



AVALIAÇÃO ESCOLAR NO MODELO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO GAÚCHO: permanências e avanços

*Vanessa Vian*⁴¹

*Marli Teresinha Quartieri*⁴²

*Nélia Maria Pontes Amado*⁴³

RESUMO

Este texto é oriundo da aplicação de um questionário aberto para dezoito estudantes de uma escola pública de ensino médio politécnico no Vale do Taquari, RS. O desafio de trabalhar com a temática acerca dos entendimentos da avaliação por parte dos estudantes emergiu na disciplina de Processos de Avaliação, do Mestrado em Ensino da Univates – Centro Universitário. Utilizando-se de metodologia qualitativa, teve como objetivo principal perceber a compreensão dos estudantes em relação à avaliação escolar, no que se refere aos modelos somativo e formativo. Pela análise feita, observa-se que a maioria dos alunos relaciona a avaliação escolar com o desenvolvimento de provas e trabalhos, aproximando suas concepções ao modelo tradicional de avaliação.

Palavras-chave: Ensino médio politécnico. Avaliação escolar.

138

SCHOOL EVALUATION IN THE MODEL OF POLYTECHNIC INTERMEDIATE EDUCATION IN RIO GRANDE DO SUL: permanence and advances

ABSTRACT

This text originated from an open questionnaire that was applied to eighteen students from a polytechnic intermediate education public school in Vale do Taquari, RS. The challenge of working with the theme about the evaluation of students' understanding emerged in the course of Evaluation Procedures, in Univates Teaching Master - University Center. Its main aim is to perceive through a qualitative methodology what is students comprehension relative to school evaluation where the summative and formative models are concerned. From the analysis, it

⁴¹ Mestre em Ensino pelo Centro Universitário Univates-RS. Professora da rede estadual de educação do Rio Grande do Sul. E-mail: seduc.profevanessa.vian@gmail.com

⁴² Doutora em Educação. Docente dos PPGs Ensino e Ciências Exatas do Centro Universitário Univates-RS. E-mail: mquartieri@univates.br

⁴³ Doutora em Matemática pela Universidade de Algarve, Portugal. Docente colaboradora dos PPGs Ensino e Ciências Exatas do Centro Universitário Univates-RS. E-mail: namado.ualg.pt



can be observed that the majority of students relate school evaluation to the development of exams and works, bringing their conceptions closer to the traditional evaluation model.

Keywords: Polytechnic intermediate education. School evaluation.

INTRODUÇÃO

Avaliação escolar: Tarefa complexa que exige a mobilização e a análise subjetiva do ser. Muito mais que a ideia de atribuir nota ou conceito, a avaliação escolar em tempos atuais carece ser entendida como o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, avaliar na escola torna-se uma atitude cotidiana e contínua, uma vez que não se restringe apenas em utilizar uma metodologia e um tipo de instrumento, geralmente simbolizado pela prova. Avaliar, no sentido subjetivo, exige acompanhar continuamente o processo e não mais, apenas e exclusivamente, o produto.

Guerra (2009, s/p.) aponta que a avaliação escolar torna-se “ferramenta capaz de possibilitar a autonomia dos indivíduos em meio ao processo de desenvolvimento social e intelectual”. Para tanto, o entendimento claro e verticalizado desse conceito por parte dos sujeitos que desenvolvem a ação de avaliar é que poderá garantir a obtenção de tal conquista. Conforme Fernandes (2006, p. 22):

Difícilmente haverá mudanças significativas e consistentes nas práticas de avaliação formativa sem uma teoria que, para além de as enquadrar ao nível dos fundamentos epistemológicos, ontológicos e metodológicos, contribua para a indispensável clarificação conceptual sobre que práticas deverão se desenvolver.

Desta forma, quando se sugere uma prática avaliativa no sentido formativo, parte-se do pressuposto de que a observação, atenção, mobilização de práticas, interação professor-aluno, sejam repensadas durante o processo de aprendizagem. A avaliação formativa contribui então para clarificar o processo que será acompanhado, tanto para o professor quanto para o aluno. Inverte-se dessa forma, a ideia tradicional e antiga de que o processo avaliativo é estanque, fechado e disponível ao aluno apenas em determinada data, mas, continuamente trabalhado como forma de melhoramento da aprendizagem.

O desafio de trabalhar com a temática da avaliação emergiu na disciplina de Processos de Avaliação, do Mestrado em Ensino da Univates – Centro Universitário, Lajeado, RS. Após a reflexão e o debate acerca do assunto em aula, foi pensada uma atividade que permitisse

identificar o entendimento de estudantes em relação ao processo de avaliação. Para tanto, no segundo semestre de 2014, duas questões abertas foram aplicadas para 18 alunos (10 meninas e 8 meninos) na faixa etária de 15 a 18 anos, de uma turma do terceiro ano do Ensino Médio Politécnico de uma escola pública no Vale do Taquari, Rio Grande do Sul. O objetivo desta atividade foi perceber a compreensão dos estudantes em relação à avaliação escolar, no que se refere aos modelos somativo e formativo. No decorrer deste texto, os nomes dos alunos serão preservados, sendo identificados apenas como “aluno “ou “aluna” e em sequência um número (1, 2, 3 ...).

A escola *lócus* onde o questionário foi aplicado, vem passando por modificações estruturais dentro da própria matriz curricular. Tais mudanças são oriundas de uma proposta de governo que busca romper com o ensino tradicional e desta maneira, propõe repensar também a papel da avaliação escolar em meio aos processos de aprendizagem.

Para esclarecer mais a respeito da proposta em modificação para o ensino médio gaúcho, cabe situar e explicitar um pouco da proposta. Durante a gestão (2011-2014), um plano de governo passou a vigorar no cenário das escolas de ensino médio do Rio Grande do Sul. Esta política foi denominada Ensino Médio Politécnico e sintetiza-se pelo domínio intelectual da técnica, indicando a articulação entre as áreas do conhecimento e suas tecnologias.

Conforme os documentos da referida reestruturação, esta é baseada na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394-96⁴⁴, nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)⁴⁵ e tem como intenção apresentar uma forma de reestruturação para a educação básica neste estado⁴⁶. Para situar a definição de politecnia abordada pela Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico, a mesma busca respaldo teórico nas definições indicadas por Gramsci (1978), Frigotto (2005) e Saviani (1989).

⁴⁴ Lei Federal nº 9394/96 de 20/12/1996, art. 20: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, Lei nº 9.394/1996, Art. 22). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 25/01/2014.

⁴⁵ Resolução aprovada em 31 de janeiro de 2012, consta no Diário Oficial da União, seção 1, p. 20.

⁴⁶ Fica claro e exposto no referido documento- base da proposta que, para a constituição da mesma, foi levado em conta o Plano do Governo do Rio Grande do Sul no período de 2011-2014. Disponível em: <<http://educacao.rs.gov.br/dados/ensmedproposta.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2013, p. 3.

Com esta política educacional, o governo estadual procurou estabelecer novas formas de refletir e fazer a educação no ensino médio, afastando-se dos laços do modelo tradicional e buscando ressignificar a mesma, especialmente no que se refere ao mundo do trabalho. Desta forma, para que esta mudança ocorresse, a proposta contou com alguns princípios orientadores, entre eles: a relação teoria/prática; parte/todo; interdisciplinaridade, pesquisa como princípio educativo e avaliação emancipatória. É importante ressaltar que esta reestruturação foi apresentada para as direções de escola no final do segundo semestre de 2011 para que fosse posta em prática no início do ano letivo de 2012.

Sabe-se, no entanto, que a implantação de novas práticas de trabalho geralmente se estabelecem de maneira lenta e precisam ser construídas no coletivo dos segmentos que compõem uma instituição, especialmente no meio escolar⁴⁷, que muitas vezes mantém resistência em aceitar novas práticas.

Partindo do que foi apresentado na parte introdutória, a estrutura que constitui este texto é composta pelo referencial teórico, indicado no tópico intitulado “Somar, dividir, diminuir, multiplicar: as operações da avaliação tradicional e os desafios da avaliação formativa”. Na sequência é apresentada a análise do questionário aplicado aos alunos, “Analisando as percepções dos estudantes quanto ao processo de avaliação”, finalizando com as considerações do estudo.

SOMAR, DIVIDIR, DIMINUIR, MULTIPLICAR: AS OPERAÇÕES DA AVALIAÇÃO TRADICIONAL E OS DESAFIOS DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

Torna-se importante frisar que o modelo de educação tradicional, engessado e enraizado no modelo fordista, muito contribuiu para a resistência nas mudanças de paradigmas relacionados aos processos educativos. Uma vez que a formação da maioria dos docentes que atuam no ensino médio herdou uma educação mais focada à memorização do que à produção própria de conhecimento, não se torna surpresa que ainda hoje sua prática também repita aquilo que outrora receberam como orientação.

Levando esta ideia em conta, não se torna incomum que as quatro operações básicas da matemática (somar, diminuir, dividir e multiplicar) ganham ênfase frequente também no

⁴⁷ O que se ressalta é que a proposta de implantação do Ensino Médio Politécnico foi apresentada às escolas públicas do Rio Grande do Sul no segundo semestre de 2011, para ser aplicado nas mesmas no início do ano letivo de 2012, uma fato que apresenta a hipótese de pouco debate e construção coletiva no interior das escolas.

campo da avaliação. Juntando-se aos procedimentos tradicionais, apoia-se a ideia de que avaliar tem relação direta com medir, quantificar, elencar índices, que, muitas vezes, não correspondem às reais condições de aprendizagem dos estudantes.

O paradigma da avaliação tradicional, também definida como somatória, constituiu o espaço educativo por décadas, especialmente porque exigia atender parâmetros estipulados pelo modelos específicos de uma época. Estes modelos cumpriam muito mais uma função institucional, hierarquizada, do que propriamente pedagógica, a qual poderia se levar em conta o processo de aprendizagem dos alunos. Desta forma, é possível afirmar que em tempos atuais, novos espaços de debate possam ser disponibilizados aos educadores, de modo que contemplem o tema da avaliação escolar que, conforme indica Vianna (2014), ainda é comumente relacionada a um instrumento de quantificação de rendimentos escolares.

No que se refere à proposta de reestruturação do ensino médio gaúcho, observa-se que, além de um desafio imposto aos gestores, as modificações nesta modalidade de ensino apresentaram uma quebra de paradigmas no entendimento do trabalho do professor e suas contribuições para a construção de conhecimento pelo próprio aluno. Desta forma, a proposta indicada, além de priorizar uma mudança curricular, apontou mudanças no sistema avaliativo, ao indicar uma perspectiva de avaliação *emancipatória*. Conforme o documento base da proposta em análise, a escolha por esse tipo de avaliação se dá pela necessidade de aproximar práticas democráticas dentro do processo de avaliação.

Nessa perspectiva, a avaliação emancipatória insere-se no processo educacional como o eixo fundamental do processo de aprendizagem, não somente porque parte da realidade, ou porque sinaliza os avanços do aluno em suas aprendizagens, como também aponta no seu processo os meios para superação das dificuldades, mas, especialmente, porque se traduz na melhor oportunidade de refletir e rever as práticas na escola. (RIO GRANDE DO SUL, PROPOSTA, 2011-2014, p.20).

No entendimento do conceito de avaliação emancipatória, a mesma se insere como processo contínuo, cuja prioridade se estabelece em torno da análise individual do sujeito, buscando perceber avanços e recuos no que se refere ao desenvolvimento de habilidades e competências do mesmo. Como corrobora Rios (2005/2006, p. 2): “A função formativa da avaliação, numa perspectiva ampla, supõe uma ação do avaliador em direção ao desenvolvimento e crescimento do avaliado.”

A implantação desta metodologia avaliativa que vem propor a ruptura com o antigo modelo, baseado na memorização e a representação do saber por meio de expressões

numéricas, pode representar um avanço na própria concepção de aprendizagem. Contudo, a proposta que vem sendo aplicada nas escolas de educação básica no Estado do Rio Grande do Sul ainda gera muitos questionamentos quanto à real apropriação de sua prática.

A antiga frase de Freire “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Idem, 1996, p.52) completa sua maioridade. Muitos desafios em torno da própria concepção de ensinar e aprender se mostram latentes. Talvez, aproximar o termo *avaliação* aos termos *ensinar* e *aprender*, ainda para alguns pode gerar estranheza.

Dessa forma, o ato de avaliar consiste em uma medida diagnóstica da realidade escolar, ou seja, a avaliação formativa tem em sua ação, a condição de perceber os avanços e recuos do processo de aprendizagem que se instala em uma sala de aula. Fernandes (2006, p. 30) ao definir a avaliação formativa alternativa (AFA), indica que “esta deve permitir conhecer bem os saberes, as atitudes, as capacidades e o estágio de desenvolvimento dos alunos, ao mesmo tempo em que deve proporcionar-lhes indicações claras acerca do que é necessário fazer a seguir”.

Segundo o autor, para se atingir uma proposta avaliativa de qualidade, a mesma necessita estar ligada a alguns propósitos, entre eles: deve ser uma proposta *clara*, tanto para o professor quanto para os alunos. Necessita *integrar* a investigação empírica e teórica, a fim de que os aspectos cognitivos e metacognitivos possam ser estudados. Os *métodos* de acompanhamento do processo devem ser definidos e, dentre estes, o feedback torna-se um aliado no processo e, deve ter como proposta a *reflexão* dos resultados, a fim de que os mesmos possam ser repensados e refeitos. Rios (2005/2006, p. 3) aponta que em uma proposta de avaliação formativa, a formação individualizada e depois coletiva torna-se essencial.

A interatividade constitui um dos pontos mais importantes da avaliação formativa que permeada pelo diálogo é antes um processo de humanização e contribui para que o sujeito avaliado torne-se consciente do seu próprio desenvolvimento desencadeando a motivação intrínseca, isento de possíveis recompensas ou punições.

Dessa forma, nesse sistema avaliativo, a autora também propõe uma sequência de passos a serem observados, que são: coleta de dados, geralmente de maneira diversificada; o diagnóstico e as atividades em nível individual e coletivo. De acordo com Rios (ibidem), nessa sistemática há maiores chances para que o sujeito (tanto aluno quanto professor) possa

refletir sobre si e sobre o meio, garantindo melhor qualidade nos processos educativos. Em efeito:

A perspectiva de emancipação se dá na construção da avaliação como exercício de metacognição. O professor tem que tomar consciência dos aspectos que necessita mudar e ter subsídios para como mudá-los. É a consciência do próprio processo de aperfeiçoamento que vai possibilitar ao professor o crescimento (RIOS, 2005/2006, p.7).

Nas condições apresentadas, o processo avaliativo que se considera com características formativas ou emancipatória, levando a semelhança no ideal da proposta encoberta por estas duas palavras, tem sentido de orientar a aprendizagem. Assim, o erro não precisa ser visto como desclassificatório, ou punitivo, mas sim condição para repensar as práticas, os métodos, os espaços, o andar do professor e do aluno. Conforme Sousa (1997), entendendo a avaliação dessa maneira, o erro passa a ser um direito do aluno e sua análise contribui para avanços nos processos de ensino e de aprendizagem.

ANALISANDO AS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES QUANTO AO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Por mais que os temas relacionados à avaliação indiquem uma pequena quebra nas barreiras relacionadas ao modelo fechado e classificatório que historicamente se apresentam, ainda existem conceitos que carecem de esclarecimento e de entendimento.

Levando em consideração o processo de mudança no campo educativo indicado no cenário gaúcho, especialmente a partir do ano de 2012, é que se analisou uma turma de estudantes em seu terceiro ano de experiência junto desta mudança. A escolha pela turma de terceiro ano do Ensino Médio, tem direta relação com sua trajetória junto da implantação do Ensino Médio Politécnico. Partindo desta contextualização, um questionário composto por duas questões abertas, foi aplicado aos 18 alunos que compõe a referida turma. A primeira questão lançada aos estudantes foi: *Quando ouves falar em avaliação, o que vem à cabeça?*

Através da análise das respostas, pode-se perceber que sete alunos utilizaram em sua breve frase explicativa de resposta a palavra *prova* e três alunos utilizaram a palavra *recuperação*. Desta forma, observa-se que a maioria dos alunos que respondeu ao questionário relaciona o processo de avaliação com a ideia de teste. A aluna 17 respondeu: “Prova, julgar todas as ações dos alunos”.

A primeira análise será em torno da ideia do testar conhecimentos e saberes. As impressões iniciais estão diretamente relacionadas ao entendimento dos estudantes em relacionar a avaliação escolar à ideia de provar, medir aquilo que sabem. Vianna (2014) em seu trabalho, aponta que ainda é comum o uso de relações entre a avaliação educacional e a medida de conhecimento. Para tanto, o autor indica que, no campo educativo, a palavra medir, se emprega no sentido de quantificar um resultado, considerado como importante, contudo, não essencial e nem suficiente para que a avaliação se efetue. Essa compreensão está diretamente atrelada ao modelo tradicional somativo de avaliação, que remete à ideia de exame final, certificação, classificação.

Ao que se refere aos alunos que responderam o questionário, é possível observar que muitos têm em sua lembrança as palavras que remetem ao modelo de avaliação somativa. Corroborando com a ideia a fala do aluno 7: “Penso que irão me testar, ver se realmente aprendi o que foi passado em aula.” Dessa maneira, esse dado afasta a ideia de avaliação emancipatória, cuja proposta de reformulação de Ensino Médio no Rio Grande do Sul se propõe a trabalhar.

Diante disso Rios (2005/2006, p. 7) aponta: “A avaliação formativa implica um processo não punitivo e excludente, mas orientado por princípios éticos que compreende a situação do professor e assiste o seu desenvolvimento”. No mesmo sentido, Morales (2003) indica que avaliar é um processo muito mais amplo que apenas distribuir uma nota, pois, nem tudo que é avaliado pode ser expresso em números.

A aluna 5, remete à ideia de avaliação: “Teste aplicado pelo professor, para assim ter o conhecimento se o seu aluno conseguiu aprender o conteúdo aplicado ou não”. Chueri (2008) chama a atenção para a ideia antiga do teste ou prova, relacionando sua origem à educação jesuítica do século XVI e, embora os tempos tenham mudado, é na época moderna que segundo a autora, esse modelo é fortificado, pois o mundo capitalista passa a se utilizar desse instrumento para seleção e controle de massas. Luckesi (2003) denomina esse modelo de avaliação baseado em prova por Pedagogia do Exame, pois mesmo que se refira à avaliação dos processos de aprendizagem, o que vigora é a prática da prova, do exame, muito comum na realidade de muitas instituições de ensino e dos próprios relatos apresentados.

Algumas falas, contudo, evidenciam a percepção de uma ideia diferenciada quanto aos processos avaliativos. Desta forma, surgem elementos que aproximam a noção de avaliação que preconiza o processo e não apenas o produto, conforme as falas a seguir:

Aluno 12: Uma forma de demonstrar o meu aprendizado/desempenho perante um conteúdo específico.

Aluna 16: Avaliar o aprendizado do aluno.

Aluna 2: Todas as formas que o professor usa para avaliar o aprendizado dos alunos.

Aluno 14: Uma forma em que o professor irá saber como o aluno tem prestado atenção em aula.

Aluno 15: Desempenho em sala de aula.

Nota-se nos excertos dos alunos, uma concepção de avaliação que contempla o processo e aproveitamento daquilo que é produzido, em sala de aula, em benefício da aprendizagem. Para Luckesi (2003), o sentido mais coerente da avaliação escolar é diagnosticar, acompanhar e reorganizar a aprendizagem do educando.

Os depoimentos apresentados parecem indicar que a avaliação torna-se muito mais uma ação voltada para o desenvolvimento do aluno, não referindo aqui a reflexão para a própria prática do professor. Dessa forma, são indícios de uma avaliação formativa que prioriza a aprendizagem o diagnóstico da própria prática do professor, pois são seus recuos e reflexões que garantirão a melhoria dos processos de construção de aprendizagem.

A segunda questão, apresenta em seu texto: *Como é que achas que teu professor de história⁴⁸ chega à nota/conceito final do trimestre?*

Dos 18 alunos que responderam ao questionário 83,33% utilizaram em suas respostas as palavras trabalho e provas. Os alunos 9, 10, 11 e 15, responderam unanimemente: “Com provas e trabalhos feitos em aula”.

Considerando o percentual de alunos que relacionaram a avaliação como processo de teste de conhecimento, semelhante ao que foi apresentada na primeira alternativa, esta, de certa maneira vem comprovar como ocorre no dia-a-dia o processo avaliativo. Com esta análise, não se está negando a utilização de determinados instrumentos de avaliação, mas abrindo espaço para novos questionamentos em torno dos mesmos: qual a reflexão feita individualmente e coletivamente após a aplicação de tais instrumentos? Eles permitem espaços para perceber avanços e recuos dos alunos frente às aprendizagens?

Outro estudo realizado por Vianna (2014) indica que os instrumentos utilizados para a avaliação da aprendizagem, muito podem colaborar para que seja despertada a curiosidade intelectual dos estudantes. O autor salienta que a seleção de bons instrumentos de avaliação orienta o aluno sobre o que estudar e, mais que isto, sobre como estudar. Desta forma, pode-se

⁴⁸ A questão aborda a disciplina em que o questionário foi aplicado.

inferir que ainda é grave o problema da escolha dos instrumentos de avaliação usados no meio escolar, representados como forma de medir quantitativamente o rendimento dos estudantes.

Outro dado que chama a atenção nas falas do questionário aplicado é que, 44,44% dos alunos que responderam ao questionário utilizaram a palavra *comportamento* em suas respostas. Conforme pode se observar abaixo:

Aluna 3: Não somente através dos *trabalhos e provas*, mas também com o *comportamento* em sala de aula, interesse, frequência com que é feito os temas (grifo meu)

Aluna 4: Através de uma junção de *trabalhos, provas, comportamento*, interesse, dedicação... (grifos nossos)

Aluno12: Com uma junção de características das quais o aluno demonstra em sala de aula. Exemplo: *provas, interesse, comportamento...* (grifos nossos)

Aluna 13: Juntando tudo que foi feito em aula entre *provas, trabalhos e a participação do aluno* (grifo meu).

Aluno 7: A partir de *provas escritas*, além da avaliação individual de cada um dentro da sala de aula (grifo meu).

O modelo herdado da Pedagogia Tecnicista, originária dos Estados Unidos no início do século XX, passa a apreciar a ideia positivista de ordem e de progresso. Dessa maneira, ainda parece ser clara a noção que o aluno cria uma ideia de avaliação como cobrança, baseada principalmente num molde, modelo que todos devem seguir, ou seja, não no sentido de formativa = autonomia, mas de fôrma, molde ou modelo a ser seguido.

Dessa forma, parece evidenciar-se que a noção que os alunos criam em relação aos processos avaliativos ocorre em torno basicamente de *provas, trabalhos e comportamento*. Como se a aula fosse uma caixinha de surpresas e que a qualquer movimento fora do padrão determinado, também fosse anotado como parte de uma nota ou conceito final.

Em alguns momentos, parece que alguns alunos têm ideia de avaliação como acompanhamento dos processos de aprendizagem, nítido em algumas falas. Acredita-se que esse fato pode ser explicado por representar um momento de transição entre a fase que vivenciam no ensino fundamental à fase atual do ensino médio politécnico, que prioriza algumas mudanças metodológicas nas práticas educativas. Considera-se com isso o esforço de alguns professores em tornar mais claro esse processo, refletindo nas compreensões dos alunos.

É possível observar que as respostas dos questionários se inclinam para o sentido de que avaliar torna-se sinônimo de medir. Desta forma, Vianna (2014) indica que esta relação é

herança de um processo formativo do professor, que, mesmo estudando que a avaliação educacional é um ato subjetivo, geralmente padroniza métodos e técnicas estanques.

Desta maneira, a formação docente, ao tratar do processo avaliativo dentro do processo de aprendizagem, muitas vezes parece de deixar de frisar a importância do entendimento dos termos, especialmente relacionados ao sentido de aprendizagem. Vianna (2014) também destaca o espaço de trabalho do professor, relacionando à sua ampla rotina de trabalho como uma das responsáveis para que o espaço do planejamento avaliativo seja disponibilizado de maneira a ser valorizado.

Do que foi apresentado, é possível observar que os processos de reformulação no campo da avaliação educacional são necessários, contudo lentos. Assim, a mudança de um modelo avaliativo predominante neste espaço, ainda se caracteriza muito mais pelo sentido institucional que a avaliação indica, quando visa especialmente metas, pontos e notas. O que se torna essencial refletir, junto dos professores, é o resgate do sentido pedagógico que a avaliação carece exprimir: focada na aprendizagem e no significado de conceitos aos alunos que perpassam no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES

Analisando as contribuições presentes nas respostas do questionário aplicado aos alunos pode-se perceber que na maioria das falas apontadas, a concepção de avaliação está diretamente ligada à ideia de prova, teste, trabalho. Apenas alguns alunos relacionam a temática da avaliação com aprendizado, enquanto outros ainda indicam relação com comportamento.

Dessa maneira, no contexto em que foram aplicadas as questões, o qual passa por indicações de modificações metodológicas, ainda a herança do processo avaliativo classificatório e somativo é que parece priorizar as respostas apontadas. A desvinculação dessa ideia de processos avaliativos parece exigir quebra de paradigmas, não apenas dos alunos, mas, antes disso, dos próprios professores. Será que estes entendem o processo proposto pela avaliação emancipatória/formativa? A prática avaliativa destes docentes passa pelo acompanhamento do processo?

As respostas dos discentes entrevistados indicam que o entendimento sobre o processo de avaliação ainda se restringe a poucos exemplos de instrumentos avaliativos, mais que isso,

ao modelo controlador, comportamentalista, típico da escola tradicional. Sendo assim, do que é dito e proposto, ao que é realmente feito, parece que existe a necessidade de criar um elo, evitando assim as repetições de técnicas antigas para nomenclatura atuais.

Para superar os problemas da avaliação somativa, classificatória, parece tornar-se essencial um processo de compreensão prática da proposta formativa. Para isto, a ideia defendida por Fernandes (2006), que parte do princípio de que todos podem aprender, poderia ser o início das compreensões acerca do real sentido da avaliação.

Aprendizagem: Talvez fosse essa a nova nomenclatura viável para caracterizar o que se encobre nos processos avaliativos. Para o professor que trabalha nesta perspectiva a premissa de melhores resultados, para alunos uma proposta menos apreensiva e mais instigante.

Recebido em: Agosto de 2015

Aceito em: Novembro de 2015

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/1996, Art. 22**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 25 jan. 2014.

CHUERI, M.S.F. Concepções sobre avaliação escolar. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, nº 39, jan/abril 2008.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista portuguesa de educação**, 2006, 19(2), p.21-50

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

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. Disponível em: <<http://www.unesco.org/uy/educacion/fileadmin/templates/educacion/archivos/Documento%20Concepciones%20Port.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2013.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUERRA, M. **Avaliação emancipatória-diagnóstica e seu valor para a efetiva aprendizagem**. Disponível em: < <http://www.webartigos.com/artigos/avaliacao-emancipatoria-diagnostica-e-seu-valor-para-a-efetiva-aprendizagem/16582/>>. Acesso em 23/09/2014.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola:** reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

MORALES, P. **Avaliação escolar:** O que é, como se faz? São Paulo: Loyola, 2003.

RIO GRANDE DO SUL. **Secretaria da Educação. Proposta pedagógica para Ensino Médio Politécnico e Educação Integrada ao Ensino Médio 2011-2014.** Disponível em: <<http://educacao.rs.gov.br/dados/ensmedproposta.pdf>> Acesso em 24 de julho de 2013.

RIOS, M. P. G. A avaliação formativa como procedimento de qualificação docente. **Revista E-Curriculum.** São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia.** Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SOUSA, S.M.Z.L. Avaliação escolar e democratização do direito de errar. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Erro e fracasso na escola:** alternativas teóricas e práticas. 5ª ed. São Paulo: Summus, 1997.

VIANNA, H. M. Avaliação educacional: problemas gerais e formação do avaliador. **Est. Aval. Educ.,** São Paulo, v. 25, n. 60, p. 74-84, n. especial, dez. 2014.