação e criação de sons, a partir de um olhar crítico” (SANTA CATARINA, 2019, p. 187).

Nessa perspectiva, é fundamental que o professor tenha conhecimentos acerca da Educação, de sua área específica, da legislação vigente, bem como a disponibilidade para a escuta e a flexibilização do planejamento, com procedimentos claros para si e para o outro. Nesse movimento, é preciso entender que ao mesmo tempo que avaliamos somos avaliados e, assim, podemos rever nossas ações continuamente.

A partir dessas breves reflexões, os itens que seguem buscam aprofundar alguns aspectos que consideramos relevantes nos processos de Avaliação. Em *Fragmentsos narrativos da avaliação em arte na educação básica*, destacamos os documentos (Lei nº 9.394/1996 e Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, 2019), que, neste capítulo, são também subsidiados pelo diálogo com alguns autores, os quais darão pistas sobre a importância da Avaliação como parte integrante e fundamental do currículo.

No item *Avaliação: percursos narrativos de si e do outro*, apresentamos como proposta avaliativa a abordagem narrativa, que dá ênfase às experiências de si e do outro, destacando o autoconhecimento como potencial para a construção do conhecimento. Nesse processo carregado de subjetividades, a atividade formadora de professores e estudantes configura-se na dinâmica do ser aprendente.

Em “*Sob o olhar avaliativo de si e do outro*”, indicamos para os processos avaliativos na disciplina de Arte o portfólio e a autoavaliação como instrumentos eficazes, uma vez que ambos possibilitam a liberdade de expressão e a autonomia aos estudantes. Nesse processo, é possível potencializar o conhecimento de si e do outro, desvelando sensibilidades.

Na sequência, em “*Avaliação na Educação Básica: percursos de sensibilidades*”, destacaremos a experiência estética como elemento fundamental nos processos avaliativos, pois, nessa vertente, compreenderemos a ética e a estética como propulsoras da liberdade de pensamento e de seus deslocamentos para os campos da imaginação, criação e autonomia.

E, por fim, em “*(In)conclusões: porque o caminho continua...*”, revisitam-se nossas primeiras inquietações sobre o ser professora e sobre termos a Avaliação como possibilidade narrativa em que os processos de aprendizagem estão presentes e significam, também, o nosso modo de viver. Esse aprender está (entre)laçado aos afetamentos no conhecimento de si e do outro.

FRAGMENTOS NARRATIVOS DA AVALIAÇÃO EM ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

[...] ter um saco onde coloco tudo o que encontro, com a condição que me coloquem num saco. Achar, encontrar, roubar, ao invés de regular, reconhecer e julgar. Pois reconhecer é o contrário do encontro. (DELEUZE, 1988, p. 16).

Em uma avaliação em/com/sobre Arte, que prima pelos percursos formativos do estudante, todos precisam estar envolvidos, seja direta ou indiretamente (comunidade, estudantes, gestores e professores). Além disso, o papel de quem ensina e de quem aprende é também o de pesquisador – curioso, ousado e aberto ao imprevisto e às possíveis descobertas que ocorrem durante a caminhada do misterioso e fascinante universo do aprender.

Também é importante que, na avaliação escolar, fiquemos atentos aos documentos vigentes que indicam, do ponto de vista legal, administrativo, conceitual e metodológico, os caminhos importantes nos percursos de aprendizagem. A exemplo, na Lei nº 9.394/1996, artigo 24, V, a prescrição indicada sobre a avaliação afirma que essa precisa ser “[...] 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” (BRASIL, 1996, n.p.).

Ao relacionar a referida Lei ao ensino e à aprendizagem da Arte, são sinalizados alguns aspectos teóricos e metodológicos, os quais enfatizam a “[...] experiência estética, as relações de afeto, a poética pessoal e a produção de conhecimento cooperativa”. (SANTA CATARINA, 2019, p. 191).

Nesse processo, é fundamental levar em conta os percursos de aprendizagem dos estudantes, entendendo que as relações são carregadas de subjetividades e singularidades e que a inserção desses sujeitos à coletividade requer um olhar especial às questões referentes à cognição, às sensibilidades e às construções culturais.

Partindo do princípio de que toda ação educativa é intervencionista, com intenções explícitas ou implícitas sobre o que desejamos que os estudantes aprendam, entram, então, questões importantes: *como podemos saber se o estudante aprendeu se não tivermos mecanismos para verificar a aprendizagem e o grau de impacto deles? Como saber se o currículo que produzimos está adequado às necessidades dos estudantes?* Para refletir sobre essas questões, Hentschke e Souza (2013, p. 8) nos alertam que “[...] avaliar é igualmente importante para professores e alunos, tornando-se prática que orienta a reformulação dos objetivos, traçando novos caminhos para um processo de ensino e aprendizagem efetivo”.

Assim, o professor da área de Arte precisa alimentar diariamente seus sentidos, especialmente para ficar atento aos conhecimentos e saberes trazidos pelos estudantes e sobre o que é necessário que eles aprendam a fim de potencializar suas habilidades. Ou seja, estar inteirado nos processos avaliativos é pensar em suas contribuições para o gerenciamento de vida dos estudantes e os sentidos e significados do aprender no movimento de suas vidas.

No entanto, os movimentos avaliativos necessitam do nosso desprendimento sobre alguns conceitos que estão enraizados em nossas ações. Barbosa e Coutinho (2009, p. 22), sobre essa questão, alertam-nos para que não caiamos em definições de certo ou de errado ao tratarmos da Arte na Educação, afirmando que “[...] é preciso descobrir os erros para não os repe-

tir e eles são descobertos mediante Avaliação, que não deve levar à punição, mas à readequação, reestruturação, redimensionamento”.

Isso ocorre porque os processos avaliativos podem ampliar potenciais, tanto para o professor quanto para os estudantes, possibilitando uma melhor convivência com o outro e uma abertura mais consciente do mundo que o cerca. Desse processo avaliativo, constituem-se, portanto, ações que articulam fazeres e pensares, além de mobilizarem os processos críticos e sensíveis dos estudantes e as suas habilidades de escuta, observação e autonomia do conhecimento, conforme nos indica Hernández (2000).

AVALIAÇÃO: PERCURSOS NARRATIVOS DE SI E DO OUTRO

Eu antes tinha querido ser os outros para conhecer o que não era eu. Entendi então que eu já tinha sido os outros, e isso era fácil. Minha experiência maior seria ser o outro dos outros: e o outro dos outros era eu. (LISPECTOR, 1979, p. 20).

Pensar a avaliação do ponto de vista da narrativa é compreendê-la como a escrita de si e do outro, potencializando o autoconhecimento, que agrega subjetividades ao configurar-se também “[...] como atividade formadora, porque remete o sujeito para uma posição de aprendente e questiona suas identidades a partir de diferentes modalidades de registro que realiza sobre suas aprendizagens experienciais” (ARAGÃO, 2010, p. 394).

Importante destacar que, ao nos referirmos ao termo “auto”, estamos falando sobre as singularidades que, em algum momento, atravessam o nosso corpo e o corpo do outro com “[...] forças de um determinado contexto histórico” (ROLNIK, 2016, p. 22). Ao optar pela abordagem narrativa na avaliação, adentramos o universo do compartilhamento das experiências vividas por nós (professores e estudantes).

A narrativa nasce no campo, na cidade e no mar e, de alguma forma, caracteriza-se como o artesanal da comunicação. Porém não tem como premissa transmitir o “puro em si” “[...] da coisa narrada como uma infor-

mação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele” (BENJAMIN, 2012, p. 221).

Dessa forma, a avaliação pela abordagem narrativa encontra outros modos de fazer e pensar, porque podemos nos conectar com outros tempos em um outro tempo no qual o presente, o passado e o futuro são afetados, impulsionando-nos a percorrer caminhos outros. Os processos de avaliar, narrando-se e narrando o outro, são um processo formativo que relaciona vida e educação, pois aprender sobre nós e sobre o outro é, acima de tudo, estar disponível para o imprevisível e para o aprender. “Pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros [...]” (CLANDININ; CONNELLY; 2015, p. 27).

Assim, a avaliação percorre um caminho de mudanças e problematizações, expandindo-se e contraindo-se, pois a vida é feita de fluxos, e cada estudante flui em seus processos de aprendizagem de forma singular e em múltiplas direções (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

A área de Arte e os seus encaminhamentos avaliativos precisam desenvolver ações fundamentadas na ética e na estética, pois lidam com as narrativas dos estudantes, que falam de si (seus aprendizados) e do outro – que observam no outro aquilo que é de si. Esse também é um movimento de reinvenção, e o papel do professor, nesse viés, não se restringe a ser transmissor de conhecimento, mas, sobretudo, a propor desafios para si e para os estudantes, pois, como afirma Freire (1996, p. 24), “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar”.

Nesse processo de ensinar, aprender e, conseqüentemente, avaliar a si e ao outro, não saímos da escola mais os mesmos. “Mudanças são engendradas no nível da consciência das atitudes, habilidades e valores das pessoas, assim como no grau e na amplitude de seu conhecimento e do trato com esse conhecimento, com a cultura” (PLACCO, 2004, p. 100). Ouvir o outro é um gesto de solidariedade e delicadeza feita de diálogo e de amorosidade.

Nosso mestre amoroso Freire (1996, p. 159-160) foi um defensor do amor na educação ao afirmar com veemência que é:

Preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade.

Nessa direção, compreendemos que a avaliação na disciplina de Arte pode ser um espaço narrativo em que professor e estudantes constroem seus conhecimentos fundamentados no saber viver junto, no aprender com o outro e no descobrir-se sempre um pesquisador curioso, ousado e disponível a trilhar caminhos desconhecidos.

A partir da abordagem escolhida, ou seja, uma avaliação na disciplina de Arte com cunho humanista, fundamentada na abordagem narrativa, que tem como pressupostos os percursos de aprendizagem de estudantes e professores, dois instrumentos são considerados importantes: o portfólio e a autoavaliação.

SOB O OLHAR AVALIATIVO DE SI E DO OUTRO

A avaliação nos processos de aprendizagem em Arte requer conhecimento, experiência, critérios coerentes e clareza para quem avalia e é avaliado. Nesse documento, a avaliação é entendida como um processo formativo, com o envolvimento da comunidade escolar, em que o papel do professor é o de ensinar e aprender, mantendo sempre a postura de pesquisador. (SANTA CATARINA, 2019, p. 190).

A metodologia de avaliação que indicamos neste capítulo para os percursos formativos em Arte se baseia na abordagem narrativa, e passamos

a olhar para o portfólio como um instrumento capaz de desvendar sensibilidades, saberes, perspectivas e investigações sobre si e sobre o outro.

A escrita de um portfólio requer fazer escolhas, definindo o que realmente é mais significativo em nosso percurso de aprendizagem. É também garantir a autoria e a autonomia do estudante, que atravessa linguagens, sonoridades, tonalidades, movimentos e saberes, tanto das experiências na escola como fora dela. É um instrumento que provoca o diálogo consigo próprio e com o outro, numa ciranda de expectativas e percepções.

O portfólio oportuniza uma avaliação mais participativa, significativa e justa, à medida que compreende o estudante como interlocutor e capaz de ser autor de seu conhecimento. Rompe com ações de avaliação redutora e fragmentada, optando por uma avaliação narrativa que dá voz a si e ao outro. “O portfólio como elemento integrador de um currículo, privilegia a integração afetivo-cognitiva, considerando a diversidade da experiência humana e o aprendizado compartilhado” (PILLOTTO; SILVA, 2013, p. 206).

Para Hernández (1998), o portfólio é um continente com várias possibilidades de aprendizagem que integram experiências, observações/anotações pessoais, articulações com outros temas e linguagens na escola e fora da escola, entre outros. As narrativas, portanto, dão visibilidade ao conhecimento construído, aos percursos percorridos e evidenciam pistas de dificuldades que precisam ser repensadas para que sejam suprimidas (PILLOTTO; SILVA, 2013). Ou, ainda, um aprender que se utiliza dos sentidos e das sensibilidades e que permite se conhecer, potencializando a capacidade reflexiva. Um construtor de sentidos que para Sá-Chaves (2000, p. 16) significa:

Peças únicas, cuja singularidade se traduz no caráter particular das vivências nele descritas e refletidas, no quadro de referências pessoais que balizou a reflexão, no leque de interpretações que, conjuntamente, supervisor e supervisionado souberam tecer no estilo pessoal que, a cada qual, permitiu crescer, para que, naturalmente, pudessem vir a afastar-se.

Construir um portfólio é um exercício diário de tomada de decisão, pois há sempre escolhas a fazer e situações para o argumento. Nesse sentido, há também a autocrítica sobre as ações desenvolvidas, e nesse movimento do pensar/sentir, é possível mudar nossas condutas e posições conceituais e metodológicas, tanto do professor quanto do estudante. Novas aprendizagens acontecem, ampliando nossa percepção de mundo. Fernandes e Freitas (2007, p. 22) afirmam que essa postura

[...] é aquela em que o professor está atento aos processos e às aprendizagens de seus estudantes. O professor não avalia com o propósito de dar uma nota, pois, dentro de uma lógica formativa, a nota é uma decorrência do processo e não o seu fim último. O professor entende que a avaliação é essencial para dar prosseguimento aos percursos de aprendizagem.

Podemos dizer que essa é uma avaliação formativa, que se constitui por meio de debates em seminários, simpósios, encontros, exposições e/ou mostras artísticas, apresentações musicais, cênicas, performances, produções artísticas, entre outros.

Outra forma de exercitar a avaliação formativa é por meio da autoavaliação, quando se dá vez e voz ao estudante, que,

[...] por sua vez, começa a entender a avaliação como elemento importante para seu crescimento. O professor observa, faz anotações, acompanha as transformações e as experiências vividas, valoriza a qualidade dos conhecimentos absorvidos e a autopercepção. (LIBLIK; DIAS, 2006, p. 30).

Esse instrumento é válido também para o professor, uma vez que pode repensar suas práticas pedagógicas, reconhecendo possíveis falhas que podem ser ponderadas e transformadas em novas ações. Afinal, como aborda Álvarez Méndez (2002, p. 87-88), “[...] quem ensina precisa continuar aprendendo com e sobre sua prática de ensino”.

A autoavaliação pode mobilizar a responsabilidade perante situações desencadeadoras de aprendizagens, bem como o compromisso com o estudo. Porém, é importante que o professor avalie como os estudantes estão avançando no processo de abstração e significação dos conteúdos/conceitos tratados em Arte, pois entendemos que “[...] a autoavaliação tem como princípio intermediar o diálogo entre professor e estudantes, os estudantes com eles próprios e com os demais estudantes” (SANTA CATARINA, 2019, p. 191).

A autoavaliação é um processo que agrega a leitura dos estudantes, do professor e dos conteúdos abordados e reinterpretados constantemente, “[...] fornecendo um mapa dos interesses e das necessidades da turma. É ponto de chegada e de partida, é meio, começo, fim e reinício. É um jeito de acompanhar a processualidade dos movimentos feitos no encontro pedagógico” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2009, p. 134).

Esse procedimento avaliativo pode levar os estudantes a perceber suas potencialidades, mobilizando-os para a pesquisa e para a descoberta de novos pontos de interesse, de saberes e de experiências artísticas. E ao professor para avaliar como os conteúdos/conceitos estão sendo apropriados pelos estudantes e quais mudanças, seja conceitual ou metodológica, necessitam de revisão e alteração em seus procedimentos de ensino e em suas relações afetivas com os estudantes.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERCURSOS DE SENSIBILIDADES

[...] a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda e num ponto muito mais embaixo, bem diverso do que em que primeiro se pensou. (ROSA, 1994, p. 43).

A avaliação na disciplina de Arte, a partir dos elementos indicados no portfólio e na autoavaliação, parte de uma perspectiva participativa, articulando o que se investiga e como se investiga, transformando esses pro-

cessos em pesquisas com os participantes e não sobre os participantes. Dessa forma, essa avaliação pode estar entremeadada à experiência estética ou, como nos falam Deleuze e Parnet (2004, p. 78):

[...] é sentir a presença das vidas, das quais muitas desconhecidas; trilhar um caminho que se faz pelos afetamentos: Todo acontecimento é uma névoa [...] um devir em si mesmo que está sempre, a um só tempo, nos esperando e nos precedendo como uma terceira pessoa do infinitivo, uma quarta pessoa do singular.

Os movimentos avaliativos que destacam a experiência estética como fundamento em suas ações visam à constituição do sujeito/estudante como ser livre “[...] que traz em sua prática uma ética do eu que se confronta na relação consigo próprio e que está voltada ao modo de conduzir a própria vida [...]” (FOUCAULT, 2004, p. 28).

A avaliação, nessa perspectiva, busca o diálogo com as práticas pedagógicas e com os estudantes em suas subjetividades, na apropriação de metodologias que provocam experiências sensíveis e nos processos de criação e de imaginação, alimentando-se da ética e da estética. As relações entre a ética e a estética estão no patamar da atitude, do momento de estar só e de estar com o outro, refletindo sobre quem somos para nós e para o outro.

Assim, as metodologias são ancoradas como potência para a experiência estética, garantindo o papel participativo e interativo dos estudantes. Uma proposição para a vida – um dar-se à vida –, um dar-se à Arte. Isso possibilita ao professor de Arte pensar como um artista, criar seu próprio estilo de ser professor e de compartilhar com os estudantes o ato de avaliar se avaliando.

Essa é uma experiência que requer infinitos encontros com a multiplicidade, mas é também criação, concentração e exercício de fazer/pensar. É preciso se debruçar em problematizações, surpreendendo e surpreendendo-se. São lugares de encontros e de investigação que se ocupam da potencialização do pensamento.

A criação tem a força para transmutar as percepções em devires múltiplos e reintegrá-los em modos outros de existência. É permitir deslocar-se de uma avaliação reprimida para uma avaliação que tenha a experiência estética na pele. É deslocar-se de uma condição passiva de avaliação centrada no professor para uma prática compartilhada com os estudantes, mesmo que nos cause certo estranhamento e respostas inesperadas deles e nossas também (MEIRA; PILLOTTO, 2010).

Falamos de uma avaliação que começa sempre pelo desafio de lidar com a incerteza e o improvável, integrando processo e produto da criação – materialidade sensível. Como nos dizem Martins e Guerra (1998, p. 161), “[...] ideias já nascem carregadas de outras ideias-imagens-sonoridades-gestualidades-palavras significativas, nossas e de outros, e das nutrições estéticas oferecidas pelo mundo da natureza e da cultura e atualizadas por nós”.

Portanto, o professor de Arte pode exercer o papel do crítico e do pesquisador, avaliando continuamente o trabalho dos estudantes com comentários, conhecimentos, materiais e, sobretudo, construindo um vínculo de confiança e afetividade. Ao avaliar o trabalho artístico em si, seja na música, na dança, nas artes visuais ou no teatro, serão necessárias ferramentas, como observação do uso dos materiais, escolhas conceituais e materialidades, articulação dos elementos da linguagem e contextualização histórica, política e cultural da produção apresentada. O professor, em parceria com os estudantes, pode mobilizar o debate crítico, ético e estético, formando arguidores e fruidores da Arte instalada no ambiente cultural. Essa não é uma ação simples, muito pelo contrário, é um procedimento complexo.

Uma tarefa sensível e cognitiva que requer ainda mais cuidados por se tratar de uma área na qual os produtos do aluno expressam sua cultura e subjetividade. Com que critérios o professor faria isso? Uma nota inesperada pode criar ou aumentar seu bloqueio expressivo para o resto da vida. Então, como proceder? Não seria melhor ter sensibilidade e observar os progressos do aluno, dar um voto de confiança às suas potencialidades, criar propostas que o levem a aprender [...] (ARSLAN; IAVELBERG, 2006, p. 80).

A avaliação pode, nesse sentido, ser potencializada como ferramenta para investigar como os estudantes se apropriam da Arte, dando destaque aos processos criativos como produto da aprendizagem e importante fonte para que o professor reflita sobre seus próprios processos e quais as implicações em suas práticas educativas (LARA, 2009, p. 27). Afinal, é preciso abrir outras possibilidades, evitando “[...] o certo e o errado ou o bonito e o feio” (MÖDINGER *et al.*, 2012, p. 143).

Para Mödinger *et al.* (2012, p. 143),

[...] é preciso que a avaliação seja pautada pelo acompanhamento do processo artístico e estético do aluno, mais do que pelos resultados. Nessa perspectiva, a avaliação não pode ser simplesmente a averiguação de aprendizagem, mas parte de um processo reflexivo e interpretativo que traz consigo um componente de subjetividade, apontando para uma dimensão ética, e não apenas técnica.

O conhecimento tem a experiência como base imprescindível para as informações sensoriais. “O sujeito, para conhecer, parte sempre de uma observação – dado, a partir da qual se esforça para obter ideias sistemáticas” (RABELO, 1998, p. 39). O conhecimento “[...] não está no objeto nem na mente do sujeito, mas resulta da interação do sujeito com o objeto” (RABELO, 1998, p. 51).

E assim finalizamos esta seção com Lispector (1979, p. 20) quando nos fala à alma e aqui, especificamente, aos processos de avaliação: “Minha experiência maior seria ser o outro dos outros: e o outro dos outros era eu”.

(IN)CONCLUSÕES PORQUE O CAMINHO CONTINUA...

O seu olhar lá fora. O seu olhar no céu. O seu olhar demora. O seu olhar no meu. O seu olhar melhora. Melhora o meu. (ANTUNES; TATIT, 1995, n.p.).

O caminho continua porque somos professoras que gostamos do que fazemos, compartilhamos nossas experiências, acreditamos na educação e acreditamos na Arte como propulsora de sensibilidades, a qual gera conhecimento científico por meio da estética, da ética, da política e dos afetos.

Continuamos porque somos mediadoras: o meu olhar, o nosso olhar, o seu olhar melhora o meu, ou seja, precisamos uns dos outros para construirmos processos avaliativos, que realmente contribuam para a formação em Arte, porque nossas experiências são com os estudantes e não sobre os estudantes.

Continuamos porque tudo o que o estudante propõe é observado, testado e estimulado, promovendo diversificadas possibilidades para a Arte na escola, com liberdade para ocupar territórios que são tensionados pelas imagens, texturas, palavras, sons e movimentos.

Continuamos porque desejamos que este capítulo, acompanhado do material “Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense”, e as referências aqui elencadas possam dar suporte ao trabalho de outros professores de Arte.

Continuamos para compartilhar nossos saberes e fazeres, sempre em processo de autoavaliação como propositores de espaços e experiências para o pensar e o sentir.

Continuamos movidas pela paixão de aprender, ensinar e compartilhar o conhecimento e a vida – a potência do existir e existir-se.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer**: examinar para excluir. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

ANTUNES, A.; TATIT, P. **O seu olhar**. Álbum Ninguém. São Paulo: BMG, 1995. Faixa 7.

ARAGÃO, A. M. F. de. **Reflexividade coletiva**: indícios de desenvolvimento profissional docente. 2010. Tese (Livre Docência em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

ARSLAN, L. M.; IAVELBERG, R. **Ensino de Arte**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. (org.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. rev. Obras escolhidas, Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 set. 2020.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Tradução de José Gabriel Cunha. Lisboa: Relógio d'Água, 2004.

DIDI-HUBERMAN, G. **A sobrevivência dos vaga-lumes**. Tradução de Consuelo Salomé. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

FERNANDES, C. de O.; FREITAS, L. C. de. Currículo e avaliação. *In*: FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. **Avaliação em Música: reflexões e práticas**. São Paulo: Moderna, 2013.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Tradução de Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LARA, R. de S. B. **Avaliação no ensino e aprendizagem da arte: o lugar do aluno como sujeito da avaliação**. 2009. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2009.

LIBLIK, A. M. P.; DIAS, M. **Avaliação em artes visuais no ensino fundamental**. Curitiba: UFPR, 2006.

LISPECTOR, C. **Para não esquecer**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1979.

MARTINS, M. C. F. D.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2009.

MARTINS, M.; GUERRA, M. T. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo – poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MEIRA, M.; PILLOTTO, S. **Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2010.

MÖDINGER, C. R. *et al.* **Artes visuais, dança, música e teatro: práticas pedagógicas e colaborações docentes**. Erechim: Edelbra, 2012.

PILLOTTO, S. S. D.; SILVA, C. C. da. O portfólio: narrativas e trajetórias de aprendizagem em arte na educação básica. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 7, n. 3, set./dez. 2013, p. 206-217.

PLACCO, V. M. N. de S. Relações interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). **As relações interpessoais na formação de professores**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

RABELO, E. H. **Avaliação**: novos tempos, novas práticas. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2. ed. Porto Alegre: Sulina/Ed. da UFRGS, 2016.

ROSA, J. G. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SÁ-CHAVES, I. **Portfólios reflexivos**: estratégia de formação e supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

URIARTE, M. Z. **Escola, Música e Mediação Cultural**. Curitiba: Appris, 2017.

CAPÍTULO 2

CIÊNCIAS DA NATUREZA SOB O PRISMA DA BNCC: UM OLHAR CRÍTICO PARA O CURRÍCULO CATARINENSE

Arlindo Costa
Catarina Costa Fernandes

<http://dx.doi.org/10.18616/ava02>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências no Brasil, conforme inúmeras pesquisas realizadas por estudiosos da área, apresenta-se, ainda, em pleno século XXI, pautado em práticas tradicionais (aulas meramente expositivas e teóricas, atreladas aos livros didáticos e às apostilas), sendo, dessa forma, descontextualizado quanto à sua função social e ao desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

No contexto da Educação em Ciências, estudos investigam e discutem acerca da necessidade de estabelecer relações entre questões que envolvam situações socialmente relevantes no que diz respeito ao cotidiano do aluno e aos conteúdos científicos a serem estudados na escola, tais como os de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), Santos e Mortimer (2002) e Galiazzi *et al.* (2008).

O ensino de Ciências é marcado por grandes contradições sociais e educacionais, pois, apesar das inovações tecnológicas e científicas decorrentes de pesquisas, o ensino ainda se configura por meio de práticas descontextualizadas, lineares e, muitas vezes, fragmentadas, o que produz uma espécie de “desconhecimento” (COSTA, 1994). O mesmo vem passando por uma série de mudanças no que se refere aos seguintes questionamentos: O que ensinar? Para que ensinar? Como ensinar?

Para muitos educadores, o ensino de Ciências no Brasil é concebido como a-histórico, descontextualizado e acrítico. Com o advento da Proposta Curricular de Santa Catarina (1991) e com cursos de formação continuada para professores da rede pública de ensino, um novo olhar sobre o ensino de Ciências passou a vigorar em função dos pressupostos filosóficos e metodológicos pautados em uma perspectiva histórico-crítica. Os livros didáticos passaram a ser analisados criticamente para a adoção em sala de aula, sendo, pois, um grande avanço. Os cursos de formação continuada ocorreram durante muitos anos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Infantil e Ensino Fundamental foi homologada no dia 20 de dezembro de 2017, quando definiu quais seriam os conhecimentos essenciais para todos

os estudantes terem o direito de aprender e tornou-se referência para a reelaboração dos currículos em todas as redes e escolas do País.

O Ministério da Educação apresentou a BNCC na Educação Básica. Cada estado enviou colaboradores que, nesse encontro, elaboraram um documento a ser implementado, o qual trouxe em seu bojo as dez competências a serem debatidas e adequadas aos currículos de cada unidade federativa. Santa Catarina, por sua vez, no que concerne à fundamentação teórica, a partir do envolvimento de mais de quinhentos professores, elaborou o documento *Proposta Curricular*, versão 2014, que contém propostas metodológicas com um viés filosófico e com encaminhamentos para as unidades escolares. Posteriormente, no ano de 2019, foram convidados professores da rede estadual de educação básica para elaborarem o documento do currículo da BNCC de Santa Catarina. Ao todo, um grupo composto por profissionais licenciados em diferentes áreas, sendo elas Química, Física e Biologia, de todas as regiões do Estado, participaram das três etapas de construção do documento catarinense. Nesse processo, foi lembrado que o documento da *Proposta Curricular* de 2014/SC não sugeriu conteúdos, a exemplo das propostas curriculares de 1991 e 2006/2008, que resultaram em um fracasso, uma vez que a cultura dos professores era a sequência proposta por livros didáticos, tanto na educação básica como também no ensino médio. Esse conflito entre os conteúdos norteadores em Ciências da Natureza do currículo catarinense e os conteúdos propostos pela BNCC foram levantados pela equipe que atuou na elaboração do documento catarinense. Assim, tematizar essa questão passa pela inserção da BNCC no currículo das escolas do estado de Santa Catarina.

Na condição de consultor da BNCC para Ciências da Natureza, procurou-se resgatar o histórico das propostas curriculares de Santa Catarina, com ênfase no documento de 2014, visando criar um *link* entre esse documento e a BNCC nacional. Isso posto, um dos objetivos almejados foi colocar no documento da BNCC de Santa Catarina aportes teóricos-metodológicos, não somente de Ciências da Natureza como também categorias de análise, como percurso formativo, diversidade e formação integral.

É relevante abarcar essa dicotomia, uma vez que os professores, muitos dos quais são egressos de cursos de licenciatura, encontram dúvidas quanto às práticas pedagógicas e aos conceitos fundamentais, como competências, habilidades, currículo, infância, avaliação, projeto pedagógico, competências socioemocionais, etc.

PROPOSTA CURRICULAR

A proposta curricular de Santa Catarina começou a ser rascunhada no ano de 1988, acompanhando as propostas curriculares de outros estados que elegeram governadores de oposição ao governo federal, sendo que em Minas Gerais e São Paulo a reformulação das leis educacionais e dos pressupostos metodológicos e filosóficos teve início em 1983. A Proposta Curricular de Santa Catarina foi idealizada sob o prisma da redemocratização política no Brasil após as eleições diretas para presidente, cujo contexto já estava mobilizando os sindicatos e as categorias de educadores de diferentes unidades da Federação, em um movimento de discussão educacional.

A Proposta Curricular de Santa Catarina é resultado do trabalho coletivo de educadores de todo o Estado, a qual teve início em 1988 e foi sistematizada em 1991. Propõe, basicamente, ações pedagógicas ancoradas em uma concepção interacionista de aprendizagem de Vygotsky e Wallon (linguagem e emoção).

O discurso da Proposta Curricular de Santa Catarina era de que todo cidadão crítico deve se apropriar do conhecimento. Concentração de conhecimento leva à concentração de poder nas mãos de poucos. Já a socialização facilita a democratização do poder.

Assim, foram quatro anos em que o governo provocou mudanças significativas na educação, incluindo empecilhos para que as instituições se organizassem com o objetivo de realizar debates inerentes à Proposta Curricular.

Em 1996, assume novamente um governador de oposição, reelaborando a Proposta Curricular, criando, assim, os grupos multidisciplinares.

A efervescência de cursos dar-se-á a partir de repasse financeiro realizado pelo MEC, o que facilitou a descentralização deles para o interior.

Nesse período, enquanto Santa Catarina reelaborava sua Proposta Curricular com a inclusão de temas transversais, o governo brasileiro entregava o documento intitulado *Parâmetros Curriculares Nacionais*, cujo consultor foi Cesar Coll, da Escola de Barcelona, concebido à luz do construtivismo piagetiano.

De um lado, Santa Catarina enfatizando Vygotsky nos pressupostos filosóficos, inclusive promovendo dois seminários internacionais de Educação – 100 anos de Vygotsky –, trazendo educadores de renome como Michael Apple, dos Estados Unidos da América, e educadores alemães, entre eles o professor Lompscher, além de estudos iniciais na Teoria da Atividade.

Essa crise passou a incomodar os municípios que haviam aderido aos Cadernos da Proposta Curricular, assim como também ao grupo multidisciplinar. Depois, com a ruptura com o novo governo, que não deu continuidade à Proposta Curricular, optando por atender à política educacional do MEC, como, por exemplo, as escolas de ensino médio “modelos”, com mais recursos, uma vez que o ensino médio pertencia a uma instrução normativa denominada “fundo zero”, isto é, sem recurso algum.

A Proposta Curricular, em seus pressupostos, é mais filosófica, já os PCN, mais práticos. Os PCN propõem ações interdisciplinares, em uma concepção socioantropológica em que propõe não somente formar cidadão crítico, mas também capaz de, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades, preparar o cidadão, dando-lhe condições.

Nas Diretrizes para Organização da Prática Escolar na Educação Básica de Santa Catarina (2001), encontram-se conceitos científicos essenciais. Essas Diretrizes definem o fundamento e a essência da Organização Curricular da Educação Básica da Rede Pública Estadual e devem subsidiar a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos nas Unidades Escolares.

A PCSC, em sua essência, é composta por três volumes: (1) Disciplinas Curriculares; (2) Formação Docente para Educação Infantil e Séries Iniciais; (3) Temas Multidisciplinares.

O pensamento histórico-cultural é o pilar que sustenta a concepção de homem e de aprendizagem da PCSC. O homem é compreendido, numa perspectiva marxista, como resultado de um processo histórico e cultural que é conduzido pelo próprio homem. O papel da educação é socializar o conhecimento universal, especialmente permitir às camadas populares o acesso ao conhecimento das camadas dominantes, como proposto por Gramsci (1989). Como “na sociedade burguesa se passou a governar pela ciência”. (SANTA CATARINA, 1998b, p. 15).

Para a PCSC, os conteúdos e conhecimentos devem ser os mais representativos e selecionados entre os bens culturais. Eles só adquirem significado se vinculados à realidade existencial dos alunos, pois o conhecimento que o aluno traz serve como ponto de partida, considerando a organização do saber-fazer, o saber corporal, como base de toda a cognição, que é fundamental na ação humana para toda vida (SANTA CATARINA, 1991).

Percebe-se que há um embate nas escolas públicas visando ao desenvolvimento de um trabalho condizente com a atual demanda e as exigências. Nesse sentido, a escola passa a exigir mais discussão e a conquistar meios para que no limiar do século XXI os brasileiros se transformem em cidadãos.

No que se refere à crítica ao currículo (1988-1991), se formos considerar o currículo de coleção que permeia as escolas, encontraremos algumas semelhanças entre as abordagens de Bernstein (1985) e Apple (1982).

Apple (1982) aborda em seu livro *Ideologia e Currículo* a respeito do “currículo oculto”, como também o fazem Giroux, Jackson e Dreeben e Bowles-Gintis. Ele faz a relação do currículo oculto com a educação como forma de serem mantidos os valores da classe dominante por meio da ação pedagógica.

O currículo oculto está na forma como o conhecimento é distribuído nas salas de aula e nas práticas comuns dos professores, o que para

Bernstein (1985) seria o isolamento na prática pedagógica, as relações de poder, as hierarquias e as classificações.

A PC traz à tona essa reflexão a partir desses autores, porém deixando de lado nomes como Tomás Tadeu da Silva e Forquin, McLaren, Pedra e outros.

O reprodutivismo, dentro da prática dos professores, perpetua valores e ideologias já inculcadas na “cabeça” da maioria. No entanto, não cabe aqui culpar o professor pelo fato de transmitir tais valores por meio do conhecimento formal.

Giroux (1986, p. 71) define currículo oculto como “[...] as normas, valores e crenças imbricadas e transmitidas aos alunos através de regras subjacentes que estruturam as rotinas e relações sociais na escola e na vida da sala de aula”. Apple (1982, p. 127) assevera que o currículo oculto está “[...] nas normas e valores que são implícitas, porém, efetivamente transmitidas pelas escolas e que, habitualmente, não são mencionadas na apresentação feita pelos professores”. Constata-se, a partir da definição de currículo, que as escolas possuem um duplo currículo: um explícito e formal e outro oculto e informal.

Para Apple (1982), “[...] as escolas são instituições políticas, inextricavelmente ligadas à questões [sic] de poder e controle na sociedade dominante”. Apple (1982) contrapõe a visão tradicional de currículo, destacando o currículo oculto e o conflito como variáveis que não devem ser desprezadas, pois representam um conjunto de fatores de ordem predominante político-ideológica, que norteiam a elaboração e a execução de um currículo escolar.

É preciso rever também algumas práticas pedagógicas realizadas nas escolas, analisando o porquê de terem surgido, como surgiram, como são feitas e para quem se destinam, pois tanto podem auxiliar na visão crítica de mundo do aluno como também podem ser elementos de opressão e ajudar a mascarar o mundo que o cerca e os conflitos sociais nele existentes.

Em relação aos conteúdos ministrados na escola, Apple (1982, p. 72) assim alerta:

Portanto não devem ser aceitos como dados, mas problematizados – ligados, se assim se quiser chamar, de modo que possam rigorosamente examinar as ideologias sociais e econômicas e os significados padronizados que se encontram por trás deles.

Em síntese, podemos concluir que, para Apple (1982), os conteúdos transmitidos na escola não são “neutros”, “descuidados”, pois por trás de cada conteúdo há uma intencionalidade. Em uma visão mais ampla, podemos constatar que existe um controle por meio da escola sobre como o conhecimento deve ser transmitido.

Em uma análise mais crítica, Apple (1982, p. 82) aborda desta forma:

O controle social e econômico ocorre nas escolas, não somente na forma de áreas de conhecimento que as escolas possuem ou nas tendências que encaminham – as regras e as rotinas para manter a ordem, o currículo oculto que reforça as normas de trabalho, obediência, pontualidade e assim por diante. O controle é exercido também, através das formas de significado que a escola distribui.

Segundo Forquin (1993), o currículo é entendido não como uma prescrição composta por percurso educacional, programa de atividades, organização da escola e condução da aprendizagem, mas também como ideias ligadas à execução, indicando aquilo que objetivamente acontece ao aluno como resultado da escolarização enquanto experiência vivida.

Bernstein (1984), citado por Costa (1994, p. 141), “[...] define dois tipos de currículos: o de coleção e o de integração. No seu entender, currículo é um sistema de mensagens que constitui aquilo que consta como conhecimento válido a ser transmitido”.

Assim, é necessário um currículo que trabalhe em um processo de integração, que vise à seleção de uma prática de ensino e que priorize

diferenciados conteúdos em uma relação recíproca e não conteúdos isolados uns dos outros, mas uma prática educativa mais participativa em sua atuação.

E é dentro dessa prática educativa que o trabalho a partir de projetos pedagógicos, a “pedagogia de projetos”, vem rediscutir a ação pedagógica em relação ao currículo escolar. É um novo olhar perante o desenvolvimento educativo que traz a vantagem de se promoverem procedimentos diferenciados quando postos em prática, dando maior flexibilidade à sua organização e do próprio currículo, trabalhando com conteúdos integrados nas várias disciplinas, em uma proposta de estratégias modernas, progressistas e participativas. Em vista disso, deverá ser visto como configurador de um conjunto temático interdisciplinar, aproximando-se de outros conhecimentos e de outras práticas.

O ENSINO DE CIÊNCIAS

O ensino de Ciências Naturais, influenciado pelo positivismo, muitas vezes é apresentado de forma acrítica, a-histórica, descontextualizada e pautada no enciclopedismo das aulas embasadas em conteúdos conceituais e com avaliações voltadas a respostas “prontas”.

Esse quadro permite uma reflexão sobre os problemas que permeiam o ensino de Ciências, procurando buscar a causa das dificuldades enfrentadas pelos professores para ministrarem as aulas.

A ciência ministrada ao Ensino Fundamental II (quinto ao nono ano) contempla tópicos diversos, tais como elementos abióticos (ar, água e solo) e bióticos (seres vivos), que envolvem várias ciências, como, por exemplo, a Ecologia, a Geologia, a Hidrologia, a Anatomia e Fisiologia Humana, a Zoologia e a Botânica.

O currículo das universidades de licenciatura (área das Ciências Naturais – química, física e biologia) dá conta de uma formação integral acerca dos conteúdos a serem aplicados em suas funções como futuros professores?

Pode-se também avaliar esse problema por outro ângulo, ou seja, a formação vocacionada simplesmente para os conteúdos específicos, ficando em segundo plano a discussão em disciplinas como Metodologia da Ciência, de suma importância para que o professor compreenda as correntes teóricas de pensadores da educação, como Piaget, Vygotsky, Wallon, entre outros, assim como as teorias de aprendizagem, sociologia educacional, ética, etc.

Se não bastasse essa questão conceitual do domínio dos professores sobre a didática da ciência, há também muitas escolas que não oferecem condições para o exercício das aulas em uma dinamicidade interativa com outras disciplinas por meio de espaços pedagógicos, grupos de estudo, reuniões pedagógicas, projetos pedagógicos, tecnologias de informação e laboratórios.

A preocupação com o cumprimento dos duzentos dias letivos “su-foca” a escola para a elaboração de atividades interdisciplinares ou estudos sobre documentos oficiais como a Proposta Curricular.

A inexistência de momentos para a reflexão pedagógica contribui para que o professor se limite a cumprir meramente o seu papel de “transmissor” dos conteúdos, sem focar ou interagir com o Projeto Pedagógico de sua escola, que, necessariamente, deve trazer no seu bojo concepções pontuais de homem, de mundo, de sociedade, de educação, dentre outras.

Dessa forma, o professor acaba seguindo rigorosamente o livro didático adotado na escola, culminando em avaliações e registros burocráticos (ainda que necessários) dos diários de classe e dos lançamentos de nota no sistema, visando à publicação de boletins.

Paralelamente à dificuldade de reuniões na escola que contemplem a totalidade da causa dos professores, levando-se em conta que muitos lecionam em duas ou mais escolas, deve-se acrescentar, ainda, o número de aulas de Ciências do sexto ao nono ano, ou seja, três aulas semanais.

Com um plano de ensino amplo, cujos conteúdos não são trabalhados ao longo do ano letivo, há o risco de se ministrar, paulatinamente, aulas de conteúdos conceituais apenas, ignorando, por sua vez, conteúdos atitudinais e procedimentais.

Os temas multidisciplinares, a questão de gênero na escola, a diversidade, a sexualidade, entre tantos outros, acabam ficando ao léu de uma

abordagem concatenada a outras disciplinas, o que ampliaria a visão crítica de mundo do aluno, incorporando conceito e colocando em prática os conhecimentos obtidos.

Uma pergunta crucial que se pretende responder seria: Pode-se antecipar hipóteses uma vez que esse projeto preconiza uma pesquisa de caráter quantitativo? Ou seja:

- A ênfase em conceitos científicos, procurando por meio de uma metodologia problematizadora contribuir para que os alunos possam articular tais conceitos com outras leituras de mundo oriundas das demais disciplinas da matriz curricular.

- A inserção de tópicos científicos-tecnológicos-sociais nas aulas, com exemplos concretos apresentados em sala, ampliaria o interesse dos alunos sobre o ensino de ciências, diminuindo, assim, a reprovação, formando, ao mesmo tempo, um cidadão cientificamente educado por intermédio da alfabetização científica.

- A realização de eventos científicos em nível escolar como as Mostras de Ciência e Tecnologia e as Mostras do Conhecimento e de Projetos Interdisciplinares e Transdisciplinares, que exigirão do professor um repensar sobre a prática pedagógica, o seu papel como mediador em sala de aula, as articulações com outras disciplinas e a ressignificação dos conteúdos.

Falar em contextualização, portanto, também requer cuidados dos pesquisadores e professores. Aponta-se que há diversas perspectivas colocadas quando se fala em contextualização. Há a contextualização não redutiva a partir do cotidiano, a contextualização a partir da abordagem CTS e a contextualização a partir de aportes da história e da filosofia das ciências.

Mello (s.d.), ao explicitar as motivações presentes no aluno em cada uma dessas categorias, enfatiza a importância da contextualização como agente motivador da aprendizagem, predispondo-a para se envolver na realização das atividades, visando ao desenvolvimento dos conteúdos de conhecimentos, de conceitos, de procedimentos, de atitudes e de princípios das disciplinas escolares. Ele pontua que se deve:

- a. contextualizar o conhecimento nas questões presentes na vida pessoal do aluno, vivenciar intelectual e afetivamente a relevância

do conhecimento para compreender e resolver seus próprios problemas, tomar decisões que afetam a qualidade de sua vida e construir uma visão de mundo e um projeto com identidade própria;

b. buscar o significado do conhecimento a partir de contextos do mundo ou da sociedade em geral é levar o aluno a compreender a relevância e aplicar o conhecimento para entender os fatos, as tendências, os fenômenos e os processos que o cercam;

c. contextualizar o conhecimento no próprio processo de sua produção é criar condições para que ele experimente a curiosidade, o encantamento da descoberta e a satisfação de construir o conhecimento com autonomia.

A contextualização precisa avançar a um patamar em que a comunidade tenha um entendimento mais homogêneo e uma formulação mais elaborada do que é o ensino de química fundamentado no cotidiano e o ensino de química contextualizado.

Tais hipóteses, ao passo que algumas colocam o aluno como o centro de interesse, explicitam a necessidade dos professores de buscarem subsídios na formação geral e documentos auxiliares, entre os quais a Proposta Curricular de Santa Catarina (versão 2014), que apresenta não somente um capítulo sobre Ciência da Natureza, mas, em sua totalidade, tópicos que passam a educação inclusiva, o percurso formativo, a educação e gênero, a educação ambiental, entre outras, para que o professor consiga articular os conteúdos específicos de sua disciplina com o mundo que aí está, com suas patologias e discrepâncias, porém repleto de alternativas para a formação de um sujeito crítico e reflexivo, sendo esse, entre outros, um compromisso da escola com os seus sujeitos sociais.

A Proposta Curricular (2014) não chegou à sala de aula pelas mãos do professor, e muitas são as variáveis que intervêm nesse processo. Identificamos isso ao indagarmos se o problema está na natureza epistemológica da disciplina, na concentração dos conteúdos, no número de aulas, na falta de cursos de formação continuada, no apego ao conteudismo da disciplina sem aportes metodológicos e filosóficos, na política pública de estado,

na garantia de espaços nas escolas para debates profícuos e na garantia de uma escola autogestora no que tange à sua forma de escrever sua história, redesenhada a cada ano com o aval de toda a comunidade escolar.

Podemos eleger alguns pressupostos no trabalho do professor de Ciências da Natureza, entre os quais é mister destacar que:

- O aluno tem papel ativo no processo de apropriação e reconstrução do conhecimento, que se dá de forma coletiva e mediada pelas diferentes agências (BERNSTEIN, 1985).

- As ciências são produtos da elaboração humana ao longo da história, por isso estão em contínua transformação.

Na sequência, podemos elencar algumas reflexões sobre ensino e aprendizagem de Ciências da Natureza:

- Qual o sentido do ensino e da aprendizagem de Ciências da Natureza na escola de uma sociedade economicamente periférica em um mundo globalizado?

- Como ser docente de CN levando-se em conta os diferentes níveis de maturidade, concepção de infância/etapas (vide Proposta de 2014-SC), experiências e vivências de cada faixa etária?

- De que maneira se deve considerar os conhecimentos prévios dos alunos e como oportunizar-lhes condições de construir uma nova visão de mundo a partir dos conhecimentos científicos a que estão sendo expostos (transgênicos, clonagem, inteligência artificial, mutações, avanços biotecnológicos, etc.)?

Aí entra a influência da ciência, da tecnologia, da sociedade e do ambiente, que estão promovendo a sistematização de paradigmas.

PROPOSTAS DA BNCC

A BNCC, com as definições de competências, de currículos, de habilidades, entre outras, oferece dez competências que necessariamente devem contemplar as que são específicas. Nesse caso, na condição de consultor, fo-

ram elencados os seguintes itens para a inserção e a ampliação dos conteúdos oriundos da BNCC na área de Ciências da Natureza:

- a organização sequencial dos conteúdos (não se pode retirar o que já veio proposto, mas trazer inserções), o que cada grupo de quatro professores fizeram e apresentaram ao grande grupo, envolvendo a graduação de complexidade, do concreto ao abstrato, considerando o interesse, as necessidades e o desenvolvimento do aluno;

- a ênfase, por sua vez, na construção de conhecimento sobre a relação homem *versus* homem, homem *versus* natureza e os meios e modos de produção, levando-se em consideração a Revolução Industrial;

- o enfoque na problematização (PC/2014 – conceitos científicos) e na busca de soluções conjuntas;

- a apresentação do mundo real *versus* mundo imaginário (as utopias) e o que vem a ser o mundo ideal;

- o desenvolvimento corporal nas suas inter-relações com o mundo social e natural (atividade realizada no segundo encontro da BNCC de Santa Catarina);

- o fazer da sala de aula uma prática do dia a dia (experiências cotidianas no campo da física, química e biologia);

- a definição dos conceitos fundamentais (PC-2014) e sua relação com a BNCC, ou seja, ambientar o aprendizado trabalhando em contextos científicos, tecnológicos e sociais, que associem conhecimentos e valores.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, será apresentado o que foi trabalhado na elaboração do documento catarinense envolvendo professores da rede pública e privada de Santa Catarina.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO GRUPO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA/BNCC-SC

- O grupo é composto por 24 professores com formação em Ciências – licenciatura plena, os quais são de diferentes regiões de Santa Catarina, nas respectivas áreas: física, química e biologia.

Do grupo, há destaque para uma professora doutoranda da UPF e uma professora com mestrado em Biotecnologia. Alguns são professores somente na educação básica, e outros, a minoria, no ensino superior.

PROVOCAÇÕES DO CONSULTOR

Abaixo foram listadas algumas questões iniciais para a realização do trabalho:

- Como elementos constitutivos do ensino de Ciências da Natureza, alguns fenômenos podem ser reproduzidos em laboratório. Para a apreensão dos conceitos básicos daí decorrentes, qual o papel do professor?

- Diante dos inúmeros fenômenos que cercam o aluno, a natureza e todo o produto da criação humana, os quais se constituem no maior laboratório que dispomos, para a apreensão dos conceitos básicos daí decorrentes, qual o papel do professor de CN?

- Muda o papel do professor diante dos recursos estabelecidos para o ensino de ciências, química, física ou biologia?

- Como desenvolver no aluno uma atitude científica¹ diante da contemplação dos fenômenos?

- Como desenvolver em nós, educadores, uma atitude científica diante da contemplação dos alunos face a um fenômeno químico, físico ou biológico observado?

¹ A atitude científica é a de avaliação, de comparação ou de experimentação, que permite às pessoas verificarem se as verdades correspondem à realidade, e a atitude de que possui o conhecimento científico ou deseja utilizá-lo. Opera por objetividade, quantitatividade e homogeneidade. É investigativa e diferenciadora.

- Que práticas conduzem a um maior inter-relacionamento entre o mundo vivido pelos educandos e os conteúdos e as competências a serem abordados? Como introduzi-los?

- A escolha do livro didático a ser utilizado passa por quais critérios? A escolha ocorre com base na Proposta Curricular 2014 e/ou na BNCC no território catarinense? Quais as limitações e dificuldades encontradas quanto à sua utilização ou não?

No campo da avaliação, segundo Luckesi (1995), há um consenso de que a avaliação, em qualquer atividade humana, dá subsídios a decisões dentro de um projeto de ação, auxiliando nos resultados. Assumindo esse ponto de partida, obrigatoriamente chegamos à seguinte compreensão: a definição da avaliação depende da definição do projeto de ação a que servirá. Quais critérios oriundos do que está no documento da BNCC/SC utilizaremos para avaliar nossos alunos? Qual o papel desempenhado pela CN na elaboração e participação do Projeto Político Pedagógico da escola (projetos interdisciplinares e transdisciplinares)?

PRODUÇÃO DO DOCUMENTO

Com o auxílio dos professores André Luiz Tadeu Perini, Celso Menezes e Maria Benedita da Silva Prim, que estiveram em Brasília na elaboração do documento federal, vinte e quatro professores se inscreveram para o grupo, número esse abaixo das expectativas.

No primeiro encontro dos professores multiplicadores após as palestras de formação geral sobre temas diversos, os quais são oriundos da PC/014, destacaram-se o percurso formativo, as atividades principais do desenvolvimento humano e as contribuições para o percurso formativo; a estruturação do trabalho pedagógico e a diversidade como princípio formativo.

Em seguida, foi realizada uma leitura do documento da BNCC, de sua fundamentação teórica e dos conteúdos oriundos das competências. O grande grupo foi dividido em grupos menores para cada série, visando à implementação e às competências específicas. No final, cada grupo fez uma exposição e, conseqüentemente, sugestões de extensão dos conteúdos.

Sugeriu-se a inclusão de identidade de gênero no tópico de genética, o que foi retirado ao final, constituindo-se uma arbitrariedade da SEED. Após os dois encontros, os grupos foram dissolvidos, sendo, posteriormente, integrados aos demais componentes para novas atividades.

CONCLUSÃO

À guisa de conclusão, considerou-se que o grupo produziu muito e não ocorreram conflitos entre as áreas de Ciências da Natureza, o que resultou em uma proposta inovadora para a área de ensino.

Lamentavelmente, foi retirado o tópico “identidade de gênero”, proposta essa que foi endossada pelos vinte e quatro componentes do grupo. O fato de saberem que seriam multiplicadores gerou um certo temor no grupo já no primeiro encontro. Porém nos dois encontros posteriores os professores compreenderam a necessidade de atuarem em suas respectivas regiões.

No que tange ao processo ensino-aprendizagem no ensino de Ciências da Natureza, foram proporcionadas situações de aprendizagem, com ênfase no sociointeracionismo, apesar de a BNCC não deixar claro qual corrente os professores devem seguir e com qual aporte acerca dos conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais.

No que tange à avaliação do processo ensino-aprendizagem, procurou-se debater sobre as diferentes modalidades, levando-se em conta que a avaliação faz parte desse processo e não apenas do “produto”. Procurou-se ressaltar a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014, p. 71) no que concerne à questão da avaliação (p. 71), que faz uma abordagem mais concreta da conexão entre os conteúdos ministrados e o que se espera no ato de avaliar um aluno.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

- BERNSTEIN, B. **Sociologia educacional**. Lisboa: Calouste Gilbenkian, 1985.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Bases nacionais comum curriculares**. Brasília: MEC, 2018.
- COSTA, A. **Mostras de CTS como estratégia para a viragem no código educacional de coleção para integração nas escolas públicas**. 1994. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1994.
- COSTA, A. **Teoria da atividade: uma análise crítica**. Mafra: 8ª CRE, 2002.
- COSTA, A. **Metodologia científica**. Mafra: Nosde, 2006.
- DAVIDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Habana: Pueblo y Educación, 1982.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. C. A. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GALIAZZI, M. do C. *et al.* **Aprender em rede na Educação em Ciências**. Ijuí: UNIJUÍ, 2008.
- GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GIROUX, H.; McLAREN, P. Formação do Professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. *In*: MOREIRA, A. E.; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.
- MELLO, G. N. de. **Transposição Didática, Interdisciplinaridade e Contextualização**. Sem data de publicação. Disponível em: <https://>

docplayer.com.br/12476931-Transposicao-didatica-interdisciplinaridade-e-contextualizacao-guiomar-namo-de-mello.html. Acesso em: 30 jul. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta curricular**. Uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos. Florianópolis: IOESC, 1991.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta curricular**. Uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos [versão preliminar]. Florianópolis: IOESC, 1997.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (temas multidisciplinares)**. Florianópolis: IOESC, 1998a.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (disciplinas curriculares)**. Florianópolis: IOESC, 1998b.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Síntese Teórica e Práticas Pedagógicas**. Florianópolis: IOESC, 1997. [Fascículos 1 a 5].

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta curricular**. Formação integral na formação básica. Florianópolis: Cogen, 2014.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental território catarinense**. Florianópolis: SEDD, 2019.

SANTOS, L. P.; MORTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem CT-S (Ciência-Tecnologia-Sociedade) no contexto da educação brasileira. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, [s.l.], v. 2, n. 2, 2002. Disponível em: www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewArticle/21. Acesso em: 05 dez. 2020.

CAPÍTULO 3

AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: LEGISLAÇÃO VIGENTE E POSSIBILIDADES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Robinalva Ferreira

Gildo Volpato

<http://dx.doi.org/10.18616/ava03>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

A avaliação tem sido objeto de estudos e tema de debates, principalmente nas últimas décadas, após inúmeras críticas ao modelo de avaliação classificatório e excludente praticado no ensino tradicional e na perspectiva tecnicista de ensino, que imperou antes da abertura do processo democrático iniciado na década de 1980.

Muitas propostas em outra direção foram sinalizadas, mas nem sempre, no campo da prática, foi possível perceber os avanços.

A origem da palavra avaliar vem do latim *a + valiare*, que tem o significado de “dar valor”; e o conceito de avaliação significa atribuição de um valor ou qualidade a alguma coisa.

Segundo Libâneo (1994), a avaliação é um dos componentes do processo ensino-aprendizagem e visa, a partir da verificação e da qualificação dos resultados obtidos, analisar a correspondência destes com os objetivos propostos e, a partir do resultado obtido, orientar a tomada de decisões didáticas e pedagógicas seguintes. Luckesi (2000), segue esta corrente de pensamento ao relacionar a avaliação a um juízo de valor que expressa a qualidade sobre dados relevantes, com objetivo de tomar decisões. “Avaliar é fazer uma leitura qualitativa a partir dos dados “fornecidos” pelo cotidiano escolar.” (BARBOSA, 2011, p. 134).

Em termos mais abrangentes, podemos considerar que a avaliação é um processo de acompanhamento do ensino e da aprendizagem e tem como propósito: verificar se os objetivos estabelecidos no planejamento foram alcançados, identificar avanços e dificuldades no processo de aprendizado, evidenciar se a metodologia de ensino foi adequada, obter feedback do processo, possibilitar o replanejamento, realizar mudanças de rota no ensino e apresentar um resultado final. Entendemos que estas questões precisam estar descritas no Projeto Político Pedagógico (PPP) e ser de domínio da comunidade escolar, ou seja, da direção, equipe de apoio, professores, estudantes, pais e responsáveis.

Portanto, a avaliação é um processo permanente no exercício da docência em todas as áreas de conhecimento, inclusive na Educação Física.

Devido à importância da avaliação e à dificuldade que alguns professores têm ao realizá-la no cotidiano escolar, abordaremos neste texto especificamente sobre a avaliação na disciplina de Educação Física. O objetivo, a partir de uma revisão sistemática em documentos e legislações oficiais, é apresentar algumas premissas acerca das perspectivas de avaliação nelas contidas e apresentar algumas possibilidades de aplicá-las nos diferentes níveis de ensino.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que, segundo Severino (2016, p. 131), “[...] é realizada a partir de registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.”. Pelo fato de termos utilizado a legislação vigente referente à educação brasileira e catarinense, podemos dizer que prescindiu de uma análise documental. Os documentos analisados fazem parte da legislação educacional brasileira vigente, como a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), a PCSC – Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014), a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019), o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019) e as Diretrizes Curriculares de Criciúma/SC (CRICIÚMA, 2020). A base teórica buscou sustentação em autores referência no que diz respeito à avaliação, bem como à avaliação na Educação Física.

Convidamos o leitor para refletir sobre o trato pedagógico acerca da cultura corporal e, fundamentalmente, a avaliação que acontece, ou que deveria acontecer, nesse campo, a partir dos documentos legais e dos referenciais deste estudo.

LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA E A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A avaliação tem sido apontada nos documentos legais que abordam sobre a educação em nosso país de diversas formas. Apresentamos alguns as-

pectos importantes da avaliação referenciada na legislação educacional brasileira, iniciando pela lei maior, a LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, de 1996.

Em seu Artigo 24, inciso V (BRASIL, 1996, n.p.), apresenta que 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 a 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.

Esse mesmo artigo da LDB destaca que os aspectos qualitativos precisam prevalecer sobre os quantitativos, ou seja, o professor necessita ficar atento à aprendizagem e ao desenvolvimento do estudante no cotidiano escolar, nem sempre possíveis de serem quantificados em números quanto às notas objetivas de muitas provas escritas. Portanto, os aspectos qualitativos são mais subjetivos quando alinhados ao processo de aprender, das atitudes, dos esforços individuais e coletivos, da responsabilidade e dos quantitativos mais objetivos, quantificáveis, relacionados aos resultados, como notas parciais e finais da disciplina.

Também cabe destacar outro aspecto da LDB referente à recuperação, que deve ser realizada ao longo do período e não ao final do ano, objetivando oportunizar que os estudantes aprendam e sigam acompanhando a turma, o que exige planejamento e organização do professor. Poderíamos

recuperar um conteúdo sugerindo que o estudante elabore e apresente um trabalho, faça uma pesquisa, entrevista, relatório, entre outros, com auxílio de um estudante que compreendeu o conteúdo. Assim, valorizamos também o estudante que apresenta altas habilidades e desenvolvimento na disciplina. Os estudantes dos anos seguintes também podem auxiliar na aprendizagem dos mais novos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, de forma geral, apontam que a avaliação da aprendizagem deve compreender o desempenho do aluno, o ensino oferecido, a atuação do professor, mas também deve levar em conta a estrutura da escola e as ferramentas e metodologias de ensino utilizadas.

Quanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) específicos da Educação Física, eles apontam que múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade são fundamentais às atividades culturais de movimento, com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde. Citam as manifestações como jogo, esporte, dança, ginástica e luta, seus benefícios fisiológicos e psicológicos e suas possibilidades de utilização como instrumentos de comunicação, expressão, lazer e cultura para formular, a partir daí, as propostas para a Educação Física escolar.

A avaliação na Educação Física, conforme prevista em seus PCN (BRASIL, 1997, p. 41), “[...] deve ser algo útil, tanto para o aluno como para o professor, para que ambos possam dimensionar os avanços e as dificuldades dentro do processo de ensino e aprendizagem e torná-lo cada vez mais produtivo”. Como critérios avaliativos para o primeiro ciclo, apresentam: verificar se o estudante enfrenta desafios corporais em diferentes contextos como circuitos, jogos e brincadeiras; se participa das atividades respeitando as regras e a organização e se é capaz de interagir com seus colegas sem estigmatizar ou discriminar por razões físicas, sociais, culturais ou de gênero.

Para o segundo ciclo, os critérios avaliativos previstos são: verificar a capacidade do estudante de enfrentar desafios colocados em situações de jogos e competições, respeitando as regras e adotando uma postura cooperativa; estabelecer algumas relações entre a prática de atividades corporais e a melhora da saúde individual e coletiva e de valorizar e apreciar diversas

manifestações da cultura corporal, identificando suas possibilidades de lazer e aprendizagem. Como podemos perceber, ao analisar essas orientações dos PCN da Educação Física, os aspectos qualitativos é que são valorizados e sugeridos como elementos avaliativos tanto no primeiro ciclo (1º ao 5º ano) quanto no segundo ciclo escolar (6º ao 9º ano).

Quanto à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2019), na área de Linguagens e suas Tecnologias, a corporeidade e a motricidade são também compreendidas como atos de linguagem. Nas práticas da Educação Física, como ginástica de condicionamento físico ou de consciência corporal, modalidades de esporte e de luta, os jovens se movimentam com diferentes intencionalidades, construídas em suas experiências pessoais e sociais com a cultura corporal de movimento.

Nesse sentido, a área contribui para formar sujeitos capazes de usufruir, produzir e transformar a cultura corporal de movimento, tomando e sustentando decisões éticas, conscientes e reflexivas sobre o papel das práticas corporais em seu projeto de vida e na sociedade. A cultura corporal de movimento é entendida como o conjunto de práticas culturais em que os movimentos são os mediadores do conteúdo simbólico e significativo de diferentes grupos sociais. Por isso sua abordagem na educação básica exige que as experiências corporais dos estudantes sejam integradas à reflexão sobre a cultura corporal de movimento. Essa abordagem já sinaliza que uma avaliação na perspectiva quantitativa seria quase impossível quando se trata de algo tão singular, tão subjetivo.

Na BNCC para o Ensino Fundamental, a Educação Física procura oportunizar aos estudantes a apreciação e produção de brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura. As práticas foram trabalhadas visando à compreensão de suas origens, dos modos de aprendê-las e de ensiná-las, da veiculação de valores, de condutas, de emoções e dos modos de viver e perceber o mundo; da reflexão crítica sobre padrões de beleza, de exercício, de desempenho físico e de saúde; das relações entre as mídias, o consumo e as práticas corporais; e da presença de preconceitos, estereótipos e marcas identitárias. Mais uma vez percebemos o quanto os aspectos qualitativos dessa proposta são mais importantes e devem prevalecer quando se pensa em avaliação.

Destacamos, ainda, que a avaliação não fica evidente na BNCC, mas sinaliza para uma avaliação formativa que objetiva acompanhar o desenvolvimento de habilidades e competências estabelecidas.

Um documento orientador de fundamental importância para a educação catarinense é a Proposta Curricular de Santa Catarina – PCSC, a qual apresenta que o objetivo da Educação Física como componente curricular é promover a apropriação crítica das práticas constitutivas dessa dimensão da cultura da forma mais ampla possível e deve ser um dos espaços democráticos para a apropriação de conhecimento sobre a cultura corporal de movimento, a brincadeira, o esporte, a dança, o jogo, a ginástica e a luta, a partir de valores tais como a inclusão, a solidariedade, a igualdade, a alteridade e o reconhecimento e respeito às diferenças. As práticas da cultura corporal de movimento devem ser abordadas tanto na dimensão do saber fazer (técnico-instrumental) quanto do saber teórico sobre elas (SANTA CATARINA, 2017).

Nesse documento, a avaliação da aprendizagem aparece como fundamental no processo de acompanhamento dos sujeitos, de modo que forneça indicadores para o aprimoramento do processo educativo, portanto, constitui-se em prática investigativa, instrumento de decisão sobre as atividades orientadoras de ensino que vêm sendo adotadas, de forma contínua, sistemática, expressa em um movimento permanente de reflexão e ação pelo menos em três etapas: a de diagnóstico, a de intervenção e a de replanejamento (SANTA CATARINA, 1997).

O processo de avaliação considera os objetivos propostos e alcançados em um constante movimento de reelaboração de metas e estratégias, com vistas ao oferecimento de novas oportunidades de aprendizagem. Dessa forma, nesse processo para a sistematização, a elaboração e a apropriação de conhecimentos, fazem-se necessários os registros, relatos e outros instrumentos como subsídios para a avaliação (SANTA CATARINA, 1997).

Do ponto de vista das formas de desenvolvimento do registro, algumas alternativas podem ser adotadas, tais como: acompanhamento e observação de rodas de conversas, entrevistas, diálogos informais, produção audiovisual e fotográfica, desenhos, testes orais e escritos, mostra de

trabalhos, cadernos de anotações, experimentos e relatos, pesquisas, criação e apresentação de maquetes, painéis, cartazes, dramatizações e expressões corporais, dentre várias outras possibilidades (SANTA CATARINA, 1997). Analisando a proposta da PCSC no tocante à Educação Física, fica evidente que a avaliação deve valorizar os aspectos qualitativos do processo de ensino-aprendizagem.

Outro documento recente e importante é o Currículo Base da Educação Infantil e da Educação Básica do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019), que trata da Educação Física, apresentando as Unidades Temáticas da BNCC: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura.

O documento apresenta, na página 271, a avaliação no contexto da Educação Física escolar e indica que esta faz parte do processo formativo e educacional, como um processo privilegiado de estudo para o aluno e de análise da qualidade do ensino e da aprendizagem pelo professor, além de valorizar os enfoques cognitivos, críticos sociais, psicológicos e afetivos, bem como o desenvolvimento motor, considerando aspectos quantitativos e qualitativos, assumindo e respeitando seu caráter diagnóstico, formativo e somativo. Ao afirmar a necessidade de o professor valorizar os aspectos sociais, afetivos e psicológicos e ao indicar o respeito ao caráter diagnóstico, formativo e somativo no resultado da avaliação da aprendizagem, o documento dá especial atenção aos aspectos qualitativos, embora mencione também os quantitativos.

Outro documento que merece atenção quando se analisam as abordagens e perspectivas de avaliação no âmbito escolar é o Projeto Político Pedagógico (PPP), pois é o documento obrigatório em todas as escolas como prevê a LDB. Segundo Gandin (1999, p. 18), o PPP precisa ter três partes:

A proposta do que quer ajudar a alcançar como resultado social e de como quer ser (e precisa ser) para isso; a avaliação de que até que ponto está contribuindo para o que quer alcançar e de até que ponto age como propôs em seu ideal, e proposta de ações, comportamentos e atitudes, regras, rotinas para um determinado período

de tempo, a fim de tornar-se mais parecida com o ideal que escolheu.

Percebemos que os documentos possuem um certo alinhamento ante os conteúdos relacionados à Educação Física, bem como a realização de uma avaliação diagnóstica, processual, formativa e inclusiva, que busca acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes considerando, além dos aspectos motores, o aspecto cognitivo, o social, o afetivo e o psicológico, além de possibilitar o replanejamento das atividades de ensino por parte dos professores.

POSSIBILIDADES AVALIATIVAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Após a leitura e a análise dos documentos legais que normatizam a educação, e como parte do processo avaliativo em nosso país e em Santa Catarina, podemos arriscar discutir algumas possibilidades avaliativas encontradas para e na avaliação em Educação Física.

No entanto, antes de planejarmos como avaliar, precisamos refletir sobre o que avaliar, quem avaliar e para que avaliar, levando em consideração as condições objetivas da escola, as concepções de ensinar, aprender e avaliar, o nível de ensino, a turma e a realidade de cada uma delas, além do conteúdo trabalhado e da metodologia utilizada.

Hattie e Zierer (2019) citam 10 princípios para uma aprendizagem visível, sendo que as duas primeiras tratam da avaliação: sou um avaliador do meu impacto na aprendizagem dos alunos e vejo a avaliação como um fator que informa meu impacto e os próximos passos, sendo os demais: colaboro com os colegas e alunos a partir das minhas concepções do progresso e meu impacto; sou um agente de mudanças e acredito que todos os alunos podem melhorar; esforço-me para que os alunos sejam desafiados e não apenas para que “façam o melhor”; dou *feedback* e ajudo os alunos a entendê-los, interpretando e exigindo de acordo com o *feedback* que recebo; envolvo-me tanto em diálogo quanto em monólogo; explico aos alunos de forma clara como é o impacto bem-sucedido desde o início; construo relacionamentos e con-

fiança para que a aprendizagem ocorra em um ambiente seguro para cometer erros e aprender com os outros e foco na aprendizagem e na linguagem da aprendizagem.

Hattie e Zierer (2019) sugerem que os professores lembrem de fazer todo o DIIA (Diagnóstico, Intervenção, Implementação e Avaliação). O diagnóstico no sentido de entender o que o aluno traz para a aula, suas motivações e disposição para engajar; a Intervenção no sentido de ter múltiplas possibilidades, pois se uma não funciona, muda para outra; a Implementação de qualidade ao colocar em prática o que planejou; a Avaliação no sentido de conhecer as habilidades, ter vários métodos e debater, de forma colaborativa, a magnitude do impacto das intervenções.

Nesse sentido, Zabalza e Cerdeiriña (2010) ratificam a questão do planejamento referente à avaliação, pois para cada tempo, no caso de Santa Catarina, a escola está organizada em bimestres e trimestres, portanto, é necessário o professor estabelecer os aspectos (o que será avaliado), os conteúdos, os critérios empregados (indicadores objetivos como: participação ativa, domínio de conhecimentos, entrega de trabalhos bem feitos, qualidade da atividade apresentada, entre outros), os instrumentos (formas de buscar evidências da aprendizagem, como observação com notas, provas, trabalhos individuais e em grupo, entre outros) e os pesos (valores em porcentagem ou de zero a 10 em cada atividade prevista).

De acordo com a legislação relacionada à Educação Física, avaliam-se os aspectos cognitivos, afetivos, sociocríticos e motores envolvendo as habilidades e competências, que, segundo Ramos (2001 *apud* CRUZ, 2001, p. 29), “[...] é a capacidade que as pessoas desenvolvem de articular, relacionar os diferentes saberes, conhecimentos, atitudes e valores, construídos por intermédio de sua vivência e por meio dos conhecimentos construídos na escola”. Portanto, envolve o saber formalizado, o saber fazer e o saber ser para enfrentar as situações desafiadoras diárias.

O Coletivo de Autores (1992) aponta que os estudos, na época, referentes à avaliação, estavam direcionados ao referencial de um único paradigma “docimológico clássico” no qual a referência para a avaliação era a aptidão física e os critérios relacionados ao alto rendimento, ao rendimento olímpico

(mais alto, mais forte, mais veloz) e aos testes com fins classificatórios e seletivos. Será que continuamos nesse paradigma ainda hoje, após 30 anos?

Pensamos que não, que a materialização da avaliação na Educação Física tem em vista um projeto histórico distinto e o projeto pedagógico da escola, que, segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 103), como a Educação Física integra o currículo escolar, tendo a expressão corporal como linguagem, “[...] o sentido da avaliação do processo ensino/aprendizagem é o de fazer com que ela sirva de referência para a análise da aproximação ou distanciamento do eixo curricular que norteia o projeto pedagógico da escola [...]” e que apresenta sentido, finalidade, conteúdo e forma para a avaliação na perspectiva de uma prática pedagógica crítica e reflexiva.

Quanto ao sentido: busca-se concretizar a prática pedagógica articulada com o projeto histórico e o projeto pedagógico da escola, que visam à “[...] apreensão e interferência crítica e autônoma na realidade” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 113).

Quanto à finalidade: é a organização, identificação, compreensão e explicação da realidade mediatizada pelo conhecimento cientificamente elaborado.

Quanto ao conteúdo advindo da cultura corporal: jogo, esporte, dança, lutas e ginástica, selecionados em função da relevância para o projeto pedagógico e da sua contemporaneidade.

Quanto à forma: dialógica, comunicativa, produtiva-criativa, reiterativa e participativa; práticas avaliativas diversificadas, com caráter formal e informal.

Para avaliar na disciplina de Educação Física, é preciso considerar: o projeto histórico, as condutas humanas, as práticas avaliativas, as decisões em conjunto, o tempo pedagogicamente necessário para a aprendizagem, a compreensão crítica da realidade, o privilégio da ludicidade e da criatividade, as intencionalidades e as intenções, a nota enquanto síntese qualitativa, a reinterpretção e a redefinição de valores e normas. E, ainda, precisamos pensar as implicações metodológicas: no fazer coletivo, nos conteúdos e na metodologia, nas normas e nos critérios, nos níveis de desenvolvimento dos alunos, no redimensionamento do processo de ensino, na emissão do con-

ceito, nas fontes de dados quantitativos e qualitativos, na utilização de instrumentos, na interpretação do insucesso e do erro e nos eventos avaliativos (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Para Barbosa (2011), a avaliação na disciplina de Educação Física precisa levar em consideração três domínios: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor. E ainda ratifica a ideia do Coletivo de Autores de que é necessário superar a visão de testes, a seleção dos mais habilidosos e partir para a visão da totalidade do processo de ensino e de aprendizagem na Educação Física.

O autor supracitado destaca que o juízo de valor de um objeto é diferente de um ser humano, de um estudante na escola e de suas relações com os colegas e os professores. Ele chama a atenção para avaliações que não avaliam e que, dependendo da atitude do professor, podem colaborar para o individualismo; estudantes passivos, obedientes, que aceitam sem questionar; estudantes que não pensam em si mesmos; que pensam em padrão dominante de consumo, beleza e modismos. Portanto, o professor precisa perceber e interpretar essa realidade e o que incide na sua prática pedagógica.

Chama-se a atenção para as três dimensões da avaliação: técnica, humana e política, ou seja, o professor precisa dominar as técnicas de construção e aplicação de instrumentos avaliativos, bem como ter a consciência crítica para evitar equívocos no processo avaliativo e compromisso político na tomada de decisões não arbitrárias e que considerem a individualidade e a coletividade no aprendizado, aliado à dialogicidade e ao compromisso com a formação humana e crítica dos estudantes.

Marcineiro e Ferreira (2020, p. 54-55) destacam algumas premissas gerais quando tratamos de avaliação no processo ensino-aprendizagem, como:

- a. elaborar a síntese do conhecimento nas aulas, por meio de produtos da aprendizagem (ZABALZA; CERDEIRIÑA, 2010), tornando esse processo visível (HATTIE; ZIERER, 2019);
- b. estabelecer critérios para a elaboração e para a correção de cada atividade avaliativa, como, por exemplo, o trabalho escrito, impresso e em dupla, valendo 10: número de páginas entre três e cinco; mínimo de dois autores; estrutura: capa, folha de rosto, introdução,

- desenvolvimento, conclusão, referências, sequência lógica, entre outros, podendo atribuir peso para cada um dos elementos citados;
- b. realizar a autoavaliação baseada em indicadores: aprendizagem, interesse, realização das atividades/tarefas, cumprimento de prazos, colaboração com colegas, respeito, entre outros; podendo ser escrita ou oral, individual ou em grupo;
- c. estabelecer critérios para a avaliação atitudinal;
- d. priorizar avaliações interdisciplinares envolvendo vários componentes curriculares (SANTA CATARINA, 2019);
- e. refletir sobre os resultados da avaliação, interpretá-los e discutir sobre eles com os estudantes, pensando nas próximas aulas (HATTIE; ZIERER, 2019);
- e. realizar a recuperação ao longo do ano letivo.

As autoras destacam a importância da autoavaliação no processo avaliativo e de formação humana, tanto do estudante quanto do professor, tendo em vista que “[...] a autoavaliação tem uma função pedagógica, pois a consciência dos próprios erros e acertos é a melhor forma de conduzir ao aperfeiçoamento.” (HAYDT, 1988 *apud* MARCINEIRO; FERREIRA, 2020, p. 55).

Marcineiro e Ferreira (2020, p. 54-55, grifos no original) apresentam uma diversidade de atividades que podem ser realizadas nas aulas e, ao mesmo tempo, ser avaliadas, tais como:

Seminário; painel; portfólio ou *webfólio*; debate; estudo de caso; elaboração de glossários; pôsteres impressos ou *online* (*google drive* ou *slideshare*); resenhas de livros e filmes; relatórios de viagens ou passeios; entrevistas; realização de telejornal; criação de vídeos individuais ou em grupo; gincana; paródias musicais; jogos educativos; jornal impresso ou digital; mapa mental; mapa conceitual; criação de blogs; alunos monitores; criação de livros impressos ou digitais (SILVA, 2018). Exposições, concertos musicais, criação de partituras,

performances, protocolos, apresentações teatrais e de dança e exercícios poéticos (CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE, 2019). E, ainda, prova individual, em dupla, com ou sem consulta, *online* ou impressa, digital ou manuscrita, na sala, no laboratório ou em casa; caça-palavras, palavras cruzadas, trabalhos individuais e em grupo; trabalhos escritos, impressos ou digitais; apresentações orais; júri simulado; grupo de verbalização e grupo de observação (GV x GO), parecer descritivo, entre outros.

Essas possibilidades de ensino/avaliação podem ser utilizadas na disciplina de Educação Física na educação básica.

Especificamente na área da Educação Física, Palafox, Terra e Pirollo (s.d.) apontam algumas considerações metodológicas para definir os indicadores avaliativos nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental: incentivar a autoavaliação, priorizar metodologias indutivas de aulas orientadas para o aluno (Descoberta Guiada, Método de Resolução de Problemas, Livre Exploração, Psicodrama Pedagógico, Técnicas de Desenvolvimento da Criatividade, entre outras); **parte inicial da aula:** reconhecer as possibilidades de movimento e o nível de conhecimento do aluno no que diz respeito às questões inerentes à cultura corporal, objeto de estudo da Educação Física; **parte intermediária da aula:** identificar os diferentes indicadores avaliativos da aula, como a utilização das técnicas de observação e registro sistemático das atitudes do aluno em relação à sua capacidade de criação em função dos objetivos propostos, dos níveis de conflito ou de consensos que se apresentam de acordo com o grau de socialização da turma, as concepções de gênero e raça manifestadas nos discursos e as práticas de convivência, os níveis de habilidade motora e as reações de autonomia ou de dependência afetiva presentes no aluno no momento da interação, assim como a colocação em prática dos conhecimentos que estão sendo adquiridos; **parte final da aula:** leitura crítica daquilo que foi realizado, pontos positivos e negativos, bem como sugestões e propostas para as próximas aulas. Importante o aproveitamento da linguagem escrita ou do desenho para que o aluno materialize o produto do que aprendeu no final da aula.

Os autores citam outras formas de avaliação como as dinâmicas de grupo, em que sejam promovidos seminários e debates, além de provas e trabalhos escritos, festivais, exposições, workshops e jogos escolares, cuja finalidade é mostrar os conhecimentos adquiridos, considerando as ações nos atos de projetar, organizar e participar, verificando a qualidade do desempenho individual e coletivo. Destacam, ainda, que a observação e o registro do desempenho do aluno, a reflexão coletiva e a autoavaliação devem ser instrumentos prazerosos de avaliação a serem utilizados pelo aluno e pelo professor.

Shores e Grace (2001) evidenciam a importância da utilização do portfólio na educação infantil devido a três razões: instrução individualizada para crianças pequenas no contexto de objetivos de aprendizagem amplos, o desenvolvimento profissional contínuo para professores e afins e o envolvimento completo da família no programa de educação infantil.

Para a elaboração do portfólio, as autoras sugerem dez passos: estabelecer a política para o portfólio; coletar amostras de trabalhos; tirar fotografias; conduzir consultas nos diários de aprendizagem; conduzir entrevistas; realizar registros sistemáticos; realizar registros de casos; preparar relatórios narrativos; conduzir reuniões de análise de portfólios em três vias (reuniões com os pais, com as crianças e com os professor); usar portfólios em situações de transição.

“O portfólio é uma ferramenta para o desenvolvimento curricular centrado na família” (SHORES; GRACE, 2001, p. 17).

Para Loch (2003), as escolas já expressam a avaliação em uma concepção emancipatória, reconstruindo práticas como: anotações sobre as produções dos alunos; registros de observações ou produções dos alunos; dossiê; relatórios descritivos de desempenho individual; autoavaliação do aluno, do grupo, da turma e dos educadores; reunião com pais/alunos/professores para análise do dossiê pela família; conselhos de classe e etapas e ciclos participativos; assembleias avaliativas e reuniões pedagógicas.

Portanto, o sistema avaliativo da escola e das disciplinas curriculares precisa ser amplamente discutido com a comunidade escolar, envolvendo gestão, professores, funcionários, estudantes e pais, no sentido de encontrar as melhores possibilidades para acompanhar o ensino e a aprendizagem em

cada especificidade das áreas do conhecimento e dos conteúdos trabalhados nas diversas turmas da educação básica. E o que é muito importante, o professor e o estudante precisam dialogar sobre o processo avaliativo de cada trimestre, acordando sobre o conteúdo a ser apreendido e sobre as formas de avaliação da aprendizagem.

Nesse sentido, evidenciamos que o planejamento e o trabalho coletivo constituem o melhor caminho na busca de uma aprendizagem significativa acompanhada de uma avaliação justa e inclusiva na Educação Física escolar.

À GUIA DE REFLEXÃO FINAL

Ao finalizar este texto, destacamos a importância de termos apontado os principais elementos da legislação brasileira vigente, principalmente referentes à avaliação do processo de ensino-aprendizagem, bem como as questões relacionadas ao planejamento docente e a algumas possibilidades avaliativas na disciplina de Educação Física.

O estudo demonstrou que os documentos legais apontam para a necessidade de uma avaliação diversificada e humanizada, que utilize diferentes meios e atividades, levando em consideração que, no nosso campo de atuação, lidamos com movimentos, expressões corporais e manifestações culturais dos estudantes, e que estas, mais do que consideradas de forma quantitativa, devem ser “olhadas” e valoradas qualitativamente.

Fica o desafio aos colegas professores de Educação Física de escreverem e socializarem suas vivências referentes ao trato pedagógico do conhecimento e das avaliações realizadas no sentido de contribuir para a formação e re formação dos licenciandos e licenciados e de qualificar a cada dia a educação brasileira e, no nosso caso, por meio de uma Educação Física de qualidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, C. L. A. **Educação Física e didática: um diálogo possível e necessário**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física**. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 fev. 2020.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CRUZ, C. H. C. **Competências e habilidades: da proposta à prática**. São Paulo: Loyola, 2001.

CRICIÚMA. Secretaria Municipal de Criciúma. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Criciúma**. Criciúma: SME, 2020.

GANDIN, D.; GANDIN, L. A. **Temas para um projeto político-pedagógico**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

HATTIE, J.; ZIERER, K. **10 princípios para a aprendizagem visível: educar para o sucesso**. Tradução de Grasielly Hanke Angeli. Porto Alegre: Penso, 2019.

LIBÂNEO J. C. A avaliação escolar. In: LIBÂNEO J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOCH, J. M. de P. Avaliação na escola cidadã. In: ESTEBAN, M. T. (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

LUCKESI, C. C. Avaliação do aluno: a favor ou contra a democratização do ensino? *In*: LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 60-84.

MARCINEIRO, S. A. B.; FERREIRA, R. Avaliação. *In*: PREFEITURA MUNICIPAL DE CRICIÚMA. **Diretrizes curriculares do ensino fundamental da rede municipal de Criciúma/SC**. 2020, p. 53-56. Disponível em: https://www.criciuma.sc.gov.br/site/pdfs_gravados/diretriz_ensino_fundamental.pdf. Acesso em: 02 abr. 2020.

PALAFOX, G. H. M.; TERRA, D. V.; PIROLLO, A. L. **Perspectivas para a avaliação na disciplina de educação física escolar**. Uberlândia, MG: Núcleo de Estudos em Planejamento e Metodologia do Ensino da Cultura Corporal – Nepecc/UFU, s.d..

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria do Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. 2014. Disponível em: dafile:///C:/Users/Robinalva/Desktop/ROBI%202020/PUBLICA%C3%87%C3%95ES/EBOOK%20ROBI%20E%20JEFE/Proposta_Curricular%20SC.pdf. Acesso em: 05 fev. 2020.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria do Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. 2019. Disponível em: <http://uaw.com.br/pagflip/pdf.php?pag=portifolio&cod=35>. Acesso em: 08 fev. 2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. Versão atualizada. São Paulo: Cortez, 2016.

SHORES, E.; GRACE, C. **Manual de portfólio: um guia passo a passo para o professor**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNCIA - UFU. **Avaliação**. Sem data de publicação. Disponível em: http://www.nepecc.faeфи.ufu.br/PDF/326_Avaliacao.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

ZABALZA, M. A.; CERDEIRIÑA, M. A. **Planificación de la docência en la universidad: elaboración de las guías docentes de las materias**. Madrid, Espanha: Narcea, 2010.

CAPÍTULO 4

AVALIAÇÃO E PRÁTICAS NO ENSINO RELIGIOSO

Jéferson Luís de Azeredo

<http://dx.doi.org/10.18616/ava04>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

O Ensino Religioso no Brasil, ou as “aulas de Religião” – como já foi um dia chamado –, ou, ainda, aulas de “Instrução Religiosa”, em um período colonial posto no nosso cenário brasileiro desde a chegada dos europeus nestas terras tupiniquins, portanto, nada recente, provoca-nos há muito tempo sobre as reais intenções dessas “aulas”, ou que sejam espaços de ensino religioso, principalmente quando percebemos que há uma evidente relação católica ou proselitista, de maneira geral, como veremos a seguir.

Essa é a primeira preocupação e que foi sempre pauta de muitas discussões ao longo da história, ora mais restrita a um número de representantes “selecionados”, ora com um pouco mais de diversidade religiosa, no caso dos encontros ecumênicos, embora, talvez, ainda longe de ser um ideal democrático, aberto e de participação comum e diversamente representado. Uma coisa podemos afirmar: sempre foram intensas as discussões, com inúmeros questionamentos, especialmente em tempos recentes quando vemos surgir legalmente uma “área de Ensino Religioso”. Basta acessarmos as mídias sociais, a quantidade de produção de materiais para o Ensino Religioso nos últimos anos, etc. São vaivéns desse cenário educacional, desta “área de conhecimento”: Ensino Religioso. Nesse movimento oscilante, o que mais se evidencia ainda é o “conteúdo”.

Por muito tempo, grupos discutiam o que ensinar, e sobre essa questão se debruçaram, basicamente, como uma espécie de disputa conteudista, escolhendo o que pode ou não fazer parte de uma educação religiosa na educação básica de ensino público. Hoje, ainda é muito debatido em diversos espaços os tais “conteúdos”, mas outras questões vêm sendo trazidas à roda, como: qual a metodologia? Como avaliar? E sobre esta última questão é que estarei tecendo algumas contribuições para todos aqueles que lecionam nessa grande área, responsáveis por essa disciplina em diversos espaços escolares. Ou seja, pensar a avaliação é fazer uma análise dupla, é problematizar e é também apontar algumas questões que podem ser base para a prática do ensino religioso. Esse movimento duplo, problematizador e orientador, vai ao encontro de uma conquista histórica deste espaço que é a disciplina de

Ensino Religioso e, agora, com as novas orientações educacionais, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, e seu efetivo reconhecimento como área de saber, constitui-se o resultado quanto ao direito das crianças e dos jovens de terem acesso aos saberes e conteúdos dessa rica área, mais próximo de um outro ideal, uma formação integral.

Procurarei aqui fazer um panorama do Ensino Religioso, que permitirá a reflexão sobre como proceder com a avaliação nessa área. Portanto, além de um recorte do panorama histórico, este texto é um exercício para se pensar em como avaliar.

PARA INÍCIO DE CONVERSA, RESGATANDO UM POUCO DESSA CAMINHADA...

O Ensino Religioso (nome dado desde a monarquia constitucional) começa a fazer parte do quadro de disciplinas da Educação Básica como outra proposta aquém da época colonial¹. Isso se dá como uma nova conquista, pois nem sempre seu espaço era aberto para a democratização do conhecimento ou respeito à diversidade religiosa e às experiências de vida. Vale aqui, brevemente, relembrar essa trajetória como construção de um “amadurecimento” da educação no Brasil e uma visualização do modelo que se quis (e quer) de homem e sociedade.

Em tempos coloniais, o enfoque dado às antes chamadas “Instruções Religiosas” (RUEDELL, 2007, p. 19) estava balizado pela concepção de doutrinas e pelas formas litúrgicas do catolicismo (na verdade, não só nas primeiras escolas, mas em todos os espaços sociais). Esse segmento tradicional, conservado e advindo da Europa, caracterizava-se, basicamente, como um processo de evangelização e “disciplinarização” da população indígena (e outros “escravizados” que estavam nos certames da colônia), com um primeiro (e único) acesso à tradição católica e, com ela, posteriormente, uma política de criação de escolas, especialmente pelos jesuítas. As aulas de religião, como eram conhecidas, ocupavam grande espaço e tempo nas escolas e agregavam

¹ Vemos que não é recente o Ensino Religioso no Brasil, como podemos conferir na obra *Ensino Religioso: Perspectivas Pedagógicas*, de Anísia Figueiredo, de 1994.

o saber ler, em poucos casos. Essas primeiras informações levam a caracterizar historicamente o “início” do Ensino Religioso no Brasil, via de regra, com característica prioritariamente evangelizadora.

Assim, dentro desse modelo colonial, com função ideológica catequizante (SEVERINO, 1986, p. 70), o Ensino Religioso, no seu auge com os jesuítas e em seu ponto de menor influência com a Reforma Pombalina, sempre teve a meta de estabelecer uma “religião oficial”, com destaque

[...] nos períodos colonial e imperial, [...] a religião católica mantinha tantos privilégios junto à Coroa, quanto o monopólio do ensino, que se ancorava no ideário humanista-católico, privilegiando-se as “Aulas de Religião”, ministradas com ortodoxia em vista da evangelização e dos princípios da cristandade. (CAETANO, 2007, p. 41).

Precisa-se balizar que, mais à frente, com a tendência iluminista e positivista (em especial a de base comteana²), que chegava ao Brasil fortemente em 1889, e politicamente com o Marechal Deodoro da Fonseca, fora estabelecida uma nova configuração para as escolas. Instituiu-se, constitucionalmente, em 1891, a liberdade religiosa e um Estado laico, como se vê no artigo 72, em um dos parágrafos: “§ 3º Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto” (BRASIL, 1891, n.p.).

Agora, dentro daquele contexto, iniciava-se um movimento de “livre” expressão religiosa, claro que ainda sob o efeito da forte tradição positivista, especialmente. O Ensino Religioso aparece nas instituições escolares orientado por esse modelo, mas na prática o que se preservava ainda

²Auguste Comte, criador do positivismo, que é uma corrente teórica inspirada no ideal de progresso contínuo da humanidade, postulava a existência de uma marcha contínua e progressiva e que a humanidade tende a progredir constantemente. O progresso, que é uma constatação histórica, deve ser sempre reforçado, de acordo com o que chamou de Ciências Positivas, inspirado pela ordem e pelo conhecimento para se alcançar o progresso. Essa teoria ressoou na política brasileira, mais especificamente no início do período da Primeira República, pois o marechal Deodoro da Fonseca e outros políticos que participaram do governo tinham fortes influências positivistas (PORFÍRIO, 2020).

era o proselitismo. A “prática proselitista da catequização dentro das escolas públicas brasileiras se prolonga em todo percurso da história da educação brasileira, precisamente até os 400 anos da história” (COSTA, 2009, p. 3).

O viés proselitista, sem aqui querer justificar, dava-se predominantemente porque não havia formações ou diversos acessos à outra proposta, além do simples fato observado de que se uma doutrinação predominou por tantos anos, não seria rápida a mudança de paradigma, levando-se simplesmente em consideração o vasto continente e a população numerosa que já se formou.

Em ascendência no novo contexto político brasileiro, já como novo desenho de sociedade mais aberta e plural, e em relação à função dos promulgados ideais de democracia e inclusão social estabelecidos em lei, surgem alguns setores da sociedade civil, a reivindicação de uma abordagem do conhecimento religioso mais aberta e o reconhecimento da diversidade religiosa como disciplina efetiva para o âmbito dos currículos escolares. O que se desdobra a partir dessa nova premissa aparece mais claramente na Constituição Brasileira de 1988, que marcadamente no Capítulo III, destinado à educação, à cultura e ao desporto, em sua Seção I, “Da Educação”, artigo 210, dispõe de uma regulação de oferta obrigatória: “§1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (BRASIL, 1988, n.p.).

O primeiro passo foi dado, há a disciplina de Ensino Religioso, que marca uma possível estabilidade quanto ao lugar de ensino. Mas, mesmo no currículo com tempo e espaço garantidos, ainda não vemos uma regulação específica, não vemos um norte que diga “qual” ensino religioso ou “como”, o que pode levar a um esvaziamento da disciplina no que tange à sua pertinência para a formação geral ou, ainda, uma estrutura que vai de encontro à formação integral, o que poderia levar a uma justificativa plausível para aqueles que a veem como ameaça à sua crença pessoal (os que insistem em um proselitismo ou uma ameaça a ele), pois não está garantida nenhuma base para se pensar o que é o ensino religioso e o que ele tem a oferecer às crianças e aos jovens.

Na esteira de problematização, vemos um número significativo de pesquisadores, como, por exemplo, Wolfgang Gruen (1994), que, principalmente, aponta o problema do sentido do Ensino Religioso, que não é reconhecido como conhecimento de valor educativo e cultural. Gruen também destaca que a linguagem usada tem geralmente duas formas, uma de cunho catequético e a outra de cunho científico. A primeira assume um caráter evangelizador e a segunda uma apresentação de fenômenos religiosos de uma maneira científica. O pesquisador também salienta o terceiro ponto, que é a união de alguns poderes religiosos para que não haja perdas de conteúdo ou modelo, o que exclui outros acessos do estudante, caindo em um reducionismo (GRUEN, 1994).

São questionamentos que corroboram a ideia de uma incerteza e vagueza, deixando ainda mais claro que havia uma lacuna de orientação e modelo pedagógico apresentados³ no Brasil.

Em “novo” contexto, o Brasil apresenta outro marco, obviamente não oposto à Constituição, mas agora mais específico à educação e ao Ensino Religioso como disciplina, contemplando e ampliando à sua forma.

Em 20 de dezembro de 1996, e posteriormente modificada pela Lei 9.475, de 22 de julho de 1997, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394) se apresenta como base à educação brasileira e prescreve em seu artigo 33 que:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

³ Ou isto é um projeto, deixar vago para alguns, com poderes concentrados, assumirem o que é e como deve ser o Ensino Religioso? Longe aqui de abordar teorias da conspiração, mas não podemos deixar de apontar para todos os pontos possíveis, até porque, como diz Pedro Ruedell (2007), o Ensino Religioso esteve à mercê de interesses políticos muitas e muitas vezes, oportunizando uma educação selecionada pela ideologia política vigente, enfatizando uma “barganha” de conteúdo pelo serviço político e, intencionalmente, a determinação dos conteúdos na grade curricular.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores (BRASIL, 1996, n.p.).

No artigo referido acima, mantém-se a garantia de oferta como disciplina e amplia-se o que é o ensino religioso pela perspectiva da diversidade e do respeito, especialmente quando enfatiza o veto ao proselitismo. Há um modelo mais claro, ao menos no que se refere ao que não pode ser, mas não orienta especificamente como se dará nas escolas de todo o País, principalmente quando em seu parágrafo 1º o conteúdo é determinado pelos sistemas de ensino. Fica evidente que mesmo que haja uma explícita negação ao proselitismo e uma ênfase à diversidade religiosa e ao respeito ante a tantas fontes e diversidades religiosas, ainda podemos ver que pode haver uma restrição ao acesso à diversidade, principalmente levando em conta que o contingente de professores no País, que são habilitados como cientistas da religião, especialmente como licenciados e não só bacharéis, é insignificante, o que enfatiza um ensino religioso fragmentado e tendencioso.

Não se quer aqui focar nos conteúdos ou ampliar o que seria a diversidade e o respeito religioso, pois principalmente o respeito não se dá como conteúdo, mas como modo de ser, que é ampliado nas aulas como competência, e o conteúdo seria a base na qual se obteria esse modo de ser, a saber: um sujeito que sabe conviver e respeitar a religiosidade, seja ela qual for. Entretanto, não se pode deixar de pensar que a escolha dos conteúdos sem critérios democráticos e sem relação quanto à diversidade forma um paradigma igualmente dogmático e conservador, e se ela for exclusivista, podemos pensar, como consequência, que será tendenciosa, como é possível ver em diversas escolas onde a “boa catequista” da comunidade era a professora e sua referência mais forte era a sua prática, carregada nas suas palavras e na sua pedagogia (SOUZA, 2016). Isso já não seria uma fonte para pensarmos que, sim, há uma oferta com diversidade, mas há também a oferta sem ela?

Podemos pensar a provocação acima partindo do 2º parágrafo do artigo 33 da Constituição, que diz: “§2º Os sistemas de ensino ouvirão

entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (BRASIL, 1996, n.p.).

Mesmo que haja um “como” pensar o que as crianças experimentarão/vivenciarão no Ensino Religioso, cabe uma segunda provocação: qual a metodologia dos sistemas de ensino que garantirá que ouvirão as entidades civis? Como garantir que em todo o Brasil haja uma representação “constituída pelas diferentes denominações religiosas” que possa pensar os conteúdos? E quando, em situações de menor número de representantes, ou até inexistentes, não havendo a diversidade, ainda preservaremos um único segmento?

Perante essa realidade, podemos perceber que em um contexto mais atual o entendimento da situação do Ensino Religioso diminui a atuação de setores e segmentos unilaterais, trazendo avanços na discussão sobre diversidade e recuos dos campos políticos e religiosos (CUNHA, 2012).

Nessa esteira, novos documentos surgem, como as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*, e por meio da Resolução nº 2 da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, de 7 de abril de 1998, o Ensino Religioso é reconhecido como uma área de conhecimento. O que isso significa? Qual a “mudança” que apontamos?

Vamos alinhar esse documento citado acima com a repetição da nomeação, que continua e aparece ainda mais destacada em nova diretriz, que é a *Base Nacional Comum Curricular*, já como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental e que se orienta, como as outras áreas, a favorecer “[...] a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2017, p. 27).

A área de Ensino Religioso se configura como um saber específico que, com destaque, recebe mais espaço nos documentos e muitas outras contribuições.

Cada área citada pela BNCC se intersecta na formação dos estudantes, preservando suas especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas busca se conectar a um todo, constituindo uma formação integral e não fragmentada, o que nos leva a pensar que o Ensino Religioso, mais do que nunca, é visto com mais clareza e mesmo valor (ao menos como área nessa trama de relações interdisciplinares).

Distante disso, cabe pensar aqui o que está posto na BNCC para o Ensino Religioso para então voltar à questão central deste texto, que é pensar a avaliação no atual cenário educacional, particularmente, agora, na área de Ensino Religioso.

O ENSINO RELIGIOSO COMO ÁREA DE CONHECIMENTO NA BNCC

O texto da BNCC, aprovado em dezembro de 2017, trouxe o Ensino Religioso como área de conhecimento, dando-lhe caráter não confessional, bem como reforçando essa característica quando, em diversos momentos, cita a importância de debater as tradições de diversas crenças. Entretanto, não é um texto que apresenta uma negação à confessionalidade no que se refere à força da lei, ou seja, é um texto que apresenta o Ensino Religioso não confessional, mas não exclui que em alguma escola essa “antiga” construção possa ser em paralelo ofertada, justamente porque há uma interpretação ampla, isso a partir do que é a *Constituição* e do que julgou o STF em relação a essa questão.

Tal característica mencionada em relação à BNCC não se constituir confessional na área de Ensino Religioso vai ao encontro da *Constituição*, entretanto há uma decisão do STF⁴ a qual vai de encontro, permitindo que a disciplina possa, sim, ter caráter confessional (SOARES, 2020). Alguns pontos são convergentes, visto que, primeiro, mantém-se a obrigatoriedade de oferta e matrícula facultativa nas escolas, isto é, tanto o estabelecido pela *Constituição* como pela LDB, o que autoriza as famílias a matricularem ou não as crianças e os/as adolescentes.

Como interpretar esses diferentes movimentos e essas decisões quanto ao rumo do Ensino Religioso no currículo das escolas? Como não voltar a ter aulas de Religião ou Instruções Religiosas? Ou, ainda, como evitar um esvaziamento do que seria o Ensino Religioso e sua relação com uma

⁴ Conforme consta em: *STF conclui julgamento sobre ensino religioso nas escolas públicas*. Disponível em: <https://stf.jusbrasil.com.br/noticias/503977303/stf-conclui-julgamento-sobre-ensino-religioso-nas-escolas-publicas>. Acesso em: 23 mar. 2020.

formação integral? Bem, há muitas questões em aberto. Vale aqui, como base para se pensar a avaliação, apenas reforçar o que está apontado na própria BNCC (BRASIL, 2017, p. 14).

Em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/2017, a legislação brasileira passa a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação:

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 [...]

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 2017, 12).

Trata-se, portanto, de maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los.

Assim, tanto as habilidades descritas na BNCC como seus objetivos não se tornam unilaterais a uma religião, mas direcionam à convivência respeitosa e às diferenças religiosas, o que garante parte do planejamento curricular, visto que pode haver uma complementariedade de acordo com cada instituição, preservando uma confessionalidade. Em resumo, as habilidades e competências que se vê mais detalhadamente apresentadas pela BNCC na área de Ensino Religioso são contempladas em planejamentos confessionais, se assim for a decisão da escola, por exemplo, garantida pelo STF.

Apesar dessa discussão poder alterar o currículo e tornar as escolas/instituições mais autônomas, não se nega que deve haver uma preocupação por parte delas em compreender o novo marco educacional, e com ele, necessariamente, fazermos perguntas como: De que forma avaliar a partir dessa base?

Ainda, antes de entrar nessa problemática aqui central, deve-se considerar os marcos normativos, em conformidade com as competências gerais estabelecidas no âmbito da BNCC, do Ensino Religioso, que deve atender aos seguintes objetivos:

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
- d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania. (Brasil, 2017, p. 436).

Esses objetivos conferem ao Ensino Religioso desenvolver habilidades e conferir competências específicas que serão mais facilmente proporcionadas aos estudantes quando da garantia desse espaço e de um trabalho sério das redes públicas e privadas em relação aos conteúdos, às metodologias e aos objetivos. São habilidades e competências indicadas pela BNCC, mas sabidamente com vistas a serem superadas, proporcionando aos estudantes domínio da área para além de um saber-fazer, ou seja, o desenvolvimento pleno do estudante lhe permite agir com sapiência em diversos ambientes e situações e efetivar-se politicamente no meio em que vive, sendo responsável por si e pelo social.

Esses objetivos conferidos em um espaço privilegiado e reservado para se estudar o que a humanidade entende e produziu como conhecimento religioso (por isso ciência da religião), sem privilégio de nenhuma crença ou convicção, promove a interculturalidade e a ética da alteridade, que fazem inerentemente parte dos fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso. As competências a serem desenvolvidas no Ensino Religioso são

em favor do reconhecimento e do respeito às histórias, às memórias, às crenças, às convicções e aos valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida.

Assim, nas aulas de Ensino Religioso, deve-se prezar que os estudantes compreendam os conhecimentos religiosos na certeza de que eles possam ser capazes de estabelecer o combate à intolerância, à discriminação e à exclusão, pois todos “[...] os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade” (BRASIL, 2017, p. 436), constituindo a cultura e a identidade de cada um.

Nessa perspectiva assumida com a certeza de que se pode elevar os conhecimentos e acessá-los indiscriminadamente quando há condições apropriadas é que se vê um “espaço” (conquistado) de compromisso, pondo a educação como garantidora da isonomia e da equidade. Certamente, é por meio do Ensino Religioso que a dimensão da religiosidade, presente como estudo na disciplina, procura repensar a vida em seu sentido mais aberto, contribuindo para que cada um dos estudantes se insira, efetivamente, como capaz de reter sua própria dimensão de ser e de existir no mundo e com os outros. Essa área de saber se apresenta, também, como um forte movimento que busca contribuir para a inclusão e o reconhecimento da necessidade do respeito, como base para se estabelecer a compreensão da vida e de seus valores.

Assim, do respeito como conceito base, é possível trabalhar nas aulas a dimensão da valorização da vida em sociedade, da relação uns com os outros, da valorização dos espaços de convivência, permitindo que emergja a diversidade cultural e religiosa, acolhendo como uma fonte vasta de diversidade que cerca a sociedade e, por vezes, é ocultada, negada ou perseguida. No movimento de respeito é que se reconhece a possibilidade de reconectar-se com a sociedade e com os outros, almejando como *télos* uma cultura de paz.

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Educação Básica, a área de Ensino Religioso – e, por consequência, o componente curricular de Ensino Religioso – deve garantir aos alunos o desenvolvimento de **competências específicas**:

- Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
- Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
- Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
- Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
- Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
- Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz. (BRASIL, 2017, p. 32).

Essas competências, alinhadas ao que se espera dos estudantes, fazem-nos pensar que devemos garantir um aprendizado mínimo e que possa ser observado objetivamente para que haja garantias de aprendizado.

Antes de saber como “observar” esse processo, cabe destacar que no Estado de Santa Catarina o Ensino Religioso também está disposto na Lei Complementar nº 170/1998, regulamentada pelo Decreto nº 3.882/2005, que é anterior à BNCC.

A legislação citada, além de reforçar a disciplina em horários normais nas escolas públicas e a oferta obrigatória com matrícula facultativa, enfatiza uma natureza e finalidades pedagógicas distintas da confessionalidade. Isso nos faz olhar ainda mais para uma “observação” a qual nos permite pensar a não confessionalidade, estabelecer critérios e observar o que o estudante compreendeu em uma área específica apenas e usar isso como único critério de avaliação. Por isso, insisto aqui, que para avaliar é preciso antes compreender o que se pretende oferecer como conhecimento e deixar claro que sujeito se está procurando formar. Isso garante a posição de que a

avaliação não pode estar à disposição de uma confessionalidade, mesmo que isso possa estar em paralelo, mas ela deve observar, predominantemente, o que a BNCC nos oferece como uma Base, que é comum e curricular.

A saber, os objetivos definidos no atual contexto catarinense por meio do documento *Currículo Base do Território Catarinense* permitem que se possa, além de desenvolver diversas atividades e traçar perspectivas que conduzam os estudantes a conhecerem a área de Ensino Religioso e a acessar seus aprendizados, promover a centralização de ensinamentos particulares de denominações religiosas, pois isso não garantiria a diversidade e um amplo conhecimento.

Ao se partir dessa premissa de que o Ensino Religioso está muito acima das controvérsias doutrinárias, devendo ser estudado como uma área específica de atuação a qual “[...] tem como destinatário o sujeito, religioso ou não, que indaga sobre as razões de ser religioso dentro ou fora da religião, a partir de dentro ou de fora do grupo religioso, ou em não se ter religião alguma” (FIGUEIREDO, 1994, p. 41-51), o que se busca como base para se pensar a avaliação é a diversidade religiosa. Essa premissa garante muitas outras relações fortemente realçadas, como, por exemplo, transcender a dimensão de natureza, inserindo o estudante dentro de discussões que promovam um reconhecimento da importância do meio ambiente, traçando objetivos que vão ao encontro desde a preservação até se ter uma relação mais próxima, ampliando a dimensão da vida, articulando princípios da educação ambiental enfatizados na promoção do “cuidado dos ecossistemas” (SANTA CATARINA, 2019, p. 30), pois é por esse cuidado que se pode afirmar a coletividade “enquanto expressão de valor da vida” (SANTA CATARINA, 2019, p. 30).

AVALIANDO NO ENSINO RELIGIOSO

Ante a esses objetivos, a essas dimensões, a esses compromissos assumidos e aos desafios emergentes do século XXI, como desigualdades e insociabilidades, o estudante precisa estar comprometido com o que o Ensino Religioso tem a proporcionar, fazendo prevalecer, é claro, o reconhecimento

e a valorização do acolhimento e da individualidade de cada um. Este último item orientará a avaliação, que precisa levar em consideração as questões relativas ao caráter singular e diverso de cada estudante, o que garante que os elementos que serão atingidos quando trabalhados estarão sob a base do pressuposto de que o ser humano se constrói a partir de um conjunto de relações tecidas em determinado contexto histórico-social e em um movimento ininterrupto de apropriação e produção cultural. É no processo que há a construção de significados, e no processo não podem ficar de fora as experiências atingidas pela vivência e pela reflexão de cada estudante.

Ao não se negar uma individualidade, também não se nega aos estudantes uma ampliação dos conceitos que lhes são tão inerentes às transformações, que lhes garantam acesso às condições materiais para compreenderem e ampliarem ainda mais o mundo em que vivem. Nesse processo, o sujeito se constitui enquanto ser de imanência (dimensão concreta, biológica e histórica) e de transcendência (dimensão subjetiva, simbólica, a capacidade de superação e de resiliência).

Almeja-se, com o Ensino Religioso, que haja o predomínio do desenvolvimento de um ser social, o qual segundo Vygotsky (1997), é possível pela mediação dos signos, os quais introduzem profundas mudanças no comportamento humano, porque mediados pela resposta da pessoa e o estímulo do ambiente interpõem novos elementos, conferindo “[...] novos atributos às funções psíquicas, e, por meio delas, o psiquismo humano adquire um funcionamento qualitativamente superior e liberto, tanto dos determinismos biológicos, quanto do contexto imediato de ação” (MARTINS, 2016, p. 105-106).

Assim, quando penso em como avaliar, sou levado a verificar qual é o espaço que foi criado, ou seja, perceber se realmente houve um espaço para se compreender, a partir de uma relação construída entre o individual e o social, que são as relações de desenvolvimento, pois, a partir do “[...] papel da atividade humana sócio-histórica e coletiva na formação das funções mentais superiores [...]”, mantendo “[...] o caráter de mediação cultural no processo do conhecimento” (LIBÂNEO, 2009, p. 2), é que se pode avançar para uma avaliação nesse sentido.

O espaço que compartilhará o conhecimento, organizando os estudantes de modo participativo pela dinâmica do saber ouvir e falar com respeito e atenção, dando às expressões singulares de cada um o seu valor e tempo, procurará revelar por meio de atividades o quanto o conhecimento pode ser acessado como distintas experiências. Assim, será estabelecido um dos mais importantes princípios para que haja na avaliação um espaço de interação social.

Qualquer atividade ou conteúdo que respeite esse espaço poderá ser avaliada/o, pois serão levadas em conta as disposições dos alunos quanto ao que está posto como conhecimento e que relacionem o estudante e o mundo em que ele vive.

Ainda, outras possibilidades de avaliação dar-se-ão por esse espaço constituído, como a compreensão das diferentes denominações religiosas. Quando se tem um espaço de valorização das experiências singulares, é possível compartilhar os modos como cada organização religiosa se estabelece e o que cada estudante foi capaz de relacionar, podendo ser aplicados “canais de escuta” que podem ser uma redação, algumas perguntas-chave apontadas pelos próprios estudantes como sendo as mais essenciais àquela atividade/àquele conteúdo disponibilizada/o ou, ainda, a criação de problematizações que levem os estudantes a perceberem a realidade a partir de novas competências desenvolvidas, ou seja, perceber cada estudante sendo habilidoso ao responder ou refletir sobre determinados assuntos, sempre na esfera do eu, do outro e de nós.

Outros pontos podem ser observados nas aulas de Ensino Religioso que levam a atitudes de mudança positiva, promovendo, assim, uma transformação política e pacífica em cada um dos envolvidos e no mundo de modo geral. Por exemplo, quando se busca a qualificação de valores que levam em consideração as experiências religiosas compreendidas ou mesmo vivenciadas pelos estudantes, favorece-se a capacidade de vivenciar uma relação emancipada com as diferentes culturas, considerando os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade e do respeito ao bem comum. Essa prática pode ser percebida pela capacidade de criar de cada estudante e, quando acessada, faz como que ele seja instigado a avançar e potencializar-se, tendo

outros reconhecimentos de mundo e de homem, sendo capaz de cumprir outras exigências e adaptações e reconhecendo um mundo que se abre sempre em face da superação.

Pode-se observar esse último exercício até mesmo pela dialética clássica, assumindo-se o diálogo como instrumento norteador, permitindo tanto o respeito ao diferente, que se manifesta nas culturas e tradições religiosas, quanto um respeito de cada estudante para consigo mesmo, em sua singularidade e na relação com o outro.

A criação de condições para que cada estudante construa sua identidade é um princípio aqui destacado, o saber acolher, o conhecer, o conviver e o aprender a ser, valorizando e respeitando o outro, superando preconceitos que desvalorizam qualquer experiência e conhecimento religioso alheio na perspectiva da alteridade, tendo como resultado de desenvolvimento uma base estética da sensibilidade que é imprescindível.

Essa dialogicidade garante que os saberes do cotidiano sejam colocados em destaque para que sejam obtidas formas mais significativas de pensar, agir e ser. O processo da educação, portanto, é construído pelo estudante de forma relacional e histórica, mediada pelos sujeitos envolvidos no processo educativo. Tal concepção da educação exige uma mudança nas atividades do professor que implica em superar o seu papel de transmissor de conhecimentos para se posicionar como um agente (aquele que age por motivações legítimas e não meramente burocráticas) da organização de tempos e de espaços escolares, estimulando os estudantes em sua interação com os pares, com a cultura, com os saberes, com os conhecimentos e consigo próprio.

Dessa forma, não visa ensinar uma ou diversas religiões, mas observar se os estudantes estão se dispondo a refletir sobre suas experiências e vivências, sobre as diversas culturas e tradições religiosas, aprofundando e reformulando sentidos para a construção de seus projetos de vida com qualidade, capacidade de respeito e alteridade em vista de uma cultura solidária e de paz.

Uma característica da avaliação aqui é necessariamente ser processual, e o fato de ser avaliação processual é que garantirá, em todas as etapas/

fases, que o professor perceba que as problematizações e os conteúdos estão sempre em construção e investigação, perdendo-se, com isso, o foco em conteúdos isolados ou informações que, por vezes, estão presentes no processo. Observar o estudante em seu desenvolvimento de relações e superações estabelecidas é mais fundamental que aquilo que ele “adquiriu” de diferente como uma “bagagem” de saber.

Se sua competência é o foco, é preciso observá-lo em ação, em realização. Assim, cada atividade dada deverá ser registrada e avaliada, bem como as relações estabelecidas, servindo de subsídio para o planejamento do processo educacional.

A partir do que se quer e pode observar, pode-se pensar em como essa avaliação poderá servir de intervenção no processo e, claro, levando-se em consideração toda a base pedagógica proposta anteriormente. Pode-se ainda enfatizar e questionar: e os instrumentos? Não os abordarei aqui, mas como alguns foram sutilmente citados⁵, eles servem para o “como” observar. O que mais quis garantir agora é o que fazer com o observado/avaliado.

A avaliação dará alguns recursos ou algumas ponderações quanto aos estudantes em sua condição individual ou geral, como: estarem organizados respeitosamente, conseguirem ouvir atentamente outras experiências de vida, identificarem o diferente como parte do todo, organizarem sistematicamente os conhecimentos específicos, etc. Isso acaba sendo posto perante elementos da própria ciência da religião que buscam considerar a clareza conceitual e os argumentos pela lógica, a objetividade da pesquisa e a apresentação de resultados, as relações diversificadas e ampliadas, a criatividade, a participação ativa e proativa, a capacidade de síntese e a promoção de soluções.

Assim, adotar essas estratégias de acompanhamento do desenvolvimento individual e contínuo garantirá, minimamente, uma reflexão sobre a prática e o encaminhamento do trabalho do professor, bem como indicará aos estudantes suas conquistas, dificuldades e possibilidades para a reorga-

⁵ Fizemos algumas citações, mas podemos agrupar outras, como: provas, leituras de imagens, vídeos, músicas, socialização de experiências, musicais, trabalhos de pesquisa, jornais, saraus, relatos de experiência, oficiais, entrevistas, observação de campo, etc.

nização da forma de estudo a fim de promover mais avanços ao processo de aprendizagem. Para as escolas, a avaliação permitirá repensar os ambientes e as situações que pretendem se efetivar como um espaço de educação integral.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1891)]. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 15 abr. 1998, Seção I, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13204-resolucao-ceb-1998>. Acesso em: 23 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 maio 2019.

CAETANO, M. C.; OLIVEIRA, M. A. M. **O Ensino Religioso e a Formação de seus Professores: dificuldades e perspectivas**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: www.gper.com.br/biblioteca_download.php?arquivoId=406. Acesso em: 23 mar. 2018.

COSTA, A. M. F. Um Breve Histórico do Ensino Religioso na Educação Brasileira. *In: SEMANA DE HUMANIDADES*, 17., 2009, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2009. Disponível em: <http://cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT07/7.4.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

CUNHA, L. A. A educação carente de autonomia: regime federativo a serviço da religião. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 95-104, jan./jun. 2012.

FIGUEIREDO, A. de P. **Ensino religioso: perspectivas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. 126 p.

GRUEN, W. **O ensino religioso na escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

LIBÂNIO, J. C. Teoria histórico-cultural e metodologia de ensino: para aprender a pensar geograficamente. *In: ENCUESTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA*, 12., 2009, Montevideu. **Anais...** Montevideu, Uruguai: [s.n.], 2009. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:K15zPeNYnIcJ:professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/EGAL%2520Montevideo%2520Texto%2520b%25C3%25A1sico.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 10 jul. 2019.

MARTINS, L. M. Internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. *In: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar*. Marília, SP: Editora Cultura Acadêmica, 2016.

PORFÍRIO, F. Positivismo. *In: Revista Eletrônica Brasil Escola*. 2020. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/positivismo.htm>. Acesso em: 20 jan. 2020.

RUEDELL, P. **Educação Religiosa: Fundamentação Antropológico-Cultural da Religião Segundo Paul Tillich**. São Paulo: Paulinas, 2007.

SOARES, W. O quase nada resolvido. *In: Revista Nova Escola*. 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/10070/quase-nada-resolvido>. Acesso em: 10 fev. 2020.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis, SC: SED, 2019. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/30336-curriculo-base-da-educacao-infantil-e-do-ensino-fundamental-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 25 ago. 2019.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Lei Complementar nº 170, de 07 de agosto de 1998. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. **Diário Oficial**, nº 15.977. Florianópolis, 07 de agosto de 1998.

SEVERINO, A. J. **Educação, Ideologia e Contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SOUZA, E. C. F. **Formação docente para o ensino religioso em universidades federais**: os cursos de licenciatura em ciências da religião da UFPB, UFJF e UFS. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**: tomo I. 2. ed. Madrid: Visor, 1997.

CAPÍTULO 5

GEOGRAFIA: TRAJETÓRIAS E AVALIAÇÃO EM NOVO TEMPO DE DOCÊNCIA

Luciana Vieira

<http://dx.doi.org/10.18616/ava05>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Trago para este texto as trajetórias e as experiências de minha docência e, a partir delas, a reflexão sobre a avaliação em Geografia. Acredito que a partir da verdade em fatos e condições reais por meio do exemplo o leitor consiga imergir no seu mundo de formação e atuação no magistério.

A Geografia é uma ciência com característica única, mas que compartilha de múltiplos métodos com outras ciências, como a História e a Biologia, e isso podemos ver no decorrer da história da humanidade. Já a Geografia Escolar tem sua essência no exercício da profissão. As estruturas e o sistema precisam acolher essa mudança que tem nome e é lei – a Base Nacional Comum Curricular, e, como consequência, o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.

O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA, O PROCESSO DE PLANEJAMENTO E A PRÁTICA DOCENTE

"Uma criança, um professor, um livro e uma caneta
podem mudar o mundo."

(Malala Yousafzai – Nobel da Paz, 2014, p. 199)

A palavra exercício tem origem no latim "*exercitium*". Trata-se da ação de exercer/exercitar. Esses verbos se referem ao ato de praticar uma arte, um ofício ou uma profissão.

Com a organização do trabalho docente desde que iniciamos neste ofício, erramos, desarrumamos, aprendemos, criamos, desconstruímos, enfim, um tecer de fazeres e saberes que vão, aos poucos, constituindo-nos professores. Respondo, inicialmente, remontando às minhas primeiras experiências enquanto docente e à minha relação com o processo de planejamento e avaliação. Quando iniciei o planejamento em 1994, ele não era levado por mim a sério. Fazia as anotações de qualquer maneira, em um caderno ou no próprio livro didático. Também olhava esporadicamente os planos já

existentes na escola, porém com pouca preocupação ou articulação. Quanto à avaliação, já bem distante dos tempos atuais, aplicar prova era o que entendia como resposta à aprendizagem. No entanto, de alguma forma, a inquietude e a busca por alternativas pedagógicas já faziam parte das minhas propostas. Algo diferenciado era o uso de textos extras ou de informações jornalísticas que explanava à turma ao iniciar a aula, embora fosse muito pouco. Remeto ao início da docência o exemplo de se tornar motorista. Você aprende e treina na autoescola, emite a carteira nacional de habilitação e oficialmente está habilitada, entretanto é o caminho, as estradas e os cruzamentos que vão, de fato, fazer com que você aprenda a dirigir. A docência é assim, aprende-se no caminho da profissão.

Todo começo é tenso e muito suado, cada aula é uma estreia diante da diversidade revelada. Por um lado, a interação com os demais colegas professores é um processo que caminha com afinidades ou não e quando você se encontra em uma vaga de caráter temporário não há tanto estímulo ou motivação de continuidade, pois, no fundo, você sabe que está no mundo do talvez, porque suas ações têm prazo definido de 10 meses durante o ano letivo, depois disso não se sabe para onde vai e passa a depender dos próximos processos seletivos. Para mim, foram alguns anos nessa rotina.

Por outro lado, essa experiência nômade traz uma carga de saberes docentes pelas passagens em variados sistemas e diferentes modalidades de ensino. Meu percurso se deu na rede municipal, estadual e federal. Participei de programas, vivenciei realidades e convivi com pessoas que agregaram conhecimento, experiências e muitas ideias pedagógicas. Comecei a descobrir que não se resumia ao ensino de Geografia. Ser professora era maior. Nóvoa (2009, p. 30), ao dar sua descrição a esse respeito, complementa muito bem essa reflexão:

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão.

Retomando o planejamento e a avaliação, foi quando me efetivei como professora titular de Geografia, no ano de 2006, que comecei a olhar com mais cuidado para essa tarefa tão nossa, tão questionada e, por vezes, esvaziada em apenas uma mera formalidade de execução das funções do professor. Na qualidade de efetiva, entendi a necessidade de pensar naquele lugar. Estudantes, após a passagem pelos anos iniciais, chegariam até mim na 5ª série (nomenclatura no período) e esse seria o momento de pensar no percurso formativo, visto que iriam comigo até o término do ensino fundamental e alguns, posteriormente, ao Ensino Médio.

Reconhecer essa transição no tempo e no espaço do estudante era mais uma função de professora. Qual Geografia fora dada nos anos iniciais? Qual Geografia ensinar, por que e como?

Nesse contexto, foi ampliada a responsabilidade de ser professora, lembrando aqui que se seguiram três anos de estágio probatório, período em que minha conduta enquanto servidora pública municipal e minha prática pedagógica foram avaliadas administrativamente. Posso afirmar que pensar e agir no planejamento e na avaliação foram a base da evolução didática, e o que antes se resumia a uma lista de conteúdos foi sendo repensado como um instrumento referência de minha prática pedagógica. Associadas a esse movimento, as escolhas metodológicas passaram a ser selecionadas e teoricamente pensadas. Passei também a ler e a acessar documentos, legislações, diretrizes nacionais, propostas curriculares, aqui, especialmente, a de Santa Catarina, e livros do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), somando-se à colaboração de minhas ex-professoras da UDESC. Sim, é fato, uma vez que desde a formatura mantive contato com as especialistas das disciplinas de Geografia e Física e com a especialista da área de Humanas. Quando tinha dúvida sobre as informações constantes nos textos didáticos e documentários, entrava em contato com essas professoras.

Manter o vínculo com as IES é, sobremaneira, importante no processo. Participar dos eventos oferecidos na área de ensino quando o Governo ou qualquer outra rede promove, isso oportuniza, qualifica e atualiza a docência. As formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação também influenciaram na valorização do planejamento que, a

partir daí, ganhou forma, estrutura e organização, com os objetivos e conteúdos, as técnicas, os recursos, os procedimentos e métodos de avaliação e as referências. Quando você, professor, é redator de seu planejamento, instantaneamente e conscientemente, você é transportado ao seu fazer pedagógico, o que o faz lembrar de situações com os colegas e seus estudantes. O escrever traz memórias e influencia na tomada de decisões, de permanências ou de resistências.

Ao recordar, confesso que a condição de professora efetiva sustentou sobremaneira a organização pedagógica no exercício da docência. Assumi que o não registrar ocultou bons trabalhos desenvolvidos e outras possibilidades de ensinar. A carência na visibilidade e memória do trabalho docente por nós mesmos faz com que oportunidades de valorização profissional sejam perdidas. Geralmente, as divulgações das atividades que realizamos em sala de aula são algumas publicadas por professores que ingressam na pós-graduação ou nas pesquisas desenvolvidas para trabalhos de conclusão de curso, em revistas especializadas de educação e *sites* de premiações ou compêndios de pesquisas e revistas da área, perpassando pelas peneiras do mundo acadêmico. Essa lista pode parecer contraditória quando escrevo sobre a falta de visibilidade, mas trato da ausência de publicações locais e regionais que chegam ao público docente não pesquisador da academia, o qual sobrevive em uma estrutura que consome dia a dia o nosso saber-fazer escolar. É preciso ser autor da própria história, pois enquanto protagonista precisamos pensar sobre publicar, assim como navegar é preciso.

As políticas de formação docente pelo Ministério da Educação das quais participei como cursista ou convidada serviram para atestar que, diante da oportunidade, o professor se torna protagonista de sua própria história. Projetos como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) e o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foram impulsionadores do protagonismo do trabalho docente porque permitiram, nas atividades propostas e nos seminários, a divulgação do exercício da docência. Sabemos, no entanto, que esses programas são de adesão espontânea e não atingem todos os docentes. Quem participa é movido em sua prática e, no mínimo, repensa o exercício da docência, uma vez que acaba contagiando

outros colegas de profissão a proferirem frases do tipo: "*Na próxima edição, eu vou participar!*". Tem uma peculiaridade que é preciso ser descrita aqui: os estudantes gostam e mobilizam-se em atividades integradas quando enxergam o grupo de profissionais da escola envolvidos no processo e, especialmente, quando lhes é dada autonomia para revelar o conhecimento, a seu modo, é claro. Percebi essa mobilidade juvenil na atividade desenvolvida no PNEM.

Momentos assim são oportunidades de expressão e visibilidade das práticas já consolidadas na rotina de sala de aula, que também abrem caminho para as novas metodologias, revisão de planejamento e avaliação do próprio trabalho docente.

Especificamente em Santa Catarina, para a rede estadual, não existe um programa institucional próprio para publicação ou divulgação, há apenas pequenas inserções no próprio sítio da SED ou em projetos da imprensa. Os maiores espaços de divulgação são as próprias escolas, em eventos organizados como, por exemplo, a feira de ciências. Resumindo, é necessário ampliar espaços de registros ao alcance da realidade cotidiana da escola. A relação de todo esse acervo com a Avaliação é que tudo, exatamente tudo o que desenvolvemos no percurso formativo dos nossos estudantes, pode ser instrumento de avaliação. A questão é, como quantificar aprendizagens?

FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE

Ao revirar meus certificados, vi que desde 1994, fora da sala de aula, participei e me envolvi em cursos, palestras, seminários, encontros, congressos e formações, tanto de Geografia como de Educação em geral. Com certeza, isso ampliou meu universo de atuação e foi motivo de expansão profissional. Essa imersão qualificou minha trajetória, mesmo sem maturidade, na docência. Todavia, dado o percurso de pesquisa na graduação, após a formatura, escolhi continuar próxima à universidade. Assumo como obrigatória a atualização constante em nossa carreira, pois a tenho como compromisso social, visto que, em nossa profissão, o que fazemos é para o outro, ou seja, para gerações de crianças e jovens com sede de aprender.

Pesquisa e docência são elos da sapiência na formação docente. Os estudantes percebem quando seu professor tem leitura de mundo ampliada, tornando-se profissionais que estendem seus horizontes científicos, buscando outras fontes de pesquisa para além de seu componente curricular. Atuar na docência está intrinsecamente relacionado à investigação científica. Estudamos o tempo todo e isso é essencial no nosso fazer pedagógico para também ampliar a visão do estudante e ensinar a diferenciar informação de conhecimento. Essa é uma de nossas responsabilidades. Uma vez que fizemos uma graduação e temos compromisso com a ciência, não podemos terceirizar o que nos é nato, ou seja, o conhecimento. A partir dele, devemos agregar o contexto e o compromisso social à coletividade. Essa imersão também me levou, continuamente, a repensar a avaliação, visto que há professores pesquisadores e leitores no mundo que suplantam provas como o único método.

Retomando a formação continuada, a exceção do período foi no ano de 1997, porém logo descobri o porquê. Foi o ano em que residi e trabalhei no município de Ilhota, Santa Catarina, sem certificado, embora marcada com uma atuação na história daquele lugar. Meu desejo sempre foi, por muito tempo, morar lá, pois é a terra de minha mãe e de minha infância, e voltar foi um presente. Eu, idealista, queria tornar meu projeto de pesquisa acessível aos estudantes e à comunidade. A emoção era tanta que entreguei durante uma missa o relatório final da pesquisa desenvolvida na graduação sobre o município. Parte da pesquisa contava a história e a organização do espaço geográfico de Ilhota, e essa foi, com a ajuda do coletivo de professores e de estudantes da escola em que eu trabalhava, transformada em uma peça de teatro onde contamos a história da colonização da cidade em um ginásio municipal. Foi um momento ímpar, uma passagem rápida, porém significativa. Transformar a pesquisa em arte acessível à comunidade se tornou a materialização de um desejo, a teoria na prática. Por outro lado, mesmo com toda essa dinâmica, a avaliação ainda era distante e resumia-se às provas. Diante desse fato, como não pensar na atuação daqueles estudantes como artistas e protagonistas de suas próprias histórias? Como não considerar o texto no contexto? São perguntas que me faço até hoje ao revirar minha trajetória. O tempo, meus colegas, o tempo! Mas não esse tempo cronológico apenas... o tempo da docência.

Essa interatividade constante com a ciência, a universidade, as escolas, os professores, os profissionais da educação e as instituições de governo agregou ao ato de lecionar elementos e conexões que alargaram o diálogo com as turmas, as crianças e os adolescentes curiosos e com as coisas da vida e do mundo. A diversidade de experiências na trajetória engrandece e sustenta com propriedade as aulas. Aprendi que, na Geografia, a leitura e a atualização são obrigatórias e não complementares apenas. Lecionar na década de 1990, ou seja, no século XX, quando comecei, é muito diferente de agora, nas primeiras décadas do século XXI, e não só, obviamente, pela leitura de mundo a partir das transformações ocorridas no espaço geográfico, mas também com novos paradigmas de ser e estar no mundo, acompanhando a complexidade e a velocidade como tudo acontece com as coisas, as pessoas, a ciência e a vida.

A Geografia assumiu proporções gigantescas para a explicação dos fenômenos sociais e ambientais da trama da geopolítica mundial, dos movimentos populacionais territoriais, da identidade e do pertencimento dos sujeitos ao lugar e de uma cartografia da dinâmica espacial. Ensinar Geografia é, ao mesmo tempo, circundar o universo e pisar em um solo fértil de vivências, é a própria expressão de leitura do mundo espacializado no olhar do docente e imaginado pelo olhar da criança e do adolescente. Percorremos o espaço geográfico a partir das leituras e do conhecimento de nossa formação, das escolhas de currículo, da montagem do planejamento, das decisões didáticas dos recursos e instrumentos pedagógicos e da atitude em sala de aula.

Todos esses momentos são pensados e organizados em uma dinâmica dentro da rotina do cotidiano. E depois do encontro com os estudantes, tudo se revela ou se transforma pela troca. O ouvir e o explorar a curiosidade se consolidam na preparação ou, como *hábeis mestres*, seguindo outros caminhos, porque a sala de aula, caro leitor, é questionadora e encantadora.

AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM GEOGRÁFICA EM TEMPOS DE NOVOS CURRÍCULOS

A Geografia escolar transita no mundo real e no espaço vivido dessas crianças e desse(a)s adolescentes que têm um longo caminho no seu

percurso formativo. Aqui chego a um momento de virada pedagógica, quando comecei a pensar no que de fato é a aprendizagem, que na sua etimologia vem de aprender, de *ad* (junto) mais *prehendere*, com o sentido de “levar para junto de si” e, metaforicamente, “levar para junto da memória” (MOURÃO; FARIA, 2015, p. 13).

O caminho para esse objetivo foi rever a avaliação, visto que me encontrava em um vazio profissional de correções de provas que exauriam minha docência. Não havia sentido aquela formalidade administrativa de registros, queria mais, queria uma aprendizagem geográfica. Acredito que essa virada começou com a efetivação na rede estadual, em 2012, quando, aos poucos, fui entendendo que era preciso, na prática, inverter os procedimentos de avaliação. Sempre fazia, no fim do ano, uma avaliação das aulas com os estudantes, os quais elogiavam as explicações, no entanto percebi que esses pareceres positivos não refletiam nas notas, então comecei a me questionar: Se utilizava diversas metodologias e diversos instrumentos de pesquisa, se conseguia realizar a intervenção didática na explicação, por que os resultados das avaliações não correspondiam?

Tinha comigo que o processo de aprendizagem estava ligado ao estudo, à leitura e, claro, isso fazia sentido. Entretanto é fato que com a memorização não se aprende, mesmo os que acertavam as questões, isso, mais tarde, percebi que não era garantia de apropriação daquele conhecimento. Registro a memória de uma conversa com meu sobrinho Gustavo, no carro, vindo de um lugar qualquer, quando ele me disse: *“Tia, a nota nem sempre representa que aprendi, eu posso ter estudado a matéria só para tirar aquela nota, mas não ficou guardado!”*. Diante disso, concluo que nem sempre as notas baixas refletem que não houve aprendizado, mas essa rigidez do sistema por números pode não corresponder à realidade. Portanto, a avaliação não se encerra com a aplicação de provas. Precisamos, e é necessário, retomar aquele conteúdo não com repetição, mas, discretamente, com exemplos articulados à transição ao próximo, explorando os estudantes para de fato averiguar se houve a apropriação do conhecimento.

Logo constatei que era preciso mudar o método. E assim, nas provas sem consulta, passei a permitir o acesso ao material, sendo mais

complexo do que posso aqui descrever. No entanto, de maneira simples, o processo ocorreu da seguinte forma: de provas descritivas ou objetivas em que o aluno transcrevia o que guardava na memória ou apenas assinalava e preenchia as lacunas para não ficar em branco, ele era instigado a pesquisar para encontrar a resposta, tendo à sua frente tudo o que queria: o caderno, o livro, os textos complementares e os mapas. Também percebi que não podia ser uma avaliação de caça ao tesouro ou de simples transcrição, pois sabia que tudo era novo, tanto para mim quanto para eles. O fato é que trabalhar na avaliação ficou muito mais complexo, uma atividade que, com certeza, passou a tomar tempo significativo no processo de ensino e aprendizagem. Já na forma de organizar e elaborar a avaliação, houve uma inversão de uma prova com questões diretas para as respostas descritivas com texto, que era muito rápida de compor, porém a correção levava horas de uma entediante leitura de textos iguais, decorados do livro didático ou de outros materiais disponíveis.

Com as provas de consulta, a elaboração ganhou conteúdo e cuidado na construção das questões, dado que eu tinha que pesquisar e encontrar as respostas para transformar em alternativas erradas ou certas, e aí nasceu o gabarito, ou seja, levava em média duas horas para criar uma prova, porém minutos na correção. Claro que tinha a preocupação com a possibilidade de “chutes”, mas isso foi raro, mais raro que as provas em branco que recebia antes. Eu vi satisfação e leveza no fazer da turma, e aquele peso de dia de prova desapareceu. O cuidado deles era ter o conteúdo e o material organizados para a realização da atividade avaliativa. A utilização de mapas, que era constante nas explicações, passou de uma simples forma de visualização para um instrumento de pesquisa e de investigação. A oportunidade dada para o acesso qualificado a esse material se constituiu também em alfabetização cartográfica. Entendi, nesse processo, que:

[...] a avaliação, [...] constitui-se em prática investigativa, instrumento de decisão sobre as atividades orientadoras de ensino que vêm sendo adotadas, de forma contínua, sistemática, expressa num movimento permanente de reflexão e ação. (SANTA CATARINA, 2014, p. 46).

Filizola (2009) discorre acerca das práticas avaliativas e do raciocínio geográfico. Para esse autor (2009, p. 82), “[...] avaliar é estabelecer objetivos e viabilizá-los metodologicamente”. A partir de nosso planejamento de ensino, podemos tornar a avaliação contextualizada, motivadora e relevante. Nesse sentido, os critérios precisam ser bem definidos, buscando a aprendizagem.

Ao retomar a experiência, somente percebi que a inversão estava dando certo quando errei. Exemplifico com o episódio em que, em uma turma da 8ª série da rede municipal, no meio da avaliação, um aluno levantou a mão. Eu me aproximei e ele, sem jeito, mas convicto, disse: “[...] *professora, nesta questão não tem a resposta para eu assinalar*”. Retornei à mesa, peguei o mapa e verifiquei que ele tinha razão, pois eu não havia colocado nenhuma resposta correta, sendo que pedi no enunciado que assinalassem a correta. Nesse momento, eu sorri e fiquei muito feliz, já que havia dado certo. Se ele não encontrou é porque verificou no mapa com cuidado e pesquisou todas as possibilidades. Isso foi, para mim, a ocorrência de *aprendizagem*, como coloca Kimura (2010, p. 56):

O aluno pode não elaborar de imediato as respostas para dar conta dessas pistas, porém, é possível constituir um conjunto de situações e questões no sentido de ajudá-lo a buscar respostas, bem como colocar à sua disposição um conjunto de instrumentos para essa busca.

Foi um momento único e intenso de realização e de exercício pleno da docência, porque enxerguei de modo articulado o planejamento, as aulas, a metodologia e a avaliação. Como nos coloca Nóvoa (2009, p. 19), “[...] nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho”. A Geografia, a partir dessa tomada de decisão, foi além da minha paixão em ensinar, visto que isso era notável desde 1994. No entanto, descortinar a aprendizagem foi maior que qualquer sentimento, deu significado às explicações que sempre foram minha marca docente aos meus estudantes. Concordando com Filizola (2009, p. 86), “[...] a aula de campo, o manuseio do Atlas, o trabalho com o jornal e a entrevista podem ser colocados a serviço da viabilidade metodológica dos objetivos da disciplina e dos critérios de avaliação”.

Não faz mais sentido em minha docência as avaliações sem consulta. Sei que os mais céticos podem argumentar: "*Professora Luciana, depois, nas provas de concursos, nos processos seletivos, vestibulares, ENEM, enfim, eles não terão acesso aos materiais!*". Sim, claro. No entanto, terão o conhecimento apropriado durante a Educação Básica e, suficientemente preparados, responderão assertivamente às questões. Comprovei isso nos simulados que realizei com as turmas de Ensino Médio. A capacidade de recordar o conteúdo, de estabelecer as conexões, de compreender o enunciado, de interpretar os mapas, os gráficos, os fragmentos de matérias jornalísticas e de charges, enfim, dos mais diversos gêneros textuais, foi ampliada, alargada; houve o desenvolvimento intelectual.

Segundo Castellar e Vilhena (2010, p. 145):

[...] entendemos que a avaliação se refere, antes de tudo, à forma que o professor encara o conteúdo de sua área, os fundamentos dela e o processo de aprendizagem. Isso significa que quando tratamos da avaliação no cotidiano escolar, nos envolvemos, também, com a prática docente e com o currículo escolar.

A AVALIAÇÃO EM GEOGRAFIA: BNCC E CURRÍCULO DO TERRITÓRIO CATARINENSE

Desde 2015, integro a equipe de estudos da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina da Base Nacional Comum Curricular e, posteriormente, assumi o cargo de redatora de Geografia juntamente com outra colega, vinculada à União Nacional dos Dirigentes de Educação (UNDIME), em um trabalho coletivo de redação com aproximadamente 600 profissionais e professores/as da Educação Básica, em que redigimos o mais novo capítulo da Geografia escolar. Antes desse processo, participamos de uma imersão de três encontros formativos em Brasília, DF, com colegas de todos os estados do Brasil por componente curricular e áreas do conhecimento. Foi intenso e singular tratar da Geografia dos territórios.

As mudanças foram e são significativas para nós professores/as da rede pública. Cada área de conhecimento estabeleceu competências específicas, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos. Essas

competências explicitam como as dez competências gerais da BNCC devem se expressar nessas áreas.

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas aos diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas.

Exemplificando:

Figura 1 – Recorte de parte do organizador curricular de Geografia

Quadro 7 - Organizador curricular: Geografia – 7º ano

ANOS FINAIS - 7º ANO			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTEÚDOS
O sujeito e seu lugar no mundo	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil	Analisar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.	Conceitos: região, regionalização, território e territorialidade. A cultura indígena, africana, asiática e europeia: conhecendo a formação do Brasil e de Santa Catarina. Tipos de regionalização do Brasil e de Santa Catarina.
Conexões e escalas	Formação territorial do Brasil	Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas. Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.	Conceito de espaço geográfico. Organização do espaço geográfico brasileiro, ciclos econômicos e a ocupação do território. Formação do território catarinense (A questão do Contestado, os Tropeiros, República Juliana/Revolução Farroupilha). Povos originários e comunidades tradicionais do espaço geográfico brasileiro e catarinense. Territórios Quilombolas: territorialidade, ancestralidade e identidade. Territórios Indígenas: autossustentabilidade e o respeito à Mãe Terra. Direitos das comunidades do campo, de pescadores, de ribeirinhos, de caiçaras, de indígenas e de caboclos.
	Características da população brasileira	Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.	População Brasileira: organização, distribuição espacial e estrutura. Diversidade étnica, religiosa e cultural nacional, regional e local (comunidades tradicionais, quilombos, ribeirinhas). Dinâmica da sociedade – políticas públicas no território nacional em âmbito local e estadual.

Fonte: Santa Catarina (2018, p. 417).

A partir da implementação da BNCC por meio dos Currículos de Territórios, o exercício da gestão e da docência se ampliou na medida em que se buscou, a partir do desenvolvimento das habilidades, que o estudante atingisse as competências específicas de cada componente e área, bem como as competências gerais da BNCC. Ressalta-se que as mudanças influenciam diretamente os planos de gestão, o projeto político pedagógico, os materiais didáticos, os planejamentos e as avaliações.

Quadro 1: Competências Específicas de Geografia para o Ensino
Fundamental

1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse, o espírito de investigação e de resolução de problemas.
2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas e de como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.
5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, a fim de avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.
6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.
7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Brasil (2017, p. 364).

Importante incorporar à prática pedagógica, desde o planejamento até a avaliação, o que prevê o Currículo do Território Catarinense (2018, p. 401):

Essas competências, associadas às competências gerais da BNCC, mobilizam conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores, que, articulados, possibilitam a formação humana integral e a construção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva. Assim, assume-se o compromisso de desenvolver a criticidade, a responsabilidade e a autonomia, respeitando e aprendendo com as diferenças, com as diversidades e com o ambiente, e combatendo todo e qualquer tipo de discriminação. Para tal empreendimento, a Geografia no currículo do território catarinense incorpora a concepção da diversidade como princípio formativo e toma para si a discussão, sob a perspectiva geográfica, de temas e de conceitos que envolvem a sociodiversidade, os direitos humanos, os princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, direcionados à construção da cidadania local e global.

Avaliar a partir de competências e habilidades assumiu um novo compromisso e uma nova responsabilidade a partir de 2020 com a implementação, em todo o território nacional, da BNCC. A princípio, precisamos nos familiarizar com os novos conceitos e contextos envolvidos. E, pensando no nosso *Currículo do Território Catarinense*, é importante, para além do componente, incorporar a diversidade como princípio formativo, que, no documento, ganha identidade e relevância social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SED, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 set. 2021.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage, 2010. [Coleção ideias e ação].

FILIZOLA, Roberto. **Didática da geografia**: proposições metodológicas entrelaçadas com a avaliação. Curitiba: Base Editorial, 2009.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MOURÃO, Carlos Alberto; FARIA, Nicole Costa Memória. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [s.l.], v. 28, n. 4, p. 780-788, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528416>. Acesso em: 10 jul. 2022.

NÓVOA, Antônio. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral da Educação Básica. Florianópolis, SC: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense 2018**. Florianópolis, SC: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

YOUSAFZAI, Malala. **Eu sou Malala**. A história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

CAPÍTULO 6

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Richarles Souza de Carvalho

<http://dx.doi.org/10.18616/ava06>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, sejam eles professores¹ já formados (com mais ou menos experiência), sejam professores em formação inicial nos cursos de licenciatura em Letras, todos esses atores sociais já devem ter escutado, lido ou até mesmo escrito os termos “avaliação processual e diagnóstica” em um plano de ensino ou em outros gêneros textuais afins. Mas afinal, o que significam os adjetivos “diagnóstica” e “processual” quando relacionados ao ensino de língua inglesa?

Neste texto pretendo, como objetivo geral, problematizar a avaliação nos processos de ensino-aprendizagem de língua inglesa, sobretudo na Educação Básica regular. Todavia, as problematizações e alguns conceitos deste capítulo podem ser transpostos para cursos livres de idiomas e de outras modalidades de ensino que venham trabalhar com o ensino de língua inglesa.

O ensino de língua inglesa é obrigatório no Ensino Fundamental, conforme podemos ler, a seguir, em um excerto retirado do artigo 26 da LDB, que trata das disciplinas curriculares: “§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (BRASIL, 1996, n.p.).

Também no Ensino Médio, conforme outro trecho, retirado do artigo 35-A da LDB: “§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo e, preferencialmente, o espanhol” (BRASIL, 1996, n.p.).

A Lei ainda determina que a Base Nacional Comum Curricular é que definirá os “direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio” (BRASIL, 1996, n.p.) e é exatamente por essa razão que há uma parte reservada para a língua inglesa e não para outras línguas estrangeiras, como pode ser observado em documentos anteriores, como os Parâmetros Curriculares

¹ Utilizarei o masculino genérico para referir-me a professoras e professores. Contudo, tenho ciência de que, dos que trabalham com língua inglesa na Educação Básica, a maioria são mulheres.

Nacionais (PCN), nos quais a alusão era não somente à língua inglesa, mas às línguas estrangeiras genericamente.

Outrossim, apesar deste texto problematizar o ensino de língua inglesa – em razão de minha experiência acumulada como professor desse idioma e em razão da exigência legal do ensino dessa língua em escolas brasileiras de Educação Básica –, as discussões e os pressupostos aqui apresentados podem ser tranquilamente utilizados no ensino de outras línguas estrangeiras.

Após esta seção introdutória, farei uma breve discussão sobre a avaliação em um sentido mais amplo, problematizando essa ação *sine qua non* da Educação Básica.

Na seção subsequente, contextualizarei a avaliação no ensino de língua inglesa, demonstrando exemplos de instrumentos avaliativos para cada uma das habilidades linguísticas.

Na quarta e penúltima seção, discuto como seria a avaliação da aprendizagem para o componente específico – língua inglesa – conforme a atual Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Por fim, trago algumas considerações finais e proposições relacionadas ao tema “avaliação no ensino-aprendizagem de língua inglesa”.

O QUE É AVALIAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA?

No início deste capítulo, questioneei o significado dos adjetivos “diagnóstica” e “processual” quando relacionados ao processo de avaliação em língua inglesa. Isso porque essas palavras são repetidas por vezes sem critério algum, somente como uma fórmula vazia que deveria fazer parte de qualquer planejamento de ensino. Obviamente essas situações devem ser revistas, pois uma avaliação da aprendizagem coerente na Educação Básica seguramente é processual e diagnóstica. A seguir, busco conceituar brevemente essas características da avaliação.

Avaliação diagnóstica: o professor precisa conhecer seus alunos e perceber o que eles já sabem sobre determinado assunto; deve também, ao

final de uma sequência didática ou de um projeto, verificar novamente (fazer um novo diagnóstico) do que os alunos se apropriaram, ou seja, quais habilidades e competências foram construídas.

A palavra “diagnose” parece ser emprestada da área da saúde e exatamente essa metáfora é que deve ser compreendida. Um diagnóstico é um processo de detecção de algo que deve ou não ser feito. Também é importante estabelecer objetivos de aprendizagem claros para que o procedimento diagnóstico venha fazer parte da avaliação de forma eficaz. Se eu “não sei onde quero chegar”, não conseguirei “saber se já cheguei ou não”.

Avaliação processual: avaliação da aprendizagem na Educação Básica não é sinônimo de teste ou de prova individual. Há um senso comum na sociedade em geral, e até mesmo entre muitos professores, de que a avaliação é igual a prova. Os testes individuais, sejam eles orais ou escritos, são apenas uma das muitas estratégias de verificação da aprendizagem. Há diversos outros instrumentos avaliativos que podem ser usados no ensino dos mais diversos conteúdos.

A prova não é um “momento de acerto de contas” ou, como afirmou outrora nosso patrono da educação Paulo Freire (2005), a educação não deve ser uma educação bancária na qual o professor “deposita” conteúdos para posteriormente “sacar” possíveis notas ou aprendizados. Um professor que deseja efetivamente fazer de sua avaliação da aprendizagem uma atividade processual não poderá confiar somente nas famosas provas bimestrais ou somente na entrega de um trabalho ao final de um ciclo. Todas as atividades que foram feitas em sala, todas as interações e todos os diferentes instrumentos avaliativos devem ser utilizados para perceber a evolução de um aluno em determinado objeto do conhecimento.

Outro aspecto importante do caráter processual avaliativo é o fato de um aluno, devido à sua individualidade e às suas características pessoais, poder alcançar a proficiência em determinada habilidade em momentos diversos daqueles estabelecidos para a coletividade. Às vezes, isso não é bem recebido ou aceito dentro de um projeto pedagógico. No entanto, a verdade é que um aluno que não saiba algo em determinada etapa poderá, mais cedo ou mais tarde, apropriar-se de um determinado conhecimento. Não temos total

controle sobre o conhecimento alheio: este deveria ser um aprendizado para todos nós professores.

A avaliação formativa é outra nuance que poderia ser levada em consideração em nosso contexto educacional brasileiro, em razão de que as bases epistemológicas da BNCC vão ao encontro de tal conceito. Conforme Perrenoud (2007, p. 158), “[...] uma avaliação formativa somente pode ser cooperativa, negociada, matizada, centrada mais na tarefa e nos processos de aprendizagem do que na pessoa”.

Na próxima seção, apresentarei habilidades linguísticas que devem ser trabalhadas na aula de língua inglesa e possibilidades para a avaliação da aprendizagem de tais habilidades.

COMO AVALIAR AS HABILIDADES LINGUÍSTICAS?

Não é novidade para professores de língua estrangeira que as línguas, em um sentido amplo, podem ser divididas em quatro habilidades², duas de recepção – escutar e ler – e duas de produção – falar e escrever. Problematicarei tais habilidades a seguir, com vistas ao processo de avaliação de cada uma delas.

Um primeiro aspecto a ser considerado na avaliação de uma das quatro habilidades linguísticas é a organização didático-pedagógica prévia. Ou seja, se há a intenção de avaliar as quatro habilidades, então a própria aula de língua inglesa deve ser redimensionada e organizada a contemplar, com igual valor, as quatro habilidades, com vistas a momentos vindouros de avaliação.

Em suma, se a intenção é avaliar, por exemplo, a oralidade construída em determinado objetivo de conhecimento (um tópico léxico-gramatical ou um gênero textual), todo o processo – desde as aulas, as interações em grupo, até um hipotético momento individual de avaliação – deverá ser atravessado pela prática de linguagem em questão.

² Alguns autores colocam a "tradução" como uma quinta habilidade linguística em razão de suas especificidades, principalmente no que diz respeito ao processo, por vezes concomitante, de recepção e produção. Ver Atkinson (1993), Cook (2007), Naimushin (2002).

Como em todo processo de ensino-aprendizagem, diferentes instrumentos avaliativos devem ser utilizados para a verificação processual das competências e habilidades adquiridas. Para cada habilidade linguística, contudo, haverá algumas estratégias e alguns instrumentos avaliativos mais adequados e eficazes, como podemos ver nas subseções que seguem.

AVALIAR A LEITURA

Em primeiro lugar, para se pensar em avaliar a leitura, devemos redimensionar o próprio conceito dessa prática de linguagem. Ler não é somente decodificar os sinais verbais escritos que, ao longo da história, tornamos convenções e agrupamos em sistemas linguísticos. Ler é perceber o mundo, é ler a vida, é interpretar o cotidiano e as pessoas. Paraphrasing Orlandi (2003), somos condenados a interpretar. Portanto, na aula de língua inglesa e, por conseguinte, na avaliação da aprendizagem em língua inglesa, os conceitos de texto e de leitura devem ser ampliados para outras manifestações semióticas que venham potencialmente construir um significado.

Todavia, tal redimensionamento não exclui a real necessidade de se trabalhar o novo código linguístico em língua estrangeira. Para aprender a ler palavras e textos em inglês, o aluno deve se colocar em contato com tais textos, de maneira contínua, diversificada, problematizada e contextualizada.

Essas quatro noções apresentadas acima dão uma boa ideia de como deveria ser a avaliação da leitura em língua inglesa. Não basta apresentar bons textos para os alunos de maneira espaçada e esporádica; o contato deve ser contínuo para que quando o estudante for confrontado com uma situação mais formal de avaliação, ele fique confortável e esteja familiarizado com essa prática de linguagem. A apresentação de diferentes gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos, sejam monossemióticos ou plurissemióticos, deve ser sempre feita de maneira contextualizada e problematizada. Isso significa dizer que os conhecimentos prévios dos alunos deveriam ser ativados assim como os diferentes temas relacionados ao objeto de estudo também poderiam ser mobilizados.

Em se tratando de instrumentos avaliativos, nossa dica é que sejam feitas avaliações orais (com perguntas em português) sobre os textos escritos,

bem como questionários interpretativos (também com a possibilidade de ser em língua portuguesa) sobre determinado gênero textual trabalhado. A possibilidade de os questionamentos serem feitos em português se justifica em razão de que a habilidade em foco não é a produção escrita, mas sim a recepção por meio da leitura. Ou seja, o *input* linguístico foi feito em língua inglesa, mas a verificação da aprendizagem tem como mediadora a língua materna do aluno.

AVALIAR A ESCRITA

A habilidade da escrita enfrenta sérios desafios na Educação Básica, seja em qual for a disciplina curricular. Alguns culpam a pós-modernidade, alguns culpam a internet com seus usos coloquiais exacerbados, outros ainda dizem que os alunos “não sabem” mais escrever por causa das novas tecnologias, tais como o *smartphone*³. E estamos falando da escrita em língua materna... como será em língua estrangeira?

Eu diria que os desafios não são muito diferentes, com o adendo de que em língua inglesa (objeto deste capítulo) os alunos, na grande maioria das vezes, não têm um conhecimento mínimo da língua, nem mesmo a coloquialidade, nem mesmo o vernáculo oral para lhes ajudar na interpretação geral dos contextos.

Portanto, sem querer um cenário tétrico para o caso, ensinar a escrever e avaliar a aprendizagem da escrita em língua inglesa é ainda mais complexo e desafiador.

Estratégias para avaliar a escrita verbal em língua inglesa: os alunos devem ter acesso a um ambiente confortável e acolhedor para registrarem seus mais diversos textos; deve-se deixar os alunos usarem dicionários para incremento de vocabulário quando houver produção de determinados gêneros; pressupostos psicopedagógicos sugerem que um aluno é sujeito de sua própria aprendizagem, portanto, peça aos alunos que apresentem frases,

³ Alguns estados do Brasil têm legislações próprias que proíbem o uso de celulares em ambientes educativos. Para a possível utilização dessas tecnologias, o tema deveria ser discutido com os sistemas de ensino e com a própria comunidade escolar.

textos, enfim, diversas produções em que eles apareçam como sujeitos, registrando sua vida, suas rotinas, sua aprendizagem.

Instrumentos avaliativos para auxiliar na avaliação da aprendizagem da escrita em língua inglesa: criação de *blogs*, diários pessoais com registros do dia ou da semana retratando o próprio processo de aprendizagem, intercâmbio de cartas, criação e registro de receitas culinárias, desenvolvimento de livros com imagens e textos verbais, fotolegendas, etc.

AVALIAR A ORALIDADE

Entendo como oralidade o conjunto das habilidades da fala (produção) e da escuta (recepção). É possível trabalhar as duas habilidades separadamente, até mesmo avaliá-las cada uma ao seu tempo. Contudo, como veremos na próxima seção, a própria BNCC traz um eixo organizador que contempla as habilidades de fala e de escuta: o eixo oralidade.

A oralidade é, sem dúvidas, o *calcanhar de Aquiles* do ensino de língua inglesa, principalmente no ensino regular. A maioria das pessoas querem aprender a “falar inglês”. Todos os professores de língua inglesa também querem que seus alunos dominem⁴ a oralidade em língua inglesa, mas nem sempre é isso o que acontece. Os relatos são muitos: “*Até sei ler e escrever, mas quando vou falar eu travo*” ou “*Tenho muita dificuldade em entender o que eles estão falando em inglês*”.

O desafio está posto. O professor tem que trabalhar com as quatro habilidades, mas, por vezes, até ele mesmo não as domina por completo. Enfim, como avaliar a oralidade dos alunos?

Como apresentei anteriormente neste texto, se o professor quer avaliar a oralidade, ele deve ter trabalhado a oralidade. Uma obviedade que deve ser lembrada: se eu quero avaliar a fala, devo ensinar a falar, e para ensinar a falar, eu devo falar (inglês); o mesmo acontece com a escuta.

Contemporaneamente, devido ao status de *língua franca* que o inglês possui (BRASIL, 2016, p. 241), nossos alunos são expostos a diversas

⁴ A dominação aqui se refere tão somente ao domínio do código linguístico, da língua em si. Em hipótese alguma essa dominação tem a ver com a luta de classes, a hegemonia ou a relação e o poder.

situações de interação oral em língua inglesa. Nem sempre eles são os protagonistas de tais interações, mas, frequentemente, escutam e cantam músicas ou assistem a filmes e séries em língua inglesa, etc.

As atividades de oralidade nas aulas de língua foram marcadas ao longo da história como momentos de interação verbal oral *face to face* ou, com o advento de antigas tecnologias de gravação de áudio no Método Audiolingual (BROWN, 1994), como momentos individuais de gravação da voz, de repetição de textos, etc. Atualmente, com a facilidade de acesso aos smartphones, *as possibilidades de gravação de vídeo e áudio dão ao professor de língua inglesa um elemento valioso para o registro da oralidade de seus alunos.*

Instrumentos que podem servir para o registro de avaliação da oralidade: *vlogs* (vídeo logs ou *blogs* com vídeos), gravação de conversas telefônicas hipotéticas, gravação dos alunos cantando músicas, questionários feitos a partir de um filme ou de um episódio de série, registros escritos feitos pelo professor sobre a evolução da oralidade de um aluno e registros feitos pelo próprio aluno sobre a sua evolução nas habilidades de fala e de escuta.

Uma especificidade recai sobre o ensino de língua inglesa para crianças. Apesar de a BNCC ainda não preconizar como obrigatório o ensino de inglês para os primeiros anos do Ensino Fundamental, muitas escolas Brasil afora já oferecem em seus currículos a língua inglesa para crianças. Esse tema por si só daria conteúdo para outros textos, contudo ocupar-me-ei de brevemente propor como a avaliação da aprendizagem poderia ocorrer nesse nicho.

As crianças ainda estão em fase de alfabetização, portanto não deveria existir uma preocupação tão grande com a leitura da escrita nem mesmo com a prática de escrita num sentido estrito. Exatamente o contrário deve ser a ênfase quando o assunto é língua inglesa para crianças: a oralidade e se as aulas terão como foco a oralidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental (ao menos essa deveria ser a realidade), então o processo de avaliação da aprendizagem das crianças também deveria estar pautado em práticas orais. Além disso, o adjetivo processual deveria ser lembrado pelos professores de língua inglesa para crianças em todos os momentos e em todas as aulas.

Apresentei nesta seção algumas considerações sobre como avaliar as quatro habilidades linguísticas em língua inglesa, demonstrando algumas estratégias e alguns possíveis instrumentos avaliativos, ratificando a necessidade de as habilidades serem muito bem trabalhadas anteriormente a momentos mais formais de avaliação.

Na próxima seção, problematizarei o tema da avaliação em língua inglesa conforme a atual BNCC.

O QUE A BNCC APRESENTA SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA?

Como apresentei na introdução deste capítulo, o ensino de língua inglesa, atualmente, é obrigatório no Ensino Fundamental (anos finais) e no Ensino Médio. Isso está asseverado na LDB e na própria BNCC, esta que reserva uma parte para o componente específico Língua Inglesa no Ensino Fundamental. No Ensino Médio, a Língua Inglesa aparece em conjunto com outros saberes na área *Linguagens e Suas Tecnologias*.

A resposta para a pergunta que dá título a esta seção poderia tornar a discussão esvaziada, pois, na BNCC, no componente específico Língua Inglesa, não há uma menção clara à temática da avaliação. Na verdade, em poucos momentos do texto da BNCC podemos observar explicitamente a temática da avaliação. E quando isso ocorre, há uma ênfase propositiva sobre a avaliação formativa, como podemos ler na competência abaixo, retirada do início do texto da BNCC:

[...] construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos. (BRASIL, 2016, p. 17).

Afirmei acima que a discussão poderia tornar-se “esvaziada” em razão de a avaliação da aprendizagem não estar explícita na BNCC, no componente específico Língua Inglesa (não há, por exemplo, uma seção com esse título ou temática, como havia nos PCN de língua estrangeira). Todavia, esse esvaziamento em potencial não se sustenta, pois há uma clareza implícita sobre que avaliação a BNCC propõe quando entendemos a opção dessa base curricular pelo trabalho com competências e habilidades.

A organização epistemológica da atual BNCC está alicerçada no princípio das competências e habilidades. Isso já é sabido, mas o que significa? Significa que o conhecimento será construído a partir do alcance, primeiramente, das habilidades e, por conseguinte, das competências desenvolvidas pelo estudante.

No caso dos saberes relacionados à língua inglesa, eles estão organizados em eixos os quais têm relação direta com as habilidades linguísticas problematizadas em seção anterior. Os eixos organizadores propostos pela BNCC para o componente Língua Inglesa são: Eixo Oralidade, Eixo Leitura, Eixo Escrita, Eixo Conhecimentos Linguísticos e Eixo Dimensão Intercultural.

Ao problematizarmos as habilidades linguísticas na seção *Como Avaliar as Habilidades Linguísticas?*, estávamos indiretamente aludindo aos eixos Oralidade, Leitura e Escrita. No entanto, a BNCC traz ainda os eixos Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural. Poderíamos fazer as mesmas conjecturas sobre como poderia acontecer a avaliação da aprendizagem das habilidades específicas de cada um desses dois eixos.

Uma primeira hipótese seria um trabalho metalinguístico e descritivo do processo de aprendizagem. Ou seja, para verificar o alcance de determinada habilidade de um desses eixos, o professor poderia, em uma situação formal avaliativa, indagar o que o aluno aprendeu, fazer exercícios metalinguísticos (gramaticais, por exemplo) e questionamentos sobre questões culturais (até mesmo em língua portuguesa).

Outra possibilidade (e esda me parece mais plausível) é assumir a transversalidade das habilidades e dos objetos de conhecimentos específicos dos eixos Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural. Dessa

forma, essas habilidades podem (e de fato estão se a aula for diversificada, coerente e ética com o componente específico) se fazer presentes de maneira combinada ou até mesmo sobrepostas a habilidades dos outros eixos mais diretamente relacionados às práticas de linguagem.

Assim teríamos a possibilidade de também a avaliação da aprendizagem acontecer pela verificação direta (contudo processual e diagnóstica) das habilidades dos eixos Oralidade, Escrita e Leitura, e indireta das habilidades dos eixos Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural, pelo fato de que estas últimas habilidades podem ser trabalhadas (e avaliadas) por meio daquelas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS/PROPOSIÇÕES

Toda teoria se mostra fraca quando não há a prática, e vice-versa. O trabalho do professor de línguas se constrói no chão da sala de aula ou por meio de interações mediadas por tecnologias contemporâneas da comunicação. Contudo a abstração necessária da teoria pode ajudar na prática, no redimensionamento de conceitos ou ao menos na curiosidade e na dúvida. Minha prática pedagógica acumulada por anos demonstra que é possível repensar a prática, rever nossos ofícios como professores conhecendo a legislação vigente na área, bem como outros documentos oficiais. Dessa forma, o professor poderá redimensionar seu próprio posicionamento em relação à disciplina.

A BNCC assume o *status* de língua franca para a língua inglesa (conceito nada novo, a propósito). Disso emerge um sentido positivo à língua devido à sua hegemonia internacional e à sua necessidade aos nossos dias. Advogo, a partir desse conceito, que nós professores de língua inglesa venhamos compreender o papel social dessa língua/disciplina. Em uma época em que algumas disciplinas perderam espaço e prestígio, seria ao menos ingênuo não perceber o quão importante é o papel do professor de língua no atual contexto mundial.

Dito isso, rememoro o objetivo deste capítulo, que é problematizar a avaliação nos processos de ensino-aprendizagem de língua inglesa, sobretudo

na Educação Básica. Se tudo aquilo que foi dito anteriormente sobre a atual imagem da disciplina de língua é importante, não é menos relevante pensar em como avaliar a aprendizagem dos alunos que estudam inglês na escola. Enfim, todos queremos que os alunos aprendam, que dominem a língua em suas diferentes nuances.

A avaliação também deve servir para redimensionar a própria prática do professor de língua inglesa. Quando o professor avalia, registra as aprendizagens, prospecta novas estratégias e interações, ele também está avaliando a si mesmo. Um diagnóstico inicial ou final em uma sequência didática ou um projeto também será o diagnóstico de uma prática pedagógica, de decisões acertadas ou de algo que pode ser revisto.

Fica ainda o desejo de problematizar com mais rigor a avaliação formativa como possibilidade no ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

- ATKINSON, David. **Teaching monolingual classes**. Essex: Longman, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 fev. 2020.
- BROWN, Henry Douglas. **Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy**. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall, 1994.
- COOK, Guy. A thing of the future: translation in language learning. **International Journal of Applied Linguistics**, [s.l.], v. 17, n. 3, 2007. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1473-4192.2007.00160.x/pdf>. Acesso em: 09 mar. 2020.

NAIMUSHIN, Boris. Translation in foreign language teaching: the fifth skill. **Modern English Teacher**, [s.l.], v. 11, n. 4, 2002. Disponível em: http://eprints.nbu.bg/1615/1/Naimushin_Translation_Fifth_Skill.pdf. Acesso em: 09 mar. 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CAPÍTULO 7

A AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA COM BASE NA PERSPECTIVA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL

Ademir Damazio

Eloir Fátima Mondardo Cardoso

Iuri Kieslarck Spacek

<http://dx.doi.org/10.18616/ava07>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Neste capítulo¹, refletiremos sobre a avaliação no contexto da educação nas instituições formais de ensino. Para tal, a discussão ocorrerá sob o prisma da Teoria Histórico-Cultural (THC), uma vez que ela é a base teórica do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019). Partiremos do pressuposto de que a avaliação, de acordo com a THC, é uma ação de atividades, cuja finalidade é o desenvolvimento humano. Mais especificamente, focaremos na perspectiva de avaliação da Teoria do Ensino Desenvolvimental por considerá-la mais orgânica e por perpassar, dialeticamente, todo o processo das ações da atividade de ensino e de aprendizagem.

Para Vigotskii (1988), esse desenvolvimento é decorrente das apropriações do conhecimento produzido socialmente. No entanto, não é qualquer conhecimento nem toda forma de organização de ensino que promove o desenvolvimento. Ao longo do tempo, a humanidade criou instituições com a finalidade de promovê-lo por meio da socialização dos conhecimentos historicamente produzidos, que não são apropriados de maneira espontânea, sendo a escola uma das principais.

Segundo Moraes e Moura (2009, p. 99), “[...] o processo de humanização depende das condições objetivas para que o homem se aproprie dos bens produzidos histórica e socialmente pela humanidade”. Essas condições são sociais e dependem do modo de organização da sociedade. Nesse sentido, Davidov² (2017) aponta que há centenas de anos a finalidade socialmente atribuída à educação de massas é a de possibilitar a apropriação de conhecimentos e habilidades básicas indispensáveis aos filhos da maior parte dos trabalhadores para a aquisição de uma profissão significativa à produção industrial e para a vida social. No entanto, isso não responde mais às exigências

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

² A grafia do nome desse autor é escrita de maneiras diferentes devido às traduções do idioma russo, que possui alfabeto diferente do ocidental. Assim, utilizaremos neste capítulo a grafia “Davidov”, mas conservaremos a grafia original das traduções das publicações quando forem referenciadas.

técnico-científicas atuais. Portanto, trata-se de uma necessidade, devido à complexidade social e à mudança de princípios educativos. Os conhecimentos e habilidades utilitário-empíricos, que privilegiavam um pensamento empírico racionalista discursivo, devem ser superados por princípios didáticos pautados na formação do pensamento teórico, por meio da apropriação do conhecimento científico que proporciona o desenvolvimento dos indivíduos aos patamares das máximas possibilidades atingidas pela humanidade.

O cumprimento de tal tarefa da educação moderna, no entanto, conclama por mudança das condições vinculadas aos processos educacionais. Uma delas se refere à própria formação de professor, de modo que desenvolva a capacidade de organizar o ensino que lhe possibilite a elaboração de situações em que o estudante desenvolva o pensamento teórico. Tal intento requisita o envolvimento em uma atividade que sua célula é a tarefa de estudo, cuja principal diferença para outras tarefas é a de que, em sua resolução, “[...] o aluno também modifica o objeto, mas o resultado da modificação é a alteração do próprio sujeito da ação” (ELKONIN, 2019a, p. 153).

De acordo com a THC, o professor também se desenvolve ao organizar suas ações de ensino para que os estudantes se apropriem dos conhecimentos teóricos. Moraes e Moura (2009, p. 102) destacam que:

[...] o professor tem a importante tarefa de organizar o ensino que tenha como referência a cultura, produzida no desenvolvimento da humanidade de forma a criar sentido para os escolares se apropriarem de conhecimentos que lhes permitam partilhar significados no seu meio social.

A efetivação da atividade de ensino com tal entendimento requer que sejam proporcionadas algumas condições objetivas. Dentre elas, a formação continuada do professor em que a temática central seja a atividade de ensino e seus fundamentos, sua estrutura, suas possibilidades, entre outros conceitos. Portanto, a organização do ensino se constitui algo a ser apropriado pelo professor, como uma forma geral de conhecimento didático. Isso significa que o professor carrega consigo um modo geral de organizar o ensino.

Segundo Leontiev (1978), toda atividade humana possui uma estrutura, a qual será tratada mais adiante. No presente texto, dado os contornos para o desenvolvimento de seu objeto, não focaremos em cada um dos seus componentes estruturais, mas destacaremos um deles, a ação. Basicamente, enfatizar-se-á uma particularidade que faz parte da atividade do professor: a ação de avaliação da aprendizagem dos estudantes e a da própria atividade de ensino. Essa ação implica na observação dos resultados do próprio modo de organização do ensino para refletir sobre o cumprimento da meta da atividade e, se necessário, elaborar a proposição das tarefas de estudo, suas respectivas ações e das tarefas particulares (DAVIDOV, 1988).

Assim como não é todo o tipo de ensino que produz desenvolvimento em nível teórico, também não é todo tipo de avaliação que representa e se torna essencial para a formação do pensamento teórico dos estudantes. Nesse contexto, surge a pergunta: que forma de avaliação contribui para o desenvolvimento desse tipo de pensamento nos estudantes? Uma possível resposta parte do pressuposto de que esse tipo de avaliação só se torna objetivada no contexto da atividade de estudo. Para que isso ocorra, de acordo com Davidov (1988, p. 171), é indispensável que a escola extinga “[...] qualquer manifestação de formalismo no conteúdo e nos métodos do trabalho pedagógico”³.

Para resolver os problemas teóricos da aprendizagem, o objetivo da escola não deve estar pautado simplesmente na transmissão de informações para os estudantes. A avaliação da aprendizagem, por sua vez, não tem como fim a atribuição formal de notas. Isso requer o desenvolvimento de critérios eficientes do processo educacional para ensinar os estudantes a se apropriarem dos conhecimentos por si e por intermédio da autoeducação, tornando possível “[...] a eliminação do formalismo no processo de avaliação do trabalho do professor e do aluno” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 2019, p. 191). Para tanto, conforme anunciamos, implica na substituição da organização do ensino com base em princípios que desenvolvem o conhecimento empírico por aqueles que postulam e subsidiam a formação do pensamento teórico. Nesse contexto, a avaliação tem a função subsidiadora do ensino e da

³ Todos os textos em língua estrangeira estão citados em português, após tradução realizada por nós.

aprendizagem e cabe tanto ao professor como aos estudantes analisar a sua consumação ou não.

De acordo com a THC, mais especificamente o Ensino Desenvolvimental, a ação de avaliação do professor em atividade de ensino está intimamente ligada à compreensão e ao acompanhamento da objetivação da organização do ensino durante a execução da tarefa dos estudantes em atividade de estudo. Por sua vez, para os estudantes, essa ação em momentos iniciais é conjunta com o professor e com os colegas até que, progressivamente, torne-se autônoma (MATVEEVA; REPKIN; SKOTARENKO, 2019). Nesse sentido, para que se tornem autônomos, de acordo com Santa Catarina (2019, p. 367), requer que os estudantes sejam “[...] instigados pelo(a) professor(a) a refletir sobre seus erros e acertos, a compreender as causas dos erros e a buscar estratégias para chegar ao objetivo proposto no planejamento”.

A partir do exposto, para responder à pergunta norteadora supracitada, abordaremos de maneira sucinta, na seção a seguir do presente texto, os pressupostos teóricos para compreender a avaliação na THC. Como a avaliação nessa perspectiva está no contexto da atividade de estudo, também exporemos o entendimento da estrutura dessa atividade. Embasados principalmente em Elkonin (2019a, 2019b), Davidov (1988, 2019a, 2019b, 2019c), Repkin (2019a, 2019b, 2019c) e Davidov e Márkova (1987, 2019), iremos, na seção subsequente, abordar o papel da ação da avaliação na estrutura da atividade de estudo e de sua relação dialética com as demais ações, principalmente com a de controle. Em seguida, em outra seção, faremos a explicitação de como se objetiva essa concepção de avaliação no campo do ensino de matemática, partindo de uma especificidade da disciplina – o conceito de número.

A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL

A avaliação na educação, de modo geral, tem sido praticada conforme os pressupostos de uma tradição positivista. Esse tipo de avaliação foi denominado por Lunt (1994) e Campione (2002) de estática e possui como

principal característica a ênfase no produto em detrimento do processo. Além disso, não fornece as informações sobre as características interacionais e sociais da situação de aprendizagem, bem como não responde às questões relativas a como e o porquê no que se refere ao sucesso ou ao fracasso dos estudantes na aprendizagem e também não indica o potencial de aprendizagem futura (LUNT, 1994; CAMPIONE, 2002).

Os problemas relativos ao desenvolvimento educacional dos estudantes evidenciados nas limitações dos procedimentos da avaliação estática são motivadores para o desenvolvimento de uma avaliação *dinâmica ou interativa* (LUNT, 1994). Essa avaliação busca dar mais atenção ao processo do que ao produto da aprendizagem, ou seja, o olhar investigativo está tanto para como o estudante aprende quanto ao que ele aprendeu. Sendo assim, a avaliação é mais prospectiva do que retrospectiva. De acordo com Lunt (1994), o foco das avaliações dinâmicas tem origem nas elaborações teóricas de Vigotski, especialmente nos trabalhos em que o autor se dedica a investigar a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, bem como o papel das interações na formação e no conceito de zona de desenvolvimento proximal. No entanto, Lunt (1994) alerta que as diferentes formas de compreender o conceito de zona de desenvolvimento proximal conduzem a distintas formas de avaliações dinâmicas. Entre elas, citam-se as intervenções padronizadas com alvo em competências gerais; intervenções clínicas com alvo também em competências gerais; intervenções padronizadas; e avaliação clínica com alvo em competências específicas às disciplinas.

Vigotskii (1988) questiona o uso da idade cronológica como parâmetro para identificar o desenvolvimento dos estudantes. Para ele, crianças de mesma idade poderiam apresentar diferentes desempenhos, e de idades distintas, desempenhos semelhantes. Como mencionado anteriormente, os critérios das avaliações tradicionais (estáticas) não consideram o caráter dinâmico do desenvolvimento.

Para a superação do caráter estático, Vigotskii (1988) considerava relevante determinar “[...] um segundo nível de desenvolvimento relacionado às funções em maturação” (ALVES, 2004, p. 12). Isso significa que o estudante possui um nível de desenvolvimento atual, ou seja, conhecimentos

e habilidades que ele já se apropriou e que possibilitam a resolução de situações-problema independentemente. No entendimento de Zanella (1994, p. 98), esse “[...] nível é indicativo de ciclos de desenvolvimento já completos, isto é, refere-se às funções psicológicas que a criança já construiu até determinado momento”. No entanto, há um segundo nível, o de desenvolvimento potencial, em que o estudante não consegue realizar as tarefas sozinho, mas com a ajuda de alguém que o oriente (o professor ou um colega com mais domínio do objeto estudado). Isso é o que Vigotskii (1988) denomina de Zona de Desenvolvimento Proximal. Trata-se de possibilidades dos sujeitos que se manifestam em processos interativos, mediados por situações da prática social que se apresentam como novas.

De acordo com Alves (2004, p. 12), Vigotski concebia a ZDP com características diversas da seguinte maneira: “[...] fornecendo pistas, mostrando como o problema pode ser resolvido, iniciando a solução e deixando que a criança a complete e observando a criança resolver o problema em colaboração com outras crianças”. Por consequência, os modos de interação são diferenciados, mas a proposição é a mesma, a solução do problema é com ajuda.

Zanella (1994, p. 108) complementa que “[...] o que caracteriza a ZDP é a confrontação ativa e cooperativa de diferentes compreensões a respeito de uma dada situação”. Então, na constituição da zona de desenvolvimento proximal está a necessidade de um contexto de colaboração entre professor e aluno a fim de atingir um novo nível de formação do pensamento conceitual.

Portanto, conforme Vigotskii (1988), o único ensino considerado efetivo é aquele que está à frente do desenvolvimento e o conduz. Além disso, o conceito de ZDP parte do que o autor chama de lei fundamental do desenvolvimento: as funções psicointelectuais superiores são únicas e exclusivamente humanas. Elas se formam no decorrer da história humana e também durante o desenvolvimento da criança, em que aparecem duas vezes: primeiramente, com a qualidade de funções intersíquicas, resultantes de atividades sociais, e, depois, como funções intrapsíquicas e como propriedades internas do pensamento da criança.

Esses conceitos são base para a compreensão de toda proposição de ensino na qual a avaliação se estabelece não como um processo meramente retrospectivo, mas prospectivo. Nesse sentido, segundo Lunt (1994, p. 234), “[...] qualquer avaliação que não explore a zona de desenvolvimento proximal é apenas parcial, já que só leva em conta as funções já desenvolvidas e não aquelas que estão em processo de desenvolvimento”.

Esses pressupostos são fundamentos teóricos da teoria do Ensino Desenvolvimental, que concebe a avaliação como parte integrante da atividade de estudo dos estudantes e também como parte da atividade de quem ensina. A possibilidade de compreensão de qual é o papel da avaliação, nessa teoria, é preciso lançar luz sobre o conceito de atividade. Segundo Leontiev (1988, p. 68):

[...] nem todo processo pode ser considerado atividade. Podemos chamar de atividade apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfaz [*sic*] uma necessidade especial correspondente a ele. [...] Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.

A atividade, segundo o referido autor, possui como componentes: *necessidades*, aquilo que o indivíduo sente falta; os *motivos*, que é a expressão da necessidade em determinado objeto que serve para satisfazê-la; a *finalidade*, que é o objetivo posto de transformação do objeto para satisfação da necessidade; as *condições objetivas*, para obter a finalidade.

A unidade entre as condições objetivas e a finalidade é chamada pelo autor de tarefa. Correlacionados com esses componentes tem-se a *atividade*, conforme definido anteriormente; a *ação*, que é um processo cujo motivo não coincide com o objetivo, mas reside na atividade da qual faz parte. Para a realização das ações, são necessárias formas de sua resolução que, por sua vez, dependem das condições objetivas, o que Leontiev (1988) chamou de *operações*.

Esses componentes da atividade integral não são estáticos, mas amplamente mutáveis no movimento que o sujeito realiza durante sua atuação e que, dialeticamente, leva-o a uma significação do mundo. Nesse processo, o sujeito se apropria das significações e dos modos de ação e cria um sentido pessoal ante as suas ações, o qual está na relação entre o objeto e o motivo. Por sua vez, esse mesmo objeto possui um significado socialmente estabelecido.

A teoria desenvolvida por Leontiev parte do pressuposto de que toda a atividade depende de um objeto que permite a diferença das atividades entre si. Nesse sentido, com o constante afastamento do homem de sua condição meramente biológica, o gênero humano foi se tornando cada vez mais complexo no seu desenvolvimento, gerando diversas atividades, uma vez que o mundo social foi se enriquecendo de objetos sociais oriundos de outras atividades humanas. Entre essas atividades, destacamos a atividade de ensino e a atividade de estudo.

A atividade de estudo, conforme Davidov e Markova (2019, p. 199), tem como conteúdo principal “[...] a assimilação dos modos generalizados da ação na esfera dos conceitos científicos e as mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança [...]”, ou seja, o conteúdo são os conhecimentos teóricos. Nesse sentido, o estudante, sujeito da atividade de estudo, possui como necessidade a assimilação desses conhecimentos, enquanto o motivo são os conhecimentos teóricos. Sua finalidade, por sua vez, é a transformação do próprio estudante. Para Elkonin (2019b, p. 162), o “[...] resultado da Atividade de Estudo é a alteração no próprio aluno, seu desenvolvimento”. Essa finalidade é alcançada uma vez que os estudantes não assimilam apenas os conhecimentos, “[...] mas também as capacidades, surgidas historicamente, que estão na base da consciência e do pensamento teórico: a reflexão, a análise e o experimento mental” (DAVIDOV, 1988, p. 158).

Para lidar com os conteúdos e alcançar a finalidade, torna-se essencial que o estudante atue sobre sua unidade fundamental, sua célula: a tarefa de estudo, que é resolvida a partir dos componentes da atividade de estudo. Davidov e Markova (1987) estabelecem três componentes: o primeiro, *compreensão das tarefas de estudo*, caracterizado pela generalização teórica e o entendimento de novos procedimentos de ação. Esse componente se relacio-

na com o planejamento autônomo, a motivação e a transformação do sujeito em sujeito da atividade; o segundo, *realização das ações de estudo*, que busca a individualização das relações gerais, a modelagem das relações, o domínio da passagem do geral para a concretização e o seu inverso, a passagem do modelo para o objeto e o seu inverso, etc.; o terceiro, *realizações de ações de controle e avaliação*.

A atividade de estudo, para Davidov (2019a, p. 173), realiza-se a partir de um sistema de seis ações de estudos básicos, que se relacionam com determinadas operações:

- 1) transformação da situação para colocar de manifesto a relação geral do sistema que se analisa;
- 2) a modelagem da relação assinalada em forma gráfica e simbólica;
- 3) transformação do modelo da relação para o estudo de suas propriedades em forma pura;
- 4) distinção e organização de uma série de tarefas práticas concretas particulares, que se resolvem pelo modo de ação geral;
- 5) controle do cumprimento das ações anteriores;
- 6) avaliação da assimilação do modo de ação generalizado como resultado da solução da tarefa de estudo em questão.

Observa-se que a avaliação aparece como uma ação bastante importante para a realização da atividade de estudo, assim como o controle. O professor e os colegas têm um papel central no processo de formação dessa atividade, na internalização dos modos de realização das ações e em sua execução de forma autônoma. O controle e a avaliação são, portanto, aspectos essenciais a serem apropriados pelos estudantes desde o seu ingresso na escola. Para Elkonin (2019b), no começo da vida escolar, é necessário que se tenha especial atenção nessas duas ações. Elas se tornam autônomas na atividade de estudo, no autocontrole e na autoavaliação na medida em que o estudante tenha como interesses obter resultados exemplares e quando seja

nítido o objetivo a ser alcançado (MATVEEVA; REPKIN; SKOTARENKO, 2019).

Davidov e Márkova (1987), por sua vez, com base em suas pesquisas, chamam a atenção para o fato de que a atividade de estudo integral autônoma se forma na adolescência, por intermédio das atividades colaborativas. Nessa atividade, o sujeito começa a se colocar no lugar do outro, avalia e controla suas ações a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos. “O novo tipo de posição ante a própria atividade de estudo se forma no começo como capacidade de avaliar as próprias ações desde a posição de outras pessoas” (DAVIDOV; MARKOVA, 1987, p. 191). Portanto, é possível perceber que essas ações possuem papel central na estrutura da atividade de estudo. No entanto, ainda é preciso esclarecer como são concebidas, na perspectiva do Ensino Desenvolvimental, as ações de controle e de avaliação.

AVALIAÇÃO E CONTROLE NA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL

O controle é um componente essencial da atividade de estudo porque consiste em observar a coerência da execução das demais ações. “Não é conveniente passar para as ações seguintes sem que a anterior não esteja completamente correta” (ELKONIN, 2019b, p. 165).

O que se observa, na maioria das escolas brasileiras, é o controle do resultado final. O professor, ao focar apenas no resultado, estimula a desconcentração do estudante no seu próprio processo de aprendizagem. Para Elkonin (2019b, p. 166), “[...] a concentração é um componente insubstituível do controle das ações”. Essa compreensão corrobora o estudo de Galperin, que, de acordo com Davidov (2019c), entende o controle como atenção. Nessa ideia, apresenta-se uma das questões principais que mostram que o controle se relaciona com as demais ações da atividade de estudo, nunca podendo ser independente delas, mas se realizando no decorrer dos atos. Isso se objetiva, principalmente, na sua relação com o modelo elaborado a partir dos dados da primeira ação da atividade de estudo.

Trata-se de um modelo conceitual, pois reflete a relação geneticamente essencial, que serve como guia para a execução das ações, seja ele ainda previamente idealizado, seja ele já objetivado como resultado das ações. Dessa forma, o estudante “[...] deve correlacionar suas ações de estudo e seus resultados com o modelo dado, relacionar a qualidade desses resultados com o nível e a plenitude das ações de estudo executadas” (PETROVSKI *apud* REPKIN, 2019a, p. 326-327).

O controle tende a transferir o foco do resultado – mas nunca é perdido de vista – para a execução da ação, o que se torna o fim especial com vistas à comparação com as etapas das demais ações. Para Repkin (2019b), o conteúdo desse tipo de controle é o que se chama de atenção voluntária. Por consequência, a “[...] atenção é o controle da ação que estamos realizando, de modo que a marcha real da ação corresponda com o modelo” (REPKIN, 2019b, p. 386).

Além disso, o controle permite que se perceba a conexão entre as ações de estudo com as condições da tarefa. Ele torna possível estabelecer a correspondência com as peculiaridades dos dados da tarefa e o resultado a ser alcançado. Isso ocorre ao mudar a composição operacional das ações e permite que elas sejam executadas de forma correta (DAVIDOV, 1988). Desse maneira, o objeto do controle são os modos de constituição do resultado da tarefa.

Conforme Davidov (2019b), há duas formas da ação de controle: 1) o controle pela análise dos resultados obtidos como objetivação de ações práticas; 2) o controle com base em resultados previamente idealizados de ações cumpridas apenas no plano mental. Essa segunda forma se realiza como “controle de preferências” (REPKIN, 2019a, p. 327) e possui como fundamento o plano de composição das ações e sua base objetiva direcionada à consciência do sujeito. Esse processo é denominado, segundo Repkin (2019b), controle reflexivo, que constitui o fundamento da avaliação da situação. Por extensão, a reflexão se constitui como “[...] avaliação dos resultados do pensamento anterior” (REPKIN, 2019b, p. 386).

Do exposto até aqui, é possível perceber que a ação de controle possui importância nas ações anteriormente descritas, principalmente

pelo fato de ser guiada pelo modelo na execução da tarefa de estudo. Sua essencialidade se consolida pela relação de influência mútua com a ação de avaliação. Por sua relevância, ele contribui para que a atividade de estudo se realize de maneira completa, conjuntamente com a avaliação, tanto das condições e possibilidades para a execução das tarefas quanto dos resultados das ações executadas.

É nesse contexto das ações da atividade de estudo e de sua vinculação com o controle que se insere a compreensão necessária das características essenciais da avaliação. Segundo Davidov (2019a), a ação de avaliação deve registrar a correspondência entre os resultados do processo de assimilação e as exigências de estudo. Para tanto, requer do estudante a revelação de desenvolvimento da capacidade de verificar se possui o modo generalizado de resolver a tarefa, além de estabelecer a correspondência entre o resultado das ações com a meta. Desse modo, a avaliação se movimenta por dois significados: positivo ou negativo.

A organização da tarefa de estudo depende muito do caráter da avaliação, a qual tem seu aspecto qualitativo e indicativo da assimilação ou não do modo geral de resolução da tarefa. Isso é o indicativo de sua forma positiva ao demonstrar que a tarefa foi esgotada e pode passar a outro material de estudo. Do contrário, é necessário que o professor crie “[...] variantes mais fragmentadas e parciais da situação anterior, que exigem, dos alunos, o domínio das distintas fases das ações ou o modo de resolver as tarefas” (DAVIDOV, 2019b, p. 187). Assim como o controle, o que conduz a ação de avaliação é o modelo (REPKIN, 2019c), que é o seu objeto. Por esse motivo, é necessário ao professor o domínio do conteúdo, uma vez que será o guia e parâmetro avaliativo do progresso do estudante (MORAIS; MOURA, 2009).

O processo de incorporação autônoma da avaliação e do controle ocorre de forma prolongada e requer sua apropriação pelo estudante durante o processo de escolarização. Como especificado anteriormente, esse caminho segue a tese geral identificada por Vigotski de que os processos psicológicos aparecem primeiramente em um nível intersíquico para depois se tornarem intrapsíquico e segue também a sua formulação do conceito de zona de desenvolvimento proximal. Isso acontece pelo fato de que os escolares passam

por etapas no processo de apropriação do modo de ação. Em um primeiro momento, o controle e a avaliação são realizados pelo professor, exclusivamente; enquanto no segundo momento, são realizados pelo estudante, mas ainda conduzidos pelo professor. Por sua vez, na realização autônoma da atividade de estudo, o estudante executa essas ações na forma de autocontrole e de autoavaliação.

De acordo com Matveeva, Repkin e Skotarenko (2019), esse processo só se desenvolve dessa maneira se o controle e a avaliação se tornarem condições necessárias para o sucesso da atividade de estudo. No entanto, se a nota atribuída pelo professor for a forma real e o significado de avaliação, então não é possível que a atividade de estudo seja desenvolvida de forma autônoma. Na perspectiva tradicional, a nota é um aspecto formal da avaliação e é quase seu sinônimo. Diferentemente, no ensino Desenvolvimental, a nota é um indicativo sintético da disciplina, da organização e do envolvimento do estudante na realização da atividade de estudo. Ou seja, a nota “[...] permite dar uma descrição dos resultados do trabalho *integral* dos alunos da classe” (DAVIDOV, 2019b, p. 187, grifos no original), mas não é indicadora da avaliação em toda a sua abrangência, no entanto, tem caráter qualitativo e indica o que o estudante fez e o que falta fazer para atingir a finalidade da tarefa de estudo e se houve a apropriação do modo generalizado de execução da ação.

Repkin (2019c) enfatiza que o processo de avaliação não ocorre em momentos específicos das etapas finais, mas por toda a sua extensão, inclusive no início, como forma de estabelecer as necessidades dos estudantes, os conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento e os modos de ação que são necessários para a solução da tarefa. Para o autor (2019c, p. 429), “[...] até que o aluno não tenha avaliado seus conhecimentos, aprendizagens e habilidades como insuficientes, não tem o quê e nem para que aprender”.

A avaliação, portanto, é uma ação da atividade de ensino do professor, pois pondera a sua forma de organização do ensino. No que diz respeito ao estudante, ela é indicadora do desenvolvimento promovido pela atividade de estudo, no plano psicológico, da incorporação dos modos de ação e da própria aceitação e solução das ações e tarefas.

Portanto, a ação de avaliação é o que conduz sua atividade e, por consequência, a do estudante, o que lhe requisita o conhecimento teórico, oriundo do processo de resolução das tarefas de ensino e da generalização dos modos de ação da tarefa para situações particulares em que o modelo é o aspecto essencial. Um olhar importante nesse processo é a identificação do grau de independência por meio do qual o estudante conduz a sua própria atividade, bem como da incorporação da forma progressiva das ações de controle e de avaliação.

O CONTROLE E A AVALIAÇÃO NO ENSINO DO CONCEITO DE NÚMERO

Nesta seção, apresentaremos um exemplo para elucidar a objetivação da avaliação de acordo com os pressupostos do Ensino Desenvolvimental. Para tanto, utilizaremos o material do estudo experimental sobre a formação do conceito de número nas aulas de matemática, na primeira série do Ensino Fundamental, organizado por Davidov (1988) e seus colaboradores.

Como mencionado, no contexto da atividade de estudo, para que os escolares resolvam as tarefas, é necessária a execução de seis ações de estudo, entre elas o controle e a avaliação. Consideramos relevante para a compreensão do modo de ação da avaliação levarmos em conta o movimento dialético das tarefas de estudo em todas as ações.

O modo davydoviano de organização do Ensino Desenvolvimental estabelece como principal tarefa para o primeiro ano escolar, em relação à matemática, formar nos escolares o conceito de número real como resultado da relação entre grandezas. A introdução desse conceito tem início – primeira ação de estudo – pela análise das características de objetos e figuras como um todo, definidas pelas relações universais, que auxiliam a comparação e a representação dos resultados de igualdade e de desigualdade com a ajuda de fórmulas e com o uso de letras como: “[...] $a = b$; $a > b$, $a < b$. Além disso, realizar muitas de suas transformações, por exemplo: $a + c > b$; $a = b - c$; $a + c = b + c$, etc.” (DAVIDOV, 1988, p. 185).

No entanto, em algumas situações, é impossível realizar a comparação diretamente para chegar ao resultado. As crianças, com a ajuda do professor, concluem que é necessária a comparação mediada. Para tanto, introduz-se uma tarefa de estudo ligada à finalidade de descobrir e apropriar o modo generalizado: quantas vezes uma grandeza cabe na outra. Na transformação objetual das grandezas, manifesta-se a relação de multiplicidade, que resulta em uma terceira grandeza, a medida. Com a unidade de medida (c), são criadas as condições para encontrar um determinado valor das grandezas A e B . “Encontrar quantas vezes a grandeza C “cabe” nas quantidades A e B , possibilita que a criança determine sua relação de múltiplo, que pode ser registrada com a ajuda da fórmula: e ” (DAVIDOV, 1988, p. 186, grifos no original).

A segunda ação de estudo se relaciona com a modelagem nas formas objetual, gráfica e literal. Conforme Rosa (2012, p. 61), no que concerne à apropriação do conceito de número, a comparação entre grandezas “[...] pode ser representada por meio de tiras de papel, depois por segmentos e, finalmente, por letras”. Sendo assim, o modelo surge da reflexão orientada pelo professor, que representa quantas vezes a unidade de medida está contida na grandeza a ser medida por meio da relação de múltiplo, por exemplo, nas seguintes fórmulas: “[...] = 4; = 5; $4 < 5$; $A < B$. De maneira geral, essas fórmulas podem ser expressas como: = K ; = M ; $K < M$; $A < B$ ” (DAVIDOV, 1988, p. 186).

Na terceira ação, ocorre a transformação do modelo do conceito de número para permitir o estudo de suas propriedades gerais. Desse modo, a mudança da unidade de medida (c) com a mesma grandeza inicial A , por exemplo, muda o resultado da medição, ou seja, altera o número concreto. Assim, “[...] se = K e $b < c$, então $> K$, etc.” (DAVIDOV, 1988, p. 187). Para Rosa (2012, p. 61), “[...] o modelo é um processo pelo qual se estudam as propriedades da abstração teórica da relação universal. Consiste em transformar o modelo da relação encontrada de modo a permitir o estudo de suas propriedades gerais”.

Na quarta ação, objetiva-se a concretização do modo generalizado, a dedução e a construção de um sistema de tarefas particulares. Busca-se en-

contrar o número na relação de grandezas contínuas ou discretas em relação à unidade de medida dada. A comprovação que o escolar se apropriou do significado de número surge quando ele passa autenticamente “[...] de uma a outra medida na definição da característica numérica do mesmo objeto e correlaciona com ele diferentes números concretos (uma e a mesma grandeza física pode ser correlacionada com os mais diversos números concretos)” (DAVIDOV, 1988, p. 187).

Para que o estudante perceba e torne consciente essa apropriação, é necessário que desenvolva as ações de controle e de avaliação. O controle, por exemplo, permite aos estudantes que, ao conservar a significação das quatro ações que antecederam, possam “[...] modificar sua composição operacional dependendo das condições particulares de sua aplicação e das peculiaridades específicas do material (graças a isso, as ações se convertem em atitudes e hábitos)” (DAVIDOV, 1988, p. 187).

Por sua vez, a avaliação deve aparecer em todos os estágios de resolução da tarefa e encaminhar as ações ao resultado esperado que, segundo Davidov (1988, p. 188), é o “[...] emprego do número como meio especial de comparação entre grandezas”. A avaliação, portanto, vai mostrar se o estudante se apropriou ou não desse resultado.

Esse processo não se realiza apenas no fim, mas também durante a resolução das ações anteriores. Por exemplo, na primeira ação, é necessário que o estudante verifique se a representação oriunda da comparação das grandezas é correta ou não. No caso afirmativo, ele pode passar para a próxima ação; no caso negativo, requer a identificação do que está faltando a fim de que ela se torne correta. Isso postula a realização da ação de controle da própria ação a ser executada. Nas ações seguintes, esse processo de correção – entre o resultado esperado e as objetivações oriundas da ação executada – se dá pelo modelo teórico, isto é, a representação da relação de comparação entre as grandezas, o que indica a correta execução, ou não, da ação.

Durante a vida escolar, as ações vão se tornando autônomas de modo gradual, caso os estudantes estejam colocados em situações que desenvolvam a atividade de estudos. Elas, aos poucos, transformam-se em capaci-

dades na medida em que se desenvolvem e, ao se automatizarem, tornam-se hábitos (ROSA, 2012).

Na primeira série, o professor pode cometer erros intencionais no processo de solução de tarefas em que o modo de solução já havia sido apropriado pelos escolares. Tal procedimento tem o objetivo de fazer com que o estudante reflita sobre sua apropriação ou não, e o professor, por meio de orientações, possa contribuir para esse processo de autonomia.

Matveeva, Repkin e Skotarenko (2019, p. 340) salientam que as ações de controle e avaliação se desenvolvem desde

[...] a aprendizagem de formas de controle e avaliação das ações do professor e dos outros estudantes, passando depois pelo controle e avaliação do próprio trabalho sob orientação do professor, até chegar ao autocontrole e à autoavaliação da Atividade de Estudo autônoma.

Desse modo, a crítica do controle e da avaliação da aprendizagem, a partir da nota dada pelo professor, justifica-se porque expressa somente o resultado (produto) e não o processo de apropriação do conhecimento teórico de forma reflexiva também pelo escolar. Além disso, como adverte Matveeva, Repkin e Skotarenko (2019), mesmo as tarefas de controle e de avaliação especiais podem não dirigir ao resultado que se quer. Elas se tornam relevantes quando, “[...] no processo de aprendizagem, se são formados, nos alunos, interesses cognitivos estáveis, a habilidade de definir o conteúdo da tarefa de estudo e as formas produtivas inteligentes de atividade” (MATVEEVA; REPKIN; SKOTARENKO, 2019, p. 340).

Por fim, a ação da avaliação em todas as etapas do desenvolvimento da tarefa de estudo, com relação ao conceito de número, norteia as demais ações para a obtenção e o emprego desse conceito por meio da comparação entre as grandezas, ou seja, com fundamentos em uma generalização teórica.

CONCLUSÃO

O tema da avaliação escolar é um assunto bastante complexo e pode tomar diferentes práticas, dependendo dos pressupostos explicativos de como ocorre o desenvolvimento humano e a influência da educação escolar sobre ele. Em contraposição aos métodos estáticos da avaliação, os métodos dinâmicos partem do pressuposto de que a avaliação tem caráter prospectivo e deve ser uma parte essencial para a formação do estudante, além de indicar quais as formas de organização de ensino mais eficazes para tal intento.

No entanto, uma avaliação que de fato tenha papel importante na aprendizagem e no desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes se constitui parte orgânica da própria atividade do estudante. Isso requer apropriações, assim como os conceitos que serão objetos dessa atividade. Essa é a concepção que foi abordada no presente capítulo, elaborada por Elkonin (2019a, 2019b), Davidov (1988, 2019a, 2019b), Repkin (2019a, 2019b, 2019c) e Davidov e Márkova (1987, 2019).

Nessa concepção, ao professor cabe o papel de organizar o ensino que proponha tarefas aos estudantes para que eles se apropriem dos conceitos científicos e dos modos de ação necessários à sua resolução. É nesse âmbito de apropriação conceitual que também se apresenta ao processo de apropriação da ação de controle e da avaliação, bem como da reflexão sobre o modo como o estudante se desenvolve em atividade de estudo.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. M. As formulações de Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal. *In: Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemática*, [s.l.], v. 1, n. 1, jul./dez. 2004; v. 1, n. 2, p.11-16, jan./jun. 2005.

CAMPIONE, J. C. Avaliação assistida: Uma taxonomia das abordagens e um esboço de seus pontos fortes e fracos. *In: DANIELS, H. (org). Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002.

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, V. V. Os problemas psicológicos do processo de aprendizagem dos estudantes. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C. C.; AMORIN, P. A. P. (org.). **Teoria da atividade de estudo**: Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin: Livro I. Curitiba: CRV, 2019a, p. 171-174.

DAVIDOV, V. V. Desenvolvimento psíquico da criança. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C. C.; AMORIN, P. A. P. (org.). **Teoria da atividade de estudo**: Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin: Livro I. Curitiba: CRV, 2019b, p. 175-190.

DAVIDOV, V. V. Uma nova abordagem para o entendimento do conteúdo e estrutura da atividade. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C. C.; AMORIN, P. A. P. (org.). **Teoria da atividade de estudo**: Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin: Livro I. Curitiba: CRV, 2019c, p. 289-300.

DAVÍDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. *In*: SHUARE, M. **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS**. Moscú: Progreso, 1987, p. 173-193.

DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. O conceito de atividade de estudo dos estudantes. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C. C.; AMORIN, P. A. P. (org.). **Teoria da atividade de estudo**: Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin: Livro I. Curitiba: CRV, 2019, p. 191-214.

DAVYDOV, V. V. Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e dos possíveis princípios do ensino em um futuro próximo. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Ensino Desenvolvimental**: Antologia: Livro I. Uberlândia: Editora EDUFU, 2017.

ELKONIN, D. B. Estrutura da atividade de estudo. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C. C.; AMORIN, P. A. P. (org.). **Teoria da atividade de estudo**: Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin: Livro I. Curitiba: CRV, 2019a, p. 149-158.

ELKONIN, D. B. Atividade de Estudo: sua estrutura e formação. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C. C.; AMORIN, P. A. P. (org.) **Teoria da atividade de estudo**: Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin: Livro I. Curitiba: CRV, 2019b, p. 159-168.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. *In*: VIGOTSKII, LURIA, LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

LUNT, I. A prática da avaliação. *In*: DANIELS, H. (org.). **Vygotsky em foco**: pressupostos e desdobramentos. Campinas: Papirus, 1994.

MATVEEVA, N. I.; REPKIN, V. V.; SKOTARENKO, R. V. Condições de domínio das formas autônomas da atividade de estudo na escola. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C. C.; AMORIN, P. A. P. (org.) **Teoria da atividade de estudo**: Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin: Livro I. Curitiba: CRV, 2019, p. 331-341.

MORAES, S. P. G.; MOURA, O. M. Avaliação do Processo de Ensino Aprendizagem em Matemática: Contribuições da teoria Histórico-Cultural. **Revista Bolema**, Rio Claro, Ano 22, n. 33, jul. 2009.

REPKIN, V. V. Estrutura da Atividade de Estudo. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C. C.; AMORIN, P. A. P. (org.) **Teoria da atividade de estudo**: Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin: Livro I. Curitiba: CRV, 2019a, p. 323-330.

REPKIN, V. V. Aprendizagem desenvolvimental e Atividade de Estudo. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C. C.; AMORIN, P. A. P. (org.) **Teoria da atividade de estudo**: Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin: Livro I. Curitiba: CRV, 2019b, p. 365-406.

REPKIN, V. V. A questão da estrutura da atividade de estudo. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C. C.; AMORIN, P. A. P. (org.) **Teoria da atividade de estudo**: Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin: Livro I. Curitiba: CRV, 2019c, p. 423-431.

ROSA, J. E. **Proposições de Davydov para o ensino de Matemática no primeiro ano escolar: inter-relações dos sistemas de significações numéricas.** 2012. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SANTA CATARINA. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense.** Florianópolis, SC: Secretaria do Estado da Educação, 2019. 492p. Disponível em: <http://uaw.com.br/pagflip/pdf.php?pag=portifolio&cod=35>. pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, LURIA, LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.

ZANELLA, A. V. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Temas em Psicologia**, [s.l.], v. 2, n. 2, p. 97-110, ago. 1994.

CAPÍTULO 8

O PROCESSO AVALIATIVO EM PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO NAS AULAS DE PORTUGUÊS

Angela Cristina Di Palma Back

Carlos Arcângelo Schlickmann

<http://dx.doi.org/10.18616/ava08>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Com este texto, pretendemos evidenciar os pressupostos que norteiam a avaliação nas aulas de “português” a partir da prática de produção de textos, um momento importante em que o aluno se vê diante de um dos atos mais sofisticados da tecnologia atual: a escrita, com todo o poder decorrente dessa prática.

O processo de ensino e aprendizagem escolar foi organizado em locais, tempos e séries, assim como o são hoje, por volta do século XVI. Por não ter, nessa época, uma definição clara de seu objeto de ensino, o “português” só passou a fazer parte do rol de disciplinas da escola regular em meados do século XVIII, ainda que por uma decisão mais política que pedagógica, daí a dificuldade de se compreender seu real objeto e os objetivos que levam um aluno a estudar a língua que já fala, o que deu à escrita a centralidade das propostas e das atividades. Nesse sentido, avaliar sempre foi um desafio, pois esse ato passa pela definição clara do objeto da disciplina e da forma como o processo se estabeleceu. Por isso, no curso da história, diferentes concepções e metodologias foram adotadas, ora se entendendo a língua como um sistema imutável, em que a metalinguagem era o seu objeto, ora a compreendendo como um sistema de comunicação em que o entendimento do código se sobrepunha à necessidade de interlocução entre os falantes. Nas últimas décadas, a concepção interacionista da linguagem se sobrepôs às demais concepções, com ênfase na importância do papel dos interlocutores no espaço social em que vivemos. Mudam-se os objetivos e os objetos, há que se mudar a concepção de avaliação.

Para dar início à discussão ora proposta, vale a pena reafirmar alguns pontos a serem desconstruídos, estabelecendo alguns “nãos”. Não podemos entender a avaliação como a finalidade de nossas aulas. Quando organizamos os conteúdos programáticos de uma determinada série, não podemos fazer escolhas pensando em depois “cobrar” na prova, ou entendendo que pode “cair” no vestibular, ou ainda porque “foi assim que aprendi e que me ensinaram quando eu era aluno” e por isso é importante que eu ensine assim também. Não se trata apenas de separar alunos “bons” de “ruins”, atribuindo

ao resultado de uma “prova” os frutos de todo um processo que nem sempre é significativo e eficaz. A capacidade de dar respostas a perguntas, que muitas vezes demonstram apenas a habilidade de memorizar nomes e classificações, não pode ser entendido como o final de uma etapa avaliativa nem tampouco ser o modo para se afirmar que alguém “aprendeu” algo e que, portanto, “sabe a matéria e pode ser aprovado”.

Para dar conta do objetivo colocado, discutiremos o papel do texto na escola – verdadeiro objeto de uma aula de português, conceituaremos os gêneros do discurso, diferenciando-os das sequências textuais, bem como abordaremos, a título de exemplo, como deve se elaborar uma atividade de produção de textos na escola, teoricamente amparados. Por fim, pretendemos demonstrar que a avaliação deve ser processual, pois não há tempo e hora definidos e não se resume ao desenvolvimento de habilidades comunicativas do aluno, pois insere-o nas práticas sociais da cultura letrada, fundamentais ao exercício da cidadania.

O OBJETO DE ENSINO DE UMA AULA DE PORTUGUÊS

Imaginemos o seguinte cenário para uma aula de português, comum em nossas escolas até meados do século XX: de um lado, no papel de transmissor de conhecimentos, validados pelos órgãos públicos e pelas instituições de ensino superior, o professor se detinha a longas explicações sobre fatos linguísticos divididos em um número determinado de aulas, muitas vezes na sequência proposta por um livro didático recebido sem nenhuma análise nem do professor, nem de qualquer outro órgão regulador. De outro, alunos em uma situação temerosa em função de notas baixas e reprovações, cujo papel era o de memorizar tipos de predicado (verbal, nominal, verbo-nominal), inúmeras orações subordinadas (substantivas, adjetivas e adverbiais) e listas de classificações (tipos de sujeito, pronomes de toda ordem, termos essenciais, integrantes, acessórios) apenas para citar alguns exemplos que dariam uma lista enorme a qual só por isso cumpriria o número de páginas proposto para este texto. Esses sujeitos, na sala de aula, ocupavam

espaços quase antagônicos, em que a assimetria entre alunos e professor era agigantada.

Ainda nesse cenário, o professor nada criava, muita coisa copiava e tudo repassava adiante. A aula era planejada por outra pessoa, um autor de um livro didático qualquer, por exemplo, alguém que, em geral, nunca conheceremos, mas que teve o trabalho de nos ajudar no que deveríamos “ensinar” segundo a concepção de ensino que se estabelecia nesse contexto assimétrico narrado, cujos comandos ocorriam, via de regra, assim: passe esta lista de substantivos coletivos, mande decorar a classificação dos numerais, cobre as exceções dos plurais compostos e pergunte a regra que explica tal acentuação. Esse modelo de ensino criou uma geração de pessoas que achavam que “português era muito difícil” e que não “sabiam português”, mitos já problematizados por inúmeros autores, mesmo falando o idioma todos os dias. E como “gostamos de falar”, falamos pelos “cotovelos”, somos “matracas” dessa língua. Uma geração de pessoas que intitulamos, tristemente, “analfabetos funcionais”.

Sem qualquer pretensão de advogar por exames nacionais massivos, é fato que acabam por sinalizar números que tendem a explicar as lacunas quanto ao ensino de português. Para tanto, tomemos os dados do Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF), enfatizando os resultados de pesquisa realizada em 2018, indicando que 29% da população brasileira está nesta situação: apresentam dificuldades em interpretar e fazer uso de textos escritos, bem como não conseguem realizar operações matemáticas básicas, como adicionar e subtrair. São pessoas que não conseguem manusear lista de compras, achar informações em bulas de remédio ou dar “troco” na venda de algum produto. Essas dificuldades se transformam em barreiras para o exercício da cidadania, inclusive na entrada ao mercado de trabalho. Segundo o INAF (BRASIL, 2018b), a classe de analfabetos funcionais é dividida em dois grupos: os absolutos, 8%, que não conseguem ler palavras ou frases e números telefônicos, por exemplo, e os rudimentares, 21%, que têm dificuldade para compreender textos curtos do cotidiano e realizar operações simples, como juros, percentuais e valores monetários.

Esse quadro apresentado é fruto, no caso da disciplina de “português”, da escolha que se fez de que os estudos gramaticais (em especial da metalinguagem) constituíssem o objeto das aulas durante os primeiros séculos de colonização; compreensíveis, inclusive, porque as crianças que frequentavam as escolas eram oriundas da alta classe social, já com considerável nível de letramento, em sua maioria, filhos de pais que também usufruíam dos benefícios da leitura e da escrita. Mas não se sustentou em meados do século XX, quando milhares de crianças das classes menos favorecidas passaram a ter acesso aos bancos escolares, sendo muitas delas filhas de pais analfabetos sem nenhuma inserção no mundo grafocêntrico. Mais do que memorizar listas e classificações, essas crianças precisavam aprender a ler e a escrever para poderem “viver”, e isso se trata de uma ideia bem resumida acerca do que seria o papel da escola neste momento.

Assim, mais do que mudanças em metodologias e práticas de ensino, era o objeto da aula de português que precisava ser repensado. E isso começou a ocorrer por volta de 1980, com a inserção dos estudos linguísticos ao currículo dos cursos de formação e a publicação de pesquisas e estudos teóricos que propunham a substituição do foco dado à “teoria” gramatical (pura gramática normativa e respectiva metalinguagem) por práticas de linguagem, como a leitura, a escrita e a análise linguística. Essa proposta ganhou visibilidade quando, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento do Ministério da Educação, propuseram que o ensino de português passasse a se dar a partir de dois eixos básicos: o uso (leitura, escuta, produção textual escrita e oral) e a reflexão (análise linguística) (BRASIL, 1998a).

A “língua-em-função” (SCHMIDT, 1978) só ocorre em uma situação de interação entre uma e outra(s) pessoa(s) com finalidades pré-estabelecidas e que se materializam “[...] num contexto específico e sob a forma de um texto mais ou menos longo, mais ou menos formal, desse ou daquele gênero”. O texto, que agora ocupa o lugar central de uma aula de português, deixa de ser usado para identificação de exemplos de classes gramaticais ou funções sintáticas e passa a ser usado para atividades de compreensão, interpretação e reflexão dos fatos inerentes à vida real. O texto deixa de ser escolhido porque possui exemplos de advérbios ou vocativos e passa a ser dimensionado como um elemento que nos circunda nos mais diferentes campos de atuação da

vida social pública e privada e que, por isso, precisa ser compreendido. Não estamos aqui dizendo que o estudo gramatical será ignorado ou anulado, mas sua função será outra. A título de exemplo, não se farão estudos de classificação de substantivos ou pronomes, mas se estudará esses conceitos no texto, compreendendo, assim, a norma padrão da língua e não apenas memorizando terminologias que em nada contribuem para a compreensão do texto. Ou seja, a reflexão sobre a língua passa a se dar em situações de uso.

Caracterizado o objeto de ensino – o texto – que se dará em práticas de linguagem – oralidade, leitura, escrita e análise linguística – dentro de determinados campos de atuação, faz-se necessário aprofundar o conceito de “gêneros discursivos” como base teórica desta proposta. Para esse fim, vale ressaltar que esses conceitos surgiram no Brasil por volta de 1990, de forma tardia, talvez, mas eles que trouxeram mudanças significativas ao se pensar em uma aula de português em que a avaliação se processa porque, efetivamente, deve ser pensado nesse caráter processual.

OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Para melhor compreender o conceito de gênero discursivo, iniciamos pelo conceito de enunciado, o qual se baseia em formas padrão e relativamente estáveis de estruturação de um todo. A conclusividade deste é um dos fatores que permite ao falante/escritor a escolha do gênero do discurso de que fará uso e é uma das formas de se determinar o processo discursivo. Ao se optar por determinado gênero do discurso, está se considerando a especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, o sentido do objeto do discurso e os participantes desse processo interativo, fundamentais para qualquer atividade interativa desenvolvida na escola.

As teorias linguísticas e os documentos oficiais do Ministério da Educação propõem que as práticas de leitura/escuta e produção de textos (orais e escritos) devem ter o texto como unidade e os gêneros do discurso como objetos de ensino/aprendizagem dessas práticas. Para Bakhtin (2000), a interação se realiza por meio de enunciados, que são concretos e únicos. Entretanto, ao mesmo tempo, cada enunciado se constrói dentro de um gêne-

ro do discurso. Todo enunciado dispõe, nas palavras do autor, de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo, que é o gênero do discurso.

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolavelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera da comunicação. (BAKHTIN, 2000, p. 279, acréscimos do autor).

O autor conceitua os gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados, marcados sócio-historicamente, possuem um plano composicional, um conteúdo específico e um estilo que caracteriza o autor. A variedade dos gêneros do discurso existentes e a heterogeneidade que ocorre entre eles, tornam impossível o domínio deles em todas as esferas sociais, podendo ocorrer, inclusive, confusão em certas esferas da comunicação. São as situações de interação da vida social que determinam historicamente os gêneros do discurso. Alguns deles apresentam formas menos padronizadas, cabendo ao locutor apenas efetivar sua escolha. Outros possuem formas mais livres, mais variáveis do que as formas da língua. São as circunstâncias, a posição social e o relacionamento pessoal dos interlocutores que definirão o gênero discursivo adequado para a situação discursiva.

Estudar a natureza dos enunciados e a diversidade dos gêneros do discurso é de fundamental importância para quem estuda a linguagem, já que, conforme afirma Bakhtin (2000), a língua se faz presente na vida por meio de enunciados concretos que se realizam e é por meio desses enunciados concretos que a vida penetra na língua.

O conteúdo temático de cada gênero, considerando o seu propósito discursivo, já é determinado pela esfera social da qual as pessoas fazem par-

te do processo interativo. No caso da produção escrita, por exemplo, nasce da relação entre quem escreve (o aluno) e o seu interlocutor (para quem se escreve).

Cada esfera social tem sua orientação específica para a realidade, seus objetos de discurso, sua função socioideológica específica. Se na realidade o objeto é inesgotável, quando se converte em tema do enunciado, adquire um sentido particular, um caráter relativamente concluído, dependendo de condições determinadas, em um determinado enfoque do problema, em um material dado, nos limites da intenção do autor. [...] Os gêneros, com seus propósitos discursivos, não são indiferentes às especificidades da sua esfera, ou melhor, eles as “mostram”. Todo gênero tem um conteúdo temático determinado: seu objeto discursivo, sua orientação de sentido específica para com ele. (RODRIGUES, 2001, p. 43).

Assim como há um tema determinado, cada gênero possui uma composição (ou estruturação) própria, ou seja, uma organização peculiar, que o define de outro gênero. É essa dimensão que determina a organização, a disposição, a combinação e o acabamento da totalidade discursiva. Mas, por ser estável, podemos encontrar formas variadas para um mesmo gênero. Nem toda receita culinária possui a imagem do alimento a ser produzido, assim como nem toda notícia possui elementos não verbais.

A terceira dimensão constitutiva diz respeito à sua seleção típica dos recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua. O enunciado, por ser individual, reflete a individualidade do falante (ou escritor), ou seja, demonstra o seu estilo individual. A cada esfera da comunicação humana corresponde um gênero, ao qual corresponde determinado estilo. Quando o aluno escreve, lança mão de traços peculiares de sua escrita, como o uso de aliterações, ironia, hesitações ou outras marcas que o constituem como escritor.

Assim sendo, Bakhtin (2000) estabelece uma distinção entre dois grupos de gêneros para os quais utilizou as denominações gêneros primários e gêneros secundários.

Não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a consequente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado. Importa, nesse ponto, levar em consideração a diferença essencial existente entre o gênero de discurso primário (simples) e o gênero de discurso secundário (complexo). (BAKHTIN, 2000, p. 281, acréscimos do autor).

Conforme especifica o autor, os gêneros do discurso primários são aqueles que ocorrem em situações cotidianas da linguagem, como diálogo, bilhete, carta, situações de interação face a face, constituindo-se a comunicação discursiva imediata. Os secundários são os que ocorrem em situações mais complexas de comunicação, geralmente mediadas pela escrita, como na área jornalística, por exemplo. São esses os gêneros que necessitam da mediação do professor na escola, pois possuem artefatos desconhecidos para o aluno que o produz. Ou seja, os gêneros ditos primários não precisam ser ensinados, pois são entendidos de maneira automática, em face da constante interação que se manifesta nos cotidianos. Ao contrário dos gêneros secundários, que precisam da intervenção imediata da escola.

Marcuschi (2002), a partir da conceituação bakhtiniana, utiliza as expressões gênero textual e tipo textual, no que diz respeito à prática escolar que faz uso desses termos de forma, às vezes, indiscriminada. A expressão gênero textual, segundo o autor, é entendida como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que se encontram na vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Para o autor, a escola usa, equivocadamente, a expressão tipo de texto para designar o gênero do discurso. Para ele, tipo textual é a expressão usada quando se designa uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas).

São as categorias conhecidas como narração, descrição, argumentação, entre outras.

O fato de que há uma confusão terminológica por parte das escolas (dos livros didáticos também) e de alguns autores é relevante. Além da terminologia, há que se observar que também existem problemas em nível conceitual (definição). As sequências textuais são formadas a partir da organização (estrutura) textual e, assim, definem-se por um critério formal, sendo sistêmicos e homogêneos. A esse respeito, Freitag *et al.* (2012) observam que:

[...] que as sequências discursivas (narração, descrição, argumentação) compõem os mais variados gêneros (notícia, crônica, cartas, memorandos, etc.), perpassando-os e organizando o discurso, o que pode, inclusive, caracterizar o próprio gênero.

Os gêneros do discurso são relativamente estáveis, ágeis e plásticos. Caracterizam-se mais e, principalmente, por suas funções sociocomunicativas do que pelas características linguístico-estruturais. Para Marcuschi (2002), tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão.

Como tomamos por base a prática de produção textual, as noções conceituais de gênero discursivo e de sequência textual se tornam fundamentais para que o professor planeje de que forma dar-se-ão as atividades em que o aluno posicionar-se-á como escritor, interferindo diretamente no olhar de como se dará o processo avaliativo dessa produção. Ensinemos, assim, a partir da conceituação de gêneros, como unidade básica de ensino.

A AVALIAÇÃO NA PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

A avaliação do processo de ensino e de aprendizagem passa pela clareza do objeto de ensino de uma disciplina e a ele se reverte no processo de

troca entre os participantes. Retomemos, então, o que outrora já afirmamos: o objeto de ensino da disciplina de português é o texto, o qual se manifesta em práticas de oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica, como propõe a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018a). O documento propõe que os gêneros do discurso a serem trabalhados na educação básica circulem socialmente em determinados campos sociais, como os da vida cotidiana, principalmente nas séries iniciais, e os campos da esfera jornalístico-midiático, artístico-literário, da vida pública e relacionados ao estudo e à pesquisa em todas as séries iniciais e finais da educação básica. Ou seja, nenhum texto será o ponto de partida de uma aula de português se ele não estiver inserido em um desses campos de atuação e necessariamente deve se dar em uma prática de linguagem.

O processo avaliativo dar-se-á em função de essa proposta ser realizada a partir do alcance de competências e habilidades, ou objetivos gerais e específicos definidos, sempre após um diagnóstico realizado pelo professor em cada turma e da elaboração do seu programa de ensino. É o professor quem definirá esse programa, justamente na lógica de ser o autor de sua própria aula, e não o autor do livro didático ou os responsáveis de uma secretaria de educação, tendo em vista que a avaliação dar-se-á a partir do momento em que o aluno atinja ou cumpra o que é esperado, tendo no horizonte as trocas e as construções durante a interação em sala de aula. Claro que a contribuição dos setores públicos e a utilização de todos os recursos didáticos possíveis, como o livro didático, podem e devem ser considerados como apoio, ou seja, não requerem que sejam seguidos em sua totalidade, sempre a depender do diagnóstico realizado em cada turma.

Novamente, tomemos as assimetrias negativas para refletirmos. Nossa primeira reflexão seria pensar naquilo que entendemos não ser avaliação em uma aula de português, buscando exemplos de atividades realizadas ao longo da história em nossas escolas e que demonstram uma concepção errônea do que seja verificar se de fato houve ou não aprendizagem. No curso de tantas aulas de português ministradas e avaliadas de tantas formas diferentes, entendemos que avaliar não é:

- a. realizar um teste ou prova (ou que outro nome se queira dar) com data e hora marcada em que o estudante precisa responder a uma série de questões que pedem classificações de termos sintáticos e morfológicos de toda ordem;
- b. realizar “teste-surpresa” de separação de sílabas, classificação de estrutura fonética, nomes de figuras de linguagem (e tantas outras nomenclaturas disponíveis nas gramáticas);
- c. saber dizer a regra que normatiza um determinado acento ou a escolha por um grafema numa palavra nem tampouco a regra de concordância de um verbo ou a denominação da transitividade;
- d. mandar todos lerem um mesmo livro e depois pedir uma ficha de leitura ou realizar uma prova com perguntas do livro;
- e. pedir que os alunos leiam um texto em voz alta enquanto o professor vai interrompendo para corrigir pronúncias inadequadas;
- f. mandar os alunos escreverem uma “redação” (muitas vezes de tema livre) para depois fazer uma correção de desvios de norma e ortografia para que o aluno passe a limpo;
- g. simplesmente atribuir uma nota ao comportamento, à participação, à tarefa de casa, ou a qualquer uma das coisas que em nada tem a ver com o aprendizado de uma língua.

Com certeza você, nosso leitor, e nós, certamente, já fomos avaliados dessas formas. Fleury (2002, p. 55) propõe que: o que nos interessa é constatar se houve de fato aprendizagem. Por isso, conforme Antunes (2003, p. 157-158), é preciso que o professor realize uma proposta “[...] que seja uma busca dos indícios, dos sinais da trajetória que o aluno percorreu, o que, por outro lado, serve também de sinal para o professor de como ele tem que fazer e por onde tem que continuar”. Nesse sentido, o processo avaliativo será sempre um diagnóstico para o professor, em função de que percebe onde estão as necessidades para que se volte ao planejamento de suas aulas. Não há, portanto, um caráter punitivo ou de cobrança, mas um momento privilegiado para que se percebam os caminhos a serem ainda alcançados. A

avaliação deveria ser uma etapa em que o professor e o aluno revejam o que pode ser aperfeiçoado, quais os caminhos que podem sofrer modificações e que projeções podem ser feitas para que os resultados sejam mais eficazes. Não pode ser um momento em que uma nota fecha o processo e impede que a aprendizagem de fato ocorra, classificando os alunos como competentes e incompetentes, os que sabem e os que não sabem, os que aprenderam e os que não aprenderam, os que sabem português e os que não sabem. Convém que o professor converta cada momento de avaliação num tempo de reflexão, de pesquisa, ou seja, de ensino e aprendizagem, de reorientação do saber anteriormente adquirido.

Na prática, exemplifiquemos com uma atividade de produção de textos, talvez uma das “partes” da aula de português em que mais são cometidos “erros” no processo avaliativo. Vale lembrar que não devemos separar uma prática de outra, como se leitura não tivesse nada a ver com produção de textos ou oralidade. Todas se relacionam nas atividades propostas, cabendo ao professor enfatizar os estudos em uma delas, conforme o seu planejamento. Tradicionalmente, o texto do aluno tem sido usado para identificação de erros ortográficos ou desvios da norma padrão, sem nenhum processo de autocorreção ou revisão, em que o próprio professor “marca” os erros e indica as formas corretas. O aluno “passa para outro texto” sem refletir sobre o que foi corrigido, sem entender os problemas do processo, sem saber se sabe escrever ou não. O que ele acaba sabendo é que há muitos “erros” a serem corrigidos.

Ao se lançar numa prática de produção textual, é necessário definir interlocutores, atribuir ao texto uma finalidade clara, garantir ao aluno o acesso ao conhecimento para que ele tenha o que dizer, como dizer (definição do gênero do discurso) e a quem dizer, ou seja, concretizar a ação do escrever.

A observação mais despretensiosa do ato de escrever para a escola pode mostrar que, pelos textos produzidos, há muita escrita e pouco texto (ou discurso), precisamente porque se constroem nestas atividades, para cada um dos aspectos apontados acima, respostas diferentes daquelas que se constroem quando a fala (e o discurso) é para valer. (GERALDI, 2002, p. 137).

Escrever para a escola nos remete às antigas aulas de redação, em que o escrever não havia interlocutor, não havia finalidade e não sabíamos dizer nem que texto estávamos escrevendo. Escrever na escola é diferente, requer planejamento, definição de interlocutor, finalidade da proposta. Daí a importância do estudo dos gêneros do discurso, como abordamos anteriormente. Ao afirmar que há muita escrita, Geraldi (2002) lembra que o objetivo maior é verificar (por parte do professor) se a letra é legível, se a ortografia está correta, se a norma padrão foi priorizada, independentemente do gênero do discurso em questão, isso se houver um gênero, já que muitas das atividades de produção adotam a tipologia de base clássica (narração, descrição e dissertação) como referência central para a progressão no domínio da escrita.

Dentro do panorama das discussões atuais sobre tipologia de textos, entende-se que narrar, descrever e dissertar representam simples características estruturais de sequências textuais que podem figurar nos diversos gêneros do discurso. Para que se constitua prática de análise linguística nas práticas de produção de textos, é preciso que o professor, em sala de aula, chame a atenção para:

- a. o planejamento da produção textual (escrita e oral), no que diz respeito às características do gênero do discurso que será produzido;
- b. as propostas dedicadas aos aspectos discursivos da produção, isto é, ligadas à criação de uma situação efetiva de interlocução na produção textual;
- c. a presença de atividades que explorem a textualidade (coesão, coerência, intertextualidade);
- d. as propostas ou atividades de reelaboração dos textos que discutam aspectos relacionados à linguagem ou ao gênero em produção.

Não há dúvidas de que todo trabalho de produção textual precisa ser planejado. É nesse momento que é preciso definir os objetivos ou funções sociais, o perfil dos destinatários mais usuais, das esferas de circulação e de suporte, fatores que, segundo Bakhtin (2000), são responsáveis pela relativa

estabilização das abordagens temáticas, da forma composicional e do estilo dos textos pertencentes a um mesmo gênero. A etapa do planejamento, conforme Antunes (2003), requer delimitação do texto, eleição de objetivos, escolha do gênero do discurso, definição dos critérios de ordenação de ideias e definição das formas linguísticas a serem usadas a partir do interlocutor proposto.

Um verdadeiro trabalho com prática de análise linguística na prática de produção textual precisa partir de considerações úteis e pertinentes sobre a funcionalidade, a configuração formal e as etapas do processo de produção do texto em estudo, com base na figura do interlocutor que se apresenta. No entanto, muitas vezes é o professor que tem a centralidade de ser o interlocutor, pois, ao escrever, muitos fazem as adequações que o professor gostaria que fizessem, deixando de pensar no verdadeiro interlocutor do texto que está sendo produzido. Sempre que escrevemos, na vida real, escrevemos para alguém e nos adaptamos, na escrita, a esse interlocutor. Nesse processo, a alteridade passa a ficar em evidência.

Planejamento feito, é momento de se pensar na escrita, ou seja, colocar no papel as ideias anteriormente definidas. Tem-se, portanto, a realização da etapa motora do escrever, que se torna o centro da prática linguística, cumprindo todos os itens anteriormente planejados. Para Antunes (2003), essa é uma etapa intermediária, que prevê a anterior, a de planejar, e a subsequente, que será a de revisar. É comum que as aulas de escrita se concentrem apenas nessa fase intermediária, como se pudéssemos “sair escrevendo” do nada, de maneira automática e sem anterior previsão.

O terceiro momento, nesse processo, é o da reescrita, em que o sujeito irá rever o que foi escrito, avaliando se os objetivos anteriormente pensados foram alcançados. Aqui se avalia a coerência entre a continuidade temática, a articulação entre os parágrafos, a clareza do que está enunciado dentro das condições de produção propostas, partindo de aspectos globais para aspectos menores. Aqui sim é imprescindível avaliar as escolhas sintáticas e semânticas, os problemas de ordem gramatical e ortográfico e tudo aquilo que até então era tomado como superficial. Para Antunes (2003), não basta o cumprimento da etapa de escrever. É preciso que se providencie uma

etapa anterior e uma outra posterior à escrita propriamente. Cada uma tem uma função de grande importância para que as produções linguísticas resultem adequadas e relevantes.

O professor está presente em todos estes três momentos do processo, inclusive porque todos eles serão avaliados. Infelizmente, em muitas aulas, ainda não se observa a preocupação com a dimensão dialógica e interacional da escrita: avaliar a pertinência e a adequação de seus textos em função de seus objetivos, do leitor pretendido, do contexto e do suporte de circulação, do gênero do discurso escolhido (ou indicado).

Entende-se, assim, que a avaliação da produção do texto do aluno deve passar pelas etapas aqui mencionadas: primeiro, o planejamento (leituras, debates, seminários, estudo do gênero, aprofundamento teórico, definição de objetivos); segundo, o processo da escrita (adequação ao gênero e ao interlocutor); e, terceiro, pela revisão, em que o autor se debruça sobre a conectividade, os efeitos de sentido, a ortografia e as normas da língua. Os hábitos de planejar, fazer rascunho, esquematizar, colocar as ideias no papel, buscar informações sobre o tema e tirar dúvidas deveriam ser cultivados desde os primeiros anos de vida escolar. Assim como é importante ensiná-los a revisar seus próprios textos, entender que a primeira versão não é a única nem a perfeita, evidenciando que essa atividade não é do professor, como se convencionou na escola. O que se quer ressaltar, como afirma Antunes (2003), é a conveniência de o professor levar o aluno a perceber que o sentido do que ele diz e a clareza com que o diz são elementos prioritariamente relevantes.

Vale um parêntese aqui para lembrar que, embora tenhamos exemplificado a produção textual chamando a atenção para o texto escrito, de igual forma se deve proceder na produção de textos orais. Antunes (2003) enumera as características que devem ter um verdadeiro trabalho com a oralidade: deve estar orientado para a coerência global, para a articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação, para as suas especificidades, para a variedade de gêneros de discursos orais e para facilitar o convívio social e reconhecer o papel da entonação, das pausas e de outros recursos suprassegmentais na construção do sentido do texto. Os PCN (BRASIL, 2000) sugerem

que sejam formuladas atividades de produção textual oral, como debate, depoimento, canção, seminário, entrevista e outros, para que o aluno aprenda a ajustar sua fala em função da reação dos interlocutores e saiba selecionar os recursos discursivos, semânticos e gramaticais na produção de seus textos. A BNCC (BRASIL, 2018a) enumera habilidades a serem desenvolvidas na produção de textos orais em todos os níveis de ensino.

A partir desse exemplo, podemos concluir que o processo avaliativo é diário, no cotidiano das aulas, no processo de interação entre professor e aluno, nas idas e vindas de sua produção, na demonstração de que está se esforçando, no aperfeiçoamento do que se tem a dizer, nas tentativas de acerto e autocorreção, sem apenas uma nota final que não valoriza as etapas do processo. O “tempo” para a avaliação é o “tempo todo”. Nesse ínterim, o professor irá perceber que aspectos da norma padrão precisam ser evidenciados, sem nenhum medo de “ensinar gramática”, utilizando estratégias eficazes para isso, que passam ao largo de exercícios para memorização, mas que evidenciam práticas significativas de aprendizagem.

Vale ainda afirmar que as práticas de linguagem não ocorrem de formas isoladas, por isso a leitura de textos autênticos (escritos e orais) deve ser constante. A leitura dará ao aluno o “ter o que dizer”, como dizia Geraldi (2002). Ela aproxima o aluno de textos escritos em norma padrão, auxilia no desenvolvimento de sua criatividade, amplia seu repertório lexical e seu conhecimento de mundo e instrumentaliza para a escrita de textos dos gêneros escolhidos. O desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno deve ser a base de todo processo avaliativo. Essa competência não se dá de forma global em uma série, mas será aperfeiçoada a cada ano. É absolutamente normal que em determinadas séries, em função de sua idade, o aluno repita palavras, não faça apagamentos, esqueça os sinais de pontuação, não realize as concordâncias e regências devidas, misture letras e se esqueça da grafia correta. E isso tudo não se resolve de um momento para outro, mas numa escala contínua de progressão, uma coisa de cada vez.

Avaliemos sem pensar em punição.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Vol. 2. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **INAF, Indicador de Alfabetismo Funcional: resultados preliminares**. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, 2018.
- FLEURY, Maria Tereza Leme (org.) **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002.
- FREITAG, Raquel Meister Ko.; REIS, Mariléia; BACK, Ângela Cristina Di Palma; ROST-SNICHELOTTO, Cláudia Andrea; DAL MAGO, Diane. O controle do gênero textual/sequências discursivas na motivação da variação sociolinguística: apontamentos metodológicos. **Revista Odisseia**, [s.l.], n. 3, 28 jun. 2012.
- GERALDI, Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria

Auxiliadora (org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

SCHMIDT, Siegfried. **Linguística e Teoria de Texto**. São Paulo: Pioneira, 1978.

A imagem da capa traz a pintura feita em tela pela artista Edna Salvaro Pacheco. Retrata dois barcos, três gaivotas e vegetação ao fundo e como marca de inscrição a assinatura da artista no canto direito. Segundo a artista, a obra foi inspirada em relatar a gratidão pela vida. “*Nunca devemos estar sozinhos*” e “*Devemos expressar sentimentos por coisas belas, como a natureza viva*”, disse a artista.

A pintura pertence ao acervo da Unesc, está localizada no setor Arte e Cultura, Bloco P. Foi inventariada por Frank Raupp no ano de 2014 e possui as seguintes dimensões: 50 cm de altura por 120 cm de largura.

