

Concepção docente sobre avaliação qualitativa da aprendizagem no ensino fundamental: uma interpretação da LDB 9394/96

▸ Soraia Oliveira da Cunha Silva *

Resumo

Este artigo busca discutir as características da concepção docente como uma espécie de espelho de compreensão de saberes e atuação, bem como analisar as implicações da concepção docente no processo de avaliação da aprendizagem. Para tanto, a referência deste texto é a pesquisa descritiva e exploratória realizada nas escolas municipais de uma cidade do oeste da Bahia. Seu problema de investigação teve origem com a implementação na rede pública de ensino fundamental, a partir de 1997, de duas modalidades de avaliação: uma quantitativa, referente aos conteúdos das disciplinas trabalhadas, com valor de quatro pontos e outra qualitativa, com valor de seis pontos, com critérios: pontualidade, interrelação, produtividade, participação, clareza de ideias e criatividade. Essa avaliação qualitativa é decorrente da interpretação oficial do alcance qualitativo da avaliação da aprendizagem, feita pela Secretaria Municipal de Educação do art. 24 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996), que estabelece que os aspectos qualitativos da aprendizagem devem prevalecer sobre os quantitativos. Os resultados obtidos demonstram que, em decorrência de tal interpretação e da consequente prática oficialmente institucionalizada nas escolas públicas, impõem-se procedimentos alheios ao alcance formal da qualidade da educação referente à aprendizagem dos conteúdos trabalhados. Oficialmente, a qualidade resulta de condutas que pouco ou nada respondem à apropriação de conhecimentos, inclusive porque não mudam ao longo do processo de ensino aprendizagem. Constata-se a falta de um referencial teórico aplicado sobre avaliação qualitativa disponível para os professores compreenderem as implicações didático-pedagógicas de tal avaliação, e, por isso, as referências de trabalho das professoras pesquisadas são os conhecimentos

* Mestre em Ciências da Educação, UFPI; Especialista em Metodologia de Ensino, Faculdades Integradas de Amparo, UNEB; Professora de Didática nos cursos de licenciaturas do Departamento de Ciências Humanas CAMPUS IX, UNEB; Integrante do Grupo de pesquisa CNPq "Infância, Pedagogia e Formação de Professores", no qual coordena a linha de investigação: Avaliação da Aprendizagem, do grupo de pesquisa "Infância e Formação de Professores", CNPq.

de senso comum, que não as ajudam a superar as suas dificuldades operacionais e conceituais referentes à realização de uma efetiva avaliação da aprendizagem dos alunos. Portanto, na falta deste referencial, ficam-lhes ainda mais inacessíveis as competências, não apenas para melhor se posicionarem em relação à interpretação feita do texto da LDB (BRASIL, 1996), mas também para prevenir prejuízos à educação que lhes está confiada no que diz respeito à qualidade de aprendizagem dos conteúdos científico-culturais no ensino fundamental.

Palavras-chave: Concepção docente. Critérios de avaliação. Aprendizagem.

Teaching conception on qualitative evaluation of the apprenticeship in the basic teaching: an interpretation of the LDB 9394/96

Abstract

This paper discusses the characteristics of the teachers' conception as a kind of knowledge and performance comprehension mirror, as well as analyzes the implications of the teacher's conception of the learning evaluation. For such, the reference of this text is the descriptive and exploratory research carried out at the municipal schools of a town in the west of Bahia. The investigation problem began with the implementation in the public network of primary education in 1997 of two evaluation modalities: the quantitative one – which refers to the subject matter studied, worth 4 points, and the qualitative one – which is worth 6 points and refers to the following criteria: punctuality, inter-relationship, productivity, participation, clear mindedness and creativity. This form of qualitative evaluation comes from the official interpretation by the Municipal Department of Education of Article 24 of the Directives and Foundations Statute for Education (LDB 9394/96) and establishes that the qualitative knowledge aspects should prevail upon the quantitative. The obtained results show that, as a result of such interpretation and officially institutionalized practice in public schools, inappropriate procedures referring to the quality of learning are imposed. Officially, quality results from behavior that barely attends to the acquisition of knowledge because it does not change during the teaching / learning process. There is a lack of theoretical reference applied upon the qualitative evaluation available for the teachers to understand the educational implications of such evaluation, and therefore, the work referral to the

researched teachers is the common sense, that does not help them to overcome their operational and conceptual difficulties referring to an effective evaluation of student learning. Consequently, the lack of this referential makes the competencies even more inaccessible for them, not only to better stand in relation to the interpretation made of the Directives and Foundations Statute for Education (LDB 9394/96) text, but also to prevent damage to the education that relies on them concerning the learning quality of the primary school cultural / scientific contents.

Keywords: Teacher's conception. Evaluation criteria. Learning.

Concepción docente sobre la evaluación cualitativa del aprendizaje en la enseñanza básica: una interpretación de la LDB 9394/96

Resumen

Este artículo tiene por objeto discutir las características de la concepción docente como una especie de espejo de comprensión de saber y actuación, así como también analizar las implicaciones de la concepción docente en el proceso de evaluación del aprendizaje. La referencia de este texto es la investigación descriptiva y exploratoria realizada en las escuelas municipales de una ciudad del oeste de Bahía, Brasil. El problema de la investigación se originó con la implementación en la red pública de la Enseñanza Básica, a partir de 1997, de dos modalidades de evaluación: una cuantitativa, referente a los contenidos de las asignaturas trabajadas, con valor de cuatro puntos y otra cualitativa, con valor de seis puntos, con los siguientes criterios: puntualidad, interrelación, productividad, participación, claridad de ideas y creatividad. Esta evaluación cualitativa es producto de la interpretación oficial del alcance cualitativo de la evaluación del aprendizaje, hecha por la Dirección Municipal de Educación, según el Art. 24 de la LDB 9394:96, que establece que los aspectos cualitativos de aprendizaje deben prevalecer sobre los cuantitativos. Los resultados obtenidos demuestran que, como consecuencia de tal interpretación y de la consecuente práctica oficialmente institucionalizada en las escuelas públicas, se imponen procedimientos ajenos al alcance formal de la cualidad de la educación referente al aprendizaje de los contenidos trabajados. Oficialmente, la calidad resulta de conductas que poco o nada responden a la apropiación de conocimientos, incluso porque no cambian a lo largo del proceso de enseñanza y

aprendizaje. Se constata la falta de un referencial teórico aplicado a la evaluación cualitativa disponible para que los maestros entiendan las implicaciones didáctico-pedagógicas de esta evaluación, y, por eso, la referencia de trabajo de las profesoras investigadas son los conocimientos del sentido común lo que no las ayuda a superar sus dificultades operacionales y conceptuales referentes a la realización de una efectiva evaluación de aprendizaje de los alumnos. Por lo tanto, ante la falta de esta referencia, las competencias son más inaccesibles, no sólo para poder ubicarse mejor delante de la interpretación hecha del texto de la LDB, sino también para prevenir de perjuicios a la educación que se les confió en relación a la calidad del aprendizaje de los contenidos científicos culturales en la enseñanza básica.

Palabras clave: Concepción docente. Criterios de evaluación. Aprendizaje.

Contra o positivismo, que para perante os fenômenos e diz: 'Há apenas fatos', eu digo: Ao contrário, fatos é o que não há; há apenas interpretações.

(Nietzsche)

Os professores, hoje, não são mais vistos como sujeitos que já dominam todos os conhecimentos necessários para exercerem, incondicionalmente, sua profissão. O motivo é que se encontram inseridos em uma sociedade na qual a gama de conhecimentos científicos e tecnológicos aumenta, ininterruptamente, sendo desafiados, a todo momento, a responder a situações-problema da prática educativa escolar que exigem instrumentalização didático-pedagógica e conhecimentos atualizados. Desse modo, também são considerados, simultaneamente, produtores de conhecimento sobre a sua prática e eternos aprendizes, mesmo que em uma dimensão e nível diferentes dos alunos.

Com efeito, quando se trata do professor de Educação Básica, essa necessidade de aprendizagem toma dimensões não apenas quantitativa, mas também qualitativa, visto que há que se romper com crenças e práticas arraigadas no cotidiano das escolas que têm impedido que as aprendizagens realmente aconteçam. Isso porque, tem-se garantido o acesso à escola e não à qualidade de aprendizagem.

Desde a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e da LDB 9394 (BRASIL, 1996), a Educação Básica passou a ser um direito de todos e um dever do Estado, o que gerou a necessidade de formação de profissionais e professores com competências para atender às novas demandas da educação. Competências essas com dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas (RIOS, 2003) que, articuladas, garantam uma instrumentalização e uma compreensão sobre os contextos, as situações de aprendizagem e as intervenções didático-pedagógicas necessárias às aprendizagens.

Em relação à garantia da qualidade da Educação é importante considerar que,

Apesar de ser considerado um termo polissêmico, qualidade pode ser entendida como um estado e/ou condição de alguma coisa ou fenômeno adequado a padrões e referenciais técnicos, políticos e culturais considerados legítimos e ideais em determinado contexto e circunstâncias. Consequentemente buscar qualidade da educação ou da aprendizagem sem um referencial explícito de expectativas e intenções é agir em meio a subjetividades e práticas distintas e, muitas vezes ambíguas, em nome do mesmo objetivo de implementar a qualidade, supostamente, desejada por todos (CUNHA, 2006, p. 24).

Razão pela qual, a partir do entendimento que se tem, nos dias atuais, do aluno como um sujeito de direitos, capaz e produtor de cultura e relações, é importante repensar a formação docente, no sentido de possibilitar aos professores em formação inicial e/ou continuada a superação de crenças e atitudes que impeçam a construção de novas práticas educativas que promovam o desenvolvimento pessoal e sócio-cultural dos alunos na Educação Básica. Isso porque, essas crenças, muitas vezes inconscientes, determinam as concepções dos professores e, por sua vez, são estas que sustentam as práticas didático-pedagógicas desses profissionais no contexto das instituições de ensino.

Vale ressaltar também que a concepção não é a primeira ideia e/ou opinião que a pessoa expressa. Razão pela qual, Giordan e Vecchi (1996, p. 95) reconhecem a concepção como “processo de uma atividade de construção mental do real” e lhe atribuem três características: é um modelo explicativo; tem uma gênese ao mesmo tempo individual e social e corresponde a uma estrutura subjacente ao que o sujeito expressa. Por isso, a concepção não é o que o sujeito diz diretamente, precisa ser inferida através da identificação de seus elementos.

Para tanto, tomando como referência as ideias de Giordan e Vecchi (1996) e Figari (1996), o conceito de concepção adotado neste trabalho diz respeito a uma explicação lógica constituída de conceitos e pressupostos que descrevem cientificamente, ou com

base no senso comum, as especificidades, finalidades e funções de um fenômeno ou situação e, por isso, determina a compreensão, a forma de ver, de entender e, conseqüentemente, a atuação do sujeito sobre a realidade por ela explicada.

Nesse sentido, a fim de se compreender as implicações das concepções, faz-se necessário ressaltar que elas estão subjacentes tanto ao docente expressa sobre suas vivências e opiniões, quanto na sua prática pedagógica. Isso acontece porque essa prática é permeada por concepções que também precisam ser inferidas, já que, muitas vezes, não são explícitas nas rotinas, nos hábitos e valores instituídos; ao contrário, subjazem às normas e documentos (leis, regimentos e projetos) da Instituição, norteando e determinando a organização do seu trabalho pedagógico e, por essa razão, se não identificadas, impedem a compreensão de seus determinantes, bem como as rupturas e mudanças almejadas e necessárias.

Contexto e metodologia da pesquisa

A discussão sobre concepção docente, aqui neste texto, toma como referência a pesquisa de mestrado: “Concepção docente sobre avaliação qualitativa da aprendizagem: critérios e indicadores priorizados” (SILVA, 2005), que teve como foco central analisar a concepção das docentes, das escolas municipais de Barreiras - Bahia, sobre avaliação qualitativa da aprendizagem nos ciclos I e II do Ensino Fundamental.

O município de Barreiras, localizado no extremo oeste do Estado da Bahia, a 853 km de Salvador – Capital do Estado – e a 622 km de Brasília – Capital Federal. Dentro da Região Oeste, Barreiras é a cidade de maior expressão do pertinente desenvolvimento sócio-econômico, além de ser um importante entroncamento rodoviário entre Nordeste, Centro-Oeste e Norte do Brasil.

Como consequência de todo esse desenvolvimento, Barreiras tem expandido a oferta e opções no campo educacional em todos os níveis e modalidades de ensino, visando manter e aumentar mais ainda seu destaque na Região e no Estado.

A partir de 1997, tomando como base legal a LDB 9394 (BRASIL, 1996), a Secretaria Municipal de Educação desse Município, reestruturou a organização e funcionamento do Ensino Fundamental, principalmente em relação ao seu processo avaliativo. Na oportunidade, o processo de seriação foi substituído pelos ciclos, de tal forma que 1ª e 2ª séries passaram a ser ciclo I, 3ª e 4ª séries foram denominadas de ciclo II.

Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem passou a ser operacionalizada, em toda rede municipal, considerando dois aspectos: quantitativo, relacionado ao domínio dos conteúdos específicos da(s) disciplina(s), valendo (4,0) quatro pontos; e qualitativo com valor de (6,0) seis pontos, distribuídos em seis critérios estabelecidos no diário de classe do Ensino Fundamental: interrelação, pontualidade, produtividade, participação, clareza de ideias e criatividade.

Por essa razão, tendo em vista a necessidade da clareza sobre o significado dessa avaliação, bem como o conhecimento dos indicadores de cada critério referente à avaliação qualitativa na referida pesquisa, esse significado e os indicadores dos critérios foram evidenciados a partir das percepções e sentidos atribuídos pelas docentes a tal avaliação, através da formalização de suas concepções.

Para tanto, essa investigação aconteceu por meio de pesquisa descritiva e exploratória, uma vez que a avaliação qualitativa adotada nas escolas municipais de Barreiras é uma realidade com especificidades que a distingue do que é previsto na literatura sobre avaliação da aprendizagem. Razão pela qual, percebeu-se a necessidade de contextualizá-la tanto em relação à legislação nacional – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) para as séries iniciais do Ensino Fundamental, quanto em relação à realidade local, a partir do que foi estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação e da concepção das professoras sobre tal avaliação.

A amostra foi constituída da seguinte forma: do total de 37 escolas (ciclos I e II) do Ensino Fundamental da zona urbana de Barreiras, foram pesquisadas, inicialmente, 27%, através de escolha feita aleatoriamente por sorteio.

No segundo momento da pesquisa, a fim de confirmar os dados obtidos no primeiro momento, aumentou-se a amostra para 30%, com mais uma escola, não prevista no início da pesquisa. Constituindo-se, assim, a amostra que prevaleceu na análise dos dados.

Desenvolvimento da pesquisa

Dada a complexidade do fenômeno em estudo – avaliação qualitativa no nos ciclos I e II do Ensino Fundamental, essa pesquisa foi desenvolvida por meio da análise documental, revisão da literatura sobre avaliação e pesquisa de campo da seguinte forma:

1. Pesquisa na LDB (BRASIL, 1996), e o documento introdutório dos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1ª a 4ª séries (BRASIL, 1998), a fim de conhecer melhor o conceito de avaliação qualitativa da aprendizagem presente nesses documentos;

2. Pesquisa na Secretaria Municipal de Educação buscando saber quais os critérios estabelecidos para essa avaliação, bem como sobre qual documento orienta os professores na operacionalização da mesma.

A partir da constatação de que a Secretaria Municipal de Educação e as escolas pesquisadas não têm um projeto sistematizador e orientador da prática de avaliação qualitativa, os únicos documentos analisados foram as LDB 5692 (BRASIL, 1971) e 9394 (BRASIL, 1996), assim como o documento introdutório dos PCN (BRASIL, 1998).

3. Aplicação do primeiro questionário, com todas as questões abertas, a fim de conhecer e delinear melhor a especificidade da avaliação qualitativa. Sobre esse tipo de questão Bardin (1977, p. 107) ressalta que “também é possível tomar como unidade de registro a resposta (a uma questão aberta) ou a entrevista, com a condição de que a ideia dominante ou principal, seja suficiente para o objectivo procurado”.

4. Por se ter já em conta os dados obtidos no primeiro instrumento, foi aplicado um outro com questões fechadas e abertas. Esse segundo instrumento foi composto por questões referentes às opiniões das professoras sobre a avaliação qualitativa e a importância que elas atribuem a esta, envolvendo o modo como é operacionalizada, os critérios e os seus respectivos indicadores.

Interpretação do artigo 24, da LDB 9394/96.

A reestruturação do processo de avaliação na rede municipal de Barreiras, que estabelece essas duas modalidades de avaliação - quantitativa e qualitativa -, foi realizada pela Secretaria Municipal de Educação sem a participação, nem capacitação prévia ou posterior das professoras, muito menos com base em um referencial teórico-metodológico que possibilitasse aos profissionais da educação compreender o significado e implicações didático-pedagógicas da avaliação qualitativa.

A Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996) estabelece, como um dos critérios para verificação do rendimento escolar, que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos. Além disso, abre a possibilidade de os sistemas de ensino substituírem a seriação pelos

ciclos, razão pela qual Barreiras fez essa opção e, conseqüentemente, modificou, também, o processo avaliativo da aprendizagem escolar, estabelecendo duas modalidades de avaliação: uma quantitativa relacionada à avaliação da aprendizagem dos conteúdos trabalhados (no ciclo I e II esses conteúdos são referentes às disciplinas Português, Matemática, Geografia, História, Ciências, Redação, Educação Artística e Educação Física), valendo 4,0 (quatro) pontos para cada disciplina; e outra qualitativa, com valor de 6,0 (seis) pontos.

A nota que o aluno alcança referente a esses seis pontos da avaliação qualitativa é somada à nota que ele conseguiu em relação aos quatro pontos da quantitativa de cada disciplina, sendo a nota máxima (somatório das duas) o valor de 10 (dez) pontos. Em outras palavras, o aluno que conseguisse, por exemplo, 5,0 (cinco) pontos na avaliação qualitativa e 0,5 (meio ponto) em Matemática estaria aprovado, pois sua média nessa disciplina seria 5,5 (cinco pontos e meio). Vale destacar que esses mesmos 5,0 (cinco) pontos deveriam ser somados com a pontuação de todas as outras disciplinas.

Inicialmente, a avaliação qualitativa tinha 12 critérios: assiduidade, pontualidade, respeito mútuo, socialização, produtividade, clareza de opinião, responsabilidade, participação, interesse, criatividade, cooperação e frequência.

Esses critérios foram registrados e entregues às professoras em uma ficha de avaliação. Todavia, nem todas as professoras, inicialmente, realizavam essa avaliação, mesmo sendo orientadas pela Supervisão Escolar, que, por sua vez, era orientada pela Secretaria Municipal de Educação, e continuaram utilizando apenas a prova, os testes tradicionais. Além disso, as professoras que adotaram a avaliação qualitativa reclamavam da quantidade excessiva e do caráter redundante dos critérios e sugeriram que fossem condensados, razão pela qual, a partir de 1999, foram reduzidos para seis: interrelação, pontualidade, participação, produtividade, criatividade e clareza de ideias, também com valor de 6,0 (seis) pontos.

Por se ter em vista a sistematização dessa avaliação bem como sua obrigatoriedade, esses critérios passaram a fazer parte do diário de classe, o que fez com que todas as professoras dessa rede de ensino passassem a adotá-los, mesmo sem concordar com eles. Dessa forma, em cada escola, as professoras, junto com a coordenação, em um “processo quase informal”, pois não foi sistematizado em uma proposta escrita, implementaram tal avaliação conforme a entenderam e/ou foi estabelecido.

Uma vez que a avaliação qualitativa, posta em prática na rede municipal, se diferencia da quantitativa por ter critérios específicos e por ter uma pontuação maior que a avaliação dos conteúdos (avaliação quantitativa), está mais coerente com o critério da LDB 5692 (BRASIL, 1971) do que com a atual 9394 (BRASIL, 1996) que teoricamente a gerou. Com efeito, a 5692 /71 (apud RAMA, 1987, p. 130) previa em seu art. 14, parágrafo primeiro: “Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida”.

Já a LDB 9394 (BRASIL, 1996, art.24, inciso V), prevê: “a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: 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 [...]”. Nota-se, assim, que é a primeira Lei que faz menção explícita à nota, não a segunda; o que evidencia que a mudança no processo de avaliação realizado pela rede municipal de Barreiras se aproxima mais da LDB 5692 (BRASIL, 1971), do que da 9394 (BRASIL, 1996). Todavia, vale destacar que nem na primeira, nem na segunda lei estão previstas duas modalidades distintas de avaliação: uma para conteúdo e outra para atitudes e comportamentos.

Ao considerar a necessidade de muitos professores em entender o que caracteriza os aspectos qualitativos a serem priorizados na avaliação, Hoffmann (2001) ressalta que os aspectos afetivo ou atitudinal não são sinônimos de qualitativo. E, ao refletir sobre as distorções que muitos professores fazem sobre a avaliação qualitativa, diz que a confusão de qualitativo com afetivo e atitudinal teve sua origem com a teoria de Bloom, visto que muitos professores, com base nas categorias por ele delineadas, adotaram formas de avaliação que dicotomizam cognitivo e afetivo e, por isso, passaram a analisar o desenvolvimento dos alunos de forma fragmentada e parcial. Consequentemente, até mesmo os boletins e fichas de avaliação trazem os desempenhos a serem avaliados divididos em cognitivo, afetivo e psicomotor. Sendo a avaliação do desempenho cognitivo restrita à verificação por meio dos instrumentos testes e provas.

Ao tomar as teorias construtivistas como base para sua argumentação, Hoffmann (2001) defende que o domínio cognitivo funciona integradamente com o afetivo e psicomotor. Propõe que a avaliação qualitativa seja um processo descritivo e destaca a

necessidade da não dissociação dos domínios da aprendizagem por meio da avaliação, que se contemple a “observação do desempenho em todas as áreas”:

o qualitativo a que me refiro é decorrente da consistente observação e interpretação do professor das manifestações dos alunos, para muito além das cruzinhas em fichas de avaliação ou pontuações em tarefas de aprendizagem. [...] Fazer a análise qualitativa de uma tarefa de aprendizagem compreende, assim, descrever o nível de compreensão do aluno em relação a uma determinada área de conhecimento. Dificilmente essa descrição poderá ser expressa por sinais de certo/errado, notas ou conceitos, porque esses são genéricos, no sentido de não especificar a natureza das respostas dos alunos. Daí a importância da prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos sugeridas em lei (HOFFMANN, 2001, p. 39-40).

Percebe-se, assim, que a avaliação qualitativa defendida por Hoffmann (2001) é uma análise, ou seja, o que a caracteriza é a ênfase na sua forma de operacionalização como um processo descritivo do grau de compreensão do aluno sobre o conteúdo trabalhado. Desse modo, enquanto prática *mediadora*, essa avaliação não é sentença definitiva, é análise que terá como consequência intervenções no processo de aprendizagem do aluno, a fim de ajudá-lo a superar as dificuldades e avançar em seu desenvolvimento e construção de conhecimentos. E, por isso, destaca que:

uma análise qualitativa estende-se significativamente à análise das possibilidades cognitivas dos educandos em relação a determinadas noções ou conteúdos. [...] Daí a enorme complexidade do processo avaliativo que precisa acompanhar a trajetória individual de cada educando, continuamente, descritivamente.

A análise qualitativa é que fornece ao educador os subsídios essenciais ao processo mediador. A pergunta que se deve fazer sobre qualquer tarefa analisada de um estudante é sempre: o que ele demonstra compreender? O que ele ainda não compreende? A resposta a essa pergunta é que fundamenta a continuidade do processo educativo, a intervenção do professor no sentido de encontrar alternativas pedagógicas que favoreçam o entendimento do aluno sobre as noções desenvolvidas. Corrigir tarefas e testes só apresenta sentido como ponto de partida no processo avaliativo, não é um procedimento terminal. E a análise qualitativa que fornecerá subsídios ao professor e alunos para a continuidade do processo educativo (HOFFMANN, 2001, p. 40-41).

Nessa perspectiva, desenvolver um processo de avaliação no qual os aspectos qualitativos da aprendizagem prevaleçam sobre os quantitativos implica:

1. Modificar a concepção docente sobre o ato de avaliar e, por isso, em redefinir a postura e compromisso docente frente ao desenvolvimento dos aprendizes;

2. Em uma avaliação que não esteja dissociada dos conteúdos e da proposta educativa, mas deverá se constituir em um instrumento mediador de todo processo de construção de conhecimento e das experiências de ensino-aprendizagem;
3. Servir além de avaliação dos discentes, também de autoavaliação para o docente, em relação ao significado do que se faz e se vivencia no ambiente de sala de aula.

Em contraposição a esse entendimento, ao longo da pesquisa foi-se evidenciando que a referida Secretaria realizou uma interpretação equivocada do artigo 24 da LDB 9394 (BRASIL, 1996), como se essa lei determinasse:

1. Duas modalidades de avaliação: uma quantitativa referente à aprendizagem dos conteúdos das disciplinas e outra qualitativa referente a atributos (representados por critérios: interrelação, pontualidade, produtividade, participação, clareza de ideias e criatividade) dignos de serem pontuados como representação da qualidade da aprendizagem;
2. Uma avaliação denominada qualitativa, cuja especificidade não diz respeito ao tipo de acompanhamento que se faz das aprendizagens dos alunos, e sim ao seu conteúdo (o que se avalia), que diz respeito a uma espécie de qualidade representada por atributos (como uma espécie de perfil) que se busca nos comportamentos e desempenhos dos alunos;
3. Os comportamentos e desempenhos que são considerados representantes dos aspectos qualitativos da aprendizagem. Por isso, esses comportamentos e atitudes eram pontuados como se fossem uma consequência natural do simples fato do aluno frequentar a escola, uma vez que não existe, nas escolas, nem na Secretaria Municipal, uma proposta explícita de intervenções didático-pedagógicas para que os alunos aprendam e/ou adquiram tais atributos. Razão pela qual, as professoras atribuem os seguintes objetivos a essa avaliação:

“Aproveitar as habilidades de cada aluno”;
“Valorizar o subjetivo do aluno”.

Faz-se necessário observar, aqui, que aproveitar as habilidades e valorizar o subjetivo, nessas falas, diz respeito apenas à atribuição de pontos aos critérios pré-estabelecidos, sem nenhuma intervenção prévia ou posterior à suposta avaliação.

4. Esses atributos (representados pelos critérios) são os mesmos para todo o Ensino Fundamental indistintamente. Nessas circunstâncias, qualidade resulta de condutas que pouco ou nada dependem das aprendizagens dos conteúdos das disciplinas, inclusive porque não mudam ao longo de todo processo de ensino aprendizagem no Ensino Fundamental;
5. Independente de aprender os conteúdos, os alunos podem receber uma pontuação que represente a qualidade e, por isso, serem aprovados mesmo sem as aprendizagens mínimas em cada disciplina trabalhada.

Nesse sentido, ao contrário de uma proposta de avaliação mediadora do processo de aprendizagem, as professoras enfatizam que os objetivos da avaliação qualitativa dizem respeito aos **interesses do sistema**, tais como:

“acabar e/ou diminuir a evasão escolar”;
“aprovar os alunos independente do domínio de conteúdos”.

Diante dessa situação, quando questionadas no que se refere à sua opinião sobre a avaliação qualitativa, 61% das professoras admitiram explicitamente suas insatisfações. Os depoimentos, abaixo relacionados, que retratam o descontentamento com os resultados dessa avaliação, são indícios relevantes para o questionamento sobre a sua legitimidade:

Da forma como vem acontecendo não é importante, pois separa qualidade da quantidade, desconsiderando o domínio dos conteúdos trabalhados;
Não é importante, pois ajuda na aprovação de alunos que não dominam os conteúdos trabalhados;
Não é importante, porque é uma forma de rotular comportamento dos alunos e desconsiderar a aprendizagem dos conteúdos trabalhados;
Não é importante porque, ao atribuir nota às atitudes e comportamento dos alunos, eles não terão a preocupação em aprender os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Assim, em nome da avaliação qualitativa, a aquisição e apropriação de conhecimentos têm sido preteridas nas escolas pesquisadas. Essa situação fica melhor evidenciada com a análise dos indicadores que as professoras pesquisadas utilizam em relação a cada um dos critérios.

Critérios e indicadores da avaliação qualitativa desenvolvida nas escolas municipais de Barreiras

Os critérios devem fazer parte das escolhas que o docente realiza no processo de planejamento do ensino, das situações de aprendizagem e avaliação. Isso porque, os critérios representam os aspectos considerados mais relevantes e indispensáveis como sinalizadores da qualidade de aprendizagem dos conteúdos trabalhados. Por essa razão, é com base nos critérios que o docente escolhe os instrumentos e situações apropriadas para diagnosticar o que o aluno aprendeu ou tem dificuldade de aprender; e, a partir disso, toma decisões sobre as novas intervenções necessárias para que a aprendizagem efetivamente aconteça.

Na operacionalização da avaliação, para que efetivamente signifique acompanhamento das aprendizagens, é necessário, durante o processo de elaboração dos instrumentos de avaliação, o delineamento, também, de indicadores que sinalizam se tais critérios estão contemplados nas atividades e desempenhos dos alunos, ou não.

Esses indicadores devem ser delineados, pelo docente, tomando-se como referência os conteúdos trabalhados.

São os indicadores que evidenciam, por meio de pertinentes instrumentos de avaliação e/ou atividades produzidas pelo aluno, aspectos dos conteúdos que ele já aprendeu, e, por isso, pode ser percebido na observação e/ou interpretação das atividades no processo de avaliação da aprendizagem.

Nesse sentido, as constatações feitas a partir da identificação dos indicadores e sua relação com os critérios e objetivos do processo de ensino aprendizagem expressam a concretização ou a distância que o aluno está para atingir a qualidade de aprendizagem representada pelos critérios de avaliação.

CRITÉRIOS	INDICADORES
Interrelação	Respeito mútuo
Criatividade	Consegue relacionar conhecimento e materiais diversificados para desenvolver as atividades propostas
Pontualidade	Realização das tarefas no tempo previsto
Clareza de ideias	Consegue transmitir sua opinião de forma simples e espontânea
Participação	Questiona sempre que tiver dúvidas sobre o conteúdo trabalhado
Produtividade	Faz todas as tarefas mesmo se tiver erros

Quadro 1: Indicador que prevaleceu em cada critério da avaliação qualitativa.

Fonte: Silva (2007, p. 155).

O indicador do critério produtividade

Considerar como indicador de critério produtividade se o aluno “faz todas as tarefas mesmo se tiver erros” evidencia que as professoras não levam em consideração que apenas o fato de fazer a atividade não significa que isso representa aprendizagem e que nem todos os erros são construtivos e que atribuir nota, indistintamente, a todas as atividades dos alunos pode ser uma forma de se realizar justamente o contrário do propósito da avaliação, tanto do ponto de vista do acompanhamento pedagógico, quanto do ponto de vista da aprendizagem.

Da perspectiva do acompanhamento pedagógico, a atribuição de nota, ao invés de servir para valorizar as produções dos alunos, dificultará a percepção docente sobre a real situação dos discentes perante os conteúdos trabalhados. Por essa razão, ao não

perceber a necessidade e o tipo de intervenções que deve realizar para ajudar os alunos, a professora acabará por privá-los de vivenciarem desafios que os levem a superar dificuldades e a realizarem novas construções. E, do ponto de vista da aprendizagem, também o aluno, nessa situação, acomoda-se por achar que já está bom, pois o “termômetro” da nota não acusa nenhum tipo de necessidade a ser superada.

Diante dessas situações, até mesmo o critério em avaliação – produtividade –, fica comprometido, visto que toda produção requer apropriação. E, como só é possível produzir algo com o que o sujeito possui, principalmente no início do Ensino Fundamental, prescindir e/ou restringir o processo de aquisição de conhecimentos sistematizados e científicos, a serem devidamente trabalhados pela escola, compromete o desenvolvimento do aprendiz. E quando se trata de alunos das escolas públicas, os quais, na sua grande maioria, provenientes de classe social economicamente desfavorecida, essa situação torna-se ainda mais grave, pois, para muitos deles, a escola é a única oportunidade de acesso aos conhecimentos e formas de elaboração do saber. Isto significa que se eles não vivenciam experiências educativas que garantam, realmente, a aprendizagem dos conteúdos, são cada vez mais excluídos da sociedade atual - informatizada, exigente e complexa.

Indicador do critério participação

Como indicador do critério participação, a maioria das respostas destacaram o fato de o aluno *questionar sempre que tiver dúvidas sobre o conteúdo trabalhado*. A fim de se compreender as implicações desse indicador, é importante considerar que também a dúvida depende da elaboração que o sujeito-aprendiz está fazendo sobre o conhecimento trabalhado; além disso, a atitude de questionar não é algo natural, depende de fatores sócio-afetivos e do clima de liberdade estabelecido em sala de aula, principalmente na fase inicial de escolaridade.

Hoffmann (2001, p. 121) diz que não faz sentido considerar apenas a participação do aluno, em trabalhos em grupo e em outras atividades em sala de aula, como indicador de aprendizagem, pois essa participação deve ser tratada como um momento interativo, que contribui para formulação e reformulação de hipóteses dos alunos, sendo, assim, “travessia do caminho do conhecimento”.

A participação também tem sido considerada indicador do interesse pelo conteúdo. Todavia, segundo Hoffmann (1996), o interesse depende da curiosidade que as situações didático-pedagógicas despertam nos alunos. Para isso, essas situações devem ser sugestivas, desafiadoras e condizentes com o nível de desenvolvimento do aluno.

Não é que não se deva considerar a participação dos alunos. É preciso rever o fato dessa participação estar sendo critério para se atribuir nota, pois, corre-se o risco de ser prejudicado nessa avaliação o aluno que está aprendendo, mas não se sente à vontade para participar, assim como os alunos que não participam porque estão com dificuldade de aprendizagem.

Indicador do critério clareza de ideias

Quando questionados sobre os indicadores do critério clareza de ideias, a maior parte das respostas das professoras são referentes à opção: *consegue transmitir sua opinião de forma simples e espontânea*. Considerando que a elaboração de opinião, a respeito de algo e de forma simples, requer conhecimento de causa sobre o conteúdo em questão e que a espontaneidade depende não apenas de conhecimentos, mas envolve fatores afetivos, tais como confiança nos interlocutores, sentimento de que é respeitado no grupo, autoconfiança em relação a seu conhecimento, entre outros fatores, muitas crianças não conseguirão atender a esse critério, no início, do Ensino Fundamental, o que torna compreensível a seguinte opinião da professora: *na minha opinião, deve prevalecer os quantitativos, pois há alunos tímidos que são prejudicados por eles não gostarem de participar*.

Além disso, a partir de Hoffmann (2001) é possível perceber que clareza de ideias não é um critério generalizável. Deve ser tratado como relativo, situado, contextualizado, pois um aluno pode apresentá-lo em relação a um objeto de conhecimento, não significando, com isso, que ele o terá em relação a todos os conteúdos estudados, porque cada disciplina tem princípios, conceitos, noções específicas, demandando ao professor a reflexão didática ao planejar e conduzir as atividades didático-pedagógicas.

Assim, para realizar a avaliação mediadora, o professor deve pôr em prática, também, a sistemática reflexão epistemológica, questionando-se sobre o que o aluno está entendendo e sobre os interesses e necessidades que está revelando.

As situações didático-pedagógicas são importantes no processo educativo, porque o professor deve propiciar aos alunos oportunidade para que eles se envolvam e expressem o que pensam e sentem em relação ao conteúdo trabalhado e/ou suas vivências, não podendo, portanto, o professor acreditar que, sem a sua intervenção, todos os alunos transmitirão suas ideias com naturalidade, de forma simples e espontânea.

Sob essa ótica, Hoffmann (2001), enfatiza a importância de o professor acompanhar e observar as noções que os alunos estão construindo, por meio de atividades que lhes propiciem a livre expressão e não tenham a finalidade de correção e/ou pontuação. Assim, além do cuidado com o tipo de atividades que o professor deve elaborar e da forma como deve conduzi-las, a fim de propiciar a livre expressão das ideias dos alunos, Hoffmann (2001) chama a atenção para o fato de que aquilo que o professor observa, lê e ouve do aluno não é o pensamento dele, e sim uma forma de expressão constantemente mutável e, por isso, é necessário ser trabalhada no sentido de aprimorá-la.

Além disso, as observações e análise das atitudes que o aluno manifesta devem contemplar duas dimensões: a devida interpretação tanto do que o aluno está entendendo quanto de como ele consegue expressar esse entendimento. Por isso, a professora não pode ficar limitada a constatar apenas o que o aluno já construiu, e sim, intencionalmente, intervir para promover tanto a compreensão, quanto o aprimoramento da comunicação do aluno.

Face ao exposto, avaliar a clareza de ideias dos alunos no início do Ensino Fundamental sem ter uma proposta teórico-metodológica que sirva de orientação, pode comprometer o trabalho avaliativo e pedagógico, pois pode não ter precisão sobre o que realmente se deve observar e priorizar nas manifestações dos alunos, de tal forma que contemple tal critério. Consequentemente, o professor poderá emitir pareceres precipitados e não condizentes com a situação do aluno, não realizando, a contento, uma avaliação significativa promotora do seu crescimento.

Indicador do critério pontualidade

Quando a maioria das respostas das professoras admitem que a pontualidade é indicada pela realização das atividades intra e extraclasse, no tempo previsto, elas afirmam que a agilidade ou ritmo de trabalho implicam capacidades que representam qualidade. Assim, a pontualidade torna-se um requisito fundamental para se ultrapassar

obstáculos, superar limites e vencer desafios, habilidades que são condizentes com o que se defende para o sujeito produtivo no mercado de trabalho atual.

Todavia, em se tratando do processo de ensino-aprendizagem, Hadji (1994) ressalta a necessidade de o professor se questionar sobre o interesse e o valor do modelo de educação que prima pelo aluno que vence, porque trabalha em ritmo acelerado. Ademais, questiona se a capacidade de resistir à pressão de testes, rapidez de realização de tarefas e domínio de linguagens abstratas são, realmente, as principais características de um indivíduo bem desenvolvido.

Face a esses questionamentos de Hadji, considerando que os alunos, no início do Ensino Fundamental, são sujeitos iniciando o seu contato com a construção de noções e conceitos acerca dos conhecimentos científicos e, tendo em vista que a maioria desses alunos está vivenciando, ainda, o processo de aprendizagem da leitura, da escrita e dos cálculos matemáticos, a cobrança pela agilidade na construção de tarefas pode, ao invés de ser uma forma de potencializar a capacidade de superação de obstáculos, significar justamente a vivência de um obstáculo para a aprendizagem. Aprender tem ritmo próprio, não de todos os alunos, indistintamente, como se eles fossem iguais, mas o de cada um em particular.

Entretanto, se o professor prioriza a agilidade na realização das tarefas, está desconsiderando as possíveis dificuldades, níveis de desenvolvimento e até mesmo as diferenças individuais dos alunos no processo de aprendizagem. Mas, essa atitude do professor é compreensível quando se relaciona esse indicador do critério pontualidade com o da produtividade. No primeiro, o ritmo é que importa, já que a produtividade não está relacionada ao nível de construção, mas sim ao simples fato de fazer a tarefa. Desse modo, se o aluno faz rápido, ganha dois pontos: um ponto pela pressa e outro pelo simples fato de tê-la feito, independente de como fez, certa ou errada, razão pela qual, é compreensível a opinião das professoras que contestaram a importância da avaliação qualitativa, justificando que ela gera desinteresse nos alunos em relação à aprendizagem dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Indicador do critério criatividade

Entre as respostas das professoras, a maioria apontou como indicador do critério criatividade, o fato de que o aluno *consegue relacionar conhecimento e materiais*

diversificados para desenvolver as atividades propostas. Assim entendendo, as professoras estão se referindo ao que Macedo (1999) chama de competência relacional, que requer do sujeito a capacidade de perceber, associar e utilizar conhecimentos diversificados, coordenando perspectivas, por meio de interações entre sujeito e objeto.

Contudo, se o aluno no início de Ensino Fundamental está em fase de construção de conceitos elementares dos conteúdos trabalhados, as implicações desse indicador, em relação à desconsideração do processo de desenvolvimento cognitivo dos alunos, é um fator que também compromete a coerência do ato de ensinar e avaliar. E que, segundo Hoffmann (2001), a criatividade pode se manifestar por meio de a solução que o sujeito apresenta a determinada situação, às vezes sem expressar vocabulário preciso e bem elaborado, apresentando algumas incoerências, mas dotada de originalidade.

Além dessas pertinentes considerações de Hoffmann, as quais já tornam questionável a possibilidade de o professor avaliar, no processo inicial de aprendizagem, se o aluno consegue relacionar, ou não, conhecimentos e materiais diversificados para desenvolver as atividades propostas, há o fato de não existir uma proposta coerente de avaliação-intervenção, adequada para ajudar o aluno a alcançar esse indicador, dificultando ao professor ter clareza sobre o que realmente ele está avaliando em nome da criatividade.

É necessário os professores compreenderem que, para ter esse tipo de competência relacional, apresentada como indicador do critério criatividade, o sujeito-aprendiz- deverá realizar construções cognitivas e apropriar conhecimentos. Isso demanda tempo e respeito ao ritmo e nível de desenvolvimento de cada aluno; o que torna incoerente a avaliação de tal competência, desde o momento em que a criança ingressa na escola, sem que essa competência seja intencionalmente trabalhada nas diversas situações de ensino-aprendizagem.

Indicador do critério interrelação

Assim como a atitude de participar não é natural para todos, indistintamente, visto que a idiosincrasia do sujeito determina a sua atitude, também a interrelação é um critério que traz muitas implicações para o trabalho docente, pois envolve a formação moral dos indivíduos e essa não é universal. E, já que a escola é permeada por diferenças sócio-culturais, atitude tal como o *respeito mútuo* (o indicador que obteve

quantidade maior de respostas), também é uma aprendizagem a ser considerada em termos de intervenções e formas de avaliar, porque o respeito é um valor aprendido por meio da formação moral vivenciada pelo indivíduo em todos os grupos sociais dos quais ele participa.

Nessa perspectiva, os docentes, como mediadores do processo de aprendizagem, não podem apenas verificar se o aluno possui determinados valores e, simplesmente, atribuir-lhes nota. Devem ter consciência de que a escola é um lugar onde os valores morais devem ser pensados e refletidos, intencionalmente, ao invés de meramente impostos ou tratados como resultado do hábito que “naturalmente” o sujeito adquire. Afinal, as atitudes são construções que os sujeitos vão realizando, a partir das experiências cotidianas; e os valores e normas são legitimados em um processo social e individual.

A escola é uma instituição que deve ser um contexto de promoção de formação moral, e isto por meio da organização de vivências que oportunizem aos discentes a construção de juízo e consciência moral, de tal forma que seja possível a passagem da heteronomia à autonomia. Trata-se de processo complexo e dependente das relações do indivíduo com os outros e de fatores como a maturação biológica, bem como o desenvolvimento cognitivo-afetivo de cada sujeito.

A interrelação deve ser promovida e avaliada pela escola, não como atribuição de notas a atitudes, como se essas por si mesmas promovessem as mudanças comportamentais almejadas, e sim como um processo reflexivo frente a situações-problema, de tal forma que oportunizem aos alunos a autoavaliação e posicionamento crítico frente às vivências e “conflitos” cotidianos.

Concepção como espelho de compreensão sobre saberes e atuação docente

No desenvolvimento desta pesquisa, foi possível perceber que buscar compreender a concepção do docente sobre Educação, Ensino, Aprendizagem, Qualidade e Avaliação não é apenas relacionar os conceitos que ele lhes atribui como se fossem uma espécie de retrato dissociado de sua prática. Pelo contrário, na sua experiência, o educador vai adquirindo elementos (informações, saberes, conhecimentos) que constituem a concepção, formando uma espécie de ancoragem, a partir da qual os novos conhecimentos da formação profissional receberão significados.

Vale ressaltar que experiência docente, aqui, é abordada de forma ampla e, por isso, inclui as suas vivências como aluno que foi na educação básica, na formação profissional (magistério, curso normal e/ou na universidade), bem como durante o processo de formação em serviço e/ou na troca de experiências com seus colegas e no trabalho em sala de aula com os alunos e com a comunidade escolar.

A analogia feita entre conceitos e retrato pretende ajudar na reflexão sobre o sentido dado às palavras, através da forma como são usadas, muitas vezes, pelos profissionais da educação. O retrato registra, documenta, comprova a aparência de algo em sua riqueza ou falta, mas a partir de um único ponto de vista, sem movimento. O conceito, no seu delineamento, reflete uma compreensão, uma elaboração. Todavia, à medida que passa a ser usado no senso comum sem essa compreensão, ao invés de esclarecer o objeto conceituado, camufla, esconde e mascara a realidade, pois expressa uma opinião, sem sua devida compreensão; por isso torna-se uma espécie de “jargão” que congela a realidade expressa, como se ela já fosse pronta, cabendo aos sujeitos aceitá-la e a ela se adaptar.

Diferente da ideia de congelamento, a concepção é, aqui, comparada a um espelho. Esta metáfora visa mostrar que, tal qual o espelho, a concepção também traz uma possibilidade de análise, de movimento de busca, em prol do aperfeiçoamento, a partir de uma percepção do que ainda não atende a uma expectativa. De acordo com Chevalier e Gheerbrant (2006, p. 393), o espelho é “suporte de um simbolismo extremamente rico dentro da ordem do conhecimento. O que reflete o espelho? A verdade, a sinceridade, o conteúdo do coração e da consciência”. Nesse sentido, ele é entendido como instrumento que reflete uma imagem em tempo real, evidenciando a aparência e possibilitando a visualização do que precisa ser mudado e até mesmo a contemplação do belo. Além disso, instiga o movimento para se ver melhor: geralmente muda-se de posição para visualizar detalhes a serem mantidos ou mudados.

Por isso, a concepção é, aqui, comparada a um espelho de compreensão sobre saberes e atuação docente, visto que, através da tomada de consciência sobre a concepção e seus elementos constituintes, é possível o professor conhecer os determinantes e implicações de sua prática, podendo, a partir disso, realizar as mudanças necessárias à sua atuação.

O professor não estabelece uma relação automática de aplicação entre seus conhecimentos e sua atuação, visto que esses são “retraduzidos” (TARDIF, 2003) e integrados em concepções sobre cada aspecto de seu trabalho, de tal forma que o “saber em uso”¹ (MALGLAIVE, 1995) torna-se permeado por saberes provenientes de experiências e fontes diversas formando, assim, uma totalidade complexa que determina suas ações e atuação profissional.

Nessa perspectiva, a interpretação realizada do artigo 24 da LDB 9394/96 e a consequente prática implementada como forma de avaliação qualitativa da aprendizagem na rede municipal de Barreiras, são refletidas e expressas na concepção das docentes sobre essa avaliação. Razão pela qual, a partir das considerações supracitadas, conclui-se que as professoras pesquisadas concebem a avaliação qualitativa como uma modalidade distinta da avaliação realizada em relação aos conteúdos trabalhados, sendo uma verificação e acompanhamento contínuo de atitudes e comportamentos dos alunos, por meio de atribuição de nota aos critérios estipulados. Esses critérios representam os aspectos qualitativos “eleitos” de um perfil de aluno com qualidade e a nota a eles atribuída cumpre função pedagógica de motivar e modificar o comportamento dos alunos, além de cumprir, também, a função de evitar a reprovação e evasão escolar.

Essa concepção é, simultaneamente, uma construção individual e coletiva no exercício da profissão. Com efeito, a formação das professoras não influenciou ou não a modificou significativamente, porque foram semelhantes às coerências e incoerências apresentadas pelas professoras pós-graduadas, graduadas, ou com a graduação em curso, com as que têm apenas nível médio. Assim, percebe-se que não é o saber acadêmico que prevalece nas concepções das professoras pesquisadas, mas o saber da experiência.

Essa prática avaliação qualitativa e seus respectivos critérios foram adotados no diário de classe durante oito anos, de 1997 a 2004. Todavia, mesmo a Secretaria Municipal de Educação, tendo retirado tais critérios qualitativos do diário de classe, alguns professores ainda tem essa concepção dicotomizante de avaliação. Grande parte não compreende que “a avaliação qualitativa é uma dimensão do processo avaliativo que, como um todo indissociável, tem necessária e dialeticamente aspectos

¹ Expressão utilizada por Malglaive (1995) ao abordar a relação entre conhecimento e prática dos adultos em situação de trabalho.

quantitativos e qualitativos” (CUNHA, 2006, p. 27) e nem que os critérios de avaliação “representam dimensões consideradas mais relevantes para demonstrar o que o aluno aprendeu ou tem dificuldade de aprender” (CUNHA, 2006, p. 25) em relação aos conteúdos trabalhados no processo de ensino e aprendizagem.

Vale ressaltar que da mesma forma que na implementação dessa prática de avaliação qualitativa os professores não foram capacitados para compreenderem a relação dos aspectos qualitativos com a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas, também com a retirada de tais critérios do diário de classe, não houve nenhum processo de formação que os instrumentalizassem a modificar a sua concepção e, conseqüentemente, a sua prática de avaliação. E, como nem a concepção, nem a prática dos sujeitos mudam apenas com decreto e/ou lei, os professores continuam repetindo os mesmos equívocos em nome da LDB 9394 (BRASIL, 1996).

Portanto, levando em consideração que as concepções não são aquisições definitivas; que, na sua prática, os docentes estão adquirindo continuamente saberes de experiência que se modificam a depender das novas aquisições de conhecimentos e/ou novas determinações ou orientações oficiais na instituição; então, entende-se que é necessário, ao se delinear novas formas de trabalho didático-pedagógico para a Educação Básica, proporcionar, também, condições e oportunidades para o professor repensar suas concepções – em uma perspectiva de evolução e mudança, a fim de possibilitar a compreensão das novas propostas de ensino, instrumentalizando-os a atender às necessidades de aprendizagem dos alunos de forma significativa. Afinal, novas práticas educativas não são desenvolvidas sem compreensão e concepções coerentes.

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino Fundamental: introdução...* Brasília, DF, 1998.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. 20. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

CUNHA, S. Concepção docente sobre avaliação qualitativa da aprendizagem. *Revista ABCeducatio*, ano 7, v. 7, n. 56, p. 24-27, maio 2006.

FIGARI, G. *Avaliar: que referencial?*. Portugal: Porto Ed., 1996. (Ciências da Educação).

GIORDAN, A.; VECCHI, G. *As origens do saber: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1996.

HADJI, C. *Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

HOFFMANN, J. *Avaliar para promover as setas do caminho*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MACEDO, L. *Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica*. São Paulo, 1999. Disponível em:
< <http://www.cefetsp.br/edu/eso/competencias habilidades.html>>. Acesso em: 9 set. 2001.

MALGLAVE, G. *Ensinar adultos*. Porto: Porto, 1995. (Coleção Ciências da Educação).

RAMA, L. M. J. S. *Legislação do ensino: uma introdução ao seu estudo*. São Paulo: EPU, 1987.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, S. O. C. *Concepção docente sobre avaliação qualitativa: critérios e indicadores priorizados*. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Internacional de Lisboa, Lisboa, 2005.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

Recebido em: 02/09/2010

Aceito para publicação em: 09/09/2010