



ESCOLA DE
HUMANIDADES

CADERNO MARISTA DE EDUCAÇÃO

Caderno Marista de Educação, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1-16, jan.-jun. 2020

ID - 37876

SEÇÃO: ARTIGOS

Semestralidade: movimentos para uma avaliação formativa e processual

Semiannuality: movements for formative and procedural assessment

Diego Ismael Lamb¹

orcid.org/0000-0001-6917-8622

diego.lamb@maristas.org.br

Diego Brandao Nunes¹

orcid.org/0000-0002-7356-6676

diego.nunes@maristas.org.br

Giovan Longo¹

orcid.org/0000-0002-3306-9958

giovan.longo@maristas.org.br

Recebido em: 29/4/2020.

Aprovado em: 20/7/2020.

Publicado em: 11/03/2021.

Resumo: A avaliação é o elemento do processo educativo que costuma receber maior atenção das instituições de ensino, mas também tende a ser o mais controverso pela dificuldade em estabelecer instrumentos satisfatórios para a mensuração da promoção da aprendizagem nos estudantes. De modo geral, o propósito deste artigo é apresentar a semestralidade como estratégia de ajuste temporal para o desenvolvimento de habilidades e de competências, nos processos de avaliação formativa e processual, na educação básica. Especificamente, se pretende apresentar a alteração na temporalização dos processos avaliativos de modo a auxiliar na aprendizagem e viabilizar momentos de *feedbacks* a estudantes e educadores a partir dos instrumentos avaliativos utilizados e adequação da fórmula de cálculo do resultado de pontuação dos estudantes para um parâmetro mais fidedigno ao processo de aprendizagem. A razão para o estabelecimento desse projeto pedagógico se sustenta na necessidade de adequar as estratégias avaliativas ao estudante contemporâneo e seu contexto em que os *feedbacks* se dão de forma imediata, os saberes são meios para o desenvolvimento de habilidades e de competências e se relacionam continuamente entre si. A metodologia de trabalho engloba: apresentação de movimentos realizados na Rede Marista no que tange à avaliação da aprendizagem, compilação de elementos da comunidade educativa em uma escola e sua visão sobre os processos avaliativos, somados à análise dos resultados dos estudantes em suas avaliações. Para implementação do projeto elaborou-se um plano de comunicação e de acompanhamento da proposta. Os resultados, ainda preliminares, apontam a satisfação da comunidade educativa para com a semestralidade e sua implantação, como também, os primeiros desafios mapeados.

Palavras-chave: Avaliação formativa. Semestralidade. Educação básica.

Abstract: Assessment is the element of the educational process that usually receives the most attention from educational institutions, but it also tends to be the most controversial due to the difficulty in establishing satisfactory instruments for measuring the promotion of learning in students. In general, the purpose of this article is to present semiannuality as a time adjustment strategy for the development of skills and competences, in the formative and procedural assessment processes, in basic education. Specifically, this study intends to present a change in the temporalization of the evaluation processes in order to assist learning and enable moments of feedback to students and educators based on the evaluation instruments used and the adequacy of the formula for calculating the student's score, resulting in a more reliable assessment to the learning process. The reason for the establishment of this pedagogical project is based on the need to adapt the assessment strategies to the contemporary student and its context in which feedbacks take place immediately, knowledge is a means for the development of skills and competences and is continuously related to each other. The methodology includes: a presentation of movements carried out in the Marist Network regarding the evaluation of learning, a compilation of elements of the educational community in a school and their view on the evaluation processes, added to an analysis of the students' results in their evaluations. For the implementation of the project, a communication and monitoring plan for the proposal was prepared. The preliminary results point out the satisfaction of the educational community with the semiannuality and its implementation, as well as the first mapped challenges.

Keywords: Formative assessment. Semi-annuality. Basic education.



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

¹ Colégio Marista Assunção (CMA), Porto Alegre, RS, Brasil.

Introdução

A imagem já é bastante conhecida nas redes sociais e sites em geral. Há uma fila de animais: um macaco, um pinguim, um elefante, um peixe, uma foca e um lobo (cão). Eles estão em frente a um humano que ali parece representar um professor ou avaliador. O exame é simples (será?): escalar uma árvore. A maioria das pessoas deve ter visto, em algum momento, essa imagem. Ela aparece com frequência quando o intuito é criticar ou provocar reflexões em torno da validade e/ou (in)justiça do sistema avaliativo atual nas escolas. Se o leitor ainda não a viu, o que se quer mostrar através dela é, entre outras coisas, que os testes padronizados utilizados atualmente não são coerentes em termos de avaliação das competências e das habilidades desenvolvidas pelos estudantes, na medida em que não são capazes de expressar aquilo que realmente foi conquistado ou construído no processo educacional.

Independentemente de concordarmos ou não com a imagem e com a forma como ela apresenta a reflexão, é inegável que essa crítica é algo presente. Há tempos se discute a validade dos atuais processos avaliativos, uma vez que se percebeu a necessidade de revê-los, torná-los mais justos, dar-lhes maior sentido. A avaliação não pode mais ser só um momento de teste ou seleção. Ela precisa também oferecer ao estudante um processo de formação.

Diante dessa necessidade, a Rede Marista, sobretudo a partir de 2017, começou a estruturar premissas para a prática avaliativa que proporcionassem ao estudante processos de ensino e de aprendizagem onde ele seria visto (e se veria) como protagonista. Para tanto, algumas proposições na avaliação escolar foram basilares: "[...] avaliação formativa e processual; avaliação por habilidades e competências; coerência entre metodologia e avaliação; estudante como regulador da aprendizagem e recuperação da aprendizagem." (CARDOSO, 2017, p. 6). Tal estruturação se deu em GT específico

para o tema, originando um documento orientador utilizado como base para a implementação de algumas mudanças no sistema de avaliação em várias escolas da Rede, iniciando-se por escolas localizadas nas cidades de Santa Cruz do Sul e Erechim, ambas do Rio Grande do Sul.²

Tendo em vista tais contextos, o presente texto tem um intuito de relatar os movimentos realizados em escola de educação básica para a concretização de uma proposta de avaliação que seja significativa e eficaz ao estudante contemporâneo. Como objetivo geral pretende-se apresentar a semestralidade como estratégia de ajuste temporal para o desenvolvimento de habilidades e competências, nos âmbitos de avaliação formativa e processual aos estudantes. Já em esfera mais específica se almeja: propor alteração na temporização dos processos avaliativos de modo a auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem e a viabilizar momentos de *feedbacks* a estudantes e educadores a partir dos instrumentos avaliativos utilizados; e adequar a fórmula de cálculo do resultado avaliativo dos estudantes para um parâmetro mais fidedigno ao processo de aprendizagem desenvolvido.

Infelizmente se tem um modelo ainda muito utilitarista de avaliação. O desenvolvimento de competências está atrelado a se chegar à determinada nota. Esse movimento não é culpa dos estudantes. O processo avaliativo, ao longo da história ocidental nos mostra como chegamos nessa perspectiva de avaliação. Quando os programas educativos apresentam metodologias que envolvem habilidades e competências, costumam ser bem vistos pela comunidade educativa, mas ao fim, o olhar utilitarista tende a predominar quando se vislumbra o fim buscado por famílias e estudantes, a citar, a aprovação descrita pela nota no boletim escolar. Entendendo-se os instrumentos avaliativos como ferramentas de *feedback* para discentes em formação, mas também insumo para os próprios docentes reverem suas práticas, demonstra-se a magnitude de debruçar-se sobre a temática.

² Duas escolas foram escolhidas como escolas-piloto: o Colégio Marista São Luís de Santa Cruz do Sul e o Colégio Marista Medianeira de Erechim. Outros colégios foram se somando a esses na tentativa de repensar a avaliação dentro de um processo de ensino e aprendizagem baseado em Habilidades e Competências. Entre eles está o Colégio Marista Assunção. A experiência nesse colégio é base para a presente reflexão.

1 Contexto

O desinteresse de muitos estudantes ao processo educativo nos convida a refletir sobre as práticas adotadas. Os relatos, muitas vezes, externados pelos estudantes, indicam que os atuais modelos avaliativos não dão conta de mensurar a aprendizagem nem conseguem instigá-los ao estudo, sendo pouco significativos e protocolares. Ressignificar o processo avaliativo na atualidade é importante para "minimizar o prejuízo social decorrente da concepção e avaliação como função burocrática, punitiva e obstaculizante no projeto de vida de nossas crianças e adolescentes" (HOFFMANN, 2000, p. 16). Enquanto educadores comprometidos e crentes na formação integral dos estudantes, o papel de cada um se manifesta indispensável. Além disso, os segmentos da educação infantil e do ensino superior já trabalham em semestre, apenas a fase intermediária da educação básica se distancia disso.

2.1 Amparo Conceitual

A apresentação da semestralidade como alternativa à divisão por bimestres e trimestres, hoje presentes na educação básica, se faz necessária para a limitação temporal, sem espaço para o desenvolvimento pleno de habilidades e de competências na educação básica.

Não acreditamos que a instituição de procedimentos de avaliação da aprendizagem possa surgir do nada, algo como um novo recurso que a escola adquiriu e que passa a substituir processos anteriormente utilizados. Dessa maneira, defendemos a ideia de que a potencialização dos procedimentos e das técnicas de avaliação da aprendizagem devem sempre evoluir do que já existe, de tudo quanto já foi feito (ANTUNES, 2010, p. 20).

Para falar em avaliação é necessário retomar o ofício de estudante e de educador. Miguel Arroyo nos propicia traçar um paralelo entre essas duas funções. Já na apresentação de sua obra, Arroyo faz a ressalva frente à importância do professor na escola. O ofício de mestre precisa voltar ao centro de construções teóricas e das práticas educativas, "deixando de ver os professores como recursos e recuperando sua condição de sujeitos da ação

educativa junto com os educandos. (ARROYO, 2000, p. 10). Assim, os educadores assumem em sala de aula os papéis de mediadores dos processos de ensino e de aprendizagem, de forma ativa, propositiva e consciente.

ao refletir sobre o tipo de avaliação que pretendemos desenvolver temos que estar conscientes de que os alunos também estão atribuindo um sentido a essa avaliação e que esta depende da maneira como a atividade é proposta, de como nos envolvemos a ela como professores e de como a avaliamos (ANTUNES, 2010, p. 28-29).

Celso Antunes lembra que, por mais elaborado e completo que seja um processo avaliativo, ele ainda é restrito. Dificilmente um ou outro conjunto de instrumentos avaliativos conseguirão mensurar efetivamente a aprendizagem de um estudante.

A verdadeira aprendizagem depende em grande parte da grandeza e da complexidade das relações que mentalmente se estabelecem entre os significados já existentes na estrutura cognoscitiva do aluno. Quanto maiores, mais complexas e mais intensas forem essas relações, tanto mais significativa é a aprendizagem que o aluno alcançou, mas nenhum meio de avaliação alcança em sua integral plenitude tudo quanto, efetivamente, um aluno foi capaz de aprender (ANTUNES, 2010, p. 35).

Ilza Sant'Anna endossa esse posicionamento, ao afirmar que "nem tudo pode ser medido, mas que tudo pode ser avaliado. Porém, que uma classificação ocorrerá conforme as regras que deverão ser o mais logicamente aceitável e, mesmo assim, critérios pessoais estarão presentes" (SANT'ANNA, 2009, p. 9).

A avaliação é prática pedagógica que tem como finalidade o diagnóstico e o acompanhamento contínuo e reflexivo do desenvolvimento do currículo e do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação baliza, legítima, regula e emancipa o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, é fundamental atentarmos às trajetórias de ensino e de aprendizagem e às relações que estão sendo estabelecidas no processo avaliativo (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 88).

O fato de nem tudo poder ser medido, mas tudo poder ser avaliado é fundamental para lidar com algumas questões do processo avaliativo que não podem ser mensuradas em termos nu-

méricos. Estudantes são sujeitos detentores de identidade que percebem e (re)criam o mundo de formas diferentes a partir de experiências e daquilo que se consegue construir a partir delas, subjetivamente. A escola é o lugar onde se aprende e potencializa habilidades e competências que permitem fazer tudo isso.

Um sistema avaliativo que se preocupa apenas em medir a aprendizagem parece ignorar essa dimensão individual do humano na medida em que medição aqui pressupõe a existência de um padrão universal de desenvolvimento intelectual onde cada sujeito pode ser colocado para ver em que nível se encontra. O professor nesse cenário parece ter muito mais o papel de um juiz do que de um mediador do processo. Avaliar de maneira formativa exige mais do que simplesmente classificar ou julgar. É preciso ter presente que cada sujeito é único e que, portanto, a aprendizagem ocorre de maneiras diversas. Isso não significa preparar um teste específico para cada estudante de acordo com sua necessidade, até porque ainda estaríamos dentro de uma lógica de avaliar para medir.

A avaliação formativa e processual pretende ser contínua e colocar o estudante em papel de centralidade e protagonismo, respeitando sua individualidade e subjetividade. Tal avaliação se dá quando o professor não é mais o elemento central do processo: aquele que sabe, vigia e julga. Mas mediador: aquele que acompanha, sugere, reflete, analisa e é sensível para com os seus estudantes.

Entendendo a avaliação como processo contínuo de autorregulação em que professor e estudante avaliam seu processo de ensino e de aprendizagem, é importante salientar que não há exclusivamente 'o' momento de avaliação, no caso de avaliar por competências, mas que 'todo' momento se está avaliando o processo desenvolvido (ALVES, 2015, p. 27).

Compreender o que significa formativo aqui é de fundamental importância, uma vez que, respeitar os sujeitos como únicos e avaliá-los a partir disso não significa construir uma escola personalizada para cada estudante, e sim respeitá-lo em sua inteireza, considerando-o como capaz de ser autônomo em relação ao próprio

processo de aprendizagem. Essa autonomia não implica em deixá-lo desamparado ou solitário, mas guiá-lo e aprender com ele.

Compreender o conceito epistemológico e metodológico do adjetivo formativo da avaliação é fundamental para implementarmos as mudanças nas práticas que queremos desenvolver. Mudar e melhorar práticas de avaliação formativa implica clareza do seu significado para os professores, tanto como a disposição de pensar a aprendizagem a partir do entendimento que ela é processual, significativa, contextualizada, problematizadora e multifacetada (CARDOSO, 2017, p. 15).

O movimento de mudança é complexo e exige não só a adoção de novas ferramentas avaliativas, como também uma outra postura em relação à prática docente e aos próprios sujeitos envolvidos no processo. Um olhar cada vez mais atento sobre cada estudante se torna urgente, uma vez que eles não podem ser considerados apenas como números ou como uma massa. É preciso respeitar as diferenças que existem dentro de uma sala de aula, compreender que as interpretações podem variar, mas nem por isso elas estão erradas; que os tempos são diferentes e um passo dado por um estudante pode ser tão importante quanto os cinco passos dados por outro; que eles vão pensar de forma diferente, mas isso, antes de ser um problema, pode ser uma oportunidade de crescimento mútuo.

O olhar atento exige aproximação e o estabelecimento de uma relação em que o outro vem ao encontro como aquele que detém atenção e sobre quem o docente se torna responsável. A relação estabelecida não é unidimensional. Perceber isso, é perceber que o outro, no caso do estudante, também afeta ao educador. É, como diz Esquirol, achar-se comprometido:

Uma vez que me aproximei de algum outro – pessoa ou coisa – é mais esse outro que atua sobre mim do que eu que atuo sobre esse outro. Quando alguém se aproxima das coisas e, sobretudo, das outras pessoas, sua própria sensibilidade é aumentada, ou seja, a capacidade de ser afetado; o que se deve, ao menos em parte, ao fato de ter entrado na área de influência - de irradiação - daquilo de que se aproxima. A aproximação traz consigo um aumento da vulnerabilidade e real afetação. Aproximar-se é achar-se comprometido (ESQUIROL, 2008, p. 50).

Deixar-se afetar, nesse sentido, contribui para a avaliação formativa na perspectiva em que a mediação exige relação. Tal comprometimento exige bem mais do que só adotar novas práticas avaliativas. Essa relação é fundamental para o comprometimento de todos os sujeitos envolvidos no processo. O sentido que se dá a ela também é fundamental. Não basta, nesse sentido, mudar a prática se a intenção permanece a mesma. Há alguns anos, apenas para citar um exemplo, houve uma tentativa de mudança na fórmula avaliativa das escolas estaduais do Rio Grande do Sul.³ Entretanto, o que se mudou foi muito mais a forma como o resultado era expresso do que sentido dado à avaliação. Resultado: aboliu-se a nota numérica por conceitos, mas esses conceitos foram construídos a partir de escalas numéricas. O exemplo serve aqui para mostrar que a avaliação formativa exige de todos os sujeitos envolvidos uma mudança de postura em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Conhecer a forma como cada sujeito percebe esse processo é fundamental. O diálogo precisa ser permanente e a capacidade de ouvir constante.

2.1.1 Ouvindo os sujeitos do processo

Mudar nossa postura em relação à forma como avaliamos exige um movimento que não pode ser realizado de forma individual. Os processos de ensino e de aprendizagem só ocorrem no contato com os outros. Entretanto, essa individualidade ou subjetividade não surge fora das relações que são estabelecidas mutuamente. É preciso esse contato que, quando estabelecido respeitando-se as diferenças, ocorre através do diálogo. Esquirol afirma que esse movimento exige um momento anterior, tão importante quanto: a atenção. "Atenção como prólogo, acompanhante, e consequência do diálogo" (ESQUIROL, 2008, p. 76). Isso significa que ouvir os sujeitos envolvidos se torna indispensável. No caso aqui relatado, ao

apresentar uma fundamentação teórica para o que se pretende desenvolver, não é admissível ignorar as vozes de todos os sujeitos envolvidos no processo de avaliação. Como eles percebem e o que tem a dizer sobre esses processos de aprendizagem e seus instrumentos avaliativos, inseparáveis no âmbito da escola.

Nesse sentido, buscar-se-á recuperar aqui alguns elementos de uma pesquisa feita pelo grupo de trabalho responsável por pensar a avaliação formativa da Rede Marista.⁴ Esse processo de escuta revelou elementos importantes a respeito de como discentes e docentes percebiam o processo avaliativo e quais caminhos precisavam ser percorridos para se buscar mudanças que fossem significativas e que atendessem as necessidades de cada sujeito envolvido. Suas vozes também são fundamentais no presente trabalho.

Quanto aos discentes, através de grupos focais, foi-lhes questionado a respeito de como se sentiam ao serem avaliados, quanto ao processo avaliativo no geral e quanto a sugestões no que se refere a esse processo. Sobre a avaliação, no geral, eles destacaram que

a quantidade de instrumentos é demasiada, porém, apreciam quando há diversidade de instrumentos propostos, bem como as oportunidades de recuperação. Ao mesmo tempo, percebem que, quando há muitas possibilidades de recuperação, parte deles deixa para a "última hora", ou seja, investe mais na última oportunidade do período, e menos nas avaliações parciais anteriores (CARDOSO, 2017, p. 9).

Há aqui um aspecto autoavaliativo de fundamental importância que mostra, entre outras coisas, a capacidade do estudante de olhar para seu próprio modo de agir e se organizar dentro dos processos de ensino e de aprendizagem. Isso parece fundamental para a autorregulação destacada anteriormente. Quanto às sugestões, novamente é perceptível, ao menos de maneira geral, uma necessidade de se rever o processo

³ Para mais informações a respeito da reforma referida: SEDUCRS. **Ensino Médio**. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1. Acesso em: 23 abr. 2020. Sobre a expressão dos resultados dentro dessa reforma, ver, na página em questão o arquivo "Regimento padrão do ensino médio politécnico - parte 2", na página 19, que trata da expressão dos resultados.

⁴ As análises que se seguem têm como referência o documento que foi produzido a partir dos encontros com os grupos, conforme proposição apresentada na introdução deste artigo. O documento, além de estabelecer uma fundamentação teórica para o que a Rede Marista entende por avaliação formativa, também descreveu como foi o processo de escuta. A recuperação dessa descrição é aqui realizada a fim de dar seguimento à proposta implementada no colégio em questão.

avaliativo, uma vez que suas vozes clamam por uma avaliação que lhes permita continuar seu desenvolvimento, de modo que não seja um ponto de ruptura em seu percurso educacional, mas um dos momentos de aprendizagens significativas por parte dos estudantes. Esses estudantes sugeriram

Mais oportunidades de revisão; mais tempo para avaliações descritivas; provas integradas; provas contextualizadas; provas com consulta; provas com questões do ENEM e vestibulares; menor quantidade e maior investimento na qualidade; mais clareza e transparência nos critérios de avaliação; reflexão por parte do professor sobre o índice de acertos e erros nas avaliações; realização de simulados; trabalho desenvolvido no decorrer do trimestre/semestre; trabalho de área; espaços para o protagonismo juvenil; mais tecnologia; maior valorização do percurso do que o resultado; recuperação fora do horário regular de aula (CARDOSO, 2017, p. 9).

Quanto à escuta dos docentes, esses foram convidados em grupos, por área do conhecimento, para debaterem sobre a avaliação a partir de formulário virtual. Entre os resultados de tal debate, é importante destacar que

O elemento que ganhou mais evidência é o excesso dos instrumentos aplicados ao longo dos períodos, o que gera, por vezes, a impossibilidade de aprofundar saberes e habilidades, a não realização dos estudos de recuperação processuais, a falta de aplicação de diferentes instrumentos avaliativos e de acompanhamento personalizado dos estudantes, além de um cansaço, sobrecarga de trabalho e dificuldade de encontrar-se para um planejamento coletivo. Destacam que esse excesso de instrumentos avaliativos favorece, em momentos, de forma negativa, que alguns estudantes se dediquem somente para a prova e não durante todo o percurso, buscando realmente a sua aprendizagem (CARDOSO, 2017, p. 11).

A grande maioria das análises feitas pelos educadores mostrou compatibilidade com aquelas dos estudantes, o que comprova uma percepção semelhante de ambos em relação a como o processo avaliativo precisa ser repensado. O destaque dado ao trecho acima se dá, sobretudo, pelo fato de ambos reconhecerem que há, de maneira geral, uma falta de comprometimento em algumas avaliações, seja porque os estudantes optam por dar mais atenção a determinados instrumentos, seja porque essa atenção é dada às vésperas da

avaliação. Isso provavelmente é também consequência de um modelo de avaliação tradicional. Se o processo avaliativo é visto como pontual, ele é um desafio a ser vencido. A preparação para esse desafio não precisa ser necessariamente longa, uma vez que é preciso buscar o mínimo para aprovação. Além disso, faz parte do cumprimento de desafios selecionar aqueles que são mais urgentes ou possuem maior pontuação atribuída, e se dedicar exclusivamente a eles.

A avaliação formativa, desta maneira, parece contribuir para uma mudança de postura dos estudantes e de concepção dos professores na medida em que, ao ser processual e não mais apenas classificatória, provoca ambos os atores do processo a olhar e dar importância para todas as etapas do percurso formativo. No momento da formalização da avaliação, ela deixa de ser concebida como obstáculo a ser vencido, para uma perspectiva de um recurso, dos muitos movimentos contínuos e necessários para o desenvolvimento da aprendizagem.

2.1.2 Premissas da avaliação formativa: a avaliação da aprendizagem

Pensar a educação de forma processual permite que uma instituição como a Rede Marista continue seu trabalho de maneira relevante na sociedade por mais de 200 anos. A avaliação processual possibilita um planejamento pedagógico que considera a construção dos saberes e os utiliza para pensar novas estratégias, entendendo a educação como ela é: complexa. Deste modo, os conhecimentos agem dentro de um circuito recursivo, onde eles são os produtos e os efeitos daquilo que se está produzindo (MORIN, 2014). Sendo assim, quando se pensa sobre os processos de ensino, novas estratégias surgem contribuindo para o aprimoramento das estratégias atuais de avaliação.

Para refletir sobre esse assunto é imprescindível pensar em quem são os jovens que entram nas salas de aula hoje. O que os instiga, movimenta e angustia? É uma realidade – e um elemento cada vez mais presente no relato do público do Marista Assunção – o aumento das demandas relacionadas a questões de saúde emocional. Os

estudantes possuem como elemento em comum o incômodo em sentir-se pressionados e buscar enquadrar-se a partir de determinados padrões competitivos na sociedade. Uma avaliação pontual e que não dialoga com o caminho percorrido por eles, pode contribuir para o agravamento das preocupações trazidas, e acaba sendo, portanto, apenas mais uma cobrança e não algo que os acompanha em sua rotina escolar como possibilidade de reflexão de suas ações e de si mesmos, conforme salienta ANTUNES (2010):

Acreditamos que uma avaliação do rendimento escolar somente pode ser considerada eficiente quando produto de uma observação contínua ao longo do período escolar e não somente concentrada nos momentos de provas e exames. Essa avaliação pode valer-se dessas provas – com e sem consulta – mas precisa aceitar também os trabalhos realizados individualmente e em grupo; a capacidade do aluno de encontrar e selecionar informações e sua propriedade em associá-las aos saberes que pertencem a sua estrutura cognitiva (ANTUNES, 2010, p. 17).

Uma avaliação formativa, além da temporalidade, deve buscar uma formação integral dos sujeitos. Considera que os estudantes possuem maneiras diferentes de aprender, considera-se aqui as múltiplas inteligências, as competências, as habilidades e, claro, a própria temporalidade. Esse processo, quando bem construído, permite ainda ao educador repensar suas abordagens. Voltando ao exemplo citado no início do texto, sobre o desafio de escalar uma árvore, pode-se pensar neste cenário hipotético: será que este foi o único teste feito naquela ocasião? Era justamente o de maior nota? Foram possibilitados testes que propiciassem que os outros animais aplicassem também suas competências e habilidades?

Ao fazer uma avaliação integral, o educador se coloca também dentro dessa perspectiva de reflexão sobre seu trabalho, afinal “uma avaliação formativa coloca à disposição do professor informações mais precisas, mais qualitativas, sobre os processos de aprendizagem, as atitudes e as aquisições dos alunos” (PERRENOUD, 1999, p. 149). Em uma prova onde a maioria dos estudantes não consegue atingir alguma questão ou cumprir o desenvolvimento de determinada

habilidade, carece avaliar se os caminhos metodológicos para sua construção foram realmente os melhores a serem escolhidos, isso exige uma postura de humildade do educador, como reforça HOFFMANN (2000):

Se valorizamos os “erros” dos alunos, considerando-os essenciais para o “vir a ser” do processo avaliativo, temos que assumir também a possibilidade e incertezas, das dúvidas, dos questionamentos que possam ocorrer conosco a partir da análise das respostas deles, favorecendo então, a discussão sobre essas ideias novas ou diferentes (2000, p. 59).

Essas incertezas tornam o processo avaliativo dinâmico e pressupõe uma equipe que esteja disposta a viver um constante refazer de suas práticas, um desafio que exige de um lado, suporte pedagógico da escola e, de outro, embasamento teórico para que os profissionais da educação tenham segurança para mudar lógicas de trabalho que por vezes estão habituados há mais tempo. Para tanto, o diálogo entre setores da comunidade escolar é fundamental. Trata-se de um processo que respeita temporalidades e processos, logo, o olhar empático para a maneira como o outro lida com os processos de ensino é fundamental.

A autoavaliação é capaz de conduzir o aluno a uma modalidade de apreciação que se põe em prática durante a vida inteira. Graças a ela os alunos adquirem uma capacidade cada vez maior de analisar suas próprias aptidões, atitudes, comportamento, pontos fortes, necessidades e êxito na consecução de propósitos. Eles desenvolvem sentimentos de responsabilidade pessoal ao apreciar a eficácia dos esforços individuais e de grupo. Aprendem a enfrentar corajosamente as competências necessárias em várias tarefas e a aquilatar suas próprias potencialidades e contribuições (SANT’ANNA, 2009, p. 99).

Esse sentimento de responsabilidade pessoal e coletiva acaba sendo favorecido na perspectiva semestral, onde os instrumentos estão distribuídos dentro de uma temporalidade que favorece uma troca entre professor e estudante. Há, neste sentido, um momento de retorno da atividade feita, possibilitando uma reflexão sobre ela por meio da correção e retomada das competências e das habilidades desenvolvidas. Para tanto, há também a possibilidade de o educador propor

novos caminhos para esse desenvolvimento em instrumentos de trabalho que abordem o mesmo saber sob outras abordagens. Quando se constata no relato dos estudantes a sobrecarga do nível de trabalho na trimestralidade com o trato dos saberes de modo mais orgânico e respeitando os processos da semestralidade, pode-se hipotetizar essa segunda perspectiva como mais alinhada com o que se busca enquanto processo avaliativo na realidade da escola.

Isso exige, além da mudança de lógica do próprio educador, como já referenciado, uma organização de seu planejamento semestral, de modo que a avaliação não seja um fim, mas um meio de continuidade dos processos. Não faz mais sentido, nessa nova lógica, um conjunto de aulas que veja na prova o ponto final, como se tudo o que ocorre depois dela pode ser desconsiderado. Tanto a prova como outros instrumentos avaliativos podem ser encarados como pequenas pausas feitas na narrativa do semestre para melhorar a compreensão do fio-condutor do componente naquele planejamento. Na ideia de Perrenoud (1999):

A avaliação não é, em princípio, um objetivo em si, mas um meio de verificar se os alunos adquiriram os conhecimentos visados. Recomenda-se, todavia, quando se ensina, ter uma ideia bastante precisa da maneira como se procederá para avaliar os conhecimentos, o que evita introduzir uma grande ruptura entre os conteúdos e as modalidades do ensino e as exigências no momento da avaliação (1999, p. 71-72).

Como dito pelo referido autor, não é na ruptura, mas sim na continuidade – lançando mão de diversas estratégias metodológicas – que se dá o processo de uma avaliação formativa e processual. Para uma mudança tão significativa nas temporalidades e no modo como a própria comunidade escolar entende o processo avaliativo na educação, um planejamento cuidadoso precisou ser feito considerando todos os agentes envolvidos, estudantes, educadores, famílias e equipes de gestão, como será abordado no item a seguir.

2.2 *Trajectoria adotada*

As etapas do projeto consistiram na compilação de reclamações e de inquietações de famí-

lias, estudantes e professores quanto ao processo avaliativo, seguido do estudo de fundamentação teórica para inovação pedagógica no âmbito da avaliação, levantamento de experiências de sucesso em diferentes propostas avaliativas, prototipação de adequações na fórmula avaliativa e temporalidade dos fechamentos de resultados, além de comunicação da comunidade educativa, implantação do projeto e seu acompanhamento.

A primeira etapa do projeto foi um estudo do documento Avaliação na Rede Marista: sujeitos, conceitos e perspectivas (CARDOSO, 2017), fundamentação teórica motivadora e norteadora para a tomada de decisão para essa inovação pedagógica na estruturação curricular. O documento foi trabalhado pela equipe diretiva em uma das reuniões de equipe, após, com quatro professores da Unidade que são assessores de área do conhecimento e, por fim, com todo o grupo de professores, em reuniões pedagógicas e de formação. Esse referencial se divide em quatro capítulos distintos. No primeiro e segundo capítulos faz-se um apanhado da percepção dos diferentes sujeitos que de alguma forma estão envolvidos com a avaliação marista, especialmente discentes e docentes. No terceiro capítulo são trabalhadas as premissas da avaliação Marista, desenvolvendo elementos de avaliação formativa, avaliação por habilidades e competências, metodologia e avaliação, o estudante como regulador da aprendizagem e processos de recuperação da aprendizagem. Por fim, no último capítulo do documento, proposições e práticas de avaliação formativa, para implantação nas unidades Maristas são apresentadas.

Para posse desses apontamentos citados no documento norteador explicitado no parágrafo anterior, no ano de 2017 realizou-se um amplo processo de sondagem aos diferentes envolvidos na prática educativa Marista. As direções dos colégios, bem como coordenações pedagógicas responsáveis pelos segmentos de anos finais do ensino fundamental e ensino médio foram ouvidas em momento de partilha durante o Encontro de Formação específico de cada grupo de gestores. Os professores foram convidados a

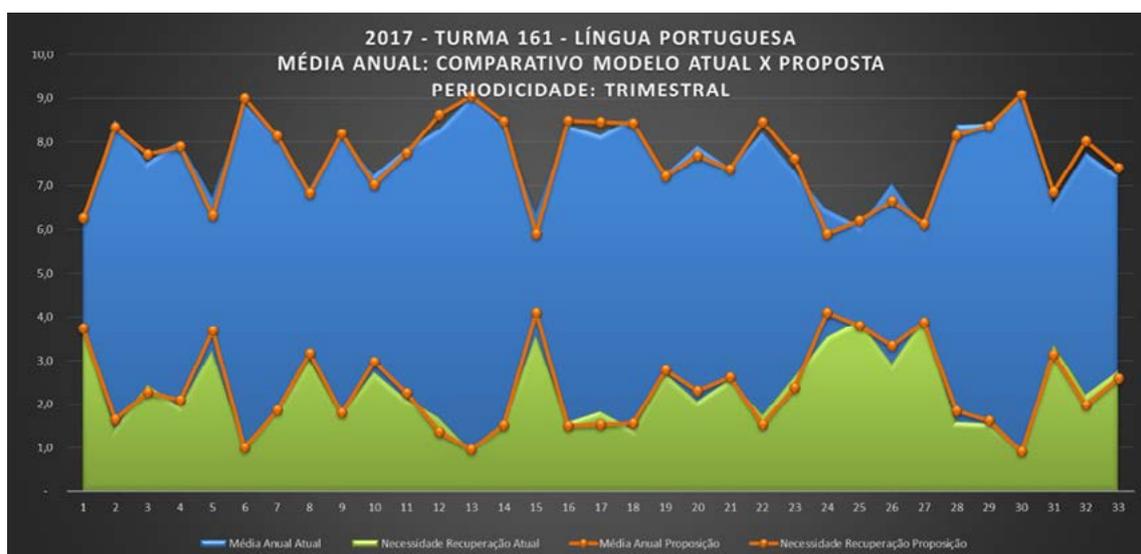
responder um formulário eletrônico para *feedback* acerca de distintos aspectos já contemplados nas práticas docentes e sugestões acerca de possibilidades a serem adotadas. Os maiores interessados neste processo, os estudantes, foram ouvidos em grupos focais, por segmentos de ensino, com representantes de todas as turmas da Rede Marista, observando como critério a pluralidade de gênero, social, cultural, econômica e de desempenho cognitivo.

Para além disso, realizou-se um estudo do impacto de notas dos estudantes, utilizando os resultados reais do ano de 2017 de uma turma das seguintes séries: 6.º e 8.º ano do Ensino Fundamental II, além de 1.º e 3.º ano do Ensino Médio. Utilizou-se as notas dos estudantes em 2017 e aplicou-se a nova fórmula pretendida, de modo a identificar, mesmo que de certa forma, superficialmente o impacto dessa base de cálculo no desempenho dos estudantes. Uma hipótese de sucesso para o projeto é a necessidade de manutenção ou melhora dos índices de estudantes em exame final e reprovação, a alteração

nas estruturas de avaliação fazem parte desse processo, afinal "a introdução de uma pedagogia diferenciada e de uma avaliação formativa leva, cedo ou tarde, a mexer nos programas. Inicialmente, para abreviá-los, para extrair sua essência" (PERRENOUD, 1999, p. 153).

O Gráfico 1 apresenta o resultado de uma turma de 6.º ano, no componente de Língua Portuguesa. As pontuações reais dos estudantes foram adotadas e convertidas por regra de três simples para a formulação pretendida. A marcação na cor verde representa a necessidade do estudante em prova de exame final na perspectiva trimestral, em extinção, enquanto o traço na cor laranja que o sucede imediatamente representa o mesmo indicador, porém na perspectiva semestral. Percebe-se grande singularidade em ambos os resultados, demonstrando que a mudança pouco afetou essa turma, neste quesito. A marcação em azul e a sua subsequente linha laranja correspondem ao indicador de média final dos estudantes, também manifestando paridade entre os resultados, seja na fórmula trimestral, seja na fórmula semestral.

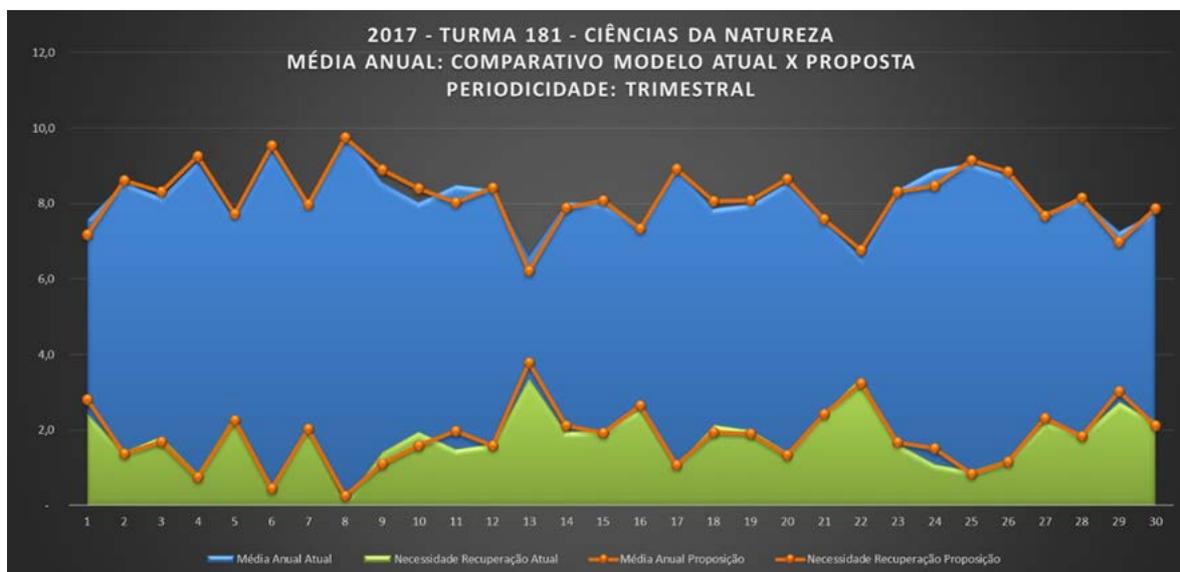
Gráfico 1 – Médias anuais dos estudantes da turma 161



Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

O Gráfico 2, corresponde a uma turma de 8.º ano do ensino fundamental, no componente de ciências da natureza. O processo de compilação de dados foi o mesmo utilizado no Gráfico 1. Os resultados manifestam o mesmo comportamento

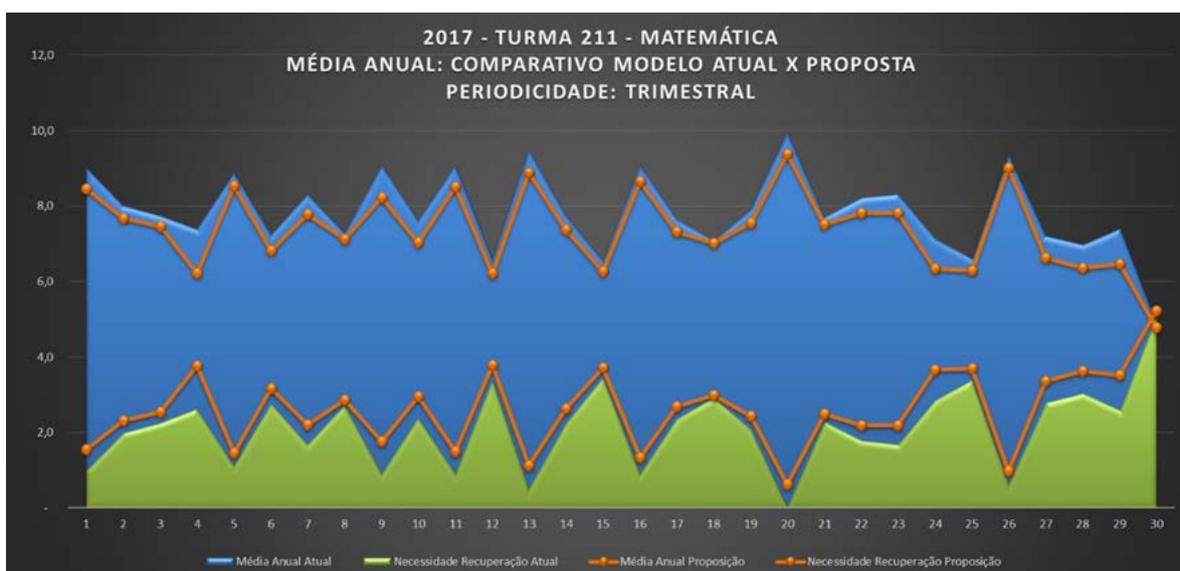
já manifestado na turma de 6.º ano, ou seja, tanto na proposição trimestral quanto na proposição semestral, os indicadores de aprovação anual e necessidades de exame final pouco se distinguem.

Gráfico 2 – Médias anuais dos estudantes da turma 181

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

No Gráfico 3, uma turma de 1.º ano do ensino médio é analisada no componente de matemática. Partindo da mesma metodologia utilizada no ensino fundamental, os indicadores desta turma já mostram que os resultados que seriam obtidos

com a nova fórmula, estão inferiores. Possivelmente isso se deve ao fato de estudantes já compreenderem o sistema avaliativo com maior detalhamento e perceberem as deficiências desse processo.

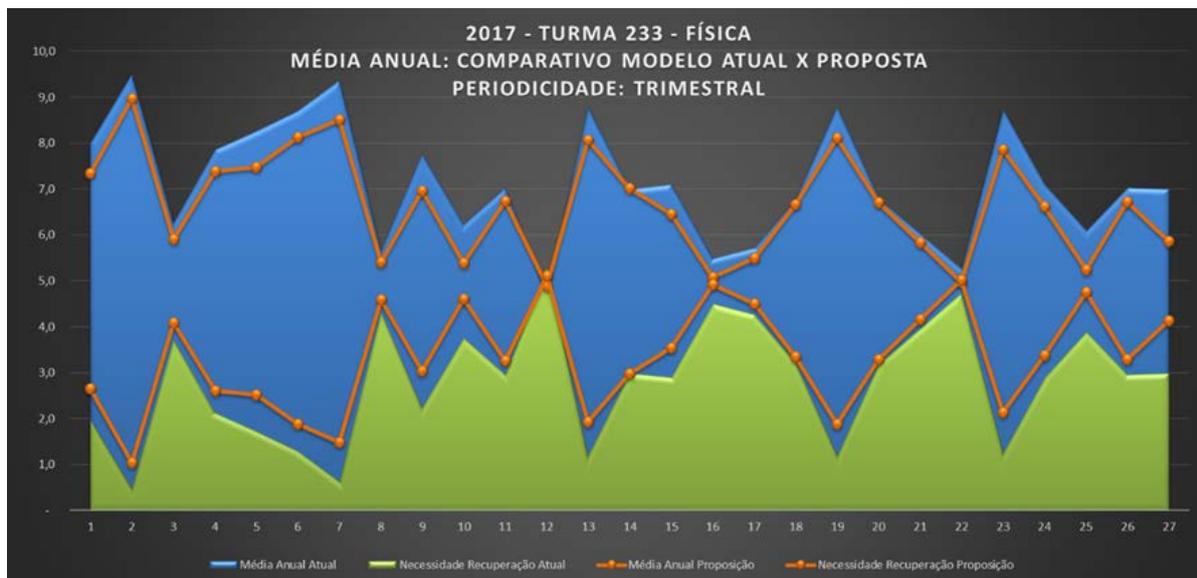
Gráfico 3 – Médias anuais dos estudantes da turma 211

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

A hipótese levantada no Gráfico 3, se evidencia no Gráfico 4, o qual apresenta o desempenho acadêmico de estudantes do terceiro ano do ensino médio, no componente de física. Nesse gráfico, tanto nos

dados referentes aos estudantes em recuperação no exame final, quanto nos dados relativos à média final, uma diferença significativa é percebida nos indicadores relativos a cada fórmula avaliativa.

Gráfico 4 – Médias anuais dos estudantes da turma 233



Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Sendo assim, uma das hipóteses confirmadas por esses gráficos é que estudantes mais novos em seu processo educativo se dedicam o tempo todo ao seu processo de aprendizagem, aproveitando todas as estratégias de ensino, bem como as oportunidades disponibilizadas em instrumentos avaliativos. Enquanto os mais velhos se utilizam do sistema e de suas fragilidades para benefício em seus resultados. Ao analisar os microdados que deram origem aos gráficos é possível perceber que estudantes com baixo desempenho em algum instrumento avaliativo, inclusive deixavam de realizar outros instrumentos, ou os encaravam com menor afinco, pois buscaram na prova de recuperação a substituição de resultados. Acredita-se que essa prática, além de ser perigosa, na medida em que o estudante aposta em um único instrumento avaliativo de recuperação para retomada de seus resultados, é incoerente na perspectiva de uma educação processual e formativa, ao desprezar o itinerário desenvolvido pelo estudante em seu percurso de aprendizagem.

No contexto apresentado, a proposta de um projeto idealizado sobre os processos avaliativos se detém, sobretudo, a dois elementos: a mudança na temporalidade de distribuição dos instrumentos avaliativos e a mudança na fórmula de cálculo das notas dos estudantes.

Considerando que a educação básica, na proposta Marista, compreenda entre 10 e 20 componentes curriculares, no que se refere ao âmbito temporal, a divisão em bimestres ou trimestres, impele que número significativo de instrumentos avaliativos fiquem concentrados. Esse fato limita por vezes, que o processo de desenvolvimento de habilidades e competências, por meio da abordagem de diferentes saberes (a revisão de conteúdos, a apresentação e a elucidação de dúvidas, dentre outros elementos fundamentais para uma aprendizagem processual e formativa) ocorra de forma satisfatória.

Já no que se refere à mensuração da avaliação, alguns movimentos também se manifestaram importantes. Sabe-se que dificilmente um instrumento avaliativo, de forma isolada, corresponde plenamente ao desenvolvimento ou não da aprendizagem ao estudante. Da mesma forma, apresenta-se aqui como pressuposto a recuperação da aprendizagem diferenciada dos instrumentos de recuperação. Como recuperação da aprendizagem entendem-se todas as estratégias de retomada de saberes, habilidades e competências. Já os instrumentos de recuperação são ferramentas de compensação para determinada avaliação com resultado insatisfatório. Com isso, uma mudança considerável manifestou-se necessária no instrumento de re-

cuperação trimestral, que até então substituía as provas anteriormente realizadas. Percebeu-se que alguns estudantes deixavam de realizar avaliações para dedicar-se apenas à prova de recuperação,

conforme já apresentado anteriormente. A prova de recuperação passou a integrar o grupo de avaliação integrada, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Fórmula avaliativa

1. Avaliação integrada	7,0
• Prova por componente	3,0
• Prova por área	2,0
• Sequência didática	2,0
2. Avaliação paralela	3,0
• Avaliação por componente	2,0
• Iniciação Científica	1,0
3. Recuperação do semestre (por componente)	7,0

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

O Quadro 1 apresenta os instrumentos avaliativos propostos para desenvolvimento em todos os componentes curriculares. Eles estão divididos em dois grandes grupos: avaliação integrada e avaliação paralela.

No primeiro grupo estão contempladas uma prova para cada componente curricular, além de uma prova para cada uma das áreas do conhecimento e os produtos de uma sequência didática, também por área. As avaliações de área do conhecimento contemplam habilidades que naturalmente se aproximam pelas características da mesma área do saber e de suas temáticas trabalhadas. Esses instrumentos de avaliação integrada são passíveis de uma prova de recuperação realizada no final do semestre, conforme calendário escolar. A prova de recuperação semestral pode substituir a pontuação obtida pelo estudante na Avaliação Integrada, caso a sua pontuação seja maior. O resultado é verificado por meio de média aritmética entre a soma dos instrumentos de Avaliação Integrada e oferecido aos estudantes. Para os Anos Finais do Ensino Fundamental, a avaliação é realizada no período da aula, conforme inscrição prévia dos estudantes a partir de suas necessidades, enquanto para o Ensino Médio são oferecidas no contraturno escolar.

Já no segundo grupo, avaliam-se aprendizagens por meio de instrumentos diversificados. No item Avaliação por componente abarcam-se todas as estratégias, nem sempre formais, de verificação da aprendizagem, tais como relatório de saídas de estudo ou de práticas desenvolvidas em laboratório, atividades de aula, materiais de apoio, temas de casa, atividades de apresentação oral, entre outros. Também nesse grupo, é avaliada a participação do estudante no Projeto de Iniciação Científica, a partir das entregas realizadas em fichas de leitura, elaboração de projeto de pesquisa, defesa pública, resumo, banner, relatório, mostras, entre outros.

A análise do Quadro 1 permite ainda perceber que a nova fórmula avaliativa atende movimentos do currículo de forma equilibrada, entre o componente curricular e a área do conhecimento, bem como entre provas e outras situações de aprendizagem. Dos dez pontos que o estudante pode atingir ao longo do semestre, cinco advém de provas, na soma da Prova por componente (três pontos) e da Prova por área (dois pontos); de forma equivalente, cinco pontos correspondem a uma atividade de outras situações de aprendizagem, a citar: Sequência Didática (dois pontos), Avaliação por componente (dois pontos)

e Iniciação Científica (um ponto). Por outro lado, também conseguiu-se equiparar instrumentos relativos ao componente curricular de forma isolada e instrumentos de práticas interdisciplinares, da seguinte forma: cinco pontos são obtidos em cada componente curricular por meio da Prova Por Componente (três pontos) somada à Avaliação por componente (dois pontos), e cinco pontos de atividades que englobam mais de um componente curricular simultaneamente, nos instrumentos Prova por área (dois pontos), Sequência Didática (dois pontos) e Iniciação Científica (um ponto).

Ainda no ano de 2018, um plano de comunicação foi desenvolvido para alcançar os diferentes públicos da comunidade escolar. A partilha com os docentes foi a primeira realizada no segundo semestre desse ano, do modo a contar com esse grupo para o desdobramento e sucesso na implementação da proposta. Os representantes dos estudantes, por meio do Grêmio Estudantil e líderes de turma foram convocados para assembleia de explicação da intencionalidade e metodologia avaliativa a ser adotada em 2019. A eles foi solicitada a replicação para colegas

de turma e familiares. Em coquetel oferecido pela direção do colégio, a Associação de Pais e Mestres, juntamente com famílias de grupos representativos, a proposta foi esplanada. Por fim, *e-mail* foi enviado a toda a comunidade escolar sinalizando as inovações pedagógicas previstas, entre elas, a semestralidade.

Já no retorno às atividades, em 2019, além da formalização das mudanças no Regimento e Guia Escolar, a proposta foi pauta das entrevistas com novas famílias e todas as reuniões com responsáveis realizadas. Com os estudantes, a nova fórmula foi apresentada nas primeiras semanas de aula, pelos professores. Partiu-se então para o acompanhamento da implementação. Reuniões de escuta e *feedbacks* realizadas com professores e com famílias na metade e no final de cada semestre. Também uma escuta por formulário eletrônico foi realizada no final do primeiro ano de implementação para professores, famílias e estudantes. Para instrumentalização de estudantes e professores, as ferramentas apresentadas a seguir foram desenvolvidas.

Figura 1 – Organização semestral de avaliações anos finais

AVALIAÇÕES ANOS FINAIS
ORGANIZAÇÃO SEMESTRAL

	Avaliação Integrada												Avaliação Paralela						Nota Final			
	Prova por Componente				Prova por Área				Sequência Didática				Prova de Recuperação			Avaliação por Componente				Iniciação Científica		
	Data	Valor	Informações (descrição, conteúdo, objetivos)	Nota	Data	Valor	Informações (descrição, conteúdo, objetivos)	Nota	Conteúdo	Valor	Informações (descrição, conteúdo, objetivos)	Nota	Data	Valor	Informações (descrição, conteúdo, objetivos)	Nota	Conteúdo	Valor		Entregas	Nota	
Ciências Naturais	Matéria																					
	Geografia																					
	Ens. Religioso																					
	Filosofia																					
Ciências da Natureza																						
Línguas	Língua Portuguesa																					
	Língua Inglesa																					
	Arte																					
	Ed. Física																					
	Matemática																					

Fonte: Ascomk (2018).

Figura 2 – Checklist métodos avaliativos



Fonte: Ascomk (2018).

A Figura 1 apresenta ferramenta disponibilizada de forma impressa aos estudantes para que, ao longo do semestre, organizem sua rotina e hábitos escolares para o acompanhamento dos diferentes instrumentos avaliativos alocados e da forma mais espaçada que as avaliações são desenvolvidas no contexto da semestralidade. Concomitantemente a isso, conforme a Figura 2, os docentes foram instrumentalizados com documento virtual de *Checklist* para acompanhamento dos métodos avaliativos atentando para aspectos críticos envolvendo a proposta. Os resultados dos estudantes nas avaliações parciais passaram a ser disponibilizados, ainda durante o semestre, às famílias, por meio do aplicativo do colégio. Até então, apenas as notas finais eram disponibilizadas, no boletim escolar, somente no final do processo.

Considerações finais

Mesmo com resultados ainda parciais em função do curto período de implementação, a aceitação

do projeto de reformulação do processo avaliativo por parte da comunidade educativa tem sido positiva. As famílias percebem a preocupação da Instituição com uma educação de qualidade. Professores sentem-se contemplados em projetos de inovação curricular e processos pedagógicos que valorizem a sua função, auxiliando para que se formem alunos comprometidos com o ofício de estudante. Discentes compreendem a valorização do processo de aprendizagem de forma individualizada, em que estudantes com mais dificuldades tenham oportunidades de retomar habilidades mais deficitárias e estudantes com elevado desenvolvimento cognitivo também o tenham valorizado.

Entre os aspectos avaliados nas devolutivas, cabe destacar retornos positivos no que se refere à mudança na temporalidade, de trimestral para semestral, ajudando na preparação dos estudantes para os instrumentos avaliativos e no equilíbrio entre avaliações do componente e da área do conhecimento, bem como entre

provas e outras situações de aprendizagem e o desenvolvimento pleno de habilidades, realizando retomadas e *feedbacks* com as turmas, a partir do resultado das avaliações realizadas. No âmbito da comunicação, destaque também apresentado na divulgação realizada com estudantes e famílias no final do ano de 2018 e início de 2019, à compreensão da semestralidade para estudantes e famílias e a divulgação dos resultados parciais no App Marista Virtual.

Alguns elementos ainda carecem de aperfeiçoamento. A compreensão plena da proposta e a necessidade de valorização de cada instrumento avaliativo aparecem como demandas a serem superadas na comunidade educativa. A insegurança frente à grande distância entre cada devolutiva de resultados às famílias também é um desafio, demonstrando a importância de comunicação efetiva e o acompanhamento constante.

A necessidade do acompanhamento também se dá pela necessidade da escuta e das trocas, a fim de se traçar possíveis novas rotas a partir do retorno que é dado, afinal "um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo, do termo, instala a sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais" (HOFFMANN, 2000, p. 16). A mudança para a semestralidade exige de todos um olhar atento para a amplitude dos processos. Elementos simples exigem ajustes, visto que as temporalidades mudam e seus focos de abordagem também. Neste sentido, uma Sequência Didática deve, de fato, servir como um elemento de ligação entre as várias etapas dos componentes no semestre, a Prova de Componente e a Prova de Área devem estar articuladas aos Trabalhos de Componente e à própria rotina das aulas. Além desses pontos, que são de caráter pedagógico, é preciso um trabalho de atenção e formação para com a comunidade escolar sobre esse novo modo de entender o processo de ensino, justamente por tratar-se de uma temporalidade que não é padrão na Educação Básica.

Referências

ALVES, Ana Cristina dos Santos *et al.* Avaliação por habilidades e competências. In: MENTGES, Manuir José; MARQUES, Cintia Bueno; SALDANHA, Patrícia. **Caderno Marista de Educação**, Porto Alegre, v. 9, p. 25-39, 2015.

ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar**: fascículo 11. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CARDOSO, Shirley Sheila (org.). Colégios e Unidades Sociais da Rede Marista. Gerência Educacional. **Avaliação da aprendizagem**: sujeitos, conceitos e perspectivas. Porto Alegre: CMC, 2017.

ESQUIROL, Josep M. **O respeito ou o olhar atento**: uma ética para a era da ciência e da tecnologia. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 28. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 21.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

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

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar?** Como avaliar?: critérios e instrumentos. 13. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SEDUCRS. **Ensino Médio**. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?A-CAO=acao1. Acesso em: 23 abr. 2020.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Projeto Educativo do Brasil Marista**: nosso jeito de conceber a educação básica. Brasília, DF: Umbrasil, 2010.

Diego Ismael Lamb

Mestre em Teologia pela Faculdades EST (FEST), em São Leopoldo, RS, Brasil; coordenador pedagógico do Colégio Marista Assunção (CMA), em Porto Alegre, RS, Brasil

Diego Brandao Nunes

Mestre em Ensino de Geografia Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre, RS, Brasil; professor do Colégio Marista Assunção (CMA), em Porto Alegre, RS, Brasil e do Colégio Marista Rosário (CMR), em Porto Alegre, RS, Brasil

Giovan Longo

Doutorando em Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em Porto Alegre, RS, Brasil; professor do Colégio Marista Assunção (CMA), em Porto Alegre, RS, Brasil e do Colégio Marista Rosário (CMR), em Porto Alegre, RS, Brasil

Endereço para correspondência

Diego Ismael Lamb; Diego Brandao Nunes; Giovan Longo

Colégio Marista Assunção

Rua Dom Bosco, 103

Glória, 90680-580

Porto Alegre, RS, Brasil