

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

► Soraia Oliveira da Cunha Silva *

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 calidad 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

* Master en Ciencias de la Educación, por la UFPI, Especialista en Metodología de la Enseñanza, Facultades Integradas de Amparo, Pedagoga – UNEB, Profesora de Didáctica en los cursos de licenciaturas del Departamento de Ciencias Humanas CAMPUS IX de la Universidad de la Provincia de Bahía – UNEB, Integrante del Grupo de Investigaciones CNPq “Infancia, Pedagogía y Formación de Profesores, en el cual coordina la línea de investigación: Evaluación del Aprendizaje”, el grupo de investigación “Infância e Formação de Professores”(Niñez y la formación del profesorado), CNPq. E-mail: soraiaacunha@uol.com.br.

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.

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

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 LDB 9394/96, 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 conseqüente 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 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, 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.

Qualitative evaluation of learning in primary education from the point of view of the teacher: an interpretation of the Directives and Foundations Statute for Education (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 theoretically referral 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. Therefore, since this referral lacks, the competencies are even more inaccessible for them, not only to a 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 is relied to them concerning the learning quality of the primary school cultural / scientific contents.

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

Contra el positivismo, que se queda parado ante los fenómenos y dice: "Sólo hay hechos", yo digo: Por el contrario, no hay hechos; sólo interpretaciones.
(Nietzsche)

Los maestros, actualmente, no son más vistos como sujetos que dominan todos los conocimientos necesarios para ejercer, incondicionalmente, su profesión. El motivo es que se encuentran insertados en una sociedad en la cual la variedad de conocimientos científicos y tecnológicos aumenta, indefinidamente, y los desafían, a todo instante, a contestar a situaciones-problema de la práctica educativa escolar que exige una instrumentalización didáctico-pedagógico y conocimientos actualizados. De esta manera, también se los considera, simultáneamente, productores de conocimientos sobre su práctica y eternos aprendices, aunque en una dimensión y nivel diferente de la de los alumnos.

En efecto, cuando se trata del maestro de Educación Básica, esa necesidad de aprendizaje alcanza dimensiones no sólo cuantitativas, sino también cualitativas, ya que hay que romper con creencias y prácticas arraigadas en la vida cotidiana de las escuelas y que han impedido que el aprendizaje, de hecho, se realice. Todo esto se debe a que se garantizó el acceso a la escuela pero no la calidad del aprendizaje.

Desde la Constitución de 1988 y de la LDB 9394/96, la Educación Básica pasó a ser un derecho de todos y un deber del Estado, lo que originó la necesidad de formación de profesionales y maestros con competencias para atender a las nuevas demandas de la educación. Esas competencias tienen dimensiones técnicas, políticas, éticas y estéticas (Ríos, 2003) que, articuladas, garantizan una instrumentalización y una comprensión de los

contextos, de las situaciones de aprendizaje y las intervenciones didáctico-pedagógicas necesarias al aprendizaje.

En relación a la garantía de la calidad de la Educación es importante considerar que,

a pesar de considerarse un término polisémico, la palabra *calidad* puede ser entendida como un estado y/o condición de alguna cosa o fenómeno adecuado a normas y referenciales técnicos, políticos y culturales legítimos e ideales en determinado contexto y circunstancia. Consecuentemente buscar la calidad de la educación o del aprendizaje sin un referencial explícito de expectativas e intenciones es actuar en medio a subjetividades y otras prácticas, muchas veces ambiguas, en nombre del mismo objetivo de implementar la calidad, que supuestamente todos desean. (ACUÑA, 2006, p. 24).

Razón por la cual, a partir del entendimiento que se tiene, en la actualidad, del alumno como sujeto de derechos, capaz y productor de cultura y relaciones, es importante repensar la formación docente, en el sentido de posibilitarles a los maestros en formación inicial y/o continua, la superación de creencias y actitudes que impidan la construcción de nuevas prácticas educativas que promuevan el desarrollo personal y socio-cultural de los alumnos en la Educación Básica. Porque esas creencias, muchas veces inconscientes, determinan las concepciones de los profesores, y, a la vez, sustentan las prácticas didáctico-pedagógicas de estos profesionales en el contexto de las instituciones de enseñanza.

Vale recordar que el concepto no es la primera idea y/o opinión que la persona expresa. O según Giordan y Vecchi (1996, p.95) reconocen, la concepción es el "proceso de una actividad de construcción mental de lo real" y le atribuyen tres características: es un modelo explicativo; tiene una génesis al mismo tiempo individual y social y corresponde a una estructura subyacente a lo que el sujeto expresa. Es por eso que la concepción no es lo que el sujeto dice directamente, se la infiere a través de la identificación de sus elementos.

Para ello y teniendo como referencia las ideas de Giordan y Vecchi (1996) y Figari (1996), el concepto de concepción adoptado en este trabajo se refiere a una explicación lógica constituida de conceptos y presupuestos que describen científicamente o son orientados en el sentido común, en las especificidades, finalidades y funciones de un fenómeno o situación y, por eso, determina la comprensión, la forma de ver, de entender y, consecuentemente, la actuación del sujeto sobre la realidad por él explicada.

En ese sentido y con el objeto de comprender las implicaciones de las concepciones, se hace necesario subrayar que ellas están subyacentes tanto en el decir del docente sobre sus

vivencias y opiniones, como en su práctica pedagógica. Esto ocurre porque esa práctica está penetrada por concepciones que también necesitan inferirse, ya que, muchas veces, no quedan explicitadas en la rutina, en los hábitos y valores instituidos; por el contrario, se las encuentra de forma subyacente en las normas y documentos (leyes, regimientos y proyectos) de la Institución, norteando y determinando la organización del trabajo pedagógico y, por esa razón, cuando no se las identifica, ellas impiden la comprensión de sus determinantes, así como también las rupturas y cambios deseados y necesarios.

Contexto y metodología de la investigación

La discusión sobre la concepción docente, en este texto, tiene como referencia la investigación de la maestría: "Concepción docente sobre evaluación cualitativa del aprendizaje: criterios e indicadores priorizados" (SILVA, 2007), que tiene como foco central analizar la concepción de las docentes de las escuelas comunitarias de *Barreiras* – Bahía (Brasil), sobre la evaluación cualitativa del aprendizaje en los ciclos I y II de la Enseñanza Básica

El municipio de *Barreiras*, ubicado en el extremo oeste de la Provincia de Bahía, a 853 Km. de su capital, Salvador y a 622 Km. de Brasilia - Capital Federal de Brasil. Dentro de la Región Oeste, *Barreiras* es la ciudad con mayor expresión de desarrollo socio-económico, más allá de ser un importante empalme viario entre el Noreste, el Centro-Oeste y el Norte de Brasil.

Como consecuencia de todo este desarrollo, *Barreiras* ha expandido la oferta y las opciones en el campo educacional en todos los niveles y modalidades de enseñanza, con la finalidad de mantener y aumentar más aún su destaque en la Región y en el ámbito provincial.

A partir de 1997, tomando como base legal la LDB 9394/96, la Dirección Municipal de Educación de ese Municipio reestructuró la organización y el funcionamiento de la Enseñanza Básica, principalmente en relación a su proceso evaluador. En aquel momento, los ciclos reemplazaron el proceso de grados, de tal forma que el primer grado y el segundo pasaron a ser ciclo I mientras que el tercer grado y el cuarto, ciclo II.

En ese contexto, la evaluación del aprendizaje comenzó a operar en toda la red municipal y se consideraron dos aspectos: *cuantitativo*, relacionado con el dominio de los contenidos específicos de la(s) asignatura(s), valiendo (4,0) cuatro puntos; y *cualitativo* con valor de (6,0) seis puntos, distribuidos en seis criterios establecidos en el diario de clase de la Enseñanza Básica: interrelación, puntualidad, productividad, participación, claridad de ideas y creatividad.

Así, viendo la necesidad de claridad del significado de esa evaluación y del conocimiento de los indicadores de cada criterio de la evaluación cualitativa en la referida investigación, ese significado y los indicadores de los criterios **fueron evidenciados** a partir de las percepciones y sentidos que los docentes le atribuyeron a dicha evaluación, a través de la formalización de sus concepciones.

Para ello, esa investigación ocurrió mediante un estudio descriptivo y exploratorio, ya que la evaluación cualitativa adoptada en las escuelas municipales de *Barreiras* es una realidad con especificidades que la distingue de lo que es previsto en la literatura sobre evaluación del aprendizaje. Así, se percibió la necesidad de contextualizarla, tanto en relación a la legislación nacional - Ley de Directrices y Base de la Educación Nacional y Parámetros Curriculares Nacionales¹ para los grados iniciales de la Enseñanza Básica, como en relación a la realidad local, a partir de lo que estableció la Dirección Municipal de Educación y de la concepción de las maestras sobre tal evaluación.

El muestreo se constituyó de la siguiente forma: de un total de 37 escuelas (ciclos I y II) de la Enseñanza Básica de la zona urbana de *Barreiras* se investigó, inicialmente, el 27%, a través de una elección hecha aleatoriamente por medio de sorteo.

En un segundo momento de la investigación, con el objeto de confirmar los datos obtenidos en el primer momento, se aumentó el muestreo para 30%, con una escuela más, no prevista al comienzo de la investigación. De esta forma, ese fue el muestreo que prevaleció en el análisis de los datos.

Desarrollo de la investigación

Dada la complejidad del fenómeno en estudio –evaluación cualitativa en los ciclos I y II de la Enseñanza Básica, esa investigación se desarrolló por medio del análisis documental, revisión de la literatura sobre evaluación e investigación de campo de la siguiente forma:

1. Investigación en la LDB, Ley de Directrices y Base de la Educación Nacional, 9394/96, y el documento introductorio de los PCN - Parámetros Curriculares Nacionales², de 1º a 4º grado, con el objeto de conocer mejor el concepto de evaluación cualitativa del aprendizaje presente en esos documentos;

¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição.

² Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal que orientam a educação no Brasil e são separados por disciplina.

2. Investigación en la Dirección Municipal de Educación para saber cuáles son los criterios establecidos para esa evaluación, y qué documento orienta a los maestros en la operacionalización de la misma.

A partir del momento en que se constató que la Dirección Municipal de Educación y las escuelas investigadas no tenían un proyecto de sistematización y orientación de la práctica de evaluación cualitativa; los únicos documentos que se analizaron fueron los de la LDB 5692/71 y el 9394/96, así como también el documento que introduce los PCN.

3. Aplicación del primer cuestionario, con todas las preguntas abiertas, con el objeto de conocer y delinear mejor la especificidad de la evaluación cualitativa. Sobre este tipo de planteo Bardin (1977) afirma que "también es posible tomar como unidad de registro la respuesta (a una pregunta abierta) o la entrevista, con la condición de que la idea dominante o principal sea suficiente para el objetivo buscado" (p.107)
4. Por tener en cuenta ya los datos obtenidos en el primer instrumento, se aplicó otro, con planteos cerrados y abiertos. Ese segundo instrumento se realizó con planteos referentes a las opiniones de las maestras sobre la evaluación cualitativa y la importancia que ellas le atribuyen, involucrando el modo como se llevan a cabo las operaciones, los criterios y sus respectivos indicadores.

Interpretación del artículo 24 de la LDB 9394/96

La reestructuración del proceso de evaluación en la red municipal de *Barreiras*, que establece esas dos modalidades de evaluación - cuantitativa y cualitativa -, lo realizó la Dirección Municipal de Educación sin la participación, ni la capacitación previa o posterior de las maestras, mucho menos con base en un referencial teórico-metodológico que posibilitara a los profesionales de la educación comprender el significado y las implicaciones didáctico-pedagógicas de la evaluación cualitativa.

La Ley 9394/96 establece, como uno de los criterios para verificar el rendimiento escolar, que los aspectos cualitativos prevalezcan sobre los cuantitativos. Además de la posibilidad de que los sistemas de enseñanza reemplacen los grados por los ciclos, razón por la cual *Barreiras* había hecho esa opción y, consecuentemente, modificó, también, el proceso evaluador del aprendizaje escolar, estableciendo dos modalidades de evaluación : una cuantitativa relacionada a la evaluación del aprendizaje de los contenidos trabajados (en el ciclo I y II esos contenidos se refieren a las asignaturas de Portugués, Matemáticas, Geografía, Historia, Ciencias, Redacción, Educación Artística y Educación Física), valiendo 4,0 (cuatro) puntos para cada asignatura; y otra cualitativa, con valor de 6,0 (seis) puntos.

La nota que el alumno se saca referente a esos seis puntos de la evaluación cualitativa se suma a la nota que él se sacó en relación a los cuatro puntos de la cuantitativa de cada asignatura, siendo la nota máxima (suma de las dos) el valor de 10 (diez) puntos. En otras palabras, el alumno que consigue, por ejemplo, 5,0 (cinco) puntos en la evaluación cualitativa y 0,5 (medio punto) en Matemáticas, estaría aprobado, porque su promedio en esa asignatura sería 5,5 (cinco puntos y medio). Vale destacar que esos mismos 5,0 (cinco) puntos deberían sumarse con la puntuación de todas las otras asignaturas.

Inicialmente, la evaluación cualitativa tenía 12 criterios: asiduidad, puntualidad, respeto mutuo, socialización, productividad, claridad de opinión, responsabilidad, participación, interés, creatividad, cooperación y asistencia.

Esos criterios fueron registrados y entregados a las maestras en una ficha de evaluación. Pero, a pesar de esto, no todas ellas, inicialmente, realizaban esa evaluación, aunque habían sido orientadas por la Supervisión Escolar, la cual, a su vez, había sido orientada por la Dirección Municipal de Educación, pero, de todos modos, continuaron utilizando solamente las pruebas y los tests tradicionales. Además las maestras que adoptaron la evaluación cualitativa se quejaban de la cantidad excesiva y del carácter redundante de los criterios y sugirieron que los condensaran, razón por la cual, a partir de 1999, se redujeron a seis: interrelación, puntualidad, participación, productividad, creatividad y claridad de ideas, también con valor de 6,0 (seis) puntos.

Por tener como objeto la sistematización de esa evaluación así como su obligatoriedad, esos criterios pasaron a integrar el diario de clase y todas las maestras de esa red de enseñanza pasaron a adoptarlos, aunque no estuvieran de acuerdo con ellos. De esa forma, en cada escuela, las maestras, junto con la coordinación, en un "proceso casi informal", pues no fue sistematizado en una propuesta escrita, implementaron tal evaluación según la entendieron y/o se estableció.

Una vez que la evaluación cualitativa, puesta en práctica en la red municipal, se diferencia de la cuantitativa por tener criterios específicos y por tener una clasificación mayor que la evaluación de los contenidos (evaluación cuantitativa), está más coherente con el criterio de la LDB 5692/71 de que con la actual 9394/96 que teóricamente la originó. Realmente, la 5692/71 preveía en su Art. 14, párrafo primero: "*En la evaluación del*

aprovechamiento, expresado por medio de notas o menciones, los aspectos cualitativos predominarán sobre los cuantitativos y los resultados obtenidos durante el período electivo sobre los de la prueba final, en caso de que ésta sea exigida" (apud RAMA,1987, p.130).

Ya la LDB 9394/96, prevé en su artículo 24, inciso V: "*la verificación del rendimiento escolar observará los siguientes criterios: evaluación continua y acumulativa del desempeño del alumno, con predominio de los aspectos cualitativos sobre los cuantitativos y de los resultados durante el período frente a los de eventuales pruebas finales (...)*". Esta es la primera Ley que menciona explícitamente la nota, no la segunda; lo que evidencia que el cambio del proceso de evaluación realizado por la red municipal de *Barreiras* se aproxima más de la LDB 5692/71 que de la 9394/96. No obstante, vale destacar, que ni en la primera ni en la segunda ley están previstas dos modalidades distintas de evaluación: una para el contenido y otra para actitudes y comportamientos.

Al considerar la necesidad de muchos maestros de entender lo que caracteriza los aspectos cualitativos que predominarán en la evaluación, Hoffmann (2001) resalta que los aspectos afectivos o de actitudes no son sinónimos de lo cualitativo. Y al reflexionar sobre las distorsiones que muchos maestros hacen sobre la evaluación cualitativa, dice que la confusión de cualitativo con lo afectivo y lo referente a la actitud se originó en la teoría de Bloom, ya que muchos maestros, basados en las categorías por él delineadas, adoptaron formas de evaluación que dicotomizan entre cognitivo y afectivo y, por eso, pasaron a analizar el desarrollo de los alumnos de forma fragmentada y parcial. Consecuentemente, los boletines y fichas de evaluación inclusive traen los desempeños evaluados divididos en cognitivo, afectivo y psicomotor. La evaluación de la actuación cognitiva está restringida a la comprobación por medio de los instrumentos, tests y pruebas.

Basándose en las teorías constructivistas para su argumentación, Hoffmann (2001), defiende que los dominios cognitivos funcionan conjuntamente con lo afectivo y lo psicomotor. Propone que la evaluación cualitativa sea un proceso descriptivo y destaca la necesidad de la no disociación de los dominios del aprendizaje por medio de la evaluación y que se contemple la "observación" de la actuación en todas las áreas":

Lo cualitativo a lo que me refiero se deriva de la consistente observación e interpretación del maestro de escuela sobre las manifestaciones de los alumnos, que va más allá de las cruces en las fichas de evaluación o

clasificaciones en las tareas de aprendizaje. (...) Hacer un análisis cualitativo de una tarea de aprendizaje significa describir el nivel de comprensión del alumno en relación a una determinada área de conocimiento. Difícilmente esa descripción podrá expresarse por señales como correcto/equivocado, notas o conceptos, porque éstos son genéricos, en el sentido de no detallar la naturaleza de las respuestas de los alumnos. Surge así la importancia de los aspectos cualitativos sobre los cuantitativos sugeridos en ley (p. 39-40).

Así, se observa que la evaluación cualitativa defendida por Hoffmann (2001) es un análisis, es decir, lo que la caracteriza es el énfasis en su forma de operacionalización como un proceso descriptivo del grado de comprensión del alumno sobre el contenido trabajado. De esta forma, como práctica *mediadora*, esa evaluación no es una sentencia definitiva, es un análisis que tendrá como consecuencia intervenciones en el proceso de aprendizaje del alumno, con la finalidad de ayudarlo a superar las dificultades y avanzar en su desarrollo y construcción de conocimientos. Y, por eso, destaca que:

un análisis cualitativo se extiende significativamente al análisis de las posibilidades cognitivas de los educandos en relación con determinadas nociones o contenidos. (...) De esto se deduce la enorme complejidad del proceso evaluador que necesita acompañar la trayectoria individual de cada educando, continuamente, descriptivamente.

El análisis cualitativo es el que otorga al educador los subsidios esenciales al proceso mediador. La pregunta que debe hacerse sobre cualquier tarea analizada de un estudiante es: ¿Qué es lo que demuestra entender? ¿Qué es lo que todavía no entiende? La respuesta a esto es lo que fundamenta la continuidad del proceso educativo, la intervención del maestro en el sentido de encontrar alternativas pedagógicas que favorezcan el entendimiento del alumno sobre las nociones desarrolladas. Corregir tareas y pruebas solamente tiene sentido como punto de partida del proceso evaluador, no es un procedimiento final. El análisis cualitativo es el que ofrecerá subsidios al maestro y a los alumnos para la continuidad del proceso educativo (p.40-41).

Desde esta perspectiva, desarrollar un proceso de evaluación de la cual los aspectos cualitativos del aprendizaje prevalezcan sobre los cuantitativos implica:

1. Modificar la concepción docente sobre el acto de evaluar y, por lo tanto, redefinir la postura y el compromiso docente frente al desarrollo de los aprendices;
2. En una evaluación que no esté dissociada de los contenidos y de la propuesta educativa, pero que debe constituirse en un instrumento mediador de todo el proceso de construcción del conocimiento y de las experiencias de enseñanza-aprendizaje;
3. En servir más allá de la evaluación de los discentes, también de la auto-evaluación para el docente, en relación al significado de lo que se hace y se vivencia en el ambiente del aula.

En contraposición a este entendimiento, durante la investigación se evidenció que la referida Dirección de Educación realizó una interpretación equivocada del artículo 24 de la LDB 9394/96, como si esa ley determinara:

1. Dos modalidades de evaluación: una cuantitativa referente al aprendizaje de los contenidos de las asignaturas y otra cualitativa referente a los atributos (representados por criterios: interrelación, puntualidad, productividad, participación, claridad de ideas y creatividad) dignos de ser clasificados como representación de la calidad del aprendizaje;
2. Una evaluación denominada cualitativa, cuya especificidad no dice nada sobre el tipo de observación que se hace del aprendizaje de los alumnos, y sí sobre su contenido (lo que se evalúa), que se refiere a una especie de calidad representada por atributos (algo como un perfil) que se busca en los comportamientos y desempeños de los alumnos;
3. Los comportamientos y desempeños que se consideran representantes de los aspectos cualitativos del aprendizaje. Por eso, esos comportamientos y actitudes eran clasificados como si fueran una consecuencia natural del simple hecho de que el alumno asiste a la escuela, ya que no existe, en las escuelas, ni en la Dirección Municipal de Educación una propuesta explícita de intervenciones didáctico-pedagógicas para que los alumnos aprendan y/o adquieran tales atributos. Razón por la cual, las maestras atribuyen los siguientes objetivos a esa evaluación:

"Aprovechar las habilidades de cada alumno";
"Valorizar lo subjetivo del alumno".

Es necesario observar, aquí, que aprovechar las habilidades y valorar lo subjetivo, en esos términos, se refiere sólo a la atribución de puntos a los criterios preestablecidos, sin ninguna intervención previa o posterior a la supuesta evaluación.

4. Esos atributos (representados por los criterios) son los mismos para toda la Enseñanza Básica sin distinción. En estas circunstancias, la calidad resulta de conductas que poco o nada dependen del aprendizaje de los contenidos de las asignaturas, incluso porque no cambian durante todo el proceso de enseñanza –aprendizaje de la Enseñanza Básica;
5. Independiente de aprender los contenidos, los alumnos pueden recibir una clasificación que represente la calidad y, por eso, ser aprobados, aunque sin el mínimo aprendizaje en cada asignatura trabajada.

En este sentido, al contrario de una propuesta de evaluación mediadora del proceso de aprendizaje, las maestras enfatizan que los objetivos de la evaluación cualitativa se refieren a los **intereses del sistema**, tales como:

"acabar y/o disminuir la evasión escolar";
"aprobar los alumnos independientemente del dominio de contenidos".

Frente a esta situación, cuando cuestionadas sobre su opinión acerca de la evaluación cualitativa, 61% de las maestras admitieron explícitamente sus insatisfacciones. Las

declaraciones mencionadas abajo retratan el descontentamiento con los resultados de esa evaluación, siendo indicios relevantes para el cuestionamiento sobre su legitimidad:

De la forma como está sucediendo no es importante, porque separa calidad de cantidad, no considera los dominios de los contenidos trabajados;
No es importante porque ayuda en la aprobación de alumnos que no dominan los contenidos trabajados;
No es importante porque es una forma de etiquetar el comportamiento de los alumnos y dejar de lado el aprendizaje de los contenidos trabajados;
No es importante porque al atribuir nota a las actitudes y comportamiento de los alumnos ellos no tendrán la preocupación en aprender los contenidos trabajados en el aula.

Así, en nombre de la evaluación cualitativa, han hecho caso omiso de la adquisición y apropiación de conocimientos en las escuelas investigadas. Eso queda más evidente con el análisis de los indicadores que las maestras investigadas utilizan en relación a cada uno de los criterios.

Criterios e indicadores de la evaluación cualitativa desarrollada en las escuelas municipales de *Barreiras*

Los criterios deben formar parte de las opciones que el docente realiza en el proceso de planificación de la enseñanza, de las situaciones de aprendizaje y evaluación. Debido a que los criterios representan los aspectos considerados más relevantes e indispensables para señalar la calidad del aprendizaje de los contenidos trabajados. Así pues, y basado en los criterios que el docente elige los instrumentos y situaciones apropiadas para diagnosticar lo que el alumno aprendió o tiene dificultad de aprender, y a partir de allí toma decisiones sobre las nuevas intervenciones necesarias para que el aprendizaje efectivamente ocurra.

En la operacionalización de la evaluación, para que efectivamente signifique un acompañamiento del aprendizaje, es necesario, durante el proceso de elaboración de los instrumentos de evaluación, el delineamiento, también, de indicadores que señalan si tales criterios están contemplados en las actividades y actuaciones de los alumnos, o no. El docente tiene que delinear estos indicadores, tomando como referencia los contenidos trabajados.

Son los indicadores que evidencian, por medio de pertinentes instrumentos de evaluación y/o actividades producidas por el alumno, aspectos de los contenidos que ya se

aprendieron, y, por lo tanto, puede notarse en la observación y/o interpretación de las actividades del proceso de evaluación del aprendizaje.

En este sentido, las constataciones hechas a partir de la identificación de los indicadores y de su proporción con los criterios y objetivos del proceso de enseñanza aprendizaje, expresan la concretización o la distancia en que el alumno se encuentra para alcanzar la calidad de aprendizaje representada por los criterios de evaluación.

CRITERIOS	INDICADORES
Interrelación	Respeto mutuo
Creatividad	Consigue relacionar conocimiento y materiales diversos para desarrollar las actividades propuestas
Puntualidad	Realización de las tareas en el tiempo previsto
Claridad de ideas	Consigue transmitir su opinión de forma simple y espontánea
Participación	Pregunta siempre que tiene dudas sobre el contenido trabajado
Productividad	Realiza todas las tareas, aunque con errores

Tabla 1: Indicador que prevaleció en cada criterio de evaluación cualitativa
Fuente: Disertación SILVA, 2007, p. 155

El indicador del criterio de productividad

Considerar como indicador de criterio de productividad si el alumno "realiza todas las tareas, aunque con errores" deja claro que los maestros no consideran que sólo el hecho de realizar la actividad significa aprendizaje y que no todos los errores son constructivos y que atribuir notas sin distinción a todas las actividades de los alumnos puede ser una forma de realizar exactamente lo contrario de lo propuesto por la evaluación, tanto desde el punto de vista del acompañamiento pedagógico, como del punto de vista del aprendizaje.

Desde la perspectiva del acompañamiento pedagógico, la atribución de nota, en vez de servir para valorar las producciones de los alumnos, dificultará la percepción docente sobre la real situación de los discentes ante los contenidos trabajados. Por esa razón, al no comprender la necesidad y el tipo de intervenciones que debe realizar para ayudar a los alumnos, la maestra acabará por privarlos de vivenciar desafíos que los lleven a superar dificultades y a realizar nuevas construcciones. Desde el punto de vista del aprendizaje, también el alumno en esa situación se acomoda por creer que ya está bien, porque el "termómetro" de la nota no acusa ningún tipo de necesidad que debe ser superada.

Frente a esas situaciones, incluso hasta el criterio de evaluación - productividad -, queda comprometido, visto que toda la producción requiere apropiación. Y como sólo se puede producir algo con lo que el sujeto posee, principalmente en el comienzo de la Enseñanza Básica, prescindir y/o limitar el proceso de adquisición de conocimientos sistematizados y científicos, que deben ser trabajados por la escuela, compromete el desarrollo del estudiante. Y cuando se trata de alumnos de las escuelas públicas, en su gran mayoría, provenientes de una clase social económicamente desfavorecida, esa situación se vuelve aún más grave, porque, para muchos de ellos, la escuela es la única oportunidad de acceso a los conocimientos y formas de elaboración del saber. Esto significa que si ellos no vivencian experiencias educativas que garanticen, de hecho, el aprendizaje de los contenidos, serán cada vez más excluidos de la sociedad actual - informatizada, exigente y compleja.

Indicador del criterio participación

Como indicador del criterio participación, la mayoría de las respuestas destacaron el hecho del alumno *cuestionar siempre que tenga dudas sobre el contenido trabajado*. Con la finalidad de comprender las implicaciones del indicador es importante considerar que también la duda depende de la elaboración que el sujeto-aprendiz realiza sobre el conocimiento trabajado; además, la actitud de cuestionar no es algo natural, depende de factores socio-afectivos y del clima de libertad establecido en el aula, principalmente en la fase inicial de escolaridad.

Hoffmann (2001) dice que tiene sentido considerar solamente la participación del alumno en trabajos en grupo y en otras actividades en el aula como indicador de saber, porque esa participación debe ser tratada como un momento interactivo, que contribuye para la formulación y reformulación de la hipótesis de los alumnos, siendo, así, una "travesía del camino del conocimiento". (p.121)

La participación también ha sido considerada indicador del interés por el contenido. Sin embargo, según Hoffmann (1996), el interés depende de la curiosidad que las situaciones didáctico-pedagógicas despiertan en los alumnos. Por eso, esas situaciones deben ser sugestivas, desafiantes y de acuerdo con el nivel de desarrollo del alumno.

No es que no se deba considerar la participación de los alumnos. Es preciso rever el hecho de esa participación como criterio para atribuir una nota, porque se corre el riesgo de salir perjudicados en esa evaluación los alumnos que están aprendiendo, pero no se sienten cómodos para participar, así como los alumnos que no participan porque están con dificultad de aprendizaje.

Indicador del criterio claridad de ideas

Cuando cuestionadas sobre los indicadores del criterio claridad de ideas, la mayor parte de las respuestas de las maestras se refieren a la opción: *consigue transmitir su opinión de forma simple y espontánea*. Considerando que la elaboración de la opinión, a respecto de algo y de forma simple, requiere conocimiento de causa sobre el contenido en cuestión y que la espontaneidad depende no sólo de conocimientos, sino que involucra factores afectivos, tales como confianza en los interlocutores, sentimiento de que es respetado por el grupo, autoconfianza en proporción a su conocimiento, entre otros factores, muchos niños no consiguieron atender a ese criterio, inicialmente, de la Enseñanza Básica, lo que torna comprensible la siguiente opinión de la maestra: *en mi opinión, deben prevalecer los cuantitativos, porque hay alumnos tímidos que son perjudicados porque a ellos no les gusta participar*.

A partir de Hoffmann (2001) es posible comprender que claridad de ideas no es un criterio que pueda ser generalizado. Debe tratarse como relativo, situado, contextualizado, porque un alumno puede presentarlo en relación a un objeto de conocimiento, lo que no significa que él lo tendrá en relación a todos los contenidos estudiados, porque cada asignatura tiene principios, conceptos, nociones específicas, lo que le demanda al profesor la reflexión didáctica al plantear y conducir las actividades didáctico-pedagógicas.

Así, para realizar la evaluación mediadora, el maestro debe poner en práctica, también, la sistemática reflexión epistemológica, cuestionándose sobre lo que el alumno está entendiendo y sobre los intereses y necesidades que está revelando.

Las situaciones didáctico-pedagógicas son importantes en el proceso educativo, porque el maestro debe propiciar a los alumnos oportunidades para que ellos se envuelvan y expresen lo que piensan y sienten en relación al contenido trabajado y/o a sus vivencias,

no pudiendo, por consiguiente, el maestro creer que, sin su intervención, todos los alumnos transmitirán sus ideas con naturalidad, de forma simple y espontánea.

Visto desde esa óptica, Hoffmann (2001), enfatiza la importancia de que el maestro acompañe y observe las nociones que los alumnos construyen, por medio de actividades que les estimulen la libre expresión y no tengan la finalidad de corrección y/o clasificación. Así, además del cuidado con el tipo de actividades que el maestro debe elaborar y de la forma como debe conducir las, con la finalidad de propiciar la libre expresión de las ideas de los alumnos, Hoffmann (2001) llama la atención para el hecho de que aquello que el maestro observa, lee y oye del alumno no es su pensamiento y sí una forma de expresión constantemente mutable y, por ello, es necesario que se la trabaje en sentido de mejorarla.

Además, las observaciones y el análisis de las actitudes que el alumno manifiesta deben contemplar dos dimensiones: la debida interpretación tanto de que el alumno está entendiendo como de qué forma él consigue expresar ese entendimiento. Por eso la maestra no se puede limitar a constatar solamente lo que el alumno ya construyó, y sí intencionalmente intervenir para promover tanto la comprensión, como la mejora de la comunicación del alumno.

De acuerdo a lo ya expuesto, evaluar la claridad de ideas de los alumnos iniciantes de la Enseñanza Básica sin tener una propuesta teórico-metodológica que sirva de orientación puede comprometer el trabajo de evaluación y pedagógico, porque puede no tener precisión sobre lo que, de hecho, debe observarse y dar prioridad a las manifestaciones de los alumnos, de tal forma que contemple tal criterio. Consecuentemente, el maestro podrá emitir pareceres precipitados y en desacuerdo con la situación del alumno y no realizar bien una evaluación significativa promotora de su crecimiento.

Indicador del criterio puntualidad

Cuando la mayoría de las respuestas de las maestras admiten que la puntualidad es la indicada por el cumplimiento de las actividades intra y extra-clase, en el tiempo previsto, ellas afirman que la agilidad o el ritmo de trabajo implican capacidades que representan calidad. Así, la puntualidad se convierte en un requisito fundamental para superar obstáculos, límites y vencer desafíos, habilidades defendidas para el sujeto productivo del mercado de trabajo actual.

No obstante, tratándose del proceso de enseñanza-aprendizaje, Hadji (1994) resalta la necesidad de que el maestro se cuestione sobre el interés y el valor del modelo de educación que da preferencia al alumno que vence, porque trabaja en ritmo acelerado. Además, cuestiona si la capacidad de aguantar la presión de pruebas, rapidez de realización de trabajos y dominios de lenguajes abstractos son, de hecho, las principales características de un individuo bien desarrollado.

Visto los planteos de Hadji, considerando que los alumnos del comienzo de la Enseñanza Básica son sujetos que están empezando su contacto con la construcción de nociones y conceptos acerca de los conocimientos científicos y también que se percibe que la mayoría de estos alumnos están aún vivenciando el proceso de aprendizaje de la lectura, de la escritura y de los cálculos matemáticos, la cobranza por la agilidad en la construcción de los trabajos puede, en vez de ser una forma de afirmar la capacidad de superación de obstáculos, significar la vivencia de un obstáculo para el aprendizaje. Aprender tiene un ritmo propio, que no es igual para todos los alumnos, sin distinción, como si ellos fueran todos iguales, sino que es de cada uno en particular.

Entretanto, si el maestro prioriza la agilidad en el cumplimiento de las tareas, está dejando de lado las posibles dificultades, niveles de desarrollo e incluso las diferencias individuales de los alumnos en el proceso del aprendizaje. Pero esa actitud del profesor es comprensible cuando se interrelaciona ese indicador del criterio puntualidad con el de productividad. En el primero, el ritmo es lo que importa, ya que la productividad no está relacionada con el nivel de construcción y sí con el simple hecho de hacer el trabajo. De esta forma, si el alumno lo hace rápido, si le dan dos puntos: un punto por la prisa y otro por el simple hecho de haberlo hecho, independiente de cómo lo hizo, correcto o no, razón por la cual, es comprensible, según la opinión de las maestras que refutaron la importancia de la evaluación cualitativa, justificando que ella origina desinterés en los alumnos en relación al aprendizaje de los contenidos trabajados en el aula.

Indicador del criterio creatividad

Entre las respuestas de las maestras, la mayoría señaló como indicador del criterio creatividad, el hecho de que el alumno *consigue interrelacionar conocimiento y materiales*

diversificados para desarrollar las actividades propuestas. Así, las maestras se refieren a lo que Macedo (2001) llama de competencia relacional, que requiere del sujeto la capacidad de percibir, asociar y utilizar conocimientos diversificados, coordinando perspectivas, por medio de interacciones entre sujeto y objeto.

Además, si el alumno iniciante de la Enseñanza Básica está en fase de construcción de conceptos elementales de los contenidos trabajados, las implicaciones del indicador, en relación a la desconsideración del proceso de desarrollo cognitivo de los alumnos, es un factor que también compromete la coherencia del acto de enseñar y evaluar. Ya que, según Hoffmann (2001), la creatividad se puede manifestar por medio de la solución que el sujeto presenta ante una determinada situación, a veces sin un vocabulario preciso y bien trabajado, presentando algunas incoherencias, pero dotado de originalidad.

Además de esas consideraciones muy pertinentes de Hoffmann, las cuales ya tornan cuestionable la posibilidad del maestro evaluar en el proceso inicial de aprendizaje, si el alumno consigue interrelacionar o no, conocimientos y materiales diversificados para desarrollar las actividades propuestas y el hecho de no existir una propuesta coherente de evaluación-intervención, adecuada para ayudar al alumno a alcanzar ese indicador, lo que dificulta al profesor el hecho de tener claridad sobre lo que realmente está evaluando en nombre de la creatividad.

Es necesario que los maestros comprendan que para tener ese tipo de competencia relacional, presentada como indicador del criterio creatividad, el sujeto- aprendiz- deberá realizar construcciones cognitivas y apropiarse de conocimientos. Esto demanda tiempo y respeto al ritmo y nivel de desarrollo de cada alumno; lo que torna incoherente la evaluación de tal competencia, desde el momento en que el niño(a) ingresa en la escuela, sin que esa competencia sea intencionalmente trabajada en las varias situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Indicador del criterio interrelación

Así como la actitud de participar no es natural para todos indistintamente, visto que la idiosincrasia del sujeto determina su actitud, también la interrelación es un criterio que trae muchas implicaciones para el trabajo docente porque abarca la formación moral de los individuos y esa no es universal. Y ya que la escuela está impregnada por diferencias socio-

culturales, actitud tal como el *respeto mutuo* (el indicador que obtuvo cantidad mayor de respuestas) también es un aprendizaje que debe considerarse en función de intervenciones y formas de evaluar, porque el respeto es un valor que se aprende por medio de la formación moral vivenciada por el individuo en todos los grupos sociales de los cuales él participa.

Visto desde ese punto de vista, los docentes, como mediadores del proceso de aprendizaje, no pueden sólo verificar si el alumno posee determinados valores y, simplemente, atribuirles una nota. Deben tener conciencia de que la escuela es un lugar donde los valores morales deben pensarse y reflexionarse, intencionalmente, en vez de meramente impuestos o tratados como resultado del hábito que "naturalmente" el sujeto adquiere. Realmente, las actitudes son construcciones que los sujetos van realizando, a partir de las experiencias cotidianas y los valores y normas son legitimados en un proceso social e individual.

La escuela es una institución que debe ser un contexto de promoción de formación moral y esto por medio de la organización de vivencias que ofrezcan la oportunidad a los discentes de construcción de juicio y conciencia moral, de tal forma que sea posible el pasaje de la heteronimia a la autonomía. Se trata de un proceso complejo y dependiente de las relaciones del individuo con los otros y de factores como la madurez biológica, así como también del desarrollo cognitivo-afectivo de cada sujeto.

La escuela debe promover y evaluar la interrelación, no como atribución de notas a las actitudes, como si ellas en sí mismas promovieran los ansiados cambios de comportamiento y sí como un proceso reflexivo frente a situaciones-problema, de tal forma que den la oportunidad a los alumnos de una auto-evaluación y posicionamiento crítico frente a las vivencias y "conflictos" cotidianos.

Concepción como espejo de comprensión sobre el saber y la actuación docente

Durante el desarrollo de esta investigación fue posible observar que buscar comprender la concepción del docente sobre Educación, Enseñanza, Aprendizaje, Calidad y Evaluación no significa solamente interrelacionar los conceptos que él les atribuye como si fueran una especie de retrato disociado de su práctica. De manera inversa, en su experiencia, el educador va adquiriendo elementos (informaciones, saberes,

conocimientos) que constituyen la concepción, formando una especie de anclaje, a partir del cual los nuevos conocimientos de la formación profesional recibirán significados.

La experiencia docente es abordada aquí de forma amplia y, por eso, incluye sus vivencias como alumno que fue en la educación básica, en la formación profesional (magisterio, curso normal y/o en la universidad), así como también durante el proceso de formación en servicio y/o en el intercambio de experiencias con sus colegas y en el trabajo en el aula con los alumnos y con la comunidad escolar.

La analogía hecha entre conceptos y retrato pretende ayudar en lo que respecta a la reflexión sobre el sentido dado a las palabras, a través de la forma en que los profesionales de la educación, muchas veces, las usan. El retrato registra, documenta, comprueba la apariencia de algo en su riqueza o falta, pero a partir de un único punto de vista, sin movimiento. El concepto, en su delineación, refleja una comprensión, una elaboración. No obstante, a medida que pasa a ser usado en el sentido común sin esa comprensión, en lugar de aclarar el objeto conceptuado, camufla, esconde y enmascara la realidad, porque expresa una opinión, sin su debida comprensión; por eso se transforma en una especie de "jerga" que congela la realidad expresada, como si ella ya estuviera lista, dejando que los sujetos la acepten y que se adapten a ella.

Diferente de la idea de congelación, la concepción presentada aquí es comparada a un espejo. Esta metáfora expresa que así como el espejo la concepción también trae una posibilidad de análisis, de movimiento de búsqueda, en favor del perfeccionamiento, a partir de una percepción de lo que todavía no atiende a una expectativa. De acuerdo con Chevalier (2006 p.393), el espejo es "soporte de un simbolismo extremadamente rico dentro del orden del conocimiento. ¿Qué refleja el espejo? La verdad, la sinceridad, el contenido del corazón y de la conciencia". En este sentido se lo entiende como instrumento que refleja una imagen en tiempo real, lo que evidencia la apariencia y posibilita la visualización de lo que precisa cambiarse e incluso la contemplación de lo bello. Además, incita el movimiento para verse mejor: generalmente cambia de posición para visualizar detalles que deben mantenerse o cambiarse.

Por eso, la concepción es aquí comparada a la de un espejo de comprensión sobre saberes y actuación docente, visto que, a través de la conciencia sobre la concepción y sus elementos

constituyentes, le es posible al maestro, conocer los determinantes y las implicaciones de su práctica, pudiendo, a partir de ahí, realizar los cambios necesarios para su actuación.

El maestro no establece una relación automática de aplicación entre sus conocimientos y su actuación, visto que éstos son "*retraducidos*" (TARDIF, 2003) e integrados en conceptos sobre cada aspecto de su trabajo, de tal forma que el "*saber en uso*"³ (MALGLAIVE,1995) se impregna de saberes provenientes de experiencias y fuentes variadas formando, así, una totalidad compleja que determina sus acciones y actuación profesional.

Desde esta perspectiva, la interpretación realizada del artículo 24 de la LDB 9394/96 y la consecuente práctica implementada como forma de evaluación cualitativa del aprendizaje en la red municipal de *Barreiras*, son reflejadas y expresadas en la concepción de los docentes sobre esta evaluación. Razón por la cual a partir de las consideraciones citadas se concluye que las maestras investigadas conciben la evaluación cualitativa como una modalidad distinta de la evaluación realizada en proporción a los contenidos trabajados, siendo una verificación y acompañamiento continuo de actitudes y comportamientos de los alumnos, por medio de atribución de nota a los criterios estipulados. Esos criterios representan los aspectos cualitativos "elegidos" de un perfil de alumno con calidad y la nota a ellos atribuida cumple la función pedagógica de motivar y modificar el comportamiento de los alumnos, más allá de cumplir, también, la función de evitar la reprobación y evasión escolar.

Esa concepción es, simultáneamente, una construcción individual y colectiva del ejercicio de la profesión. Efectivamente, la formación de las maestras no influyó o no la modificó significativamente, porque fueron semejantes a las coherencias e incoherencias presentadas por las maestras pos-graduadas, graduadas, o con la graduación en curso, con las que tienen sólo el nivel medio. Puede notarse que no es el saber académico lo que prevalece en el concepto de las maestras investigadas, sino el saber de la experiencia.

Esa práctica de evaluación cualitativa y sus respectivos criterios se adoptaron en el diario de clase durante ocho años, de 1997 a 2004. Sin embargo, aunque la Dirección Municipal de Educación haya retirado tales criterios cualitativos del diario de clase, algunos

³ Expresión utilizada por Malglaive (1995) al abordar la relación entre conocimiento y práctica de los adultos en situación de trabajo.

maestros aún tienen esa concepción dicotómica de la evaluación. Gran parte no comprende que "la evaluación cualitativa es una dimensión del proceso evaluador que, como un todo indisociable, tiene necesaria y dialécticamente aspectos cuantitativos y cualitativos" (ACUÑA, 2006, p. 27) y tampoco entienden que los criterios de evaluación "representan dimensiones consideradas más relevantes para demostrar lo que el alumno aprendió o tiene dificultad en aprender"(ACUÑA, 2006, p. 25) en relación a los contenidos trabajados del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Vale resaltar que de la misma forma que en la aplicación de esa práctica de evaluación cualitativa no se los capacitó a los maestros para comprender la proporción de los aspectos cualitativos con el aprendizaje de los contenidos de las asignaturas, tampoco se lo hizo con la retirada de tales criterios del diario de clase, pues no existió ningún proceso de formación que los instrumentó para modificar su concepción y, consecuentemente, su práctica de evaluación. Debido a que ni la concepción ni la práctica de los sujetos cambian solamente por decreto y/o ley, así los maestros continúan repitiendo los mismos equívocos en nombre de la LDB 9394/96.

Por consiguiente, considerando que las concepciones no son adquisiciones definitivas, que, en su práctica, los docentes están adquiriendo continuamente saberes de experiencia que se modifican, dependiendo de las nuevas adquisiciones de conocimientos y/o nuevas determinaciones u orientaciones oficiales en la institución, se entiende, por lo tanto, que es necesario, al delinear nuevas formas de trabajos didáctico-pedagógico para la Educación Básica, proporcionar condiciones y oportunidades para que el maestro vuelva a pensar sus concepciones - en una perspectiva de evolución y cambio, con la finalidad de posibilitar la comprensión de las nuevas propuestas de enseñanza, instrumentalizándolos a atender las necesidades de aprendizaje de los alumnos de forma significativa. En resumen, nuevas prácticas educativas no se desarrollan sin comprensión y sin concepciones coherentes.

Referencias

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ediciones 70, 1977.

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

BRASIL. Ministerio de la Educación y Deportes. LDB. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Brasília, Brasil, 1996.

BRASIL. Ministerio de la Educación y Deportes. Dirección de Enseñanza Básica: PCN 1ª a 4ª grado. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Documento Introdutorio. Brasilia, 1998.

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

CUNHA, S. Conceção docente sobre avaliação qualitativa da aprendizagem. *Revista ABCeducatio: a revista da educação*, nº 56, año 7, mayo/06, p.24-27.

FIGARI, G. *Avaliar: que referencial?*. Portugal: Porto Editora, 1996. (Colección Ciencias de la Educación)

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

HADJI, C. *Avaliação, Regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Portugal: Porto editora, 1994. (Colección Ciencias de la Educación).

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

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

MACEDO, L. *Competências e Habilidades: Elementos para uma reflexão pedagógica*. Disponible en: <<http://www.clubedoprofessor.com.br>> Acesso 09 de setiembre de 2001.

MALGLAVE, G. *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora, 1995. (Colección Ciencias de la Educación)

RAMA, Leslie Maria José da Silva. *Legislação do ensino: uma introdução ao seu estudo*. San Pablo: EPU, 1987.

RIOS, T. A. *Compreender e Ensinar: Por uma docência da melhor qualidade*. 4ª ed. San Pablo: Cortez, 2003.

SILVA, Soraia Oliveira da Cunha. *Conceção docente sobre avaliação qualitativa: critérios e indicadores priorizados*. Disertación (Master en Ciencias de la Educación). Universidad Internacional de Lisboa – Portugal, 2005; revalidación UFPI, Teresina, 20/04/2007.

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

Recebido em: 02/09/2010

Aceito em: 09/09/2010