

# A RE-SIGNIFICAÇÃO DA AVALIAÇÃO E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

MARIAGERCILENE XIMENES DE SOUZA  
VIRGINIA COSTA LIMAVARDE LEAL  
ANA MARIA FONTENELLE CATRIB  
Universidade de Fortaleza – Unifor  
[gercilenex@edu.unifor.br](mailto:gercilenex@edu.unifor.br)  
[catrib@unifor.br](mailto:catrib@unifor.br)

## **Introdução**

A caracterização deste estudo partiu de leituras realizadas, a partir da concepção de alguns teóricos, com a perspectiva de reconstrução do sentido de avaliação escolar.

A avaliação como prática que vem se constituindo num instrumento de classificação e exclusão social e se torna uma ferramenta para professores comprometidos com a construção do saber buscando uma escola de qualidade para todos.

Dentro deste contexto, entendo ser importante descobrir junto a professores qual o sentido da avaliação no processo de conhecimento e quais os mecanismos que constituem esta avaliação.

Buscando conhecer o significado do processo de avaliação na prática escolar e como esse processo rompe com o sistema de controle e segregação na construção do conhecimento em sua totalidade.

O processo avaliativo sendo visto de forma global está ligado à concepção de conhecimento na construção dos sujeitos, com finalidade de proporcionar nesse sujeito autoconhecimento no processo de aprendizagem.

A avaliação faz parte do ato educativo, e, portanto indissociável do processo de aprendizagem, pois, nessa perspectiva serve de diagnóstico para definir o desempenho do aluno diante do conhecimento produzido.

As escolas vêm propondo a si mesmas desafios, através de novas práticas emancipatórias em que, professores tidos como sujeitos desta transformação perpassam a todos os momentos - tempos e espaços desse sujeito envolvido numa constante ação-reflexão-ação no cotidiano escolar.

## **Objetivo**

Compreender o processo de avaliação da aprendizagem desenvolvido na escola, a luz das concepções avaliativas atuais.

## Referencial Teórico

A avaliação na concepção de SCRIVEN apresenta três funções: diagnóstica, formativa e somativa (avaliação por objetivos).

A função diagnóstica detecta a existência ou não de pré-requisitos para que a aprendizagem se realize. A avaliação diagnóstica é realizada antes do processo.

A função formativa fornece informações que orientarão na melhoria do desempenho dos estudantes durante o processo de modo a evitar o acúmulo de problemas.

A função somativa envolve informações sobre o valor final do desempenho do educando, tendo em vista a decisão de aprová-lo ou reprová-lo.

Para COOK, a avaliação tem função energizante, o aluno visualiza os meios de atingir os objetivos propostos. O aluno sente-se estimulado a trabalhar de forma produtiva ao perceber a finalidade do trabalho proposto pelo professor e que os resultados são estudados juntamente com o professor; seu desempenho é avaliado tendo em vista progressos e dificuldades, em função do seu próprio padrão de desenvolvimento e possibilidades.

JAMES POPHAN estabeleceu conceito entre medir e avaliar. Para ele, medir é ver a extensão de algo, enquanto, avaliar é julgar essa extensão e a partir dela, tomar decisões. A medida é o ato da verificação de algo e a avaliação é o julgamento que se faz sobre essa medida.

O estudioso HADJI diz que avaliar pode significar outras coisas como verificar, julgar, estimar, situar, representar, dar conselhos... Para ele é muito difícil dar uma definição exata de avaliação. Hadji acredita que a única coisa universal quando se fala em avaliação, é a existência de uma relação entre o que existe e o que se espera obter, isto é, entre o referido e um referente.

LUCKESI faz distinção entre verificar e avaliar, partindo da função etimológica da expressão latina *verum facere*, que significa verdadeiro. Portanto, o conceito de verificação resulta das determinações da conduta intencional de buscar ver se alguma coisa é realmente o que é. Enquanto, avaliar vem do termo latino *a-valere*, que significa dar valor a. O conceito de avaliação é formulado partir das determinações da conduta ou da necessidade de atribuir valor a algo. O ato de avaliar não se encerra na configuração do valor atribuído ao objeto avaliado, mas, a tomada de decisão, seja ela favorável ou desfavorável.

A avaliação na concepção de MARIA LAURA FRANCO não deve servir de rótulo, antes de tudo deve-se conhecer os paradigmas que ela se apóia, existem diferenças entre avaliação que se faz em um paradigma clássico, utilizando metodologia calcada numa perspectiva experimental, e a avaliação psicométrica, que utiliza um paradigma descritivo.

Há uma nítida diferença entre transmitir e construir conhecimentos, na perspectiva de transmissão de conhecimentos, a avaliação busca analisar os conteúdos assimilados, já na perspectiva da construção do conhecimento, ela está voltada para o desenvolvimento de raciocínios. A avaliação nesta perspectiva busca identificar quais são esses processos e como eles estão se desenvolvendo.

O problema é que muitos professores só avaliam quando aplicam provas, direcionando assim a aprendizagem apenas para o domínio de conteúdos de uma prova final. Esquecem-se de que é natural e espontâneo considerar, na avaliação, outros recursos como trabalhos diários, registros de observações, enfim todas as atividades que permeiam inferir desempenhos. O processo formal (provas) e processo informal (atividades diversas) são considerados estranhos um ao outro, dicotomizando o processo de ensino em medidas quantitativas e qualitativas que, se integradas, possibilitariam uma visão global do aluno.

O foco central da avaliação da aprendizagem passou a ser o teste e a prova. Afinal seu nascimento, sua origem, se deu com uma intensa divulgação de testes de avaliação. Esses testes eram tão difundidos que o nome da avaliação era Docimologia, do grego *dokimé*, que significa nota. Docimologia era, portanto, a ciência do estudo sistemático dos exames, em particular dos sistemas de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinados e dos examinadores, tendo como seu principal propagador o francês PIERÓN.

Um dos grandes expoentes no que diz respeito à avaliação, nos EUA, foi HORACE MANN, que no século XIX, criou um sistema de testagem tendo por objetivo substituir os exames orais por exames escritos, utilizando poucas questões gerais e buscando padrões mais objetivos do alcance escolar.

Também nos EUA, o estudioso JOSEPH RICE desenvolveu seus estudos em testes objetivos para uso em pesquisas de âmbito escolar. Seus estudos eram relacionados com a construção, o uso e a correção de testes objetivos e dissertativos e com a busca de diferenças entre eles, nas funções de medir, avaliar prever e classificar. Assim, nas primeiras décadas do século XX, a avaliação era conhecida a partir da aplicação de testes, imprimindo a esta um caráter exclusivamente instrumental.

Na década de 50, Ralf Tyler, propôs atividades avaliatórias, como, escalas de atitudes, inventários, questionários, fichas de registro de observação e outras formas de coletar evidências sobre o desempenho dos alunos. Para ele a avaliação não podia ser considerada simplesmente uma aplicação de testes; ele defendia a idéia de que existiam outras formas de avaliar o alcance dos objetivos, principalmente aqueles que envolvem atitudes, práticas e interações sociais dos alunos. Assim ele chamou a atenção para três variáveis que deveriam ser consideradas numa avaliação: o estudante, a sociedade e a área de conteúdo a ser desenvolvida. TYLER pecou muito ao considerar a avaliação como atividade final de alcance de objetivos, sem vinculá-la a um processo contínuo e sistemático.

BENJAMIM BLOOM defendeu a aprendizagem pelo domínio, concepção pela qual toda pessoa aprende desde que se respeite seu próprio ritmo. Ele também propôs duas taxonomias de ensino: uma para o domínio cognitivo, que mostra que é necessário avançar na complexidade de raciocínios (conhecer, compreender, aplicar, analisar e avaliar) e uma outra visa o domínio afetivo.

ROBERT MANEGER E ROBERT GAGNÉ enfatizam que: os alunos deveriam conhecer os critérios pelos quais seriam avaliados, e que existem vários níveis de aprendizagem e que deve haver uma coerência entre o que se ensina e o que se avalia.

Numa perspectiva restrita a aprendizagem, outros teóricos deram suas contribuições e dedicaram-se a criar modelos de avaliação de currículos. Foram eles: Daniel Stufflebeam e Robert Stake.

STUFFLEBEAM via a avaliação como um levantamento de dados, ele defendia a idéia de que um programa educacional ou um currículo deveriam ser avaliados com diferentes finalidades e para isto, propôs quatro tipos de avaliação: contexto, entrada, processo e produto.

Contexto – é um tipo de avaliação, cujo propósito é delinear obter e fornecer informações úteis para se estabelecerem objetivos de um programa educacional.

Entrada – é uma avaliação que provê informações úteis para determinar como alcançar os objetivos pretendidos pelo programa.

Processo – tem por objetivo fornecer informações periódicas sobre os procedimentos em curso.

Produto – mede o alcance dos objetivos estabelecidos pelo programa para a tomada de decisões: continuidade, modificação ou término das atividades.

Para ROBERT STAKE, a avaliação surgiu com o próprio homem, se considerarmos que o homem observa, julga, logo, avalia. Para ele os programas educacionais deveriam ser avaliados a partir de padrões absolutos (avaliados segundo os objetivos que pretendeu alcançar) e padrões relativos (quando se comparam os programas educacionais semelhantes). Stake defendeu a idéia de avaliação responsiva, ou seja, uma avaliação voltada para atividades do programa e menos para seus objetivos.

ROBERT GLASER foi o primeiro estudioso a se referir a uma avaliação de aprendizagem baseada em critérios absolutos, isto é, o desenvolvimento de procedimentos para avaliar os resultados da aprendizagem, entendidos como resultados da perícia que pudessem corresponder a estados progressivos de competência.

Nesse contexto, podem-se destacar também alguns teóricos e pesquisadores brasileiros que enfatizam o estudo da avaliação, como por exemplo: Elhel Medeiros, Haroldo Marelím Vianna, Menga Lüdke, Marli André, Jussara Hoffmam, Tereza Penna Firme, Ana Maria Saul, Cipriano Luckesi e outros.

HAROLDO MARELIM VIANNA (1998), pioneiro da avaliação no Brasil, vem zelando pela divulgação das principais idéias na área, quando a maioria das pessoas ainda pensava que avaliar era medir, ele mostrava que era necessário pensar de forma mais ampla, visando à orientação dos alunos. Nesse sentido, para ele, a avaliação deveria orientar o educando para desenvolver sua capacidade de autocompreensão e independência, além de contar com a participação de profissionais treinados, com experiência no trato de diferentes problemas.

DEMO enfoca a qualidade na avaliação sob os aspectos forma e político, onde caracteriza a qualidade formal à competência de produzir e aplicar instrumentos, tecnologias, métodos e ciências. A qualidade política se refere à competência de projetar e realizar conteúdos históricos (relacionados com a sociedade) mais toleráveis (desejáveis). O impacto desse tipo de educação na comunidade é exemplo de qualidade política.

GUBA e LINCOLN mostram o paradigma da avaliação naturalista como modelo de avaliação racionalista.

HAMILTON e PARLETT, dois estudiosos americanos que propuseram a necessidade da descrição e da interpretação dos fenômenos, ao invés de sua mensuração e predição. Eles criaram a avaliação que chamaram de iluminativa, isto porque ela fornece a compreensão d realidade. A avaliação iluminativa estuda o programa educacional sob vários ângulos: como ele funciona e como ele é influenciado pelas diversas situações

escolares nas quais é aplicado, vantagens e desvantagens, condições que mais afetam as tarefas intelectuais e as experiências acadêmicas dos alunos.

Paralelamente à avaliação iluminativa surgiram outras propostas de avaliação qualitativa entre as quais, as mais divulgadas foram: pesquisa-ação, pesquisa participante, estudo de caso e avaliação emancipatória.

Pesquisa-ação vista como processo, investigadores-consultores interagem com professores nos seus ambientes, encorajados a reflexão cooperativa, com objetivo de melhorar as ações educativas.

Pesquisa participante incentiva o envolvimento dos pesquisadores na identificação e avaliação do problema.

Estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular para se chegar à compreensão do que acontece em circunstâncias específicas.

A avaliação emancipatória caracterizada por ANA MARIA SAUL como processo de descrição, análise crítica de uma realidade, visando transformá-la. Seus conceitos básicos são: emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa. Sua principal função é fazer com que as pessoas, diretas ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional, escreveram sua própria história e gere suas próprias alternativas de ação, o que caracteriza essencialmente como participante e democrática.

Nesse contexto, se a concepção de educação for ampla, considerando-a como prática social, uma atividade humana concreta e histórica, que se determina no bojo das relações sociais, a avaliação buscará verificar se está havendo a formação de um ser social consciente e participativa. Pressupondo a educação dentro dessa concepção, como um fio condutor de suas ações, busca-se desenvolver a lógica, a capacidade crítica e a criatividade dos educandos. Da mesma forma, numa visão educacional mais ampla, o planejamento de ensino e a avaliação da aprendizagem defenderão pressupostos de diretrizes claras para todos, possibilitando uma reflexão conjunta e o estímulo e enriquecimento do processo educativo.

Na concepção de TABA a educação é um processo que visa modificar a conduta dos estudantes de maneira que essas mudanças constituam os objetivos da educação. Nesse sentido, para ele, a avaliação é o processo para determinar em que consiste essa mudança e estimula-la com relação aos valores representados nos objetivos para descobrir se se atingem os objetivos da educação. Avaliação é parte integrante da elaboração do currículo

que começa com interesse pelos objetivos e termina quando se estabelece se estes foram alcançados.

Para RAGAN o termo avaliação refere-se à coleta de extensa evidência quanto às habilidades, posição e problemas das crianças, mediante processos formais e informais. Inclui também o processo de organizar e interpretar esses dados para dar uma descrição compreensiva da criança, tendo em vista os antecedentes de sua experiência educacional.

FLEMING define avaliação como possível a alguém descrever ou assumir padrões de desenvolvimento num determinado tempo. Envolve determinação de meios de reunir evidências, a fim de verificar se as mudanças previstas ocorreram realmente.

AUSUBEL define avaliação como uma emissão de julgamento de valor e de mérito, examina os resultados educacionais para saber se preenchem um conjunto particular de objetivos educacionais. Portanto, para ele a avaliação é informativa, com característica de testagem periódica que utiliza diferentes tipos de medida. A avaliação é diagnóstica.

WEIS (1982) explicita a necessidade de considerar o fator político numa avaliação. Conforme a autora, as considerações políticas se insinuam de três formas principais e que o avaliador que falhar nesse reconhecimento arrisca-se a uma série de choques e conseqüentes frustrações. A primeira diz que os programas educacionais tratados pela avaliação são oriundos de decisões políticas. A segunda, diz que a avaliação é realizada com a finalidade de alimentar a tomada de decisão. A terceira, diz que a avaliação tem um posicionamento político. Ela faz afirmações políticas implícitas sobre temas como natureza problemática de alguns programas, a legitimidade dos objetivos e até sobre o papel que convém ao avaliador na definição de políticas e programas.

A avaliação numa perspectiva mais tradicional visa analisar se o conhecimento transmitido pelo professor foi absorvido, já que ele é autoridade máxima na sala de aula.

Numa perspectiva tecnicista, a avaliação busca analisar o ganho obtido entre a entrada do aluno e sua saída do sistema de ensino; objetivos operacionalizados; conteúdos de acordo com os objetivos; meios de ensino variados e tecnológicos.

Visão construtivista de avaliação busca verificar se os processos de raciocínio estão sendo desenvolvidos, quais os erros que permitem reorientar ações e ao professor diagnosticar esses erros e os corrigir.

A avaliação como função mediadora de aprendizagem do aluno, na concepção de JUSSARA HOFFMAN está fortemente ligada com processos de aprendizagem e a valorização das formas de aprender.

A educação, na concepção de ESTEBAN, tem se valido sempre de inúmeros mecanismos de controle. Se existe uma função manifesta no ensino, a formação/informação do aluno, abrindo-lhe acesso ao mundo da cultura sistematizada e formal, há também uma função latente, uma função ideológica, que busca a inserção do aluno no mundo da produção, e, assim a educação assume sua atividade de controle social. E tal controle acontece nas ações mais insuspeitas.

Para disciplinar e controlar, a escola faz uso do mecanismo de avaliação, este é usado com mil argumentos didático-pedagógicos, mas, sem dúvida é uma marca inegável de poder e de controle. Assim como o discurso de alguns docentes que diriam ser esta a única alternativa para obterem um feedback daquilo que ensinaram para os alunos, mas, a verdade o que está por trás disto é um aspecto incontestável de seu caráter político-ideológico, de seu exercício de poder.

A partir da leitura: “Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos”, trouxe-nos para discussões a preocupação com a reconstrução do sentido da avaliação. Segundo os autores, a discussão sobre o sentido que as escolas estão dando a avaliação, é imprescindível, pois, temos em nosso país um índice muito elevado de reprovação e evasão escolar, e assim precisamos rever essas questões de reprovação e do fracasso escolar dos alunos.

Para a autora, as reflexões sobre avaliação partiram de um processo mais amplo de discussão do fracasso escolar, dos mecanismos que o constituem, e, das possibilidades de reversão deste quadro com a construção do sucesso escolar de todas as crianças, principalmente as mais carentes, que a todo o momento vivenciam o fracasso. “(...) Para mim, a reflexão sobre a avaliação só tem sentido se estiver atravessada pela reflexão sobre a produção do fracasso/sucesso escolar no processo de inclusão/exclusão social”. (ESTEBAN, 2002, p.7)

ESTEBAN (2002, p.7) afirma que em nosso contexto educacional há uma inexistência de um processo escolar que possa atender às necessidades e particularidades das classes populares, desta forma, não se permite que as múltiplas vozes sejam incorporadas, e assim um grande potencial humano é desperdiçado.

Para ESTEBAN (2002, p. 11) estamos mergulhados em um dilema: manter a perspectiva quantitativa da avaliação ou redefinir o percurso no sentido de construir uma perspectiva democrática de avaliação.

O processo de avaliação do resultado escolar dos alunos está profundamente marcado pela necessidade de criação de uma nova cultura sobre avaliação, que ultrapasse os limites da técnica e incorpore em sua dinâmica à ética.

Todo esse debate que ocorre sobre avaliação busca consolidar práticas pedagógicas democráticas e giram em torno de uma redefinição do cotidiano escolar e a partir dessa construção vem se percebendo a avaliação como uma questão significativa nesse processo. Essas alternativas que se apresentam, oscilam entre três perspectivas, segundo Esteban:

- ✓ Retorno ao padrão rígido definido pela avaliação quantitativa: o tema central do discurso é a “qualidade da educação” e esta qualidade será avaliada através da quantificação do desempenho cognitivo e das habilidades dos alunos, ou seja, todo o conhecimento transmitido pelo professor e retido pelo aluno. A avaliação neste sentido se revela como um mecanismo controlador dos conteúdos, dos processos, dos sujeitos e dos resultados escolares.
- ✓ Consolidação de um modelo híbrido: este significa redefinir a avaliação a partir de um modelo qualitativo, onde haja ruptura com o modelo quantitativo; este novo modelo se constrói com um discurso crítico à concepção de avaliação quantitativa dos resultados, e compartilham afirmação de que sujeitos escolares são sujeitos sociais. Assim, a aprendizagem é vista como um processo onde esta se constrói a partir de erros e acertos, e respeitando o tempo e o ritmo de cada educando.
- ✓ Construção de uma avaliação democrática, imersa numa pedagogia de inclusão: esta engloba alternativas de avaliação pensadas como parte de um processo de construção de uma pedagogia multicultural, democrática, onde a escola é um lugar de várias culturas. Esta perspectiva conduz as práticas de avaliação pela lógica de inclusão, onde as diferenças são valorizadas, conforme ESTEBAN há uma heterogeneidade real, e não uma homogeneidade, que busca um mesmo padrão, através da exclusão.

A escola é um espaço marcado pela multiplicidade, mas a estrutura pedagógica estabelecida rompe com essa multiplicidade de saberes, e propõe um pensamento unívoco. Neste sentido, a avaliação é ponto crucial, pois, fragmenta o processo de

ensino/aprendizagem, e classifica os conhecimentos dos alunos, a partir de um padrão, onde o erro deve ser substituído pelo acerto, e que é associado ao saber e se revela quando a resposta do aluno coincide com o conhecimento veiculado pela escola, e, portanto, positivamente classificado.

Saber e não saber, erro e acerto, positivo e negativo, todos são entendidos como opostos e como excludentes, instituindo fronteiras que rompem laços, delimitam espaços, impedem diálogos, enfim, demarcam nossa interpretação do contexto e tornam opacas as lentes que dispomos para realizar leituras do real.

Todo processo desenvolvido pela educação são práticas que dificultam a expressão de múltiplos saberes, negando a diversidade e contribuindo para o silenciamento dos alunos. A avaliação escolar nesta perspectiva excludente silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção de conhecimentos; desvalorizando saberes fortalece a hierarquia existente, contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam seu valor e se confirmem como essência de conhecimento.

O prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem é reduzida a provas e notas, o aluno é levado a estudar para tirar notas boas, com isso memorizam aquilo que o professor julga certo, e assim desaparece o debate, a polêmica, as diferentes leituras do mesmo texto, o exercício da dúvida e do pensamento divergente, a pluralidade. A sala de aula torna-se um pobre espaço de repetições, sem possibilidade de criação e circulação de novas idéias.

A prova pouco dirá sobre o processo de aprendizagem do aluno, sobre suas dificuldades, sobre o que sabe além do perguntado na prova, de sua capacidade de síntese, de comparar, de criticar, de criar, e o mais importante, se o que foi ensinado e aprendido contribuiu de alguma forma para sua compreensão da realidade da sociedade.

Toda essa situação criou uma pedagogia do exame. Uma pedagogia articulada em função da certificação, descuidando notoriamente dos problemas de formação, processos cognitivos e aprendizagem. Podemos afirmar com isso que a atribuição de notas, não responde a um problema educativo nem está ligada à aprendizagem. Sua tarefa se aproxima mais do poder e do controle, afinal o professor é aquele que tem o poder de dar notas e, assim, aprovar ou reprovar o aluno. E conclusão óbvia disto é que avaliar é decidir, é dominar; e por fim dominar e ter poder, e é por isso que os professores se agarram com firmeza neste poder de decidir sobre a vida dos alunos e, assim, domina-los.

É preciso recuperar a sala de aula como espaço de reflexão, debate e organização de pensamentos originais. Uma vez alcançados isto, o problema do exame será totalmente secundário. É preciso uma reconstrução do processo de avaliação, onde se desenvolva uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, com a pluralidade, com o respeito às diferenças, com a construção coletiva.

Para esta nova perspectiva de avaliação Esteban nos propõe uma alternativa que diz respeito ao conceito de “Zona de desenvolvimento Proximal” de Vygotsky. Este teórico define Zona de Desenvolvimento Proximal como a distância entre aquilo que a criança faz sozinha e o que ela é capaz de fazer com intervenção de um adulto; potencialidade para aprender, que não é a mesma para todas as pessoas. Assim, quando alguém não consegue realizar sozinho determinada tarefa, mas o faz com a ajuda de outros parceiros mais experientes, está então nos revelando o seu nível de desenvolvimento proximal, que já contém mais ou menos desenvolvidos alguns noções e conceitos. Portanto o nível de desenvolvimento mental do aluno, não pode ser determinado pelo que consegue produzir de forma independente; é necessário conhecer o que ele consegue realizar, muito embora que para isto ele necessite do auxílio de outras pessoas. O que Vygotsky quer nos dizer com tudo isso é que através de experiências de aprendizagem compartilhadas, o aluno é capaz de consolidar aprendizagens que ainda não conseguiu. Desta forma verificamos que todo o processo de aprendizagem é absolutamente interativo e comprometido com a diversidade, com o respeito às diferenças e construído coletivamente.

Este conceito indica a existência de um espaço onde os conhecimentos estão em construção; Esteban ressalta a natureza coletiva, compartilhada e solidária do conhecimento, além da riqueza da heterogeneidade, pois em cooperação os sujeitos revelam seus conhecimentos potenciais, desenvolvem novas potencialidades, ampliando assim seus conhecimentos.

Para autora, este conceito sinaliza novos caminhos para repensar a avaliação: o abandono da classificação dos conhecimentos já consolidados, e a busca dos processos emergentes em construção, que podem anunciar novas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento. Põe o diálogo, a interação no centro do processo ensino-aprendizagem; substitui a educação unívoca, de natureza excludente (avaliação do erro/acerto), por uma orientação dialógica, que pressupõe inclusão e multiplicidade.

Dando visibilidade a multiplicidade de saberes ao processo de avaliação, buscamos entender a lógica do outro, e vemos que a diferença sinaliza novas

possibilidades. Reconhecer a diversidade significa que os resultados variados são conhecimentos construídos a partir de óticas diferentes, articulando de maneira peculiar com conhecimentos que cada um possui. O erro passa a ser visto por outro prisma, como um processo de construção de conhecimentos que dá pistas sobre o modo como cada pessoa está organizando seu pensamento. Este mesmo erro revela mais do que o acerto, pois mostra exatamente aquilo que o educando sabe, colocando este saber como algo processual, indicando também aquilo que ele não sabe e que, portanto pode vir, a saber.

Com o conceito de ZDP (Zona de desenvolvimento Proximal), o papel do docente muda radicalmente, torna-se o medidor da aprendizagem, propondo desafios aos seus alunos e ajudando a resolvê-los, resolvendo com eles e proporcionando-lhes atividades em grupo em que aqueles que estão mais adiantados poderão ajudar aos demais. Assim o docente pode transformar a avaliação de uma prática de classificação num processo de investigação; a avaliação neste sentido, como prática de investigação se configura numa perspectiva de heterogeneidade, abrindo espaço para o múltiplo, a diversidade e o desconhecido ganha visibilidade. Dessa forma a transformação no processo de avaliação se configura no âmbito de um movimento amplo de reconstrução do sentido da escola articulado as redefinições das práticas sociais, num espaço/tempo plural.

## **METODOLOGIA**

Essa pesquisa foi realizada em uma instituição católica, localizada no município de Fortaleza. A Escola tem filosofia salesiana cujo objetivo é fortalecer no professor o prazer de ensinar e no aluno o prazer de aprender.

Participaram da pesquisa o diretor da escola, um coordenador pedagógico e um professor que ao serem entrevistados declinaram sobre a prática avaliativa dentro daquela instituição de ensino. Os dados foram coletados através de um roteiro semi-estruturado de entrevista, onde cada participante deu seu depoimento sobre a finalidade da avaliação dentro da escola e qual concepção diante do conhecimento do aluno e sua aplicação.

Os dados obtidos foram analisados a partir de temáticas que emergiram das falas dos entrevistados, sobre as concepções avaliativas e a compreensão desse processo de avaliação da aprendizagem. Após a leitura das entrevistas foram estabelecidas as seguintes temáticas: a avaliação no cotidiano escolar como processo contínuo; a avaliação como processo qualitativo e não-quantitativo.

Os aspectos éticos da pesquisa foram considerados, uma vez que, os dados foram analisados de forma global e foi preservado o nome da instituição e o anonimato dos participantes.

Os resultados serão apresentados, considerando-se o agrupamento das falas dos entrevistados nas categorias temáticas.

### **Análise dos Resultados**

**Temática 1 – A avaliação no cotidiano escolar num processo contínuo** (avaliação formativa).

Ao analisarmos as falas dos participantes, observamos que nessa temática os entrevistados revelam conhecimento do processo avaliativo. Podemos perceber que eles enfatizam o acompanhamento contínuo da aprendizagem dos alunos no processo de assimilação de conhecimentos. Esse acompanhamento é feito de forma sistemática, através de registros de trabalhos, sejam individuais ou em grupos, integração de atividades de campo e sala de aula, laboratório de aprendizagem contando com professores da disciplina e monitores que auxiliam na construção desse conhecimento.

Neste contexto, destaca Loch (2002, p.136), os trabalhos servirão de amostra no dossiê não precisam ser os mesmos para todos os/as alunos (as), pois dada um é parâmetro de si mesmo, devem sim é ser “datados” e retratar o processo particular de cada um.

**Temática 2 – A avaliação como processo qualitativo e não quantitativo.**

Nessa temática, ao analisarmos a fala dos participantes podemos perceber a preocupação dos mesmos, com o crescimento do aluno não com conteúdos cumulativos, mas com parâmetros de crescimento na aprendizagem. “(...) A avaliação não é quantitativa, mas qualitativa, no decorrer do bimestre e durante o ano letivo procede-se a atividades de reposição para que o aluno atinja o domínio do assunto abordado, satisfazendo os aspectos cognitivos”.

Segundo Esteban (2002, p.11) estamos vivendo um momento de construção de propostas para redefinição do cotidiano escolar e podemos perceber que a avaliação é uma questão significativa nesse processo. Dentro do modelo híbrido, Esteban redefine o processo de avaliação como continuidade a uma dinâmica estabelecida a partir do modelo qualitativo, agrupa propostas com intencionalidades distintas, além de apresentar uma

ruptura com a avaliação quantitativa que se constroeu com um discurso crítico afirmando que os sujeitos escolares são sujeitos históricos e sociais.

## **CONCLUSÃO**

A compreensão do que está implícito nas concepções avaliativas indicam o quanto já se conseguiu avançar e o que ainda se pode fazer em relação à avaliação dentro de uma prática mobilizadora para alunos, para professores e para os pais.

A partir das concepções percebemos o caráter político introduzido na avaliação, bem como mecanismos de controle ainda existentes que desqualificam qualquer potencial transformador. Por sua vez, a avaliação desvinculada do processo educativo não cumpre sua função transformadora. Por outro lado, a avaliação sob o ponto de vista da aprendizagem requer uma pedagogia diferenciada que privilegie o modo de raciocínio de cada aluno individualmente.

Isso é apenas um fragmento das diversas concepções de avaliação na busca de mudança de postura do educador em relação ao ensino/aprendizagem em interação com as práticas pedagógicas.

## **Referências Bibliográficas**

**DEPRESBITERIS, Lea. Avaliação em três atos.** São Paulo: SENAC, 1999.

**Esteban, Maria Tereza (org). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro: DP e A, 1999.

**Os pressupostos básicos da teoria cultural de Vygotsky.** Disponível em <http://www.educacao.rr.gov.br> Acesso em: 21 fev.2004.