bre cores e simetria enquanto desenvolvem suas habilidades motoras.
Quando as crianças atingem a idade pré-escolar, é hora de começar a aprender sobre letras, números e habilidades linguísticas. Existem muitos brinquedos que incentivam esse tipo de aprendizado, desde quebra-cabeças simples de alfabeto até aparelhos eletrônicos de alta tecnologia. Isso pode dar ao seu filho uma vantagem, apresentando-o às coisas que ele aprenderá na escola. As crianças que estão na escola podem complementar seu aprendizado com brinquedos educativos e divertidos. Dar a eles a oportunidade de se divertirem enquanto praticam o que aprendem na escola aumentará sua retenção.
As crianças podem aprender muito brincando. Quando você dá brinquedos educativos para criança e brinca com ela, ela oferece uma chance de se relacionar com você, aprender e se divertir ao mesmo tempo. E tornar a educação agradável ajudará a criança reter o que aprendeu e a desenvolver uma atitude positiva em relação ao aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No mundo ultra competitivo de hoje, todas as oportunidades para transformar algo em uma experiência de aprendizado devem ser aproveitadas. Durante o desenvolvimento da criança, é uma excelente ideia substituir brinquedos simples para passar o tempo por brinquedos e jogos que podem fornecer um benefício educacional.
Para preencher essa necessidade, muitos fabricantes de brinquedos começaram a produzir brinquedos que não são apenas divertidos para crianças de todas as idades, mas também bastante educacionais.
As crianças desenvolvem-se de maneiras diferentes, em momentos diferentes, portanto os brinquedos devem sempre ser voltados para o seu nível de desenvolvimento pessoal. Seus brinquedos também devem ser interativos, desafiadores e abertos. Isso significa que não há apenas uma solução para o desafio que o brinquedo oferece, mas que existem várias soluções e resultados para os jogos que incentivam a criatividade das crianças e aumentam sua imaginação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. Tradução de Maria Alice de Sampaio Dória. São Paulo: Cortez, 1995. 110p.
CAVALCANTE, Camila. Projeto: Brincarolando meu mundo de atividades. São Paulo: Colégio Itatiaia, 2017.
CORDAZZO, S. T. D. Caracterização das brincadeiras de crianças em idade escolar. 2007. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
ELIAS, Marisa D. C. Celestin Freinet, 7ª edição, Petrópolis: editora Vozes, 2002. ELIAS, Marisa D. C. De Emílio a Emília: a trajetória da alfabetização, São Paulo: editora Scipione, 2000.
KISHIMOTO, T. M. Et al. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez, 2000.

MALUF, Cristina Munhoz. Brincar: prazer e aprendizado. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
PIAGET, Jean. A epistemologia genética, São Paulo: editora Abril Cultural, 1978. PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança, Rio de Janeiro: editora Zahar, 1982.
VYGOTSKY, Lev. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, São Paulo: editora Martins Fontes, 1991.
WAJSKOP, G. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 2007.

AVALIAÇÃO COMO PROCEDIMENTO NO ÂMBITO EDUCACIONAL

AILTON FERREIRA DOS SANTOS

RESUMO
O processo avaliativo está engendrado nas relações humanas e permeiam o cotidiano da humanidade. A conjectura do contexto escolar é uma prática metódica e protocolar, realizando metas escolares tanto implícitos quanto explícitos, o que reverbera em dogmas e valores sociais. Neste contexto, a presente pesquisa visa contribuir com as discussões existentes a respeito dos processos avaliativos escolares, tendo em vista a importância de tais processos na vida escolar e social do ser humano. Tendo como parâmetro o contexto referente às concepções que perpassam a avaliação educacional, conclui-se que o processo avaliativo está intimamente relacionado às alterações que sofreram em decorrência da evolução nas concepções de educação que orientam as práticas pedagógicas a partir da estruturação efetiva da escola como espaço de educação formal. Com essa prerrogativa, o processo educacional, estruturado sob o perfil do pensamento liberal e do paradigma positivista, orientou uma prática de ava-

liação significativamente classificatória. Em função deste contexto, considera-se que a implementação de políticas educativas, associadas a uma atuação pedagógica sensível a todas as impressões de vivência em âmbito educacional que desenham o rizoma escolar, proporcionará novos rumos à práxis da avaliação de forma plausível.
PALAVRAS-CHAVE: Avaliação; Educação; Políticas Educativas.

ABSTRACT
The evaluation process is engendered in human relations and permeates the daily life of humanity. The conjecture of the school context is a methodical and protocol practice, accomplishing school goals both implicit and explicit, which reverberates in dogmas and social values. In this context, this research aims to contribute to the existing discussions regarding school evaluation processes, in view of the importance of such processes in the school and social life of the human being. Taking as a parameter the context referring to the concepts that underlie educational evaluation, it is concluded that the evaluation process is closely related to the changes that have suffered as a result of the evolution in the conceptions of education that guide pedagogical practices from the effective structuring of the school as a space formal education. With this prerogative, the educational process, structured under the profile of liberal thought and the positivist paradigm, guided a significantly classificatory evaluation practice. In view of this context, it is considered that the implementation of educational policies, associated with a pedagogical performance that is sensitive to all impressions of experience in the educational field that draw the school rhizome, will provide plausible new directions for the praxis of evaluation.
KEYWORDS: Evaluation; Education; Educational Policies.

INTRODUÇÃO

O processo avaliativo está engendrado nas relações humanas e permeiam o cotidiano da humanidade. Isto implica em condições de cognição que reverberam de maneira reflexiva, podendo ser informalmente no dia-a-dia. A conjectura do contexto escolar é uma prática metódica e protocolar, realizando metas escolares tanto implícitos quanto explícitos, o que reverbera e dogmas e valores sociais. A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica. O processo avaliativo possui uma singularidade tênue à essência do conhecimento, tendo a consciência desta essência , avaliação sofre uma adaptação para evidenciar a coerência epistemológica. A partir de todo o panorama apresentado a retórica é externada na orientação de que no âmbito educacional, como prática pedagógica, não se constitui como prática dispersa, obtusa ou técnica, ou seja, não há um parâmetro, mas é mesurada por um esteriótipo de mundo, de educação e ciência, estruturando um fazer pedagógico. Outro pressuposto é que a avaliação na âmbito educacional e do processo de aprendizagem se apresenta através constituintes pedagógicas que perpassam a intecionalidade de ação, materializada em posturas, relações atitudinais e de habilidades dos indivíduos envolvidos. Como figura de avaliador desta condicionante, o docente é atribuído de responsabilidades interpretativas e mensura orientações e significados à avaliação educacional, desenvolvendo conhecimentos e representatividade em relação a avaliação e como ator na avaliação, embasado em suas próprias premissas, vivências e conhecimentos.

AVALIAÇÃO COMO PROCEDIMENTO NO ÂMBITO EDUCACIONAL

O processo avaliativo está engendrado nas relações humanas e permeiam o cotidiano da humanidade. Isto implica em condições de cognição que reverberam de maneira reflexiva, podendo ser informalmente no dia-a-dia. Podendo ser perceptivelmente induzida, caracterizando uma posição formal refletida sistematicamente em parâmetros de decisões (Dalben, 2005,p.66)
A conjectura do contexto escolar é uma prática metódica e protocolar, realizando metas escolares tanto implícitos quanto explícitos, o que reverbera e dogmas e valores sociais. De acordo com Villas-Boas, avaliações poder vir a serem úteis a transformação social ou manutenção da mesma. Segundo a autora, as práticas avaliativas não acontecem apenas em momentos esporádicos do trabalho pedagógico, e sim o iniciando, em todo o desenvolvimento da pedagogia, e na conclusão. Entretanto, o processo avaliativo não funciona por conta própria, independentemente do nível de ensino. São necessários a elaboração de projetos, estudo da teoria, ou ambos, fundamentando assim as concepções do ensino proposto, como enfatiza Caldeira (2000).
A concepção avaliativa de cunho pedagógico na esfera do ensino aprendizagem não é uma atividade dispersa ou fundamentada numa ausência de intencionalidade e que condiciona uma compreensão existente de um norteador político e epistemológico

que subsidia o movimento da prática docente e do ensino aprendizagem em que se insere. Abordando sobre esse afirmação, Cunha(1998), que realizou pesquisas das nuances que fundamentam a prática pedagógica no ensino superior, enfatiza a compreensão de que a concepção de conhecimento preside a definição da prática pedagógica desenvolvida na Universidade foi muito importante para ultrapassar a análise simplista, realizada sobre as regras didáticas aplicadas ao ensino superior. Compreender que ensinar e aprender estão alicerçados numa concepção de mundo e de ciência facilitou uma visão mais global e elucidativa, especialmente numa época em que a supremacia da ciência tem sido amplamente reconhecida. (p. 17).

Tendo como mesma concepção e simbiose nessa posição, Álvarez Méndez(2002), ao realizar questionamentos objetivando a avaliação, ou a necessidade da avaliação, endossa que a conclusão reporta, imprescindivelmente, ao percurso do conhecimento ou a que ele seja mensurado.

Endossando essa mesma posição, Álvarez Méndez (2002), ao indagar a respeito do objetivo da avaliação, ou sobre o porquê e para quê avaliar, sustenta que a resposta nos remete, necessariamente, ao sentido que tenha o conhecimento ou que a ele seja atribuído. Segundo o autor, o conhecimento deve ser o referente teórico que dá sentido global ao processo de realizar uma avaliação, podendo diferir segundo a percepção teórica que guia a avaliação. Aqui está o sentido e o significado da avaliação e, como substrato, o da educação. (p. 29).

O autor estabelece que o processo avaliativo possui uma singularidade tênue à essência do conhecimento, tendo a consciência desta essência , avaliação sofre uma adaptação para evidenciar a coerência epistemológica. A partir de todo o panorama apresentado a retórica é externada na orientação de que no âmbito educacional, como prática pedagógica, não se constitui como prática dispersa, obtusa ou técnica, ou seja, não há um parâmetro, mas é mesurada por um esteriótipo de mundo, de educação e ciência, estruturando um fazer pedagógico. Outro pressuposto é que a avaliação na âmbito educacional e do processo de aprendizagem se apresenta através constituintes pedagógicas que perpassam a intecionalidade de ação, materializada em posturas, relações atitudinais e de habilidades dos indivíduos envolvidos. Como figura de avaliador desta condicionante, o docente é atribuído de responsabilidades interpretativas e mensura orientações e significados à avaliação educacional, desenvolvendo conhecimentos e representatividade em relação a avaliação e como ator na avaliação, embasado em suas próprias premissas, vivências e conhecimentos. Sordi(2001) afirma: “Uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica”. (p. 173).

Tendo como premissa a incumbência do docente como avaliador,

responsável por atribuir sentido e significado à avaliação, origina-se o questionamento de como avaliação e orientada no processo do ensino aprendizagem contemporâneo. Como condição de estudo se faz necessário resgatar o significado de avaliação dos séculos VVI e XVII, quando surge a prática dos exames escolares e, até que condição se assemelham na atual prática avaliativa atual no ensino aprendizagem no âmbito escolar.

A AVALIAÇÃO FRENTE ÀS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DE MANEIRA TEMPORAL NO ÂMBITO ESCOLAR

Tendo com parâmetro de análise subdividadas em quatro condicionantes da concepção pedagógica e os significados de avaliação. Apresentam em um primeiro momento, os exames e as provas escolares como ferramenta de avaliação, utilizadas a partir do século XVI, intitulada de “Pedagogia Tradicional!” em que há uma concepção de equivalência entre avaliação e exame. Num segundo momento analisa-se a avaliação como dimensão, tendo sua notoriedade na denominada “Pedagogia tecnicista” . Na sequência à concepção avaliativa como classificatória e de regulação de desempenho. Como quarta e última categoria o sentido quantitativo do processo de avaliação.

O EXAME COMO AVALIAÇÃO

Em concepções evolutivas do processo avaliativo tem-se a referência sob a forma de exames e provas, que eram recorrente em colégios católicos da Ordem Jesuíta e em escolas protestantes, a partir do século XVI, conforme Luckesi(2003).

A tradição dos exames escolares, que conhecemos hoje, em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas (séc. XVI) e pelo Bispo John Amós Comênio (fim do séc. XVI e primeira metade do século XVII). (p. 16).

No contexto historicista remonta registros de que a pratica de exames escolares antecessede o respectivo período, pois, na China, aproximadamente trêm mil anos de Cristo, usava-se esta prática para a seleção de indivíduos para o exército. Mas houve uma sistematização dos exames escolares praticados na atualidade nas nossas escolas, com a modernidade e sua consequência prática educativa(luckesi,2003,p.16). A ascensão e estruturação da burguesia proporcionam notoriedade a prática

dos exames, decorrente de uma sistematização na busca de ascensão social, vislumbrada através do trabalho e dos estudos, em contraposição com os afortunados da aristocracia.É importante ressaltar que a generalização do acesso do funcionalismos público através de exame de admissão foi um êxito na democratização do Estado e na configuração de uma sociedade meritocrática.

O exame como forma avaliativa perdurou por muito tempo, principalmente com o desenvolvimento do modo de produção capitalista. Segundo Afonso (2000) afirma: É, portanto, ao longo do século XIX que se assiste à multiplicação de exames e diplomas, pondo em evidência o contínuo controle por parte do Estado dos processos de certificação. Como Karl Marx observou, o exame passa a mediar as relações mais amplas da cultura com o Estado, constituindo-se num vínculo objetivo entre o saber da sociedade civil e o saber do Estado. (p. 30).

Com essa reflexão se estabelece que nas condições contemporâneas as instituições educacionais brasileiras, públicas e privadas, em tese, praticam o exame como forma de avaliação, compreendendo do ensino básico ao ensino superior, Luckesi(2003, p.11).

A sala de aula é o lugar onde, em termos de avaliação, deveria predominar o diagnóstico como recurso de acompanhamento e reorientação da aprendizagem, em vez de predominarem os exames como recursos classificatórios (Luckesi, 2003, p. 47).

Todo esse repertório de informações e análises a prática de exames, proporciona obter alguma impressões sobre a abordagem da avaliação presente em intituições educacionais, onde a concepção de avaliar é examinar.

Um outro conceito pertinente é que o processo de avaliação consiste em mensurar o desempenho e, nessa prerrogativa, seguirá a discussão.

DIMENSIONAR PARA AVALIAR

A partir do século XX foi introduzido um processo avaliativo que tivesse como parâmetro medir o conhecimento, mais precisamento nos Estados Unidos, com aprofundamento de pesquisas de Thomdike relacionando os testes educacionais. Houve uma evolução significativa dos estudos e objetivaram no aprimoramento de testes padronizados para mensurar habilidades e aptidões do educando. Nesse mesmo período houve a contribuição da Psicologia à avaliação verificado em duas vertentes. Uma primeira evidenciado através de testes psicológicos, baseados em pesquisas de Sperman (1904, 1907, 19013) sobre a Psicometria, e de Binet e Simon (1905), que criaram o primeiro teste de inteligência infatil e adulto. O advento de dimensionar os comportamentos por meio de testes dinamizou a disseminar a cultura dos testes e medidas na educação, segundo Dias Sobrinho (2003) afirma que, nas primeiras décadas do século passado, havia uma distorção entre do entendimento de avaliar com o de medir:

Embora consideremos hoje importante distinguir avaliação e medida, naquele momento, esses termos se tomavam um pelo outro. A avaliação era eminentemente técnica, consistindo basicamente em testes de verificação, mensuração e quantificação de resultados. (p. 17)

A Psicologia teve sua contribuição em referência a avaliação educacional voltada as relações dos estudos da Psicologia comportamental sobre a aprendizagem. A narrativa concebe a relevância que há possibilidade de quantificar a aprendizagem, e portanto, mensurá-la. Essa pesquisas fundamentaram a intitulada “Pedagogia Tecnicista”, Segundo caldeira (1997).

A Pedagogia Tecnicista busca sua concepção de aprendizagem na psicologia comportamental. Esta sempre buscou adquirir o “status” de ciência, libertando-se da introspecção e fundamentando-se na lógica científica dominante que lhe garantisse a objetividade das ciências da natureza. Seu principal foco de preocupação são as mudanças comportamentais que possam ser cientificamente observadas, portanto, quantificadas. (p. 53).

A concepção de avaliar considerando, não apenas, mensurar as alterações comportamentais, mas também a aprendizagem, quantificando resultados, apoia-se numa racionalidade estrutural inserida pelo Positivismo. Em convergência com essa abordagem de quantificar resultados, conceitua-se a avaliação como a sistemática de dados por meio da qual se determinam as mudanças de comportamento do aluno e em que medida estas mudanças ocorrem (Bloom et al., 1975, p. 23). Por conseguinte, este tipo de avaliação objetiva a comprovação do rendimento do educando embasado em um aspecto (comportamental) preestabelecidos e, a relação avaliativa é resumida a mensurar e distancia do processo de ensino de seu resultado (Calderia,2000 p. 23).

O questionamento é: qual é o parâmetro dessa medida? Segundo Hadji (2001), medir significa atribuir um número a um acontecimento ou a um objeto, de acordo com uma regra logicamente aceitável (p. 27). Segundo o autor está engendrado no docente a concepão de que a avaliação é uma medida dos desempenhos do educando, e os alunos, por sua vez, também comungam deste aspecto. A barreira para a superação desse conceito está associado na referida “confiabilidade” das medidas em educação e nos parâmetros “objetivos” utilizados pelos docentes para atribuir notasl às atividades dos alunos:

Uma medida é objetiva no sentido de que, uma vez

definida a unidade, deve- se ter sempre a mesma medida do mesmo fenômeno. Certamente, um erro é sempre possível, devido às imperfeições da instrumentação, pois ele resulta então das condições de operacionalização dos instrumentos. Ele provém da operação de medida. Por essa razão, pode ser calculado e, portanto, neutralizado. (p. 27).

Neste contexto, segundo o autor, minimizar a avaliação à medida, ou em outras palavras, à prova induz na aceitação de confiabilidade desta ferramenta como parâmetro para mensurar e desconsiderar que a subjetividade do avaliador por interferir nos resultados da avaliação.

Baseado nesta narrativa o autor alerta: (...) registraremos aqui o fato de que hoje se sabe que a avaliação não é uma medida pelo simples fato de que o avaliador não é um instrumento, e porque o que é avaliado não é um objeto no sentido imediato do termo. Todos os professoresavaliadores deveriam, portanto, ter compreendido definitivamente que a "nota verdadeira" quase não tem sentido. (p. 34)

AVALIAÇÃO OBJETIVANDO CLASSIFIÇÃO OU REGULAÇÃO

Tradicionalmente nas instituições escolares o processo avaliativo conceitua- se no especificidade de classificar o desempenho do aluno através da avaliação.

Nesse contexto, segundo Perrenoud (1999): A avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência [grifo do autor]. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida em absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos. (p. 11).

A certificação é um aporte a esse conceito que a avaliação representa no contexto educacional, enfatiza o autor, sendo que a certificação, mais especificamente o diploma proporciona a garantia que seu portador foi contemplado com a formação, não havendo necessidade de submeter a futuros exames.

Conforme Perrenoud (1999), as processos avaliativos são perpassados por relações em duas lógicas, por sua vez, não são a priori, excludentes: a formativa e a somativa.

Referente à lógica somativa, Sordi (2001), associando-se em Perrenoud(1999), afirma: Esta se relaciona mais ao produto demonstrado pelo aluno em situações previamente estipuladas e definidas pelo professor, e se materializa na nota, objeto de desejo e sofrimento dos alunos, de suas famílias e até do próprio professor. Predomina nessa lógica o viés burocrático que empobrece a aprendizagem, estimulando ações didáticas voltadas para o controle das atividades exercidas pelo aluno, mas não necessariamente geradoras de conhecimento. (p. 173).

A lógica formativa baseia-se no processo de apropriação dos saberes pelo educando, o percurso vivenciado, mediado pela intervenção efetiva do docente. Com o intuito de proporcionar a orientação das aprendizagens, respaldando com uma ação profilática para evitar o prejuízo educacional e reinserindo o educando no processo de aprendizagem.

A partir de todo o contexto estabelece que a avaliação somativa apóia-se numa lógica cujo conceito se fundamenta em relações classificatórias de avaliação, com a particularidade, que ao final de uma unidade de estudos, semestre ou ano letivo, é a de analisar de houve apropriação de saberes.

Segundo Azzi (2001) afirma: A avaliação que acontece ao final nos dá uma dimensão do significado e da relevância do trabalho realizado. Difundida nos meios educacionais com a denominação de somativa, é sempre associada à idéia de classificação, aprovação e reprovação. Tal associação tem sentido e não é errada em uma proposta que tenha esses objetivos. Numa proposta que vise à inclusão do aluno, a avaliação final necessita ser redimensionada, sem perder seu caráter de seriedade e rigor. (p. 19).

Segundo Hadji(2001, p.19) referente à avaliação formativa, enfatiza que sua função principal é a de contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino (ou da formação, em sua plenitude).

Constitui-se de um aprofundamento de informações valorosas à regulação do processo de ensino aprendizagem. O autor adverte: uma avaliação não precisa conformar-se a nenhum padrão metodológico para ser formativa (p. 19). Mensurando essa narrativa, na prática, essas lógicas comungam conjuntas. Segundo Sordi(2001, p174), por conseguinte, a distinção é evidenciada na postura do docente perante elas, ou seja, na determinação do docente em assumir a sua responsabilidade e autonomia na definição do que é importante na concepção avaliativa.

QUALIFICAÇÃO ATRAVÉS DO PROCESSO AVALIATIVO

Em referência as relações tecnicista e quantitativa, Saul (1988), em 1960, mais precisamente a partir da respectiva década, originaram significativas críticas sobre os modelos e práticas de avaliação nas instituições escolares do Brasil, havendo um efêmero aprimoramento de enfoques de processos de avaliação alternativos, com premissas éticas, epistemológicos e teóricos muito distintos. A partir dessa orientação, a autora refere-se à busca de alternativa para a avaliação escolar. Produziu-se um acelerado desenvolvimento do interesse sobre a perspectiva chamada de avaliação "qualitativa". Esse movimen-

to deveu-se em grande parte ao reconhecimento de que os testes padronizados de rendimento não ofereciam toda a informação necessária para compreender o que os professores ensinavam e o que os alunos aprendem. (p. 45).
Relata que em referência a concepção qualitativa do processo de avaliação: Há uma preocupação em compreender o significado de produtos complexos a curto e a longo prazos, explícitos e ocultos, o que requer uma mudança de orientação, uma troca de pólo: da ênfase nos produtos à ênfase no processo. (p. 46).
Em função deste contexto, para a autora, a "avaliação qualitativa" passa a incorporar um conjunto de técnicas, orientações e pressupostos da metodologia etnográfica, da investigação de campo (p. 47).
Outro aspecto desta avaliação é o delineamento flexível que permita um enfoque progressivo, isto é, a avaliação centrada em processos é em si mesma um processo que evolui em virtude de descobertas sucessivas e de transformações do contexto; supõe, então, um enfoque seletivo e progressivo (Saul, 1988, p. 47).
Segundo Esteban (2003), a avaliação qualitativa estrutura-se como um modelo em movimento por ter em seu cerne a compreensão dos processos dos envolvidos e da aprendizagem, o que objetiva uma divisão com a primazia do resultado característico do processo quantitativo. A autora enfatiza: A avaliação qualitativa tenta responder à imposição de a avaliação qualitativa apreender a dinâmica e a intensidade da relação aprendizagem-ensino, porém articulada por princípios que sustentam o conhecimento-regulação-mercado, Estado e comunidade. (p. 26).
As pesquisas do respectivo autor sobre processo avaliativo do rendimento do educando demonstram que a estruturação de um modelo híbrido, Que personifica como amplitude generalizada o modelo quantitativo, que de qualquer forma, sofra alguma alteração tênue por inserir uma análise de alguns fatores subjetivos nessa avaliação, não garante uma verdadeira transformação no paradigma do processo avaliativo. Segundo Esteban (2001) afirma: (...) Muitas vezes observamos, tanto na sala de aula quanto nas propostas que chegam à escola, a manutenção da prática de avaliação fundamentada na lógica classificatória e excludente, ainda que a prática adquira uma aparência inovadora e que o conceito de avaliação escolar associado à quantificação do rendimento do/a aluno/a seja objeto de inúmeras e profundas críticas. (p. 121).
Segundo Santos Guerra, fala-se em avaliação de conteúdos, conceitos, procedimentos, atitudes, mas há que se sintetizar todo o processo num conceito ou número (apud Esteban, 2001, p. 121).
As concepções qualitativa e quantitativa mantêm o sujeito individualizado e não consideram a dimensão social da constituição da subjetividade, de suas características peculiares, de suas possibilidades, de suas dificuldades, etc.; conservam a concepção de que é necessário harmonizar o indivíduo às condições postas. (p. 122).

PONDERAÇÕES FINAIS

Quando se questiona as concepções que perpassam a avaliação no contexto educacional, verifica-se que há uma singularidade entre avaliar e examinar. Esteban (2004, p. 86) declara: embora muito criticada, a avaliação do desempenho escolar, como resultado do exame que o professor ou professora realiza sobre o aluno ou aluna, ainda é predominante.
Percebe-se também que há uma distorção no processo avaliativo, através da peculiaridade de mensurar através de quantidade de conhecimentos adquiridos pelo educando, a partir dos ensinamentos propostos pelo docente. Segundo Gatti (2003) afirma: É preciso ter presente, também, que medir é diferente de avaliar. Ao medirmos um fenômeno por intermédio de uma escala, de provas, de testes, de instrumentos calibrados ou por uma classificação ou categorização, apenas estamos levantando dados sobre uma grandeza do fenômeno. (...) Mas, a partir das medidas, para termos uma avaliação é preciso que se construa o significado dessas grandezas em relação ao que está sendo analisado quando considerado com um todo, em suas relações com outros fenômenos, suas características historicamente consideradas, o contexto de sua manifestação, dentro dos objetivos e metas definidos para o processo de avaliação, considerando os valores sociais envolvidos. (p. 110).
Outra condição que concebe o processo avaliativo escolar constitui na classificação do educando em uma escala que opera em pares excludentes, como: maduro/imaturo, capaz/incapaz, forte/fraco, bom/mau, etc. A respectiva classificação proporciona uma delimitação dos lugares da escola, seus limites e possibilidades de aprendizagem. Para Esteban (2004, p. 85), a avaliação classificatória não é somente um elemento justificador da inclusão/exclusão, ela está constituída pela lógica excludente dominante em nossa sociedade.
Uma forma de contemplar as diferenças, tendo como premissa que a ação metodológica de avaliação conceba uma pluralidade e maior flexibilidade é almejada a partir de uma avaliação embasada no conceito qualitativo. Para tanto, referente ao processo qualitativo no cotidiano educacional, Esteban (2003) afirma.
Não obstante a crítica ao modelo quantitativo e a