

AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA NO RIO GRANDE DO SUL: ATUAÇÃO DE PROFESSORES NA ÁREA DE ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Franciele Franco Dias - francielefdias@gmail.com

Sandra Hunsche – sandrahunsche@yahoo.com.br

Resumo

A implementação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, em 2012, trouxe uma nova proposta de avaliação, do tipo emancipatória, que se constitui em um processo avaliativo por meio de uma prática democrática. Neste sentido, o presente trabalho teve como objetivo investigar entendimentos que professores da área de Ciências da Natureza possuem em relação à implementação da avaliação emancipatória e como têm desenvolvido esta avaliação. A pesquisa foi de cunho qualitativo e, como instrumentos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e uma revisão bibliográfica de trabalhos publicados em eventos estaduais. A análise dos dados foi orientada pela Análise Textual Discursiva, a partir de três categorias analíticas: (i) Disciplinar versus Interdisciplinar; (ii) Nota versus Parecer; e (iii) Aprovação dos Alunos. Sinaliza-se a necessidade de mais subsídios e maior oferta de formações de professores relacionadas ao processo avaliativo, bem como a promoção de discussões sobre interdisciplinaridade entre os professores na Área de Ciências da Natureza.

Palavras-chave: Avaliação Emancipatória; Ciências da Natureza; Ensino Médio Politécnico.

Introdução

No ano de 2011 foi proposto pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS) o documento intitulado “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio/(2011 - 2014)” (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Esse documento balizou a reestruturação curricular e trouxe novas premissas para aquele nível de ensino, instituindo a organização das componentes curriculares em áreas do conhecimento e a politecnicidade como conceito estruturante.

A proposta surgiu frente à demanda de uma reestruturação curricular no Ensino Médio, sinalizada pelos altos índices de evasão e de repetência na rede estadual de ensino do RS demonstrados pelo Censo Escolar de 2010 (BRASIL, 2010). Tais índices também indicaram o distanciamento com as finalidades previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), conforme artigo 35:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, Art. 35).

Um dos eixos da referida proposta é a avaliação emancipatória que, de acordo com Saul (1988, p. 61), “caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la”. De acordo com a proposta, reafirma as práticas democráticas em todas as instâncias das políticas educacionais, não só tendo como intuito sinalizar os avanços do aluno como também oferecer subsídios no seu processo para a superação das dificuldades, fornecendo meios para a reflexão sobre as práticas (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

A fim de entender a avaliação emancipatória, é necessário refletir sobre o conceito de emancipar que, segundo Luft (2000, p. 262), é “tornar independente; libertar”. Deste modo, a emancipação do indivíduo está relacionada ao seu protagonismo, à possibilidade de construção de opiniões sobre a sua própria inserção no mundo. Portanto, a luta pela emancipação pressupõe uma educação problematizadora e emancipatória, que implica no desenvolvimento das competências necessárias para criar condições de transformação dos processos e estruturas sociais, culturais, econômicas e políticas (FREIRE, 1987).

Assim, o problema de investigação deste trabalho consiste em: que entendimentos possuem professores da rede estadual de ensino do RS em relação à avaliação emancipatória e como estes entendimentos influenciam o processo de avaliação no Ensino Médio Politécnico na área de Ciências da Natureza?

Com o objetivo de caracterizar as práticas desenvolvidas pelos professores atuantes no Ensino Médio Politécnico na área de Ciências da Natureza, foi conduzida uma revisão bibliográfica em atas de eventos estaduais. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores de escolas estaduais atuantes na área de Ciências da Natureza e/ou Coordenadores Pedagógicos de escolas, visando identificar como professores têm desenvolvido a avaliação e quais são seus entendimentos sobre a avaliação emancipatória.

Referencial Teórico

O Ensino Médio Politécnico baliza-se na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) e no Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 5/2011, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2012). Estas diretrizes reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo CNE, tendo por finalidade orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, no planejamento, na implementação e na avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e privadas que oferecem o Ensino Médio (BRASIL, 2012).

Conforme o Parecer CNE nº 5/2011, o currículo do Ensino Médio deve organizar conteúdos, metodologias e formas de avaliação de maneira que, ao final do Ensino Médio, o estudante demonstre domínio dos princípios científicos e tecnológicos e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Em relação à avaliação, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2010), deve predominar o caráter formativo ao quantitativo e classificatório e, para isso, faz-se necessário a adoção de estratégias que favoreçam o crescimento e a evolução do aluno. Nesse contexto, visando atender principalmente a demanda proposta no art. 13 das DCNEM (BRASIL, 2012), referente ao dever das unidades escolares de orientar a definição da proposição curricular na seleção dos conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação, o Ensino Médio do Rio Grande do Sul vem passando, desde 2012, por uma reformulação, dando origem ao Ensino Médio Politécnico.

A Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico, na sua condição de base para a educação no século XXI, tem como responsabilidade ofertar “uma mudança estrutural que coloque o Ensino Médio para além da mera continuidade do Ensino Fundamental, instituindo-o efetivamente como etapa final da educação básica” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 3-4). Conforme o documento, a proposta baliza-se em um “ensino médio politécnico que tem por base na sua concepção a dimensão da politecnicidade, constituindo-se na articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 4).

O Ensino Médio Politécnico representa uma nova perspectiva de educação, uma vez que tem como pressuposto abandonar a lógica de cada disciplina por si, promovendo a ligação entre elas e o diálogo constante com o mundo do trabalho. A proposta pressupõe uma formação balizada na interdisciplinaridade, que parta do contexto social em que os conteúdos formais estejam pautados nas relações sociais e na produção da perspectiva da solidariedade e

da valorização da dignidade humana (RIO GRANDE DO SUL, 2011). As bases teóricas e de realização do Ensino Médio Politécnico se fundamentam na articulação interdisciplinar do trabalho pedagógico entre as grandes áreas do conhecimento (ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias); na relação teoria e prática, parte e todo, na pesquisa como princípio pedagógico; na avaliação emancipatória; no reconhecimento dos saberes; no trabalho como princípio educativo; na politecnicidade como conceito estruturante do pensar e fazer, relacionando os estudos escolares com o mundo do trabalho; e no planejamento coletivo (AZEVEDO; REIS, 2013).

Quanto à avaliação emancipatória, é proposto no documento norteador do Ensino Médio Politécnico (RIO GRANDE DO SUL, 2011) que ela se insira no processo educacional como o eixo fundamental do processo de aprendizagem, não somente por partir da realidade ou por constituir-se como um meio de verificação dos avanços do aluno em suas aprendizagens, mas pelo seu processo em apontar os meios para superação das dificuldades e por trazer subsídios para que as práticas na escola possam ser revistas e refletidas. Neste contexto, a avaliação emancipatória é um instrumento que potencializa a construção da aprendizagem discente, pois:

Compreende processo e produto como dois elementos indissociáveis. Reconhece a importância do sujeito no processo de aprendizagem, não como um reprodutor, mas como o próprio centro da produção de conhecimento; coloca o sujeito como parâmetro de si mesmo no que diz respeito ao seu desenvolvimento. Caracteriza o ensino e a aprendizagem como processos interligados, indissociáveis, e de uma caminhada conjunta especialmente no que diz respeito às relações docente-discente (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 38).

Nessa visão, a avaliação abandona o caráter quantitativo e classificatório para assumir uma nova função nos processos de ensino-aprendizagem, firmando-se como o eixo fundamental, pois, além de sinalizar os avanços do aluno nas suas aprendizagens, ela aponta no seu percurso os meios para superação das dificuldades (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Historicamente, a noção de avaliação foi influenciada pelo pensamento positivista, como sinônimo de medida, e no Brasil, acabou seguindo o caminho da produção norte-americana devido ao trânsito de professores brasileiros que iam aos Estados Unidos em busca de cursos e aos acordos internacionais estabelecidos entre os dois países. A origem da avaliação da aprendizagem esteve relacionada à ideia de medida e/ou avaliação do rendimento escolar e teve seu início no movimento dos testes educacionais desenvolvido nos Estados Unidos por Robert Thorndike buscando resgatar o valor de mensurar as mudanças comportamentais (SAUL, 1988).

A ideia de mensurar essas mudanças comportamentais a partir de testes padronizados ampliou-se na década de 1930 quando, segundo Saul (1988), foram apresentados estudos de Ralph W. Tyler. Nesse período, passaram-se a incorporar outros instrumentos avaliativos, além dos testes, a fim de colher evidências sobre o rendimento dos alunos em relação aos objetivos curriculares. O enfoque de Tyler ficou conhecido como “avaliação por objetivos”, por acreditar que a avaliação se relaciona à verificação do grau de ocorrência das mudanças comportamentais decorrentes dos objetivos educacionais estabelecidos (SAUL, 1988).

De acordo com Mosna (2013), o modelo de escola dominante no princípio da escolarização no estado do Rio Grande do Sul teve uma avaliação cuja essência era classificatória e não diagnóstica e processual, como deveria ser. O caráter classificatório da avaliação apresentava como finalidade diferenciar e excluir, separar os que supostamente teriam condições de avançar e os que não apresentavam condições de prosseguir.

No entanto, avaliar é “uma ação inerente à condição humana. Todo processo evolutivo por que passou a humanidade teve a observação e a avaliação como partes constituintes” (MOSNA, 2013, p. 220). A avaliação constitui-se como a averiguação se um dado processo está atingindo os objetivos previamente estabelecidos. Ainda, segundo a autora citada, a avaliação é um ato dinâmico e permanente, indispensável para a realização e qualificação das ações, sejam elas simples ou complexas.

No caso específico da avaliação da aprendizagem escolar, ela se constitui como parte da construção do conhecimento. Conforme Luckesi (1998, p. 71), a avaliação “subsidiava decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo”. Portanto, a avaliação se configura como parte do processo ensino-aprendizagem, uma vez que:

Tanto o professor avalia os alunos, ou seja, busca reconhecer a grandeza ou intensidade do seu conhecimento, seus avanços ou dificuldades, para fazer as intervenções necessárias, quanto o aluno se autoavalia para se autocorriger – consciente ou inconscientemente –, e nesse processo acontecem o ensino e a aprendizagem (MOSNA, 2013, p. 221).

A avaliação, nessa perspectiva de Mosna (2013), contempla tanto a função diagnóstica como a função formativa. Segundo o Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico (RIO GRANDE DO SUL, 2012), a avaliação deve ter característica diagnóstica e formativa, além de caráter contínuo e cumulativo, uma vez que deve considerar a construção do conhecimento do aluno no todo, tendo como parâmetros as construções dele próprio, abandonando o caráter da prática da avaliação como instrumento de classificação, controle e exercício do poder.

Desta forma, a avaliação caracteriza-se “como um processo e a possibilidade do vir a ser, da construção de cada um e do coletivo de forma diferente” (RIO GRANDE DO SUL, 2012), constituindo uma avaliação emancipatória. A avaliação emancipatória pode ser entendida “como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la” (SAUL, 1988, p. 61). De acordo com a autora, o objetivo da avaliação emancipatória é emancipar, ou seja, libertar. O caráter libertador da avaliação emancipatória, tem como intuito possibilitar aos aluno construir suas histórias, se tornar sujeitos na construção do seu conhecimento.

Neste contexto, a avaliação emancipatória, de acordo com Silva (2013, p. 8), “corresponde a uma forma avaliativa do processo contínuo de ensino aprendizagem, que exige do professor um acompanhamento do desenvolvimento das produções do aluno”. A partir do acompanhamento realizado pelo coletivo dos professores das disciplinas que compõem cada área do conhecimento que é construído o parecer, o qual deverá expressar o resultado final do desempenho dos alunos ao fim de cada um dos trimestres.

O resultado final do desempenho dos alunos poderá, de acordo com o Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico (RIO GRANDE DO SUL, 2012), ser expresso da seguinte forma:

- Construção Satisfatória da Aprendizagem (CSA): indica que os conceitos necessários para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem foram construídos;
- Construção Parcial da Aprendizagem (CPA): indica construção parcial dos conceitos necessários para o desenvolvimento das aprendizagens;
- Construção Restrita da Aprendizagem (CRA): indica que a construção dos conceitos necessários para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem foi restrita.

De acordo com o Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico, os alunos são avaliados tanto nas disciplinas como no Projeto Vivencial. Este é elaborado pelos alunos, contando com a mediação do professor, visando ao desenvolvimento da pesquisa no Seminário Integrado, “devendo explicitar uma necessidade e/ou situação problema dentro dos eixos temáticos transversais” (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 15). Nas disciplinas, os instrumentos utilizados para a avaliação ficam a cargo do professor, sendo que estes instrumentos devem, juntamente com as atividades de sala de aula, evidenciar tanto para o aluno como para o professor o estágio de construção do conhecimento de cada aluno.

A escola, por sua vez, deve, por meio do coletivo de professores e da Coordenação Pedagógica, registrar o desenvolvimento de cada aluno, independentemente dos instrumentos

de avaliação utilizados pelo professor, por meio de relatórios ou dossiês que apontem o processo pedagógico de cada aluno, elaborando, quando necessário, o Projeto Político Pedagógico de Apoio. Esse documento deverá conter as ações a serem desenvolvidas para a superação das defasagens de aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento, constituindo-se como instrumento norteador dos estudos de recuperação (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

É sinalizada, na Proposta para o Ensino Médio Politécnico, a necessidade de que os responsáveis pelo desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola assumam o compromisso de incorporar novas práticas avaliativas, havendo o abandono da prática da avaliação como instrumento autoritário do exercício do poder, isto é, da avaliação com função de controle e classificação (RIO GRANDE DO SUL, 2011). A avaliação deve ser entendida como parte da construção do conhecimento e não como etapa final apenas de teste das aprendizagens construídas pelos alunos.

Metodologia e Contexto da Pesquisa

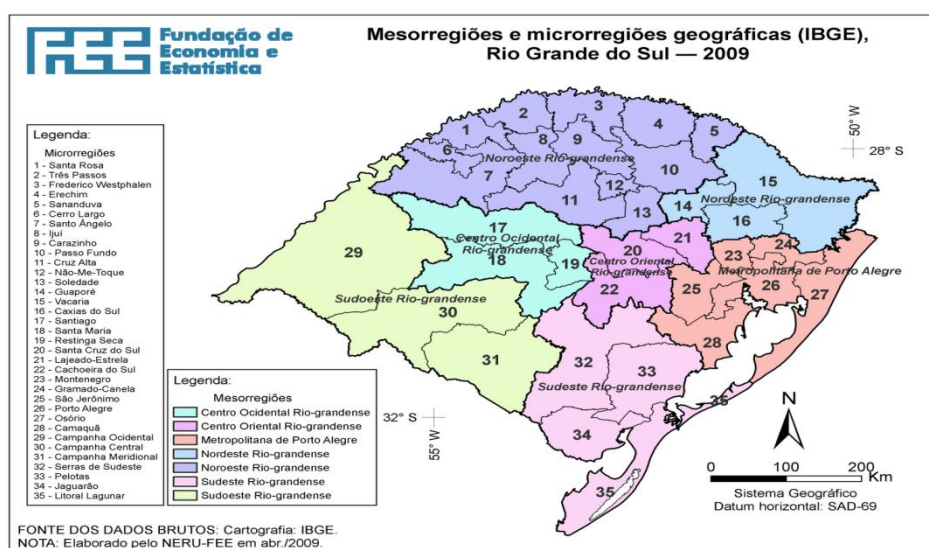
A pesquisa, de natureza qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1987), sobre a avaliação emancipatória no Ensino Médio Politécnico na área de Ciências da Natureza, consistiu em revisão bibliográfica de trabalhos publicados nas atas de eventos realizados no estado do Rio Grande do Sul e na realização de entrevistas semiestruturadas com seis professores da área de Ciências da Natureza e/ou Coordenadores Pedagógicos de escolas estaduais.

A revisão tomou como base apenas eventos realizados no RS, tendo como pressuposto de que estes concentrariam o maior número de trabalhos sobre o tema. Assim, estiveram sob análise os seguintes eventos: Seminário Internacional de Educação em Ciências, Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, Encontro sobre Investigação na Escola, Congresso Internacional de Educação Científica e Tecnológica e Encontro de Debates sobre o Ensino de Química. Considerou-se um recorte temporal de 2012 a 2015, pelo fato de 2012 ser o primeiro ano da implementação do Ensino Médio Politécnico. Durante a pesquisa, foram selecionados todos os trabalhos da área de Ciências da Natureza e que continham, no título, resumo, palavras-chave e/ou corpo do texto as expressões “Ensino Médio Politécnico” ou “Politecnia”. Os trabalhos selecionados foram lidos na íntegra, buscando identificar aspectos relacionados à Avaliação Emancipatória. Por meio destes critérios, foram encontrados três artigos, sendo que nenhum deles estava diretamente relacionado à avaliação emancipatória.

Com a finalidade de obter dados em relação às práticas desenvolvidas por professores de diferentes regiões do estado, foram adotados critérios de seleção. Com o objetivo de identificar uma escola representativa de cada região, consultou-se o sítio do IBGE¹, obtendo-se a divisão do estado em mesorregiões e, após, buscou-se as microrregiões constituintes de cada uma das mesorregiões.

A figura a seguir, disponível no sítio da Fundação de Economia e Estatística, demonstra a divisão do estado em mesorregiões e microrregiões, conforme o IBGE.

Figura 1. Mesorregiões e microrregiões Rio-grandenses.



Fonte: Fundação de Economia e Estatística. (Disponível em: <<http://www.fee.rs.gov.br/perfil-socioeconomico/estado/>>).

Na etapa seguinte, buscou-se, no sítio da SEDUC/RS, a listagem de todas as escolas de Ensino Médio Politécnico de cada um dos trinta e cinco municípios representativos das Microrregiões. No caso das Microrregiões cuja nomenclatura não representa o principal município, como por exemplo, a microrregião Campanha Ocidental, buscou-se as escolas de todos os municípios constituintes da microrregião.

A seguir passou-se a etapa de seleção das escolas representativas de cada região. Para isso, foram pesquisados o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de cada uma das 360 escolas que haviam sido selecionadas anteriormente, optando pela escola de maior Ideb de cada uma das mesorregiões.

¹ IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Após, realizou-se contato com cada uma destas escolas tendo por finalidade obter a indicação de um professor que se disponibilizasse a colaborar com a pesquisa, respondendo à entrevista.

Devido à falta de retorno das sete escolas selecionadas inicialmente, efetuou-se contato com mais escolas, sendo respeitado sempre o critério de seleção inicial, utilizando o Ideb; porém, ainda assim, não se obteve retorno destas escolas. Algumas delas indicaram docentes, porém não obteve-se retorno destes.

Passou-se, então, a contatar escolas da região de Caçapava do Sul/RS e da capital do Estado, Porto Alegre, buscando professores que se disponibilizassem a responder à pesquisa, chegando-se a seis docentes entrevistados de cinco municípios.

As entrevistas foram gravadas² e transcritas e a análise dos dados obtidos foi realizada a partir da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2006) cujos estágios são a unitarização, a categorização e a comunicação. Na unitarização, realizou-se o processo de desconstrução dos textos, em que estes foram separados em unidades de significado. Após, na etapa de caracterização, foram estabelecidas relações entre os elementos, realizando-se a articulação de significados semelhantes surgindo a denominação das categorias de análise. Na última etapa do processo, comunicação, ocorreu a explicação e a estruturação das compreensões atingidas nos componentes anteriores, dando origem a meta-textos que constituíram os textos interpretativos.

Assim, obteve-se categorias emergentes, as quais serão apresentadas e discutidas na sequência. As falas foram identificadas como P1, P2, P3, P4, P5 e P6 de forma a preservar o sigilo dos professores. No quadro a seguir, estão organizados os dados sobre os entrevistados, as suas respectivas escolas e as suas posições nas escolas:

² A gravação foi realizada mediante autorização dos entrevistados via áudio após a leitura do termo de consentimento(em anexo).

Quadro 1. Caracterização dos Entrevistados.

Professor Entrevistado	Cargo	Escola	Atuava na escola antes do EMP?	Caracterização da avaliação ³
P1	Professora de Física e Biologia	E1	Sim	Cada professor deve utilizar no mínimo 3 instrumentos avaliativos durante o trimestre; A escolha dos instrumentos fica a cargo de cada professor.
P2	Professor de Física e Coordenador Pedagógico	E2	Não	Não há uma normatização do número e tipo de instrumentos que deverão ser utilizados, é o professor que decide como vai avaliar os alunos.
P3	Professora de Química	E3	Não	Não há uma normatização do número e tipo de instrumentos que deverão ser utilizados, é o professor que decide como vai avaliar os alunos.
P4	Coordenadora Pedagógica	E4	Sim	Devem ser utilizados no mínimo 2 instrumentos; A escolha é a cargo do professor da disciplina.
P5	Professora de Física	E5	Não	Não há uma normatização do número e tipo de instrumentos que deverão ser utilizados, é o professor que decide como vai avaliar os alunos.
P6	Professora de Física	E6	Não	Devem ser utilizados no mínimo 2 instrumentos; A escolha é a cargo do professor da disciplina

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A partir da revisão bibliográfica, não se obteve artigo diretamente relacionado com a avaliação emancipatória. Os artigos tratavam do Ensino Médio Politécnico e das reflexões provenientes da sua implantação nas escolas públicas estaduais.

Um dos artigos, apresentado no 33º Encontro de Debates sobre o Ensino de Química em 2013 de Tres (2013), é um relato de experiências, vivenciadas na implementação do Ensino Médio Politécnico em uma escola estadual, discutindo os avanços e as dificuldades enfrentadas pelos educadores no decorrer do processo. Apenas menciona a avaliação emancipatória como uma das mudanças provenientes da implementação do Ensino Médio Politécnico.

Já o trabalho de Silva, Halmenschlager e Hunsche (2014), apresentado no 3º Seminário Internacional de Educação em Ciências em 2014, investiga as potencialidades e

³ Normatizações estabelecidas por cada escola para a realização das avaliações.

limites da Abordagem Temática Freireana para o desenvolvimento dos Seminários Integrados no Ensino Médio Politécnico, mencionando que a avaliação emancipatória, juntamente com o Seminário Integrado, são estratégias capazes de promover a mudança do ensino e da escola, para que ela cumpra sua função de aprendizagem com qualidade social.

No 3º Congresso Internacional de Educação Científica e Tecnológica, ocorrido em 2015, foi apresentado o trabalho de Arnold, Rocha, Rocha (2015), o qual consistiu de um estudo sobre o Ensino Médio Politécnico realizado a partir de uma revisão bibliográfica sobre a proposta do estado do RS. No trabalho, a avaliação emancipatória é citada como uma das bases do Ensino Médio Politécnico, sendo definida como meio de diagnóstico dos avanços e dificuldades dos alunos.

Nenhum dos trabalhos mencionados trata especificamente sobre a avaliação emancipatória, apenas se refere à ela enquanto eixo do Ensino Médio Politécnico, deste modo, as categorias apresentadas e discutidas são oriundas apenas das falas dos professores entrevistados, quais sejam: i) Disciplinar x Interdisciplinar, ii) Nota x Parecer e iii) Aprovação do Aluno.

Resultados e Discussão

i) Disciplinar versus Interdisciplinar

Na Proposta para o Ensino Médio Politécnico, a distribuição da formação geral, que corresponde à base comum nacional, é organizada em áreas do conhecimento, são elas: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Esta distribuição por áreas ao invés de disciplinas enfatiza a perspectiva da proposta, que é garantir a interdisciplinaridade (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

No entanto, pelas falas dos professores, parece que a tendência é que a avaliação continue ocorrendo em cada disciplina e que somente ao final do trimestre sejam reunidos os resultados obtidos pelo aluno, a fim de formar o parecer relativo à área. Este aspecto é destacado por P1, ao afirmar que “[...] dentro da minha área, que é Biologia, Química e Física, cada um trabalha a sua disciplina, faz os trabalhos, as avaliações e no final do trimestre tem a prova de área. [...] Cada disciplina faz a sua avaliação, separadamente” (P1).

P6 também se refere à prova de área, destacando que “Na escola a gente trabalha, por exemplo, eu que sou professora de Física, com duas avaliações e mais a prova de área, daí eu

faço um teste e mais um trabalho, cada um valendo 100% e a prova de área tem o mesmo peso de 100%” (P6).

A prova de área mencionada pelas professoras P1 e P6, é uma prova que reúne as três disciplinas da área de Ciências da Natureza e também a Matemática. Segundo as professoras, a prova é elaborada a partir de um tema escolhido previamente, no entanto, as questões são elaboradas individualmente pelo professor de cada uma das disciplinas:

A prova de área tem 8 questões de Física, 8 de Química e 8 de Biologia. [...] Para esta prova a gente escolhe um tema, cada área faz a sua prova, a nossa, Ciências da Natureza, a gente faz junto com Matemática. O segundo trimestre agora nós fizemos sobre o aparelho circulatório, porque era bem o que eles estavam trabalhando em Biologia. Então para a Química facilitou e para a Física também, porque eu estava trabalhando gases perfeitos, pressão e dilatação térmica, aí tipo a gente tenta fazer. Dilatação térmica, por exemplo, não entrou muito, mas a gente tenta fazer, coloca assim, faz um texto e dá uma contextualizada, pra gente conseguir fazer por tema (P6).

P1 salienta que “Cada professor elabora as questões da sua disciplina, dentro do conteúdo trabalhado relacionado com o tema” (P1).

As falas das professoras sinalizam que, embora haja um instrumento que reúna as três disciplinas, este não pode ser considerado interdisciplinar, pois, conforme a Proposta para o Ensino Médio Politécnico (RIO GRANDE DO SUL, 2011) o trabalho interdisciplinar tem sua concretude por meio de ações pedagógicas integradoras e origina-se no diálogo das disciplinas. Percebe-se, pelas falas dos entrevistados, que não são realizadas ações pedagógicas integradoras na área. Na verdade a prova de área, como vem sendo realizada nas escolas, não provém do diálogo entre as disciplinas, somente corresponde a um instrumento de avaliação das três disciplinas em conjunto, porém cada disciplina faz a sua parte independentemente das demais.

A entrevistada P3 comentou que as avaliações na área de Ciências da Natureza na escola E3 também ocorrem separadamente em cada disciplina, sendo realizado apenas um instrumento em conjunto na área, a diferença em relação às outras duas escolas é que este instrumento não é uma prova:

Cada componente prepara as suas avaliações e antes de terminar o semestre a área se reúne para pensar em um dispositivo só para avaliar integralmente, agora no segundo semestre foi pensado em um seminário sobre Alimentação Saudável, onde Matemática se juntou com Ciências da Natureza e o Seminário Integrado e daí essa foi uma avaliação separada daquela da componente, essa avaliou o aluno como um todo. Aí cada área vê como vai fazer essa avaliação em conjunto, a área das Ciências da Natureza optou pelo seminário (P3).

Este instrumento parece realmente unir as disciplinas da área, uma vez que é planejado e realizado em conjunto pelos professores das disciplinas componentes da área de Ciências da

Natureza e Matemática. O tema foi escolhido pelo conjunto de professores, discutindo como as disciplinas seriam contempladas nesta avaliação. Ressalta-se, no entanto, que o planejamento de todo o ano letivo deveria ser neste formato, voltado às áreas de conhecimento e não mais somente às disciplinas.

Nas escolas E2 e E5, assim como nas demais, os professores de cada uma das disciplinas realizam o seu trabalho independentemente da área. A união dos professores de cada uma das disciplinas ocorre ao final do trimestre, na construção do parecer: “Cada um fecha os seus cadernos, aí depois a gente se reúne na área, vê cada um dos alunos na área, é sempre depois que isso ocorre” (P5). Além disso, P2 menciona que “[...] nós verificamos entre os professores a construção, porque a avaliação é feita por área do conhecimento” (P2).

O professor destaca como positivo o trabalho coletivo na construção do parecer: “E o legal disso é que esse parecer, esse conceito final, o que tu vai dizer para o teu aluno, é feito em grupo, então o grupo de professores vai decidir que parecer aquele aluno vai ter” (P2). Percebe-se a necessidade do trabalho coletivo dos professores e, portanto deveriam dispor de mais tempo dentro das suas cargas horárias para a realização destes encontros de discussão e planejamento do trabalho na área.

A professora P4, talvez pelo papel que desempenha na escola, a Coordenação Pedagógica, ao falar sobre como ocorre a avaliação na escola, mencionou também os problemas e desafios enfrentados para se chegar a uma avaliação emancipatória:

[...] dentro de uma escola aonde os professores entram e trabalham a sua disciplina a gente tem que trabalhar todo um processo para que eles consigam socializar conhecimento, para que a gente possa ter uma temática, para que a gente possa juntar os conhecimentos, não é fácil, por isso ao longo nós fomos construindo isso aí. Ainda temos muitos problemas, problemas de ordem operacional, porque os professores, mesmo por área do conhecimento, eles trabalham dentro da sua disciplina dentro da sala de aula, porém toda a avaliação e os conteúdos devem ser tratados na área, então muitas reuniões para fechar o projeto interdisciplinar, esgotar os conteúdos em cima de uma temática e depois então fazer a avaliação (P4).

No entanto, a professora P4 sinalizou o que considera ideal em termos de avaliação e planeja para o próximo ano:

[...] a gente pretende, para o ano que vem, juntar totalmente a área, este está sendo um processo de construção. O que nós pretendemos é tirar um tema geral, esgotar os conteúdos em cima deste tema e ao final do trimestre termos uma avaliação por área e uma recuperação por área, evitar está tendência do professor avaliar o aluno dentro da disciplina, aí depois ele vai para o pré-conselho e aí avalia o total. [...] Eu acho que ainda precisamos evoluir mais, nos unirmos mais nas nossas áreas, sairmos dos nossos, digamos assim, confortos, para trabalhar mais em uma avaliação que consiga dar realmente um diagnóstico para esse aluno isso é muito importante (P4).

A professora P4 demonstra ter entendimento de que todo o trabalho na área deve ser realizado em conjunto, no entanto não ocorre ainda. Talvez a dificuldade dos professores de realizar o trabalho em conjunto deva-se à falta de tempo de reunirem-se para executar o planejamento das ações ou ainda à formação excessivamente disciplinar, que dificulta a visão interdisciplinar das Ciências da Natureza.

A professora P1 também demonstrou ter a consciência de que o trabalho dentro da área não está ocorrendo como poderia, que a interdisciplinaridade na verdade não é alcançada:

Eu acho que poderia ser realizada de outra forma e não como nós fizemos, até a prova de área a gente até se questiona muito, porque cada um trabalha lá no seu canto e depois a gente só junta. É uma coisa bem fora do ideal, que seria, na verdade, as três disciplinas trabalharem juntas, entrarem juntas para a sala de aula (P1).

Embora P1 perceba a necessidade do trabalho interdisciplinar ela apresentou a visão de que somente seria um trabalho interdisciplinar se os três professores das disciplinas de Física, Química e Biologia entrassem juntos para a sala de aula, no entanto o trabalho interdisciplinar baliza-se no diálogo entre as disciplinas, exigindo o trabalho em conjunto destes professores, mas não necessariamente que entrem para a sala de aula junto. O planejamento deve ocorrer em conjunto, mas a execução é realizada por cada professor nas suas aulas.

A professora P5 também sinalizou que acredita que a avaliação poderia ser realizada de forma a integrar as disciplinas componentes da área:

Eu acho que o que poderia melhorar, já que puseram a questão das áreas, é que a gente conseguisse realmente sentar com a área e pensar mesmo sobre cada um, porque eu sei que eu faço isso para cada um dos meus alunos, mas eu não tenho a garantia que o outro professor, por exemplo o de Biologia, também faz, então eu não tenho garantia. Eu acho que seria bom se a gente conseguisse, toda a área avaliar junto, na verdade o ideal seria todas as áreas, sem ter distinção (P5).

O Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico (RIO GRANDE DO SUL, 2012) assinala que a avaliação de cada disciplina deve ser realizada mediante a utilização de instrumentos diversificados e, que o resultado final do desempenho do aluno ao término do trimestre é alcançado a partir do consenso dos professores da área do conhecimento após o planejamento, a execução e a avaliação do trabalho dentro da área em interface com a autoavaliação do aluno. Portanto, o regimento sinaliza que deve ocorrer o trabalho em conjunto dos professores dentro da área, ou seja, que deve ser buscada a interdisciplinaridade.

Constata-se, a partir da fala dos professores, que a maioria tem consciência de que a avaliação não está sendo realizada conforme propõe o Regimento para o Ensino Médio Politécnico. No entanto, percebe-se que falta aos professores a visão interdisciplinar da área,

que talvez esta se deva à própria formação desses professores e/ou pela falta de formações continuadas que realmente ofereçam subsídios para que o professor tenha condições de entender as mudanças no processo avaliativo e pensar a avaliação e o planejamento dentro da área do conhecimento de forma interdisciplinar.

Sinaliza-se a necessidade da realização de discussões sobre o trabalho interdisciplinar tanto com os professores em exercício, como com os que ainda estão em formação, para que tenham compreensão acerca de como realizar um trabalho interdisciplinar, bem como estratégias e recursos que possam realmente unir as disciplinas da área de Ciências da Natureza.

ii) **Nota versus Parecer**

Quanto às diferenças entre a avaliação por nota ou parecer, alguns dos entrevistados disseram acreditar que a avaliação por parecer seja mais justa com o aluno por evidenciar durante o processo, a sua evolução. Já outros consideram que a avaliação por parecer seria uma forma injusta de avaliação ou que a avaliação qualitativa daria uma margem maior à injustiça.

A questão da justiça ou injustiça na avaliação está relacionada, na visão dos professores, a avaliação corresponder a um diagnóstico da aprendizagem dos alunos.

A entrevistada P1 considera o parecer uma forma injusta de avaliação por não estimular a competição entre os alunos:

[...] eu acho esta forma [parecer] injusto, porque assim, o CSA é o padrão de 6 a 10, então aquele aluno 10 que é ótimo vai ficar com o mesmo conceito do que é 6, o que vai mudar é o parecer, mas isso de certa forma, diminui a competição sadia. Porque a competição sadia é boa, a gente notava antes, quando era nota, sempre tinha aqueles alunos que sentavam juntos, trabalhavam juntos, mas que competiam para ver qual ficava com maior nota e, hoje em dia tanto faz ele ficar com 6 ou com 10, terá o mesmo CSA. Então esse é um aspecto negativo desta forma de avaliação, porque querendo ou não o mundo é competitivo (P1).

A competição expressa pela professora relaciona-se ao fato de que quando o resultado da avaliação era expresso em notas, havia nos alunos a busca pelos melhores resultados, os alunos buscavam a nota máxima, ou mesmo melhores resultados do que haviam alcançado e, com a avaliação por parecer só há a busca pelo CSA, não há diferença na expressão dos resultados dos alunos cujo rendimento é bom e os que o resultado é muito bom.

No entanto, a avaliação, quando adquire esta visão numérica e classificatória, além de colaborar com o aspecto competitivo, acaba por desempenhar também o poder de excluir, de classificar os alunos e, este fator não é positivo já que acaba promovendo na escola uma

espécie de seleção dos alunos (MOSNA, 2013). Além disso, a Proposta para o Ensino Médio Politécnico (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 20) sinaliza para o “abandono da prática da avaliação como instrumento autoritário do exercício do poder, como função de controle, na explicitação da classificação e da seleção”.

Apesar de não ser pelo mesmo motivo da entrevistada P1, a entrevistada P6 afirmou não avaliar qualitativamente por medo de cometer alguma injustiça com os alunos. Segundo ela:

Tem professores da escola que avaliam qualitativamente, que dão 100% pela participação, eu não faço isso porque eu tenho medo de ser injusta, então eu dou um trabalho que eles têm 15 dias para me entregar e eles fazem em casa. Então esse seria um método de dar uma avaliação qualitativa pra eles, porque aí eles podem fazer em casa, em grupo, com os outros colegas, aquela coisa toda e daí tem o teste e a prova que são na escola mesmo (P6).

Percebe-se que até mesmo os professores que P6 disse avaliarem qualitativamente ainda utilizam números, fazem a equivalência entre participação e porcentagem, demonstrando que a avaliação continua sendo quantitativa.

P6 disse preferir trabalhar com números (notas ou porcentagem) por acreditar que a avaliação por parecer seja mais difícil para o aluno: “o parecer é mais difícil porque se ele tem um S a gente não sabe que S é esse, a partir de 60 % é S e quando a gente tinha por nota se ele tivesse tirado 8 no outro trimestre ele poderia tirar menos” (P6).

Porém, sente-se na fala da professora a falta de reflexão sobre o que representaria a nível de construção de conhecimento ter a possibilidade de “tirar” menor nota. Se o parecer deve demonstrar o resultado obtido pelo aluno, não deseja-se ou pelo menos não deveria desejar-se que um aluno que apresente ter construído conhecimento durante um trimestre, tenha realizado as atividades e alcançado os objetivos estabelecidos pelos professores, não permaneça com este parecer no próximo. E, com a avaliação numérica é o que acaba ocorrendo.

Não há na Proposta para o Ensino Médio Politécnico ou no Regimento Padrão qualquer menção à transformação de nota ou porcentagem em parecer. De acordo com o Regimento Padrão para o Ensino Médio (RIO GRANDE DO SUL, 2012) no que diz respeito a expressão dos resultados obtidos pelo aluno, esta deve informar sobre o desenvolvimento de sua aprendizagem, que ocorre contínua e sistematicamente.

Pode-se observar que a visão da professora se relaciona à forma como ela entende a avaliação por parecer. Na percepção dela, não há como avaliar sem a utilização de números,

há a priorização da avaliação quantitativa. Ela também demonstrou sentir dificuldade para avaliar e se desprender do diagnóstico dado pela prova:

[...] é muito difícil achar qual é a avaliação certa pra ti fazer, eu acho que o professor sempre peca com esta parte de avaliar, tem uns alunos que fazem tudo na sala de aula, te procuram, aí quando chega na prova tu não sabe o que aconteceu, vão super mal e aí tu não tem o que fazer por ele, as vezes é um aluno dedicado, tem dificuldade, te procura, tira dúvida e aí as vezes chega no dia do teste e não tá bem e, tudo reflete na nota da gente, então é bem complicado, bem difícil(P6).

No Regimento Padrão para o Ensino Médio Politécnico, é destacado que a avaliação dos alunos nas disciplinas deverá ser realizada a partir da utilização de instrumentos diversificados, ficando claro tanto para o professor como para os alunos, o grau de construção de cada aluno.

Talvez as dificuldades da professora estejam relacionadas ao pouco tempo que ela está atuando em sala de aula, ou mesmo por não ter participado de nenhuma formação. Segundo ela, como ingressou na escola no começo deste ano, não foi ofertada nenhuma formação para se pensar no processo avaliativo no Ensino Médio Politécnico. Além de esse fato evidenciar que provavelmente ela não recebeu uma formação que fornece subsídios para reflexão acerca do processo avaliativo no curso superior que frequentou.

Quanto à perspectiva formativa, os outros professores mencionaram apenas o Pacto pelo Fortalecimento pelo Ensino Médio e, ainda assim, a professora P1 mencionou que as formações não auxiliam, tornando o processo ainda mais confuso: “Já teve algumas formações, mas cada um traz uma ideia, uma forma diferente e aí deixa mais confuso ainda, vem um defende uma ideia, vem outro defende outra” (P1). A professora P5 disse que considera que o Pacto não tenha sido suficiente, seriam necessárias mais formações.

Portanto, parece necessário ser destinado um tempo maior para a formação dos professores que atuam na rede estadual de ensino de forma a trazer mais subsídios aos professores, principalmente com foco no processo avaliativo, contribuindo para a realização de avaliações que sejam realmente emancipatórias.

Avaliar de uma forma justa é uma preocupação de outros professores. O professor P2, por exemplo, mencionou a avaliação por nota como uma forma excludente, uma vez que não traduz realmente o aprendizado do aluno, pois a aprendizagem não é algo passível de contagem. No Regimento para o Ensino Médio Politécnico (RIO GRANDE DO SUL, 2012) é sinalizado que a avaliação deve ser entendida como processo contínuo, participativo, diagnóstico e investigativo e deve contemplar o tempo necessário para a aprendizagem de

cada um e para o coletivo, percebendo-se que implicitamente está a ideia de uma avaliação mais justa, que contempla o aluno nas suas especificidades.

A professora P4 evidenciou o caráter delimitador da prova e mencionou que o aluno só alcança uma Construção Satisfatória se ele realmente avançar, o que não ocorria com a prova, pois o aluno poderia ter uma boa nota, mas esta não necessariamente traduziria o quanto ele realmente avançou, pois ele poderia ter realizado a atividade em dupla, ou mesmo poderia ter ficado com aquela determinada nota consultando algum colega ou o material. A nota acaba de certa forma condicionando o aluno a, de acordo com Mosna (2013), preocupar-se mais com o “passar” do que com o aprender. Este é um fator extremamente negativo, uma vez que o aluno que é aprovado, embora com nota baixa, contenta-se, ao passo que o aluno que é reprovado acaba se desestimulando, podendo até abandonar a escola, verificando-se que a nota realmente tende a excluir e promover a classificação dos alunos.

O professor P2 ressaltou a importância e a vantagem do parecer sobre a nota na busca por uma educação mais igualitária:

Nós saímos da avaliação excludente, ou seja, nós saímos daquela avaliação de contar, porque não tem como contar o que o aluno sabe, como tu vai contar, dar uma nota para o que o teu aluno sabe. As vezes tu vai fazer uma prova e ele pode não estar bem e não conseguir embora sendo um excelente aluno, então esta não é uma avaliação de reprodução, ela é uma avaliação do todo, tu avalia o teu aluno no exercício, no diálogo que tu tem com ele. E o legal disso é que esse parecer, esse conceito final, o que tu vai dizer para o teu aluno, é feito em grupo, então o grupo de professores vai decidir que parecer aquele aluno vai ter (P2).

Neste sentido, o Regimento Padrão para o Ensino Médio Politécnico (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 16) é apontado, como função da avaliação, ser contínua e cumulativa, “considerando a construção do conhecimento do aluno, como um todo, coerente e significativo”. Portanto a função da avaliação trazida pela proposta enfatiza a necessidade de mudança tanto a nível reflexivo como operacional na realização do processo avaliativo.

Porém, nem todos os professores entrevistados demonstraram ter compreendido as diretrizes impostas pela proposta ao processo avaliativo. A professora P6 mencionou que não percebe nenhuma diferença entre a avaliação por nota e por parecer:

No momento eu não vejo diferença, porque como é por porcentagem, na verdade ainda é nota, segue a mesma coisa, até eu acho que ficou mais difícil para os alunos, porque se ele tem um S a gente não sabe que S é esse, a partir de 60 % é S e quando a gente tinha por nota se ele tivesse tirado 8 no outro trimestre ele poderia tirar menos (P6).

A professora P6 disse não encontrar diferença entre o trabalho com nota ou parecer: “eu continuo trabalhando com números, o parecer não muda muita coisa” (P6). Isso

demonstra que a professora avalia quantitativamente e que não compreendeu a proposta, nem realiza uma avaliação emancipatória.

A falta de compreensão dos professores acerca do processo avaliativo demonstra que eles não fizeram parte do processo de construção da reestruturação curricular pela qual o Ensino Médio Politécnico vem passando e que o parecer ainda não corresponde ao diagnóstico qualitativo da construção das aprendizagens dos alunos.

iii) **Aprovação do Aluno**

De acordo com a professora P1, “depende dos alunos e da turma em geral, os instrumentos de avaliação que serão usados no decorrer de cada trimestre”, além de ressaltar que os alunos têm um papel importante na construção do parecer, pois nele são levadas em conta as autoavaliações realizadas pelos alunos. P1 destacou que normalmente o que os alunos escrevem corresponde também ao que os professores haviam anotado: “Eles escrevem sobre o desempenho deles e, por incrível que pareça, eles são bem sinceros, fecha bem com o parecer dos professores” (P1).

Nenhum outro professor mencionou a autoavaliação dos alunos, embora haja referência à autoavaliação no Regimento do Ensino Médio Politécnico (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p.17): “[...] a sua auto-avaliação, associada à avaliação do professor, é uma estratégia fundamental para a consistência do processo avaliativo”. Segundo o documento, a construção da avaliação é uma consequência da construção do conhecimento.

O professor P2 ressaltou que o aluno tem uma construção satisfatória quando ele se emancipa, ou seja, quando ele pode guiar o seu próprio conhecimento e, é o aluno o responsável pela sua aprendizagem. De acordo com Saul (1988, p. 61), o compromisso da avaliação emancipatória é fazer com que as pessoas envolvidas “escrevam a sua própria história e gerem as suas próprias alternativas de ação”.

As professoras P3 e P4 enfatizaram que o aluno deve ser avaliado como um todo. P4 apontou que se deve buscar a inclusão do aluno e que algumas das dificuldades e limitações encontradas pelos professores para realizar uma avaliação emancipatória estão na quantidade de alunos por turmas e a heterogeneidade destas turmas.

A professora P6 também apontou a heterogeneidade das turmas como um fator que dificulta a avaliação, além de apontar o desinteresse também como um fator limitante.

Percebe-se que para que os professores tenham condições de realizar uma avaliação emancipatória deveriam contar com menor número de turmas e menor número de alunos, para

que seja possível avaliar os alunos nas atividades de sala de aula e fornecer um diagnóstico preciso das suas aprendizagens.

De acordo com todos os professores entrevistados, a construção dos pareceres ocorre por meio do coletivo dos professores com a Coordenação Pedagógica e a forma como se chega ao conceito, de acordo com a professora P1:

Os extremos é muito difícil ocorrer, normalmente o aluno é CPA, CRA e CRA, ou CRA, CPA e CPA, aí a gente vê, na hora de fazer o parecer os três se reúnem e é quando a gente vai vendo, conversando sobre esse aluno, tem vários critérios que a gente avalia, a pontualidade, a participação em aula, as notas dos trabalhos, o que ele desenvolveu e aí, dependendo, as vezes permanece o parecer daquela disciplina. Por exemplo, se ele tinha CPA em uma e CSA em duas, fica em CPA ou, outras vezes, vai para o CSA, depende do consenso e fica a cargo de cada professor, e também tem uma autoavaliação (P1).

P2 ressaltou que a construção do parecer final do aluno não deve ser uma média dos pareceres obtidos nas disciplinas que compõem a área:

O interessante disso é que o conceito ele não sai individual, eu acredito que ainda tem muitas escolas que os alunos ainda contam, por exemplo: “ah ele acertou tantas” ou ainda, “ah ele tem CSA em português, CPA em literatura, CSA em inglês e CSA em educação física, será que esse aluno ainda é satisfatório?” Tem essa questão, então não é contar CSA’s, “ah ele tem mais CSA do que CPA, então ele é CSA”, mas não significa isso, significa que os professores entram num consenso, a professora de literatura diz não ele não é satisfatório, “ele não faz nada na minha aula, ele não construiu nada”, então na área de linguagens ele ainda não é satisfatório (P2).

Já a professora P5 mencionou que apesar da avaliação da área de Ciências da Natureza na escola E5 ocorrer a partir dos registros que cada um dos professores faz nos seus cadernos sobre a evolução dos alunos e realização de atividades em sala de aula, na construção do parecer a avaliação abandona o caráter qualitativo e adquire o quantitativo:

Sempre tem bastante divergência, mas como são três aí sempre desempata, entre nós professores até não dá divergência, a gente sempre consegue chegar a um consenso e os nossos cadernos, onde a gente tem as anotações sobre as mais de vinte pequenas avaliações que nos ajudam, porque aí a gente sai dos aspectos qualitativos e vai para os quantitativos mesmo (P5).

Os registros em forma de parecer devem sinalizar “as possibilidades de intervenções necessárias ao avanço e à construção do conhecimento” (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 16), portanto devem ser construídos levando em conta a evolução e o desenvolvimento do aluno.

Percebe-se que há, entre os professores, entendimentos distintos sobre o que é necessário para que um aluno seja aprovado: a maioria destacou que os professores da área conversam sobre cada aluno individualmente e avaliam se ele teve uma construção satisfatória, parcial ou restrita do conhecimento; no entanto, métodos, instrumentos utilizados,

forma de construção do conceito e compreensões acerca do processo avaliativo diferem entre os professores entrevistados. Talvez essas diferenças estejam relacionadas ao pouco subsídio em termos de formação continuada que é fornecido pelo estado às escolas e ao fato da proposta trazer apenas algumas diretrizes para o processo avaliativo e não como fazê-lo.

Considerações Finais

A avaliação emancipatória, de acordo com Saul (1988, p. 61), “caracteriza-se como processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade visando transformá-la” inserindo-se no processo educacional do Ensino Médio Politécnico como o eixo fundamental do processo de aprendizagem (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

No entanto, pode-se observar a partir da pesquisa que, embora a avaliação emancipatória seja relevante no contexto do Ensino Médio Politécnico, em vigor no estado do RS desde 2012, ainda assim, parece haver pouco subsídio para os professores tanto em nível de publicações como em termos de formações especificamente sobre o processo avaliativo e a avaliação emancipatória.

A partir das entrevistas, constatou-se que embora haja menção tanto na Proposta para o Ensino Médio Politécnico como no Regimento Padrão para o Ensino Médio Politécnico, que o trabalho pedagógico deve ser realizado nas áreas de conhecimento, percebe-se que a avaliação ainda não ocorre de forma interdisciplinar, talvez isso se deva ao trabalho dos professores não ocorrer de forma integrada nas Áreas do Conhecimento.

Alguns professores demonstraram terem a compreensão de que o trabalho deveria ser menos fragmentado e mais interligado dentro das áreas, sinaliza-se que para que pudesse realmente existir um trabalho interdisciplinar, os docentes deveriam contar com mais tempo para planejamento e momentos específicos para reuniões visando à construção conjunta das aulas. Cabe ressaltar que a avaliação deve ser contínua e cumulativa, não devendo representar um momento único e isolado dentro do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, de nada adianta tentar pensar em uma avaliação que contemple as três componentes curriculares de Ciências da Natureza, se o planejamento das aulas das três componentes não for também pensado em conjunto.

Com relação a expressão dos resultados alcançados pelos alunos, observa-se que, de acordo com o Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico (RIO GRANDE DO SUL, 2012), este deve ocorrer por meio de pareceres, havendo a demanda por uma avaliação

qualitativa. Porém, aparentemente, para alguns professores a compreensão que se tem a respeito do parecer é que ele é uma expressão de resultados, algo equivalente à nota, e continua sendo uma avaliação quantitativa, não se constituindo em uma avaliação de fato emancipatória.

Conclui-se que, para que ocorra a compreensão acerca da avaliação emancipatória e como ela pode ser realizada fazem-se necessárias mais formações específicas sobre o processo avaliativo, visando ao abandono da avaliação quantitativa. Sinaliza-se também a necessidade de maior tempo dentro da carga horária dos professores para planejamento e reflexão acerca do trabalho interdisciplinar na área, a fim de que as avaliações também possam adquirir o caráter interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

ARNOLD, R.; ROCHA, R. M.; ROCHA, F. M. Ensino Médio Politécnico: a pesquisa como princípio pedagógico aplicada no estado do Rio Grande do Sul. In: **III Congresso Internacional de Educação Científica e Tecnológica (CIECITEC)**. Santo Ângelo, RS, 2015.

AZEVEDO, J. C. D.; REIS, J. T. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: AZEVEDO, J. C. D.; REIS, J. T. **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. Ed. 1. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 25-48.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 005/2011. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012. Seção 1, p. 10.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 007/2010. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010. Seção 1, p. 25.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2010**. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Leis e Decretos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FEE. **Fundação de Economia e Estatística**. Estado. Disponível em:
<<http://www.fee.rs.gov.br/perfil-socioeconomico/estado/>>. Acesso em: 01 de agosto de 2015.

LUCKESI, C. C. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola. **Série Idéias**, n. 8, p. 71-80, 1998.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária – EPU, 1987.

LUFT, C. P. **Minidicionário Luft**. São Paulo: Ática, 2005.

MOSNA, R. M. P. Avaliação: paradigmas e paradoxos no âmbito do Ensino Médio. In: AZEVEDO, J. C. D.; REIS, J. T. **Reestruturação do Ensino Médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. Ed. 1. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 219-239.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. D. C. Análise Textual Discursiva: Processo Reconstutivo de Múltiplas Faces. **Ciência e Educação**, v. 12. nº1. p. 117-128, 2006.

RIO GRANDE DO SUL. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio**. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. **Regimento Padrão Ensino Médio Politécnico**. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, 2012.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1988.

SILVA, J. M.; HALMENSCHLAGER, K. R.; HUNSCHE, S. Abordagem Temática no Ensino Médio Politécnico: Contribuições para o Seminário Integrado. In: **III Seminário Internacional de Educação em Ciências (SINTEC)**. Rio Grande RS, 2014.

SILVA, J. M. **Abordagem Temática no Ensino Médio Politécnico**: Contribuições para o Seminário Integrado. 2013. 27 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Ciências Exatas) – Universidade Federal do Pampa, Caçapava do Sul, 2013.

TRES, L. As Ciências da Natureza e o Ensino Médio Politécnico. In: **33º Encontro de Debates sobre o Ensino de Química (EDEQ)**. Ijuí, RS, 2013.

APÊNDICE A

Questões propostas na entrevista semiestruturada:

1. Como ocorre o processo avaliativo na escola? [instrumentos utilizados, número de avaliações realizadas por bimestre/semestre ou ano, recuperação da nota, as avaliações são elaboradas pensando em um ensino interdisciplinar?]
2. De acordo com o documento do Ensino Médio Politécnico, devem ser emitidos pareceres individuais dos alunos. Como são construídos os pareceres na escola em que você atua? [ocorre por área? os professores sentam em conjunto para elaborar os pareceres? se os pareceres de cada disciplina forem diferentes, como chegam a um consenso? que elementos são levados em conta para que o aluno fique com um conceito e não com outro?] Que tipo de formação foi realizada para “pensar” no processo avaliativo do Ensino Médio Politécnico?
3. Na sua opinião, existe alguma diferença entre o processo avaliativo por nota e o por parecer? Se sim, qual?
4. Qual a sua concepção de avaliação? Em alguma medida ela foi alterada pela proposta do Ensino Médio Politécnico? (se o professor mencionar a avaliação emancipatória, será questionado de que se constitui uma avaliação emancipatória em sua opinião, e como acredita que ela pode ser realizada na escola).

Carta de Apresentação

Eu, Franciele Franco Dias, venho, por meio deste, pedir a colaboração da escola e de seus docentes para o desenvolvimento de minha pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Física do curso de Ciências Exatas da Universidade Federal do Pampa - Campus Acadêmico de Caçapava do Sul.

O referido trabalho, intitulado como “Avaliação Emancipatória no Ensino de Ciências da Natureza” visa investigar o processo de implementação da avaliação emancipatória nas escolas do Rio Grande do Sul. Tendo em vista a proposta diferenciada do estado, busca-se entender, na pesquisa, entre outros aspectos, as implicações das mudanças no processo avaliativo nas práticas dos docentes.

Assim, seria importante a participação de ao menos um docente da escola na pesquisa, por meio de uma entrevista semiestruturada constituída de quatro questões. A entrevista será realizada por telefone ou via Skype, conforme disponibilidade do docente, a qual será gravada e posteriormente transcrita. Ressalta-se que será mantido total anonimato do docente assim como da escola nas informações fornecidas pelo entrevistado e que poderão vir a ser utilizadas no TCC.

Qualquer dúvida em relação à pesquisa poderá ser esclarecida a qualquer momento durante a investigação, podendo o participante recusar ou retirar o consentimento, por meio dos contatos fornecidos. A carta segue assinada por mim, Franciele, e pela orientadora do trabalho, Professora Me. Sandra Hunsche.

Caçapava do Sul, 02 de setembro de 2015.

Franciele Franco Dias

Franciele Franco Dias
Endereço: Rua Barão do Rio Branco, nº 644,
Caçapava do Sul
Telefone: (55) 99233277
e-mail: francielefdias@gmail.com

Sandra Hunsche

Sandra Hunsche
Telefone: (55)99551981
E-mail: sandrahunsche@yahoo.com.br