

A AVALIAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

Christina Ramalho¹

Raphael Haussman²

RESUMO

Reflexão sobre a importância da avaliação no processo de aprendizagem, considerando tanto as diretrizes que integram os documentos legais, orientando, de modo geral, procedimentos de avaliação, a partir de sua visão como um instrumento dinâmico, construtivo e inclusivo de construção da aprendizagem, como a real participação e a autonomia docente para organizar os processos avaliativos no nível do Ensino Médio. Também são dimensionadas questões relacionadas às formas de avaliação, ao desempenho e ao diagnóstico, como critérios inerentes à avaliação, além das demandas da nova realidade digital do mundo contemporâneo. Conclui-se com a visão de que, somente por meio de um processo integrado e revisionista, envolvendo instituições de ensino, docentes e sociedade, os sistemas de avaliação vigentes em várias esferas da educação no país alcançarão maior eficácia e atualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação; Ensino; Ensino Médio; Orientações legais

ABSTRACT

Reflection on the importance of evaluation in the learning process, considering both the guidelines that integrate legal documents as a way to guide evaluation, in a general sense, from its view as a dynamic, constructive and inclusive instrument of construction of learning, such as real participation and teaching autonomy to organize the evaluation processes at the high school level. Also are sized issues related to forms of evaluation, performance and diagnostics, as inherent to the evaluation criteria, and the demands of the new digital reality of the contemporary world. It concludes with the view that only through an integrated and revisionist process involving educational institutions, teachers and society, the existing evaluation systems in various spheres of education in the country will achieve greater efficiency and updating.

KEYWORDS: Evaluation; Teaching; High School; Legal guidelines

¹ Professora-Doutora em Ciência da Literatura (UFRJ, 2004), atua como professora de Literatura Brasileira e Estágio Supervisionado na Universidade Federal de Sergipe, campus Itabaiana. ramalhochris@hotmail.com.

² Especialista em Literatura Infantil (UFRJ, 2008), atua como professor de Ensino Médio no Curso O Cubo, no Rio de Janeiro. haussmancontador@bol.com.br.

A definição dicionarizada de “avaliar” destaca três conceitos: “1. Determinar ou estimar o valor de; aquilatar; valorar”, “2. Fazer a apreciação, a análise de”; “3. Calcular, medir” (2008, p. 182). Se projetarmos esses conceitos no âmbito da avaliação escolar, veremos que todas essas definições incluirão a ideia implícita de que há um agente (o/a docente) e um paciente (o/a aluno/a) envolvidos na ação de avaliar, uma vez que a avaliação escolar deverá atender às orientações legais que norteiam o acesso (ou não) do/a discente às etapas subsequentes da educação formal, cabendo ao/a docente ser o organizador e o mediador desse processo.

Com uma tradição secularmente orientada pela visão de avaliação como “exame”, a educação formal, através de exames nacionais reveladores de quadros assustadores da ineficácia do ensino no país, teve que se reorganizar em termos de práticas de avaliação, de modo a substituir essa tradição ineficaz por novos procedimentos avaliativos orientados por um ponto de vista atual, compatível com a nova realidade trazida pelas dinâmicas de um mundo pautado pela imagem e pelas realidades digital e virtual. Ao menos “teoricamente”, é assim que se espera que a avaliação aconteça hoje na educação formal.

Discutiremos essas questões, organizando-nos por etapas que considerarão os diversos aspectos envolvidos na temática aqui abordada.

Evelise Maria Labatut Portilho e Siderly do Carmo Dahle de Almeida relembram, no artigo “Avaliação escolar, pesquisa e construção do conhecimento”, que:

Hoje o objetivo primeiro da ação docente deve ser a construção do conhecimento, visando ao pleno desenvolvimento de todas as potencialidades de cada indivíduo, sejam elas intelectuais, afetivas, sociais, criativas ou morais. Isto só se tornará possível a partir do momento em que se dêixe para trás os modelos prontos, a cópia, a reprodução, a transmissão pura do conhecimento como

se o professor fosse detentor do mesmo e o aluno, uma tábula rasa, sem conhecimento prévio ou experiência (2008, p.473).

A visão expressa destaca a importância de se superarem modelos ultrapassados de educação, o que imediatamente nos leva à ideia de que o investimento na criatividade e na atualidade das práticas acadêmicas é fundamental para se alcançar o desejado sucesso no desempenho do/a discente em seu percurso acadêmico. Vejamos como os documentos legais tratam dessa questão.

Em termos de **aspectos legais gerais**, iniciamos com a Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases, a LDB), de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e as bases da educação nacional. No artigo 24, a LDB contempla como essa aferição do rendimento escolar deve ser feita:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (2000, p. 30).

Não é necessária uma leitura aprofundada para perceber que o documento não fala em “alunos”, mas em “aluno”, ou seja, a orientação considera o/a discente a

partir de uma visão individualizada. Já as menções à “avaliação contínua e cumulativa”, à “preferência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” e à “obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo” são aspectos que sinalizam para o modo como a avaliação deve ser encaminhada durante o ano letivo. Sendo assim, a ação docente no âmbito da avaliação não pode prescindir de dois referentes: é fundamental considerar a individualidade discente e a avaliação deve ter caráter contínuo, cumulativo e qualitativo e oferecer possibilidades paralelas e integradas de recuperação discente.

Quanto aos **aspectos legais relacionados ao Ensino Médio**, temos, também na própria LDB, o seguinte:

Do Ensino Médio

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- 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.

Art. 36: O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

- I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico

de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo dentro das disponibilidades da instituição (2000, p.55-56).

Nesse âmbito, observamos um aspecto diferenciado: a relação entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e a preparação para o trabalho. Esses dois focos também são fundamentais quando pensamos em avaliação, pois exigem do/a docente (que sabemos ser o/a agente principal nesse processo) tanto o conhecimento do currículo anterior ao Ensino Médio quanto uma visão coerente da relação entre formação acadêmica e formação profissional. De outro lado, nota-se a necessidade de a avaliação também investir na autonomia discente e na formação da consciência cidadã. Logo, existem fundamentos filosóficos que permeiam a avaliação que não podem ser desconsiderados.

Um aspecto relevante trazido pela LDB, a relação entre ensino e profissionalização discente, é tema dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM):

Pelo caráter que assumiu na história educacional de quase todos os países, a educação média é particularmente vulnerável à desigualdade social. Enquanto a finalidade do Ensino Fundamental nunca está em questão, no Ensino Médio se dá uma disputa permanente entre orientações mais profissionalizantes ou mais acadêmicas, entre objetivos humanistas e econômicos. Essa tensão de finalidades expressa-se em privilégios e exclusões quando, como ocorre no caso brasileiro, a origem social é o fator

mais forte na determinação de quais têm acesso à educação média e à qual modalidade se destinam (2000, p.54).

Sabemos, todavia, que temos, de um lado, na realidade do ensino no país, disparidades socioculturais enormes, e, de outro, a definição de um momento final do processo, que aponta para um encaminhamento elitista na trajetória acadêmica que, muitas vezes, desconsidera o que o PCNEM identifica como “destino social dos alunos” (2000, p.54). Esse “momento final” se caracteriza pela supervalorização do ENEM como a “grande avaliação”, definidora do “sucesso” ou do “insucesso” discente, estabelecendo o Ensino Superior como a meta socialmente mais valorizada. Há que se pensar profunda e constantemente sobre essa questão.

Ampliando a discussão, lembramos que o próprio PCNEM, quando define as “bases legais do Ensino Médio brasileiro”, destaca que a “estética da sensibilidade”, que estimula a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, para facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente (2000, p.62), a “política da igualdade”, cujo “ponto de partida é o reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania, como fundamento da preparação do educando para a vida civil” (2000, p.64) e a “ética da identidade”, cujo ideal “é o humanismo de um tempo de transição” (2000, p.65) devem ser os parâmetros norteadores da educação nesse nível. Em síntese, o investimento filosófico se centra no tripé “identidade, diversidade e autonomia” (2000, p.68). Logo, a avaliação, como parte do todo, deve, de igual modo, levar esse tripé em consideração.

Convém, ainda, recordar, que o PCNEM atenta para o fato de que “Interdisciplinaridade e Contextualização são recursos complementares para ampliar as inúmeras possibilidades de interação entre disciplinas e entre as áreas nas quais disciplinas venham a ser agrupadas” (2000, p.84). Logo, a tudo o que aqui foi

dimensionado devemos somar esses dois importantes elementos: a interdisciplinaridade e a contextualização.

Quanto ao **projeto pedagógico da instituição de ensino**, é inegável que somente uma participação docente atuante no encaminhamento que a instituição na qual atua dá às práticas de avaliação acadêmica poderá promover uma real integração entre corpo docente e instituição de ensino. “Regras” ditadas de forma autoritária costumam representar um dos maiores entraves para que o/a docente possa, de fato, atuar no sentido de modernizar seus procedimentos de avaliação. Os próprios Parâmetros Curriculares do Ensino Médio destacam que “a proposta pedagógica não existe sem um forte protagonismo do professor e sem que este dela se aproprie” (2000, p.70).

Não podemos, ainda, esquecer que há **orientações setoriais** que norteiam, regulam e aferem as práticas de ensino e de avaliação nas diferentes áreas da educação formal. Logo, a participação docente em reuniões, na elaboração de documentos específicos de sua área e nas ações coletivas da equipe na qual se insere também interferirão na avaliação.

No âmbito da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que nos interessa em especial, podemos partir do pressuposto definido pelos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio quanto ao “reconhecimento das linguagens como formas de constituição dos conhecimentos e das identidades, portanto como o elemento-chave para constituir os significados, conceitos, relações, condutas e valores que a escola deseja transmitir” (2000, p.74). De outro lado, vale atentar para o que o documento salienta:

... é importante destacar que o agrupamento das linguagens busca estabelecer correspondência não apenas entre as formas de comunicação – das quais as artes, as atividades físicas e a

informática fazem parte inseparável – como evidenciar a importância de **todas** as linguagens enquanto constituintes dos conhecimentos e das identidades dos alunos, de modo a contemplar as possibilidades artísticas, lúdicas e motoras de conhecer o mundo. A utilização dos códigos que dão suporte às linguagens não visa apenas ao domínio técnico, mas principalmente à competência de desempenho, ao saber usar as linguagens em diferentes situações ou contextos, considerando inclusive os interlocutores ou públicos (2000, p.92).

Não podemos, ainda, deixar de mencionar um aspecto igualmente fundamental no que se refere à avaliação como prática: a **realidade sociocultural relacionada à instituição de ensino**. Não é possível repensar práticas avaliativas sem considerar as questões socioculturais. Exemplo disso está no acesso fácil ou limitado às novas tecnologias. Como incorporar nas práticas de avaliação o uso de novas tecnologias quando a instituição de ensino não tem condições de oferecer o devido suporte a seu corpo discente? O/A docente precisa, assim, analisar com profundidade a realidade sociocultural com a qual interage, uma vez que, na condição de mediador/a para a aquisição do conhecimento por parte do corpo discente, o/a docente não pode prescindir de estabelecer um diálogo real, vivo e engajado com a comunidade escolar na qual atua.

Observemos, agora, o que a LDB define como **atribuições docentes**:

Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (2000, p.27).

A ideia contida em “zelar pela aprendizagem” pressupõe que, entre as ações docentes, esteja a aferição de como acontece com cada aluno/a aquisição do conhecimento. Logo, há que se pensar em práticas de avaliação capazes de sinalizarem para eventuais necessidades de se oferecerem apoios específicos e individuais ao corpo discente.

Sendo assim, o **planejamento docente** se faz o instrumento básico por meio do qual todas as ações dele derivadas poderão ser também avaliadas. Ou seja, uma avaliação eficaz não prescinde de uma autoavaliação docente comprometida com a real aferição do cotidiano na sala de aula e do cumprimento ou não dos objetivos propostos no planejamento docente.

Outro aspecto interessante relaciona-se às novas tecnologias aplicadas ao ensino e, conseqüentemente, à avaliação. Esses novos recursos, extraídos diretamente das chamadas realidades digital e virtual, conjugam metodologias inovadoras e a interdisciplinaridade, abrindo espaço para experiências de ensino-aprendizagem bastante diferentes das práticas tradicionais. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) determinam que

A utilização qualificada das tecnologias e conteúdos das mídias como recurso aliado ao desenvolvimento do currículo contribui para o importante papel que tem a escola como ambiente de inclusão digital e de utilização crítica das tecnologias da informação e comunicação (BRASIL, 2013, p.111).

Quanto à capacitação docente, necessária para que os recursos midiáticos e digitais possam ser integrados à sua rotina como avaliador, o documento afirma que esse conhecimento deve ser buscado, ainda que o docente “tenha que se colocar na condição de aprendiz e num trabalho conjunto com o aluno possa encontrar as respostas para as questões levantadas. Seu papel de orientador da pesquisa e da aprendizagem sobleva, assim, o de mero transmissor de conteúdos” (Ibidem). Falta, parece-nos, envolver as próprias instituições de ensino no papel de organizar e facilitar essa capacitação.

Outro aspecto importante é o conhecimento docente acerca da avaliação como processo. Compreender, pois, o papel da avaliação diagnóstica, da avaliação formativa e da avaliação somativa como etapas inter-relacionadas é um passo necessário.

Uma definição sintética de **avaliação diagnóstica**³ é suficiente para que compreendamos sua importância:

... pode-se, de maneira geral, entendê-la como uma ação avaliativa realizada no início de um processo de aprendizagem, que tem a função de obter informações sobre os conhecimentos, aptidões e competências dos estudantes com vista à organização dos processos de ensino e aprendizagem de acordo com as situações identificadas.

Se um/a docente não faz uso de instrumentos capazes de lhe oferecerem um diagnóstico do grupo com o qual trabalhará certamente terá muito menos chances de realizar avaliações efetivas e produtivas.

3 Extraída da página da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (textos disponíveis em <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/>). Consulta realizada em 10 fev. 2016.

Da mesma fonte [ver nota 3], obtém-se a definição de **avaliação formativa**:

A avaliação formativa não tem finalidade probatória e está incorporada no ato de ensinar, integrada na ação de formação.

Uma das mais importantes características da avaliação formativa é a capacidade em gerar, com rapidez, informações úteis sobre etapas vencidas e dificuldades encontradas, estabelecendo um feedback contínuo sobre o andamento do processo de ensino e aprendizagem. Com esse tipo de avaliação é possível ter os subsídios para a busca de informações para solução de problemas e dificuldades surgidas durante o trabalho com o aluno. Na avaliação formativa, os fatores endógenos, ou seja, os fatores internos à situação educacional são levados em conta para proceder à avaliação. Por acontecer durante o processo de ensino e aprendizagem, a avaliação formativa se caracteriza por possibilitar a proximidade, o conhecimento mútuo e o diálogo entre professor e aluno.

A avaliação formativa, portanto, se recolhe das experiências vividas no cotidiano e, principalmente, do diálogo entre docente e discentes, sem esquecer a observação do contexto social, econômico, cultural, etc., que permeia esse cotidiano.

Já a **avaliação somativa**,

É uma modalidade avaliativa pontual que ocorre ao fim de um processo educacional (ano, semestre, bimestre, ciclo, curso etc.). Atém-se à determinação do grau de domínio de alguns objetivos pré-estabelecidos propondo-se a realizar um balanço somatório de uma ou várias sequências de um trabalho de formação⁴.

4 Idem ibidem.

Pode-se perceber que, se na avaliação tradicional, o centramento ou o foco do processo se direcionava à avaliação somativa, hoje, pelo perfil atual e produtivo que se deseja para a educação formal, não é possível (nem desejável) uma prática avaliativa que se afaste do equilíbrio entre esses três eixos da avaliação.

Trazemos, ainda, à cena, o **livro didático**, por compreendermos que sua presença no cotidiano escolar é uma realidade que não pode passar despercebida quando se fala em avaliação. O uso sistemático, monótono e restrito do livro didático limita, e muito, a avaliação, afinal, a repetição das estruturas de avaliação formativa contida nos livros didáticos leva o corpo discente a um condicionamento no que se refere às formas de aferição do conhecimento adquirido. Se um/a docente torna o livro didático o centro ou a referência mais destacada em suas aulas, certamente não poderá extrapolar esse condicionamento inovando apenas no momento da avaliação somativa. Nesse sentido, o cuidado em imprimir criatividade e identidade própria a seus materiais didáticos é imprescindível para que a avaliação somativa aconteça de forma justa e bem orientada. Ou seja, o/a docente precisa incorporar à avaliação somativa suas próprias marcas, sua identidade como docente e mediador no processo de aquisição do conhecimento.

Quando um/a professor/a se vê diante da necessidade de elaborar seu planejamento de ensino, definindo, entre outras coisas, como se dará o processo avaliativo, normalmente o padrão que se estabelece, no âmbito da avaliação somativa, é o do uso de avaliações escritas tradicionais, como provas objetivas, provas dissertativas, provas mistas, testes, questionários, fichamentos, etc. Todo esse repertório de instrumentos de avaliação é de conhecimento comum e amplo e sobre ele vale recordar apenas alguns passos imprescindíveis para que o resultado desejado seja, de fato, alcançado.

Antes, contudo, de falarmos sobre esses passos, vejamos a reflexão proposta pelo artigo “O professor posto à prova”, de Paulo Camargo⁵:

A prova de Geografia começa e logo o aluno de ensino fundamental se depara com a seguinte questão: "o que é depressão?". A resposta vem imediata e constrange o professor: "é aquela doença que minha mãe tem e precisa tomar remédio". Em outra escola, o docente chega com o maço de provas. Começa a chamar os alunos para receber as notas, com um detalhe: a chamada acontece em ordem decrescente de desempenho, o que instaura uma espécie de terror na sala de aula. Ambas as situações são reais e estão descritas no estudo “Prova: um instrumento avaliativo a serviço da regulação do ensino e da aprendizagem”, realizado pela pesquisadora Dirce Aparecida Foletto de Moraes, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Os casos, que não são isolados, mostram como permanece profundo o abismo entre a teoria e as práticas da avaliação. Além disso, indicam que a prova escrita, principal recurso do qual o professor lança mão para se informar sobre o desempenho dos seus alunos, frequentemente é elaborada sem os pré-requisitos necessários para se configurar como um bom instrumento de avaliação.

O estudo foi publicado na última edição da revista científica Estudos em Avaliação Educacional, da Fundação Carlos Chagas, e joga luzes sobre um tema relativamente pouco estudado na academia e insuficientemente trabalhado nos programas de pedagogia e de formação continuada. Afinal, se é verdade que a avaliação é um componente essencial no processo de ensino e aprendizagem, e se o professor tem na prova seu instrumento mais rotineiro, torna-se urgente aprimorar o uso desse recurso, tanto na compreensão mais ampla do que ele representa, como na própria elaboração do instrumento.

Tal como se afirma no artigo, há um “abismo” entre teoria e prática, ou seja, entre o que teoricamente se espera de uma avaliação e o que de fato acontece nas salas de aula Brasil afora há uma discrepância grande em termos de eficácia e qualidade. Isso se dá, de um lado, porque a desejada avaliação conectada com a contemporaneidade, suas linguagens e seus recursos exige constante capacitação docente (dada a aceleração com que novidades surgem no âmbito da realidade digital) e o acesso das instituições de ensino aos recursos necessários para que dinâmicas de avaliação mais modernas aconteçam. Sendo assim, o uso de avaliações escritas tradicionais ainda impera nos espaços escolares, com exceção aqueles em que, por uma questão de privilégios econômicos, faz-se possível tanto capacitar docentes como incrementar os recursos tecnológicos da instituição.

Se a avaliação escrita tradicional ainda é uma realidade expressiva, é importante se considerar que caminhos podem levar a melhores resultados, mesmo nesse contexto tradicional. Consideremos alguns exemplos de avaliação escrita tradicional e observemos no quadro a seguir que procedimentos docentes são fundamentais para o incremento na qualidade dos instrumentos produzidos e que graus de complexidade na elaboração e na correção estão presentes.

Tipo de instrumento	Tipo de avaliação	Complexidade na elaboração	Complexidade na correção (nível de exigência de dedicação docente à aferição dos resultados)	Cuidados com a linguagem escrita
Teste de sondagem	diagnóstica	Complexidade média – exige bom domínio docente	Complexidade alta – exige montagem de tabela e estudo	Clareza, organização das ideias, gradação

⁵ Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/174/artigo236301-1.asp>. Consulta realizada em 10 de fev. 2016.

		em relação ao que se deseja	comparativo dos resultados	dos aspectos avaliados, uniformidade do conjunto
Questionário	formativa	Complexidade baixa – por se restringir a conteúdos mais específicos, geralmente extraídos de materiais didáticos trabalhados em aula, o questionário	Complexidade baixa – espera-se que um questionário tenha um repertório de respostas padronizado, logo a correção se pauta por esse repertório	Clareza, apresentação ordenada das questões, percepção correta das principais informações contidas nos textos aos quais o questionário se refere
Fichamento	formativa	Complexidade baixa – o fichamento é um gênero textual e, como tal, possui características próprias que, se bem informadas ao corpo discente, exigirão mínima interferência docente na apresentação da proposta	Complexidade média – por se tratar de texto discursivo, o fichamento exige boa disponibilidade de tempo para leitura e a posterior correção	Clareza na apresentação da proposta, que deve relembrar as características do gênero fichamento
Prova objetiva	somativa	Complexidade alta – uma prova composta por questões objetivas elaborados pelo/a docente exige capacidade de síntese, criatividade	Complexidade baixa – há o uso do gabarito	Enunciados claros, opções de resposta bem estruturadas e relacionadas com o tema da questão, equilíbrio na

		no uso de textos de apoio, equilíbrio no grau de dificuldade das questões		distribuição dos graus de dificuldade
Prova discursiva	somativa	Complexidade média – uma boa prova discursiva deve apresentar enunciados bem articulados em relação aos conteúdos aferidos e exigir uma produção textual que seja fruto de reflexão e não de repetição de conteúdos memorizados	Complexidade alta – as questões discursivas exigem bastante do docente, visto que, além dos próprios conteúdos em aferição, é necessário verificar a expressão verbal escrita	Clareza, organização das ideias, indicações claras sobre a linha de raciocínio a ser desenvolvido no texto-resposta
Prova mista (objetiva e discursiva)	Somativa	Complexidade alta – deve conciliar as técnicas da prova discursiva e da prova objetiva, equilibrando ou harmonizando a distribuição dos conteúdos	Complexidade média – apesar do uso do gabarito para a correção as partes objetiva, a parte discursiva exigirá leitura atenta dos textos	Reúne as duas observações anteriores

Por meio desse quadro, podemos perceber que nenhum instrumento de avaliação, inclusive os orais, pode prescindir de planejamento, observação rigorosa dos comandos e/ou enunciados e, principalmente, da adequação entre o que está sendo aferido e o que foi de fato realizado durante as aulas.

Em último lugar, no que se refere às orientações legais, nos referiremos ao desempenho discente. Desde testes internacionais (como o PISA: Programa

Internacional de Avaliação) até instrumentos nacionais (como o PROVA BRASIL e o próprio ENEM), regionais e locais de medição do desempenho escolar, diversos têm sido os mecanismos para estabelecer *rankings* que, de certa maneira, se tornam “paradigmas” a serem seguidos por instituições e profissionais que buscam o crescimento na qualidade da educação. Também aqui há de se ter cuidado, porque esses parâmetros são, em sua maioria, frutos de uma hierarquização do conhecimento que se orienta pelos índices educacionais dos chamados países de “primeiro mundo”. No Brasil, alguns exageros, nesse âmbito, têm sido cometidos, e acabam promovendo maior desigualdade entre regiões e cidades, e pior, entre os próprios segmentos sociais.

Ainda que não possamos interferir diretamente na circulação desses *rankings*, convém estarmos atentos ao que, embora não possa ser medido pelos “padrões canônicos”, também denuncia um incremento positivo na educação. Observar, individualmente, alunos e alunas, considerando seu crescimento como indivíduos e como cidadãos/ãs, é um procedimento válido, útil e revelador, que pode, sim, prescindir de *rankings* e orientar novas práticas de avaliação, condizentes com o que se observa no cotidiano escolar e social.

De forma sintética, apresentamos no quadro abaixo os aspectos envolvidos na avaliação no Ensino Médio:

A AVALIAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: ASPECTOS A SEREM CONSIDERADOS

Aspectos legais gerais

Aspectos legais relacionados ao Ensino Médio

Aspectos legais relacionados à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Projeto pedagógico da instituição de ensino

Orientações setoriais

Realidade sociocultural relacionada à instituição de ensino

Atribuições do docente, autonomia e criatividade

Planejamento e autoavaliação docente

Avaliação diagnóstica, formativa e somativa

O papel do livro didático na avaliação

O desempenho como parâmetro para a qualidade na educação

A capacitação docente para o trabalho com as linguagens midiáticas, digitais e virtuais

A modernização dos ambientes escolares

Parece-nos estar, nos dois últimos aspectos, itens fundamentais para a renovação nos sistemas de avaliação. Sem a capacitação docente e, obviamente, sem a modernização dos espaços escolares, a desejada renovação que, em tese, pode legitimar e efetivar os ideais filosóficos redimensionados nas orientações legais mais recentes, não acontecerá. Ainda que já se possam colher exemplos de práticas atualizadas e eficientes de avaliação nos âmbitos das diferentes áreas de conhecimento, a realidade ainda é alarmantemente tradicional e limitada.

Exposições e arguições orais, provas, testes, questionários e fichamentos, criação e montagem de sites e blogs, jogos interativos, gravação de vídeos, expressões corporais, desenhos, ilustrações, etc.: todos esses recursos tornam a experiência da avaliação única e instigante, porque promovem um diálogo verdadeiro entre a escola e os/as discentes, visto que, mesmo nos rincões mais isolados de nosso país, o acesso à telefonia celular e às linguagens daí decorrentes insere, principalmente, os mais jovens na realidade digital. Contudo, sem a abertura das instituições de ensino para os novos referentes do mundo digital, sem a presença da interdisciplinaridade, sem o diálogo, enfim, entre as mais diversas formas de linguagem, as práticas de avaliação não têm como crescer. Sorte que hoje já encontramos trabalhos inovadores⁶ que nos auxiliam na reconstrução ou redefinição de nossos próprios paradigmas de ensino.

6 Há diversas ações nesse sentido sendo divulgadas em sites como “Olhar cidadão” (<http://olharcidadao.com.br/programa-construindo-o-futuro/>), ou “Hypeness. Inovação e criatividade para todos” (<http://www.hypeness.com.br/2015/01/como-iniciativas-de-educacao-inovadoras-buscam->

Em meio a diversos estímulos negativos que promovem descrença e falta de ânimo para empreendimentos criativos e novas soluções para o ensino e, em especial, para as formas de avaliação, ainda há profissionais capacitados para despertar necessárias reflexões e, evidentemente, ações transformadoras.

REFERÊNCIAS

Avaliação diagnóstica. In: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/tipos-de-avaliacao/avaliacao-diagnostica/>. Consulta realizada em 15 dez. 2015.

BRASIL. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs)*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. PCN+ *Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ Semtec, 2002.

BRASIL. PCNEM. Brasília: MEC/ Semtec, 1999.

BRASIL. *Diretrizes Curriculos Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CAMARGO, Paulo. O professor posto à prova. In: *Revista Educação*. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/174/o-professor-posto-a-prova-236301-1.asp>. Consulta realizada em 10 de fev. 2016.

OLIVEIRA, Eliana Kefalás. Leitura, 278 voz e *performance* no ensino de literatura. In: *Signótica*. Goiânia, v. 22, n. 2, p. 277-307, jul./dez. 2010. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/50806537_Leitura_voz_e_performance_no_ensino_de_literatura. Consulta realizada em 10 fev. 2016.

[transformar-o-ensino-no-brasil/](#)). Além disso, editais do Ministério da Cultura têm buscado contemplar esse tipo de ação.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut; ALMEIDA, Siderly do Carlos Dahle de. Avaliando a aprendizagem e o ensino com pesquisa no Ensino Médio. In: *Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais*. Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 469-488, jul./set. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n60/v16n60a09.pdf>. Consulta realizada em 10 de fev. 2016.

OLIVEIRA, Maria Coêlho; ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Avaliação do aprendizado no ensino médio: análise de propostas da secretaria de educação básica do Ceará. In: *Linguagens, Educação e Sociedade*. Teresina, Ano 12, n. 16, p. 33-50, jan./jun. 2007. Consulta realizada em 10 de fev. 2016.

SULLIVAN, E. O. *Aprendizagem transformadora: uma visão educacional para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 2004.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes avaliação somativa. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/avaliacao-somativa/>. Acesso em: 18 fev. 2016.

Recebido: 09.02.2015 – **Aprovado:** 28.02.2015