



4.5 DIÁLOGO MULTIDISCIPLINAR

4.5.1 A avaliação diagnóstica no processo educativo

Regina Célia Silva Costa

Analista do Ministério Público

de Minas Gerais – Pedagoga

Graduada em Pedagogia pela

Universidade Federal de Minas Gerais

Pós-graduada em Psicopedagogia

pela Universidade Castelo Branco

1. Introdução

O presente artigo tem por objetivo a análise da avaliação como procedimento valorativo diagnóstico da realidade do processo de ensino-aprendizagem. Pauta-se pelo princípio de que é preciso reconhecer o presente e analisá-lo criticamente para a busca de maior satisfatoriedade nos resultados da aprendizagem escolar. Reconhece a necessidade de aprendizagens

significativas no decorrer de todo o processo educativo na vida escolar do educando. Pressupõe a existência de uma educação ainda orientada nos princípios conservadores, que apontam para uma prática avaliativa excludente e estática.

2. A avaliação no ensino escolar

As múltiplas facetas do processo de ensino-aprendizagem apontam para a necessidade de inovação das diversas modalidades de avaliação presentes no cotidiano escolar. Cada uma das técnicas avaliativas presentes no universo educativo traz sua contribuição que não deve ser ignorada, mas observada para a construção de um processo democrático, construído com a participação dos envolvidos.

Quando falamos sobre avaliação da aprendizagem, colocamo-nos diante de um leque de possibilidades que apontam para questionamentos. A avaliação de um processo, de uma etapa, de um ou vários indivíduos, não é ato isolado, mas cheio de significados, ideologias, saberes. Não avaliamos simplesmente por avaliar. Partimos de um ponto determinado.

A trajetória escolar ainda está marcada por práticas pouco democráticas, hierarquizadas, em que há um detentor do saber, que é quem avalia, e aqueles que recebem o saber pronto e acabado, os que são avaliados. Ainda persiste uma avaliação estática, que analisa um momento predeterminado, sem possibilidades de detectar avanços posteriores porque é centrada apenas naquele momento. Vista sob esse ângulo, a avaliação fica empobrecida e perde seu sentido prático. Avalia-se o momento, não as possíveis aprendizagens.

Paulo Freire no diz que a educação bancária não considera avanços posteriores. Se houve aprendizagem, o aprendiz precisa comprová-la em determinado momento, sem considerações além daquele espaço de tempo. Nesse tipo de avaliação, o professor detém todo o saber e o deposita no alunado, para sacá-lo depois, de maneira a detectar o conhecimento apreendido naquele momento.

Avaliar abrange muito mais que um momento. Aprendemos no decorrer de toda a vida, e muitos dos saberes que trazemos em nossa bagagem cultural não são considerados no instante em que somos avaliados porque não condizem com o saber sistematizado.

Nesse contexto, torna-se necessário questionar o sentido que damos ao ato de avaliar a aprendizagem.

Por que avaliamos, com quais finalidades e com que objetivos? O que queremos avaliar? Como avaliar?

O ato de avaliar está imerso em valores pessoais e ideológicos que marcam todo o processo avaliativo.

Pode-se avaliar de diversas formas, utilizando procedimentos e períodos diferenciados. Um momento estático, um período determinado, o transcorrer de todo um processo, as etapas desse processo, o produto final. É necessário estabelecer critérios e determinar os instrumentos a serem utilizados, de forma a garantir um processo claro e coerente com seus objetivos. Dessa forma, fazer uma avaliação anterior para conhecimento da realidade é de vital importância quando se deseja definir objetivos a serem alcançados a curto, médio e longo prazos.

A avaliação diagnóstica permite o reconhecimento da realidade, o que é condição para o planejamento, onde serão determinados os objetivos selecionados os conteúdos e/ou conceitos e os procedimentos metodológicos a serem utilizados.

Após um diagnóstico inicial, parte-se para as funções formativa e somativa do processo avaliativo. As atividades desenvolvidas giram em torno de situações problematizadoras extraídas do cotidiano que favorecem o conhecimento do ponto onde se encontra o processo de ensino-aprendizagem, para o estabelecimento de estratégias que permitam analisar e refletir sobre o ponto de partida e estabelecer o que se

espera no ponto de chegada.

Conhecer a realidade contextualizada onde se deseja atuar propicia ações concretas de intervenção, mas não parar no meio do percurso é essencial para alcançar os objetivos que foram delineados na fase diagnóstica. Então, é preciso lançar mão dos resultados obtidos no diagnóstico inicial e planejar ações de intervenção na educação como um todo, dela não se excluindo a prática de sala de aula.

O professorado, na maioria das vezes, fica preso às práticas conservadoras de outrora, não deixando espaços para a inovação. Tais práticas condizem com um sistema conservador, hierárquico, que atende à exclusão de grande parcela do alunado. Este, por sua vez, não encontra significado no processo educativo e acaba por deixar a escola porque esta não atende às suas necessidades. É preciso considerar que a prática cotidiana de sala de aula geralmente baseia-se na transmissão do conhecimento somente pelo professor, que detém o saber, o que impede, muitas vezes, que o aprendiz sinta-se parte do processo educativo como um todo. Democratizar o saber é abrir espaço ao aprendiz para que ele também manifeste seus conhecimentos, adquiridos fora dos muros da escola e sinta-se imerso num ambiente acolhedor, que valoriza seus saberes não sistematizados. Cabe ressaltar, também, que romper com práticas conservadoras não é simples, pois envolve inúmeros fatores que não analisaremos nesta síntese.

Os resultados obtidos pelos alunos nas aprendizagens estão diretamente ligados às práticas de sala de aula. Daí a necessidade de diagnosticar as dificuldades para busca de estímulos e mudanças necessários para intervenções na realidade escolar. O professor, diante dos dados, tem a possibilidade de redimensionar sua prática, orientando-a para a busca de maior satisfatoriedade nos resultados, dentro de uma concepção pedagógica.

Quando questionamos os objetivos da avaliação, remetemo-nos aos objetivos do ensino e do currículo. A educação é um processo contínuo. Sendo assim, não aprendemos em tempos estáticos somente. Aprendemos continuamente e no decorrer de toda a vida e considerar aquilo que o alunado já traz como experiências de aprendizagem é fundamental quando assumimos um compromisso real e responsável com a educação.

Lembramos, também, que grande parte do professorado enfrenta uma estrutura inadequada do sistema de ensino público, principalmente no que se refere às condições de trabalho, ao tempo disponível e às dificuldades para o acompanhamento individualizado, dentre outros desafios. Tudo isso favorece uma prática avaliativa classificatória, baseada na prova. Nela, são cobrados conteúdos cuja assimilação é averiguada na sua correção e não retomados posteriormente para discussões e intervenções na prática. Se utilizada para reflexão da prática e como ponto de partida, torna-se diagnóstica, com reais possibilidades de intervenção e definição de novos

Informações Variadas

objetivos pautados na realidade contextualizada, com abertura para novas descobertas e aprendizagens. Assim sendo, os docentes teriam meios para uma ação mais eficaz para com os discentes.

O alunado não aprende no mesmo ritmo e da mesma forma. Assim, a avaliação precisa ser concebida como a problematização contextualizada da realidade dos alunos, com questionamentos, reflexões, planejamentos e intervenções, reorientando a ação educativa.

A proposta de uma avaliação diagnóstica, então, ganha respaldo, uma vez que esta se alicerça na investigação do processo de ensino-aprendizagem, com a análise dos resultados e busca de soluções.

A aprendizagem do educando não é um simples repasse de conceitos, conteúdos ou informações. Refere-se à apropriação e construção do conhecimento, através da apreensão e compreensão das informações. Essa apreensão pressupõe uma ação consciente, crítica e reflexiva acerca do objeto de conhecimento.

O modelo de educação vigente favorece consideravelmente a memorização mecânica de informações descontextualizadas. Ao incentivarmos um ambiente de aprendizagens significativas, favorecemos a construção e reconstrução do conhecimento relacionado com a realidade contextualizada. O docente assume, então, um perfil de catalisador, facilitador e mediador do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem, não mais sendo aquele que detém todo o conhecimento, mas um mediador entre o saber sistematizado e o saber não-sistematizado.

O saber contextualizado passa a ser significativo para o aprendiz, pois ele consegue visualizar o conhecimento e assimilá-lo com sua bagagem cultural, ou seja, com suas vivências e experiências anteriores. Assim, o aprendiz já não se sente como alguém à parte, mas como co-partícipe de um processo de construção e apreensão do conhecimento.

3. Conclusão

Com base no que foi exposto, pode-se inferir que é imprescindível para a educação repensar sua prática e buscar aliar-se ao aprendiz-educando para a construção coletiva do conhecimento, não se esquecendo, porém, que os resultados são obtidos a longo prazo, o que nos permite concluir que o processo educativo é ato conjunto e não imposto de cima para baixo.

Nas aprendizagens que realizamos no decorrer de nossas trajetórias, precisamos favorecer o diálogo

entre os conhecimentos e ressignificá-los na nossa realidade existencial para melhor compreensão e transformação da realidade.

Os desafios que enfrentamos nos servem de estímulos diante das dificuldades que se nos apresentam no processo educativo. Repensar nossas práticas educativas como corpo docente e equipe pedagógica é um grande desafio se de fato queremos assumir uma postura crítica diante do processo de ensino-aprendizagem.

É preciso acreditar na educação e apoiar o educando na busca da superação de suas dificuldades, estimulando-o permanentemente no processo de apreensão do conhecimento, alicerçado na ação reflexiva sobre a prática educativa.

4. Referências bibliográficas

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola a universidade. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 17 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005. 180 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Prática docente e avaliação**. Rio de Janeiro: ABT, 1990. (Série Estudos e Pesquisas, n. 44).

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança: por uma práxis transformadora. 4. ed. São Paulo: Libertad, 1998.

ZABALA, A. **A prática educativa**. Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.