

## DUALIDADE DE CONCEPÇÕES NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS: CLASSIFICATÓRIA E CONTÍNUA

Dianete Maria Ragazzan Hoffmann\*

Maria Lídia Sica Szymanski\* \*

**Resumo:** Trata-se de uma pesquisa exploratória, qualitativa, desenvolvida em uma escola pública, situada em um bairro na periferia do município de Toledo, com professores do Ensino Médio. Objetiva verificar quais as práticas avaliativas manifestas no discurso dos professores, quando questionados sobre como avaliam. A fundamentação teórica reporta-se à avaliação como uma prática da existência humana na sociedade, caracterizando-a ao longo da história, da visão grega à sociedade contemporânea. Traça, ainda, a trajetória histórica da avaliação no Brasil apresentando uma proposta de avaliação que ressignifica o processo do ensinar e do aprender, sendo concebida como prática de investigação diagnóstica, contínua e cumulativa, distanciando-se das práticas avaliativas classificatórias. Enfatiza os aspectos qualitativos da avaliação mediante uma reflexão sobre o ato de ensinar e de aprender, a partir de pautas de trabalho elaboradas pelo coletivo no cotidiano escolar, onde transitam sujeitos que se encontram visando à ampliação de conhecimentos. A análise e discussão dos resultados permitem apreender no discurso do sujeito coletivo, as práticas avaliativas e a dualidade de concepções que permeiam o fazer pedagógico. Pondera-se que a dualidade de concepções é transitória, demanda investigação, reflexões e decisões pautadas numa concepção de avaliação cujas práticas estão voltadas à construção e reconstrução do conhecimento, frente às necessidades de uma escola de qualidade para todos os estudantes.

**Palavras chave:** Avaliação escolar. Ensino Fundamental. Ensino-aprendizagem.

**Abstract:** An ongoing exploratory research, qualitative, developed in a public school, located in a neighborhood on the outskirts of the city of Toledo, with teachers of high school. It aims to determine which practices evaluative teachers refer when asked about evaluating. The theoretical foundation refers to an assessment about the practice of human existence in society, characterizing it to the Greek vision of contemporary society; brings a historical trajectory of the evaluation in Brazil and a draft assessment designed as practice for research, which in its instead allows the distancing of practice evaluative classification, giving a new meaning to the process of teaching and learning from practice based on principles of a diagnostic evaluation, continuous and cumulative. It means designing an evaluation emphasizing the qualitative aspects through the reflections of the act to teach and learn, from tariffs of work developed by the collective in the daily school, where transit that are seeking to subject the extension of knowledge. The analysis and discussions of the results

---

Professora Pedagoga da Rede Pública Estadual/Núcleo Regional de Educação/Toledo/PR; Professora Titulada do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE /SEED/SETI/IES – PR; Mestre em Educação Brasileira – UFU/MG. [dianete.ragazzan@gmail.com](mailto:dianete.ragazzan@gmail.com) .

\*Professora Orientadora do PDE e Docente da UNIOESTE/CASCADEL/PR; Doutora em Psicologia – USP/SP e Pós-Doutora em Psicologia do Desenvolvimento Humano-UNICAMP/SP. Professora na UNIOESTE /CASCADEL/PR [szymanski\\_@hotmail.com](mailto:szymanski_@hotmail.com).

verse on how the teacher can evaluate and understand the speeches of the collective, the practices that prevail evaluative and duality of ideas that permeate the act of teaching. It wonders that the duality of ideas is transitional, demand research, discussions and decisions, based on a concept of organizing practices evaluative assessment geared to the construction and reconstruction of knowledge, the needs front of a school of quality for all students.

**Key words:** Evaluation school. Primary school. Teaching-learning.

## Introdução

A avaliação é uma dimensão da prática social que tem como função legitimar um conjunto de ações realizadas e definidas a partir de princípios, critérios e condições em vista de uma qualidade desejada. Quando se trata da avaliação do processo ensino-aprendizagem segue basicamente a mesma função e seus princípios estão, atualmente, garantidos na legislação educacional, tanto no âmbito federal e estadual, como na escola, em seu Projeto Político-Pedagógico, prescrevendo-a, nestes documentos, como contínua e cumulativa. Para a educação, estes princípios significam inovação e busca da superação de práticas avaliativas classificatórias, que ainda continuam por uma avaliação transformadora.

Os educadores compartilham de discussões, debates e reflexões buscando alternativas teórico-metodológicas propondo formas inovadoras objetivando a implementação dos princípios dessa avaliação contínua e cumulativa. Do ponto de vista legal, isso representa um avanço para a educação brasileira. No entanto, a partir de uma análise mais rigorosa das práticas que efetivamente ocorrem no cotidiano escolar levantam-se dúvidas de sua concretização, pois, verificam-se ainda, práticas de uma avaliação classificatória com ênfase aos aspectos quantitativos descaracterizando uma avaliação qualitativa.

Mediante esta apreciação questiona-se: que práticas avaliativas são organizadas no âmbito do processo ensino-aprendizagem que vêm de encontro com os pressupostos de uma avaliação contínua e cumulativa? A avaliação classificatória está superada? Que práticas caracterizam tais princípios?

Estas são, entre outras, questões que norteiam as reflexões deste artigo, sob o título: dualidade de concepções nas práticas avaliativas: classificatória e contínua, cujo objetivo é verificar, no discurso dos professores, como avaliam o processo do ensino-aprendizagem.

Para a reflexão sobre as questões levantadas, este artigo reporta-se à avaliação como uma prática da existência humana na sociedade, caracterizando-a

desde a visão grega à sociedade contemporânea, além de brevemente pontuar a trajetória histórica da avaliação no Brasil. Apresenta-se, a seguir, uma proposta de avaliação concebida como uma prática de investigação, a qual indica possibilidades que favorecem ao distanciamento de práticas avaliativas numa visão classificatória, ressignificando assim, o processo do ensinar e do aprender.

Na seqüência realiza-se a análise e discussões dos resultados da investigação sobre como o professor avalia a partir da fala dos professores de uma escola pública de ensino médio. E finaliza-se o artigo com as considerações finais e respectivas referências utilizadas para esse estudo.

## **1 Avaliação: prática da existência humana em sociedade**

A avaliação está presente em todas as dimensões das práticas sociais vivenciadas pelo homem em sociedade, e desde então ele não vive sem fazer comparações, julgamentos ou qualificações de suas ações. Isto é, sempre se realizam avaliações. Do ponto de vista histórico, estas práticas passam a existir com a tomada de consciência dos homens, frente às funções exercidas em e na sociedade. Verifica-se sumariamente como a avaliação é tratada no âmbito da organização da sociedade grega à sociedade contemporânea.

A avaliação na visão grega “servia para manter a sociedade ideal, a mais perfeita. Servia para aperfeiçoar cada um ou cada grupo de pessoas em suas atividades para as quais haviam nascido” (Paraná, 1986, p. 03).

A visão de avaliação na sociedade feudal o homem é considerado um animal racional, porque Deus lhe deu uma alma, logo, exige todo o empenho educativo para o aprimoramento espiritual e religioso de cada um. A preocupação com o conhecimento religioso exigia o uso de instrumentos de avaliação para que cada um atingisse a felicidade celeste, ou seja, o supremo bem do homem. Então a preocupação com a ordem social exigia a utilização de mecanismos de avaliação para a correção de comportamentos dos homens, na sociedade, que pudessem

querer subverter a estrutura social definidas por leis divinas. A inquisição era o instrumento de avaliação que assegurava a ordem com apoio dos governantes do Estado (Paraná, 1986, p. 04-05).

Na sociedade moderna a visão de avaliação tem o trabalho como referência, cujo pressuposto é a liberdade para execução e as respectivas transformações sociais. A exigência está centrada no estudo e nos ensinamentos das coisas da natureza diante das possibilidades cada vez maiores para o aperfeiçoamento (Paraná, 1986, p. 06).

Na visão contemporânea de sociedade, a avaliação tem o homem como um animal racional que trabalha e tem sucesso, mas esse mesmo homem conseguiu dominar a natureza e, entretanto, não realizou a prometida igualdade entre os homens. Como afirmam Szymanski e Pinto (2006, p.15)

Na sociedade contemporânea, o homem está no ápice do domínio da natureza, do domínio tecnológico e o volume da produção atinge níveis antes nunca vistos, sendo constituída por um conjunto de indivíduos que se adaptam às regras estabelecidas para garantir a manutenção dessa mesma sociedade. O homem bem educado é considerado como um indivíduo flexível, capaz de se adaptar a qualquer situação e resolver diferentes desafios, capaz de produzir e consumir bens materiais, de ser eclético, competitivo, criativo, autônomo, etc. O foco das preocupações está na acumulação de capital e não no homem.

O discurso 'todos os homens são iguais' perde o sentido e contraditoriamente são muitas as justificativas para a explicação entre riqueza social, à miséria acumulada e a todas as questões que nela se manifestam. Neste cenário a pedagogia se dispõe a justificar essas diferenças e busca as mais diversas formas para esclarecer as causas do fracasso escolar, usando métodos diferenciados como, os testes de inteligências, de aptidão, entre outros, para justificar as diversas formas do fracasso presente na sociedade (Paraná, 1986, p. 06-07).

Diante dessa incursão em cada época da sociedade verifica-se que a análise da forma como é concebida avaliação é um aspecto fundamental para caracterizar o processo educativo. Qualquer discurso sobre avaliação perde

significado se não for considerado dentro de seu contexto histórico. Avaliação, portanto, constitui-se “numa técnica, um recurso que a sociedade utiliza para perceber a dimensão de onde estão e para onde querem ir” (Paraná, 1986, p.19-20).

A avaliação escolar começa, pois, dentro da escola, porém com critérios articulando-se com o mundo que ocorre fora dela. Nesse processo, a avaliação, diante dos questionamentos sobre o mundo fora da escola, antes de ser uma técnica de avaliar alunos, é um procedimento para fazer com que cada educador pergunte-se sobre o que sabe, realmente, sobre o mundo dos homens. E não somente isso, mas que se pergunte também: o que anda avaliando. Deste modo a avaliação será importante quando atender à sua função social, articulada à função da escola com suas práticas projetadas para a vida em sociedade, ou seja, quando estiver claramente articulada aos critérios que definem o estudante que se quer formar para esta sociedade.

### **1.1 Trajetória da avaliação educacional no Brasil: alguns apontamentos**

Para caracterizar a trajetória dos estudos acerca da avaliação educacional no Brasil destacam-se alguns apontamentos considerados importantes em documentos registrados, a partir de 1930, com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos<sup>1</sup>. O resultado destes estudos foi publicado na série *O estado do conhecimento e a recuperação histórica das concepções de avaliações* (BARRETO e PINTO, 2001). Estes pesquisadores destacam Sandra Sousa (1995a) que realiza um rastreamento sobre as práticas de avaliação no país, a partir do final da década de 30 até meados dos anos 50. Em sua análise, a problemática da avaliação educacional está centrada na perspectiva das diferenças individuais de desempenho explicadas no plano biopsicológico, demarcadas pela influência da Psicologia. Conclui que a avaliação da aprendizagem é entendida como mensuração de capacidades, com ênfase as características individuais por meio de testes, sob a influência do pensamento americano. Inclusive convém mencionar que nesta época,

---

<sup>1</sup>Em 1972 o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) foi reestruturado com a denominação e desde então passou a ter a denominação INEP, sigla preservada desde sua criação.

no Brasil, há uma defasagem em torno de vinte anos de atraso na aplicação destas orientações em curso nos Estados Unidos.

Em meados da década de 50, o foco das pesquisas desloca-se para o estudo das relações entre o sistema escolar e a sociedade, centrada na determinação social da educação. A avaliação da aprendizagem não é uma temática privilegiada nos estudos e investigações e observa-se não haver proposições que se contraponham à avaliação da verificação do desempenho escolar.

Na metade da década seguinte, sob a influência da teoria do capital humano e do tecnicismo, a educação vai mal porque é mal administrada. O foco de atenção centra-se no planejamento voltado para a racionalização do trabalho frente à ineficiência e a ineficácia do sistema educacional. Embora as pesquisas desta época, mostrem a atenção ao planejamento, elas enfocam mais para os aspectos da organização interna da escola.

Na década de 70, a avaliação está centrada nos objetivos, preconizada por Tyler (1934) e de outros autores americanos. A concepção da avaliação como mensuração é substituída pela dimensão tecnológica de avaliação, enfatizando seu caráter cientificista nos métodos e procedimentos operacionais. Caracteriza-se pela descrição de padrões e critérios relativos ao sucesso ou fracasso de objetivos previamente estabelecidos. A avaliação é determinada pela orientação dos objetivos e normas asseguradas no planejamento e a verificação do que o aluno aprende na escola.

Nos anos 80 surgem as teorias crítico-reprodutivistas e amplia-se a compreensão do fenômeno educacional, enfocando a dimensão social que extrapola o âmbito da escola. A avaliação como objeto de estudos, reflexões e debates passam então, a considerar o contexto histórico da trajetória educacional.

A visão persistentemente esquemática e fortemente ideologizada da realidade que decorre desse paradigma teórico faz emergir, em contrapartida, estudos que destacam o caráter contraditório do Estado e dão ênfase ao exame das variáveis internas da escola. Agora a perspectiva é explicitamente assumida como política e

expressamente comprometida com os segmentos majoritários da população (BARRETO e PINTO, 2001, p.12).

Nesta época, segundo o autor, prevalece a despeito da tendência dominante, a concepção tecnicista no trato das questões da avaliação. A cultura avaliativa dominante não se realiza sem conflitos, que revelam e identificam um movimento na construção de referenciais que contextualizem a avaliação no sistema escolar e social, sobretudo, com ênfase maior a partir da segunda metade da década.

A análise da avaliação nos diferentes ambientes escolares indica a compreensão de sua finalidade mais ampla, envolvendo intervenções e propostas inovadoras em relação às práticas vigentes, centrando a reflexão sobre seus princípios. As reflexões passam a considerar a realidade escolar e os aspectos que nela interferem, subsidiando os desafios e as decisões que indicam a construção de uma sistemática de avaliação para uma escola real.

De qualquer modo, Barreto e Pinto (2001) afirmam que os estudos nesta década, prestam uma contribuição relevante à compreensão da maneira como vem sendo realizada a avaliação nas escolas e apontam a necessidade de consolidar outras formas de vivenciá-la, incorporando sua dimensão política. Admitem também,

... a necessidade de romper com o paradigma classificatório em favor de uma avaliação de caráter diagnóstico ou da investigação do processo educacional, adotando como alvo a organização escolar e não apenas o aluno, pois é ela, com sua dinâmica, que produz o fracasso escolar. Há também indicações sobre a necessidade de rever os aspectos normativos vigentes sobre a avaliação. (BARRETO e PINTO, 2001, p.12-13).

Entretanto, ao examinar a produção sobre a avaliação predominantemente classificatória visando superá-la, em detrimento de um tratamento mais global, associada à análise do papel ideológico e controle social, verifica-se que é incipiente, é realizada mediante um discurso genérico, de caráter denunciador, sem propostas efetivas que apontem caminhos alternativos. A esse respeito afirmam que:

A consciência do que a avaliação não deve ser não é acompanhada de um esforço sistemático de construção de metodologia e instrumental que permitam o desenvolvimento de outra maneira de avaliar. A presença pouco expressiva de teorias específicas, modelos, métodos e técnicas indicam lacuna importante na produção de conhecimento no País; falta, em particular, instrumental que permita tratar aspectos técnico-pedagógicos do processo de avaliação sob a postura crítico-transformadora (BARRETO e PINTO, 2001, p.14).

A partir destas observações, verifica-se um desconforto no âmbito das práticas avaliativas. Constata-se a presença de conflitos entre os educadores que, se por um lado têm acesso a um amplo saber a respeito do que não fazer na avaliação, por outro, não têm acesso a discussões teórico-metodológicas atualizadas sobre como conduzir o processo avaliativo, em uma perspectiva transformadora. Esta trajetória da concepção da avaliação revela um ponto crítico que perdura, encaminhando à necessidade da estruturação teórico-metodológica das práticas avaliativas, diante do contínuo fracasso escolar e da forma de como se avalia sem a devida clareza de sua finalidade no processo de ensino aprendizagem.

Frente estas dificuldades e indefinições demarcadas na década de 90, os órgãos centrais com a promulgação da LBD 9394/96, indicam os caminhos na busca de uma concepção de avaliação para o processo de ensino aprendizagem. No art. 24, inciso V, a lei prescreve uma “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” (BRASIL, 1996).

No âmbito estadual também há indicações sobre o encaminhamento do processo avaliativo. A Deliberação 07/99, no capítulo I, art. 8, orienta sobre o assunto, cujo conceito da avaliação é o “desenvolvimento formativo e cultural do aluno considerando a capacidade individual, o desempenho do aluno e sua participação nas atividades realizadas” (Paraná, 1999). A partir destes pressupostos muitos estudos, reflexões e pesquisas são realizadas sobre avaliação e a maioria com ênfase à superação da visão classificatória presente no âmbito das práticas avaliativas.

Cabe considerar que a educação brasileira, na década de 90, é marcada por severas e rigorosas críticas e a avaliação é uma, entre tantas, questões abordadas, pela forma que persiste a sistemática tradicional e classificatória. Chega-se ao final de mais uma década, já no século XXI, e a avaliação ainda é objeto de estudos, reflexões e análises, permanecendo a indagação sobre como avaliar.

Entretanto, é prudente ressaltar que na trajetória da educação brasileira a avaliação do processo de ensino-aprendizagem apresenta alguns caminhos percorridos e significativos mediante as pesquisas, estudos e experiências bem sucedidas e publicadas. Estas por sua vez, são pertinentes, muito embora discutidas, questionadas e debatidas, permitindo verificar as possibilidades de inovações no encaminhamento teórico-metodológico das práticas avaliativas.

Essas propostas, na sua maioria objetivam superar a tradição classificatória, de caráter seletivo e excludente existente, que se observa e vivencia no âmbito do trabalho pedagógico no cotidiano escolar diante das avaliações tanto no âmbito quantitativo quanto qualitativo do aproveitamento escolar.

## **1.2 Avaliação: uma prática de investigação em busca do distanciamento de uma avaliação classificatória**

Dentre os estudos e pesquisas realizadas, no Brasil, destaca-se Esteban (2003) que auxilia com suas reflexões, no encaminhamento da avaliação do processo de ensino aprendizagem visando à superação de uma avaliação classificatória. Para a autora a avaliação classificatória é uma tarefa escolar inscrevendo-se no conjunto das práticas sociais. O conhecimento manifestado nestas práticas é um meio para manipular e dominar o mundo percebido mediante uma concepção mecanicista da natureza que funciona segundo as determinações de um sujeito a - histórico que conhece para prever os fenômenos, controlá-los e define os atos que garantem sua qualidade.

A avaliação classificatória, segundo a autora...

... configura-se com as idéias de mérito, julgamento, punição e recompensa, exigindo o distanciamento entre os sujeitos que se entrelaçam nas práticas escolares cotidianas. Assim precisa tornar o outro sujeito da relação um objeto de conhecimento, interrompendo as relações intersubjetivas – tecidas pelo diálogo que conecta as atividades escolares – e transformando-as. Para realizar a contento sua tarefa, a professora deve cercar-se de garantias para que o processo realizado produza resultados verdadeiros, objetivos, fidedignos, que explicitem o real valor de cada um dos alunos e alunas, os quais, classificados e hierarquizados, terão recompensas, punições ou os tratamentos adequados a cada caso (ESTEBAN, 2003, p. 14).

A avaliação classificatória, assim considerada é um processo social marcado pela dinâmica de produção de conhecimentos, característica das ciências naturais, seu processo avaliativo acompanha o movimento marcado por duas vertentes, uma é da epistemologia, apoiando-se em uma metodologia positivista e a outra, uma modalidade qualitativa da avaliação. A primeira refere-se à manipulação do objeto de conhecimento associado ao processo de compreensão ou domínio de informações, com ênfase nos resultados alcançados e sua quantificação, prevendo a uniformização dos sujeitos, sendo que a organização curricular é, pois, objetiva e factual mantendo e estimulando as fronteiras disciplinares. A outra vertente constitui-se no estudo da sociedade com ênfase na especificidade humana, a qual busca romper com o paradigma positivista e consolidar-se num modelo de avaliação qualitativa. Este modelo, por sua vez, ainda não é plenamente definido, por configurar-se em transição, está centrado na compreensão dos processos vivenciados pelos sujeitos, articulado à aprendizagem, produzindo uma ruptura com a primazia dos resultados da avaliação quantitativa. Segundo Esteban (2003):

A avaliação qualitativa tenta responder à impossibilidade de a avaliação quantitativa apreender a dinâmica e a intensidade da relação *aprendizagemensino*, porém permanece articulada por princípios que sustentam o conhecimento-regulação – mercado, Estado e comunidade. Sendo a comunidade o menos desenvolvido deles, apresenta-se como o mais indicado para *instaurar uma dialética positiva com o pilar da emancipação* (AFONSO, 2000, p. 124, apud ESTEBAN; 2003 p. 26).

Mesmo com a crítica ao modelo quantitativo e a redefinição das práticas frente às novas perspectivas teórico-metodológicas, a avaliação qualitativa continua sendo uma prática classificatória. A autora reporta-se a esta análise porque nas escolas ainda ocorrem provas únicas, com questões objetivas substituídas por testes ou provas distribuídos ao longo de um período letivo trazendo questões mais abertas, que solicitam opiniões e reflexões dos estudantes.

Ela destaca que são muitas as possibilidades de análise da aprendizagem proporcionadas na avaliação dos alunos e das alunas como sujeitos que aprendem, porém é a classificação que ainda articula todo o processo, com notas, conceitos, cores, símbolos, descrições, entre outras. Enfim, enfatiza que os resultados da avaliação expressam-se obedecendo a uma hierarquia com atribuição de valores positivos a uns e negativos a outros. As tentativas de mudanças de uma perspectiva quantitativa para a qualitativa demonstram, mesmo em relatórios descritivos do processo do aluno ou aluna, a descrição do que é esperado que ele ou ela façam. A referência, portanto, continua sendo o ensino (ESTEBAN, 2003, p. 28).

A autora não desconsidera as reflexões em torno de uma avaliação qualitativa, entretanto considera como um modelo de transição o qual anuncia a possibilidade de conectar-se aos processos de democratização da escola, como parte da dinâmica de emancipação social. A crítica que tece aos modelos hegemônicos de avaliação não significa sua negação. Sobretudo, é importante para o processo '*ensinoaprendizagem*', pois compreende a valorização crítica das inúmeras alternativas positivistas desenvolvidas no cotidiano escolar. Por fim, ressalta a importância em mobilizar a participação num processo de ressignificação da avaliação, do seu sentido e de suas práticas cotidianas (idem, p. 29).

Quanto a isso para um processo de ressignificação das práticas cotidianas da avaliação a autora defende a avaliação como uma prática de investigação como uma possibilidade de distanciamento da avaliação classificatória (idem, 2003, p.30). Nesta perspectiva, a avaliação tem como pressuposto o diálogo com as experiências cotidianas na escola com formulações teóricas, em que ambos indicam alguns desafios para a superação da concepção classificatória.

Para Esteban (2003) a avaliação como uma prática de investigação pressupõe, resumidamente:

- Conjunto de práticas escolares e sociais com ênfase à produção do conhecimento como processo realizado por seres humanos em interação;
- Compreensão de que o ato do conhecimento e o produto do conhecimento são inseparáveis, percebido como movimento de compreensão dos sujeitos, das relações dos produtos e dos processos (idem, p. 30-31).

Portanto, a autora propõe a vivência de uma “avaliação como uma prática de investigação” com a redefinição metodológica acompanhando a transformação epistemológica que a emergência de um novo paradigma anuncia. Orienta a necessidade de produzir outras pautas de análise, de compreensão e de intenção, historicamente negadas na escola, bem como os saberes negligenciados aos estudantes das classes populares.

Ademais, a avaliação permite promover uma reflexão da experiência do ensinar e do aprender, tecida coletivamente na sala de aula, com professores e demais ambientes da escola, com pautas de trabalho no espaço onde transitam sujeitos que se encontram visando à ampliação de conhecimentos. A finalidade desta vivência, portanto, é “compreender cada vez mais, o processo de compartilhamento das diversas compreensões, cada vez mais capaz de *‘aprenderensinar’*” (idem, p.36).

Com estes encaminhamentos propostos acredita-se que a avaliação constitua-se numa prática que permite estabelecer um distanciamento da avaliação classificatória com práticas centradas no processo do ensinar e do aprender e o aluno como sujeito deste processo. Para isso o pressuposto teórico-metodológico é a investigação da prática cotidiana escolar, com todas as questões que nela se apresentam para assim superar as práticas avaliativas ora classificatória, ora contínua.

## 2 Metodologia

Trata-se de uma pesquisa exploratória, qualitativa, desenvolvida em uma escola pública de grande porte, situada em um bairro na periferia do município de Toledo. O universo da investigação são os professores que atuam preferencialmente no nível do Ensino Médio, que tem como objetivo verificar como o professor avalia utilizando como instrumento de pesquisa o método do “Discurso do Sujeito Coletivo” (DSC), Lefèvre e Lefèvre (2003). Estes autores afirmam que o pensamento é algo essencialmente discursivo e só poderá ser obtido num coletivo a partir de perguntas elaboradas e de alguma forma são representativos dessa coletividade permitindo que esses sujeitos se expressem mais ou menos livremente, para que assim produzam seus discursos (LEFÈVRE e LEFÈVRE, 2003).

O DSC é uma proposta de organização de dados quantitativos e qualitativos de natureza verbal, e, para o presente estudo, realizaram-se entrevistas individuais, gravadas, com vinte e um professores cujos depoimentos foram coletados, para elaboração dos discursos, mediante a pergunta: **Como você avalia? E como sabe que o aluno aprende?**

## 3- Apresentação, análise e discussão dos resultados

A partir das entrevistas transcritas na sua íntegra realizou-se a análise do discurso manifestado por vinte e um docentes, correspondendo a setenta e cinco por cento dos professores da escola em que a pesquisa foi realizada. Para a referida análise optou-se pela seleção de fragmentos significativos do discurso desses professores, expressando suas crenças, idéias e formas de como concebem e encaminham as práticas avaliativas, a partir do questionamento de **como avaliam**.

Estes diferentes discursos traduzem argumentos que dizem respeito às representações de um coletivo com idéias, opiniões e conteúdos que se diferenciam.

Em resumo, respeita-se o comum e o diferente, numa mesma opinião dita de modos distintos e que se complementam. Após a análise geral dos discursos predominantes do coletivo extraiu-se, para este artigo, uma idéia central configurando-se na existência da dualidade de concepções: classificatória e contínua das práticas avaliativas.

Para caracterizar a dualidade de concepções e como se manifestam nas práticas avaliativas no discurso do professor quando ele avalia o processo de ensino-aprendizagem, sistematizaram-se suas idéias-chaves, designando os aspectos quantitativos manifestados pelos investigados.

Todos os professores entrevistados relatam que realizam práticas avaliativas com base numa avaliação contínua, no dia a dia. Todos revelam que na organização das avaliações oportunizam uma diversidade de instrumentos para alcançar seus objetivos e traduzem em valores atribuídos para fins de classificação, aprovação ou exclusão do processo. E, a análise dos resultados revela que as práticas avaliativas são predominantemente centradas com ênfase no ensino, desconsiderando o processo do aprender.

De acordo com o discurso manifestado pelos professores selecionaram-se fragmentos considerados significativos que distinguem as práticas avaliativas com base numa avaliação contínua, no dia-a-dia caracterizando a dualidade de concepções da avaliação. O Professor (P2) assim expressa: "Geralmente... a avaliação é um trabalho contínuo, com várias formas, explorando oralidade, o desenvolvimento da escrita, também provas objetivas. Há preparação também no desenvolvimento da escrita, de testes padronizados, programas para o vestibular que não é a questão principal do Ensino Médio. Mas, o que trabalhamos tem que haver com algum 'modelito' para eles praticar para concursos. Eu exploro bastante a questão coletiva. E lógico, também, dando ênfase a individualidade do aluno, não dá pra manter só no coletivo, pois é importante manter a individualidade do aluno" (P2).

Constata-se em seu discurso a idéia de avaliação contínua que perpassa o período escolar com verificação do desenvolvimento da aprendizagem e não somente em períodos previstos em finais de bimestres com as tradicionais provas ou avaliações. Entretanto, P2 revela a dualidade da sistemática da avaliação. A atenção

está voltada ao desenvolvimento individual e coletivo de seus alunos, com a organização de uma variedade de instrumentos, capacitando-os para enfrentarem as práticas avaliativas presentes na sociedade como o vestibular e a disputa de mercado de trabalho mediante os concursos. Então, reporta-se a uma formação com modelos de testes padronizados fazendo parte do processo avaliativo.

É importante ressaltar que não é a forma ou instrumento de avaliação que influencia a aprendizagem, mas, o trabalho escolar que tem importância, pois, se o aluno aprendeu, dominou o conteúdo ele irá responder às exigências do conhecimento das demandas sociais para além da prática escolar.

O P6 revela inicialmente que faz uma avaliação contínua, cujo diagnóstico e decisões são tomadas no percurso, "... em primeiro plano quando no momento das primeiras aulas eu observo assim, o contexto geral dos alunos. Observo muito qual o interesse, se ele quer participar das minhas atividades, se ele está a fim de ter uma aprendizagem, forma pelo qual vamos dizer que para aplicar provas, de estabelecer o nível, varia de uma turma para outra. É lógico que tem que avaliar diferente. Mas no geral, a gente faz... E a palavra certa é a gente avalia mais no dia-a-dia" (P6).

A avaliação do dia-a-dia é acompanhada da observação, considerando o interesse do aluno em aprender pela participação nas atividades propostas. A reciprocidade entre professor e aluno é importante no processo pedagógico. Inclusive este interesse e predisposição da parte do aluno é uma condição determinante na profundidade das avaliações, ou seja, o desenvolvimento do aluno em relação ao conhecimento relaciona-se com sua receptividade, aspecto fundamental para a aprendizagem. Percebe-se que P6 considera em seu discurso a idéia do nível de conhecimento que o aluno apresenta para organizar seu trabalho. Neste sentido, salienta-se que a avaliação caracteriza-se como diagnóstica e prognóstica, isto é, o professor dispõe das condições, mediante observação e análise constantes, propondo situações de aprendizagem para que os alunos consolidem seus conhecimentos, tornando reais as suas potencialidades.

Na prática, estes encaminhamentos possibilitam mostrar as mudanças cognitivas do aluno mediante o contato estabelecido com os conteúdos, e as mudanças decorrem do exercício dos conceitos aprendidos. Constitui-se, portanto

numa avaliação denominada por Martins (2000) de '*perspectiva cotidiana*' e '*cumulativa*' ou seja, a perspectiva cumulativa sucede à cotidiana e permite a reorganização constante dos conceitos numa dada estrutura conceitual onde coexistem tanto os conceitos cotidianos como os científicos.

Esta perspectiva permite ampliações conceituais, com a atribuição de sentido aos conhecimentos, possibilitando sua apropriação pelo aluno e favorecendo uma avaliação do processo de aprendizagem. Este processo não é uniforme, decorre de avanços e retrocessos, projetando os alunos em possibilidades de aprendizagem, através da mediação docente. Esse pressuposto é preconizado por Vygotski (1991), referindo-se ao nível de desenvolvimento proximal a partir das possibilidades de mediações e interações estabelecidas entre professor, aluno e ambos com o conhecimento e realidade sócio-histórico-cultural.

Nesse caso, uma proposta de avaliação numa perspectiva diagnóstica, cumulativa e contínua significa estar preocupado com uma metodologia de trabalho com proposições de como ensinar e não apenas como avaliar com diferentes formas e com uma diversidade de instrumentos avaliativos. Esta preocupação pode ser observada na fala do Professor (P7): "Eu avalio de maneiras diferentes no diurno e noturno. No noturno o aluno trabalhador a gente avalia diferente. Se o aluno vem para sala, ele é educado, faz as atividades e vem te perguntar, ele já está com meio caminho andado e eu vejo que ele está interessado. Eu sei que em casa ele não vai ter tempo para estudar. Então eu não fico me prendendo muito à prova, eu fico me prendendo mais ao que consigo fazer em sala de aula com eles" (P7).

Nessa mesma perspectiva de análise o Professor (P5) realiza uma avaliação contínua e assinala que é "... bastante abrangente. A leitura, interpretação e prova escrita com conteúdos, às vezes gramaticais, às vezes trabalhos, ou prova de interpretação mesmo" (P5). Quando P5 esclarece como avalia no decorrer do processo, destaca o que considera em suas avaliações: "Inclusive, eu avalio até o caderno do aluno porque como que o aluno aprende? Se eu olho no caderno do aluno eu tenho uma boa noção, ali no momento, se o aluno está aprendendo. Eu não preciso ir muito além da avaliação que do próprio caderno do aluno. Até mesmo a participação dele, se é assíduo, responsável o suficiente de '*pegar*' o conteúdo, anotar estes conteúdos das aulas que ele não fez, se está aprendendo, então ele vai

responder, vai responder com coerência. Se ele não está aprendendo vai deixar em branco ou ele estará respondendo incoerentemente suas respostas. Então o caderno do aluno é uma das formas mais práticas se fosse considerado como avaliação. Porque eu digo isso: porque nada é mais diagnóstico e mais rotineiro, do que o dia-a-dia do caderno do aluno” (P5).

É notório que uma avaliação contínua necessita que o professor acompanhe o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, P5 ilustra como viabiliza essas possibilidades, a partir dos registros que seus alunos fazem no caderno. O professor associa esta prática com um diagnóstico, e defende, por sua vez, como uma das formas mais práticas a ser consideradas na avaliação, sua valorização para fins de registros burocráticos mediante a ‘*nota*’.

Uma concepção de avaliação numa perspectiva contínua tem a necessidade da organização de um trabalho pedagógico do professor voltados à definição dos critérios de avaliação, que são “pontos de partida do olhar avaliativo, jamais os pontos de chegada” (Hoffmann, 2006, p. 29). Com esta visão, os critérios possibilitam ao professor a verificação da multiplicidade dos jeitos diferentes do aluno aprender. E para definir um critério de avaliação é imprescindível conceber a avaliação numa dimensão política e pedagógica. Política porque pressupõe uma educação de qualidade para todos, ou seja, que todos os estudantes após um período ou curso apropriem-se de um conjunto de conhecimentos mínimos. E, numa dimensão pedagógica avaliação significa a qualidade da aprendizagem de caráter multidimensional e de natureza subjetiva. Isso indica que uma avaliação é incapaz de determinar um valor ou uma quantidade da aprendizagem.

A determinação da qualidade de aprendizagem significa, por sua vez, considerar sua evolução, a ampliação das informações, a maior coerência ou entendimento e a precisão sobre um determinado assunto ou tema a ser manifesto pelos alunos (Hoffmann, 2006, p. 51). Com esse entendimento impossibilita quantificar o desempenho escolar, atribuindo valores ou representações com símbolos.

Veja como na prática isso se manifesta, por meio das palavras do P9 revelando como organiza o processo avaliativo: “Eu avalio tudo o que o aluno

produz. Avalio assim: eu distribuo tipo assim vinte por cento da participação dele em sala e aí eu vou registrando tudo o que ele faz. Eu dou um exercício em aula e ele faz esse exercício, eu anoto no livro de chamada. Às vezes eu faço exercícios, assim, mais complicados que aí eu premio o aluno que resolve por primeiro, aquele que tem o raciocínio mais rápido. Mas tudo o que ele produz é avaliado. A minha avaliação em todas as turmas é somativa” (P9).

O Professor revela preocupação em mudar, inovar sua forma de encaminhar as avaliações, porém tem o controle das atividades realizadas e respectivos registros com méritos para os alunos que atendam seus critérios de aprendizagem, prática de uma avaliação classificatória. Esta situação se observa no discurso do Professor (P22) quando se expressa: “eu procuro avaliar o aluno no dia-a-dia e é óbvio que nesse dia-a-dia, no final da aula com uma pergunta ou a questão da participação dele, como ele está”. Percebe-se nesta circunstância uma amálgama de situações que o professor propõe em nome de inovação das práticas, contudo, não representam mudanças significativas, pois o controle das atividades realizadas continua sendo exercido pelo docente.

A incerteza frente às exigências burocráticas e as mudanças desejadas pelo professor mostram a dualidade da concepção de avaliação classificatória e contínua. O discurso do P22 revela, por um lado, que ele valoriza a produção contínua e cotidiana do aluno, entretanto, por outro lado, sua prática ainda continua classificatória, ligada ao sistema legal, pois para fins de registro não mudou sua forma de expressar a aprendizagem do aluno. Ele ainda afirma que: “sempre levando em conta o regimento escolar assim para uma questão de documentação e a famosa prova, o famoso trabalho valendo três ou quatro pontos” (P22). Significa que há leis e normas a cumprir, mas não demonstra que a escola ao elaborar seu Projeto Político-Pedagógico constitui-se num dos espaços do coletivo instituído para proposição de mudanças desejadas para uma avaliação de qualidade visando superar as práticas classificatórias. Vasconcellos (1998) faz a seguinte observação a respeito da mudança da prática: “Novas idéias abrem possibilidades de mudança, mas não mudam. O que muda a realidade é a prática” (p. 54).

Na prática, verifica-se a fragilidade na definição de critérios para uma avaliação qualitativa comprometida com o domínio do conhecimento do aluno. No

depoimento de P4, ele mostra como isso ocorre: “Nós usamos a parte dos trabalhos feitos em sala de aula, a escrita daquilo que realmente passou. Isso para ver o desempenho que o aluno tem” (P4). Mesmo que revele uma mudança na sua prática avaliativa observa-se que o professor tem a preocupação em verificar se o aluno está assimilando conhecimentos desde o início do ano e o que apresenta no percurso da sua aprendizagem. Mas ainda o processo é fragmentado, resumindo-se ao registro cotidiano das atividades em sala de aula pelo aluno.

Ele continua, dizendo: “Esse desempenho eu cobro 30 por cento, ou seja, 30 pontos pelo desempenho das atividades realizadas em sala, atividades extra-classe. Daí setenta por cento é da prova escrita mesmo. Nesta prova escrita eu cobro aquilo que eu passo que é o conteúdo mesmo, né... Aquilo que eu expus em sala o que foi apresentado durante as aulas. Os trinta por cento ele tem quando sabe pesquisar procurar ver as várias formas de ter acesso como no jornal, na Internet, ou seja, as pesquisas que ele faz. E dentro da avaliação dele eu acredito que os 30 por cento seria o principal, aí ele teria a metade da média se ele fosse responsável, só que está faltando muita maturidade do nosso aluno” (P4).

Esta mudança da prática, incluindo o registro das atividades desenvolvidas durante a aula, refere-se apenas a avaliação realizada em finais do período letivo, neste caso, bimestrais, predominando o valor atribuído às verificações do que o aluno sabe sobre o que se ensinou. O professor fala em mudança, porém não se trata de uma avaliação contínua do que o aluno vem aprendendo.

Pode-se perceber, entretanto que, no discurso, o professor já assimilou que a avaliação deve ser contínua, como está evidenciado na fala de outros docentes: “Acho que o aluno, ele precisa passar por uma avaliação contínua, não só uma avaliação, por exemplo, bimestral. Você faz uma prova bimestral, avalia o aluno e acabou! (P13)”. O professor ressalta a necessidade da avaliação contínua em detrimento da avaliação em final do período, no caso bimestral, a qual prepondera para expressar o que o aluno aprendeu.

Este professor acrescenta, ainda, outro elemento a considerar. Trata-se das condições para aprendizagem, ressaltando que não favorecem o encaminhamento de um trabalho contínuo: “se eu tiver condições e com menos turmas, o trabalho é

bem mais fácil, ou seja, se houver condições de avaliar o aluno pela presença, pela participação, pela pontualidade, isso faz bastante diferença (P13)”. Enfatiza a relação dos sujeitos no ato de produção do conhecimento e a necessária interação para uma qualidade do ensino aprendizagem, porém apresenta como critérios a participação, pesquisa e outras atividades inerentes ao processo do ensinar e aprender.

Portanto, para uma avaliação contínua, do ponto de vista teórico-metodológico, denota-se o uso incoerente dos critérios avaliativos. Os professores afirmam utilizar como critérios da avaliação condições como, atitudes, interesse, participação, disciplina pessoal, atenção, concentração, necessárias para a manifestação da aprendizagem. Essas condições, por sua vez, fazem parte do fazer pedagógico, não significando, necessariamente, aprendizagem.

Uma avaliação contínua necessita da definição de critérios, tendo como referência o domínio de conhecimentos, ainda que as condições sejam necessárias ao desenvolvimento do processo do ensinar e do aprender. A urgência é mudar, refletir sobre tais práticas. P3 evidencia esta necessidade: “Eu vejo assim, a cada ano que passa você tem que mudar o sistema de você avaliar. Por que aquilo que você fazia não está mais dando certo. Eu já não faço mais avaliações no valor de 10. Só venho fazendo avaliações somatórias, porque no resultado eu percebo que é melhor do que fazer com valor dez. Então, é assim: faço duas provas para o Ensino Médio. Quando eu faço duas provas, geralmente uma vale quatro ou seis, ou de repente: cinco. Eu deixo sempre de três até quatro pontos para trabalhos individuais, eu dou uma pesquisa ou ainda um trabalho de exposição. Aí eu posso dizer que ‘to’ conseguindo um bom resultado. Senão essa história de dez, dez, dez. você faz três provas valendo dez, tira seis numa, tira dois na outra, quatro na outra, no que dá? Eu decidi assim que desse jeito, a gente tem um retorno melhor porque assim só a prova é muito difícil... Porque com trabalhos, com os relatórios você dá mais chance” (P3).

Deliberadamente o discurso do P3 demonstra a fragilidade teórica no entendimento de uma concepção contínua de avaliação, na medida em que revela a naturalização e banalização das práticas avaliativas, burocratizando-as no dia-a-dia pedagógico. Observa-se a ausência de critérios estabelecidos pelo professor e

assegurados numa proposta curricular e num plano de trabalho docente. As decisões referentes ao processo avaliativo são individuais.

Outros professores também afirmam avaliar o aluno de diferentes formas, as quais acabam por descaracterizar a avaliação. Veja o que diz o P6 nos encaminhamentos que caracterizam seu trabalho e a fragilidade de sua sistemática da avaliação em busca de práticas inovadoras: “Então, no fim, a maioria das notas é pela participação do aluno. Veja bem, eu dou média entre cinco, cinco e meio, seis, seis e meio, dou trabalhos que, geralmente, valem um ponto, dois pontos. Então eu, querendo ou não querendo, e acho que não sou só eu, é a maioria dos professores. Você pode contar, eles dão notas, a gente dá um conceito mais ou menos e a gente verifica se o aluno participa de todas as aulas, o que acontece: esse aluno é bom, participou de todas as aulas, ele merece, mas não se sabe se houve crescimento” (P6).

Quando P6 faz referência à predominância do avaliar atribuindo um valor pela participação do aluno, ele também denuncia que esta prática é realizada por outros professores, seus colegas. Com razão, P5 destaca como o aluno trata a avaliação, distorcendo o objetivo do ensinar e do aprender acostumando-se à avaliação instituída e determinada pelo professor, ou seja: “o aluno é avaliado com coisas pequenas e que o conhecimento de provas ele está deixando para segundo, terceiro, ou outro momento, porque ele sabe que vai ter outras avaliações que vão cobrir a defasagem do déficit de aprendizagem (P5)”.

Estas inquietações presentes em seu discurso referem-se à falta de vontade do aluno aprender, diminuindo a qualidade do ensino, sendo que as facilidades em avaliar, favorecem a desqualificação ainda maior do trabalho escolar. P5 continua: “O que mais me preocupa agora, o problema maior é a falta de vontade do aluno. Se o aluno não quer aprender eu não posso interferir, não dá para interferir na vontade do aluno. O caso da falta de vontade de aprender é porque cada vez mais eu estou diminuindo a qualidade e eu estou avaliando de forma mais facilitada. Eu estou facilitando a forma de atribuir notas, eu estou percebendo que o respaldo é sempre cada vez menor. Tanto é que eu estou questionando esta avaliação rotineira que a gente faz, por quê? Porque é uma ‘chuva’ de notas, e nem sempre todos os alunos fazem. Têm aqueles que não fazem, mas, e aí, a qualidade! Se eu tivesse voltando

ao tradicional, uma prova por bimestre só, ou duas por bimestre, era o momento de o aluno aprender porque ele não tem outra opção, essa facilidade então não quer dizer aprendizagem, não quer dizer qualidade, essa é uma forma de empurrar o aluno. A partir do momento que avaliação caiu no quesito de aproveitar tudo do aluno, teve um lado negativo nos fins, aproveitar tudo de que jeito?” (P5).

Sobretudo ele questiona a diversidade de avaliações rotineiras que oportunizam aos alunos avançarem, sem demonstrarem efetivamente o domínio do conhecimento. Ele indaga sobre a validade da concepção de avaliação contínua que encaminha e afirma: “A partir do momento que avaliação caiu no quesito de aproveitar tudo do aluno, teve um lado negativo nos fins. Aproveitar tudo de que jeito?” (P5).

Todavia é necessário considerar que os professores ao inovarem suas práticas avaliativas, numa perspectiva contínua, manifestam a preocupação com a organização teórico-metodológica e creditam no aproveitamento “tudo o que o aluno faz (P5)”. Por conseguinte, evidenciam, por um lado, a busca de um processo de superação da avaliação classificatória, e por outro, inserem aquelas práticas que são do seu conhecimento e domínio, não percebendo a necessidade da compreensão dos princípios que sustentam tais concepções, e muitas vezes, não sabendo diferenciá-las. Assim, constata-se nas práticas avaliativas a existência da dualidade de concepções da avaliação.

### **Considerações finais**

Buscou-se verificar quais as práticas avaliativas os professores encaminham quando questionados sobre como avaliam o processo do ensino-aprendizagem. A partir da investigação, análise e reflexão, algumas considerações são pertinentes, embora não são conclusivas. Do ponto de vista histórico, as práticas avaliativas decorrem da tomada de consciência do homem na sociedade, isto é, fazem parte da atividade humana. O homem que pensa, delibera, age, planeja, propõe, executa, logo, necessita da avaliação. Então tudo o que se faz sempre será avaliado.

Nesta perspectiva, a avaliação tem sua respectiva função e continuaremos sempre a avaliar, porque é necessário para a regulação dos processos de ensino e aprendizagem. Contudo, reportar-se às práticas avaliativas entendendo-as com uma única referência não é suficiente. É preciso, pois, na dualidade de concepções manifestada nas práticas da avaliação, estreitar os laços entre ambas e superá-las. Esteban (2003, p.31) defende que uma “avaliação realiza-se com a compreensão de que o ato do conhecimento e o produto do conhecimento são inseparáveis”. Transformar as práticas avaliativas significa a associação do ensinar e do aprender numa prática qualitativa de avaliação.

Constatou-se a predominância da dualidade de concepções no cotidiano das práticas avaliativas, classificatória e contínua. Identificaram-se algumas de suas manifestações, as quais apontam pistas para a resignificação dessas práticas, numa perspectiva da avaliação qualitativa, definindo os critérios de avaliação, tendo como parâmetro o domínio do conhecimento sem a necessidade de atribuir um valor numérico pela aprendizagem. Isso exige a adoção de uma postura teórico-metodológica instaurando um processo de reflexão e de estudos sobre as questões que permeiam o cotidiano do ensinar e do aprender.

Um ponto crucial nesse sentido frente à dualidade de práticas existentes é dialogar, desvelando-as e distanciando-se da concepção classificatória, ainda existente, para a configuração de práticas avaliativas numa perspectiva contínua e cumulativa. Contínua por que conhecimento, nesta abordagem, inviabiliza o ato do medir, quantificar, exige observação constante sobre as manifestações relevantes do processo da apropriação dos conhecimentos. E cumulativa por que se insere no processo das ações dos sujeitos, cuja dinâmica evolui na medida em que a apropriação do conhecimento se manifesta no contexto das relações sócio-históricoculturais, portanto incompatíveis para conferir uma medida de conhecimento conforme o sistema educacional exige para expressar uma qualidade. Esta é uma questão necessária para seleção, classificação de outras práticas sociais e para o processo de ensino aprendizagem terá que ser superadas quando se defende o domínio de conhecimentos para todos. Aí o ponto de referência importante da avaliação é a definição teórico-metodológica para análise no contexto escolar mediante o diálogo.

Considerando a necessidade do diálogo, a dualidade das práticas avaliativas existentes será superada a partir da interação entre professores, quando desvelem suas práticas e as organizem numa perspectiva de construção do conhecimento, distanciando-se da concepção classificatória tão criticada. Uma avaliação contínua pressupõe que o conhecimento é impossível de medir, quantificar, como tantas outras ações no cotidiano, como o ato de amar, gostar ou querer, entre outros. Isto é, dizer que o aluno que sabe significa dizer que domina o conhecimento, tornando-se impossível atribuir-lhe uma medida numa escala numérica conforme o sistema educacional prescreve e exige para fins de registro escolar. Ademais, importa ao coletivo escolar buscar nas suas práticas avaliativas a efetivação dos princípios assumidos diante da qualidade da educação desejada, que por sua vez, constituem-se em desafios, os quais requerem esforço, trabalho e reflexão, pelo conjunto no cotidiano escolar, encontrar os melhores meios e formas de realização. Enfim parafraseando Vasconcellos (1998, p.58) “avaliar na hora que precisa ser avaliado, para ajudar o aluno a construir seu conhecimento”.

O pressuposto básico visando o avanço ou inovação das práticas avaliativas do processo de aprendizagem é a construção dos conhecimentos acompanhados pela intervenção deliberada do professor com atividades significativas e desafiadoras, centradas no percurso do processo de aprendizagem de cada aluno. Isso não significa determinar um valor, uma nota ou um conceito, mas indicar os caminhos da apropriação do conhecimento com apoio pedagógico necessário, enfim criando as condições didáticas necessárias para a aprendizagem, orientadas pela opção teórico-metodológica da proposta curricular.

Considera-se por fim que a dualidade de concepções existentes é um processo transitório e exige-se dos educadores uma investigação intensa das práticas avaliativas associadas às reflexões com diálogo, decisões teórico-metodológicas como referência e respectivas intervenções, com caminhos a percorrer em busca dos avanços inovadores. Exige-se também observar as possibilidades e seus limites para assim poder transformá-las em favor da qualidade do ensinar e do aprender. Estas exigências, sobretudo, permitem desencadear estratégias pautadas numa concepção de avaliação escolar organizando o processo de ensino-aprendizagem definindo como critérios a construção e reconstrução do

conhecimento frente às necessidades de uma escola de qualidade, privilegiando a apropriação dos conhecimentos de todos os estudantes.

## Referências

BARRETO, Elba S. de Sá & PINTO, Regina P. (coord.) Brasília: MEC/INEP **Avaliação na Educação Básica (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2001. (Série: Estado do Conhecimento, ISSN 1518-3653, n. 4).

BRASIL. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Brasília/DF. Diário Oficial da União, n. 248, de 23/12/1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sistema de Avaliação da Educação Básica, Sinopse estatística 2006**. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em 30/06/2007.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003. (Série: Cultura, memória e currículo).

HOFFMANN, Jussara M. Lerch. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. 9ª ed. Revista. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LEFÈVRE, F. e LEFÈVRE, A.M.C. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa**. (Desdobramentos). Caxias do Sul: EDUCS, 2003.

MARTINS, João Batista. **Avaliação escolar: uma perspectiva sócio-histórica**. Revista Psicologia, PUC – SP, nov. 2000, nº. 11, p. 37-61.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Avaliação, sociedade e escola: fundamentos para reflexão**. Curitiba: SEED, 1986.

SZYMANSKI Maria Lídia Sica e PINTO, Maria Aparecida Lopes. Avaliação educacional e seus critérios, a partir de uma reflexão histórica. **Varia Scientia**. Revista da Reitoria, Cascavel, vol. 6, 2006, p.15 a 34.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1998. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.3).

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução: José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.