



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



MARIA APARECIDA ROSA DE ANDRADE ALIXANDRE

**AVALIAÇÃO FORMATIVA NA CONCEPÇÃO DOCENTE: a negação da
Avaliação Classificatória e a reprodução da lógica capitalista**

**João Pessoa
2024**

MARIA APARECIDA ROSA DE ANDRADE ALIXANDRE

**AVALIAÇÃO FORMATIVA NA CONCEPÇÃO DOCENTE: A negação da
Avaliação Classificatória e a reprodução da lógica capitalista**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de doutora em educação.

Linha de Pesquisa: Processo de Ensino e Aprendizagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria das Graças de Almeida Baptista.

**João Pessoa
2024**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A414a Alixandre, Maria Aparecida Rosa de Andrade.
Avaliação formativa na concepção docente : a negação da avaliação classificatória e a reprodução da lógica capitalista / Maria Aparecida Rosa de Andrade Alixandre. - João Pessoa, 2024.
208 f. : il.

Orientação: Maria das Graças de Almeida Baptista.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Avaliação formativa - Concepção de professores.
2. Avaliação formativa - Educação básica. 3. Avaliação classificatória - Pedagogia. 4. Avaliação dinâmica - Pedagogia. I. Baptista, Maria das Graças de Almeida.
II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.012:37.011.3-051(043)

AVALIAÇÃO FORMATIVA NA CONCEPÇÃO DOCENTE: A negação da Avaliação Classificatória e a reprodução da lógica capitalista

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de doutora em educação.

Linha de Pesquisa: Processo de Ensino e Aprendizagem.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria das Graças de Almeida Baptista.

João Pessoa, 27 de março de 2024.

Resultado: APROVADA

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **MARIA DAS GRACAS DE ALMEIDA BAPTISTA**
Data: 06/05/2024 10:53:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a Maria das Graças de Almeida Baptista
Orientadora (Presidente da Banca) – Universidade Federal da Paraíba

Documento assinado digitalmente
 **ANDREZZA MARIA BATISTA DO NASCIMENTO T**
Data: 11/04/2024 07:34:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr.^a Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares
(Examinadora Externa) – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente
 **ROGERIA GAUDENCIO DO REGO**
Data: 14/04/2024 08:29:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr.^a Rogéria Gaudêncio do Rêgo
(Examinadora Externa) – Universidade Estadual da Paraíba

Documento assinado digitalmente
 **ANA PAULA FURTADO SOARES PONTES**
Data: 16/04/2024 16:50:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr.^a Ana Paula Furtado Soares Pontes
(Avaliadora Interna) – Universidade Federal da Paraíba

Documento assinado digitalmente
 **NILVANIA DOS SANTOS SILVA**
Data: 16/04/2024 19:11:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr.^a Nilvania dos Santos Silva
(Avaliadora Interna) – Universidade Federal da Paraíba

*Àqueles que personificam o Amor de Deus na
minha história: Marcos (Esposo), Maria
Vitória (Filha), Gabriel (Filho), Maria Gorete
(Mãe), Pedro (Pai) e Ana Paula (Irmã).*

AGRADECIMENTOS

A Deus, único e onipotente, digno de toda honra e toda glória. Gratidão, pois olhastes para a pequenez de minha alma, e hoje vivo o antes considerado impossível.

A Nossa Senhora do Rosário, mãe, intercessora e advogada nas situações mais difíceis.

O caminho percorrido na construção da pesquisa só foi possível por meio do apoio, orientação e dedicação, pois, como todo caminho, este teve seus momentos de encantamento e desencantamento, de plenitude e de obstáculos, enfim, altos e baixos – superados, pois eles(elas) estavam comigo. E, agora, aproveito para lhes prestar um pequeno agradecimento:

À Professora Doutora Maria das Graças de Almeida Baptista, por acreditar tanto em mim. Tudo o que eu fizer não será suficiente para expressar toda a minha gratidão, amor, respeito e admiração. Sua dedicação, sabedoria e paciência têm colaborado de forma grandiosa com minha formação. Durante o processo de doutorado, destaque, sobretudo, sua empatia diante de minha condição materna. Sua compreensão, atenção e motivação foram fundamentais para a produção e a finalização desse trabalho.

Às professoras da banca examinadora Doutora Rogéria Gaudêncio do Rêgo (UEPB), Doutora Andrezza Maria Batista do Nascimento (IFRN), Doutora Ana Paula Furtado Soares Pontes (UFPB), Doutora Nilvania dos Santos Silva (UFPB), por terem aceitado generosamente participar da qualificação e da defesa. Por suas contribuições enriquecedoras que possibilitaram a constituição de uma tese com ainda mais rigor teórico-metodológico. Agradeço também pelas observações apontadas no sentido de conferirem consistência ainda mais acurada ao trabalho.

À Universidade Federal da Paraíba, espaço onde, desde a graduação, venho construindo minha carreira acadêmica. Sendo um espaço privilegiado para o acesso ao saber elaborado pela humanidade e, no Brasil, um importante meio de ascensão social.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia e Psicologia da Educação – Agora, sob a orientação da Professora Doutora Maria das Graças de Almeida Baptista, com 15 anos de existência, e, há 13 anos, vem sendo, para mim, um espaço

privilegiado para o encontro com os pensadores que problematizam a educação a partir do materialismo histórico-dialético.

Agradeço ainda a todos os professores da Linha de Pesquisa Processo de Ensino e Aprendizagem, que, direta ou indiretamente, contribuíram com o desenvolvimento da pesquisa.

A meu abençoado esposo (Marcos Alixandre), que, com suas palavras de força e otimismo, é meu grande incentivador na caminhada acadêmica.

A minha amada filha, Maria Vitória, que me titulou mãe ainda no processo inicial deste trabalho, lançando-me o desafio de exercer a maternidade e desenvolver-me como pesquisadora.

A meu amado filho, Gabriel, que, ainda em meu ventre, já anuncia boas novas.

A minha abençoada mãe, Maria Gorete, pelo incondicional amor e cuidado que tem sempre dedicado a mim.

A meu pai (Pedro) e a minha irmã (Ana Paula), que, mesmo a distância, fazem-se presentes. Amo vocês!

À amiga Mayam, companheira de doutorado, com a qual compartilhei alegrias e angústias, tornando-se parte importante de minha vida, sempre apoiando, torcendo e ajudando para além da academia.

Aos professores e às professoras com quem estive durante toda minha trajetória estudantil, toda ela em instituições públicas de ensino (da educação infantil ao doutorado).

E, por fim, mas não menos importante, quero expressar meu imenso respeito e agradecimento às três escolas que participaram da pesquisa, em especial, às seis professoras entrevistadas, por compartilharem todas as experiências vivenciadas ao longo do processo formativo.

Temos de reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical. Isso não pode ser feito sem desafiar as formas atualmente dominantes de internalização, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal.

(Mészáros, 2009, p. 87)

RESUMO

ALIXANDRE, Maria Aparecida Rosa de Andrade. **Avaliação Formativa na concepção docente**: a negação da Avaliação Classificatória e a reprodução da lógica capitalista. João Pessoa, 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024.

O presente estudo trata da Avaliação Formativa que tem influenciado a concepção, as práticas, as políticas e os processos de formação na Educação Básica, embora a avaliação da aprendizagem seja um fenômeno repleto de contradições e negações. A tese defendida é a de que a Avaliação Formativa, orientada pela lógica capitalista, nega o discurso de negação da Avaliação Classificatória. Para responder aos problemas oriundos da prática social, definimos, como caminho epistemológico, o Materialismo Histórico e Dialético, que possibilita apreender a essência do fenômeno investigado em sua existência real e efetiva, ou seja, em sua concretude, analisando suas contradições na prática social e em sua relação com outros fenômenos. Para analisar como se materializa a avaliação na concepção docente, realizamos uma análise a partir de duas abordagens: a macroestrutural, no que se refere à historicidade da avaliação e sua relação com a estrutura social, e a microestrutural, no que tange à concepção de professores sobre Avaliação Formativa. A pesquisa empírica foi realizada em três escolas do município de João Pessoa, Paraíba, com seis professoras do 5º ano do Ensino Fundamental. As entrevistas realizadas evidenciam a negação e as contradições da Avaliação Classificatória o destaque da Avaliação Formativa na concepção docente. Contudo, essa a rejeição à Avaliação Classificatória não implica na sua ausência na prática pedagógica dos professores. A pesquisa possibilita apontar que tanto a Avaliação Classificatória (Pedagogia Tradicional) como a Avaliação Formativa (Pedagogia Nova), ainda que desenvolvidas em momentos históricos diferentes, estão voltadas para o fortalecimento e a manutenção do sistema capitalista. Assim, se a educação estiver a serviço da burguesia, continua reproduzindo os princípios dessa estrutura social. Para tanto, a Avaliação Formativa apresenta-se como elemento de uma educação transformadora, mas não se trata de uma mudança revolucionária, pautada na formação de sujeitos críticos, capazes de transformar a sociedade. Mas, sim, de mudanças ainda que contraditórias, voltadas para a manutenção da classe burguesa e do sistema capitalista. Por fim, o trabalho apresenta a Avaliação Dinâmica proposta pela Pedagogia Histórico-Crítica como alternativa à Avaliação Classificatória e à Avaliação Formativa, posto que essa Pedagogia nega e incorpora elementos da Avaliação Classificatória e da Avaliação Formativa.

Palavras-chave: Concepção dos professores. Avaliação Classificatória. Avaliação Formativa. Avaliação Dinâmica.

ABSTRACT

ALIXANDRE, Maria Aparecida Rosa de Andrade. **Formative Assessment in the teaching conception:** The denial of Classificatory Assessment and the reproduction of capitalist logic. João Pessoa, 2024. Thesis (Doctorate in Education) – Postgraduate Program in Education at the Federal University of Paraíba, João Pessoa, 2024.

The present study deals with Formative Assessment, which has influenced the conception, practices, policies and training processes in Basic Education, although learning assessment is a phenomenon full of contradictions and denials. The thesis defended is that Formative Assessment, guided by capitalist logic, denies the discourse of denial of Classification Assessment. To respond to problems arising from social practice, we define, as an epistemological path, Historical and Dialectical Materialism, which makes it possible to grasp the essence of the phenomenon investigated in its real and effective existence, that is, in its concreteness, analyzing its contradictions in social practice and in its relationship with other phenomena. To analyze how assessment materializes in the teaching conception, we carried out an analysis based on two approaches: the macrostructural, with regard to the historicity of assessment and its relationship with the social structure, and the microstructural, with regard to the conception of teachers on Formative Assessment. The empirical research was carried out in three schools in the city of João Pessoa, Paraíba, with six teachers from the 5th year of Elementary School. The interviews carried out highlight the denial and contradictions of Classification Assessment and the prominence of Formative Assessment in the teaching conception. However, this rejection of Classification Assessment does not imply its absence in teachers' pedagogical practice. The research makes it possible to point out that both Classificatory Assessment (Traditional Pedagogy) and Formative Assessment (New Pedagogy), although developed at different historical moments, are aimed at strengthening and maintaining the capitalist system. Thus, if education is at the service of the bourgeoisie, it continues to reproduce the principles of this social structure. To this end, Formative Assessment presents itself as an element of transformative education, but it is not a revolutionary change, based on the formation of critical subjects, capable of transforming society. But, yes, changes, albeit contradictory, aimed at maintaining the bourgeois class and the capitalist system. Finally, the work presents the Dynamic Assessment proposed by Historical-Critical Pedagogy as an alternative to Classificatory Assessment and Formative Assessment, since this Pedagogy denies and incorporates elements of Classificatory Assessment and Formative Assessment.

Keywords: Teachers' conception. Classification Assessment. Formative Assessment. Dynamic Assessment.

RESUMEN

ALIXANDRE, María Aparecida Rosa de Andrade. **Evaluación Formativa en la concepción docente:** La negación de la Evaluación Clasificatoria y la reproducción de la lógica capitalista. João Pessoa, 2024. Tesis (Doctorado en Educación) – Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Paraíba, João Pessoa, 2024.

El presente estudio aborda la Evaluación Formativa, la cual ha influido en la concepción, prácticas, políticas y procesos de formación en la Educación Básica, aunque la evaluación de los aprendizajes es un fenómeno lleno de contradicciones y negaciones. La tesis defendida es que la Evaluación Formativa, guiada por la lógica capitalista, niega el discurso de negación de la Evaluación de Clasificación. Para responder a los problemas derivados de la práctica social, definimos, como camino epistemológico, el Materialismo Histórico y Dialéctico, que permite captar la esencia del fenómeno investigado en su existencia real y efectiva, es decir, en su concreción, analizando sus contradicciones en la práctica social y en su relación con otros fenómenos. Para analizar cómo se materializa la evaluación en la concepción de la enseñanza, realizamos un análisis basado en dos enfoques: el macroestructural, en lo que respecta a la historicidad de la evaluación y su relación con la estructura social, y el microestructural, en lo que respecta a la concepción de los docentes sobre Evaluación formativa. La investigación empírica se realizó en tres escuelas de la ciudad de João Pessoa, Paraíba, con seis profesores del 5º año de la Educación Primaria. Las entrevistas realizadas resaltan la negación y las contradicciones de la Evaluación Clasificatoria y el protagonismo de la Evaluación Formativa en la concepción de la enseñanza. Sin embargo, este rechazo a la Evaluación de Clasificación no implica su ausencia en la práctica pedagógica docente. La investigación permite señalar que tanto la Evaluación Clasificatoria (Pedagogía Tradicional) como la Evaluación Formativa (Nueva Pedagogía), aunque desarrolladas en diferentes momentos históricos, tienen como objetivo fortalecer y mantener el sistema capitalista. Así, si la educación está al servicio de la burguesía, sigue reproduciendo los principios de esta estructura social. Para ello, la Evaluación Formativa se presenta como un elemento de educación transformadora, pero no es un cambio revolucionario, basado en la formación de sujetos críticos, capaces de transformar la sociedad. Pero sí, cambios, aunque contradictorios, encaminados a mantener la clase burguesa y el sistema capitalista. Finalmente, el trabajo presenta la Evaluación Dinámica propuesta por la Pedagogía Histórico-Crítica como una alternativa a la Evaluación Clasificatoria y la Evaluación Formativa, ya que esta Pedagogía niega e incorpora elementos de la Evaluación Clasificatoria y la Evaluación Formativa.

Palabras clave: Concepción docente. Clasificación Evaluación. Evaluación formativa. Evaluación dinámica.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EAD	Educação a Distância
EEBAS	Escola de Educação Básica
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMJP	Prefeitura Municipal de João Pessoa
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROLICEN	Programa de apoio para Cursos de Licenciatura
SAEB	Sistema de Avaliação Básica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA..	33
2.1	A avaliação nas sociedades antigas, média e moderna.....	33
2.2	A avaliação na sociedade capitalista	39
2.3	Educação e sociedade.....	44
3	MOVIMENTO HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	51
3.1	Abordagens Pedagógicas e Avaliação.....	52
3.2	Avaliação nos Documentos Oficiais de Educação.....	61
4	PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS DA AVALIAÇÃO CLASSIFICATÓRIA.....	78
4.1	Pedagogia Tradicional e Avaliação.....	80
4.2	Fundamentos teóricos da Avaliação Classificatória.....	86
4.3	Avaliação Classificatória: escola, professor(a) e aluno(a).....	91
5	AVALIAÇÃO FORMATIVA: TRANSFORMAÇÃO OU TRANSIÇÃO DE UM PARADIGMA HEGEMÔNICO?.....	97
5.1	Pressupostos históricos da Avaliação Formativa.....	99
5.2	Fundamentos teóricos da Avaliação Formativa.....	104
5.3	As bases da Avaliação Formativa.....	113
5.3.1	Processo contínuo.....	114
5.3.2	Autoavaliação.....	118
5.3.3	Reorientação da prática.....	121
5.4	Avaliação Formativa: escola, professor(a), aluno(a).....	123
6	AVALIAÇÃO FORMATIVA NA CONCEPÇÃO DOCENTE.....	128
6.1	A Concepção das Professoras.....	131
6.1.1	Processo contínuo: ensino e aprendizagem.....	134
6.1.2	Autoavaliação: professor e aluno.....	140
6.1.3	Reorientação: prática pedagógica.....	144
6.2	Negação da Avaliação Classificatória.....	148

7	POR UMA AVALIAÇÃO DINÂMICA: NEGANDO E INCORPORANDO ELEMENTOS DAS AVALIAÇÕES CLASSIFICATÓRIA E FORMATIVA.....	156
7.1	A Pedagogia Histórico-Crítica.....	160
7.2	Avaliação Dinâmica.....	168
7.3	Avaliação Dinâmica: escola, professor(a) e aluno(a).....	173
7.4	Dimensões da Avaliação: Política, Ética e Teórico- Metodológica.....	178
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	184
	REFERÊNCIAS.....	190
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	199
	APÊNDICE B – PERFIL DAS ENTREVISTADAS.....	201
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	202
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	204
	ANEXO B – CERTIDÃO DE APROVAÇÃO DO PROJETO PELO PPGE/UFPB.....	207
	ANEXO C – CARTA DE ANUÊNCIA DA PREFEITURA DE JOÃO PESSOA.....	208

1 INTRODUÇÃO

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim, sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.

(Marx, 2003, p. 7)

Compreendo hoje a minha história a partir das condições materiais que possibilitaram a minha formação enquanto sujeito social e histórico. Sou uma síntese das múltiplas relações que foram me constituindo, e minha história continua sendo escrita a cada dia, a partir das condições postas. Vários fatos, no entanto, se deram e contribuíram para me perceber como tal, pertencente a uma classe social.

Para analisar a minha trajetória acadêmica e profissional até chegar a esta pesquisa de doutoramento, senti a necessidade de retornar às minhas origens. Nasci em um hospital público na cidade de Sousa, Paraíba. Meus pais residiam em Santa Cruz, cidade pequena com cinco mil habitantes, economicamente pobre – a população vivia da agricultura e de alguns empregos vinculados à prefeitura.

Sou a segunda filha (de duas) de um agricultor e de uma professora da educação infantil. Meu pai pouco frequentou a escola, não por opção, e sim porque as condições econômicas não permitiam. Além da dificuldade do acesso à escola, teve, muito cedo, que trabalhar na roça para ajudar no sustento da família. Já a minha mãe, com muito sacrifício, teve de morar em outra cidade, trabalhando como doméstica, para concluir o Ensino Médio. Retornando para sua cidade, conseguiu aprovação em concurso público para professora do município.

Muito cedo, fui para a escola (com alguns meses de vida). Minha mãe, por não ter outra opção, levava-me para a escola, na qual era professora. E, assim, concluí o Ensino Fundamental I e II na escola pública do Município. Aos 15 anos de idade, já no primeiro ano do Ensino Médio, não se falava, nem se pensava em universidade e vestibular, só quem tinha ensino superior na cidade era o prefeito e alguns de seus familiares.

Quando eu estava em fase de conclusão do 3º Ano do Ensino Médio, a chegada de um novo professor de Matemática (recém-formado) incentivou-nos e nos mostrou a possibilidade de fazer um curso superior, fazendo, contudo, surgirem alguns

questionamentos: minha família tem condições de arcar com um curso superior? Qual curso fazer? E foi pela minha trajetória de vida e de ter como referência a minha mãe, além de, principalmente, pelas condições¹ em que me encontrava, que eu considerei ser possível alcançar, uma vaga no ensino superior, optando, então, pelo curso de Pedagogia. Naquele mesmo ano, prestei vestibular para a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG, *Campus* Cajazeiras) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB, *Campus* João Pessoa), conseguindo aprovação na UFPB.

A partir dessa aprovação, surgiram outras dúvidas e incertezas, acompanhadas de críticas, tais como: “Sair daqui para fazer Pedagogia tão longe?”, “Não vale a pena!”, “Esse curso não presta!”, “Curso de pobre!”, “Vai passar necessidades em João Pessoa!”, “Desista. Isso não é para você!”.

Mesmo com todas as dificuldades econômicas, em pouco tempo, estava morando em João Pessoa. Logo no segundo semestre do curso de Pedagogia, participei da seleção para o Projeto Apoio Pedagógico (uma parceria da Universidade com a Prefeitura de João Pessoa, que possibilitava a alunos de graduação estagiarem diariamente e de forma renumerada nas escolas). Tive, ainda, a oportunidade de ser bolsista do Programa de Apoio para Cursos de Licenciatura (PROLICEN) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), que contribuíram para minha formação como pesquisadora. Ao concluir o Curso de Pedagogia, no mesmo ano, fiz Especialização em Psicopedagogia. O título de Especialista resultou em novas oportunidades, das quais tratarei adiante.

A Universidade possibilitou o acesso ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia e Psicologia da Educação – Ágora, com a orientação da Professora Doutora Maria das Graças de Almeida Baptista. As reflexões realizadas no grupo de estudo da teoria marxista possibilitaram compreender concretamente minha trajetória de vida. Isso fez sentido na minha vida. A partir dos estudos, comecei a entender o motivo de um indivíduo não se sentir plenamente incluído na sociedade. O porquê da violência policial, o porquê do racismo e, ainda, porque fui a primeira na história da família a ter acesso à universidade. Com essa nova compreensão quanto às minhas inquietações, comecei a questionar a minha prática em sala de aula, com ênfase na avaliação da aprendizagem, afinal, a avaliação, em diversas situações, pode servir como uma ferramenta de exclusão ou inclusão.

¹ Precisava lutar para ajudar minha família a melhorar nossas condições de vida. Não me faltava vontade de estudar, portanto, não havia por que não tentar entrar na Universidade.

No segundo semestre de 2014, cursei, como aluna especial, uma disciplina no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na tentativa de aproximação com as discussões desse nível de formação. Em 2015, participei da seleção para o Mestrado, porém sem êxito. O resultado negativo levou-me a aprofundar o projeto, pois compreendia a importância de dar continuidade aos meus estudos e à minha formação, avançando de nível acadêmico. Naquele mesmo ano, por já ter título de Especialista, fui selecionada como bolsista de curso de Educação a Distância (EaD) da UFPB. Tive, então, a oportunidade de ser Tutora no curso de Especialização em Linguística na modalidade a distância, ofertado pela UFPB. Desenvolvi atividades nesse curso durante dois anos, orientando seis trabalhos de monografia. Essa experiência foi fundamental para minha formação.

Em 2016, agora com o projeto reformulado e com vários outros questionamentos, a partir de minha prática como pedagoga, participei da seleção de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB) e fui aprovada com um projeto que discutia nosso estranhamento em relação às concepções e às práticas docentes instauradas e aceitas como consenso social, buscando provocar reflexões sobre esses objetos.

Nos anos de 2017 a 2019, voltei a atuar na EaD, desenvolvendo atividades como tutora em um Curso de Graduação em Letras Língua Espanhola a Distância, também ofertado pela UFPB, e tal prática despertou inúmeros questionamentos referentes à avaliação e a minha prática pedagógica. A Educação a Distância possibilitou acompanhar alunos(as) de realidades distintas – problema no acesso à Internet, sem equipamento adequado para participar das atividades, sem tempo para executar e enviar as atividades, obedecendo ao calendário proposto. Somados a essas dificuldades, também encontrei alunos(as) com dificuldades na escrita, avaliados(as) por um sistema classificatório e excludente, ainda que, no plano de Curso, constasse a abordagem da Avaliação Formativa, resultando no alto índice de evasão. Eu via, a todo momento, o reflexo da minha própria trajetória em cada um(a) desses(as) alunos(as) e sobre como o sistema capitalista, excludente e desigual, busca confundir ou tratar como sinônimos igualdade e equidade.

Ainda em 2017, participei do Processo Simplificado para Professor Substituto da UFPB, para lecionar na Escola de Educação Básica (EEBAS). Tive a oportunidade de ser Professora dessa Instituição por quase dois anos. Para além de planejar e ministrar aulas, eu tinha o desafio de orientar e acompanhar estagiários de diversos

Cursos de Graduação, como: Matemática, Pedagogia, Música, Educação Física, Letras Espanhol e Inglês, uma vez que a EEBAS recebe esses alunos para estágios e desenvolvimento de projetos e pesquisas.

Uma das etapas dessa seleção era a Prova de Desempenho, o que consistia em ministrar uma aula cujo tema seria sorteado na presença dos candidatos. Esse tema foi “Avaliação Formativa”. Tal temática provocou o retorno de algumas inquietações no desenvolvimento da dissertação, visto que as professoras participantes, sujeitos da minha pesquisa, sinalizavam no sentido de uma Avaliação Formativa e a negação da Avaliação Classificatória. Essa relação, associada à minha prática pedagógica e a alguns estudos, possibilitou a construção do projeto de Doutorado.

Além das referidas experiências a presente pesquisa de doutoramento também tem sua origem efetiva no desenvolvimento da dissertação de Mestrado, realizado no período de 2016 a 2018, intitulada “Teoria Construtivista piagetiana: concepção de professoras de alfabetização em escolas municipais de João Pessoa/PB”. A concepção dos sujeitos foi analisada na perspectiva do materialismo histórico-dialético, que auxiliou na compreensão do fenômeno em sua totalidade. Esta pesquisa suscitou algumas necessidades concretas de continuidade do estudo, e uma delas deu origem à presente pesquisa de doutorado.

Na pesquisa de Mestrado, foram identificadas inúmeras lacunas no discurso docente e o que se repetiu com a Avaliação Formativa, fenômeno desta investigação de doutorado. Com base nos estudos realizados no Mestrado, podemos destacar que, para ocorrer a *práxis* nas ações pedagógicas, faz-se necessária, entre outros fatores, uma rede de apoio institucional aos docentes, de forma a desenvolver uma ação pedagógica crítica e transformadora. A pesquisa de doutorado se propõe a ultrapassar os fenômenos da aparência postos pela sociedade, devendo ir além de um diagnóstico da realidade, buscando um amplo debate teórico pautado na ação-reflexão-ação.

Gamboa (2006) ressalta que a problemática de uma pesquisa surge da realidade concreta do pesquisador. E que, para encontrar respostas para suas questões, o pesquisador segue, pelo menos, quatro níveis, a saber: teórico, técnico, metodológico e epistemológico. Ressaltamos que a problemática analisada advém da minha prática pedagógica e da pesquisa desenvolvida junto a escolas públicas do município de João Pessoa.

Propomo-nos a analisar a concepção docente sobre a Avaliação, a partir da fundamentação teórica do materialismo proposto por Gramsci (1995), que possibilita compreender que a Avaliação é permeada pela concepção de mundo que os sujeitos históricos, professores e alunos, trazem para a sala de aula. No movimento histórico e a partir das necessidades da sociedade capitalista, são evidenciadas algumas concepções em detrimento de outras, a exemplo da Avaliação Formativa e da negação da Avaliação Classificatória. Essas concepções mascaram práticas pedagógicas, enquanto relações sociais que se inserem e se concretizam a partir do projeto que uma determinada sociedade tem para com a educação, forjando a concepção do professor sobre o processo educacional e, conseqüentemente, sobre o processo de avaliação.

Essa sociedade é, contudo, um todo contraditório e em movimento. Neste sentido, Baptista (2012, p. 22) destaca que “a educação, como parte da totalidade social, é também contraditória e pode vir a ser a negação desse todo, ou seja, um agente transformador e propiciador de uma nova realidade”. Essa educação, entretanto, não advém de ações espontaneístas. Segundo Gramsci (1995, p. 21), “uma elaboração superior da própria concepção do real: a consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência”.

O fenômeno aqui em estudo é parte do processo escolar. Por decorrência, não pode ser abordado a partir de experiências individuais ou apenas no aspecto técnico, pois implica compreendê-lo no seu contexto histórico-social e a partir da teoria em que se fundamenta. Ou seja, que projeto de sociedade e educação a Avaliação Formativa se alinha? Com a finalidade de compreender como a Avaliação tem sido reproduzida na concepção pedagógica atrelada à propagação da Avaliação Formativa e à negação da Avaliação Classificatória, temos como questão problema: *Que pressupostos teóricos e metodológicos orientam a concepção de professores sobre a Avaliação Formativa?*

Esses questionamentos direcionam este estudo à seguinte tese: *A Avaliação Formativa, orientada pela lógica capitalista, nega o discurso de negação da Avaliação Classificatória.*

No desenvolvimento desta pesquisa, buscamos investigar os fundamentos teórico-metodológicos da Avaliação Classificatória, da Avaliação Formativa e a concepção docente acerca de tais processos avaliativos, percorrendo sobre cada um

desses temas. A partir dos estudos realizados, podemos evidenciar que a proposta de avaliação adotada, oficialmente, no Brasil, tem sua base teórica no modelo proposto por Bloom e colaboradores (Bloom; Hasting; Madaus, 1971).

Quero destacar que, nos últimos anos, a avaliação educacional tem ocupado uma posição central em meus estudos e reflexões pedagógicas. A partir das pesquisas realizadas, reconheço, com mais e mais certeza, a relevância de uma formação docente voltada à Avaliação da Aprendizagem. A oportunidade de participar como aluna do PPGE/UFPB me possibilitou a formação em pesquisa e fortaleceu meu compromisso de docência, visando a uma melhor atuação profissional, a um comprometimento ético e social e à identificação com a linha de Processos de Ensino e Aprendizagem.

Neste sentido, vejo que se faz extremamente relevante pesquisar e refletir criticamente sobre os processos avaliativos, já que os estudos até aqui desenvolvidos revelam uma compreensão fortemente teórica da avaliação da aprendizagem, dissociada da realidade social, o que tende a dificultar o reconhecimento dos fundamentos e finalidades da avaliação na escola, ocultando o seu sentido político e ideológico de ampliação da seleção social do aluno.

Estando agora no Doutorado e partindo das aproximações com os sujeitos entrevistados no Mestrado, o presente estudo discorre acerca de duas concepções de avaliação da aprendizagem, a Avaliação Classificatória e a Avaliação Formativa, que comportam, em sua essência, diferentes concepções de Educação. As falas das professoras reforçam a utilização da Avaliação Formativa como um discurso dominante na atualidade, um *slogan*, como sinaliza Saviani (2008).

A partir da prática que experienciamos em nosso cotidiano, propomo-nos a fazer uma análise crítica do movimento do real da avaliação na concepção pedagógica para compreendê-la e suas múltiplas relações.

Essa análise sobre a concepção da Avaliação é fundamentada na historicidade do problema, suas raízes na sociedade brasileira, identificando os objetivos dessa avaliação e suas diferentes nomenclaturas ao longo da história, como é o caso da Avaliação Formativa, termo recorrentemente utilizado nas escolas, na sala de aula e abordado nos documentos oficiais de Educação, como a LDB 9394/96, DCNEB (2013), BNCC (2018), entre outros. Ainda que se veja essa recorrência, o que, de fato, muda na avaliação pedagógica?

Para compreender como se materializa a Avaliação na concepção docente,

realizamos uma análise a partir de duas abordagens: macroestrutural (no que se refere à historicidade da avaliação e sua relação com a estrutura social) e microestrutural (a concepção de professores sobre avaliação), que se encontram dialeticamente relacionadas.

Para melhor justificar a relevância da pesquisa nos aspectos social, científico e institucional, foi feito um levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), relativo às produções de 2000 e 2021. O motivo que orientou esse recorte histórico-temporal foi que, a partir do ano 2000, com mais efervescência, abordou-se o uso da expressão *Avaliação Formativa* nas pesquisas científicas, assim como foi evidenciado o uso dessa expressão nos documentos oficiais de educação.

As pesquisas evidenciam que, ao longo da história social, a partir dos movimentos de interesses políticos e sociais de cada época, distintas concepções de avaliação têm sido apresentadas como elemento fundamental, para o processo de ensino e aprendizagem. Ao analisarmos as teses produzidas até o ano de 2021, podemos identificar as mudanças na nomenclatura no fenômeno *avaliação*. Nas últimas décadas, pouco se utilizou a expressão *Avaliação Classificatória*. Visto como excludente e disciplinadora, o adjetivo dessa expressão foi substituído por outros, o que resultou em *avaliação emancipatória*, *mediadora* e *formativa*. É esta última – a formativa – a que propomos situar na história social.

O levantamento bibliográfico nos permite constatar a inexistência de produções que analisem o discurso de negação da Avaliação Classificatória na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, assim como a Avaliação Dinâmica, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, não é apresentada como possibilidade de superação da Avaliação Classificatória.

Utilizamos, inicialmente, os descritores “avaliação da aprendizagem”, “Avaliação Classificatória” e “Avaliação Formativa”, com o objetivo de localizar pesquisas que discutissem a Avaliação na concepção docente, considerando como esse processo se manifesta na história da sociedade e a negação de determinados termos em detrimento de outros. Foram identificadas 38 pesquisas, sendo 23 Dissertações e 15 Teses.

Outro foco de interesse foi a análise da Avaliação na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético e a utilização da Pedagogia Histórico-Crítica como aporte teórico, como vem sendo pesquisada a avaliação da aprendizagem escolar a

partir da prática social.

Ao analisar o material obtido, identificamos que algumas pesquisas abordam a Avaliação Classificatória, outras, a Avaliação Formativa – estas voltadas para áreas específicas da Educação, como, por exemplo, a Tese *Avaliação da aprendizagem na educação a distância: Um modelo conceitual de Avaliação Formativa para a Pós-Graduação em Informática na educação*, defendida em 2014, de autoria de Marize Lyra Silva Passos, que tinha como objetivo de pesquisa construir um modelo conceitual que contribuísse para a melhoria do planejamento e execução da avaliação da aprendizagem da Pós-Graduação em Informática na Educação.

Outro exemplo é a Tese da pesquisadora Deire Lúcia de Oliveira, intitulada *Avaliação Formativa e feedback: compreensão e uso por professores de matemática da rede pública de ensino do Distrito federal*, defendida em 2020, cujo objetivo foi analisar as práticas avaliativas utilizadas nas aulas de Matemática e que dão sustentação à perspectiva de Avaliação Formativa.

Alguns autores nos auxiliaram na compreensão da expressão *Avaliação Formativa* como Abramowicz (2005); Cappelletti (1999); Soeiro e Aveline (1982); Esteban (2002); Luckesi (1992, 2004, 2011); Hoffmann (2009, 2011); Vasconcellos (2000, 2003); Villas Boas (2011, 2013); Fernandes (2006, 2009); Saul (1985, 1999), entre outros.

A partir dessa investigação, pode-se afirmar que a presente pesquisa de Doutorado se diferencia dos estudos até aqui desenvolvidos por três motivos: primeiro, porque busca compreender a concepção dos professores sobre Avaliação Formativa e os elementos de negação da Avaliação Classificatória. Segundo, porque buscará evidenciar os fatores históricos que influenciam no discurso de negação da Avaliação Classificatória; por fim, por buscar compreender a negação da Avaliação Classificatória como um fato social contraditório.

O fenômeno *Avaliação Formativa* foi cunhado na literatura educacional em 1967, por Michael Scriven, que teorizou sobre questões relacionadas à avaliação de currículo. A abordagem formativa tem como principal característica o processo de avaliação contínua, com o objetivo de auxiliar e criar estratégias para apoiar o aluno na aprendizagem. Atualmente, a avaliação da aprendizagem com ênfase na Avaliação Formativa tem sido tema de diversas reflexões e estudos. Esses ensaios, no entanto, não esgotam sua amplitude nem a sua compreensão em um dado momento histórico.

Considerando a avaliação da aprendizagem uma ferramenta essencial no

processo de ensino-aprendizagem, a presente pesquisa trata da negação da Avaliação Classificatória e da ênfase na Avaliação Formativa, que se efetiva na concepção dos professores, observando-se as particularidades da *práxis* pedagógica. Contudo, a Avaliação Formativa evidenciada na concepção dos professores reproduz a lógica da sociedade capitalista e negando a efetivação dessa Avaliação.

Com base nas reflexões e argumentos propostos para a construção desta pesquisa, definimos, como seu objetivo geral, compreender a concepção do professor sobre a Avaliação Formativa, a partir dos elementos de negação da Avaliação Classificatória na realidade educacional brasileira na atualidade. Para elucidar o objetivo geral, elaboramos os seguintes objetivos específicos: i) analisar a avaliação na história da Educação; ii) identificar os pressupostos teóricos e metodológicos que orientam a Avaliação Classificatória e a Avaliação Formativa; iii) evidenciar os elementos históricos da negação da Avaliação Classificatória; iv) destacar as contradições da concepção de professoras sobre tais avaliações. E, por fim, apontamos a Avaliação Dinâmica, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, como possibilidade de superação da Avaliação Classificatória e da Avaliação Formativa.

A pesquisa foi desenvolvida com abordagem qualitativa, na tentativa de se compreenderem os pressupostos históricos da Avaliação Formativa, ou seja, na compreensão dos fundamentos históricos e inter-relacionados com a concepção docente e a prática social. Como destaca Richardson (1999, p. 80), as pesquisas que “empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais”.

Em relação à metodologia, definimos, como caminho epistemológico, o Materialismo Histórico e Dialético, cuja base é a matéria, a dialética e a prática social, na tentativa de explicar, de forma coerente, os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento, uma vez que, segundo Triviños (2015, p. 51), “a realidade objetiva se reflete na consciência”, ou seja, a realidade existe independentemente da consciência dela, sendo esta, portanto, um produto da matéria, o cérebro. Logo, o homem e a mulher não devem ser compreendidos como sujeitos isolados, mas, sim, como seres sociais imbrincados nas relações sociais que os explica.

Como fundamento teórico, é primordial o aporte teórico de Gramsci (1978), Vigotski (2009), Cheptulin (2004), Kosik (1976), Mészáros (2008) e Netto (2011), que contribuem na compreensão do pensamento marxista, além, evidentemente, das

produções do próprio Marx (1998, 2003, 2013). Vale destacar também, e em especial, as contribuições de Dermeval Saviani e da Pedagogia Histórico-Crítica que possibilitam uma análise crítica e problematizadora da educação sob o viés da dialética materialista.

A escolha pelo Materialismo Histórico-Dialético possibilita identificar e compreender as contradições do fenômeno, situando-as historicamente no tempo, na prática social e na relação com outros fenômenos. E, ainda, as leituras de cunho marxista ajudam a entender a exploração, a forma de funcionamento do Estado, da economia e da educação. E, principalmente, as leituras de algumas obras de Marx possibilitam que seja repensado qualquer tipo possível de ilusão, na sociedade capitalista, qualquer forma de igualdade, democracia ou de inclusão social de maneira definitiva.

Marx e Engels (1998, p.14) evidenciam que a “história se baseia no processo real de produção e que parte da produção material da vida imediata”, só podendo, assim, ser desvelada através do como se organiza o modo de produção. Ou seja, os autores demonstram que a realidade é o que é independente do que os homens pensam sobre ela, mas que é possível compreender a realidade e intervir para transformá-la, “partindo da investigação de como os homens produzem a existência ao longo da história, tendo em vista o que esta realidade pode vir a ser”.

Para tanto, conforme Kosik (1989, p.37), o método da investigação deve percorrer três graus: “1) minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis, disponíveis; 2) análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material”; e, por fim “3) investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento”.

Em qualquer processo investigativo, entendemos ser necessário um diálogo entre pesquisador e fenômeno pesquisado. Trata-se de uma interação de cunho dialético que busca transpor a ausência de conhecimento ou de verdades consideradas absolutas. Nessa perspectiva, as categorias e leis da Dialética norteiam o nosso olhar para a compreensão dos fenômenos da sociedade, os quais podem ser, pela ótica geral da filosofia, objetos de contradição de princípios, de diálogos, permitindo-nos identificarmos as conexões globais da realidade social. Para o marxismo, as categorias se constituem no desenvolvimento histórico do conhecimento e na prática social.

Segundo Kosik (1989, p. 150), “as etapas históricas do desenvolvimento da humanidade não são formas esvaziadas das quais se exalou a vida porque a humanidade alcançou formas de desenvolvimento superiores”. Partilhar dessa concepção é sinalizar que a Avaliação Formativa não é tão nova quanto o discurso e a aparência manifestam, embora possamos identificar contradições na negação do velho em detrimento do novo.

Nessa vertente, Cheptulin (1982, p. 1), em seu livro *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*, analisa as principais categorias e leis e sua essência e destaca que o materialismo dialético compreende as formas e as relações do ser e da realidade. Segundo o autor, “as formas essenciais da interpretação filosófica, do reflexo das propriedades e das conexões universais da realidade e das leis do funcionamento e do desenvolvimento do conhecimento são as categorias e as leis da dialética”.

Triviños (2015, p. 68-e 69) destaca que as leis da dialética são extraídas da natureza e da história da sociedade e aponta três leis elaboradas por Engels: 1) A Lei da transformação da quantidade em qualidade, correspondente às características do fenômeno, assim como sua relação e distinção com outros fenômenos. O autor também apresenta o conceito de evolução, que se manifesta “[...] pelas mudanças que sofre o objeto sem que afetem sua estrutura essencial.” E o conceito de Revolução, que “afeta os traços essenciais da formação social. Esta se transforma em outra formação material diferente”, ou seja, uma nova qualidade. 2) A Lei da unidade e da luta dos contrários, que constitui a essência da dialética e reconhece que a contradição é uma forma universal do ser. 3) Por fim, a Lei da negação da negação, que possibilita compreender quais as relações entre o antigo e o novo no processo de desenvolvimento dos fenômenos. Desse modo, na luta dos contrários, “o novo que surge não elimina o antigo de forma absoluta”, havendo, na estrutura do novo, muitos elementos do antigo.

Essa dialética perpassa a pesquisa no momento em que a problemática em estudo parte do real, da concepção dos professores do Ensino Fundamental que negam a Avaliação Classificatória e parecem conceber, em sua prática, a Avaliação Formativa. O referencial de análise da pesquisa buscará explorar o processo de construção histórica da Avaliação, em especial, da Avaliação Formativa, sua inserção na educação brasileira e na concepção de professores do município de João Pessoa. A esse respeito, Saviani (2013) desenvolve uma análise crítica, evidenciando as

contradições nessa educação.

Como destacado, essa dialética, possivelmente, consistirá em vários movimentos, entre os quais destacamos os três a seguir. No primeiro movimento – o de contemplação e de interpretação – parte-se da aparência que o fenômeno se permite mostrar, ou seja, do empírico, da negação da Avaliação Classificatória e da afirmação da Avaliação Formativa, na concepção de professores(as) do 5º ano do Ensino Fundamental. É relevante aqui identificar o que já foi escrito e pesquisado acerca de tal fenômeno. No segundo movimento de análise, busca-se a relação sócio-histórica do fenômeno, identificando-se os elementos que o integram, ou seja, análise a concepção de professores(as) acerca da Avaliação Classificatória e da Formativa e o seu papel no processo avaliativo a partir da relação teoria e prática (abstração). O terceiro e último movimento estabelece as particularidades essenciais do fenômeno, seu fundamento, sua realidade concreta e sua relação com outros fenômenos, possibilitando a construção de uma nova síntese, que se refere à contribuição da autora acerca de uma Avaliação Dinâmica que nega e também incorpora elementos da Avaliação Classificatória e Formativa, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica que busca atender as necessidades da classe trabalhadora, sendo a escola espaço historicamente reservado ao saber sistematizado.

A aproximação com a problemática e o levantamento empírico da pesquisa ocorreu com seis professoras do 5º ano do Ensino Fundamental, em três escolas do município de João Pessoa. A escolha do 5º ano se deve, primeiramente, ao fato de este ser o ano de transição dos anos iniciais para os finais do Ensino Fundamental, período escolar em que identificamos, na concepção das professoras, uma maior ênfase no processo avaliativo. Um segundo motivo por essa escolha foi devido ao meu interesse enquanto pesquisadora e pedagoga, uma vez que venho atuando há algum tempo nessa etapa da educação.

A pesquisa foi desenvolvida em três escolas municipais de João Pessoa, duas situadas no bairro dos Bancários, e uma no bairro de Mangabeira. Diante das escolas visitadas, a escolha das três escolas justifica-se por disporem de turmas do 5º Anos no horário matutino e vespertino, e por as professoras lecionarem no 5º ano a pelo menos dois anos, todas com graduação em Pedagogia e efetivas da rede municipal de ensino.

A pesquisa foi desenvolvida com seis professoras, duas em cada escola, as professoras foram convidadas a participar da pesquisa, sendo entrevistadas com a

devida permissão, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A escolha de conduzir essa pesquisa com esse quantitativo de professoras é resultante da possibilidade de identificação de uma amostra variável de concepções docentes, compreendendo as possíveis diferenças existentes entre as localidades das escolas, respeitando as variáveis referentes aos grupos socioculturais.

A fim de conhecer melhor as professoras responsáveis pelas turmas do 5º ano investigadas, buscamos saber sua trajetória de formação e atuação profissional, bem como o seu planejamento e definição de avaliação.

Considerando o objetivo e as questões norteadoras do presente trabalho, para a coleta de informações, a pesquisa tem como técnica a entrevista semiestruturada, instrumento por meio do qual se buscou respostas a algumas perguntas, todas voltadas para o objetivo central da pesquisa. No desenvolvimento da pesquisa, ocorreram movimentos de aproximações e afastamento na tentativa de apreensão acerca da essência da problemática. Segundo Kosik (1989, p. 11), “a essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial”. Ao tentar compreender a essência e a dialética presentes na concepção das professoras, busca-se identificar as contradições que perpassam essas concepções.

Diferentemente de uma pesquisa orientada pelo positivismo que compreende a realidade como partes isoladas e pela fenomenologia que estuda a essência das coisas e como estas são percebidas no mundo, a perspectiva da lógica dialética possibilita explorar o fenômeno em suas múltiplas relações, compreender que o sujeito e o fenômeno estão em constante mudança e interação, tendo como critério da verdade a prática social (Triviños 1987, p. 51), assim como ir além da aparência do fenômeno estudado e “apreender a essência” (Netto, 2011, p. 22), situando essa essência no movimento histórico da prática social, o que significa não descartar a aparência, mas recuperá-la na relação dialética com a essência.

Considerando esse enfoque, para a análise das informações coletadas, temos a hermenêutica dialética, que, de acordo com Minayo (1996, p. 227), possibilita ao pesquisador uma análise intensa e contextualizada das informações, procedimento que permite ao pesquisador buscar “entender o texto, a fala, o depoimento como resultado de um processo social (trabalho e dominação)”.

Para conduzir o diálogo entre o referencial teórico e o campo empírico do fenômeno estudado, estabelecemos, como categorias analíticas, **negação, práxis** e

contradição. A partir dos estudos realizados, definimos, como categorias empíricas, **processo, autoavaliação e reorientação**, as quais serão analisadas na mesma perspectiva das categorias analíticas. Essas categorias perpassam a concepção docente no processo de avaliação da aprendizagem. A escolha dessas categorias se justifica por constituírem os conceitos básicos na compreensão da realidade social concreta do fenômeno estudado. As categorias analíticas e empíricas se relacionam dialeticamente e possibilitam compreender o fenômeno da pesquisa em suas múltiplas determinações.

A escolha da categoria analítica Negação justifica-se em duas vertentes: 1) a partir da concepção de professores sobre a negação da Avaliação Classificatória, conforme evidenciado em nossa Dissertação de Mestrado; 2) é uma categoria que permeia o materialismo histórico e dialético, nas análises filosóficas, políticas e históricas. Tal afirmação fica mais clara se observarmos as obras de Marx, por exemplo, o livro *O capital* (2013), que se inicia com uma análise da mercadoria, apresentando, a princípio, o valor de uso e valor de troca, que justamente, negar algo é o não ser algo, sendo esta uma relação contraditória.

A categoria analítica Práxis foi por nós estabelecida por ser compreendida como uma ação consciente dos sujeitos, ação pautada no trabalho humano, isto é, na compreensão e na transformação da realidade social. Vázquez (1977, p. 5) destaca que a Práxis é a “categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, (sic) mas também como guia de sua transformação”.

No dicionário do pensamento marxista (1997), a Práxis é definida como “atividade livre, universal, criativa e alto-criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz) e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico a si mesmo” (p. 292 *sic*).

A sociedade é um todo em movimento e contraditório. Assim, a educação, como parte da sociedade, é também contraditória. Essa educação possibilita, segundo Gramsci (1995), a união e a luta entre teoria e prática. Considerando-a ação transformadora, a Práxis pedagógica deve possibilitar aos sujeitos as condições necessárias para a consciência crítica, através da apropriação do conhecimento historicamente construído.

Para a transformação da realidade, é necessária a ação consciente. Vázquez (1977, p. 207) destaca que, na relação entre teoria e prática, “se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos

concretos de ação”, para, assim, ocorrer a prática transformadora da realidade concreta. A teoria é prática na medida “em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação”.

Ressaltamos, ainda, a concepção de história como movimento. Assim, é possível compreender a Avaliação Formativa, situando-a no momento histórico. Sendo a sociedade constituída historicamente, assim também a concepção pedagógica consiste em uma produção social. Para analisar a concepção das professoras sobre a avaliação da aprendizagem com ênfase na Avaliação Classificatória e Formativa no 5º ano do Ensino Fundamental, tendo com o objetivo ir além do que o fenômeno revela, faz-se necessário um caminho epistemológico.

Na percepção de Vázquez (1977, p. 143), o fenômeno carece ser investigado à luz da práxis filosófica, determinada como “atividade prática material que(sic) ao transformar a realidade, marca as condições possíveis da passagem da teoria à prática”. Assim, compreendendo como atividade social transformadora da sociedade e do próprio sujeito também, podemos destacar que toda práxis é atividade, porém nem toda atividade é práxis.

Por sua vez, a escolha da categoria Contradição possibilita compreender a realidade como um movimento antagônico aos fenômenos sociais e à sua essência. Para o marxismo, a categoria em questão é central na compreensão da sociedade. Assim, no movimento histórico, as tensões, rupturas, avanços e revoluções podem ser compreendidos a partir da contradição, posto que, a transformação é inerente à contradição. Cury (1986, p. 30) destaca que a contradição não deve ser entendida apenas como categoria interpretativa do real, mas “existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade”, sendo essa uma realidade histórica e social, ou seja, “negar a contradição no movimento histórico é falsear a realidade”.

A realidade concreta e suas relações são contraditórias e dialéticas, constituídas historicamente no movimento de produção. Cheptulin (1982, p. 289) enfatiza que se pode entendê-la – a realidade concreta – como “a unidade dos contrários e a luta de contrários que se excluem e se supõem mutuamente.”. Com isso, cada fenômeno requer a existência do seu contrário, e esses estão em conflito e movimento constant, procurando superar-se a si próprios como definição e negação do outro.

Destacar a categoria Contradição, na construção da pesquisa, é compreender o fenômeno estudado como inacabado e constituído no movimento da história, atrelado às relações sociais, econômicas, políticas e educacionais. Cury (1986, p. 30) destaca que a contradição “expressa uma relação de conflito no devir do real. Essa relação se dá na definição de um elemento pelo que ele não é”.

A educação escolar é uma ferramenta de transmissão do conhecimento construído historicamente. Como tal, na perspectiva de Luckesi (1992, p. 12), é “compreendida como um processo social”, pautada na relação dos indivíduos. É por meio da educação que “a cultura material e espiritual de uma sociedade é transmitida de (sic) geração a outra” (Luckesi, 1992, p. 133), o que resulta no modo de “pensar e agir”.

O acesso aos conhecimentos elaborados entra em contradição com a lógica da sociedade capitalista, ao passo que o sujeito se apropria de tais conhecimentos críticos, e esses podem vir a ser uma ferramenta de luta e resistência às determinações da classe opressora, o que pode vir a resultar em conflitos entre as duas classes (oprimida e opressora). Assim como a Educação, a Avaliação da Aprendizagem revela-se de duas formas contraditórias: primeiro como instrumento de desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem; e segundo como instrumento de exclusão dos sujeitos que, por diversos motivos, não alcançaram a aprovação.

Assim, no desenvolvimento desta tese, fizemos uma análise da história da Avaliação da Aprendizagem, com ênfase nas Avaliações Classificatória e Formativa e, em nosso caminhar, identificamos as manifestações abstratas da avaliação da aprendizagem no 5º ano do Ensino Fundamental, de forma a ultrapassar a aparência posta pelo fenômeno estudado.

Compreendemos que a pesquisa deve partir do real, do concreto do fenômeno. Neste sentido, Duarte (2008, 71) reforça que uma pesquisa de cunho marxista “deve partir da fase mais desenvolvida do objeto investigado para então analisar sua gênese e, depois da análise dessa gênese, retornar ao ponto de partida”, ou seja, “à fase mais evoluída, agora compreendida de forma mais concreta, iluminada pela análise histórica”. Faz-se necessário que a pesquisa esteja apoiada na dialética entre o real e o histórico, ancorada numa perspectiva crítica “daquilo que esteja sendo tomado como a forma mais desenvolvida” do fenômeno estudado.

A partir das reflexões desenvolvidas, podemos destacar que o elemento

essencial da Avaliação Formativa seria o processo, a autoavaliação e a reorientação da prática pedagógica, voltados a superar os fundamentos autoritários e conservadores da Avaliação Classificatória e, assim, transformá-los em um instrumento dialógico, passando a avaliação da aprendizagem a ser um instrumento auxiliar à prática docente, em busca da autonomia, inclusão e da construção de possibilidades para se alcançar o objetivo pedagógico. Porém, a Avaliação Classificatória e tão pouco a Formativa não tem como objetivo possibilitar aos sujeitos as condições necessárias para a consciência crítica, compreendendo-se enquanto parte de uma classe social e questionando as condições dessa classe.

A partir dos estudos realizados, esta escrita segue estruturada em sete capítulos. No primeiro, da Introdução, é apresentada a trajetória da pesquisadora, cujos caminhos direcionaram para o ponto prático do qual partimos, ou seja, o fenômeno estudado, sua justificativa e problematização, explicitando a natureza da pesquisa, seus aspectos teórico-metodológicos, o método de abordagem e de análise, o campo empírico e os sujeitos da pesquisa, além das categorias analíticas e empíricas que perpassaram esse estudo.

O segundo capítulo, “Educação e Avaliação: uma perspectiva histórica”, apresenta um breve panorama do conceito de avaliação e sua inserção na Educação, evidenciando as mudanças do termo *avaliação* ao longo da história humana. O objetivo do capítulo é situar a avaliação na história da sociedade antiga, média e moderna. Apresenta ainda uma análise do papel da avaliação na sociedade capitalista. Para a construção desse capítulo, temos como fundamento teórico os seguintes autores: Barriga (1998); Soeiro e Aveline (1982); Esteban (2002); Fernandes (2009); Cipriano Carlos Luckesi (2011); Vasconcelos (2000); Hoffmann (2009), entre outros.

No terceiro capítulo, intitulada “Movimento Histórico da Avaliação na Educação Brasileira”, analisamos o movimento histórico da avaliação nas abordagens pedagógicas no Brasil, buscando evidenciar como a avaliação perpassa as diferentes abordagens pedagógicas. Nesse capítulo, também descrevemos como analisamos os documentos oficiais de Educação para identificar a orientação pedagógica atual da avaliação educacional.

Com o título “Pressupostos históricos da Avaliação Classificatória”, produzimos o quarto capítulo, apresentando os fundamentos teóricos da Avaliação Classificatória e evidenciando o papel da escola, do(a) professor(a) e do(a) aluno(a) no ato de avaliar.

No quinto capítulo, denominado “Avaliação Formativa: transformação ou transição de um paradigma hegemônico?”, analisamos os pressupostos históricos e os fundamentos teóricos da Avaliação Formativa. Discutimos a ocorrência ou não da transformação dos fundamentos e principalmente o objetivo da avaliação.

No sexto capítulo que intitulamos de “Avaliação Formativa na concepção docente” buscamos dialogar a respeito das falas dos sujeitos participantes da pesquisa, amparados nas categorias analíticas (Negação, Práxis e Contradição) e nas categorias empíricas (Processo, Autoavaliação e Reorientação). O objetivo deste capítulo é trazer para a discussão a concepção das professoras participantes da pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem, com ênfase na Avaliação Formativa, analisando elementos da negação da Avaliação Classificatória.

No sétimo capítulo, “Por uma Avaliação Dinâmica: Negando e incorporando elementos da Avaliação Classificatória e Formativa”, cientes de todas as contradições apontadas ao longo do texto, apresentamos um caminho de superação, uma nova síntese, em que o fenômeno foi analisado em duas perspectivas: uma ideal e outra real. Evidenciamos a Avaliação Dinâmica como alternativa à superação da Avaliação Classificatória e Formativa, disposta como elemento constituinte da relação pedagógica, evidenciando e analisando as características essenciais e a natureza do processo da avaliação, fundamentados na Pedagogia Histórico-Crítica e as possibilidades e barreiras que necessitam ser superadas para a efetivação da Avaliação Dinâmica.

Nas considerações finais, situamos a relevância da obra de Dermeval Saviani, assim como retomamos as hipóteses que nortearam a pesquisa, e defendemos nossa tese apontando novas necessidades para o aprofundamento de questões referentes à Avaliação Dinâmica na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Por fim, esperamos que este trabalho venha a contribuir com as pesquisas em Educação, visto que foram analisados os fundamentos teóricos e históricos da Avaliação Formativa, na busca por compreender a negação da Avaliação Classificatória como um fator social, histórico e, portanto, contraditório.

2 EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Educar para além do capital, implica pensar uma sociedade para além do capital.

(Mészáros, 2008).

A educação é uma prática humana norteadora por uma concepção teórica. A ação pedagógica não é isenta de sentido e está vinculada a uma concepção filosófica de educação, ainda que, em alguns casos, de forma mecânica ou inconsciente. Tal concepção determina os elementos que orientam a prática pedagógica.

Nesse sentido, analisando a produção científica sobre avaliação e seu movimento na história, identificamos que o termo *avaliação* tem origem no latim e expressa “atribuir valor” ao objeto ou ao sujeito avaliado. No desenvolvimento da história humana, é possível identificar diferentes ferramentas de avaliação voltadas para a competição, medição de força e habilidade. Nas sociedades primitivas, os jovens, para ser considerados adultos, tinham que realizar determinadas provas para verificação do domínio dos costumes e conhecimentos da história do seu povo. Inicialmente, a avaliação era voltada apenas para seleção, inclusão ou exclusão.

O termo *avaliação*, ao longo da história humana, vem passando por mudanças, negando-se um termo e assumindo-se outro. Como, por exemplo, a negação da Avaliação Classificatória e o discurso fortalecido da Avaliação Formativa.

Neste capítulo, iremos analisar o papel da educação e da avaliação na sociedade, partindo de três tendências filosófico-políticas (*redentora, reprodutivista e transformadora*), investigando o movimento histórico da avaliação na constituição da sociedade.

2.1 A avaliação nas sociedades antiga, média e moderna

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens.

(Saviani, 2011, p. 13)

Na história humana, podemos identificar que o objetivo da avaliação foi mudando ao longo do tempo. Vejamos: os primeiros relatos dos processos avaliativos ocorreram em 2.205 a.C., quando, de acordo com Depresbiteris (1989, p.5), o Imperador Chinês Shun “examinava seus oficiais a cada três anos, com o fim de

promover ou demitir”. Tais testes tinham a finalidade de selecionar os melhores, a partir de parâmetros estabelecidos pelo Imperador.

A avaliação surge com a civilização humana. Antes mesmo da constituição da escola, já se tem registros da avaliação, e os indivíduos eram avaliados pelo líder das comunidades a que pertenciam. De acordo com Soeiro e Aveline (1982, p. 12), em algumas tribos primitivas, adolescentes eram expostos “a provas relacionadas com seus costumes, só depois de serem aprovados nessas provas eram considerados adultos”. Identificamos que, já na origem da avaliação, o seu objetivo era o controle, a seleção, inclusão ou exclusão.

Na Grécia antiga, há registros de episódios que evidenciam os primeiros esboços dos processos avaliativos. Nas palavras de Nagel (1986, p.5), “a avaliação só poderia servir para manter a sociedade considerada ideal, a mais perfeita”. Aqui o objetivo da avaliação era classificar a sociedade em grupos com direitos e deveres distintos, por exemplo: homens, artesão e escravos. Nesse sentido, Luckesi (2011) destaca que as primeiras práticas avaliativas não tinham um fim educativo, mas sim punitivo e de controle social.

Foi com a expansão do Império Romano que o processo avaliativo passou a refletir os princípios da educação grega. Assim, ocorreram, na Idade Média, as primeiras práticas avaliativas no campo da educação. Surgem os exames nos quais predominava o método oral, que ocorria na presença de mestres ou autoridades do saber da época. Sendo o ensino pautado no controle da Igreja Católica, a avaliação tinha papel relevante de controle e conservação social, decorrendo por meio de testes orais, sendo necessário conhecer e memorizar os conhecimentos religiosos. Fernandes (2009, p.113) menciona que os testes foram utilizados nas universidades medievais, cujo acesso era definido a partir do nascimento do sujeito. Ou seja: em casos de família com posses, a criança, o jovem e o adulto possuíam o dom de aprender, e os que não pertencessem a essas famílias eram submetidos a uma posição subalterna. Os exames utilizados nas universidades medievais foram posteriormente adotados pelos jesuítas, “que no século XVI” expandiram os exames para “a Europa, introduzindo-os em suas escolas”.

Com o movimento histórico e as novas questões da prática social, no final da Idade Média e início da Sociedade Moderna, surgiu a necessidade de um conhecimento para além do religioso, na tentativa de solucionar problemas do cotidiano oriundos da concepção de trabalho como fonte de riqueza, e não mais como

uma simples atividade escravista. Assim, o(a) aluno(a) passaria a ser avaliado(a) a partir dos conhecimentos técnicos, considerados necessários no novo modo de produção que estava se constituindo, o capitalismo.

É na Sociedade Moderna que a avaliação, ainda pautada em exames, passa a ter o objetivo escolar. Luckesi (2011, p. 35) ressalta que a “pedagogia do exame”, com objetivo central na exclusão e classificação, compreendia o erro como incapacidade do aluno. Por conseguinte, pouco contribuía no processo de aprendizagem. Fernandes (2009, p. 44) reforça que “a avaliação era uma questão essencialmente técnica”, cujo objetivo era “medir com rigor e isenção as aprendizagens escolares dos alunos”. Só no final do século XIX, o termo *exames* foi trocado por *testes* e *provas*.

Com os impactos oriundos da Revolução Industrial, nas primeiras décadas do século XX, ocorreram mudanças estruturais na sociedade e na educação. A educação passou a ser questionada a respeito da qualidade do ensino. O pesquisador norte-americano Ralph Tyler, em 1930, a partir das necessidades educacionais da época, iniciou um debate em torno da avaliação da aprendizagem, instituindo, por meio de sua obra, o termo “avaliação da aprendizagem”, destacando a necessidade de reformular os objetivos da avaliação, analisando a concretização dos objetivos propostos para a aprendizagem. Nas palavras de Tyler (1983, p.99), “os objetivos educacionais são essencialmente a mudança em seres humanos” e equivalem a provocar “certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante”. Ou seja, a avaliação é o processo “no qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo”. Como visto, a perspectiva de Tyler sobre essa prática é comportamentalista, relacionando-a ao processo de verificação. Tal iniciativa foi relevante para repensar a prática pedagógica e serviu de fundamento teórico para os cursos de formação de professores da época. Porém, tal concepção de avaliação foi criticada por inúmeros teóricos, a exemplo de Luckesi (2011, p. 28), que ressalta ter alterado “a nomenclatura”, mas pouco mudou na prática pedagógica.

Os estudos de Ralph Tyler influenciaram alguns países, entre eles, o Brasil. Segundo Luckesi (2011, p. 29 e 30), a expressão Avaliação da Aprendizagem teve início, na literatura e nas políticas educacionais brasileiras, por volta do final dos anos de 1960. Por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, a avaliação da aprendizagem era representada por “exames escolares”. Após algumas alterações na LDB de 1971, que buscava reformular a educação brasileira,

uma das mudanças na LDB foi a troca do termo “exames escolares” por “aferição do aproveitamento escolar”. Já na LDB em vigência, de 1996, evidencia-se, de forma objetiva, o termo “avaliação da aprendizagem”.

Luckesi (2011) comenta que as principais discussões para a mudança na nomenclatura da avaliação na LDB partiu das universidades, difundindo-se na educação básica por meio do Sistema de Avaliação Básica (SAEB), organizado pelo Ministério da Educação (MEC).

Este sistema compõe-se de três avaliações: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que, em 2019, foi integrada ao SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e passou a ser aplicada aos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental de forma amostral. A Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), a qual avalia estudantes do 5º ano, 9º ano do Ensino Fundamental e estudantes do último ano do Ensino Médio (3º ano). E a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como Prova Brasil, criada em 2005 pelo Ministério da Educação: trata-se de um dos componentes para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

É relevante destacar que as avaliações do Governo Federal são de larga escala, com o objetivo de avaliar o desempenho das escolas, classificando em *ranking*. Ou seja, não se trata de avaliar de forma concreta o processo de ensino e aprendizagem, mas sim os resultados finais desse processo.

Luckesi (1992, p. 41) evidencia que as “pedagogias hegemônicas modernas e contemporâneas, sob perspectivas diferenciadas, tendem ao disciplinamento, ao controle do sujeito”. Porém, “o controle disciplinar é exercido de modos diferentes em diferentes épocas”; daí, também, que as ‘pedagogias e as práticas pedagógicas tenham perspectivas diferentes para suas respectivas práticas”.

No século XX, as nomeadas pedagogias novas empregavam a disciplina de forma diferente da denominada pedagogia Tradicional. Luckesi (1992, p. 42) destaca que as pedagogias novas “pretendem que a disciplina seja uma aquisição interior por parte dos educandos, através de suas relações com o meio ambiente e com os outros”, como uma ferramenta de autonomia do ser humano. Autores como Dewey, Piaget, Maria Montessori, entre outros autores, “dão atenção especial a essa questão da autonomia e independência do ser humano”.

Nessa vertente, no cotidiano escolar, a avaliação tem tomado um sentido mais político do que pedagógico. Como aponta Vasconcelos (2000, p.42), na prática, ela

assume um papel de “instrumento de controle e poder por parte da política educacional”. O autor apresenta uma contradição na prática avaliativa. Vejamos: como destacado acima, a legislação educacional brasileira instituiu no texto uma nova dimensão para a avaliação, porém, na maioria das práticas pedagógicas, continuamos utilizando-a como instrumento de controle para reprovar e excluir, retornando, assim, ao objetivo inicial desse instrumento na Idade Média.

Historicamente, a avaliação tinha como fundamento inicial o controle social e o autoritarismo. E, ao longo da história humana, tem se caracterizado como disciplinadora e punitiva, uma prática centrada no resultado final, com os seguintes termos: nota, aprovado, reprovado, classificado, desclassificado, sucesso, fracasso, promoção e repetência. Em grande parte dos casos, o resultado final representa apenas o quanto o(a) aluno(a) consegue decorar e reproduzir determinado conteúdo. Mas sabemos que não cabe somente ao(a) professor(a) tal tarefa de mudança, e sim a todo o sistema educacional, iniciando na formação docente. Nessa vertente, Luckesi (2011, p. 30) destaca a relevância de aprender a avaliar. Ou seja, significa “aprender os conceitos teóricos sobre a avaliação, mas, concomitantemente a isso, aprender a praticar a avaliação, traduzindo-a em atos do cotidiano”. Porém, “aprender conceitos é fácil, o difícil mesmo é passar da compreensão para a prática”.

Nas palavras de Hoffmann (2009, p. 15), “os educadores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados”. Isso pode ocorrer devido às datas, às horas e aos locais definidos para a avaliação, como se todo o processo e a dinâmica do cotidiano escolar fossem esquecidos, dando ênfase apenas ao dia da avaliação. Tal perspectiva deve ser evitada, para que a avaliação esteja a favor da aprendizagem presente em todo o processo de ensino e que ultrapasse o transmitir-verificar-registrar.

Sobre a avaliação da aprendizagem no âmbito escolar, vários autores abordam o tema, evidenciando discussões teóricas e práticas e uma nova concepção para a avaliação. Por exemplo, a autora Hoffman (1994, p. 51) preconiza que “uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos”. Isso ocorre num movimento de “superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados”. Ou seja, a avaliação aqui tem o sentido de encaminhamento que ocorre durante todo o processo de ensino, possibilitando problematizar também a prática docente.

Ela faz parte do processo de ensino, é uma atividade indispensável e contínua. Nas palavras de Libâneo (1994, p. 190), para que a avaliação alcance o objetivo, o docente deve “acompanhar o passo a passo do processo de ensino e aprendizagem”. Cabe ao(à) professor(a), no processo avaliativo, avaliar e também se autoavaliar, revendo a própria prática pedagógica, se necessário.

Luckesi (2011, p. 207) complementa tal concepção e ressalta que a avaliação é um ato de investigar e intervir no processo de aprendizagem, tendo como suporte o ensino, na perspectiva de alcançar o objetivo pretendido. O autor examina duas perspectivas de avaliação: classificatória e participativa. A Avaliação Classificatória avalia o aluno com o objetivo de apontar as falhas e erros, com caráter excludente e autoritário, possibilitando a promoção de um grupo e a exclusão de outros, por meio de obstáculos que resultam na retenção e na evasão escolar. Com isso, podemos analisar que a tal vertente legitima as desigualdades sociais. Partindo de tais princípios, o professor que reproduz manifestas práticas pedagógicas autoritárias e disciplinares e ainda enfatiza as armadilhas nas provas, como questões surpresas para desestabilizar os despreparados. Já a Avaliação Participativa, de acordo com o autor, é centrada no professor e nos alunos. Ou seja: o professor, por meio de instrumentos pertinentes, desenvolve com o aluno questões inerentes à aprendizagem, na tentativa de alcançar o entendimento que desvele as dificuldades e as possibilidades de superar os obstáculos. Assim, a avaliação ocorre no processo integrado com toda a prática pedagógica.

Nessa vertente, Vasconcelos (2000, p. 60) destaca que a Avaliação Classificatória é autoritária e disciplinadora, sendo um instrumento “disciplinador de condutas sociais”, que busca a manutenção do modelo de sociedade autoritária e culpa o aluno por seu sucesso ou fracasso escolar. Luckesi (2011, p. 115) concorda com tal afirmação e ressalta que a avaliação “não seria tão somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas um instrumento de diagnóstico de sua situação”. Para que a avaliação possibilite a democratização do ensino, é necessário alterar a sua finalidade de classificatória para diagnóstica. Com isso, ela necessitará ser um instrumento que favoreça o processo de ensino, possibilitando o conhecimento do professor voltado a auxiliar o aluno.

Assim também, Saul (1999, p. 61) sugere a “avaliação emancipatória direcionada para o processo pedagógico” e compreende a avaliação como um processo qualitativo, evidenciando procedimentos dialógicos e participantes, de modo

a prevalecer a utilização de debates, entrevistas, observação participante, análise de depoimentos e análise documental. Cabe ao professor (avaliador) a tarefa de coordenar e direcionar as práticas pedagógicas, assim como possibilitar situações que favoreçam o debate em sala, sendo o aluno o protagonista.

Villas Boas (2011, p. 19) destaca que Michael Scriven, em um artigo que escreveu no ano de 1963, acrescentou aos pensamentos de Tyler o termo “Avaliação Formativa”, destacando a diferença entre a Avaliação Formativa e somativa. O autor evidencia que, no Brasil, o termo Avaliação Formativa se difundiu “nos últimos anos”, assim como novas práticas pedagógicas “começaram a adentrar as escolas, coincidindo com as iniciativas de democratização do acesso à educação”.

2.2 A avaliação na sociedade capitalista

De fato, da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda... para induzir a um conformismo, de forma a subordiná-los as exigências de ordem estabelecidas.

(Mészáros, 2008, p. 55).

Ao longo da história da educação, a avaliação passou por inúmeras mudanças, principalmente a partir do desenvolvimento capitalista, que tem, como objetivo central da educação escolar, capacitar mão de obra para a indústria. Vasconcellos (2000, p. 28) destaca que, com o desenvolvimento da escola neste novo contexto, a prática pedagógica padece de uma ambiguidade: “de um lado, é necessária para dar certos rudimentos da cultura, e principalmente como fator disciplinador, preparando a docilidade do futuro trabalhador”. Porém, de outro, “ao fornecer elementos da cultura corre o risco de formar pessoas mais conscientes e questionadoras. Enquanto classe revolucionária, a verdade interessava à burguesia, pois como afirma Hegel: ‘a verdade é revolucionária’”.

Mészáros (2005) evidencia que é fundamental a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem como base de sustentação o lucro, o individualismo e a competição, para compreender a sociedade, tendo como referência o ser humano. O autor propõe a construção de um pensamento educacional contra-hegemônico, que combata a internalização e a consciência de subordinação dos valores mercantis, mediante uma teoria e uma práxis educativa emancipadora. Ou

seja, na escola da sociedade capitalista, mais do que habilitar tecnicamente as classes populares para o trabalho, a grande intenção foi e continua sendo a de disciplinar.

Nas palavras de Vasconcellos (2000, p. 28), “ajudando a preparar o sujeito para a ordem, o ritmo, o controle, a hierarquia, o trabalho para o outro, características da indústria”. Na tentativa de compreender a avaliação escolar na sociedade capitalista, faz-se necessário analisar as inúmeras dimensões do fazer pedagógico. Afinal, as questões que perpassam a avaliação têm raízes históricas na educação, inseridas em um sistema social desumano, excludente e pautado no princípio da desigualdade (integrado nas práticas sociais). Ou seja, compreendendo a prática avaliativa como reprodutora, mecânica e excludente, podemos identificar reflexos de tais concepções na compreensão velada da educação e da avaliação que se efetivam nas salas de aula.

A partir dos estudos realizados, identificamos a Avaliação Formativa, que tem seus fundamentos na Pedagogia Nova. Segundo Luckesi (1992, p. 41 – 42), ainda que com perspectivas diversas, “tendem ao disciplinamento, ao controle do sujeito”. Na Pedagogia Tradicional, a disciplina é imposta pelo professor; na Pedagogia Nova, a disciplina é considerada um autodomínio, e parte do aluno, por meio das diferentes relações que estabelece.

Vasconcellos (2000, p. 26 e 27) explica que “a avaliação que deveria ser um acompanhamento do processo educacional, acabou tornando-se o objetivo deste processo, na prática dos alunos e da escola; é o famoso ‘estudar para passar’”. Nessa vertente, o autor identifica que a grande barreira da avaliação educacional é ser utilizada como “instrumento de controle, de inculcação ideológica e de discriminação social”.

Sobre esse aspecto estratégico da educação, Mészáros (2005) aponta alguns elementos contidos em Marx, como a teoria da alienação, constatando que a educação (em si) nada pode em oposição ao capital. Ou seja, sem pensar em uma transformação das condições objetivas, nas quais o sistema de controle sociometabólico do capital se impõe sobre a humanidade, não é possível conceber qualquer tipo de educação emancipadora. Mészáros (2005, p. 44) ressalta que “*educação*, trata-se de uma questão de ‘internalização’ pelos indivíduos, da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno”.

Mas, afinal, por que se submeter à escola? Para responder a tal questionamento, Vasconcellos (2000, p. 28) destaca o mito da ascensão social, pautada na “ideologia da doutrina liberal: igualdade de oportunidades”. Ou seja, o “valor da escola passa a não estar nela mesma, mas na recompensa que, supõe-se, haverá depois”.

Porém, sabemos que, na sociedade capitalista, não existe vaga para todos. Ainda que todos fossem capacitados nos mais altos níveis de escolaridade, haveria os excluídos do sistema. Contudo, imaginemos se todos conseguissem “chegar lá”: obviamente, o mito da Ascensão Social se desmontaria, como ressalta Vasconcellos (2000, p. 28): “pois não haveria como ‘recompensar’ a todos, já que o princípio básico é o da concentração; passa a acontecer, então, a reprovação, como decorrência ‘natural’ das ‘diferenças individuais’, cada sujeito sendo, portanto, responsável pelo seu fracasso”. Ou seja, a avaliação pensada nessa vertente tem o papel de excluir e classificar.

Sabemos que a Educação não é neutra, que tem uma finalidade e um papel político na sociedade de classes. Assim também é a Avaliação, que atende a esses princípios da educação e busca uma conformidade e até mesmo uma inculcação ideológica, como destaca Vasconcellos (2000, p. 29): “este processo visa que cada um se conforme com seu lugar na sociedade, pelo ‘reconhecimento’ de sua desvalia, de sua incompetência (com justificativas ‘científicas’, inclusive)”. As consequências dessa aceitação ideológica são terríveis, pois o sujeito se sente culpado e inferior por não alcançar determinados resultados pré-estabelecidos, e ainda “interioriza-se no sujeito, sem que ele se dê conta e, dessa forma, acaba levando a que apoie e colabore com seu dominador”. Ou seja, com isso, a avaliação escolar coopera com o processo de legitimação do sistema dominante, auxiliando na construção de uma imagem negativa do próprio sujeito, principalmente os pertencentes às classes sociais menos favorecidas.

Soares (1982, p. 53) sinaliza que “a avaliação, sob uma falsa aparência de neutralidade e de objetividade, é o instrumento por excelência de que lança mão o sistema de ensino para o controle das oportunidades educacionais”, assim como “para a dissimulação das desigualdades sociais, que ela oculta sob a fantasia do dom natural e do mérito individualmente conquistado”.

Vasconcellos (2000, p. 29) destaca que o problema central da avaliação “é o seu uso como instrumento de discriminação e seleção social, na medida em que

assume, no âmbito da escola, a tarefa de separar os ‘aptos’ dos ‘inaptos’, os ‘capazes’ dos ‘incapazes’”.

Porém, devemos compreender que tais problemas da avaliação antecedem os muros da escola, a qual, na verdade, reforça, ajuda e reproduz o sistema excludente, de discriminação e seleção social já existente na sociedade capitalista. Vasconcellos (2000, p. 30) aponta que a raiz do problema é a “base sócio-político-econômico-cultural dada na sociedade de classes”. Ou seja, “a classe dominante utiliza todos os meios e instituições para se reproduzir e perpetuar, inclusive a escola”. No entanto, o problema da avaliação não se inicia na escola, mas esta o reproduz e fortalece. Contudo, a avaliação, ao longo da história, recebeu e recebe diferentes nomeclaturas, e a mais atual e evidenciada nos Documentos Oficiais de Educação é a Avaliação Formativa.

Ainda que o docente tenha construído, ao longo de sua formação, um conhecimento crítico em avaliação e consiga problematizar a realidade, mesmo assim, pode permanecer sujeito às condições estruturais da escola definidas pelo projeto capitalista. No entanto, para se posicionar na luta por uma prática pedagógica crítica e transformadora, é necessário identificar as possibilidades e os limites do próprio sistema, e ainda as condições objetivas postas aos docentes para tal superação.

Avaliar e lapidar os processos de avaliação são condições indispensáveis, porém não suficientes para a transformação do sistema educacional. O docente que consegue problematizar sua prática e, de forma mais ampla, o sistema educacional, poderá se desiludir ao identificar sua impotência diante do sistema. Porém, ao assumir tais limites, poderá fazer o possível para sua transformação no movimento da história.

Avaliar não é algo fácil, seja em qualquer nível de ensino. Para o professor crítico, avaliar seu aluno é ultrapassar o conteúdo disciplinar e compreender a conjuntura e as ações educacionais dos estudantes, e ainda se faz necessário que o professor se autoavale e analise sua prática, com o objetivo de superar possíveis obstáculos.

Porém, na história da educação, o professor, de forma direta ou indireta, acumulou várias funções. Atualmente, na escola dita contemporânea, não é diferente, situação que se agrava com a desigualdade social. Avaliar exige a habilidade de identificar problemas, de refletir para construir uma teoria pertinente que oriente na tomada de decisões.

Como a educação não é neutra, assim também é a ação docente em sala de

aula acarretada de intencionalidade política, ainda que, em alguns casos, de forma apenas reprodutivista, e não crítica. O ser sujeito crítico é mais que analisar sua prática pedagógica: refere-se a uma tomada de consciência de seu papel na educação e na sociedade, enquanto sujeito pertencente a uma classe social, com a possibilidade de contribuir na formação de sujeitos críticos ou reprodutivistas por meio de tal prática. A avaliação tem papel relevante nesse processo. Vejamos: uma avaliação meramente técnica dissociada do processo de ensino e, principalmente, do contexto social a que o sujeito avaliado pertence, tem o objetivo político de fortalecer o sistema já posto de seleção social.

Alguns autores, a exemplo de Afonso (2005), propõem a Avaliação Formativa como possibilidade para alterar a realidade educacional. Para tanto, a avaliação deveria promover no aluno uma perspectiva social e política, baseada numa pedagogia que constitui o processo histórico e social, acentada nos conhecimentos advindos da prática social e que o aluno traz para a escola.

No entanto, a avaliação ainda é em algumas escolas e, na concepção de inúmeros professores, um instrumento meramente burocrático, voltado para cumprir normas e legislações que nunca darão resultados satisfatórios. Sendo assim, em alguns casos, a maneira de avaliar continua sendo um sistema engessado, mutilando e desmotivando o aluno com notas e conceitos ao final de cada período.

Quando o resultado de um ano letivo não alcança os objetivos desejados, a responsabilidade não é exclusivamente do aluno, mas de toda a escola. Alguns fatores podem influenciar de forma direta o processo educacional, tal como uma teoria pedagógica e políticas educacionais voltadas para uma educação mercantil pautadas nos princípios sociopolíticos e econômicos de lucro e eficiência, que beneficiam um pequeno grupo da sociedade. Assim, deixa, em segundo plano, uma educação crítica, sendo o real papel da escola formar a sociedade, disseminando cultura e conhecimento.

A avaliação fundamentada na educação mercantil é instrumento de controle e poder. Aqui, a avaliação é compreendida como neutra e sem relação com a sociedade. No entanto, sabemos que, nas práticas sociais e no cotidiano escolar, a avaliação tem, para além dos aspectos pedagógicos, dimensões culturais, econômicas, políticas, técnicas e éticas. No entanto, faz-se necessário compreender o contexto e as relações dialéticas que perpassam a escola e a sociedade. Assim, podemos identificar, em algumas realidades, a educação como reprodução do discurso oficial da classe

dominante da sociedade.

2.3 Educação e sociedade

A educação variou muito de acordo com os tempos e países. Nas pólis gregas e latinas, a educação ensinava o indivíduo a se subordinar cegamente à coletividade, tornar-se a coisa da sociedade. Hoje, ela tenta transformá-lo em uma personalidade autônoma.

(Durkheim, 2014, p. 46).

A educação é marcada de sentido, de conceitos, de valores e finalidades que a norteiam. Nesse sentido Luckesi (1994, p. 37) destaca que “não há uma pedagogia que esteja isenta de pressupostos filosóficos”. Assim também evidencia Saviani (1987) que a educação não é neutra.

Para melhor compreender o papel da educação na sociedade e sua constituição ao longo da prática educacional, iremos partir de três tendências filosófico-políticas (*redentora, reprodutivista e transformadora*). Tais perspectivas resultam na organização do contexto pedagógico e na forma de agir politicamente. Luckesi (1994, p. 37) evidencia que, “para agirmos com um nível significativo de consciência na prática pedagógica”, faz-se necessário compreender as perspectivas para, então, construir uma compreensão crítica, que possa direcionar a prática pedagógica.

A primeira tendência, a *educação como redenção*, entende que a educação é responsável pela direção da sociedade, na dimensão em que ela é capaz de orientar a vida social, salvando-a da situação em que se encontra (Luckesi, 1994, p. 51). Ou seja, entende a sociedade como um conjunto de seres humanos que vivem e sobrevivem num todo orgânico e harmonioso, com desvios de grupos e indivíduos que estão à margem desse todo, propondo uma ação pedagógica otimista, do ponto de vista político, acreditando que a educação tem poderes quase absolutos sobre a sociedade.

A educação como redenção está direcionada à formação da personalidade dos indivíduos, para a progressão de suas habilidades e para a propagação dos valores éticos fundamentais à convivência social, constituindo-se como redentora da sociedade, integrando harmonicamente os sujeitos no todo social já existente. Luckesi (1994, p. 38) evidencia que a educação seria, assim, “uma instância quase que

exterior à sociedade, pois, de fora dela, contribui para o seu ordenamento e equilíbrio permanentes”. Ou seja, a educação, nessa vertente, tem por significado e finalidade a “adaptação do indivíduo à sociedade”. Nesse sentido, Saviani (1987, p. 17) evidencia que a educação deve “reforçar os laços sociais, promover a coesão social e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social”.

Nessa conjuntura, a educação apresenta autonomia, na medida em que caracteriza e configura a conformação do corpo social. Isto é, ao invés de obter intervenções do meio social, é a educação que interfere no meio social. Um exemplo da concepção de educação redentora está em uma obra clássica sobre ensino, publicada em 1657, intitulada *Didática Magna: tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*, de autoria de Comênio, um educador do século XVII, nascido na antiga Morávia, em 28 de março de 1592, e falecido em 15 de novembro de 1670. Escreveu muitas obras sobre educação, entre elas, a mais conhecida é a *Didática Magna*.

Para Comênio (1657, p. 65), é por meio da educação das crianças e dos jovens que a sociedade será redimida. No entanto, não seria possível reequilibrar a sociedade a partir dos adultos. Sobre isso, diz: “Com efeito, para transplantar árvores velhas e nelas infundir fecundidade, não basta a força da arte”. Portanto, as mentes “simples e não ainda ocupadas e estragadas por vãos preconceitos e costumes mundanos são as mais aptas para amar a Deus”. Ou seja, a educação terá a força de redimir a sociedade se investir sua potencialidade nas gerações novas, formando e constituindo suas mentes e direcionando suas ações com base nos ensinamentos. Desse modo, as mentes serão adaptadas ao objetivo da sociedade por meio da educação.

A partir dos estudos realizados, podemos identificar que a tendência redentora da educação ainda continua presente em algumas práticas pedagógicas. Nesse sentido, Luckesi (1994, p. 41) destaca que “quantos não são aqueles que trabalham em educação” e pressupõe “ingenuamente os seus atos como atos isentos de comprometimentos com a política e totalmente voltados para a redenção da sociedade”.

Na educação redentora, os enciclopedistas da Revolução Francesa (Pedagogia Tradicional) acreditavam na redenção da sociedade pela educação das mentes. E os pedagogos do final do século passado e início deste (Pedagogia Nova) continuaram com essa mesma compreensão, “acrescido da redenção da sociedade através da

formação da convivência entre as pessoas, a partir do atendimento às diferenças individuais de cada um” (Luckesi, 1994, p. 41).

Nessa perspectiva, tanto Comênio como os enciclopedistas e pedagogos renovados compreendem a sociedade como um todo orgânico que deve ser conservado e reparado por meio da educação. Essa tendência de educação redentora da sociedade, Saviani (1987, p. 9) denomina de “Teoria não crítica da educação”, devido ao fato de não levar em conta a “contextualização crítica da educação” dentro da sociedade da qual ela faz parte.

Como já destacado, a tendência redentora procede sobre a sociedade com veemência, a fim de solucionar os desvios, na busca da harmonia social. A segunda tendência, a *educação reprodutivista*, entende a educação como reprodutora da sociedade, ou seja, um elemento a serviço da sociedade burguesa e de seus interesses, a partir dos condicionantes econômicos, sociais e políticos. Saviani (1987, p. 19) intitula esta tendência de “teoria crítico-reprodutivista” da educação.

Luckesi (1994, p. 42) evidencia que a *tendência redentora* é “não-crítica”, e a *tendência reprodutivista* é crítica, desde que “aborda a educação a partir de seus determinantes”. Porém, além de ser crítica, “é reprodutivista, desde que a vê somente como elemento destinado a reproduzir seus próprios condicionantes”. Ou seja, compreende que a educação faz parte da sociedade e a reproduz, desvelando a “educação como uma instância dentro da sociedade e exclusivamente ao seu serviço. Não a redime de suas mazelas, mas a reproduz no seu modelo vigente, perpetuando-a, se for possível”.

Vale destacar que a tendência reprodutora da sociedade não se traduz numa pedagogia. Essa tendência “não estabelece um modo de agir para a educação”, como propunha a tendência redentora e como proporá a subsequente. “Pretende apenas demonstrar como atua a educação dentro da sociedade e não como ela deve atuar. Por si mesma, a educação, como está aí, serve de reprodutora dessa sociedade”. A tendência “crítico-reprodutivista” não propõe uma “prática pedagógica, mas analisa a existente, projetando essa análise para o futuro” (Luckesi, 1994, p. 42).

Alguns autores têm essa concepção reprodutivista da educação, a exemplo de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron na obra *a Reprodução* (1975), que fizeram a análise reprodutivista da educação. Assim como Louis Althusser, no seu livro *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado* (1987), iremos nos fundamentar,

principalmente, nessa obra, para compreender a papel da educação enquanto reprodutora do sistema social.

Althusser aponta, a partir de pressupostos marxistas, o papel da escola como um dos aparelhos do Estado, que busca imbuir e reproduzir concepções, conceitos e ideologias com objetivo claro, de manutenção e fortalecimento da classe dominante. Para a conservação do sistema social, faz-se necessário espelhar-se e perpetuar-se em todas as dimensões. Interpretando Marx, Althusser (1987, p. 9 e 13) evidencia que, se “uma formação social não reproduz as condições de produção ao mesmo tempo em que produz, não conseguirá sobreviver um ano que seja”. Nessa vertente, ambos os economistas (marxistas e burgueses) revelam que não há “produção possível sem que seja assegurada a reprodução das condições materiais da produção: a reprodução dos meios de produção”.

Nesse sentido, Luckesi (1994, p. 46) sinaliza que, para conservar a produção, é necessário que ocorra a manutenção da reprodução e o fomento a ela, inclusive, a reprodução cultural, os “aparelhos ideológicos de Estado permitem e garantem a hegemonia política, sustentadora do poder, pelo processo de reprodução das relações de produção vigentes na sociedade”. Tendo a escola um papel fundamental “como principal aparelho ideológico de Estado”, agindo sobre as diferentes “faixas etárias dos cidadãos, em cada uma exercendo, em plenitude, seu papel de reprodutora das forças de trabalho”.

Mas, afinal, como atua a escola na sociedade? Althusser (1987, p. 20-21) evidencia que a escola atua em dois sentidos distintos e, ao mesmo tempo, complementares. São eles: primeiro, a aprendizagem de técnicas, como ler, contar e escrever, e saberes práticos da “cultura científica ou literária diretamente utilizáveis nos diferentes lugares da produção”, a exemplo de “uma instrução para os operários, técnicos” e outras para cargos superiores. Segundo as regras dos bons costumes, “o comportamento que todo agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar [consiste em]: regras de moral, da consciência cívica e profissional”. Isto é o aceitar sem questionar a “divisão social técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe”.

À vista disso, Luckesi (1994, p. 45) destaca que a escola careceria, então, de abordar os dois sentidos evidenciados por Althusser. Porém, “numa primeira visão, parece que a prática escolar no Brasil tem tendido mais para o ensino das regras do bem comportar-se” do que para “o ensino do saber”. Isto significa que “aprender a

comportar-se de tal forma determinada torna-se mais importante do que ‘saber’, de uma maneira científica e técnica suficientemente adequada”.

A escola, conforme a análise de Althusser, é um aparelho de reprodução, logo, de conservação do sistema social vigente, elaborado para potencializar o sistema produtivo e a sociedade burguesa, qualificando para o mercado de trabalho, tendo os cargos socialmente estabelecidos, também introduzindo valores que asseguram a reprodução de atitudes e comportamentos conforme a ideologia dominante. Ou seja, não é a escola que constitui a sociedade, mas, ao contrário, é a sociedade que constitui a escola com o objetivo de perpetuar o monopólio da classe dominante (Althusser, 1987).

Ainda que Althusser, apresente um posicionamento crítico ao analisar o papel da educação escolar na sociedade, o autor evidencia um pessimismo quanto a educação.

Peço desculpas aos professores que, em condições terríveis, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas sem que este os encerra, as armas que podem encontrar na história e no saber que ‘ensinam’. Em certa medida são heróis. Mas são raros e quantos (a maioria) não têm sequer vislumbre de dúvida quanto ao trabalho que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer; pior, dedicam-se inteiramente e em toda consciência à realização desse trabalho (os famosos métodos novos) (Althusser, 1987, p. 67).

Portanto, na perspectiva reprodutivista do autor, não importa o que os professores façam, “ludem, melhorem suas práticas, melhorem seus métodos e materiais, tudo será em vão, já que sempre reproduzirão a ideologia dominante e, pois, a sociedade vigente”. Isto é, a educação como reprodução compreende que a educação reproduz a sociedade como ela está. Em síntese, a *tendência reprodutivista* é crítica em “relação à compreensão da educação na sociedade, porém pessimista, não vendo qualquer saída para ela, a não ser submeter-se aos seus condicionantes”. Ou seja, a educação como reprodução compreende que ela reproduz a sociedade tal como está e é crítica em “relação à compreensão da educação na sociedade, porém pessimista, não vendo qualquer saída para ela, a não ser submeter-se aos seus condicionantes” (Luckesi, 1994, p. 42-48).

Por fim, a *tendência transformadora* é crítica e busca uma transformação social, nos aspectos políticos, sociais e econômicos. E recusa-se tanto ao otimismo ilusório da tendência redentora, que busca “corrigir desvios do modelo social”, para “‘curar’ a sociedade de suas mazelas, adaptando o indivíduo ao modelo ideal de sociedade”

para atender aos interesses da classe dominante. Quanto ao pessimismo imobilizador da tendência reprodutivista, analisa a educação como “instância de reprodução do modelo de sociedade ao qual serve”. Por isso, “propõe-se compreender a educação dentro de seus condicionantes e agir estrategicamente para a sua transformação”. Ou seja, a educação nem salva, nem reproduz a sociedade, mas pode e deve servir de meio para a concretização de uma concepção de sociedade (Luckesi, 1994, p. 49-51).

Saviani (1987, p. 35 e 36) relata que a uma teoria para a transformação social “se impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias-crítico-reprodutivistas)”, dispondo nas “mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado”. Isto é, a *tendência transformadora* entende a educação como mediação e meio de um projeto social transformador, a partir da sua democratização efetiva e concreta.

Para tal, a educação deve ser compreendida como uma instância dialética voltada para um projeto, um ideal de sociedade. Esse projeto pode ser conservador, autoritário, democrático ou transformador. A educação permeia esse projeto, ou seja, “trabalha para realizar esse projeto na prática”. Deste modo, se “o projeto for conservador, medeia a conservação; porém, se o projeto “for transformador, medeia a transformação; se o projeto for autoritário, medeia a realização do autoritarismo; se o projeto for democrático, medeia a realização da democracia”. Portanto, a educação, por si, “não será mecanicamente reprodutivista”. Mas poderá estar a “a serviço de um projeto de libertação das maiorias dentro da sociedade” (Luckesi, 1994, p. 49-50).

Contudo, o processo de efetivação da educação para a transformação social não é simples. Afinal, estamos em uma sociedade capitalista, que, para se manter e se fortalecer, passa por metamorfoses. A esse respeito, Saviani (1987, p. 36) nos chama atenção que o “caminho é repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com anseios da classe dominada”. Para afastar-se desse risco, “é necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação”, o que “nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista”.

O papel prático da escola é retomar veementemente a “luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares”. Combater a marginalidade no espaço da escola “significa engajar-se no esforço para

garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais”. Ou seja, o papel de “uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta, de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes” (Saviani, 1987, p. 36).

As três tendências filosófico-políticas (*redentora*, *reprodutivista* e *transformadora*) de interpretação da educação que resultam no agir e na organização do contexto da prática pedagógica. Cabe a nós, professores, analisarmos nossa prática pedagógica e descobrir qual tendência pedagógica orienta nosso agir em sala de aula. No entanto, Luckesi (1994, p. 37-51) destaca que não podemos “ficar sem nenhuma delas”, pois, “quando não pensamos, somos pensados e dirigidos por outros”. Afinal, para um fazer pedagógico consciente, carecemos de compreender essas possibilidades e criticamente elaborar uma percepção que venha a orientar a nossa prática pedagógica.

3 MOVIMENTO HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

[...] a história de toda sociedade existente até hoje,
tem sido a história das lutas de classes [...]
(Marx e Engels, 1998, p.12)

Neste capítulo, trataremos do movimento histórico da avaliação na educação brasileira. Para isso, abordamos as diversas tendências teóricas e suas manifestações, com ênfase na avaliação e nos documentos oficiais de educação.

A educação brasileira tem, em suas raízes, uma herança colonial pautada nos interesses econômicos e políticos dos latifundiários. Diante de tais interesses, foram se expandindo, na realidade educacional brasileira, teorias, modelos e concepções de Educação, e, conseqüentemente, novas nomenclaturas foram dadas ao processo avaliativo.

Partindo da perspectiva de que a Educação é uma prática social e pressupõe relações sociais, pautadas em intenções, ou seja, toda ação tem uma intencionalidade, faz-se necessário compreender a avaliação como processo humano permeado de historicidade, da sua origem até os dias atuais, apresentando de diferentes modos e aspectos. Desta maneira, a Avaliação como elemento da educação também tem diferente intencionalidade, podendo favorecer a emancipação e o desenvolvimento pessoal, assim como pode ser a favor do controle e da atribuição de valor, atendendo às necessidades e às demandas sociais.

Na presente tese, buscamos compreender o movimento histórico da avaliação na sociedade, com ênfase na educação brasileira. Para tal, entendemos a avaliação como prática social a partir das manifestações políticas, éticas e culturais. Ou seja: o ato de avaliar é permeado de intencionalidades, convicções e relações intersubjetivas. Como evidencia Franco (2016), a avaliação educacional não é uma ação neutra e mecânica, mas sim dotada de objetivos que podem excluir, classificar o sujeito avaliado.

De acordo com Werle (2011) e Freitas (2016), o Estado e as políticas educacionais brasileira veem na avaliação uma possibilidade de promoção do sistema educacional, por meio exames de larga escala ou políticas sistemáticas. É possível identificar, ao analisar as políticas educacionais brasileiras, mudanças de nomenclatura e de definição do significado de avaliação. No entanto, autores como Werle (2011) e Freitas (2016) evidenciam que, embora exista uma variedade de

instrumento e procedimentos avaliativos nas práticas pedagógicas, em sua maioria, a avaliação tem como objetivo a classificação, para o fortalecimento e o aprimoramento do sistema educacional.

No Brasil, os primeiros registros da utilização do termo avaliação da aprendizagem na literatura surgiu a partir das décadas de 1960 e 1970. Nos Documentos Oficiais de Educação, a exemplo da LDB de 1961, a avaliação era posta como “exames escolares”. Dez anos depois, na LDB de 1971, a avaliação passou por mudança de nomenclatura, não era mais evidenciada como “exames escolares”, e sim como “aferição do aproveitamento escolar”. Alguns autores, entre eles, Luckesi (1991), evidenciam que pouco mudou na prática pedagógica, prevalecendo, ainda, os testes e exames. Foi na LDB de 1996 que o termo “avaliação da aprendizagem” foi evidenciado no texto da Lei.

Partindo da compreensão de que a avaliação é um elemento necessário e permanente na ação docente, Libâneo (1994, p. 190) chama a nossa atenção para o objetivo da avaliação, que deve acompanhar “o passo a passo do processo de ensino e aprendizagem”. Para que isso ocorra, é necessário que o professor disponha de tempo e de formação para que possa planejar e replanejar sua prática continuamente. Afinal, a avaliação exige uma reflexão do processo de ensino e aprendizagem que envolve tanto o professor quanto os alunos, pois ambos avaliam e são avaliados, ação coerente com a complexidade da práxis educativa, que não se limita à execução de provas e à atribuição de notas ou conceitos.

No entanto, Vasconcellos (2000) evidencia que a avaliação tem sido utilizada como instrumento de controle, exclusão e fragmentação do conhecimento. Ou seja, uma avaliação que reforça e justifica o discurso dos “capazes” e dos “incapazes”, dos aprovados e reprovados, para desenvolver determinadas atividades, processo, cargos e emprego. Buscamos identificar, no desenvolvimento deste capítulo, a concepção de educação e avaliação presente nos documentos oficiais da educação.

3.1 Abordagens Pedagógicas e Avaliação

A valorização da escola, então, teria de estar associada à aquisição dos instrumentos capazes de elaborar e dar uma forma erudita à cultura popular, forma esta que lhe permitiria disputar a hegemonia com a cultura dominante.

(Saviani, 2004, p.194)

Para compreendermos o movimento histórico da avaliação da aprendizagem nas abordagens pedagógicas no Brasil, recorreremos aos estudos de Saviani (1989), que estrutura as concepções pedagógicas em dois grupos (Teorias não críticas e Teoria crítico-reprodutivista). Saviani demonstra, historicamente, que uma posição efetivamente revolucionária não está nem no campo das teorias não críticas, nem nas teorias críticas reprodutivistas. Mas em uma teoria que supere ambas, incorporando seus avanços e superando seus limites. Para tal, o autor destaca a Teoria Histórico-Crítica da educação, na qual o professor e o aluno são sujeitos históricos, sendo o ponto de partida da relação à prática social.

O grupo das **Teorias não críticas** define a “educação como um instrumento de controle social, de equalização social e superação da marginalidade”, voltada para a conservação dos valores e das normas sociais. Nessa concepção, a sociedade é organizada de forma harmoniosa, o papel da escola é de preparar moral e intelectualmente, para que os sujeitos ocupem seu papel na sociedade, de acordo com a classe social a que pertence. Ou seja: os detentores dos modos de produção (burguesia) são preparados para mandar, e quem vende sua força de trabalho (proletariado), para servir (Saviani,1989).

As **teorias não críticas** sustentam a ideia de que o papel da escola consiste em preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, a partir das habilidades individuais, adaptando-o às normas e aos valores da sociedade de classe. A ênfase nas características culturais camufla o concreto real das diferenças das classes sociais, pois, ainda que propague a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. Ou seja: a busca da equalização social negava o domínio e a hegemonia da burguesia (Saviani,1989).

As teorias não críticas constituem três abordagens: Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista. Quanto à primeira, **Pedagogia Tradicional**, Saviani (2008) destaca que o **papel da escola** consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir determinadas funções na sociedade. A escola busca a disseminação da instrução e transmissão dos conhecimentos. Já o educando deve atingir, pelo próprio esforço, a sua realização pessoal, ou seja, o aluno é o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso.

Os **conteúdos de ensino** são os conhecimentos historicamente acumulados, tratados como verdades absolutas, sem nenhuma relação com o cotidiano do aluno,

ou seja, são dissociados da realidade, principalmente a realidade social. Os conteúdos articulam-se diretamente com as metas políticas determinadas. Ou seja: as matérias de estudo são determinadas pela sociedade e visam preparar o aluno para assumir um papel, retirando as poucas exceções. O que vai definir o papel assumido na sociedade é a classe social a que o sujeito pertence.

A **metodologia** é expositiva e demonstração verbal da matéria, com ênfase na repetição, memorização e nos exercícios de fixação que buscam disciplinar a mente. Tanto a exposição como a avaliação do conteúdo são realizadas pelo professor. Na Pedagogia Tradicional, a questão central do processo pedagógico é que o aluno “aprenda”. **O professor** é o único detentor do saber, cabe a ele depositar o conteúdo nos alunos na forma de verdade a ser absorvida, tendo o **aluno** o papel passivo no processo de ensino e aprendizagem, inibindo qualquer comunicação entre eles no transcorrer da aula. Ou seja, é uma relação vertical, pautada na obediência, no castigo e no medo.

Nessa vertente, no Brasil, as primeiras **práticas avaliativas** no âmbito escolar remontam ao século XVI, com a chegada da Companhia de Jesus, que instituiu as primeiras escolas do país e aprimorou as ideais pedagógicas para auxiliar a emergência de uma modernidade em expansão. Destacam-se os estudos de João Amós Comênio (1592 – 1670), bispo protestante e educador, fundador da didática moderna e defensor da formação do humano sábio pela aquisição do saber universal e pela aprendizagem reverenciada em Deus e em Johann Friedrich Herbart (1776-1841), filósofo, psicólogo e pedagogo alemão, fundador da pedagogia como disciplina acadêmica. Segundo Luckesi (1992), a avaliação recebia a nomenclatura de “exames” e tinha como objetivo a manutenção da ordem, do método e da disciplina.

A avaliação acontecia por meio de interrogatórios orais, provas escritas e trabalhos de casa. Quando o aluno alcançava o objetivo determinado pelo professor, o educando era considerado apto e classificado. Já quando não alcançava tal objetivo, faziam-se apelos aos pais, acompanhado de punição e notas baixas.

Predominava a Avaliação Classificatória, sendo a avaliação um instrumento de exclusão social e de constrangimento na prática de ensino e aprendizagem, pautada no disciplinamento, normatização e ordenamento de provas e exames. Caracterizavam-se como controle comportamental e moral dos alunos disputado pela coexistência de duas forças de poderes: a dimensão religiosa, aliada à igreja católica, e a Pedagogia Tradicional, impulsionada pelo Estado laico. Estas duas concepções delinearam os

métodos e as estratégias para a aprendizagem escolar e estabeleceram as bases pedagógicas e didáticas que atravessam as referências da educação escolar nos dias atuais (Saviani, 2013).

As críticas à Pedagogia Tradicional formuladas a partir do final do século XIX foram, aos poucos, dando origem a uma outra teoria da educação, denominada Pedagogia Nova. No início do século XX, o Brasil acompanhou o desenvolvimento socioeconômico com base no processo de industrialização e produção capitalista, que percorreu o contexto educacional com evidência nas habilidades e competências individuais para exercer determinadas funções. Neste cenário de disseminação industrial e populacional, a Escola Nova, cujo período compreende de 1932 a 1969, delineia uma crítica “contra o intelectualismo e o verbalismo da Escola Tradicional” e organiza sua proposta metodológica conduzida “à estimulação de atividades espontâneas e empíricas, com vistas à satisfação e as necessidades das crianças” (Saviani, 2013, p. 247).

A segunda abordagem, a Pedagogia Nova, tem como base teórica os estudos de John Dewey (1859 – 1952) e de Jean Piaget (1896 – 1980), entre outros pesquisadores. O movimento da Pedagogia Nova propõe mudanças em relação à Pedagogia Tradicional, ao alterar o eixo pedagógico do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, da disciplina para a espontaneidade, dos conteúdos e aspectos cognitivos para o método, do professor para o aluno, do direitismo para o não direitismo.

A Pedagogia Nova propõe um ensino que preconize a autoeducação, pautada na experiência direta sobre o meio, um ensino que considera o aluno como protagonista e tem papel central no processo pedagógico. Aqui começam a surgir as primeiras ideias da Avaliação Formativa, com o objetivo de atender às mudanças no processo de ensino e aprendizagem.

Tendo a escola o papel de adequar as necessidades individuais ao meio social, o conhecimento é o resultado da ação, ou seja, das experiências que o sujeito vivencia frente a desafios cognitivos e situações problemáticas, que se inicia a partir dos interesses e necessidades dos alunos. Já o professor não é um transmissor de conteúdos, como na Pedagogia Tradicional, e sim facilitador da aprendizagem, estimulando a autonomia e a autoaprendizagem do aluno.

Nessa vertente, Saviani (2013, p. 384) evidencia que o processo de ensino e aprendizagem enfatiza o “aprender fazendo”, ou seja, trata-se de “aprender a

aprender", a experiência do sujeito, pautado na curiosidade, nas descobertas, na resolução de problemas, nas pesquisas e no estudo do meio social e natural.

Segundo Libâneo (2002, p. 26), a "finalidade da Escola Nova, foi adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, se organizou de forma a retratar, o quanto possível a vida". Para a Pedagogia Nova, a questão central do processo pedagógico é o aprender a aprender, no intuito de exercer determinadas funções na sociedade. De acordo com Saviani (1989), a escola proposta pela Pedagogia Nova rebaixou o nível das escolas populares e aprimorou o ensino destinado à elite. O autor chama isso de mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante.

Na Pedagogia Nova, a **Avaliação** consiste na análise das habilidades individuais do aluno, com ênfase na espontaneidade, na curiosidade, nos esforços e no êxito na realização de suas atividades escolares, tendo, assim, a possibilidade de expor, por si só, os conhecimentos que foram adquiridos, ocorrendo em todo o processo de ensino e aprendizagem e tendo como principal "instrumento a autoavaliação". Ou seja: a aprendizagem ocorre de forma espontâneo, estimulada por um ambiente favorável e por meio da mediação do professor. Essa concepção de avaliação foi posteriormente denominada de Avaliação Formativa (Vasconcelos, 2000, p. 71).

Nessa vertente, Libâneo (2002, p. 26) evidencia que, no método de ensino ativo utilizado na Pedagogia Nova, o processo avaliativo estava voltado à valorização e ao respeito das opiniões e posicionamento das crianças. Ou seja, "colocando o aluno numa situação de experiência que tenha um interesse por si mesma", sendo o problema desafiante, "como estímulo à reflexão". É necessário que o aluno disponha de "informações e instruções que lhe permitam pesquisar a descoberta de soluções". Ainda que sejam "soluções provisórias, devem ser incentivadas e ordenadas, com a ajuda discreta do professor". E, ainda, "deve-se garantir a oportunidade de colocar as soluções à prova, a fim de determinar sua utilidade para a vida". Isso ocorre por meio de experiências práticas.

No término de cada experiência, era necessário avaliar o problema inicial, identificando as possíveis soluções e hipóteses propostas pelos alunos para resolver o problema. Nesse processo, eram valorizados alguns critérios, como o respeito as normas e as regras, e o envolvimento dos alunos nas atividades estabelecidas, com o objetivo de garantir a organização e um clima de harmonia na sala de aula, o que, posteriormente, auxiliaria na atuação do aluno na sociedade.

No entanto, de acordo com Saviani (1989), embora a Pedagogia Nova tenha alterado teoricamente o processo de ensino e aprendizagem, flexibilizando o processo e evidenciando as habilidades e competências individuais dos alunos para exercer determinadas funções na sociedade, na avaliação enquanto um processo constante, permaneceu centrado em limitar o acesso à educação escolar, corroborando as desigualdades sociais e conservando os privilégios da classe dominante. Os fundamentos liberais da Pedagogia Nova buscaram atender os interesses econômicos da época, voltados para o desenvolvimento de habilidades individuais de lidar com situações-problema na prática social.

A partir das necessidades da produção capitalista, inicia-se a inserção do modelo Tecnista na educação brasileira, que passa por mudança no final dos anos 1960 (a exemplo dos marcos legais 5.540/68 e 5.692/71), com o objetivo de seguir o direcionamento político-econômico do regime militar. Ou seja, a terceira abordagem, a Pedagogia Tecnista, desenvolveu-se com ênfase técnico e pedagógico e é constituída nos pressupostos da neutralidade científica e conduzida na racionalidade, eficiência e produtividade. A base teórica é o behaviorismo, com inspiração no positivismo e no método funcionalista, sustentado nos princípios do taylorismo e fordismo, especialmente, nos aspectos do desenvolvimento do sujeito, voltado para a obtenção de habilidades e competências para atender às necessidades no mercado de trabalho.

Para a Pedagogia Tecnista, a questão central do processo pedagógico é aprender a fazer. No ensino, o essencial não é o conteúdo, mas as técnicas de descoberta e aplicação. Sobrinho (2004, p. 16) evidencia que o objetivo da educação tecnicista consistia na formação de mão de obra qualificada, para ampliar a geração de riquezas e o progresso socioeconômico, garantindo, ao mesmo tempo, a concorrência entre as empresas. Na educação, esses reflexos desencadearam testes, exames e questões objetivas, com a de nortear para a qualidade, eficiência e produtividade do ensino, entendendo que a avaliação da aprendizagem seria “neutra e objetiva, dado o seu caráter técnico”.

Na Pedagogia Tecnista, o professor é um especialista; já o elemento principal da relação pedagógica passa a ser a organização racional dos meios, em que professor e aluno ocupam posição secundária, são executores de um processo já planejado, coordenado e controlado por especialistas. A escola segue a forma de funcionamento fabril, sendo o produto uma decorrência da forma como é organizado

o processo. Nesse processo, a escola passou a ser avaliada por meio das notas dos alunos. Tal perspectiva de educação gerou um aumento da marginalidade, da evasão e da repetência escolar (Saviani, 1989).

Na educação tecnicista, a ênfase não está no processo, mas sim no resultado. Nessa vertente, Saviani (2013, p. 439) evidencia que o esforço em implantar “a ‘pedagogia das competências’ nas escolas e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo”. Em vista disso, nas empresas, procura substituir “o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas”.

Luckesi (2011, p. 81) evidencia que o fazer pedagógico tecnicista estava centrado no fomento dos “meios técnicos, na transmissão e apreensão dos conteúdos e no princípio do rendimento”, tendo a avaliação papel central no processo de ensino e aprendizagem, sendo o conteúdo ministrado pelo professor considerado como verdade absoluta, e as questões de múltipla escolha, tinham como objetivo a marcação da resposta correta, sem o aluno questionar.

A prática avaliativa na Educação Tecnicista tem os instrumentos voltados para as formas de relações sociais e o modo de produções da sociedade capitalista, responsabilizando o aluno por seu sucesso ou fracasso, concepção que se estende para além dos muros da escola. Nessa perspectiva, o projeto de escola pautado no tecnicismo busca a adequação dos sujeitos ao meio social, ou seja, a manutenção do sistema econômico pautado na sociedade dividida em classes de opressor e oprimido. Para tal, a avaliação realiza a função de selecionar, classificar e excluir muito, definindo e separando os aprovados dos reprovados. Ou seja: definindo quem tinha o direito de prosseguir nos estudos. Aqui, assim como na Educação Tradicional, ocorre um fortalecimento dos fundamentos da Avaliação Classificatória.

No modelo liberal, as práticas avaliativas são autoritárias, pois esse caráter pertence ao fundamento dessa perspectiva de sociedade. No contexto escolar, a avaliação educacional é uma ferramenta disciplinadora das condutas cognitivas e também das sociais. “A definição mais comum adequada, encontrada nos manuais, estipula que a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” (Luckesi, 1978, p. 34).

Em resumo, a Pedagogia Tradicional centra-se no intelecto, na transferência

de conteúdo e no papel do professor. A Pedagogia Nova é centrada no educando com suas diferenças individuais, dando ênfase à espontaneidade, à experiência, à resolução de problema e à produção do conhecimento. E, por último, a Pedagogia Tecnicista, no ensino técnico e fabril, voltado para a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, dando ênfase à transmissão e à apreensão dos conteúdos e do princípio do rendimento. Vasconcellos (2000, p. 28) evidencia que “a grande finalidade da escola foi o disciplinamento, ajudando a preparar o sujeito para a ordem, o ritmo, o controle, a hierarquia, o trabalho para o outro, características da indústria”.

Ou seja, do ponto de vista pedagógico, Saviani (2013, p. 384) destaca que, para a Pedagogia Tradicional, “a questão central era o aprender”; na Pedagogia Nova, estava voltada para “o aprender a aprender”, e, na Pedagogia Tecnicista, “o ponto central era o aprender a fazer”. No entanto, todas são versões do modelo liberal conservador da nossa sociedade, buscam a equalização social por meio da garantia de que todos são formalmente iguais, porém sem conseguir, pois desconsidera a realidade social, ou não a considerada em plenitude.

As **Teorias Crítico-Reprodutivistas** entendem a educação como instrumento de discriminação e fator de marginalização. A educação depende da estrutura social, reproduzindo a sociedade em que está inserida. O grupo das teorias Crítico-Reprodutivistas inclui três manifestações com maior repercussão: a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica; a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE) e a Teoria da escola dualista (Saviani, 1989).

Na primeira manifestação, a Teoria do sistema de ensino como violência simbólica tem Bordieu e Passeron (2014) como teóricos, os quais pressupõem que a sociedade está organizada em uma relação de força material (econômica) entre grupos e classes. A educação constitui um elemento que reforça a marginalidade, sendo o ensino uma modalidade de violência simbólica e material, cujo significado corresponde à dominação cultural que se manifesta na opinião pública através das mídias, religião, arte, literatura, educação. Ou seja, todo poder de violência simbólica (impor significações como legítimas) dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescentando sua própria força (simbólica) a essas relações de força. Assim, violência material (econômica) exercida pelos grupos ou classes dominantes corresponde à violência simbólica (cultural).

Na segunda manifestação, a Teoria da escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE) tem como expoente o filósofo francês Louis Althusser (1918-1990). Este autor divide a estrutura social em aparelhos do Estado repressivos (polícia, forças armadas, governo, tribunais) e ideológicos (religião, escola, família, jurídico, político, sindical). A diferença é que o aparelho repressivo funciona pela violência e, secundariamente, pela ideologia, e o aparelho ideológico funciona pela ideologia e, secundariamente, pela repressão. A escola é um dos principais aparelhos ideológicos do Estado sobre as classes subalternas. O sistema de ensino é responsável por preparar mão de obra para as indústrias, caracterizando a ideologia da alta burguesia que está no domínio econômico e político.

A terceira **manifestação**, a Teoria da Escola Dualista, elaborada por Christian Baudelot e Roger Establet, aborda questões teóricas e metodológicas e divide a escola em duas redes correspondentes a duas classes: os burgueses (Rede secundária superior) e os proletários (Rede primária profissional). A escola é um aparelho ideológico da burguesia e a serviço de seus interesses. Ou seja, enquanto aparelho ideológico do Estado, ela cumpre duas funções básicas: a de contribuir para a formação da força de trabalho e a inculcação da ideologia burguesa. O papel da escola dualista não é apenas reforçar a marginalidade, mas, sim, impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e da luta revolucionária.

Em síntese, a partir da análise histórica feita por Saviani (2008, p. 24), as Teorias não críticas, assim como os pressupostos da Teorias crítico-reprodutivistas, não têm uma posição efetivamente revolucionária, mas, sim, evidencia a história da educação e suas relações de dominação. Nas teorias não críticas, “sacrifica-se a história na ideia em cuja harmonia se pretende anular as contradições do real”, ou seja, suprimiram a história e a luta da educação. Já nas Teorias crítico-reprodutivistas, “a história é sacrificada na reificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas”.

Para superar essas duas abordagens que compõem o pensamento educacional do sistema de ensino brasileiro, Saviani (1989) propõe uma teoria que supere ambas, incorporando seus avanços e superando seus limites, denominada pelo autor de Pedagogia Histórico-Crítica como uma concepção filosófica que procura responder aos interesses dos trabalhadores e evidencia a escola como um espaço de luta hegemônica, com o objetivo de democratizar o ensino e socializar o conhecimento construído historicamente – professor e aluno são sujeitos históricos, sendo o ponto

de partida da relação à prática social.

3.2 Avaliação nos Documentos Oficiais de Educação

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou 'consenso' quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados.

(Mészáros, 2008, p. 45)

O objetivo, neste capítulo, é evidenciar concepções de avaliação da aprendizagem, a partir de uma análise da historicidade dos documentos oficiais da educação, promulgada em âmbito federal. E, como materialidade das relações objetivas, podemos identificar as manifestações das abordagens pedagógica, em especial, da Pedagogia Nova, concepções que norteiam a avaliação escolar brasileira. Em linhas gerais, sendo a Avaliação Formativa evidenciada na atual legislação educacional brasileira.

Ainda que não se pretenda organizar um estudo histórico exaustivo, sabe-se que a retomada da legislação em uma vertente histórica é relevante, uma vez que os fundamentos teóricos e acontecimentos em dada época podem ter reflexos na proposta atual e, particularmente, nas concepções e práticas pedagógicas. Para tanto, práticas avaliativas escolares atuais conservam marcas de orientações anteriores.

Ainda que a legislação educacional não explicita, de forma objetiva, os fundamentos teóricos que alicerçam as normas e orientações educacionais, é possível identificar teorias e teóricos que influenciaram na elaboração do texto da lei. Para tal, é necessário identificar o movimento histórico. Vejamos:

A avaliação, nos anos 1930, estava voltada demasiadamente para o controle e a classificação dos alunos. Podemos identificar, no Decreto nº 19. 890/31, que a palavra avaliação não aparece no texto da lei. Para tal, consta a nomenclatura critérios de promoção de atribuição de notas aos alunos, a partir dos instrumentos provas e exames, que buscavam medir e classificar os alunos com base nas notas obtidas.

No 2º parágrafo do artigo 35, do Decreto acima citado, evidencia-se a inflexibilidade da lei quanto à ausência por qualquer que fosse o motivo, “inclusive por doença”, correspondendo à nota zero na média mensal. Nos artigos 37 e 38, podemos identificar a imparcialidade no processo avaliativo: para a correção das provas, eram

omitidos os nomes dos alunos. Assim, os professores e os inspetores responsáveis pela correção julgavam o que constava na prova, desconsiderando, em muitos casos, todo o esforço do aluno.

Na década de 1930, ocorriam, no Brasil, movimentos de enfrentamento social, revoluções que resultaram em conquistas sociais. No ano 1937, esses movimentos foram interrompidos pela ditadura militar, que se estendeu até 1945.

Com o fim da ditadura militar, começa, no Brasil, um processo de organização democrática. A sociedade começa discussões sobre o acesso à escola pública e de qualidade. Ou seja, o país começa a vislumbrar um ensaio de democracia. No entanto, em 1964, esse movimento foi novamente interrompido por um Golpe Militar, a partir da conspiração realizada por grupos conservadores da sociedade brasileira.

Nessa época, o sistema educacional incorporou as influências da herança americana, principalmente fundamentada no Tecnicismo. No Brasil, a avaliação seguiu a influência do sistema fabril, chamada por Luckesi (1991) de Avaliação Tecnicoburocrática, pois segue uma lógica que ocorria das próprias fábricas, ou seja, pautada no controle curricular e avaliativo, para que, no final do processo, houvesse os resultados esperados.

Na década de 1970, podemos identificar a forte influência do pesquisador Benjamin Bloom, que coordenou um grupo de pesquisadores e especialistas de diferentes universidades dos Estados Unidos para elaborar uma classificação de objetivos de processos educacionais, denominada de Taxonomia, a qual trata da avaliação como três modalidades distintas, a saber: diagnóstica, formativa e somativa. Vale evidenciar que esse não é o sentido da Avaliação Diagnóstica abordado por Luckesi (1994), sobre a qual trataremos mais à frente.

Nos dias atuais, a avaliação da aprendizagem assume uma lógica bastante complexa e retrata uma ação que ultrapassa a prática de atribuição de notas e conceitos. Avaliar é uma prática intencional, que deve ser planejada e avaliada – sim, é necessário avaliar a avaliação. Afinal, essa é uma prática impregnada de valor, relacionada a diferentes concepções de sociedade, educação, escola e aluno. Para Freitas (2009, p. 21), a avaliação apresenta-se “como mecanismos que conduzem à manutenção ou à eliminação de determinados alunos do interior da escola. ”

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96) evidencia uma nova forma de pensar as práticas avaliativas e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem, evidenciando que a avaliação da aprendizagem

deve ocorrer de forma “contínua, cumulativa, com predominância dos aspectos qualitativos obtidos ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”, sendo possível evidenciar a ênfase na Avaliação Formativa no texto da lei.

A LDB estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, destacando que a avaliação pode possibilitar a aceleração de estudos para alunos com atraso escolar, assim como obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência, paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. Quando se evidencia que a avaliação ocorre no processo, é com o objetivo de valorizar e auxiliar todos os momentos e situações de aprendizagem, devendo a avaliação evidenciar algumas questões que necessitam ser trabalhadas e aperfeiçoadas com mais profundidade.

Para compreender como sucedeu até essa concepção de avaliação, é necessário identificar que as primeiras reformas educacionais e, conseqüentemente, na avaliação, teve influências das ideias pedagógicas oriundas do Movimento da Escola Nova, o qual, no Brasil, tem em Jean Piaget (1896-1980) e John Dewey (1859-1952) seus expoentes. A correlação entre esses autores, inclusive no Brasil, dá-se porque ambos são representantes da escola ativa e se valem do modelo de interação entre o organismo e o meio ambiente, de perspectiva biológica para a análise social e educacional, permanecendo intactas as relações no modo de produção capitalista.

Com a expansão e discussões a respeito da Teoria Construtivista piagetiana, ela foi sendo implantada nos documentos oficiais de educação. No Brasil, a Secretaria de Educação da cidade de São Paulo elaborou os primeiros documentos com fundamento na Teoria Construtivista piagetiana. Como destaca Vasconcelos (1996, p. 29-30), “em 1920, Sampaio Dória realizou no Estado de São Paulo, a primeira dessas reformas do ensino. Nos anos de 1922 e 1923, Lourenço Filho dirigiu-se ao Estado do Ceará para promover a segunda dessas reformas”.

Na Bahia, as primeiras mudanças tiveram início em 1924, encabeçadas por Anísio Teixeira. “José Augusto Bezerra de Menezes, no Estado do Rio Grande do Norte, nos anos de 1925 a 1928, deu continuidade a esse movimento reformista”. Nesse sentido, “no antigo Distrito Federal, em 1922 a 1926, foi a vez de Antônio Carneiro Leão, que, posteriormente, em 1928, trabalhou com reformas no Estado de Pernambuco” (Vasconcelos, 1996, p. 30).

Tais mudanças ganharam força no final do século XIX e todo o século XX, e as ideias de uma nova educação, oriundas de outros países, chegaram ao Brasil, trazidas

por pesquisadores, ainda que de forma fragmentada. Baptista (2012, p. 34) ressalta que “as ideias advindas dos Estados Unidos e da Europa são apropriadas e reunidas sob o título de Escola Nova. Os professores que foram estudar na Europa traziam as ideias de Piaget e sua teoria construtivista, essa teoria torna alicerce de sustentação da Escola Nova”. Com a expansão do construtivismo piagetiano, emergiu a necessidade de uma avaliação fundamentada no viés construtivista. Assim, começaram a surgir as primeiras ideias da avaliação denominada Formativa.

Os professores eram direcionados a estudar e pesquisar a temática Psicologia da Criança, o que contribuiu para a difusão das ideias de Piaget. Vasconcelos (1996, p.110) aponta:

[...] de 1922 a 1926, as reformas educacionais implantadas por Carneiro Leão no Distrito Federal e as orientações do movimento escolanovista recomendavam, aos educadores, que se inteirassem das novas descobertas da psicologia da criança”, com o objetivo de “serem aplicadas às pedagogias científicas almejadas na época (Vasconcelos, 1996, p. 110).

Entretanto, o Movimento da Escola Nova não estava restrito a uma teoria ou a esse ou àquele teórico, mas incorporou inúmeros pesquisadores e concepções teóricas. Conforme destaca Nagle (1974. p. 199), esse Movimento foi marcado por “diversas correntes, buscando criar instituições escolares em que se realizassem os princípios da atividade investigadora e experimental”, pautadas nas leis do “desenvolvimento mental da criança, do exercício normal e do trabalho em cooperação”. As reformas educacionais, ainda segundo Nagle (1974. p. 201), buscavam uma “educação pautada na observação e na experiência”, na atividade construtiva da ação direta da criança. Posteriormente, iniciou debates que tratavam de como avaliar essa educação, com base na experiência do sujeito.

Em 1949, Piaget veio ao Brasil, representando a UNESCO, segundo Vasconcelos (1996, p. 260), “numa missão político-educacional”. Piaget participou do “Seminário de Educação e Alfabetização de Adultos, promovido pelo Departamento Nacional de Educação, dirigido por Lourenço Filho”, e, “desde o evento, Piaget passou a ser identificado por muitos, em terras brasileiras, como pedagogo. Embora nunca o tenha sido”.

Na década de 1950, impulsionadas pelo alto índice de fracasso escolar, com ênfase nas séries iniciais, e na tentativa de “melhorar” a educação no Brasil, as ideias de Piaget começaram a ser utilizadas como fundamentos na reformulação das

políticas públicas educacionais. Inicialmente, na cidade de São Paulo, foram alteradas as Diretrizes Curriculares Nacionais, que apresentavam novas concepções de conhecimento e da relação professor-aluno. Como destaca Lima (1976), o processo de alfabetização foi repensado e sofreu algumas alterações de forma gradativa, e ainda que Piaget não tenha desenvolvido uma teoria para educação, surgiram novas estratégias pedagógicas para um processo de alfabetização construtivista.

Por volta do ano 1959, já era possível identificar pressupostos da teoria de Piaget no ensino público de vários Estados brasileiros. No caso do Distrito Federal, Vasconcelos ressalta (1996, p.238) que, “logo após a criação da cidade de Brasília, em 1960, a propagação da teoria piagetiana foi feita por educadores” que buscavam “estabelecer um fundamento científico para as atividades educacionais”.

Em alguns Estados brasileiros, foram criadas Escolas de Aperfeiçoamento para Professores. Como sublinha Vasconcelos (1996, p.109), “os professores das escolas públicas, impulsionados pelas reformas educacionais de caráter escolanovista”, assim como os resultados negativos da educação tradicional com as informações coletadas e divulgadas pelo Estado orientavam os professores “a buscar maiores conhecimentos sobre a psicologia infantil, o que fez com que, nos anos trinta, as ideias de Piaget ganhassem certa projeção” na educação brasileira. Tais fundamentos direcionaram, no Brasil, os primeiros debates da Avaliação Formativa.

Vale salientar que, no entendimento de Piaget (1980, p. 12), para uma educação construtivista, o professor teria, inicialmente, que conhecer os princípios do desenvolvimento da criança, sendo o conhecimento do desenvolvimento mental considerado um dos “três problemas centrais do ensino, os outros seriam a definição do objetivo do ensino e a escolha dos ramos para atingir tal objetivo”. De acordo com o autor, era “fundamental que os professores entendessem do desenvolvimento infantil, de forma que o ensino pudesse atingir seu objetivo” na construção do conhecimento. Já a Avaliação Formativa busca acompanhar esse processo de construção do conhecimento.

A teoria piagetiana apresenta-se na Lei 5.692/71, Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de Primeiro e Segundo Grau. Tal Lei contribuiu com a elaboração de currículos para a educação brasileira, dando-se destaque à concepção de sujeito pautado nos princípios piagetianos, uma vez que “o Parecer 853/71 expõe detalhadamente os pressupostos nos quais se devem assentar as organizações curriculares” (Vasconcelos, 1996, p. 241).

Com esse parecer, a teoria de Piaget ganhou uma implicação nacional, estabelecida na lei acima indicada. Segundo Vasconcelos (1996, p. 243), “todos os Conselhos Estaduais de Educação implantaram, cada um à sua maneira, as orientações do Parecer 853/71”. Como exemplo, “no Estado do Rio de Janeiro, a partir de 1976, foi organizado um projeto de reformulação de currículo”, cuja “proposta metodológica foi elaborada conforme as orientações da Lei 5.692, com acentuado destaque à orientação piagetiana”.

No final dos anos 1980 do século XX, o processo de redemocratização do Brasil dispôs da participação da população e consumou, na elaboração da Constituição Federal do país em 1988, o redirecionamento do sistema educacional. Exemplo disso foi a movimentação para a formulação de novos documentos e a reorganização de outros que conduzissem os novos caminhos do Brasil democrático que se procurava alicerçar (Saviani, p. 35, 1997).

Nessa vertente, Souza (2010, p. 132) evidencia que, a partir da década de 1980, foi ampliado e fomentado o âmbito das pesquisas científicas, na busca por analisar e compreender as dificuldades da educação brasileira, assim como foram homologadas leis que buscavam auxiliar na qualidade do ensino, na busca por diminuir o analfabetismo e garantir o “ensino de conteúdos escolares mínimos necessários à vida contemporânea” e a universalização do acesso à escola.

Em dezembro de 1961, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sendo alterada em 1971 e revogada em 1996, com a edição da Lei 9.394, em vigor até os dias atuais. A Lei apresenta uma concepção de educação construtivista, que, no discurso, “busca a formação do sujeito em sua totalidade, assim como o papel do professor e do aluno”. Portanto, essa abordagem construtivista está presente nos documentos oficiais de educação, assim como quando analisamos a avaliação da aprendizagem, identificamos que segue tais ideias construtivista. A avaliação aqui é identificada como formativa, com o objetivo de acompanhar e auxiliar o aluno no processo de construção de conhecimento, pautado nos princípios do construtivismo piagetiano.

Vasconcelos (1996, p. 244) aponta que, “para muitos educadores e psicólogos, a descoberta de Piaget, na Lei 5.692, se impôs como uma alternativa para cuidar de aspectos burocráticos para a implantação de programas educacionais”. Nessa vertente, “essa foi, inicialmente, a situação de algumas pré-escolas oficiais”, que não tinham sequer “legislação própria e se ancoravam na Lei 5.692”, a exemplo do início

dos “trabalhos da pré-escola no Distrito Federal”. Posteriormente, adotaram, “de fato, as propostas piagetianas”. A partir das pesquisas realizadas, identificamos que, após a década de 1980, de forma abrangente, iniciaram-se as discussões sobre Avaliação Formativa, com o objetivo de superar o modelo quantitativo e classificatório, até então hegemônico na realidade brasileira.

A Constituição de 1988 apresentou alguns avanços na educação brasileira, como o caráter do direito público subjetivo ao ensino obrigatório e do fortalecimento de uma nova concepção de infância, garantindo, em lei, os direitos da criança enquanto cidadã, reconhecendo a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, sendo direito da criança pequena, desfazendo a imagem da criança como objeto de tutela e colocando-a como sujeito de direitos. No entanto, a Constituição enfatizou o papel da sociedade e da família frente à educação de seus filhos, reduzindo o papel do Estado quanto à qualidade dos serviços prestados à população “Estado mínimo”. O Estado compreendido a partir dos estudos de Marx que endente o Estado integral ou ampliado enquanto correlação de forças, e cada indivíduo como elemento do Estado. (Gramsci, 1991, p. 212).

Tais discussões se ampliaram com a Lei de Diretrizes de Base da Educação 9394/96, 11 anos após ter sido cogitada a sua efetivação na V Conferência Brasileira de Educação em 1985, caracteriza-se pelo forte cunho liberal, nos moldes de Dewey e Piaget. O Artigo 32, inciso V, evidencia que a avaliação deve ocorrer de forma “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (Brasil, 1996, p. 10). Ou seja, a avaliação ocorre de forma contínua e processual, devendo perpassar todo o processo educacional iniciado no planejamento. A avaliação tem a função de acompanhar, orientar e redirecionar todo o processo de ensino e aprendizagem. No Artigo 31 da referente Lei, evidencia-se que a avaliação da Educação Infantil deve ocorrer “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino médio”. Entre os anos de 1995 a 2002, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, o construtivismo piagetiano passou a influenciar e fundamentar as propostas curriculares, orientando o padrão de qualidade do MEC para todas as escolas do país. Assim como destacado anteriormente, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, é possível identificar a teoria piagetiana na letra da lei.

O Artigo 24 evidencia a organização da educação básica, destacando algumas regras necessárias e comuns a todos os estabelecimentos de ensino:

- I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;
- II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita: a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola; [...]c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;
- III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;
- IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;
- V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;
- VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação (Brasil, 1996, p. 14-15).

Conforme alguns aspectos da legislação evidenciados para a análise das condições objetivas sob as quais a educação se constitui, constata-se que as bases da avaliação da aprendizagem são centradas na “matéria”, nos conteúdos, na frequência, nos exames, na classificação e no aproveitamento destes para a consideração dos processos de progressão.

Em 1996, foi iniciada uma nova direção para o Ensino Fundamental I, com alterações nos livros didáticos, na relação professor-aluno e no processo de ensino e aprendizagem, destacando os referenciais curriculares para a formação docente. Tais mudanças ocorreram enquanto tentativas de fazer algumas alterações na educação brasileira, que apresentava um alto índice de reprovação e de fracasso escolar, sendo a avaliação um eixo relevante nesse processo. O Artigo 32, que trata do Ensino Fundamental, foi alterado pela Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, no que se refere

à duração mínima de oito para nove anos. Vale destacar que “Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem”, observadas as “normas do respectivo sistema de ensino” (Brasil, p. 23, 1996).

Retomando a LDB, o Artigo 25 (Brasil, p. 19, 1996) evidencia que “Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento”. Com base na interpretação deste artigo, entendemos que a Lei demonstra uma preocupação no sentido de que, para se atingir resultados eficazes, faz-se necessária uma correlação positiva entre os elementos que custearão a estrutura eficiente do processo educativo. No entanto, esta é uma questão que ainda não se materializou em plenitude, pois as escolas permanecem com salas de aula superlotadas e condições precárias para o desenvolvimento da atividade docente. Tais fatores interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, no processo avaliativo.

Em 1998, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) destaca que a Avaliação é um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças, “um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças”. Tem como função “acompanhar, orientar, regular e redirecionar” esse processo como um todo (Brasil, 1998, p.12).

Em 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica seguem as mesmas concepções do RCNEI, assim como destaca, no Artigo 10, que as Instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para a “avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação”. O professor deve realizar a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano. É necessário que ocorram múltiplos registros das observações, por meio de relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc. Ou seja, a expedição de documentos que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Como já anteriormente destaca o RCNEI (1998), são “várias as maneiras pelas quais a observação pode ser registrada pelos professores. O registro diário de suas

observações, impressões, idéias etc. pode compor um rico material de reflexão e ajuda para o planejamento educativo. [...] Outras formas de registro também, podem ser consideradas, como a gravação em áudio e vídeo; produções das crianças ao longo do tempo; fotografias etc.” (RCNEI V.I, 1998, p. 59).

Nessa perspectiva, autores como Hoffmann (2012, p. 97) ressaltam que, para elaborar o relatório/síntese, “o professor reúne dados e reflexões sobre as crianças, repensa sobre as ações educativas desenvolvidas e atribui novos significados ao contexto vivido”. Analisando procedimentos didáticos, “sua forma de interagir com as crianças, os entraves do processo, etc.”. Nesse sentido, fazer o relatório contribui para o próprio aperfeiçoamento docente.

Já o Portfólio é um documento de origem inglesa, utilizado, inicialmente, por artistas, consistindo em uma pasta de produtos para divulgar o trabalho do profissional ou da empresa. As autoras Barbosa e Horn (2018) destacam que o Portfólio, em uma dimensão pedagógica, é utilizado para acompanhar o processo da aprendizagem da criança ou do grupo, “é uma compilação organizada e intencional de evidências que documentam o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança realizada ao longo do tempo”.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) reforça o que já vem sendo evidenciado nos documentos oficiais de educação: Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996), Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (2009) e Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (2013). Destaca que a avaliação da aprendizagem deve ser formativa, ocorrendo em todo o processo, levando em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referências para auxiliar na aprendizagem dos educandos, o papel da escola e do professor.

Vale destacar que o processo de elaboração e inserção da BNCC indica como tem se construído o encaminhamento das decisões educacionais por parte dos grupos empresariais. A campanha publicitária leva à falsa ideia de que a BNCC foi idealizada e elaborada, percebendo todos os professores e a sociedade como um todo, mas o fato é que o período entre a primeira versão, em 2015, até a sua homologação, em 2017, é marcado por uma prática antidemocrática.

A perspectiva renovadora, que surgiu em negação à pedagogia tradicional, direcionou a alteração de um ensino centrado no professor, para uma educação em

que o papel principal é do aluno, compreendido como sujeito ativo e protagonista da construção do conhecimento. Vale destacar que tal concepção de ensino condiz com o momento de democratização da escola pública, ou seja, o momento em que a classe trabalhadora passa a ter acesso às escolas.

Saviani (1985, p. 9) destaca que o eixo pedagógico passou por mudanças, tais como do “intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade” e, ainda, do diretivismo para o “não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada, principalmente, nas contribuições da biologia e da psicologia”. Ou seja, a perspectiva construtivista consiste em uma teoria pedagógica, segundo a qual “o importante não é aprender, mas aprender a aprender”.

Duarte (2001, p. 86) discorre sobre tal questão e identifica que a pedagogia construtivista expressa uma concepção de educação que atende às necessidades de a sociedade capitalista conservar-se, apesar de todas as suas contradições. No meio escolar, obteve força o discurso da necessidade de “superar as concepções que centravam o foco no ensino e no professor, e passar a focar o aluno, a criança e seus processos de aprendizagem”.

Fortalecendo essa crítica à educação construtivista, Galuch (2004) e Miranda (2007) destacam que essa perspectiva de ensino concentra-se no caráter social do ensino e da aprendizagem, destacando a formação autonomia do indivíduo. No entanto, esse discurso em prol do pensamento da formação da autonomia do sujeito caracteriza-se como uma forma de camuflar os reais objetivos de adaptação ao mercado. Ou seja, as relações de trabalho na sociedade capitalista necessitam de uma formação que “prepare” o indivíduo para a adaptação às demandas do processo de reprodução do capital.

É possível identificar essa concepção de educação que visa à adaptação ao mercado de trabalho. Os princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 2001, p. 33 e 34) destacam que a demanda da educação atual é atender ao mercado de trabalho, ou seja, “o ensino de qualidade expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira”. E ainda considera os “interesses e as motivações dos alunos [garantindo] as

aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem”. Ou seja, o objetivo da educação volta-se para “a aquisição de novas competências, em função de novos saberes” que exigem um novo tipo de profissional para atender às necessidades da sociedade capitalista.

O papel socializador da escola, evidenciado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, encontra-se em concórdia com o Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996), conhecido como Relatório Jacques Delors.

Os pressupostos desse Relatório, intitulado *Educação, Um tesouro a descobrir*, de acordo com Vieira (2008), serviram de fundamento para a elaboração dos PCN, fundamentando os objetivos e, em especial, orientando a avaliação da aprendizagem, que, segundo o relatório, deve ser pautada nos quatro pilares propostos por ele, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. O primeiro, “aprender a conhecer”, pode ser identificado nos PCN (Brasil, 2001, p. 35), quando destaca a necessidade de que o sujeito esteja “preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos”. Ou seja, o fomento à capacitação do indivíduo e à relevância de adaptar-se constantemente às mudanças e exigências do mercado de trabalho.

Decorre, durante todo o Relatório, o lema *aprender a aprender*, que identifica o papel da educação de possibilitar ao indivíduo condições para adaptar-se ao mundo, que, constantemente, passa por mudanças. Duarte (2001, p.56) ressalta que, “assim, o lema ‘aprender a aprender’ desempenha um importante papel na adequação do discurso pedagógico contemporâneo às necessidades do processo de mundialização do capitalismo” e ocorre pela sua “interna vinculação à categoria de adaptação que ocupa lugar de destaque no discurso político-econômico neoliberal como nas teorias epistemológicas, psicológicas e pedagógicas de cunho construtivista”.

Nessa perspectiva, podemos identificar que o Relatório foi estruturado com base nos fundamentos das ideias neoliberais que minimizam as desigualdades de classes na sociedade. Duarte (2001, p.67) ressalta que tais fundamentos resultam em diferentes tipos de educação, uma direcionada à classe trabalhadora e outra, à elite. Ou seja, “no fortalecimento da divisão mencionada por Saviani, tendo um tipo de educação voltada para as elites, voltado para o desenvolvimento da cognição, da criatividade”, assim como da “agilidade na utilização das diversas tecnologias de

acesso à informação, no desenvolvimento de múltiplas habilidades em diversos campos da cultura humana, na capacidade de desenvolver trabalho de equipe altamente qualificado, etc.". Já uma outra educação, agora destinada à classe trabalhadora, é voltada à "aquisição do instrumental cognitivo mínimo e do conhecimento mínimo (alfabetização na língua materna e matemática)," sendo indispensáveis ao "constante processo de adaptação às mudanças nos padrões de exploração do trabalho e à assimilação das expectativas de consumo produzidas pela propaganda".

Podemos evidenciar, no Relatório (Delors, 1996, p. 125), algumas indicações que confirmam as análises do autor Duarte, quando se propõem alternativas para a luta contra o insucesso escolar, destacando que a escola deve oferecer uma educação que busque "reduzir a vulnerabilidade social dos jovens oriundos de meios marginais e desfavorecidos". Para tal, pode organizar "sistemas de apoio em todos os estabelecimentos de ensino: criar percursos de aprendizagem mais suaves e flexíveis para os alunos que estiverem menos adaptados ao sistema escolar, mas que se revelam dotados para outro tipo de atividades".

Assim como o relatório evidencia a necessidade de uma educação voltada para os alunos mais desenvolvidos, "a ambição prioritária de garantir educação a todos, fez com que se esquecessem as necessidades dos alunos mais dotados e se lhes aplicasse um tratamento idêntico ao dos alunos com aptidões diferentes", destacando os "alunos mais dotados, os 'dirigentes de amanhã'" (Delors, 1996, p. 186).

Verifica-se que a perspectiva de educação defendida consiste em não buscar possibilitar a todos os alunos o desenvolvimento por meio da apropriação da cultura e dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Como identificamos acima, ocorre uma distinção na abordagem para os considerados dotados e os oriundos de meios marginais e desfavorecidos. A estes, são disponibilizadas condições mínimas, ou seja, o mínimo necessário para reduzir a pobreza e a exclusão, por meio do desenvolvimento de habilidades indispensáveis à sua vida profissional.

Com o argumento de formar sujeitos autônomos, críticos e criativos, os PCN (Brasil, 2001, p.86) propõem a autoavaliação. Já quanto à avaliação, "Delegá-la aos alunos, em determinados momentos, é uma condição didática necessária para que construam instrumentos de auto-regulação para as diferentes aprendizagens", apesar de não se dever considerar a incumbência do professor uma atribuição exclusiva dele. Destacam que a autoavaliação é uma "situação de aprendizagem em

que o aluno desenvolve estratégias de análise e interpretação de suas produções e dos diferentes procedimentos para se avaliar”. E, ainda, esse aprendizado, em si, é “importante, porque é central para a construção da autonomia dos alunos, cumpre o papel de contribuir com a objetividade desejada na avaliação, uma vez que esta só poderá ser construída com a coordenação dos diferentes pontos de vista” tanto do aluno quanto do professor.

Os PCN, o Relatório Jacques Delors e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional propõem uma educação e uma avaliação que busquem o desenvolvimento das habilidades necessárias para o mercado de trabalho, tornando os sujeitos críticos e autônomos. No entanto, ainda que seja um discurso que aborde a formação crítica do sujeito, como vimos, o objetivo não é possibilitar uma educação voltada para o desenvolvimento humano, mas sim uma educação que contribua com a manutenção da sociedade capitalista.

Nessa vertente, a escola possuiria o compromisso de formar o aluno ativo e com habilidades para desenvolver a versatilidade e a criatividade, dada a inserção no mercado de trabalho em constante mutação. Desta forma, o sucesso ou o fracasso do indivíduo decorreria da maior ou menor aptidão para pesquisar conhecimentos, a fim de controlar as novas tecnologias e linguagens. Como evidenciado nos PCN (Brasil, 2001, p. 47), o “ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, deve também contemplar o desenvolvimento de capacidades”, possibilitando, assim, as adaptações às “complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações, que têm sido avassaladores e crescentes”.

Ou seja, essa formação não favorece o desenvolvimento humano pela apropriação do conhecimento historicamente elaborado, mas, sim, limita-se à formação para a adequação à sociedade. Logo, se a formação tem esse propósito, também a avaliação será desenvolvida na mesma linha.

Duarte (2001) aponta que, ao fomentar o *aprender a aprender*, os PCN indicam a ideia do conhecimento como algo inerente ao aluno. Nesse sentido, compreende o indivíduo como responsável pela construção do seu conhecimento, cabendo ao professor colaborar com o processo e destacam, na página 51, que, “Por mais que o professor, os companheiros de classe e os materiais didáticos possam, e devam, contribuir para que a aprendizagem se realize”, nada pode “substituir a atuação do

próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem. É ele quem modifica”.

As alterações nos Documentos Oficiais de Educação, evidenciadas ao longo da história, podem e devem possibilitar mudanças no Projeto Político Pedagógico e na própria didática de ensinar e avaliar. No entanto, tais mudanças buscam a transformação ou a manutenção do sistema social? Quando evidenciamos uma educação pautada no “aprender a aprender”, identificamos uma educação fundamentada no neoliberalismo, que pode até possibilitar alterações na aparência do sistema educacional. Contudo, ainda distante de uma real transformação do sistema classificatório e excludente.

Nas palavras de Freitas (2009, p. 34), a “escola não declara a incorporação de tal função seletiva em sua prática antes a esconde e oculta”. Ou seja, o que identificamos na sociedade capitalista é uma avaliação que busca medir, classificar, excluir, testar, verificar, domesticar, controlar e selecionar o aluno.

Trata-se de uma avaliação com uma falsa neutralidade e objetividade, como instrumento lançando mão do sistema de ensino para o controle das oportunidades educacionais e para a dissimulação das desigualdades sociais que ela oculta sob a fantasia do dom natural e do mérito individualmente conquistado, atribuindo a responsabilidade dos resultados obtidos ao aluno. Para que a avaliação seja uma aliada do processo de ensino e aprendizagem, é fundamental que esta seja flexível, possibilitando, assim, redirecionamento na prática pedagógica, que busque favorecer o desenvolvimento da criticidade.

A concepção classificatória da avaliação, que tem estado presente na prática de muitos professores há quase um século, tem agora o Estado como um forte aliado. Mas, precisamente a partir de 1990, foi instituído o Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica (Saeb), que é um conjunto de avaliações externas em larga escala, com a aplicação, a cada dois anos, de testes e questionários, com o objetivo de realizar um diagnóstico da educação básica brasileira.

Quanto ao Estado Avaliador², a partir de instituições e programas que desenvolve avaliação em larga escala, para garantir reformas, controle e regulação, a

² Este fenômeno ficou conhecido como “Estado Avaliador”, segundo expressão cunhada por Guy Neave, e evidencia a forte figura do Estado no controle dos gastos e dos resultados das instituições e dos órgãos públicos. O “Estado Avaliador” intervém para assegurar mais eficiência e manter o controle daquilo que considera ser qualidade. Assim sendo, as avaliações protagonizadas pelos governos são somativas, com ênfase nos resultados e comparações entre instituições.

avaliação tornou-se nitidamente um fenômeno político, ainda que seja evidenciado unicamente como uma prática técnica. Tendo a avaliação como política pública, é possível alterar práticas e sistema, de acordo com os interesses da classe dominante. Nas palavras de Dias Sobrinho (2002, p. 34), as políticas educacionais ligadas aos interesses dos governos e da economia voltam-se à “difusão, ao tratamento dado pela mídia, [à] recepção pelas comunidades educativas e por setores mais organizados da sociedade, [às] instâncias administrativas e legislativas”. Assim como os sistemas de premiação e de financiamento, o discurso da meta-avaliação.

Dias Sobrinho (2004, p. 707) faz uma outra observação, no sentido de que “nem sempre são os resultados da avaliação que prevalecem nas tomadas de decisão dos governos”. Isso porque, em alguns casos, as políticas governamentais organizam as avaliações, não o inverso, resultando em uma grande contradição: “se de um lado não há hipótese de pleno consenso sobre as questões sociais em geral e em especial sobre os objetivos da sociedade”, em contrapartida, os órgãos de administração pública “exigem que os resultados das avaliações se apresentem de forma objetiva e inquestionável”.

A autora Cappelletti (2005, p.11) evidencia e questiona a forma impositiva como foi implantada na educação brasileira, exercendo uma coerção legal sobre os alunos e pelos demais usos que têm sido feito de seus resultados.

Nessa pesquisa de doutoramento, nossa atenção volta-se para uma educação e uma avaliação que ultrapassem as exigências econômicas e possibilitem o desenvolvimento do sujeito naquilo que o caracteriza como humano – as capacidades complexas do pensamento. Para isso, buscamos, nos capítulos finais da Tese, aprofundar a compreensão da avaliação fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, identificando que a lógica do capital está presente na legislação, ainda que pouco evidente e dificilmente observada em sua essência.

Percebem-se sucessivas alterações na política educacional, nos inúmeros sistemas que a compõem, mas a análise depende da averiguação de que, a despeito da instituição de novas leis e resoluções, a infraestrutura continua a mesma, ou seja, a matriz capitalista é o que define as “novas edições” dessas diretrizes, nas quais a questão econômica permanece a mesma.

Nessa vertente, Lombardi (2011, p. 11) reforça esta análise, destacando que:

[...] a educação e o (ensino) é determinada, em última instância, pelo modo de vida material; isto é, pela forma pela qual os homens produzem sua vida material, bem como pelas relações nela implicadas, quais sejam, as relações de produção e as forças produtivas são fundamentais para apreender a maneira que os homens vivem, pensam e transmitem as ideias e os conhecimentos que têm sobre a vida e sobre a realidade natural e social (Lombardi, 2011, p. 11).

Com isso, a avaliação deve estar acompanhada de tomadas de decisões pedagógicas, políticas e éticas, exigindo também a reflexão acerca das condições objetivas.

No entanto, a maneira como está estruturada ocasiona um agravamento da falsa consciência de que, cada vez, são oferecidas mais oportunidades de avanço aos alunos, quando são reorganizados os modelos de acesso e permanência na escola, transferindo a responsabilidade pelo fracasso escolar exclusivamente aos alunos e suas famílias ou, ainda, aos professores, que não são capazes de fazer com que os seus alunos aprendam. Ou seja, aos alunos, atribui-se a incompetência (física e intelectual), e, às famílias, as condições precárias às que se sujeitam, quando, na verdade, as condições são circunstâncias impostas por uma lógica capitalista que não permite a sua superação, diante da atual fragmentação do indivíduo e da sociedade. Quanto aos professores, ainda que possuam a consciência e o aparato teórico-prático necessário para uma avaliação de qualidade, são guiados a realizar as suas funções, tendo na base a estrutura precária.

Faz-se necessário refletir e discutir a avaliação no sistema educacional, esta, por sua vez, considerada uma problemática nas escolas públicas do país. Assim como é indispensável debater os fundamentos que direcionam as nomenclaturas atuais no campo educacional brasileiro, possibilitando, assim, repensar uma avaliação que proporcione circunstâncias capazes de fomentar a formação integral do aluno.

4 PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS DA AVALIAÇÃO CLASSIFICATÓRIA

O ponto de partida para atuar com avaliação é saber o que se quer com a ação pedagógica. A concepção pedagógica guia todas as ações do educador. O ponto de partida é saber onde desejamos chegar em termos da formação do educando. [...] O que é ensinado e aprendido é avaliado, para vir a ser melhor. Para compreender e atuar adequadamente em avaliação da aprendizagem, precisamos iniciar por esse ponto de partida.

(Luckesi, 2011, p. 27).

A avaliação educacional, como fenômeno social, passa por mudanças e assume diferentes papéis, para atender às demandas sociais nas mais diversas circunstâncias históricas. A sociedade vem se tornando cada dia mais complexa, resultando no fortalecimento da necessidade de organização seletiva da sociedade.

Nesse processo, a avaliação tem, então, uma alta demanda, tanto para distribuir socialmente os indivíduos, quanto para selecionar para o serviço público e os postos de trabalho, fundamentada na noção de mérito individual. Desde então, a avaliação tem sido um importante instrumento para o estabelecimento e a mobilidade das classes de alunos, consolidados como a mais evidente forma de organização da escola moderna.

A avaliação tornou-se, abertamente, um fenômeno político, ainda que, ideologicamente, busque apresentá-la como exclusivamente técnica. A avaliação deve ser de interesse de toda a sociedade, sobretudo àquelas comunidades mais comprimidas por seus resultados e efeitos no meio social.

Dias Sobrinho (2004, p. 706) evidencia que, atualmente, “são os Estados os principais interessados e aplicadores da avaliação, especialmente na perspectiva das reformas, do controle e da regulação”. Ou seja, o papel da avaliação, do ponto de vista político, é relevante na organização dos princípios sociais. Afinal, busca “modelar sistemas e garantir determinadas práticas e ideologias que nenhum Estado moderno deixa de praticá-la de modo amplo, consistente e organizado. Isto é, como política pública”.

Dias Sobrinho (2002, p. 34) destaca, ainda, que as condições da emergência da avaliação, nos distintos períodos históricos, evidenciam os diversos sentidos que ela vai adquirindo nos diferentes contextos sociais, tais como suas “funções variáveis,

os modos e condições também mutáveis de sua produção, as tensões que produz nos âmbitos sociais e políticos, as configurações temporais das instituições escolares e universitárias”. Assim como as tendências e perspectivas do ensino e da pesquisa, as políticas educacionais voltadas “aos interesses dos governos e da economia, a difusão, o tratamento dado pela mídia, a recepção pelas comunidades educativas e por setores mais organizados da sociedade”. E, ainda, as instâncias administrativas e legislativas, “os sistemas de premiação e de financiamento”, os diferentes grupos de especialistas vinculados às instituições de educação e às instâncias do poder, as agências, as audiências, o discurso da meta-avaliação, as revistas, os textos e autores da área consagrados.

Já nos anos de 1970, a redução dos recursos públicos, impulsionada pela crise econômica e pela crescente complexidade da sociedade, ocorre na mesma época do forte crescimento das demandas sociais. Nos países industrializados, os Estados ampliaram notavelmente as suas ações de controle e fiscalização. Este fenômeno se tornou conhecido como “Estado Avaliador”, segundo expressão cunhada por Guy Neave, como já mencionado no capítulo anterior. Que caracteriza a forte presença do Estado no controle dos gastos e dos resultados das instituições e dos órgãos públicos. “O ‘Estado Avaliador’ intervém para assegurar mais eficiência e manter o controle daquilo que considera ser qualidade”. A forte presença do “Estado Avaliador” faz com que as avaliações organizadas pelos governos sejam quase “exclusivamente externas, somativas, focadas nos resultados e nas comparações dos produtos, para efeito de provocar a competitividade e orientar o mercado” (Dias Sobrinho, 2004, p. 708).

Com a complexidade do sistema social, e tendo em vista a necessidade de aumentar a produtividade e a competitividade, houve um aparente ganho de autonomia. Dias Sobrinho (2004, p. 709) evidencia que essa autonomia outorgada “nesse âmbito de forte intervenção” no campo social, que “caracteriza o neoconservadorismo”, consiste apenas em maior liberdade de organização e gestão, principalmente para maior adaptação às necessidades diferenciadas do mercado e para possibilitar a obtenção e a utilização de recursos extraorçamentários.

No entanto, nem toda a avaliação está a serviço dos interesses privados do mercado. Também é necessário identificar que as relações de colaboração da avaliação com a economização da educação e da sociedade têm sido uma disposição cada vez mais forte. Há, também, relevantes avaliações encaminhadas a amparar a

formação da consciência crítica, da cidadania, da identidade nacional, mediante o desenvolvimento do debate e da reflexão coletiva sobre as funções públicas da educação. Neste caso, estes processos avaliativos vinculam-se àqueles que constroem os conhecimentos e promovem os valores como bens públicos a serviço da população em geral, não como propriedades privadas a serviço do interesse individual. No entanto, neste capítulo, abordaremos a Avaliação Classificatória, voltada à regulação e ao controle da sociedade.

4.1 Pedagogia Tradicional e Avaliação

Tais pedagogias se limitam a pensar a educação dentro da lógica do capital, ou seja, dentro do modo de produção capitalista, sendo, portanto, conservadoras e limitadas, concebidas como possibilidades dentro desse sistema. [...] Além de serem conservadoras, desconsiderando a possibilidade da transformação, destaca-se também seu caráter ingênuo e idealista, fazendo acreditar que as mudanças sociais ocorrerão a partir da educação.

(Batista e Lima, 2012, p. 8)

A Avaliação Classificatória, que tem seus fundamentos em uma educação positivista, busca classificar, selecionar, medir e verificar. O foco é o resultado final do processo educacional. Já o processo é deixado em segundo plano, identificando e atribuindo o sucesso ou fracasso da aprendizagem como responsabilidade unicamente do aluno.

Nas palavras da autora Grego (2013, p. 28), a finalidade da avaliação de orientação tradicional é “verificar a posição do aluno em relação a uma norma ou a um padrão de grupo”. Para tal, em sala de aula, “o professor compara o desempenho de um aluno em relação [ao] de outros alunos da classe com o objetivo de classificá-los e de selecionar os bons dos maus alunos”. Ou seja, na avaliação de orientação tradicional, o que se avalia “são os conteúdos ensinados, por meio de ‘provas’, em geral com instrumentos de ‘lápiz e papel’”. Tais instrumentos “apenas permitem medir a quantidade de conhecimento que o aluno memorizou do que leu no livro didático ou que lhe foi transmitido em aula”.

A avaliação, na orientação positivista, busca o controle e a eficiência, voltados à classificação da posição do aluno em relação a um padrão ou objetivo pré-determinado, no intuito de monitorar e regular o progresso do aluno quanto as metas

e objetivos estabelecidos. Assim, a *Escola* é considerada uma instituição social com o objetivo de legitimar a hierarquia social, e tal propósito renova-se apesar das inúmeras mudanças sociais. Na Avaliação Classificatória, a ênfase não é nas dimensões do processo ensino-aprendizagem, mas sim na seleção e na separação dos alunos a partir das notas a estes atribuídas por meio de exames, testes e provas (Singer, 1986, p. 51, 52).

Nessa orientação, a Avaliação Classificatória consiste, na dimensão técnica, nas palavras de Barriga (1999, p. 64), em “um enclave privilegiado para justificar as diferenças sociais apresentando-as apenas como individuais”. Com já evidenciado, o foco da avaliação é identificar quanto o aluno memorizou de um determinado conteúdo, para, assim, compará-lo com os demais alunos. Nessa vertente, o pesquisador Dias Sobrinho (2003, p. 16) destaca a valorização dos dados empíricos nesse processo avaliativo, os quais são mensuráveis, trabalhados estatisticamente, e estabelecidos como fatos.

Saviani (2013) destaca que a hegemonia das técnicas e métodos de ensino fundamentava-se em uma vertente religiosa, principalmente a pedagogia dos jesuítas, que se expandiu como uma prática educativa pautada na doutrinação e nas orientações da fé cristã, vinculada à colonização do Brasil e à educação e à catequização dos indígenas habitantes nativos do Brasil.

As primeiras práticas avaliativas, no âmbito escolar, ocorreram com a vinda da Companhia de Jesus, por volta do século XVI. Na época, foram instituídas as primeiras escolas no Brasil que possibilitaram o desenvolvimento das ideias pedagógicas classificatórias para atender aos interesses e às necessidades da sociedade vigente. De acordo com Luckesi (1992), o objetivo de tais ideias pedagógicas classificatórias consistia na manutenção da ordem, na conservação da sociedade capitalista e na exclusão, de forma velada, das classes menos favorecidas.

Luckesi (1992, p.81) evidencia que a Organização de Estudos da Companhia de Jesus buscava organizar as práticas pedagógicas e, em especial, a avaliação nas escolas jesuíticas, pautadas em exercícios de fixação por meio de memorização. Nesse formato, os alunos:

[...] deviam esforçar-se disciplinadamente ao máximo para galgar os méritos definidos como qualitativamente mais significativos”, não alcançando os objetivos proposto, como forma de disciplinar os

alunos, esses eram submetidos a castigos, e assim os alunos “deviam envergonhar-se de seu desempenho (Luckesi, 1992, p. 81).

Ainda segundo Luckesi (2011, p. 84-85), a Avaliação Classificatória identifica e comprova a estagnação do aluno no processo de formação. Os instrumentos avaliativos da Avaliação Classificatória assumem um “caráter excludente e autoritário” no desenvolvimento “de todos os que passarem pelo ritual escolar”, na busca por apropriação do conhecimento científico e das habilidades necessárias. Esta avaliação possibilita a ascensão de um grupo social em detrimento de outros. As avaliações impõem barreiras que propiciam a retenção e a evasão de alunos da classe menos favorecida, legitimando, assim, as desigualdades sociais e, conseqüentemente, a exclusão. O professor que desenvolve uma Avaliação Classificatória assume uma postura autoritária, cuja relação com os alunos ocorre a partir de uma normatividade socialmente definida por meio de diversas manifestações, como as armadilhas nos testes, as provas ou questões inesperadas, para surpreender os despreparados, fazendo-se uso, ainda, dos testes rápidos para disciplinar os indisciplinados.

A Avaliação Classificatória tem o papel de medir se determinado conhecimento foi decorado e compreendido pelo aluno, e isso ocorre com base no controle social, ou seja, é um processo de reprodução e fortalecimento das estruturas já postas na sociedade. Para Vasconcelos (2000, p. 60), o papel autoritário da avaliação é o “mecanismo disciplinador de condutas sociais”. Assim, uma atitude de indisciplina, na ordem social da escola, seria capaz de provocar situações mais complexas na sala de aula e ainda alterar os resultados dos testes e provas. A Avaliação Classificatória é eficaz na conservação do modelo de sociedade autoritária; também disciplinadora para “domesticar” os alunos; “juíza”, quando classifica os alunos “bons” dos “maus”, e “estigmatizadora”, quando rotula – e exclui – os alunos que não obtiveram a aprovação, os quais passam a ser vistos pela comunidade escolar como alunos com déficit de aprendizagem ou nível cognitivo baixo, ou, ainda, a frase típica para justificar o fracasso escolar: *esses alunos não querem aprender nada*.

Saviani (2013, p. 128) destaca que, a partir de 1759, com a chegada ao Brasil do Marques de Pombal e com as mudanças que estavam ocorrendo na sociedade, começam a surgir propostas de reforma na educação, como, por exemplo, a Reforma Pombalina, que tinha o objetivo de trazer a educação para o controle do Estado. Em 1827, com o Método Mútuo, perspectiva difundida pelos ingleses Andrew Bell e

Joseph Lancaster, tal proposta considerava que o diálogo em sala de aula é um ato indisciplinar, com o argumento que distanciava e prejudicava a aprendizagem, e o aluno que insistisse em falar em sala de aula deveria ser severamente punido com duas formas de castigos: “aqueles que constrangiam fisicamente, não por machucar, mas pelo fato de ter pregado no corpo a marca de punição, e aqueles que os constrangiam moralmente”.

No período de 1759 a 1932, podemos identificar a avaliação como instrumento de exclusão social, com base na disciplina e no controle comportamental, moral e religioso dos alunos. A pedagogia tradicional tem, como base de validação, o Estado laico e a Igreja Católica, constitutivos das estratégias, do método de ensino e da didática que transcorrem nas referências da educação até os dias atuais.

Atualmente, como já destacado na introdução desta pesquisa, o termo Avaliação Classificatória pouco é citado tanto nos documentos de educação, como também no discurso de professores. Porém, a não utilização do termo não significa a sua ausência na prática pedagógica.

Com base nas leituras realizadas e nos estudos de Saviani (1989), identificamos que tanto a Avaliação Classificatória como a Avaliação Formativa, ainda que em momentos históricos diferentes, estão voltadas para a seleção social e o fortalecimento do sistema capitalista. Porém, no caso da Avaliação Formativa, utiliza-se uma nova roupagem, e o objetivo é, aparentemente, distinto.

O Brasil passou por significativas modificações no âmbito político educacional. A partir da década de 1980, um amplo debate sobre a avaliação escolar ganhou força. Autores como Vieira (2008) e Vasconcellos (2000) destacam que o eixo das questões sobre avaliação passou a ser a crítica à forma vigente de avaliar rumo a expectativas de superá-la. Nesse cenário de ruptura com um modelo político autoritário e controlador, a avaliação é marcada por exames e notas, conceituada como classificatória, seletiva, disciplinadora, autoritária e, por consequência, excludente. Tal modelo de avaliar recebia e recebe, até hoje, inúmeras críticas, motivo pelo qual direciona hoje a concepção de professores para a negação desse modelo de avaliação, ainda que, no próprio discurso, ocorra a contradição de ideias. Passa-se, assim, a vislumbrar a Avaliação Formativa como um processo democrático e de caráter emancipatório, identificado hoje como o discurso mais presente na fala de professores.

No entanto, autores como Luckesi (2011), Demo (2005), Soeiro e Aveline

(1982), Esteban (2002), Fernandes (2009) e Hoffmann (2011) já evidenciam que a avaliação escolar não sofreu grandes alterações desde que passou a ser incorporada como prática sistemática. Ou seja, para que ocorra, de fato, uma mudança na educação e de forma específica, é necessário haver mais que uma mudança de termo (classificatória *versus* formativa), e sim uma transformação no real objetivo da educação, afinal, todas as ações realizadas conscientemente (ou até mesmo inocentemente) são para atender ao objetivo da educação, seja de forma crítica ou alienada.

Ao analisar a trajetória da avaliação escolar, Luckesi (2011) indica que a prática avaliativa presente nas salas de aula não corresponde às mudanças sucedidas na sociedade. Luckesi (2005, p.15) acrescenta que “as provas são os recursos através dos quais os exames são realizados. Os exames compõem a modalidade de aferição da aprendizagem, as provas coletam os dados que dão base aos exames”.

A análise das ideias defendidas pelo supracitado autor fortalece o nosso argumento de tese, ou seja, que, a Avaliação Formativa, orientada pela lógica capitalista, nega o discurso de negação da Avaliação Classificatória, para tanto, continua reproduzindo a lógica capitalista, de execução e classificação. Luckesi (2011) destaca que, na prática avaliativa, predominam os exames escolares, realizados por meio exclusivo de provas que rotulam, classificam e excluem. Uma das causas pelas quais ainda permanecemos presos à prática dos exames está na sua herança histórica, práticas utilizadas nos séculos XVI e XVII, pelos padres jesuítas e pelo bispo John Amós Comenius. Somos herdeiros dessa história, e permanecem, nas escolas e salas de aulas, os testes, exames, provas, cujos resultados são utilizados para controle, classificação e punição dos alunos.

Igualmente, Perrenoud (1999, p. 9) expõe sobre a gênese da avaliação e destaca que a avaliação não é uma tortura medieval. É uma “invenção mais tardia, nascida com os colégios por volta do século XVII e tornada indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória”.

Nessa perspectiva, Luckesi (2005, p.28) destaca que a prática dos exames, “através das provas, é compatível com a Pedagogia Tradicional, que está centrada na formação da mente lógico-discursiva do educando, através da assimilação dos conhecimentos admitidos como certos”. Ou seja, com a mediação do educador como autoridade máxima do processo pedagógico. A pedagogia tradicional se constituiu a partir da sociedade burguesa, que, “de um lado, reconhecia a necessidade do

conhecimento como recurso de vida para os cidadãos, mas, de outro, necessitava de uma disciplina externa e impositiva que estabelecesse uma guia social, considerada correta”.

Nessa vertente, na educação tradicional e ainda hoje, mesmo com a negação de determinados termos, a escola reproduz, por meio dos exames, provas e testes, a exclusão social voltada aos interesses da sociedade burguesa. Uma sociedade com viés autoritário, seletivo e excludente. Independente do termo utilizado para definir a avaliação, se a educação estiver a serviço da burguesia, continua reproduzindo os princípios dessa estrutura social.

Na educação tradicional, o professor exerce o controle e a autoridade sobre os alunos e o processo de ensino. A avaliação tem o objetivo de tornar o aluno submisso, por meio do medo da prova e da reprovação. Nesta concepção classificatória, considera-se que ocorreu aprendizagem quando o aluno consegue responder às questões das provas, sejam orais ou escrita, reproduzindo os termos utilizados pelo professor que ensinou.

O autor Francisco (2004, p.18) aponta que a “avaliação não significa nada mais do que a verificação da validade e da eficácia de uma proposta de ensino”, ou seja, caracteriza “como recorte de uma sociedade excludente”, no qual avaliar é dar nota, aprovar ou reprovar. Luckesi (2005, p. 26) complementa tal pensamento, destacando que a avaliação, na forma como é abordada em sala de aula, é “mais articulada com a reprovação do que com a aprovação e daí vem a sua contribuição para a seletividade social”, que já existe, independente da avaliação. Ou seja, a avaliação como elemento da educação tem o papel de reforçar e fortalecer o sistema social excludente.

Os autores até aqui citados apresentam críticas à Avaliação Classificatória e destacam a necessidade de uma real mudança na forma de avaliar, para, só assim, contribuir para uma sociedade democrática. Tais mudanças vêm ocorrendo ao longo da história da sociedade. No entanto, no processo avaliativo presente ainda hoje, nas escolas, muitos são os conhecimentos não valorizados e, conseqüentemente, não avaliados. Aqui me refiro ao conhecimento do senso comum, da prática social, da vivência dos alunos. A não valorização dessas vivências resulta no fortalecimento da desigualdade, ou seja: legitima a exclusão dos já excluídos.

4.2 Fundamentos teóricos da Avaliação Classificatória

Quem quer que seja que avalie revela o seu projecto [...] ou o que lhe impuseram os seus preconceitos, as suas preocupações e, se não estiver consciente disso, não posso pretender ser aquilo a que hoje se chama um 'actor social' e a que antigamente se chamava um homem livre.

(Hadji, 2001, p. 25)

O fenómeno da avaliação educacional tem, em sua essência, intenções e sentidos muito mais vastos e complexos que aqueles inculcados, de geração a geração, pelas noções escolares mais singelas e pelo senso comum. A autora Grego (2013, p. 18) evidencia, de forma ampla, que a avaliação “é uma atividade que faz parte de nossa vida cotidiana”, sendo o ato de “julgar o valor de algo ou alguém segundo um critério”. É o processo que pode conduzir ao conhecimento a partir do qual é possível manifestar-se em relação a um valor e a um critério adotados.

A avaliação educacional, do mesmo modo, revela-se nas atividades rotineiras das escolas e dos sistemas educacionais, por meio de procedimentos formais ou informais. Grego (2013, p.27) evidencia que na maioria das vezes, “os procedimentos informais são utilizados para avaliar a participação e a interação em sala de aula”. Assim como também o *feedback*, o interesse, a dedicação do aluno às atividades escolares. Os procedimentos formais, na maioria das vezes, buscam avaliar o desempenho cognitivo dos alunos, por meio de seminários, provas, questionários, entre outros. Nos procedimentos formais e informais, “somos avaliados quanto à adequação a uma norma ou padrão de conduta, ou desempenho, imposto socialmente”, influenciando na “construção de nossa identidade, afetando positiva ou negativamente a pessoa que somos e que seremos”.

Grego (2013, p.19) nos chama atenção para a questão das medidas, ou seja, das notas que obtemos por meio da avaliação do desempenho dos alunos, referenciadas em uma norma ou padrão de grupo. Tais números “não nos permite[m] dizer com clareza o que significa um sete ou um quatro e, pior ainda, não nos permite[m] identificar o que um aluno que tirou nota 5,0 sabe mais do que outro que tirou nota 4,5”. Assim, tais números não permitem explicar que mérito tem a mais o aluno que tirou nota 5,0, que lhe permite prosseguir seus estudos, e o aluno que tirou nota 4,5 que lhe impede de prosseguir seus estudos. Neste sentido, “uma nota referenciada em critérios relativos não possibilita ao professor identificar claramente o

problema do aluno”. Assim como, não oferecem informações suficientes aos “alunos para identificarem seus erros e assim superar suas dificuldades”.

Vale destacar que o ato de avaliar não é neutro. Ao selecionarmos os instrumentos, as técnicas e o que faremos com as informações e resultados obtidos, assumimos determinados posicionamentos que expressam uma visão de mundo, de educação e de sociedade, ainda que de forma inconsciente.

As provas, testes e exames estão, ainda hoje, presentes no calendário escolar. De uma forma enraizada, o sistema educacional relaciona a aptidão do aluno às notas adquiridas nas provas e testes, como se estas fossem fidedignas ao processo de formação do aluno. No entanto, em diversas circunstâncias, a avaliação tem desempenhado o papel de seleção social e controle. Diferente do que atualmente consta nos Documentos Oficiais de Educação, os quais foram evidenciados no capítulo anterior, a avaliação deve auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, não consistindo, simplesmente, em uma ferramenta de julgamento.

Assim, a avaliação influencia na metodologia, planejamento e organização dos conteúdos de ensino, legitimando saberes e ocasionando a hierarquia de conhecimento, poder e privilégios. A exemplo da legitimação de saberes e privilégios sociais, os diplomas e os títulos são estabelecidos formalmente por meio de avaliações, tendo relevante importância na organização das hierarquias e posição dos sujeitos na sociedade de classe.

Esses títulos são considerados, na sociedade capitalista, como um lugar de “direito” conquistado por meio do mérito individual, legitimando, assim, a organização social, os saberes e conhecimentos, os privilégios e o direito às práticas profissionais, mediante a outorga de diplomas e títulos. Ou seja, se analisarmos a partir dessa ótica, identificamos que a propagação das provas, exames, testes e concursos busca, em grande parte, atender à demanda da sociedade capitalista em organizar os sujeitos nas diferentes posições e classes sociais.

Vale destacar que os instrumentos da avaliação tradicional, como prova e exame, ocasionaram um fortalecimento ao sistema de seleção e medidas. No entanto, consolidaram uma concepção e uma prática pedagógica voltadas para o controle e a classificação dos sujeitos.

Dias Sobrinho (2004, p. 714) evidencia que tal é a “importância dos exames no campo da avaliação que eles acabaram constituindo uma área de estudos a

Docimologia³. Que evidencia e reafirma uma concepção racionalista e empirista da avaliação, durante muito tempo quase totalmente identificada com exames, notação e controle.

A organização hierárquica do serviço público e do trabalho em geral utiliza-se veementemente de provas, testes e exames como instrumento técnico de seleção e classificação dos sujeitos. A avaliação, de modo algum, pode ser considerada como um processo neutro e ingênuo, produzindo “efeitos, tanto para a vida individual como para a sociedade e para o Estado”. Legitima valores e ideologias, “justifica admissões e demissões, ascensões e reprovações, premiações e sanções, reforços e coerções na esfera comportamental, liberações e cortes de financiamentos etc.”. Amparada por um discurso conveniente, a avaliação, como tecnologia de poder, justifica e faz suas escolhas. A exemplo, na escola, decide quem “passa de ano e quem é retido, quais são os melhores e os piores, os inteligentes e os incapazes, os esforçados e os preguiçosos, os educados e os indisciplinados”. Já no meio social, por meio da avaliação, escolhe-se “quem merece ter as melhores posições e mais poderes, em razão de seus méritos, e quem será excluído, por mediocridade e/ou desinteresse” (Dias Sobrinho, 2004, p. 715).

A Avaliação Classificatória tem, como fundamento, as ideologias da competitividade, rivalidade e do individualismo, próprios de uma sociedade cujo valor central é o mercantilismo. Ou seja, a epistemologia objetivista corresponde aos interesses individualistas e utilitaristas. Dias Sobrinho (2004, 716) evidencia que, se apoiado com essa racionalidade, “quanto mais produtos úteis, isto é, valiosos para a economia, alcançar uma sociedade, mais feliz ela é”. Ou seja, a felicidade social e a utilidade geral, assim, equivalem-se, são coincidentes. Já a felicidade geral é medida por instrumentos e, muitas vezes, confunde-se com os indicadores. Por exemplo, “ela se identifica com o produto nacional bruto, as taxas de inflação, os índices de desenvolvimento humano, as pontuações e classificações de méritos etc”.

Quando não prevalece o diálogo produtivo no processo avaliativo, são favorecidas as funções controladoras, burocráticas, controle dos resultados e economicistas. Esse mecanismo de distanciamento pedagógico e formativo da avaliação inverte o foco dos processos para os produtos, valorizando a eficiência e a

³ A palavra Docimologia foi cunhada por Henri Piéron em 1920. Trata-se do estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinados.

produtividade, a partir de procedimentos de quantificação e comparação, inserindo no sistema um forte elemento de competitividade nos níveis internos das instituições educativas e nas suas relações com as demais.

Tais valores históricos estão presentes nos diferentes espaços educacionais, e não poderia ser diferente no âmbito universitário: tais processos avaliativos são instrumentos de competição entre instituições, cursos, programas de pós-graduação, alunos e professores, com ênfase na produtividade como valor de referência, determinando, em alguns casos, os objetivos e as atividades da comunidade universitária.

O pesquisador Dias Sobrinho (2004, p. 719) evidencia que, durante a maior parte do século XX, perdurava “a crença de que um bom instrumento de medida, especialmente o de cunho psicométrico⁴ que garantia resultados confiáveis e justos, pois supostamente isentos de contaminações”. Com isso, o paradigma positivista garantiria “a objetividade necessária à ciência e à técnica neutras e despojadas de valores”, prevenindo justificativas e evidências de que “normas e regras são produtos de processos históricos movidos por contradições, escolhas, interesses e valores que interagem em condições sociais concretas”.

Nessa vertente objetivista, a visão de mundo e a compreensão do ser social ocorrem a partir de esquemas fechados da compreensão da realidade. A partir de uma ética “tendencialmente utilitarista, pragmatista e individualista”, levando a crer que o progresso procede “mecanicamente da gestão eficiente, do uso racional dos recursos e da natureza desenvolvimentista da ciência e da técnica” (Dias Sobrinho, 2004, p. 719).

Cook e Reichardt (1995, p. 29), no livro “Métodos qualitativos e quantitativos em investigação avaliativa”, evidenciam que o paradigma mecanicista sustenta “a idéia da verdade sobre a noção de neutralidade que os números, os planejamentos rigorosos e os instrumentos objetivos supostamente apresentam” levando a uma compreensão positivista do mundo, a partir das técnicas “de quantificação, de medições controladas, de comprovações dos resultados, da estabilização e

⁴ A psicometria é a parte da Psicologia que busca mensurar as características psicológicas dos indivíduos. Ela utiliza os testes psicológicos, que são ferramentas de alta confiabilidade, objetividade e precisão. A ideia é transformar variáveis psicológicas em construtos mensuráveis. Ou seja, trata-se de ferramentas usadas para medir as habilidades, aptidões e personalidade de um indivíduo (Sobrinho, 2004).

particularização da realidade, para fins de inferências e produção de dados objetivos e repetíveis” (Cook; Reichardt, 1995, p. 29).

Para tanto, a relevância da objetividade não pode ser negada. Porém, chamamos atenção aqui para o excesso que leva a relacionar objetividade e verdade e que evidencia uma falsa neutralidade da ciência. Tal concepção nega a dimensão social e histórica do conhecimento. Dias Sobrinho (2004, p. 720) ressalta que, para a objetividade ser legítima e mais amplamente reconhecida, “precisa reconhecer a dimensão social e intersubjetiva do conhecimento”. Ou seja, não é possível “objetividade sem subjetividade, não há o quantitativo sem o qualitativo”. A partir da compreensão da dimensão social e histórica do conhecimento, podemos identificar e analisar, de forma global, um fenômeno social – é o caso do fenômeno Avaliação Classificatória e Formativa.

No modelo liberal conservador, a prática da avaliação escolar é conservadora, autoritária, pautada no controle e no enquadramento dos sujeitos, afinal, essa é a essência desse modelo de sociedade. Nesse modelo liberal, no contexto escolar, a avaliação educacional é um instrumento que busca disciplinar as condutas cognitivas e sociais (Grego, 2013).

Para tal, a Avaliação Classificatória tem como ênfase central a atribuição de notas. No entanto, não ocorre uma reflexão do que realmente cada nota representa para o desenvolvimneto do aluno. Ou seja, “o ato de avaliar que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa ater a função de classificar”, desconsiderando o sujeito histórico e o avaliando a partir de um padrão preestabelecido e determinado, classificando o nível de desenvolvimento do aluno em números que são somados e divididos para chegar à média, podendo haver resultados insatisfatórios, regulares ou excelentes (Dias Sobrinho, 2004, p. 722).

Em alguns casos, a Avaliação Classificatória marca negativamente a trajetória educacional dos alunos, afinal, o foco não é a formação do sujeito histórico social, mas sim as notas obtidas pelo aluno, ou seja, a ênfase é no resultado final, que deve atender aos objetivos fixados pela escola. Para se chegar a esse resultado final, a avaliação é utilizada como uma ferramenta que busca medir, verificar e selecionar com ênfase no mérito de cada um.

A Avaliação Classificatória, ainda que, muitas vezes, velada, continua presente no âmbito escolar, e uma das possíveis justificativas de sua persistência é que muitos professores recorrem a essa perspectiva avaliativa como meio de controle e

manutenção da “disciplina” escolar. No entanto, várias pesquisas e estudos revelam vários problemas relacionados a essa prática avaliativa, como os altos índices de reprovação e evasão escolar, inculcação ideológica, perda da autoestima e a preocupação excessiva com a mera aprovação, desgaste e desvalorização da imagem social da escola e do professor; “alunos mais preocupados com a nota do que com a aprendizagem; comparação de desempenho, gerando competição entre alunos; não-aprendizagem efetiva em decorrência do formalismo no ensino e na avaliação”. (Tavares, 2008, p. 74).

4.3 Avaliação Classificatória: escola, professor(a) e aluno(a)

A escola não é o feudo da classe dominante; ela é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é, simultaneamente, reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. O seu aspecto reprodutivo não a reduz a zero: pelo contrário, marca o tipo de combate a ser travado, a possibilidade desse combate que já foi desencadeado e que é preciso continuar. É esta dualidade, característica da luta de classes, que institui a possibilidade objetiva de luta.

(Snyders, 2005, p. 103)

A avaliação como elemento da educação deve ser compreendida como um processo indissociável de todo o planejamento educacional. Na Avaliação Classificatória, ocorre uma maior ênfase nos aspectos cognitivos, pautados na memorização, voltada para o controle do aluno mediante notas e conceitos.

Uma das funções da Escola é preparar o educando para as demandas do mundo do trabalho, de acordo com as expectativas traçadas pela sociedade, contando com a colaboração do professor. Na ação pedagógica, cabe ao professor organizar a prática de ensino a partir dos fundamentos que direcionam sua prática pedagógica. Aranha (1996, p. 25) evidencia que “a educação tradicional é centrada no professor e na transmissão dos conhecimentos”. Nesse sentido, é o professor que detém o saber e a autoridade, direcionando o processo de aprendizagem e apresentando-se como uma referência ser seguida.

O processo avaliativo e o cotidiano escolar são orientados a partir da concepção de educação, a qual fundamenta a concepção e a prática dos professores. Nessa linha de debate, Vasconcellos (2000, p. 33) destaca que, na prática avaliativa, o professor “percebe apenas a manifestação mais imediata do problema da avaliação, mas não consegue captar suas causas mais profundas”. Assim como não compreende, de forma concreta, o seu papel nesse processo complexo e dinâmico.

A partir dos estudos realizados, é possível identificar as inúmeras críticas quanto à Avaliação Classificatória e, conseqüentemente, ao papel da escola e do professor nesse processo. Ao analisar possíveis mudanças, Esteban (2003, p.19) destaca que não “há certeza de que construiremos práticas menos excludentes na escola, mas podemos vislumbrar um movimento neste sentido”. No entanto, “a possibilidade nos convida ao trabalho árduo”. Ou seja: “a existência da possibilidade nos desafia a buscar alternativas” para reais mudanças na educação.

Vasconcellos (2000, p. 35) evidencia uma questão muito tratada em diversas frentes educacionais, a relação teoria e prática. O autor sinaliza a problemática da distância na prática pedagógica entre a teoria e a prática, ou, mais do que a distância, “a não percepção ou a não tematização desta distância”, resultando na “visão idealista, muito otimista, de que transformar a realidade não é tão complicado assim. Com a avaliação não é diferente”.

Essa visão idealista apontada pelo autor é o resultado de um processo de alienação posta à sociedade, inclusive, ao professor, que não tem o controle do processo nem do fruto do próprio trabalho. O professor, quando recebe o diploma e adentra a escola, já encontra todo um sistema pré-estabelecido de funcionamento do espaço escolar. Tentar mudar ou fazer qualquer alteração nesse sistema pode torná-lo alvo de críticas, pressões e resistências, ficando delegada ao professor, dentre outras atividades, a função de identificar, por meio da avaliação, quem tem a capacidade – ou não – de aprender.

Na sala de aula, a avaliação pautada na nota é utilizada, muitas vezes, como instrumento de coerção. Vasconcellos (2000, p. 37) ressalta que o professor “se vê desorientado diante de uma turma que rejeita aquilo que tem a oferecer. Reflete, então: o erro não está naquilo que está oferecendo; o erro não está nele; logo, o erro só pode estar nos alunos”. Já o professor, em alguns casos, define que os alunos são desinteressados, desatentos, bagunceiros, etc., ou seja, a partir de tal concepção, a responsabilidade não está no sistema educacional nem na sociedade, mas, sim nos

alunos. Sabemos que essa é a concepção que fundamenta a prática de muitos professores, e Vasconcellos (2000, p. 37) evidencia:

Ao invés de ir fundo no problema (relação escola-sociedade, processo de construção do conhecimento), toma o caminho que lhe parece mais fácil e eficaz: a ameaça da nota. Vai tentar reprimir as consequências sem tocar nas causas... Na verdade, não elimina o problema, apenas o sufoca. O professor acha que exigindo nota, ameaçando com a nota, vai levar o aluno a se interessar, a se envolver mais com as aulas. O argumento de que a avaliação serve para 'motivar' o aluno precisa ser bem analisado. De um lado, a avaliação pode ter um sentido positivo, na medida em que o aluno tem a oportunidade de ver seu crescimento e assim pode se animar a continuar (Vasconcellos, 2000, p. 37).

Como resultado de todo o processo social, político e pedagógico, as aulas passam a girar em torno da avaliação e da nota, e tal realidade não acomete apenas nos anos finais da educação básica. Já nos anos iniciais, introduz-se a avaliação com essa finalidade de controle, punição e repressão. Trata-se de uma distorção no objetivo da avaliação, no que se refere ao que está tratado nos Documentos Oficiais de Educação, como LDB, Diretrizes, BNCC, dentre outros, sobre os quais trataremos no próximo capítulo.

Luckesi (2005, p.81) sinaliza que, para ocorrer, de fato, uma transformação na prática, devem ser possibilitadas condições de superação do autoritarismo, favorecendo o fortalecimento da valorização do educando enquanto sujeito histórico, possibilitando a participação democrática de todos. A avaliação aqui “deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno”, com o objetivo de auxiliar o aluno no processo de aprendizagem.

A Avaliação Formativa, a qual abordaremos no próximo capítulo, surge como possibilidade de superação da Avaliação Classificatória, que fundamentado no construtivismo tem como um dos objetivos “possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra”, tendo em vista poder auxiliar o aluno para que saia de um estágio de desenvolvimento para outro. Desse modo, a “avaliação não seria tão somente um instrumento para aprovação ou reprovação dos alunos mas, sim um instrumento de diagnóstico de sua situação tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para sua aprendizagem” Luckesi (2005, p.82).

A partir de um enfoque microestrutural, o autor Vasconcellos (2000, p. 41) identifica que o problema da avaliação escolar no campo pedagógico encontra-se “na

metodologia de trabalho”, e não na “avaliação”. Ou seja, a utilização da avaliação “como forma de pressão decorre da tentativa de contornar o problema disciplinar em sala de aula, que por sua vez é decorrência da inadequação da proposta de trabalho do professor e da escola”.

Entretanto, sabemos que o processo avaliativo é complexo, de modo que, para chegar à essência do problema, devemos identificar as causas e suas consequências na prática pedagógica. Vasconcellos (2000, p. 41) chama a atenção para tais questões e destaca a necessidade de estarmos atentos para não confundir consequências com causas. Destaca, ainda, que a problemática “aparece como um problema técnico, quando na verdade é, antes de tudo, problema político”, ou aparece “como causa de outros problemas pedagógicos, quando é, na verdade, disso, consequência do problema da inadequação metodológica em sala de aula”. Ou seja, “esvaziada de sua utilização autoritária (uso político), a avaliação não chega a ser um problema tão difícil de ser equacionado do ponto de vista pedagógico”.

Com isso, Vasconcellos (2000, p. 42) destaca que a avaliação, na concepção docente e na prática pedagógica, exercem uma função mais política que pedagógica, ou seja, “não é usada não como recurso metodológico de reorientação do processo de ensino- aprendizagem, mas sim como instrumento de poder e de controle”. Isso ocorre “tanto por parte do sistema social, como pela escola, pelo professor, quanto pelos próprios pais”.

De forma breve, o autor explica como cada um se manifesta:

Sistema: como forma de inculcação ideológica, domesticação, seleção e discriminação social; -Escola: como forma de legitimação da sua própria existência, como afirmação de sua importância (assume-se em nível local a determinação do sistema), bem como forma de controle do trabalho do professor; -Professor: como forma de controle da disciplina e/ou como forma de coerção para o aluno reproduzir a ideologia dominante, expressa no saber ali transmitido; -Pais: como forma de controle e pressão sobre os filhos; a nota acaba sendo, muitas vezes, a única forma de acompanhamento do desenvolvimento escolar das crianças (Vasconcellos, 2000, p. 42).

Ou seja, para a concepção Dialética-Libertadora, a finalidade da avaliação na história da educação brasileira tem como objetivo marginalizar e reproduzir uma ideologia dominante. Com isso, podemos destacar, ainda, que a avaliação, independente da nomenclatura (Classificatória ou Formativa), quando ela é pautada na elevação da nota, o seu papel na sociedade capitalista é de instrumento de

controle, discriminação e seleção social.

Porém, é importante distinguir avaliação de nota, que se confundem em algumas situações, porém, são práticas distintas. Como destaca o autor Vasconcellos (2000, p. 44), “avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática”, com o objetivo de “captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos”. Já a nota, “seja na forma de número (ex.: 0-10), conceito (ex.: A, B, C, D) ou menção (ex.: Excelente, Bom, Satisfatório, Insatisfatório), é uma exigência formal do sistema educacional”. Ou seja, “a Prova é apenas uma das formas de se gerar Nota, que, por sua vez, é apenas uma das formas de se Avaliar. Assim, podemos atribuir Nota sem ser por Prova, bem como podemos Avaliar sem ser por Nota”. Nessa vertente, Demo (2005, p. 69) esclarece que não se trata, simplesmente, de eliminar a nota ou os números do processo avaliativo, mas saber interpretá-los qualitativamente.

Todavia, podemos identificar a “nota” tal como é trabalhada na escola com fundamentos da pedagogia comportamentalista, pautada no estímulo resposta, prêmio-castigo. Vasconcellos (2000, p. 45) aponta que tanto “o prêmio como o castigo são deseducativos, uma vez que o primeiro gera satisfação e dependência (se não tiver uma recompensa o sujeito não age...)”. Já o segundo “gera revolta e também dependência (se não tiver alguma ameaça o sujeito não age...)”.

Quando a avaliação é pautada na nota ou no resultado final, o aluno fica preocupado em tirar nota para passar. O objetivo aqui não é aprender, mas alcançar determinada nota ou conceito, e, como vimos, nem sempre significa que um aluno aprovado tenha aprendido.

Ou seja, ao invés de a nota ser um meio de referência do trabalho de construção de conhecimento, passa a executar a função de prêmio ou de castigo, alienando a prática pedagógica e resultando na aflição do aluno e do professor, que coloca a *nota* em primeiro plano, secundarizando a aprendizagem. Contudo, como já vimos, uma “boa” nota nem sempre significa aprendizagem. Afinal, por diversos fatores, inclusive sociais, as “respostas” nem sempre são aquelas esperadas pelo professor.

Na tentativa de compreender a avaliação na escola a partir da concepção dos professores, é importante perguntar: por que avaliar? Para tal pergunta, podem existir diversas respostas. Alguns podem argumentar: avaliar para atribuir nota, para

verificar o nível de cada aluno... Porém, a Avaliação Escolar é, antes de tudo, como bem destaca Vasconcellos (2000, p.46), uma questão política, “relacionada ao poder, aos objetivos, às finalidades, aos interesses que estão em jogo no trabalho educativo”. Afinal, na sociedade de classes, “não há espaço para a neutralidade: posicionar-se como neutro, diante dos interesses conflitantes, é estar a favor da classe dominante, que não quer que outros interesses prevaleçam sobre os seus”. Com isso, vale refletir: “a favor de quem, contra quem se coloca nossa escola, o trabalho de cada educador?” Para compreender a compreensão da avaliação no cotidiano pedagógico, devemos analisar os objetivos e fundamentos da educação escolar.

Afinal, tais fundamentos que estão relacionados ao projeto de ser humano e sociedade buscamos formar, sendo a avaliação integrante da educação escolar. Ou seja, para a transformação da concepção e da prática pedagógica, é necessário ir além da mudança de nomenclatura, ultrapassando as contradições inerentes à relação teoria e prática mediante reflexão crítica e coletiva. Afinal, o sentido dado à avaliação está profundamente associado ao objetivo da educação. Com isso, o fundamento de uma nova concepção da avaliação está na pedagogia que a orienta e no objetivo, seja reprodução do sistema dominante ou da transformação social.

5 AVALIAÇÃO FORMATIVA: TRANSFORMAÇÃO OU TRANSIÇÃO DE UM PARADIGMA HEGEMÔNICO?

A escola é um local de luta, a arena em que se defrontam forças contraditórias – e isto porque já faz parte da essência do capitalismo ser contraditório, agir contra ele próprio, criar os seus próprios coveiros. O patronato prefere sacrificar a qualificação a assumir as despesas inerentes e, sobretudo, os riscos sociais; o patronato prefere moderar a ciência. A partir do que a seleção escolar assim instituída não só é injusta como é até contrária às necessidades da produção e trava ao mesmo tempo a extensão e a satisfação das necessidades, portanto, da escolha de carreiras.

(Snyders, 2005, p. 102)

A avaliação, ao longo da história humana, foi definida de diferentes formas, como abordado no capítulo anterior. Na Pedagogia Tradicional, a ênfase era dada à Avaliação Classificatória, pautada nos aspectos quantitativos e na memorização dos conteúdos programáticos, tendo como principais instrumentos, os testes e prova que ocorriam no final de cada etapa de ensino. Nessa perspectiva, a escola tem o papel de formação intelectual e moral, ainda hoje presente nas escolas brasileiras, mesmo que, em alguns casos, de forma velada.

Vieira (2008, p. 42) demonstra que, a partir da década de 1980, período em que “o Brasil passou por significativas modificações no âmbito político, o foco das discussões sobre avaliação incidiu a ser a crítica à forma vigente de avaliar rumo a possibilidades de superá-la”. Nesse contexto de ruptura com um modelo político autoritário e controlador, a avaliação pautada em exames e notas, considerada como classificatória e autoritária, foi e ainda continua sendo alvo de críticas, passando-se a vislumbrar a avaliação como um processo democrático e de caráter emancipatório.

Atualmente, o fenômeno da Avaliação Formativa evidenciado com maior ênfase na LDB n. 9394/96 é o mais expresso na concepção dos professores da educação básica. A Avaliação Formativa foi manifesta, inicialmente, nos estudos de Bloom e colaboradores com uma abordagem positivista. No entanto, em contraposição a esta abordagem positivista, pesquisadores vêm contribuindo para uma ressignificação da Avaliação Formativa.

Nessa vertente, Dias Sobrinho (2003, p. 24) destaca que a essência do processo de avaliativo é a atribuição de valor. Ou seja, o valor favorece à avaliação

um papel ativo. A avaliação não se limita a “somente descrever os resultados obtidos, mas também passa a avaliar as entradas, os contextos ou circunstâncias diversas, os processos, as condições de produção e os elementos finais”. Assim, em concordância, House (2000) evidencia que a avaliação é uma forma de aferir se o que está sendo avaliado está em consonância com os objetivos definidos previamente.

Lyotard (2009) e Freitas (2016) evidenciam que o conhecimento, ao longo da história humana, tornou-se meio de poder, fortalecendo a concepção da educação como mercadoria, no qual a avaliação vem para legitimar. Comparar e selecionar as melhores escolas, alunos, professores, cursos, entre outros, ou seja, a avaliação como controle voltada para a supervisão, regulamentação, regulação e fiscalização.

Saul (2010, p. 44) destaca a avaliação como controle na perspectiva quantitativa e emancipação na vertente qualitativa. No livro *Avaliação Emancipatória*, o autor evidencia a avaliação quantitativa, que “considera a educação como um processo tecnicista”. Já a avaliação na vertente qualitativa busca compreender a situação o objeto de estudo, possibilitando a autonomia dos sujeitos.

Para Perrenoud (1993, p. 180), a Avaliação Formativa no fundamento qualitativo, inicialmente parte de uma ideia otimista, a de que o aluno quer aprender e gostaria de ser ajudado no processo de ensino e aprendizagem, revendo, assim, suas incertezas e dificuldades no processo. No entanto, por diversos fatores sociais, nem sempre essa ideia otimista se concretiza na prática.

Ao tratar de avaliação, identificamos que, no movimento da Escola Nova, o termo evidenciado é *Avaliação Formativa* e a autoavaliação, fundamentada na valorização do interesse do aluno e na participação da dinâmica da sala de aula. A aprendizagem é pautada nos experimentos, descobertas e resoluções de problemas. A escola tem como objetivo moldar o comportamento humano ao meio social.

A Teoria Construtivista piagetiana e a Avaliação Formativa estão presentes na concepção dos professores, assim como podemos identificar no corpo da lei dos documentos oficiais de educação. Para tanto, a Avaliação Formativa ganhou evidência no Brasil com o avanço dos debates educacionais voltados ao construtivismo, com o objetivo de avaliar a construção de conhecimento pautada na experiência, sendo a experiência uma categoria muito relevante para o construtivismo piagetiano.

Piaget (1980) destaca a pertinência da experiência no processo de construção de conhecimento e evidencia que, apesar de necessária ao desenvolvimento da

inteligência, a experiência, por si só, não é suficiente. Vale destacar os dois tipos de experiências adquiridas no processo de interação com objeto: a experiência física e a lógico-matemática. A física equivale a agir sobre o objeto, identificando as características do objeto físico, por exemplo, pesar os objetos e verificar que os mais pesados nem sempre são os maiores. E a lógico-matemática, que equivale a agir sobre os objetos, agora extraindo o conhecimento, as propriedades, por abstração, não apenas dos próprios objetos como tais, mas das próprias ações que exercem sobre eles. Nesse processo, cabe à Avaliação Formativa acompanhar todo o processo de construção de conhecimento.

Para tanto, a Avaliação Formativa não é restrita apenas às ideias da Teoria Construtivista piagetiana, sendo ela abordada em diferentes teorias e por diversos teóricos do movimento da Escola Nova. Mas foi a partir da concepção do construtivismo piagetiano que surgiram diferentes abordagens teóricas, apresentando elementos e características distintas que, em alguns aspectos, distanciam-se da concepção epistemológica do construtivismo piagetiano.

Em síntese, como abordado no capítulo anterior, o termo avaliação vem do latim, e seu significado é amplo: *dar valor a algo*. Essa palavra *algo* pode ser compreendida como pessoas, processos, situações, atividade, objetos, e em um processo qualitativo de julgamento. Ao longo da história, alguns conceitos (entre eles, teste, exame e notas) chegaram a ter muita evidência, ao ponto de, em alguns casos, representar ou substituir o próprio termo *avaliação*. A partir de tal realidade, ainda atualmente, quando falamos em avaliação, corremos o risco de pensar somente em notas, em um processo qualitativo, porém a avaliação deve ultrapassar todas essas barreiras. Neste capítulo, abordaremos o percurso histórico, as bases teóricas e as características da Avaliação Formativa.

5.1 Pressupostos históricos da Avaliação Formativa

[...] a Escola Nova aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites.

(Saviani, 2013, p. 23)

Com o objetivo de compreender a Avaliação Formativa no movimento histórico social, iremos identificar sua origem, objetivo inicial e algumas mudanças ocorridas ao longo da história. As décadas de 1960 e 1970 foram marcadas por uma política de

educação centralizadora e pautada em respostas eficazes, resultando em uma crise educacional. Uma das grandes conquistas do regime liberal foi a massificação da educação, antes restrita apenas à classe dominante da época. Nesse período, os currículos foram majoritariamente instrumento de controle e regulação, determinando as áreas do conhecimento, conteúdos que seriam ministrados pelos professores e o modo de avaliar, no intuito de garantir alcançar as metas estabelecidas.

Na segunda metade do século XX, no advento da Segunda Guerra Mundial, as políticas educacionais e a educação passaram a ser compreendidas como ferramentas fundamentais na reconstrução econômica, social e política, por meio da formação das gerações mais jovens. O papel reprodutor da escola é velado, não sendo colocado para a sociedade de forma nítida, permanecendo até os dias atuais. É possível, porém, identificar, por meio dos estudantes, que, na sua maioria, buscam reproduzir modelos de trabalhos e prezam pela manutenção da estrutura social, de forma intacta.

A avaliação ocorre com a rigidez do processo educacional, soluções prontas para questões estáticas pautadas na passividade do aluno. Isso fica evidente ao analisar a história. Segundo Morgado (2003, p. 56):

[...] até meados da década de 70, a maioria dos países ocidentais viveram um período de acentuado centralismo educativo. Os seus governos, baseando-se em imperativos de igualdade e de democratização social e escolar, acabam por controlar os destinos educacionais e ter uma intervenção direta nos respectivos sistemas de ensino. Predominam os sistemas educativos centralizados, que embora teoricamente se digam ao serviço da democratização do ensino, acabam, na prática, por servir mais à função educadora do Estado do que à participação democrática dos docentes e dos estudantes nas decisões. Tais políticas educativas centralizadas, que estariam na base de um conjunto de reformas educativas impostas pelo poder central a todo o sistema, acabaram por gerar autoritarismo, conformismo e uma tendência comum para uniformizar o ensino e a formação.

Nesse caso, a educação está a serviço da reprodução social, assim como, no sistema capitalista, o trabalhador não se reconhece no resultado do seu trabalho. Assim, também ocorre como o aluno que não se reconhece no conhecimento historicamente constituído pela sociedade.

Com base nos registros, o termo “Avaliação Formativa” começa a ser utilizado no ano de 1967 nos Estados Unidos, pelo autor Michael Scriven, tendo sido as primeiras ideias da Avaliação Formativa direcionadas à regulação do currículo. Na

década de 1970, a avaliação estava vinculada não só ao currículo, mas ao seu principal objetivo, a avaliação da aprendizagem. Isso ocorreu a partir da contribuição de diferentes autores, como: Cronbach, Benjamin Bloom, Linda Allal, Jean Cardinet e Phillippe Perrenoud.

Porém, o contexto da década de 1970 era pautado em reprodução, dominação e resultados do ensino. Contudo, com a expansão da Avaliação Formativa no campo educacional, a partir do ano 1977, foram realizados vários Encontros e Jornadas Educacionais com diferentes pesquisadores, no intuito de discutir a temática. Porém, a política neoliberal, pautada em corte e na restrição do acesso à educação, passou a incentivar com mais veemência a necessidade do uso do exame.

Nessa perspectiva, Barriga (2003, p. 75) destaca que o “docente nessa concepção tem perdido sua dimensão intelectual para converter-se em um operário de programas preestabelecidos que desconhecem seu saber”. Sob esse ponto de vista, a tarefa educativa “não deve contribuir para formar estudantes com pensamento próprio, senão estudantes que mostram o repertório de condutas que têm sido preestabelecidas como modelo de aprendizagem”. Assim, no debate conceitual, “a gênese de perguntas originais sobre determinados temas, o prazer pelo saber tem sido expulso da relação pedagógica”.

O professor, de forma mecânica, reproduzia – e, em algumas realidades, reproduz até hoje – determinadas práticas, sem uma análise do seu real objetivo. Isso não pode ser considerado “culpa” do docente, mas sim de um sistema que não possibilita a formação, o tempo e as condições necessárias para tal análise. Fundamentado no estudo de Marx, Barriga (2003, p. 73) destaca que o professor, “como um artesão, perde a imagem integrada de sua profissão para converter-se em um operário a mais na linha de produção educativa.” Com isso, o “professor não é escolhido por sua função intelectual, mas como operário de um sistema educativo que tem definida sua função”. A avaliação (exame) se transforma em um espaço independente do processo escolar.

A definição de escola como fábrica e da avaliação como exame foi substituída, ao longo da história, pela compreensão de *Avaliação Formativa* pautada no processo de aprendizagem. Ainda que ocorram mudanças nos objetivos e nos procedimentos da prática avaliativa, a essência continua a mesma: a manutenção do sistema capitalista.

No início do século XX, a avaliação educacional teve a influência da proposta

racionalista acadêmica, com características que se assemelhavam ao modelo fabril, pautado no controle e na produção. Saviani (2007, p. 363) destaca que, com a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, “buscou se estender essa tendência produtivista a todas as escolas do País, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial”. No entanto, essa “orientação esteve na mira das tendências críticas, mas manteve-se como referência da política educacional”. Autores, como Althusser, Baudelot, Establet, Bourdieu e Passeron e no Brasil Luís Antônio Cunha e Bárbara Freitag, contribuíram com os debates críticos.

A Avaliação Formativa foi direcionada à potencialização do desenvolvimento dos discentes, tendo como foco o controle de resultados do processo de ensino. Nesse momento da história, não eram evidenciados os aspectos políticos e sociais do processo pedagógico.

No Brasil, no início do século XX, impulsionada pelo crescimento socioeconômico com base no modo de industrialização e urbanização e pautada no modo de produção capitalista, a Pedagogia Nova, assim como a Avaliação Formativa, percorreu o contexto educacional pautado nas habilidades e competências para lidar com os avanços da industrialização. Saviani (2013, p. 247) evidencia que foi no contexto de desenvolvimento industrial, no período de 1932 a 1969, que estabeleceu uma crítica contra o método e as práticas da Pedagogia Tradicional e sistematizou uma abordagem pedagógica pautada na “estimulação de atividades espontânea e empíricas, com vistas à satisfação e as necessidades das crianças”.

A finalidade da Escola Nova, segundo Libâneo (2002, p. 26), foi “adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, se organizou de forma a retratar, o quanto possível a vida”. Nessa abordagem, o professor tem o papel de facilitador da aprendizagem, e não de transmissor de conteúdo, como na Pedagogia Tradicional. O ensino e a aprendizagem são marcados pelas descobertas das crianças, na experiência do aprender fazendo, possibilitando a autoaprendizagem e o desenvolvimento da autonomia sobre sua própria formação.

A *Avaliação Formativa* é difundida no Brasil a partir dos ideários da Escola Nova. Vasconcelos (2000, p. 71) destaca que a avaliação buscava analisar o processo de aprendizagem do aluno que ocorria com base nas experiências, “propondo a autoavaliação”.

Faz-se extremamente necessário analisar o papel da avaliação na sociedade capitalista, afinal, vivemos em uma realidade excludente marcada pela desigualdade,

estando os interesses educacionais subordinados aos econômicos. Sendo assim, a avaliação pode ser uma ferramenta de exclusão e conformidade de forma legítima na educação. Contudo, esta questão tem sido pouco discutida, como destaca Afonso (2000, p. 24), apontando a necessidade de tais debates, afinal, na educação, “o Estado continua a ter um papel decisivo de regulação dos sistemas de ensino, e a comunidade, enquanto lugar de construção do bem comum local”, sendo “igualmente indispensável para desenvolver processos e projetos de autonomia coletiva que passam também pela escola”. O autor destaca, ainda, que a Avaliação Formativa pode ser uma ferramenta que possibilite processos emancipatórios na educação.

Para que a Avaliação Formativa seja essa ferramenta de emancipação, contudo, faz-se necessário que a avaliação não negue as demandas da transformação social. Conforme Cappelletti (2005, p. 32 e 33), ela “constitui-se em uma investigação crítica de uma dada situação que permite, de forma contextualizada, compreender e interpretar os confrontos teóricos/práticos”. E ainda: “as diferentes representações dos indivíduos e as implicações na reconstrução do objeto em questão”, considerando-se que esse processo “desencadeia uma intervenção intencional de estudos, reflexões, releituras, gerando nas ações/decisões um movimento de problematização e ressignificação na direção de transformações qualitativas de relevância teórica e social”.

Com a amplitude dos debates sobre avaliação e a necessidade de reformulação na educação, nos anos de 1987 e 1988, foi publicado o livro *Avaliação Qualitativa*, de Pedro Demo, e o livro *Avaliação Emancipatória*, de Ana Maria Sal. Ambos os livros discorrem sobre avaliação e as transformações ao longo da história.

Atualmente a Avaliação Formativa está presente na concepção de professores e posta em documentos oficiais de educação, entre eles, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o mais atual documento da educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Vê-se que já são mais de 50 anos da utilização do termo “formativa” relacionado à avaliação e à educação. Contudo, na prática, ainda é uma “utopia”, ou, quando ocorre, é de forma fragmentada. Afonso (2000, p. 92) ressalta que a Avaliação Formativa, “como qualquer modalidade de avaliação pedagógica, tem limites e virtualidades”.

No entanto, possibilita acompanhar as aprendizagens dos alunos, permitindo “ajudá-los no seu percurso escolar cotidiano” com um “reajustamento contínuo do processo de ensino”, ou seja, para que “todos cheguem a alcançar com sucesso os

objetivos definidos e a revelar as suas potencialidades criativas (Afonso, 2000, p. 92).

Ainda que, nas entrelinhas, a Avaliação Formativa venha propor um projeto de sociedade pautado na autonomia, inclusão e cooperação, identificamos que, na forma utilizada atualmente nas escolas, busca manter a estrutura social intacta, ou, quando ocorre, são mudanças superficiais, estando longe de uma verdadeira e profunda mudança na educação. Com isso, ainda estamos realizando algumas alterações técnicas na prática pedagógica de forma muito introdutória.

As mudanças de nomenclatura (Educação Tradicional/Construtivismo, Avaliação Classificatória/Avaliação Formativa), de fato, possibilitaram algumas mudanças na concepção e na prática pedagógica. No entanto, nada que resulte em uma real e profunda transformação no sistema educacional brasileiro. Saviani (1989) analisa os pressupostos filosóficos históricos, pedagógicos, metodológicos e político-educacionais da educação brasileira e demonstra, historicamente, que uma posição efetivamente revolucionária não está nos fundamentos da educação tradicional ou da educação nova. Mas em uma teoria que supere ambas, incorporando seus avanços e superando seus limites. Para tal, o autor destaca a Pedagogia Histórico-Crítica, sobre a qual trataremos com mais profundidade no capítulo 7.

5.2 Fundamentos teóricos da Avaliação Formativa

O lema 'aprender a aprender', tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das idéias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem.
(Saviani, 2012, p. 429)

Nas mais diversas atividades humanas, o ato de avaliar está implícito de diferentes formas, ultrapassando, assim, os muros da escola. Iremos evidenciar o que caracteriza uma avaliação da aprendizagem, numa perspectiva formativa.

Benjamin Bloom (1983, p. 130) conceitua Avaliação Formativa como sendo “o uso de avaliação sistemática durante o processo de elaboração do programa, de ensino e de aprendizagem, com o propósito de aperfeiçoar quaisquer destes três processos”. Ou seja, perpassa todo o processo de ensino de forma sistemática, com o objetivo de delinear um panorama do desenvolvimento do aluno. Atualmente, pesquisadores buscam distanciar a Avaliação Formativa dessa concepção inicial.

Na década de 1930, evidenciou-se a denominação Avaliação da Aprendizagem, com o pesquisador e educador americano Ralph W. Tyler (1902 – 1994). Só em meados dos anos 1960 é que tal denominação de avaliação passou a ser amplamente divulgada no Brasil, de tal forma que está presente no referencial teórico dos cursos de formação de professores. Em 1963, Michael Scriven, filósofo e pesquisador da prática de avaliação, publicou um artigo a partir dos estudos de Tyler, que evidenciava o papel somativo e formativo da avaliação da aprendizagem.

Villas Boas (2011, p. 19) destaca que Michael Scriven, em um artigo que escreveu no ano de 1963, acrescentou aos pensamentos de Tyler o termo “Avaliação Formativa”, destacando a diferença entre Avaliação Formativa e somativa. O autor evidencia que, no Brasil, o termo Avaliação Formativa se difundiu “nos últimos anos”, assim como novas práticas pedagógicas “começaram a adentrar as escolas, coincidindo com as iniciativas de democratização do acesso à educação”.

Atualmente, vários autores abordam o tema, evidenciando discussões teóricas e práticas, denominando outros termos para a avaliação, com o objetivo de se distanciar da Avaliação Formativa evidenciada por Bloom. Por exemplo, a autora Hoffman (1994, p. 51) preconiza que “uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre, e com seus alunos”. Isso ocorre num movimento de “superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados”. Ou seja, a avaliação aqui tem o sentido de encaminhamento que ocorre durante todo o processo de ensino, possibilitando problematizar também a prática docente.

A avaliação faz parte do processo de ensino e, no caso da formativa, é compreendida como uma atividade indispensável e contínua no processo de ensino e aprendizagem. Nas palavras de Libâneo (1994, p. 190), para que a avaliação alcance o objetivo, o docente deve “acompanhar o passo a passo do processo de ensino e aprendizagem”. Cabe ao(a) professor(a), no processo avaliativo, avaliar e se autoavaliar também, revendo a própria prática pedagógica, se necessário.

Luckesi (2011, p. 207) complementa tal concepção e ressalta que a avaliação é um ato de investigar e intervir no processo de aprendizagem, tendo como suporte o ensino, na perspectiva de alcançar o objetivo pretendido. O autor examina duas perspectivas de avaliação: Classificatória e Participativa. A Avaliação Classificatória avalia o aluno com o objetivo de apontar as falhas e erros, com caráter excludente e autoritário, possibilitando a promoção de um grupo e a exclusão de outros, por meio de obstáculos que resultam na retenção e na evasão escolar.

Com isso, podemos analisar que a tal vertente legitima as desigualdades sociais. Partindo de tais princípios, o professor que reproduz manifestas práticas pedagógicas autoritárias e disciplinares e ainda enfatiza as armadilhas nas provas, como questões inesperadas para pegar os despreparados.

Já a Avaliação Participativa, de acordo com o autor, é centrada no professor e nos alunos. Ou seja: o professor, por meio de instrumentos pertinentes, desenvolve com o aluno questões inerentes à aprendizagem, na tentativa de alcançar o entendimento que desvele as dificuldades e as possibilidades de superar os obstáculos. Assim, a avaliação ocorre no processo integrado com toda a prática pedagógica.

Nessa vertente, Vasconcelos (2000, p. 60) destaca que a Avaliação Classificatória é autoritária e disciplinadora, sendo um instrumento “disciplinador de condutas sociais”, que busca a manutenção do modelo de sociedade autoritária e culpa o aluno por seu sucesso ou fracasso escolar. Luckesi (2011, p. 115) concorda com tal afirmação e ressalta que a avaliação não deveria ser voltada para a aprovação ou reprovação dos alunos, “mas um instrumento de diagnóstico de sua situação”. Com isso, no entendimento do autor, para que a avaliação possibilite a democratização do ensino, é necessário alterar a sua finalidade de classificatória para diagnóstica. Para tal, a avaliação necessitará ser um instrumento que favoreça o processo de ensino, possibilitando o conhecimento do professor voltado a auxiliar o aluno.

Assim também, Saul (1999, p. 61) sugere a “Avaliação Emancipatória direcionada para o processo pedagógico” e compreende a avaliação como um processo qualitativo, evidenciando procedimentos dialógicos e participantes, de modo a prevalecer a utilização de debates, entrevistas, observação participante, análise de depoimentos e análise documental. Cabe ao professor (avaliador) a tarefa de coordenar e direcionar as práticas pedagógicas, assim como possibilitar situações que favoreçam o debate em sala, sendo o aluno o protagonista.

A partir dessas novas denominações de avaliação, identificamos que, das concepções evidenciadas acima, entende-se por *Avaliação Formativa* o conjunto e a relação de diferentes práticas que se incorporam ao processo de ensino e aprendizagem com o objetivo de acompanhar o processo educacional.

Dias Sobrinho (2003, p. 42) evidencia que “quem sabe o que quer e onde quer chegar escolhe certo a avaliação e o jeito de avaliar”, ou seja, a escolha dos instrumentos avaliativos e a didática na condução do processo é um ato político e deve se dar a partir de um processo de tomada de consciência do professor.

Na Avaliação Formativa, é necessária a utilização de diferentes instrumentos, com o objetivo de acompanhar e auxiliar no desenvolvimento da criança. Diferentes instrumentos, a exemplo de relatório de observação, seminário, pesquisa, prova, entre outros, podem ser utilizados tanto na Avaliação Formativa como na classificatória. O que vai determinar é o momento (durante ou somente no término do processo). E, ainda, o que será feito com as informações coletadas, por meio dos instrumentos utilizados.

Hadji (2001) que, para a prática da Avaliação Formativa, faz-se necessária uma flexibilidade didática, para adaptar as diferentes necessidades do aluno e da classe. Esse é um indicativo que pode sinalizar para a utilização da Avaliação Formativa na prática pedagógica. Ou seja, uma avaliação que não é acompanhada de modificações das práticas pedagógicas tem poucas chances de ser formativa.

Para tanto, como, na prática pedagógica, inúmeras ações ocorrem com a denominação de formativa, segundo Bonnil (2001), o que caracteriza a prática avaliativa como formativa são o processo e o instrumento de regulação, uma vez que estejam voltados à aprendizagem dos alunos.

Para tal, é necessário ter clareza do objetivo a ser atingido no processo de ensino e aprendizagem. Esses objetos devem ser construídos e debatidos por professores e alunos, e assim fazer a opção pelo mais adequado instrumento de avaliação. Já na vertente Classificatória, as informações evidenciadas por meio dos instrumentos “são considerados apenas dados para registrar no caderno de notas, evidenciado como aprovado ou reprovado” (Hadji, 2001, p. 25).

Com base nos estudos realizados das obras de autores, como Saul (1998); Cappeletti (2002); Perrenoud (1992); Abramowicz (2005); Silva (2004); Allal (1978); Bonniol e Vial (2001), entre outros, identificamos características importantes da Avaliação Formativa, que contrapõem a abordagem positivista de Bloom e buscam

uma ressignificação da Avaliação Formativa.

O autor Abramowicz (2005, p.12) destaca que a regulação, na prática pedagógica, implica acompanhar, observar, intervir, e a orientação no processo educacional deve ocorrer de forma interativa. Já que, na Avaliação Formativa, “privilegia-se o diálogo como fundamental para desenvolver o trabalho nas disciplinas, pois a ação comunicativa se faz dialogicamente”, despertando no aluno a disposição da interação, cooperação e participação no processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, Bonniol e Vial (2001, p. 52) destacam que a regulação externa aos processos é ineficiente, sendo que o docente “não pode efetuar diretamente a regulação pró-ativa dos processos do aluno nem a regulação interativa dos processos no decorrer da ação, embora possa agir indiretamente sobre esse processo, influenciando a auto-regulação que o aluno deve efetuar” como o direcionamento eficaz da regulação. Na compreensão do autor, os docentes deveriam assegurar a função de regulação externa. Ou seja: planejar e organizar antes de iniciar as atividades são ações essenciais para o êxito do processo de Avaliação Formativa.

Roland Abrech, no livro *A Avaliação Formativa*, publicado em 1994, destaca que esta não deve decorrer como uma verificação da aprendizagem, e sim possibilitar reflexões no processo de ensino e aprendizagem, e sobre ele, sendo a autoavaliação um eixo relevante nesse processo. Deve possibilitar ao aluno a compreensão de aprendizagem enquanto um processo de construção, dando ênfase a trajetória de construção de conhecimento, e não só ao resultado final do processo.

Assim, autores como Philippe Perrenoud (1986) e Isabel Capelletti (2007) sinalizam que a *Avaliação Formativa* tem esse termo “formativa”, uma vez que ocorre durante o processo de formação, ou melhor, de construção do conhecimento, com o objetivo de fornecer informações para uma reorganização no processo de ensino e aprendizagem, se for preciso.

A *Avaliação Formativa* é pautada no propósito de informar, guiar e orientar o professor e o aluno no processo de ensino. Perrenoud (1999, p. 50) assim a compreende: “é formativa toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”. Essa avaliação, além de fornecer informações sobre o progresso da aprendizagem do aluno, contribui significativamente para o professor adequar seus procedimentos de ensino às necessidades da classe. Esse tipo de avaliação fornece *feedback* no processo de

ensinar e aprender.

Popham (2008, p. 7) define Avaliação Formativa como “um processo utilizado por professores e alunos durante o trabalho pedagógico que fornece *feedback*”, com o objetivo de “ajustar o ensino e a aprendizagem, em curso, para melhorar o desempenho dos resultados educacionais dos alunos”. O autor aponta, ainda, que a Avaliação Formativa não é um teste isolado que ocorre no final de uma etapa, mas, sim, deve permear todo o trabalho pedagógico, processo no qual professor e alunos estão inseridos, fornecendo *feedback* a alunos e professores. Ou seja, o aluno é acompanhado e auxiliado em todo o processo, e a avaliação serve como ferramenta que auxilia o professor no processo de ensino e aprendizagem, auxiliando-o no processo de autoavaliação por meio do *feedback* do aluno.

Para Fernandes (2009, p.127), uma avaliação, para ser considerada formativa, deve possibilitar que os alunos identifiquem as eventuais diferenças existentes entre o seu “estado presente, relativo às aprendizagens, e o estado que se pretende alcançar”, assim como o que estão dispostos a fazer para reduzir essas diferenças ou mesmo eliminá-las. Nessa perspectiva, Perrenoud (1999, p. 103) comunga de tal ideia e afirma que “é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”. Com isso, a Avaliação Formativa (Pedagogia Nova) difere, aparentemente, da Classificatória (Pedagogia Tradicional), sendo a Formativa pautada no objetivo de auxiliar os alunos a aprenderem e a se desenvolverem. Ainda que com todas essas diferenças, identificamos, no estudo de Saviani (1986), que ambos os fundamentos teóricos estão voltados para a manutenção do sistema capitalista. Ou seja, não busca uma ruptura com o sistema, para uma formação crítica que possibilite uma real transformação na sociedade de classe.

Contudo, como já evidenciamos, diferentes autores, a partir dos fundamentos da Pedagogia Nova, abordam a Avaliação Formativa, evidenciando que esta consiste em um processo contínuo e qualitativo que busca ultrapassar a barreira de provas, no intuito apenas de medir quantitativamente o desempenho do aluno por meio de nota, a exemplo da Avaliação Classificatória. Nessa vertente, Zabala (2010) destaca que a concepção de Avaliação Formativa tem, como finalidade, o avanço contínuo do aluno avaliado e as propostas educacionais mais adequadas para seu desenvolvimento.

Villas Boas (2001, p. 34 e 35) compartilha de tal concepção e complementa: “a

Avaliação Formativa é um processo planejado” que utiliza diferentes procedimentos/instrumentos “que utilizem diferentes linguagens e deem chance aos estudantes de se manifestarem com espontaneidade e autonomia”, no qual o professor, “imbuído do interesse de praticar a Avaliação Formativa, seleciona procedimentos adequados aos seus estudantes”. É relevante destacar que não se “utiliza um único procedimento/instrumento, porque cada um constata diferentes evidências de aprendizagem”.

Na Avaliação Formativa, o *feedback* de cada aluno e do grupo é extremamente importante para analisar se os objetivos propostos foram alcançados e se as estratégias utilizadas estão adequadas, ou se é necessário mudá-las ou reforçá-las, assim como para que o professor possa avaliar a sua prática pedagógica. Ou seja, tal abordagem avaliativa é capaz de operar como norteadora no processo de aprendizagem dos alunos, como também direção para o professor, pois o *feedback*, conforme as necessidades dos alunos, proporciona mudanças nas estratégias pedagógicas, auxiliando o professor a planejar e replanejar o processo de ensino.

Na prática pedagógica, vimos que a Avaliação Formativa deve acompanhar, de forma contínua, todo o processo de aprendizagem do aluno, assim como possibilitar, por meio das informações coletadas, adaptar ou reorganizar o conteúdo e a metodologia de ensino para auxiliar em possíveis dificuldades do aluno, oferecendo condições necessárias para que ele seja protagonista de sua aprendizagem.

Diferente da Avaliação Classificatória, que tem como eixo o quantitativo, a Avaliação Formativa tem como predominância o qualitativo. Assim também é posto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB /Lei nº 9.394/ 1996), dando-se ênfase à Avaliação Formativa, que deve ocorrer de forma contínua e cumulativa do desempenho do aluno. Com isso, a concepção de avaliação prevista na LDB é a abordagem formativa, com a justificativa de valorizar o processo de aprendizagem de modo qualitativo. Ou seja, a lei define normas, parâmetros e critérios para mudanças na prática pedagógica. No entanto, para que se efetivem na prática, é necessário um longo caminho, pautado na clareza e nos objetivos a serem alcançados.

Nessa vertente, com base em Sousa (2002), a Avaliação Formativa trata não apenas de mudanças na concepção e prática docente, mas se faz necessário um projeto educacional que tenha como base a mudança social. Ou seja: para que ocorra uma real mudança na forma de avaliar, ensinar e aprender, é necessária uma mudança para além de mudanças meramente técnicas, mas sim uma modificação

política.

Fernandes (2007) destaca que, em Portugal, nos anos 1990, por meio da legislação educacional, destacou-se a Avaliação Formativa como predominante no cotidiano escolar. A opção por tal abordagem avaliativa tinha o objetivo de aprovar os alunos. Ou seja: ocorreu uma mudança de termo, porém a avaliação continuava a serviço da eficiência educacional em uma perspectiva mercadológica e classificatória. Segundo Barreto (2001), divulgou-se uma pesquisa realizada no Brasil pela Fundação Carlos Chagas, na qual foram analisadas as produções acadêmicas entre os anos de 1990 e 1998 (época em que se pensava, com bastante ênfase, acerca da mudança na avaliação), identificando-se que as produções apontam para a necessidade de mudanças na prática avaliativa, porém, a prática não apresenta nenhuma mudança significativa, proveniente das dificuldades na inserção da avaliação a serviço da aprendizagem.

As mudanças de termos (Avaliação Formativa, construção de conhecimento...) presentes nos documentos oficiais de educação (e até mesmo no projeto pedagógico da escola) nem sempre são efetivadas na prática, por inúmeros fatores, como a falta ou pouco apoio para o desenvolvimento do trabalho docente, inúmeras “cobranças” do Estado, escola, pais e comunidade para apresentar números nas avaliações externas (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM...).

Como destaca Cappelletti (2005), o fundamento que tem orientado a prática avaliativa quantitativa de muitos professores é a justificativa das “seleções” que ocorrem dentro e fora dos muros da escola, sendo o Estado o principal estimulador. Vejamos: em 1990, foi inserido o Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional de Cursos (ENC), que hoje é representado pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e, mais atualmente, a Prova Brasil. O objetivo aqui não é contestar a relevância da avaliação externa, mas questionar a forma autoritária como foi inserida, exercendo uma coerção legal sobre os alunos e pelos demais usos que têm sido feitos de seus resultados.

Nos escritos que tratam de Avaliação Formativa, podemos identificar que, na tentativa de se distanciar da Avaliação Classificatória, a Avaliação Formativa utiliza alguns termos, como processo contínuo, autoavaliação e reorientação. Evidenciando que o objetivo da avaliação é acompanhar os progressos e desafios de cada aluno, para

que, juntos (professor e aluno), possam planejar estratégias de reorientação do processo, valorizando, assim, o “acerto” e o “erro” no processo de construção de conhecimento.

A partir do erro, podemos replanejar estratégias, na busca pelo desenvolvimento da aprendizagem e da autonomia do aluno. Todavia, não podemos esquecer a pressão que ocorre dentro e fora do espaço escolar. O erro aqui é visto como vilão, associado ao fracasso, que leva o aluno a sentir-se culpado. O profissional que buscar desenvolver a Avaliação Formativa deverá desmistificar a concepção do erro. A maneira como o compreendemos no processo avaliativo pode ser uma ferramenta de auxílio ou obstáculo no processo de aprendizagem. Auxílio, pois possibilita o planejamento de novas estratégias para a superação do revelado pelo aluno. Obstáculo, quando é compreendido como fracasso do aluno. O “erro” deve fazer parte, de forma natural, do processo de aprendizagem, possibilitando transparecer a compreensão, dúvidas, dificuldades e até mesmo equívocos cometidos pelo aluno.

Luckesi (2011) destaca que em diversas situações o docente utiliza a avaliação como forma de punição e opressão, com a justificativa de correção da aprendizagem; já o erro é interpretado enquanto culpa do aluno. Nessa perspectiva, o autor Bartolomei (p. 16, 2004) chama a atenção para o fato de que, na Avaliação Formativa, o erro “deixa de ser apenas uma resposta a ser analisada e passa à condição de uma questão desafiadora que o estudante apresenta ao professor”. Na prática pedagógica, o olhar do professor deve ser “redirecionado não mais apenas ao objeto de estudo, mas ampliado para o contexto e para o processo a ser construído. Esta modificação é sumamente importante, na medida em que se avalia para formar e não para punir”. Ou seja, na abordagem avaliativa em pauta, o erro é compreendido como parte inerente ao processo educativo, compreendendo que o aluno constrói conhecimento em diferentes espaços e momentos. Assim, também pode ocorrer de várias maneiras.

Para que o erro, no processo de aprendizagem, seja favorável à aprendizagem, as informações obtidas devem ser utilizadas para reorganizar e replanejar a prática pedagógica, com o único objetivo de auxiliar os alunos. Para Perrenoud (1992), a opção por Avaliação Formativa, na prática pedagógica, deve ocorrer com o único objetivo de auxiliar o aluno no processo de aprendizagem e possibilitar condições para que o professor planeje e replaneje sua prática pedagógica.

Os instrumentos de avaliação utilizados na abordagem formativa não diferem dos usados, por exemplo, na Avaliação Classificatória. O que diferencia a Avaliação

Formativa da Classificatória é o objetivo que esta tem no processo de ensino e aprendizagem. Um mesmo instrumento de avaliação pode ser utilizado para fins classificatórios ou formativos. O professor que avalia seus alunos na abordagem formativa utiliza diferentes instrumentos durante todo o processo de aprendizagem, possibilitando intervir, com o objetivo de auxiliar na aprendizagem.

Hadji (2001, p. 59) evidencia que o professor, na abordagem formative, deve ter “flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste. Este é, sem dúvida, um dos únicos indicativos capazes de fazer com que se reconheça de fora uma Avaliação Formativa”. Com isso, “uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa”.

Para escolher os instrumentos de avaliação, o professor deve ter clareza no objetivo e planejar estratégias para auxiliar os alunos, caso seja necessário. É importante que tais objetivos sejam discutidos com os alunos, podendo ser alterados, também em caso de necessidade. A compreensão dos alunos dos porquês de cada atividade possibilita uma clareza do seu percurso da aprendizagem.

Como já identificado, a atual legislação educacional brasileira evidencia a Avaliação Formativa. Por sua vez, as pesquisas e produções científicas apontam para a necessidade de uma real e profunda mudança educacional, com ênfase na avaliação educacional. No entanto, é importante termos clareza de que o que vai direcionar uma mudança no objetivo da avaliação é o enfoque teórico-metodológico, ou seja, a qual projeto de sociedade a avaliação se dirige, para redenção, reprodução ou transformação social. Podemos identificar a necessidade de uma abordagem crítica, que busque a transformação social. Como sugestão, propomos a Avaliação Dinâmica, como processo participativo, emancipador, crítico, ético e político, com abordagem no capítulo 7.

5.3 As bases da Avaliação Formativa

Toda Avaliação Formativa parte de uma aposta muito otimista, a de que o aluno quer aprender e tem vontade que o ajudem, por outras palavras, a de que o aluno está disposto a revelar as suas dúvidas, as suas lacunas e as suas dificuldades de compreensão das tarefas.

(Perrenoud, 1992, p. 180)

A partir dos estudos realizados, identificamos que o Processo, a Autoavaliação

e a Reorientação pedagógica podem ser considerados as bases da Avaliação Formativa. Autores como Saul (1998), Cappelletti (2002), Perrenoud (1992), Abramowicz (2005), Vieira (2008), Silva (2004), Allal (1978), Bonniol e Vial (2001), entre outros, nos auxiliam nessa compreensão.

De forma geral, para uma avaliação ser considerada formativa, essa deve ocorrer em todo o processo de ensino e aprendizagem. Já as informações coletadas devem propiciar, se necessário, uma reorientação da prática, ou seja, um replanejamento das atividades. Por exemplo, mudanças na metodologia de ensino, nas atividades propostas, com o objetivo de sanar as dificuldades evidenciadas na avaliação, que tais dificuldades podem ser do aluno, do grupo ou da sala, colaborando com futuras ações, alterando e reorientando a prática a partir das informações obtidas, na busca do crescimento intelectual do aluno.

Essa reorientação da prática, auxiliada com a autoavaliação que deve ser feita pelo aluno e professor, possibilita ao aluno a participação ativa no processo de aprendizagem, assim como a construção de estratégia alternativa de estudo.

Assim, a Avaliação Formativa tem a finalidade de conceder informações que possibilitem uma adequação do ensino às diferenças individuais no processo de ensino e aprendizagem. Ou seja: adapta o conteúdo e a didática às necessidades dos alunos. Sacristan (1998, p. 58), assim como vários outros autores, evidenciam que a Avaliação Formativa é um processo contínuo “não-pontual, não fragmentada, fazendo parte do cotidiano da sala de aula”. Esse processo contínuo não deve ser confundido com a aplicação de testes e provas diárias, mas sim no contínuo diálogo que possibilitar analisar o processo de ensino e aprendizagem, redirecionando ações quando for necessário.

5.3.1 Processo contínuo

A Avaliação Formativa possibilita acompanhar o progresso do aluno, registrando e apreciando seus pontos fortes e fracos de forma contínua, como parte do processo interativo em sala de aula, de modo a oferecer orientação ao aluno enquanto ele aprende.

(Grego, 2013, p. 95)

Como evidenciado anteriormente, para que a avaliação seja formativa, deve, necessariamente, ocorrer durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Sendo

o *processo* uma categoria fundante da Avaliação Formativa, a qual tem o objetivo de ser um instrumento que auxilia na tomada de decisão sobre as novas etapas dos processos de ensino e aprendizagem. Para tanto, a avaliação não deveria ocorrer com data marcada, mas deve acontecer de forma processual, com ênfase no percurso, no movimento e na progressão da aprendizagem, evitando, entre outros fatores, a sobrecarga de trabalhos e provas no final do processo, em que pouco ou quase nada pode ser feito para auxiliar o aluno, a não ser aguardar o parecer do professor.

A avaliação como processo contínuo deve ser registrada diariamente, auxiliando de tal maneira no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. A avaliação deverá ser reconhecida como um “instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem”. Se é relevante aprender aquilo que se ensina na escola, “a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra”, no intuito de que ele saia do “estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários” (Luckesi, 1992, p. 81).

Nessa vertente, assim como o construtivismo piagetiano direciona para uma compreensão do movimento de construção de conhecimento, a Avaliação Formativa busca compreender, acompanhar e auxiliar os diferentes estágios do processo de ensino e aprendizagem, envolvendo professor e aluno no processo de construção de conhecimento, sendo a avaliação uma aliada nesse processo de construção de conhecimento, pautada no construtivismo piagetiano.

Luckesi (1992, p. 81) evidencia, ainda, que a avaliação deve ultrapassar as barreiras da aprovação ou reprovação, devendo ser um “instrumento de diagnóstico de sua situação tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para sua aprendizagem”.

Nesse contexto, Zabala (1998, p. 210) pontua alguma mudança na avaliação educacional: partimos de “uma avaliação centrada em provas, cujas notas se constituem em elementos para o professor punir e ameaçar” para “um processo avaliativo no qual as relações interpessoais se sobrepõem”. No entanto, dificilmente, podemos conceber a avaliação como formativa “se não nos desfizemos de algumas maneiras de fazer que impedem mudar as relações entre alunos e professor”. A partir de tais mudanças, Romão (1999, p. 101) destaca que a avaliação da aprendizagem é um tipo de investigação e é, também, “um processo de conscientização sobre a

“cultura primeira” do educando, com suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos”.

Alcançar uma relação pautada na cooperação e no respeito mútuo deve ser um dos primeiros objetivos a ser alcançado na interação aluno/aluno e aluno/professor, favorecendo, assim, a realização da Avaliação Formativa, sendo esta condição primordial para que o trabalho docente possa se “adequar às necessidades de uma formação que leve em conta as possibilidades reais de cada aluno e o desenvolvimento de todas as capacidades” (Zabala, 1998, p. 210).

Cappelletti (2005, p. 5) aponta que, em todo processo educacional, estão presentes as questões éticas e afetivas. Auxiliar os alunos, proporcionando a “aquisição de um bem precioso como é o conhecimento, deixar falar, saber ouvir, lidar com as diferentes representações e interesses faz parte da complexidade do ensinar, do aprender a avaliar na referência dialética-crítica”. Com isso, no processo contínuo de avaliação, as dificuldades e os erros podem revelar “a natureza do obstáculo à aprendizagem, que pode ter origem nos procedimentos do professor, no processo, na compreensão dos alunos ou como é proposta a atividade de resposta”.

O diálogo deve ocorrer de forma constante entre professor e aluno: é necessário, no processo de avaliação, identificar o que, de fato, o aluno aprendeu, assim como o que não aprendeu, para, então, elaborar estratégias conjuntas de superação. A Avaliação Formativa deve acontecer numa relação de extrema confiança e cumplicidade entre os alunos e os professores. É um espaço de solidariedade, reciprocidade e cooperação. Para isso, impõe-se um cenário de tranquilidade em que a avaliação ocorra em clima de segurança no desenrolar da rotina de sala de aula. A Avaliação Formativa amplia o espaço de confiança e o envolvimento dos educandos que refletem sobre suas ações em termos de sucessos e lacunas.

Na prática pedagógica, deve-se evitar o estímulo a competições e a comparações entre os alunos. O clima apreensivo gerado, muitas vezes, em provas ou demais atividades “rouba dos envolvidos a oportunidade da autoavaliação, do recomeço, rouba o verdadeiro sentido da avaliação de problematizar e redirecionar”. Ou seja, é necessário avaliar para formar, e não para punir (Bartolomei, p. 15, 2004).

Palangana e Galuch (2007, p.30) complementam tal concepção e destacam que a avaliação é um processo que explicita a aprendizagem do aluno, para que as decisões sobre as novas etapas dos processos de ensino e aprendizagem sejam

tomadas, sendo a avaliação um elemento significativo nesse processo. Uma vez que, a princípio, “dela advêm os elementos que instruem a continuidade desses processos: a segurança para avançar na discussão de novos conhecimentos”, de cuja compreensão “depende o desenvolvimento de capacidades mais complexas de pensamento”, ou, ao contrário, a necessidade de retomar conceitos, relações, enfim, o conteúdo estudado ou parte dele, haja vista as dificuldades detectadas.

A avaliação é, pois, o instrumento que orienta o constante ir-e-vir imprescindível ao ensino realizado numa continuidade histórica e à aprendizagem de conteúdos que fazem sentido aos estudantes. Para tanto, a Avaliação Formativa segue algumas etapas. A “coleta de dados por meio de fontes e procedimentos diversificados”, para, em seguida, “analisar e diagnosticar” aspectos desenvolvidos individual e coletivamente. Esse “diagnóstico deve gerar ações interventoras para superação das dificuldades” (Rios, 2006, p. 3).

Para além do diagnóstico, Esteban (2002, p. 68) evidencia que os processos de avaliação “funcionam como um mecanismo de exclusão por conjugarem dois movimentos tecidos na dinâmica social”. Sendo que o primeiro mostra-se na “seleção dos conhecimentos que serão avaliados, que quase sempre coincidem com os conhecimentos produzidos/socializados em determinados contextos sociais e culturais”. Tais conhecimentos são intitulados de “socialmente válidos, ocultando que se são os conhecimentos válidos é porque se vinculam aos segmentos que possuem maior valor na hierarquia social”.

Desta forma, os que vivem outros contextos sociais e possuem outros conhecimentos já iniciam sua trajetória em desvantagem. O segundo, por sua vez, está fortemente “articulado à globalização que intensifica a competição e reduz o papel do indivíduo, cada vez mais facilmente substituído por outro ou por máquinas”. Sendo progressiva a demanda do conhecimento socialmente válido, para permanecer nas seletivas, estreitas e mutantes margens que demarcam os “espaços de inclusão” (Esteban, 2002, p. 68).

Por fim, Silva (2004, p. 112) evidencia que a Avaliação Formativa não se resume apenas a uma verificação dos conhecimentos construídos pelo aluno, mas deve possibilitar “refletir e questionar sobre o processo de ensino e aprendizagem em si mesmo”, proporcionando ao aluno identificar, refletir e considerar uma trajetória, e não um estado de conhecimentos, dando um novo sentido à aprendizagem.

5.3.2 Autoavaliação

Autoavaliação é o processo de autojulgamento do aluno da qualidade de seu próprio trabalho e de reflexão das estratégias cognitivas que utilizou ao realizá-lo, com base em critérios discutidos e negociados com toda a classe. Nesse processo, cabe ao aluno, através de autoquestionamento, perceber e atribuir significado a tudo o que produziu, possibilitando uma apropriação-criação de sentido.

(Grego, 2013, p. 6).

Na Avaliação Formativa, a autoavaliação assume um papel relevante nesse processo, sendo realizada pelo próprio aluno, auxiliando no desenvolvimento da autonomia do aluno sobre seu processo de aprendizagem. Além disso, possibilita uma valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, respeita o processo cognitivo e o tempo de aprender de cada um, favorecendo que o aluno faça uma análise do seu processo de aprendizagem, com o objetivo de ampliar a sua aprendizagem.

Cappelletti (2012, p. 222) evidencia que, possivelmente, a forma mais pertinente para “ensinar os sujeitos da avaliação como agente de sua própria aprendizagem seja a autoavaliação”. Para tanto, cabe ao professor criar “condições para que o aluno aprenda a fazer uma análise de seus acertos e erros na perspectiva de uma nova compreensão, como uma atividade de meta cognição”.

Nessa vertente, segundo Grego (2013, p. 47), na autoavaliação, o aluno terá possibilidade de refletir e realizar um “autojulgamento sobre seu próprio processo de aprendizagem”, refletindo sobre suas estratégias de aprendizagem para atingir os objetivos propostos, assim como as reflexões dos educandos sobre seu processo, o que resulta em “ganhos significativos em sua aprendizagem” e aumento da motivação individual. Isso permite ao estudante reconhecer seus procedimentos de estudo e sua relação com a aprendizagem. Esse “reconhecimento permite uma mudança de atitudes, se for necessário”. Isto é, se as atitudes e relações com o processo de aprendizagem estiverem distantes daquilo que se pretende alcançar, o aluno pode alterar, fazer ajustes para alcançar os objetivos estabelecidos no processo de aprendizagem.

A autoavaliação possibilita o autoconhecimento, a autoformação e a autorregulação. Ou seja, assim como na Teoria Construtivista piagetiana, o sujeito torna-se protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem, com ênfase no

aprender a aprender. A autoavaliação pode favorecer ao sujeito o conhecimento dos distintos aspectos e momentos de sua atividade cognitiva. Nas palavras de Hoffmann (2014, p. 60), um processo de autoavaliação só tem significado com a reflexão do educando, a partir da tomada de “consciência individual sobre suas aprendizagens e condutas cotidianas, de forma natural e espontânea como aspecto intrínseco ao seu desenvolvimento”, e para ampliar o âmbito de suas “possibilidades iniciais, favorecendo a sua superação em termos intelectuais”.

A partir do pressuposto de que todo sujeito tem o “direito de gerenciar sua própria aprendizagem” e de ser o porta-voz de si mesmo, assim como “envolver-se, de investir ou não no processo educativo, de ajuizar por si mesmo as consequências deste investimento e de seu próprio processo de desenvolvimento”. Desta forma, condições e orientações necessárias devem ser garantidas a ele, “para que se torne capaz de exercer esse direito” (Grego, 2013, p. 12).

No entanto, os professores necessitam ficar atentos à condução da autoavaliação, pois não podemos colocar no aluno toda a responsabilidade do processo de avaliação. Ao contrário, é necessário que o professor planeje a autoavaliação, e esta deve ser feita pelo aluno e também pelo professor.

De forma plena, a autoavaliação é uma realidade ainda distante da educação brasileira. Para que a Avaliação Formativa possa se efetivar na prática pedagógica, “é necessário relacionar de forma clara e objetiva as metas e os instrumentos utilizados em todo o processo de ensino”. Que deve ocorrer de forma contínua, “observando todas as produções dos alunos, valorizando as informações manifestada no cotidiano da sala de aula” (Bonniol, 2001, p. 25).

A compreensão do “erro” na autoavaliação não tem fim em si mesmo, mas ele deve ser analisado para superar os obstáculos evidenciados. Nesse processo, o professor pode replanejar ações pedagógicas na tentativa de auxiliar o aluno no processo de superação. Para tanto, há diferentes caminhos para a aprendizagem e diferentes caminhos que podem levar ao erro.

Cappelletti (2005, p. 7) evidencia a complexidade da autoavaliação na Avaliação Formativa: “Em geral, os alunos não tiveram experiência em processos de autoavaliação” no percurso de escolarização anteriores. Assim sendo, “a autoavaliação acaba sendo processo que precisa ser aprendido”. Demanda do aluno “um afastamento necessário para que possa refletir conscientemente e com autonomia sobre o percurso realizado, a maneira de aprender, as vantagens e

desvantagens de sua própria aprendizagem”. Nessa vertente, Hadji (2001, p.103) destaca que autoavaliação “é da ordem da conceptualização refletida, e implica uma tomada de consciência, pelo sujeito, pelo seu próprio funcionamento”.

Para tanto, o professor carece de considerar que o aluno está acostumado a cumprir ordens e que não há uma cultura de autoavaliação e de autorreflexão em nossa sociedade. Ainda que a Avaliação Formativa esteja presente nos documentos oficiais de educação e seja evidenciada pelos professores, a autoavaliação, como instrumento da Avaliação Formativa, permanece distante da prática educacional.

Grego (2013, p. 13) evidencia que esta forma de avaliação, portanto, “deverá ser introduzida pouco a pouco, começando por solicitar aos alunos que se manifestem sobre o que mais apreciaram em uma tarefa”, destacando como se sentem em relação a ela, a “descreverem como a realizaram e se a fariam diferente se fossem realizá-la novamente”. Cabe ao professor a tarefa de “habituar-los: a refletir sobre o trabalho que fizeram, a analisá-lo em relação a determinados padrões”, a se questionarem sobre outras formas de fazer o mesmo trabalho, “sempre tendo o cuidado de respeitá-los cultural e intelectualmente, porque a autoavaliação visa enriquecer a autoestima do aluno” (Grego, 2013, p. 13).

A autoavaliação favorece o *autocontrole* e a *metacognição*. O autocontrole “corresponde a uma avaliação contínua, despertando o olhar crítico sobre o que se faz, durante o processo”. Já a metacognição “desencadeia um processo mental através do qual o sujeito toma consciência das atividades cognitivas em desenvolvimento”, sendo esse sinônimo de atividade de “autocontrole refletido das ações e condutas do sujeito que aprende”. O exercício da metacognição pode ser empregado no desenvolvimento e no processo de aprendizagem dos professores, podendo “ser vista como uma orientação intencional que desencadeia questionamento ou investigação sobre um aspecto que o próprio professor considera que necessita ser mudado” (Hadji, 2001, p. 103).

Como evidenciado anteriormente, é necessário que professor e o aluno realizem a autoavaliação. No caso do professor, essa ferramenta pode ser considerada um elemento fundamental para o planejamento pedagógico, possibilitando mudanças no currículo e inovações pedagógicas, rompendo com os limites que impossibilitam o aprimoramento da prática pedagógica.

Grego (2013, p. 28) destaca que o “diálogo estabelecido entre avaliador e avaliado favorece o desenvolvimento da cultura da Avaliação Formativa posto que

formativa está relacionada a movimento, uma forma ativa”, possibilitando o acompanhamento do avaliador “sobre as dificuldades apresentadas pelo professor, contribuindo para o processo de reflexão”. Com isso, a interação constitui um dos “pontos mais importantes da Avaliação Formativa” pautada no diálogo mútuo.

Para que a Avaliação Formativa, como elemento do processo de ensino e aprendizagem, seja, de fato, transformada, faz-se necessário considerar as “visões de homem, mundo, sociedade, representações, que implicam múltiplos olhares sobre a educação” e que, desse modo, suscitem o desafio de “contribuir para que o conjunto da prática pedagógica do corpo docente esteja engajado num mesmo paradigma” (Rios, 2006, p. 3).

Para tanto, a autoavaliação busca, no processo da Avaliação Formativa contribuir no desenvolvimento de autoconhecimento, identificando e compreendendo a própria evolução da aprendizagem, na busca por proporcionar o aprimoramento de suas intenções e ações, o que, possivelmente, terá reflexos positivos no fomento à qualidade do ensino.

5.3.3 Reorientação da prática

A Avaliação Formativa propicia ao docente o levantamento de informações a respeito da aprendizagem do estudante, tendo em vista promover uma reorientação do percurso, se necessário.

(Zukowsky, 2008, p.97)

Partamos do pressuposto de que a Avaliação Formativa dever ser voltada a uma reorientação da prática pedagógica, na busca por identificar e superar possíveis obstáculos no processo de ensino e aprendizagem. Na avaliação educacional, os diferentes instrumentos (seminário, prova, relatório, pesquisa, etc.) podem ser utilizados para diferentes fins, o que determina é o objetivo da educação e sua fundamentação teórica. Um mesmo instrumento pode atender a diferentes objetivos educacionais, seja de educação como redenção, reprodução ou transformação social.

No caso da Avaliação Formativa, pode utilizar todos os instrumentos, e o foco deve centralizar-se na finalidade de cada uso. Para tanto, um procedimento em Avaliação Formativa tem como ênfase possibilitar ao professor o levantamento e a análise das informações coletadas, no intuito de compreender as possíveis dificuldades, para fundamentar, se necessário, uma reorientação na prática

pedagógica. Para tanto, as informações coletadas auxiliarão no planejamento de estratégias de apoio e superação da dificuldade identificada ou, ainda, apontará para a necessidade de aprofundamento do conteúdo.

Abramowicz (2005, p. 87) evidencia que a Avaliação Formativa é reguladora da ação pedagógica, e que “pressupõe observar, acompanhar e intervir na prática, apontando para uma ação comunicativa e um sentido de colaboração e interação”. Ou seja, a Avaliação Formativa, na ação pedagógica, busca auxiliar o aluno no processo de ensino e aprendizagem, assim como é voltada para a autorregulação do sujeito.

A autorregulação não é algo inato ao sujeito, mas sim desenvolvido no processo de avaliação, para que os objetivos e critérios de todas as atividades devam ser colocadas de forma clara para os alunos. A apropriação de tais critérios auxilia na realização da autoavaliação do aluno.

Abrechet (1994, p. 14) evidencia que a “Avaliação Formativa não é uma verificação de conhecimentos”, mas, sim, antes, uma possibilidade de questionar-se durante todo o processo de aprendizagem, possibilitando ao aluno condições de refazer o percurso, com o objetivo de “refletir sobre o processo de aprendizagem em si mesmo, sendo útil, principalmente, para levar o aluno a considerar uma trajetória, e não um estado de conhecimentos”, atribuindo sentido à aprendizagem. O autor evidencia, ainda, que a Avaliação Formativa “confere um estatuto diferente ao aluno, fazendo dele já não um simples executante” de atividades, mas um autêntico construtor de conhecimento.

O professor avaliador precisa, nas palavras de Charles Hadji (2001, p. 54), suprimir “o seu medo e correr o risco de falar, apreciar, comentar, julgar e interpretar. Fazer tudo isso assumindo o risco de se enganar, de não saber”. É necessário que o professor esteja disponível para escutar, sendo necessário que o aluno faça sua autoavaliação”, para que este se torne parceiro ativo e autônomo no processo de construção de suas aprendizagens. Para isso, este é um desafio aos que desejam a Avaliação Formativa na prática pedagógica, colocar o julgamento da avaliação à disposição dos alunos, tornando-os autores de sua aprendizagem.

O cotidiano, em sala de aula, deve oportunizar ao professor informações para refletir e repensar ações pedagógicas, que podem ser aprimoradas, ou, caso necessário, uma reorientação da prática, com mudanças de estratégias na busca por alcançar os objetivos da aprendizagem. Para isso, é necessário que o professor, frente ao quantitativo de alunos, tenha um apoio pedagógico, condições estruturais de

espaço e gestão do tempo pedagógico. Já a relação professor-aluno deve ser pautada no vínculo de confiança, sendo aspectos centrais na comunicação e na interação na sala de aula.

Na Avaliação Formativa, o instrumento prova pode continuar sendo utilizado. No entanto, a sua utilização deve ser a serviço da aprendizagem e combinada com outros instrumentos avaliativos. E, ainda, algo extremamente relevante para a Avaliação Formativa é o que será feito com as informações coletadas, ou seja, estas devem servir para o caso de haver uma necessária reorientação da prática pedagógica.

Vale destacar que o ambiente para o desenvolvimento da Avaliação Formativa e os instrumentos necessitam ser também planejados e organizados para favorecer um processo de ensino e aprendizagem mais harmonioso e solidário. Como evidencia Luckesi (2011, p. 27), o ponto de partida para a avaliação é o planejamento, ou seja, “é saber o que se quer com a ação pedagógica”. Afinal, “a concepção pedagógica guia todas as ações do educador. O ponto de partida é saber onde desejamos chegar em termos da formação do educando”. Para tal, as informações coletadas e a autoavaliação possibilitam uma análise para uma reorientação da prática pedagógica, se necessário.

Por fim, a ação pedagógica é constituída de elementos comuns: conteúdos de ensino, objetivos de aprendizagem, critérios e instrumentos de avaliação, *feedback* e resultados. Os objetivos norteiam o trabalho docente, sendo, assim, necessário ter clareza dos objetivos evidenciados no plano de trabalho. Afinal, “não é fácil operar na prática de forma coerente com os pressupostos de uma avaliação a serviço da aprendizagem”. E, caso a opção seja a Avaliação Formativa, o professor deve ter ciência do processo contínuo, da autoavaliação e da reorientação da prática pedagógica (Cappelletti, 2007, p. 53).

5.4 Avaliação Formativa: escola, professor(a) e aluno(a)

O apaziguamento da sociedade civil, o esvaziamento das diferenças, reduzidas agora à mera diversidade cultural, exercem forte impacto sobre a política da teoria desenvolvida na pesquisa em ciências sociais e na educação, em particular. Denotam o silêncio e o esquecimento, a calada que envolve a aceitação a-crítica da lógica do capital, não obstante a violência econômica e a destruição social e cultural efetivada por sua vanguarda.

(Moraes, 1995, p.18)

O autoritarismo não está, necessariamente, na avaliação da aprendizagem escolar, mas sim na teoria pedagógica que a orienta. Ou seja, a avaliação da aprendizagem escolar não é autoritária e disciplinar por si mesma, porém se torna em função das pedagogias e das práticas pedagógicas com as quais se articulam” (Luckesi, 1992, p.32).

Para compreender a avaliação da aprendizagem, é necessário identificar qual teoria fundamenta a prática pedagógica do professor. Afinal, a Avaliação é um instrumento de “poder”, que pode ter o objetivo de auxiliar no desenvolvimento ou de excluir do processo, apenas verificando o nível de aprendizagem do estudante. No caso da Avaliação Formativa, os fundamentos estão no Movimento da Escola Nova.

Compreendo “poder” como a capacidade de agir sobre algo ou alguém, com o objetivo de induzir e até mesmo de obrigar a realização de determinadas atividades. Quanto à relação de poder no âmbito pedagógico, destaca Luckesi (1992, p. 4): “O poder não é um caminho mecânico, mas um processo dialético de relações; um modo de agir do ser humano em sociedade. Não é uma coisa, é um conjunto de relações”, visto que o poder só “existe na medida em que as relações sociais existem”.

Como já evidenciado, autores e pesquisadores da avaliação buscam distanciar a Avaliação Formativa de seu fundamento inicial (ideias de Benjamim Bloom, voltadas para uma visão positivista da educação). A partir dos estudos que vêm sendo desenvolvidos, podemos identificar qual o papel da escola, do professor e do aluno no processo avaliativo.

Sendo a *escola* um espaço de interação entre alunos e seus pares, também alunos e professores, a avaliação tem o papel de aproximação neste processo de interação, possibilitando rever ações e planejar novas. Autores, como Cortesão e Torres (1993, p.17), evidenciam a necessidade de uma escola bem estruturada e equipada, para um bom desenvolvimento das atividades, inclusive, da avaliação, destacando que a estrutura física do edifício e a “organização dos espaços da escola, podem colaborar ou dificultar o desenvolvimento da Avaliação Formativa, afinal para tal é necessário um espaço que possibilite diferentes interações entre o grupo”, estimulando a resoluções de problemas, o desenvolvimento de projetos e pesquisas.

A Avaliação Formativa deve ocorrer durante todo o processo de ensino e aprendizagem, fornecendo informações relevantes para o professor e o aluno compreenderem o caminho que está sendo percorrido na aprendizagem, havendo aí

a possibilidade de ajustar, reorganizar e replanejar, se necessário, as ações pedagógicas, com o objetivo de auxiliar o aluno na aprendizagem. De acordo com Luckesi (2011, p. 175), a regulação, no processo de ensino e aprendizagem, significa “investigar e, com base nos conhecimentos produzidos, tomar decisões de intervenções quando necessário”. Ou seja, o professor deve acompanhar e auxiliar o aluno em todo o processo educacional, partindo dos *feedbacks* da avaliação. Tais informações coletadas por procedimentos e instrumentos variados direcionam o trabalho do professor, inclusive, na sua autoavaliação.

Na Avaliação Formativa, os alunos devem participar da definição dos critérios de avaliação. Quando o aluno se sente parte do processo pedagógico, torna-se mais fácil que esse aluno faça uma autoavaliação.

Como já se evidenciou no decorrer deste capítulo, cabe ao professor optar pelos procedimentos e instrumentos mais adequados aos seus estudantes. Não se descarta a utilização da prova, nem se utiliza um único procedimento/instrumento, porque cada um constata diferentes evidências de aprendizagem. No entanto, ainda temos o hábito de adotar somente procedimentos/instrumentos escritos e de organização somente pelo professor. “Já que a Avaliação Formativa é um processo a ser construído, é hora de introduzir meios de coleta de informações que utilizem diferentes linguagens” e deem chance aos alunos de se “manifestarem com espontaneidade e autonomia” (Villas Boas, 2011, p. 35).

Para Perrenoud (1999, p. 78), ensinar é “esforçar-se para orientar o processo de aprendizagem” para o “domínio de um currículo definido, o que não acontece sem um mínimo de regulação dos processos de aprendizagem no decorrer do ano escolar”. Nessa perspectiva, Hoffmann (1994, p. 57) destaca que o “acompanhamento do processo de construção de conhecimento implica favorecer o desenvolvimento do aluno”, orientá-lo nas tarefas, “oferecer-lhe novas leituras ou explicações, sugerir-lhe investigações, proporcionar-lhe vivências enriquecedoras e favorecedoras à sua ampliação do saber”.

A esse respeito, Fernandes (2009, p 55-56) aponta que os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos, assim como devem “utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos”, devendo a avaliação ocorrer de forma integrada no processo de ensino e aprendizagem, assim como “[...] deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolver suas aprendizagens do que para julgá-las ou classificá-las em uma escala”. O autor destaca que a avaliação deve “empregar

métodos predominantemente qualitativos, não se excluindo o uso de métodos quantitativos. E ressalta a relevância do *feedback* em todo processo de ensino”.

No processo de ensino e aprendizagem, “há espaço para ajustes, remanejo no meio do trajeto, “em função de acontecimentos parcialmente imprevisíveis”, sobretudo as “atitudes e as condutas dos alunos, que manifestam seu interesse, sua compreensão, mas também suas resistências ou suas dificuldades para seguir o ritmo ou assimilar o conteúdo” (Perrenoud, 1999, p. 89).

A comunicação entre professor e aluno é uma ferramenta essencial no processo de ensino e aprendizagem, mas tal comunicação deve ter o objetivo de ajudar o aluno no processo de construção de conhecimento, assim como o professor precisa repensar e traçar novas estratégias para o processo pedagógico. Nessa vertente, Fernandes (2009, p. 71) sinaliza que o *feedback* deve estar “centrado na natureza das tarefas e na qualidade das respostas”, pautado na atividade desenvolvida pelo aluno, e não em seu comportamento ou em características pessoais. Deve evitar comparações entre alunos. Hoffmann (2009, p. 18) complementa que a concepção dessa nova perspectiva de avaliação exige do educador “uma concepção de criança, jovem e adulto, como sujeitos do seu próprio desenvolvimento”. O professor deve “observar e investigar como o aluno se posiciona diante do mundo ao construir suas verdades”. Nessa dimensão, avaliar é dinamizar oportunidades de autorreflexão, num acompanhamento permanente do professor.

Para Villas Boas (2006, p. 79),

A Avaliação Formativa contribui para que os alunos aprendam a aprender, porque os ajuda a desenvolver as estratégias necessárias; coloca ênfase no processo de ensino e aprendizagem, tornando os alunos participantes desse processo; possibilita a construção de habilidades de autoavaliação e avaliação por colegas; ajuda os alunos a compreenderem sua própria aprendizagem. Alunos que constroem ativamente sua compreensão sobre novos conceitos (e não meramente absorvem informações) desenvolvem estratégias que os capacitam a situar novas ideias em contexto mais amplo, têm a oportunidade de julgar a qualidade do seu próprio trabalho e do trabalho dos colegas, a partir de objetivos de aprendizagem bem definidos e critérios adequados de avaliação, e estão, ao mesmo tempo, construindo capacidades que facilitarão sua aprendizagem ao longo da vida.

A Avaliação Formativa como elemento do processo de ensino e aprendizagem pode auxiliar na compreensão contextualizada dos impasses e confrontos teóricos e

práticos no processo educacional. A relação entre professor e aluno deve ser pautada na confiança e na troca constante de informações, possibilitando ao aluno ser autor da própria aprendizagem. No entanto, tal aprendizagem leva à transformação do meio social?

Somente alterações no processo avaliativo não são suficientes para mudar de forma profunda o sistema educacional. No entanto, podem ocorrer mudanças de nomenclatura e algumas alterações na prática educativa, que podem camuflar a permanência do objetivo educacional. Por fim, tais mudanças de nomenclatura na avaliação, por si só, não alteram o projeto de sociedade que se pretende alcançar, e o objetivo da educação que pode ser voltado para redenção, reprodução ou transformação social, pois a avaliação é um elemento no processo educacional, ainda que um elemento de relevância e que está relacionado com o processo educacional de forma geral.

6 AVALIAÇÃO FORMATIVA NA CONCEPÇÃO DOCENTE

Entendo ser possível postular uma educação que fomenta a autonomia intelectual e moral por meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente.

(Duarte, 2004, p. 8)

A presente pesquisa investigou as concepções de seis professoras do 5º ano do ensino fundamental de três diferentes escolas municipais de João Pessoa, sendo duas professoras em cada escola. O estudo constituiu-se a partir de uma abordagem qualitativa, por buscar identificar e analisar os aspectos subjetivos dessas concepções e sua relação com a trajetória educacional brasileira.

Neste capítulo, trataremos que as informações obtidas, por meio das entrevistas semiestruturadas, revelam que as seis professoras denominam a Avaliação Formativa como processo de avaliação que utiliza. A concepção do professor foi analisada com base nos fundamentos do materialismo histórico e dialético, a partir das informações coletadas nas entrevistas realizadas, na tentativa de compreender o seu movimento, suas contradições e suas possibilidades, com base nos elementos históricos da Avaliação Formativa e da negação da Avaliação Classificatória.

Afinal, o que é necessário para a transformação da realidade da avaliação? Sabemos que é necessário questionar e avaliar a própria avaliação para, assim, transformá-la. Vasconcellos (2000, p. 19 e 20) destaca que é indispensável fazer uma análise crítica do movimento real da avaliação na concepção docente e na pedagógica para identificar as reais possibilidades de mudanças. Afinal, “devemos compreender o problema para negá-lo dialeticamente, para transformá-lo”. Sabemos que a avaliação não é meramente uma questão técnica, mas sim uma questão política. Porém, é claro que ela também tem problemas especificamente técnicos. Mas estes problemas só podem ser enfrentados depois de uma tomada de consciência do problema político, que é determinante, e de uma opção por outra prática em termos de avaliação. Caso contrário, corre-se o risco de se ter pequenos ajustes na velha estrutura. Ou seja, a transformação da realidade avaliativa passa por uma nova postura política, o que é muito complexo, dado o processo de alienação em que a sociedade é inserida.

Nesse processo, o papel da escola enquanto instituição é

[...] colaborar na formação do cidadão (objetivo de que participam outras instâncias sociais) pela mediação do conhecimento científico, estético, filosófico (especificidade). O conhecimento não tem sentido em si mesmo: deve ajudar a compreender o mundo, e a nele intervir. Assim sendo, entendemos que a principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar a garantir a formação integral do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento, a aprendizagem por parte de todos os alunos (Vasconcelos, 2000, p. 47).

Com base na concepção dialética de educação, ocorre a superação do sujeito passivo da educação tradicional, quanto ao sujeito ativo da educação nova, em direção ao sujeito interativo. Vasconcellos (2000, p. 45) aponta que, a partir de tal concepção de educação, o professor “tem resgatado seu papel substancial, pois não fica na posição de esperar a criança ‘amadurecer’, mas pode ajudar a criança pela interação, uma vez que, como afirma Vygotski, a boa aprendizagem se antecipa ao desenvolvimento”. Tal postura do professor auxilia na superação da alienação, assumindo um papel de coordenador na relação pedagógica, com o objetivo de garantir a aprendizagem de todos.

As palavras de Vasconcellos (2000, p. 53) possibilitam uma análise da nossa práxis pedagógica, quando destaca no chamado “Aviso aos navegantes”:

Veja bem, se você quiser, pode continuar só se lamuriando a respeito dos problemas da Avaliação (e da profissão); motivo para reclamar é que não falta. Existem hoje muitas justificativas, até científicas para a gente não fazer nada: é o sistema, a legislação, o salário, a sobrecarga de trabalho, a falta de apoio, a má formação, o número de alunos por sala, os pais, os alunos, os colegas, os superiores, etc., etc. Pode ficar tranquilo. Ninguém é obrigado a sair da mediocridade. Ninguém é obrigado a tomar a iniciativa. Ninguém é obrigado a ser agente da própria história. Ninguém é obrigado a se comprometer com uma educação democrática” (Vasconcellos, 2000, p. 53).

Trata-se de uma mudança de conduta do processo de ensino repetitivo e alienante, assim como do uso autoritário e controlador da avaliação, para, então, possibilitar uma avaliação reflexiva e crítica. Tal postura de mudança é resultado da elucidação do processo e compreensão do sistema, sendo um longo caminho de ação-reflexão-ação. Afinal, para que a avaliação seja reflexiva, crítica e relacional, é necessário que o ensino também seja pautado na pesquisa, no diálogo e na participação e expressão das ideias, avaliando todo o processo, e não apenas o produto, deixando claro quais os critérios de avaliação.

Na obra intitulada *Didática*, o autor Libâneo (p. 215, 1991) destaca alguns

aspectos que podem ser observados no processo avaliativo, tais como: os diversos âmbitos do desenvolvimento intelectual e afetivo, o relacionamento coletivo e a organização pessoal. Com isso, a expectativa da avaliação na vertente transformadora busca um diagnóstico da realidade para auxiliar o aluno no processo de aprendizagem, com efeito prático. Aqui a aprendizagem é compreendida como algo coletivo. Para isso, o “erro” deve ter papel de oportunizar uma maior interação entre os alunos, também professor e aluno, a partir da necessidade dos alunos na busca em superá-lo. Ou seja, o “erro” seve para o professor como material de análise.

Nessa perspectiva, Vasconcellos (2000, p. 83 e 85) destaca que a Educação Libertadora necessita de um ensino altamente exigente: “o sujeito tem que ser muito competente para poder colaborar na transformação da realidade, mas, ao mesmo tempo, um ensino extremamente inteligente, uma educação que esteja baseada em princípios científicos”, assim como na compreensão da “estrutura do conhecimento e do processo de desenvolvimento do educando”. Ou seja, “o que tem que ser exigente são as aulas e não, separadamente, as normas ou as avaliações!”. Com isso, “os educadores devem se comprometer com o processo de transformação da realidade, alimentando um novo projeto comum de escola e de sociedade”.

Nas palavras de Vasconcellos (2000, p. 100), se o aluno “teve este ensino de qualidade, se teve essa formação integral tanto do ponto de vista cognitivo, quanto sócio-afetivo e psicomotor, está plenamente preparado para enfrentar qualquer situação problema”.

A expansão da reprovação vem junto com a expansão da escola: a questão da educação não deve ser aprovar ou reprovar, mas, sim, garantir a aprendizagem. Vasconcellos (2000, p. 105) destaca que, “numa análise mais profunda do sistema educacional, podemos dizer que seu grande problema é a não-aprendizagem, sendo que a reprovação é uma das suas faces”. Logo, percebemos que nossa “verdadeira bandeira de luta deve ser combater a não-aprendizagem”. A avaliação pode colaborar, superando, no âmbito escolar, o paradigma da seleção em direção ao da inclusão.

Porém, oposto a essa bandeira, o sistema capitalista quer, para sua manutenção, sujeitos que simplesmente se adaptem ao mundo que temos (e deles necessitam). Sujeitos alienados que não questionam, no processo de adaptação, o que já está posto, com falas “é assim mesmo, sempre foi assim...”. Fica a pergunta: qual projeto de sociedade queremos construir?

Vasconcellos (2000, p. 91) afirma que deve ser levado em conta que o

“compromisso do professor é com a aprendizagem de todos. Sendo um especialista no ensino, tem que saber lidar com os desafios da aprendizagem, pois é um profissional da educação”, superando uma educação fragmentada e decorativa. Afinal a atividade de avaliar é complexa, e um dos grandes desafios é envolver todos os alunos no processo de aprendizagem, sem que, para isso, utilize a ameaça da nota.

Com o objetivo de compreender como se materializa a avaliação na concepção docente, realizamos uma análise a partir de duas abordagens: macroestrutural (no que se refere à historicidade da avaliação e sua relação com a estrutura social, evidenciadas nos capítulos anteriores) e microestrutural (a concepção de seis professoras sobre avaliação). Aqui, compreendemos a concepção docente como uma construção social, definida a partir das relações estabelecidas pelo sujeito inserida em um contexto histórico e social, marcadas pelas contradições e passíveis de mudanças. Por sua vez, tais concepções são marcadas pelo projeto que uma determinada sociedade tem para a educação.

6.1 A Concepção das Professoras

Não é fácil operar na prática de forma coerente com os pressupostos de uma avaliação a serviço da aprendizagem.

(Cappelletti, 2007, p. 53)

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com seis professoras do 5º ano do ensino fundamental. Foram entrevistas longas de até duas horas e 20 minutos de duração. A escolha de conduzir essa pesquisa com esse número de sujeito é resultante da possibilidade de identificar concepções e realidades educativas possivelmente variadas, no que se refere à avaliação educacional, com ênfase na Avaliação Classificatória e Formativa, no 5º ano do ensino fundamental.

A pesquisa foi desenvolvida em três escolas municipais de João Pessoa, duas situadas no bairro dos Bancários, e uma no bairro de Mangabeira. Diante das escolas visitadas, a escolha das três escolas justifica-se por disporem de turmas do 5ª Anos no horário matutino e vespertino, e por as professoras lecionarem no 5º ano a pelo menos dois anos, todas com graduação em Pedagogia e efetivas da rede municipal de ensino.

As professoras foram convidadas a participar da pesquisa, sendo entrevistadas com a devida permissão, mediante a assinatura do Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido. As professoras participantes da pesquisa são vinculadas à Secretaria de Educação e Cultura, cujos objetivos são organizar, executar, coordenar, orientar e controlar as atividades do poder público ligadas à educação municipal, consolidada no Plano Municipal de Educação, prezando pela observância da Legislação Educacional, das determinações da Conferência Municipal de Educação e das deliberações dos Conselhos Municipais ligados à Educação.

Assim, a fim de investigar as concepções das professoras do 5º ano do Ensino Fundamental do município de João Pessoa, na tentativa de compreender a concepção docente acerca da avaliação da aprendizagem e, possivelmente, como estão sendo desenvolvidas na prática, realizamos entrevistas e analisamos qualitativamente as informações coletadas.

As análises das concepções das professoras do 5º ano do Ensino Fundamental, acerca da avaliação da aprendizagem com ênfase na Avaliação Classificatória e Formativa, desenvolveram-se a partir de seis categorias, sendo três empíricas (Processo, Autoavaliação e Reorganização) e três analíticas (Negação, Práxis e Contradição), desenvolvidas na construção teórica e prática da pesquisa. Cury (1986, p. 21) aponta que as categorias “são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações”. Elas surgem da “análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade”.

Tais categorias buscam aprofundar a reflexão sobre a concepção docente, compreendendo que esta não é concebida de forma espontânea e isolada, mas é formulada a partir de diferentes fatores: econômicos, políticos, sociais e religiosos. Segundo Cury (1986, p. 27), as categorias “ajudam a entender o todo, cujos elementos são os constituintes da realidade e, nele, os elementos da educação”. Ou seja, as categorias permitem a manifestação da realidade e suas contradições, desvelando possibilidades para que as contradições possam vir a se tornar realidade, mesmo que dentro de definidas condições.

A fim de conhecer melhor as professoras responsáveis pelas turmas investigadas, buscamos saber sua trajetória de formação e atuação profissional, bem como indagamos sobre o seu planejamento e definição de metas para a avaliação da aprendizagem para as turmas em questão.

A concepção docente será analisada a partir do viés materialista histórico e

dialético, que passa, segundo Baptista (20212, p. 155), pela “apreensão subjetiva da realidade objetiva, buscando a gênese, seu desenvolvimento e sua transformação, ou seja, o seu movimento, suas contradições e suas possibilidades”. Essas concepções podem ser identificadas como construção social, visto que estão inseridas num contexto histórico e social e são atravessadas por contradições e ambiguidades.

Iremos aqui identificar as professoras entrevistadas de P1, P2, P3, P4, P5 e P6 (P = Professora, já o número equivale à quantidade de participantes da pesquisa). As seis docentes se encontravam na faixa etária dos 30 aos 52 anos de idade. As entrevistadas tinham como formação inicial graduação em Pedagogia, todas em instituições públicas. Além da formação superior inicial, como formação continuada, cinco tinham cursado especialização em instituições privadas, e uma com mestrado em educação em instituição pública. Todas as participantes da pesquisa já tinham dois anos ou mais de experiência no 5º ano do Ensino Fundamental.

A professora P1 tem 14 anos de sala de aula, todos na mesma escola. Há dois anos, tem assumido uma dupla jornada de trabalho: no turno matutino, como professora do 5º ano e, no vespertino, como técnica administrativa.

A P2 é professora há vinte anos, já trabalhou em diferentes escolas do Município de João Pessoa e, atualmente, também tem dupla jornada de trabalho: no turno matutino, como professora do 5º ano e, no vespertino, como supervisora escolar, em outra escola também do município.

A P3 é a professora com menos tempo de trabalho no magistério, tem dois anos e, atualmente, também tem dupla jornada de trabalho: no turno matutino, como professora do 3ª Ano do fundamental I na rede privada de ensino e, no vespertino, como professora do 5º ano do fundamental I em escola pública do município.

A P4 é professora há 7 anos e, no ano de 2017, concluiu o mestrado em Educação em instituição pública. Atualmente, trabalha apenas no turno vespertino e, no turno matutino, a professora diz que *“utilizo esse tempo para estudar e pesquisar, com objetivo de oferecer o melhor aos meus alunos”*.

Já a P5 leciona há 14 anos em escolas da rede municipal de ensino e nunca trabalhou nos dois turnos. Em relação a isso, a professora evidencia: *“prefiro ganhar um pouco menos, e me dedicar apenas a uma sala de aula, prezo pela qualidade do ensino das crianças. E também pela minha saúde física e mental”*.

Por fim, a P6 é professora há 21 anos e, atualmente, tem dupla jornada de trabalho: no turno matutino, atua como professora do 1ª Ano do fundamental I na rede

pública do município e, no vespertino, também atua como professora, agora no 5º ano do fundamental I, igualmente na rede pública de ensino.

As entrevistas realizadas, além de nos indicar o perfil profissional de cada docente, ajudou-nos a identificar e compreender como a avaliação educacional é evidenciada e desenvolvida por professores do 5ª ano do fundamental I. O roteiro de entrevista (que consta no Apêndice A) priorizou a obtenção de informações sobre:

- ✓ Fale um pouco sobre a sua prática em sala de aula
- ✓ Comente o processo de avaliação na sua prática pedagógica
- ✓ Documentos oficiais que orientam o seu processo de avaliação
- ✓ Autores que orientam o seu processo de avaliação
- ✓ Denomine o processo de avaliação que você utiliza (quando começou a utilizar?)
- ✓ Formações inicial e continuada sobre avaliação
- ✓ O objetivo de avaliar
- ✓ Quem definiu esses objetivos de avaliação
- ✓ O momento de avaliar
- ✓ Instrumentos utilizados na avaliação
- ✓ Avaliação Classificatória
- ✓ Avaliação Formativa
- ✓ Fale um pouco sobre processo, autoavaliação e reorientação na avaliação
- ✓ Concepção de avaliação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola (participou da construção do PPP?)
- ✓ Dificuldades na avaliação

As entrevistas foram categorizadas a partir dos pontos acima descritos, e nossa análise nos permitiu traçar um perfil da concepção que cada professor tem da avaliação da aprendizagem. Após essa investigação, temos um levantamento do movimento dialético da avaliação da aprendizagem no trabalho pedagógico das docentes pesquisadas. Assim, trazemos, a seguir, a análise das informações coletadas:

6.1.1 Processo contínuo: ensino e aprendizagem

O fato de boa parte da produção científica e artística terem sido apropriadas pela burguesia, transformando-se em propriedade privada e tendo

seu sentido associado ao universo material e cultural burguês, não significa que os conhecimentos científicos e as obras artísticas sejam inerentemente burgueses.

(Duarte, 2006, p. 615)

A Avaliação Formativa não ocorre em uma data ou momento específico, mas deve acontecer em todo o processo de forma contínua. Por meio deste, podemos compreender os ‘erros’ dos alunos, como um sinalizador que pode direcionar para a necessidade de uma reorientação pedagógica (Cappelletti, 2005).

Para a professora P1, “avaliar a aprendizagem do aluno é difícil, afinal de forma indireta também estamos nos avaliando”. Ela evidencia que “minha Avaliação é Formativa, procuro avaliar meu aluno de forma contínua”, mas sinaliza algumas contradições. Vejamos: “Engraçado! Que eles orientam a Avaliação Formativa, e depois batem na porta da minha sala querendo nota, e que na verdade todos falam de uma construção de conhecimento, uma Avaliação Formativa e não classificatória”, porém, “para o sistema o que importa é a nota registrada no diário” (P1).

Fundamentada no Movimento da Escola Nova, a Avaliação Formativa propõe que o ensino e aprendizagem deve ocorrer de forma contínua. Sendo a avaliação um elemento que “auxilia na construção de conhecimento do aluno”, possibilitando ao professor tomar decisões de forma mais assertiva, podendo retornar, se necessário, ou avançar no processo de ensino e aprendizagem (Palangana; Galuch, 2007, p.47).

No entanto, a professora P1 frisa: “Avaliar é um processo muito difícil!”, argumentando que “um dos problemas na minha prática é a escola discursar a favor da Avaliação Formativa, e ao mesmo tempo exigir que façamos uma semana de prova” a cada término do bimestre. E diz, ainda, que a escola é “Construtivista”, porém, “se irrita [diretora] quando os alunos não estão todos sentados de forma enfileirada e em silêncio”. A entrevistada evidencia ainda que:

Outro desafio, para a Avaliação Formativa é que meus alunos têm diferentes níveis de aprendizagem, ainda que no mesmo ano de escolaridade. Com a pandemia os diferentes níveis de aprendizagem aumentaram e se tornando cada vez mais difícil a dinâmica em sala de aula. A Avaliação Formativa que já tinha suas dificuldades (principalmente devido aos diferentes níveis de aprendizagem), com a pandemia tal problema se agravou. Como avaliar um aluno que não tem o ‘nível’ para a turma que está. Por exemplo: eu tenho dois alunos que estão no 5º Ano, que não foram nem alfabetizados ainda. (P1).

Nessa vertente, a professora P2 também afirma: “minha avaliação é

genuinamente formativa, afinal, é essa a orientação que recebo, tanto da direção como da Prefeitura”. E ressalta: “e também é essa orientação que conta nos livros didáticos do professor”.

Nas palavras de Cappelletti (2005, p. 55),

A Avaliação Formativa vem em contraposição à avaliação de resultados que é o que existe no nosso sistema educacional em geral: prova de bimestre, semestre, que aprova/ reprova, dá nota, etc. A Avaliação Formativa propõe uma avaliação em processo, não dicotomizada do ensino, você não vê a avaliação como uma experiência separada do ensino, a avaliação está ali todo dia, a todo momento. Estamos constantemente observando, colhendo respostas, analisando o que acontece para poder reformular o trabalho.

Com efeito, essa concepção de Avaliação Formativa fundamentada nos pressupostos da Escola Nova tem influenciado políticas públicas, práticas e a formação inicial e continuada para esse segmento educacional. Um dos objetivos da Avaliação Formativa é auxiliar no desenvolvimento da autonomia do aluno, que deve ocorrer no processo de ensino e aprendizagem por meio da autoavaliação do aluno, assim como do professor.

A professora P2 aponta que a “Avaliação Formativa é uma avaliação capaz de formar sujeitos críticos para a sociedade, assim como o construtivismo”. No entanto, a Avaliação Formativa, tampouco o construtivismo, busca a formação de sujeitos críticos para agir e transformar o meio social. A concepção da professora indica: “a difusão de ideia que, em nome de concepções renovadoras, estigmatizaram o ensino vinculando-o à pedagogia tradicional e aproximando-o do significado de inculcação de conteúdos mecânicos nas mentes dos alunos” (Saviani, 2012, p. 10).

Nesse sentido, é relevante que os professores se compreendam enquanto sujeitos históricos, pertencente a um grupo e a uma classe social. Para que isso ocorra, é necessário analisar sua trajetória social. A professora (P2) analisa de forma breve sua trajetória:

No decorrer da vida como professora, eu ainda lembro da faculdade, eu sempre gostei muito de lidar com as crianças, com as questões de aprendizagem, as dificuldades que enfrentam, com o ato de aprender, o ato de ensinar. Hoje depois de mais de vinte anos de profissão, o que importa no meu ponto de vista na educação é a afetividade do professor junto ao aluno. A interação do professor com o aluno interfere muito na aprendizagem, porque muitas vezes o aluno marcado por uma Avaliação Classificatória não acredita

nele mesmo, principalmente quando a gente trabalha em escolas periféricas. Mas, eu costumo acreditar que o aluno é capaz, eu busco fazê-lo acreditar nele. Analiso que a avaliação deve ajudar o aluno na aprendizagem e não o prejudicar nesse processo”.

Para além da afetividade, como foi evidenciado pela entrevista P2, Gramsci (1991, p. 212) destaca que professor e aluno são sujeitos históricos, em constante relação, construindo e transformando a realidade social. No entanto, o papel do professor não se resume apenas a acompanhar o processo de aprendizagem do aluno ou, ainda, propor diferentes metodologias, mas o professor deve “exercer o poder da coerção, em determinadas esferas”, viabilizando práticas político-pedagógicas que possibilitem uma compreensão e leitura de mundo na busca por sua transformação.

Cury (1986, p. 87) destaca que o papel mediador da educação, “sua ligação com a totalidade, a partir das relações sociais, permite pensá-la no conjunto do movimento das relações sociais próprias de uma dada sociedade”. Portanto, “se o pressuposto desta sociedade são as relações sociais inerentes ao capitalismo, então a densidade histórica da educação estará em relação com as necessidades da produção social”.

As professoras P3 e P4 indicam a Avaliação Formativa como o processo avaliativo que utilizam na prática pedagógica. Ambas destacam que o primeiro contato com a Avaliação Formativa foi na graduação.

No entanto, a P3, que tem dois anos de tempo de serviço, evidencia: “depois da graduação, não estudei e nem pesquisei nada sobre a Avaliação Formativa”. Vale lembrar que a entrevistada trabalha em dupla jornada e concluiu o curso de Pedagogia no ano de 2018 e, em 2020, a especialização em Psicopedagogia. Nesse caso, de 2018 a 2023, a entrevistada nada tinha estudado ou pesquisado referente à Avaliação Formativa. Mas assumia sua prática avaliativa como formativa.

Já a P4 trabalha apenas em um turno, e o outro, dedica a pesquisas e estudos. Em 2017, concluiu o Mestrado em Educação, o qual “foi fundamental para o meu ser professora hoje.” Nas palavras da professora, “o mestrado me possibilitou compreender o papel da minha profissão para sociedade. A vivência acadêmica “despertou uma sede de aprender cada vez mais”. No que se refere à avaliação da aprendizagem, evidencia “a minha avaliação é formativa, porque me esforço para que seja, contra todo o sistema busco auxiliar de verdade meus alunos, mas não é uma tarefa fácil”.

O professor é um sujeito histórico e social, e o papel que desenvolve no processo educativo deveria partir de uma reflexão crítica, enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem, pautado na apropriação do conhecimento historicamente elaborado.

Na sociedade capitalista, a educação se determina como expressão-produção por meio das relações de classe. Segundo Cury (1986, p. 53), as contradições existentes nas “relações de classe se fazem presentes na Educação, dada sua presença imanente nessa totalidade histórica e social”, visto que “a educação articula-se com a totalidade mediante as relações de classes, como também as relações de classe se articulam com a totalidade mediante a educação”.

A professora P5 destaca: “avalio meus alunos a partir da Avaliação Formativa. Eu gosto de estudar!”. Diz ainda: “minhas últimas pesquisas e estudos tem sido voltado a Avaliação Formativa, devido a reformulação do PPP da Escola, mais ainda estou engatinhando nos estudos”. A P5 continua: “sou professora a 14 anos, mas nos últimos anos ninguém quer nem ouvir falar em Avaliação Classificatória, só se fala em Avaliação Formativa”.

Por fim, a P6 concluiu a graduação no ano de 2002 e, pouco tempo depois, foi trabalhar no município. Atualmente, tem dupla jornada como professora (de manhã, no 5º ano e, à tarde, no 1º ano também do Fundamental I). Em relação a isso, destaca: “são duas turmas diferente em momento do desenvolvimento bem distintos. Avaliar na perspectiva formativa é um grande desafio que enfrento diariamente”. Afinal, no 1º ano “o objetivo é a alfabetização e a Avaliação Formativa de fato perpassa todo o processo”. Até porque nessa etapa de ensino não se reprova o aluno”. No entanto, no turno da tarde no 5º ano, a realidade é bem diferente, nas palavras da professora P6:

Avaliar não é fácil, e a Avaliação Formativa é ainda mais desafiadora. Principalmente no 5º Ano uma etapa de transição. Digo isso, por que temos que desconstruir uma concepção de Avaliação Classificatória que está enraizada em mim, como professora, e também nos meus alunos e em seus responsáveis, que resume a avaliação ao instrumento prova. Ou seja, é um processo de desconstrução” (P6).

Ao fazer essa análise, a professora acima evidencia o processo de transição no 5º ano, uma etapa muito importante para a vida escolar do aluno, passando do Fundamental I para o Fundamental II. A dinâmica e a organização passam por alterações, a exemplo dos professores de disciplinas específicas. E a Avaliação Formativa deve ser uma ferramenta que auxilia em todo o processo de ensino e

aprendizagem, também nesse momento de transição. Mas, para que isso ocorra, são necessários vários fatores, entre eles, a formação continuada dos profissionais de educação.

Nessa vertente, a professora P5 evidencia, “não tivemos até o momento, nenhuma formação específica da avaliação”. Para tanto, destaca:

“É nítido a necessidade de um maior aprofundamento na avaliação da aprendizagem com ênfase na Avaliação Formativa. Eu que trabalho apenas um turno, e no outro dedico aos estudos, tem momentos que fico muito perdida. Imagine meus colegas, que na grande maioria das vezes tem dupla jornada de trabalho. Nós professores sofremos muitas cobranças, por notas e resultados. É a sociedade, os responsáveis, a direção da escola, a competição entre colegas de trabalho, são as Leis da Educação que direcionam para um lado, mais a realidade não condiz com o que lá está descrito. São muito desafios, para se chegar a Avaliação Formativa” (P5).

As professoras, ao refletirem sobre o posicionamento da escola, evidenciam: “a Avaliação Formativa é um discurso bonito” (P1). Das professoras, apenas duas (P4 e P5) participaram da reformulação do PPP da escola. Mas todas destacam que o PPP da escola em que trabalham apresenta o conceito da Avaliação Formativa. No entanto, “esse documento fica guardado e quase ninguém tem acesso” (P2). Como sinalizado, a professora P5 participou da reformulação do PPP e evidencia que:

No PPP da Escola consta como metodologia de ensino o Construtivismo, e a Avaliação Formativa acompanhando o processo de ‘construção do conhecimento’. Mas, na realidade ainda continuamos longe do Construtivismo e da Avaliação Formativa. Eu participei, da reformulação do PPP da escola. E foi a partir desse momento que passei a estudar mais. Vou explicar, no momento de contribuições dos professores todos ou quase todos falavam do Construtivismo e da relevância dos alunos construir seu conhecimento, e mais ainda evidenciavam a Avaliação Formativa como forma de complementar esse processo. Só que ficou apenas no discurso, eu esperava ações... quando o Documento finalmente ficou pronto, foi colocado na gaveta na sala da Direção. E a ‘rotina’ da escola seguia a mesma, como se nada tivesse ocorrido. Permanecia as cobranças por notas, e um tempo depois, alguns colegas professores queriam colocar no calendário da escola uma semana inteira dedicada a prova. Não é fácil! (P5).

A professora P1 destaca que, no cotidiano da sala de aula, busca “auxiliar o [...] aluno no processo de aprendizagem, através da Avaliação Formativa, por meio de conversas e situações problema”. No entanto, “sou cobrada diariamente por nota, aprovação e resultados. Tanto por parte dos pais, como principalmente direção da escola e Prefeitura”. Para que a avaliação ocorra em todo o processo de forma contínua, a P2 nos chama atenção para algo importante, vejamos:

Tento criar situação que desenvolva primeiramente a auto estima do meu aluno. E isso está estritamente relacionado a avaliação. Pois identifico que muitos dos meus alunos trazem estigmas de ‘você não vai conseguir’, ‘você não sabe de nada’ ou ainda o ‘discurso de, vamos ver na hora da prova se você conseguir fazer’. Os meus alunos têm essas Barreiras quando se fala de avaliação. Então ao identificar tal ‘bloqueio’ busquei primeiramente mostrar que eles são capazes de aprender, e que avaliação é um processo assim como a aprendizagem. (P2).

Nesse contexto, a professora P2 define sua avaliação como um processo formativo e apresenta alguns exemplos de sua prática. Afirma: “minha Avaliação é Formativa, pois em sala de aula trabalho com jogos, seminário, teatro, pesquisa”. Perrenoud (1999, p. 50) compreende que “é formativa toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”.

A professora P2 ressalta: “A escola me dá autonomia, isso para mim é muito importante”. No entanto, nem todos os professores têm essa autonomia:

Há professores que se sentem forçados a ter um discurso da Avaliação Formativa, devido ao termo ser utilizados em todos os documentos que de certa forma orientam nossa prática. Como o PPP da Escola, o Plano Municipal de Educação e as Diretrizes Municipais também aponta a Avaliação Formativa. Ou seja, muito se sentem coagidos a assumi determinada postura. (P2).

Nesses casos, o professor é “forçado” a assumir o discurso da Avaliação Formativa, ainda que sem um debate, ou melhor, uma formação específica. Capelletti (2007) sinaliza que a Avaliação Formativa deve ocorrer durante todo o processo de formação, ou melhor, de construção do conhecimento, com o objetivo de fornecer informações que auxiliem na organização do processo de ensino e aprendizagem. Para que uma escola desenvolvesse a Avaliação Formativa, e essa opção refletisse no currículo escolar, seria necessário compreender os fundamentos desta abordagem avaliativa, analisando a prática pedagógica e possibilitando condições necessárias para sua efetivação na prática.

6.1.2 Autoavaliação: professor e aluno

Todo processo avaliativo deve ser necessariamente uma experiência de aprendizagem. Na troca, na interação surgem às semelhanças, as diferenças, as ambiguidades, os conflitos de interesses, enfim, compreender e

interpretar os confrontos teóricos/ práticos, as diferentes representações dos envolvidos e suas implicações na reconstrução do objeto em questão são fundamentais na busca da qualidade.

(Cappelletti, 2007, p. 14).

Um dos objetivos da Avaliação Formativa é auxiliar no desenvolvimento da autonomia do aluno, que deve ocorrer no processo de ensino e aprendizagem, sendo a autoavaliação do aluno, assim como do professor, um instrumento que deve estar presente durante todo esse processo, sendo o aluno agente da própria aprendizagem. A professora P2 destaca: “eu também faço minha autoavaliação, afinal os objetivos alcançados ou não em sala de aula também revela muito do professor”.

A autoavaliação, para alcançar o seu fim, necessita do planejamento do professor, caso contrário, podemos cometer o erro de atribuir ao aluno toda a responsabilidade do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, a Professora P4 sinaliza que “é de extrema relevância que o professor se autoavale, assim como avalie os instrumentos de avaliação”. E continua: “estou sempre revendo minha postura e a condução das aulas, é necessário pensar se de fato estamos ou não contribuindo com a aprendizagem dos alunos”. Mas é importante evidenciar que “faço essa autoavaliação, devido não ter dupla jornada de trabalho”. E complementa “acho isso essencial, caso contrário não sei se conseguiria me dedicar tanto a meus alunos e seus processo de aprendizagem.”

Na maioria das vezes, os alunos nunca ou pouco tiveram experiência com a autoavaliação. Nessa vertente, Cappelletti (2005, p. 7) destaca que, na maioria das vezes, a autoavaliação “acaba sendo processo que precisa ser aprendido”. Nesse sentido, a professora P5 destaca que a autoavaliação é um trabalho de formiguinha: “Todo ano é a mesma coisa. Quando fala de autoavaliação para meus alunos, eles pouco ou nada sabem. Não encontro, apoio entre meus colegas, e tão pouco na direção” (P5).

Assim sendo, a professora P5 evidencia: “A autoavaliação é pouco ou quase nunca vista, falada e discutida no espaço escolar”. Na sala de aula, ela busca “fazer a diferença, planejo, organizo e antes mesmo dos meus alunos, eu enquanto professora faço minha autoavaliação”.

No entanto, a autoavaliação proporciona ao aluno o desenvolvimento da autonomia sobre seu processo de aprendizagem e permite a valorização dos conhecimentos prévios, ou seja, o envolvimento ativo nesse processo de ensino e

aprendizagem, assim como no planejamento de estratégia que auxilie nos estudos. Tais ações contribuem para que o aluno realize uma análise da sua aprendizagem, ou seja, “implica uma tomada de consciência, pelo sujeito, pelo seu próprio funcionamento”, com o propósito de ampliar o seu desenvolvimento (Hadji, 2001, p.103).

Seguindo essa vertente, a professora P4 destaca:

“Eu como professora busco organizar o espaço, deixando um ambiente propício para a autoavaliação. Afinal, é fundamental no processo de Avaliação Formativa. Porém, não é uma prática fácil, pois, quando se trata de autoavaliação é para meu aluno e para mim também, e se autoavaliar e principalmente reconhecer suas falhas não é muito fácil, mas é necessário. Contudo, a autoavaliação é enriquecedora da prática pedagógica. O aluno passa a se compreender melhor, enquanto sujeito de sua aprendizagem” (P4).

Nesse perspectiva, a professora P2 diz que possibilita aos alunos “[...] momentos de autoavaliação, ou seja, a avaliação enquanto ajuda ao aluno a se analisar enquanto um sujeito em formação”. E que fortalece o discurso de que “juntos iremos construir o conhecimento”. Destaca, ainda: “avalio de diferentes formas, utilizo instrumentos diversos, e a autoavaliação é essencial nesse processo”.

Bartolomei (2004) aponta que a avaliação deve se distanciar e evitar o fomento à competição entre os alunos. Nesse sentido, a professora P1 revela que em “sala é muito difícil desenvolver uma Avaliação Formativa, no entanto busco fazer o meu melhor”. Procurando “identificar e valorizar todo o processo na construção do conhecimento”. Já a professora P2, na prática em sala de aula, evidencia que procura “trabalhar e ajudar os alunos no fortalecimento da autoestima, em relação a se compreenderem enquanto sujeitos capazes”.

A professora P3 destaca: “desenvolvo a autoavaliação de forma coletiva, no final do horário. Digo de forma coletiva, pois, organizo o ambiente e peço que reflitam dos aprendizados do dia”. Ela busca identificar “quais as dificuldades, facilidades e no que podemos melhorar. Essa, é a autoavaliação que desenvolvo na minha sala de aula”.

A professora P1 evidencia a “avaliação deveria ser um processo que acompanharia todo o processo de ensino e aprendizagem”. No entanto, na prática, com “todas as cobranças que sofro diariamente é bem difícil. A autoavaliação é quase impossível de realizar na minha realidade em sala de aula” (P1). E continua:

“Gostaria de relatar aqui, a cultura do não reprovar. Isso, mesmo, eu enquanto professora do 5º ano não posso reprovar meu aluno no final do ano letivo, ainda que o aluno não esteja preparado para a série seguinte. No entanto, não posso reprovar, pois se isso ocorrer, a escola (gestão) cai de conceito na prefeitura e ainda reduz o investimento do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação). Quem reprova fica conhecida como a professora chata da escola. Quando ocorrer algo do tipo, é direcionado para o conselho da escola, para decidir a reprovação ou não do aluno. E quem faz parte do conselho? A diretora. Ou seja, quase nunca ocorre a reprovação do aluno” (P1).

Mas a reprovação seria a solução? (Pesquisadora)

“Talvez não seja! Na verdade, sabemos que não é a solução. Mas, a cultura do não reprovar tenho certeza que também não é a melhor opção. Não posso reprovar, mas tenho que fazer uma semana de prova. E o ‘resultado’ nem sempre é o esperado (P1).

Em relação à semana dedicado a provas, não podemos identificar tal prática como Avaliação Formativa. Ao contrário, essa é uma típica prática da Avaliação Classificatória. Autores, como Hoffmann (2014, p. 22), apontam que essa Avaliação Classificatória é a prática que trata de excluir, que não tem a função de promover conhecimentos, mas de classificar e selecionar, sem dar aos envolvidos oportunidades de reconstrução do conhecimento. Sendo que “um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais”.

A professora P6 relata: “Quando meus alunos fazem prova, atividades ou trabalhos diversos, no final eu proponho uma autoavaliação”. Pois “faço a autoavaliação para que os alunos possam analisar o que foi desenvolvido, como foi desenvolvido e caso tenha cometido algum ‘erro’ possa rever”.

Nesta perspectiva, a ação avaliativa não assume um papel investigativo do processo ensino-aprendizagem, capaz de dar ao educador pistas para a continuidade da ação educativa. Na avaliação, enquanto instrumento de classificação, o aluno é visto como o principal responsável pelo seu rendimento, especialmente quando esse rendimento não é desejável. O Conselho de Classe mais parece um tribunal, e o réu, no caso, é o aluno, que não tem testemunhas, muito menos direito de defesa. “Eles são culpados” por não se saírem bem, “são preguiçosos”, “não estudaram”, “faltaram aulas”, “brincaram durante as atividades educativas”, “se envolveram em conversas”, “não prestaram atenção”, “não realizaram tarefas de casa”, entre outros inúmeros motivos (Hoffmann, 2014, p. 23).

Afinal, a autoavaliação, na Avaliação Formativa, deve possibilitar ao aluno compreender o seu processo cognitivo e o seu tempo pessoal de aprendizagem, a maneira de aprender, que pode diferir do tempo dos colegas. Esse é um dos motivos, do motivo pelo qual se deve evitar comparações e competições entre os alunos. Bonnil (2001, p. 12) destaca que o que “caracteriza a prática avaliativa como formativa, são o processo e o instrumento de regulação” uma vez que estejam voltados para a aprendizagem dos alunos”.

6.1.3 Reorientação: prática pedagógica

A concepção de mundo com base na ciência, liberta das explicações míticas acerca da realidade, sendo ponto de partida para uma “concepção histórico-dialética” do mundo, que compreenda o movimento da história, buscando as explicações do presente no passado e perspectivando o futuro tendo em vista o que realizamos no presente.

(Saviani, 2013, p.72-73)

Como já evidenciado, a Avaliação Formativa não se resume apenas à verificação da aprendizagem do aluno. Mas busca, por meio do processo contínuo e da autoavaliação, uma reorientação da prática pedagógica, caso seja necessário. Ou seja, a Avaliação Formativa propicia questiona-se ao longo de todo o processo de aprendizagem, permitindo e possibilitando condições de refazer o percurso a partir dos objetivos propostos, dando ênfase à trajetória, e não apenas ao estado de conhecimento, conferindo sentido à aprendizagem do aluno e ao trabalho docente.

A professora P4: “A minha prática pedagógica é constantemente avaliada, assim como inúmeras vezes, tenho que redirecionar o meu fazer pedagógico, para melhor atender a meu aluno”.

Nesse sentido, a professora P5 evidencia:

“A Avaliação Formativa é um movimento vivo e dinâmico em sala de aula, é inevitável a reorientação da prática pedagógica. O professor a partir do planejamento e da autoavaliação pode junto com o aluno pensar em alternativas e estratégias para alterar a dinâmica em sala de aula [...]. Assim como a avaliação é movimento a prática pedagógica também necessita ser, mas, para isso requer muito planejamento e tempo para analisar seu fazer pedagógico. Como te falei, trabalho apenas um turno e isso é essencial, para amadurecer as ideias e refletir sobre estratégias para aperfeiçoar a prática” (P5).

Assim como os instrumentos, o ambiente carece de ser planejado para a Avaliação Formativa. Sendo o planejamento essencial no processo contínuo da avaliação, ou seja, qual objetivo se deseja alcançar na formação do educando. Como evidencia Luckesi (2011, p. 27), o ponto de partida da avaliação “é saber o que se quer com a ação pedagógica”.

A professora P3 aponta que “os resultados do processo avaliativo são ricos de informações, que podem ou não, auxiliar o professor a recalculiar a rota no processo de ensino e aprendizagem”. Já o aluno “necessita ser avaliado como um todo, e não apenas momentos isolados e pontuais”.

Nessa perspectiva, o autor Abrechet (1994, p.54) aponta que “a Avaliação Formativa não deve decorrer como uma verificação da aprendizagem”, mas deve “possibilitar reflexões no e sobre o processo ensino e aprendizagem, a auto-avaliação é um eixo relevante nesse processo”.

A abrangência do “erro” na autoavaliação não tem fim em si mesmo, mas ele precisa ser considerado para superar as barreiras evidenciadas. Nesse processo, o professor pode replanejar ações pedagógicas na busca por auxiliar o aluno no processo de superação. Para tanto, há diferentes caminhos para a aprendizagem e diferentes caminhos que podem levar ao erro.

Com o objetivo de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, a Professora (P2) destaca:

“Para ajudar meus alunos que como destacado anteriormente se sentem incapazes, eu busco trazer para sala vários instrumentos de avaliação como: seminário, teatro, musicas, produção de redação e atividades diversas. Mas, os próprios alunos e seus pais me questionam a respeito da prova. Teve caso, dos pais virem reclamar com a direção, porque eu não fazia uma semana de prova. É como se para eles, a avaliação se resumisse simplesmente a prova. É como se só a prova pautada no decorar respostas avaliasse o aluno” (P2)

Continua:

“É uma luta diária de mudança prática. É um desafio! Afinal eu fui avaliada a vida inteira de uma maneira classificatória. Na verdade, sou até hoje! Afinal, sonho com a oportunidade fazer Mestrado, e já participei de várias seleções, porém, não consegui até hoje. Vejo como o sistema é extremamente excludente” (P2).

E ainda:

“Na prática fica o desafio de avaliar os meus alunos de uma forma diferente. Ressalto, não é fácil mais aqui nessa escola a equipe é maravilha. Tenho o apoio necessário

para auxiliar meu aluno no processo de construção de conhecimento e a Avaliação Formativa é minha aliada” (P2).

Em relação à concepção de construção do conhecimento evidenciada acima, identificamos, na concepção das professoras, o foco em trabalhar em sala de aula fundamentada nesses princípios. Assim, em diversos momentos, as professoras apontavam “a relação da construção de conhecimento e da Avaliação Formativa”.

No entanto, na concepção defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica, a escola diz respeito não à construção do conhecimento, mas ao conhecimento elaborado ao “saber sistematizado e não ao saber fragmentado; a cultura erudita e não à cultura popular” (Saviani, 2013, p. 14). Assim, apenas evidenciar a construção do conhecimento a partir do senso comum é insuficiente para o desvelamento da realidade.

Em relação aos instrumentos utilizados na avaliação, a professora P1 aponta que utiliza basicamente “prova, atividade de casa e seminário”. No entanto, as “provas ocorrem, no sistema que te falei anteriormente. É uma semana dedicada somente a prova. Mas, considero “o meu processo de avaliar como formativo”.

Os processos avaliativos, quando desajustados, podem converter a avaliação em equívoco pedagógico. Nestes casos, ela deixa de ser mediadora do processo de aprendizagem para se converter a mediadora do processo de exclusão. Dessa forma, “ao ter ciência dos resultados negativos do seu desempenho escolar, ao invés de buscar reconstruir o seu percurso de escolarização e o seu processo de aprendizagem, o aluno evade da escola”, ou permanece, mas indiferente, apático, indisciplinado (Luckesi, 2011, 92).

A esse respeito, a professora (P1) destaca:

“Uso como instrumento de avaliação a prova. Que confesso, resulta em muitas reprovações, não acho positivo reprovar meu aluno. No entanto, depois de um ano de trabalho com pouco resultado, ao analisar o nível de desenvolvimento do aluno é injusto, com o próprio aluno a aprovação. Essas questões sempre ocorreram na minha prática, e ainda esse ano após a pandemia estou muito aflita com a realidade que encontro diariamente em minha turma de 5 ano” (P1).

Nesse aspecto, Luckesi (2011, p. 85) evidencia que a Avaliação Classificatória comprova a estagnação do aluno no processo de formação, assumindo um “caráter excludente e autoritário” no desenvolvimento “de todos os que passarem pelo ritual escolar”, na busca por apropriação do conhecimento científico e das habilidades

necessárias. A avaliação impõe obstáculos que favorecem a retenção e a evasão de alunos da classe menos favorecida, reforçando assim, as desigualdades sociais e consequentemente a exclusão.

A professora P6, ainda, evidencia a Avaliação Formativa na sua prática pedagógica, distanciando-se da reorientação dessa prática. Nas palavras da P6, “Não gosto de fazer muitas alterações na minha prática em sala de aula. Às vezes, se o resultado com a avaliação for muito negativo, ou faço uma alteração ou outra na minha prática”. Mas, “eu gosto muito da rotina, acho que a rotina ajuda o aluno a se situar no tempo e no espaço” (P6).

Em uma compreensão estática de ser humano, o aluno deve aprender o que lhe foi ensinado e devolver, por meio da prática de exames, precisamente como lhe foi apresentado, sem uma elaboração nem reelaboração das ideias, pautada em normas, desprezando a individualidade de cada sujeito.

De acordo com Vasconcelos (2004, p. 4, 5), o grande problema da avaliação é sua correlação com a lógica social de exclusão, por meio dos mecanismos de classificação a que está constantemente submetida. Esta “maldita tarefa de aprovar ou reprovar aluno foi imposta há séculos aos professores”, de tal forma que se torna muito custoso nos desprendermos dela, já que se tornou, para a grande maioria dos docentes, algo absolutamente natural. No entanto, um dos grandes papéis da ideologia é justamente este: “dar justificativas para práticas que, no limite, são profundamente desumanas. O grande nó da avaliação escolar está, pois, nesta lógica classificatória e excludente”.

Destacam-se, ainda, algumas dificuldades oriundas da prática:

“Os diferentes níveis de aprendizagem das crianças, e a cobrança por números do sistema de ensino assim como da família. Vivemos sobre a cultura da prova. Professor é considerado “bom” quando aplica prova, e melhor ainda quando é uma semana inteira só de prova. Exatamente o que ocorre aqui nessa escola. Triste a realidade! No papel é Avaliação Formativa, mais na prática de forma camuflado exige números a ter atitude de postura de Avaliação Classificatório” (P1).

Toda a modalidade de avaliação deveria, a princípio, estar voltada ao ato de aprender, do sucesso escolar do aluno. No entanto, a avaliação da aprendizagem, na forma como é idealizada, hoje, em sala de aula, busca atender ao sistema capitalista. E o professor, de forma consciente ou não, tem contribuído para o fortalecimento desse sistema, pautado na desigualdade social e na exclusão de muitos sujeitos sociais. O que ocorre é a examinação, sem a preocupação com a reflexão do

processo, do contexto, e sem a investigação de novas formas de ensinar. “Observa-se ainda uma visão tradicional de educação, centrada nas notas e na classificação, como se elas demonstrassem por si só a aprendizagem” (Luckesis, 2011, p. 21).

6.2 Negação da Avaliação Classificatória

Tomar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens. Trata-se, pois, de uma tarefa que deve ser realizada.

(Saviani, 2004, p.38)

A imersão do professor no cotidiano da prática pedagógica e, em alguns casos, a dupla jornada de trabalho, resulta na falta de um tempo dedicado a pesquisas, estudos e análise da própria prática, dificultando a sua compreensão acerca da relevância política e social do seu papel na manutenção ou transformação da sociedade, ou seja, sua função social para além das concepções idealistas da educação.

Para tanto, nas entrevistas, podemos identificar, na fala de algumas professoras, a brevidade do contato com a Avaliação Formativa, a qual todas as entrevistadas assumem como prática avaliativa.

“Fiz o curso de Pedagogia a 14 anos atrás, tenho algumas lembranças vivas em minha mente. No entanto, nada relacionado a Avaliação Formativa. Acho que essa é uma concepção nova, não estudei isso na universidade, não que eu lembre. Confesso, que não sei quais autores tratam da Avaliação Formativa, sigo as orientações da escola e do município” (P1).

“Não lembro de ter estudado a Avaliação Formativa na universidade [Silêncio]. É, eu não estudei! Como minha especialização é em Supervisão Escolar, também não vi nada referente a Avaliação Formativa. Foi realmente, os documentos que orientam a nossa prática em sala de aula, como a LDB e agora o mais recente a BNCC, sim, também o PPP da escola que trata de forma clara a Avaliação Formativa” (P2).

“Estudei na universidade. Quando se trata de avaliação da aprendizagem a temática em foco é a Avaliação Formativa” (P3).

“Tive contato previamente na graduação, mais foram as inquietações da minha prática que me fizeram pesquisar e buscar conhecer mais da Avaliação Formativa. A Pós-graduação foi um divisor de ‘águas’ na minha prática como professora. No mestrado não estudei sobre avaliação, mas despertou uma vontade de aprender, pesquisar e questionar. Em relação a avaliação, recentemente, eu estava lendo um livro da autora Jussara Hoffmann, sobre os mitos da avaliação” (P4).

“Estudei na universidade, mais é muito pouco o que estudamos lá. A prática requer um maior aprofundamento e devido a quantidade de teorias, leis e autores fica difícil estudar tudo em apenas quatro anos. Por isso a necessidade, de tempo para o professor [Silêncio]. O professor, precisa de tempo para pesquisar e aprofundar em conceitos, teorias e normas que simplesmente são depositadas nas escolas” (P5).

“Faz tanto tempo da minha graduação [Silêncio]. Mas, na época a temática da vez, era mesmo o construtivismo” (P6).

Entretanto, essas lembranças não implicam, necessariamente, a apropriação dos princípios que orientam a prática da Avaliação Formativa. O processo de “precarização vivenciado pelos docentes tem refletido em suas atividades há séculos”, ocasionando a permanência da alienação e a “redução das possibilidades de emancipação desse sujeito” (Antunes, 2011, p. 43).

Como foi identificado, o discurso da Avaliação Formativa apresenta-se de forma unânime entre as seis professoras entrevistadas. Porém, o discurso mostra-se confuso e/ou de superficial fundamentação teórica. Para tanto, vejamos, a partir da autora Tavares (2008, p. 71), algumas características de uma Avaliação Formativa:

“a) visão do aluno como sujeito de sua própria avaliação; b) acompanhamento do aluno no processo de reflexão sobre os seus acertos e erros construtivos, para que se conscientize do seu próprio processo de aprendizagem; c) prática inserida no cotidiano de sala de aula, integrada ao processo ensino/aprendizagem; d) espaço para as individualidades, considerando a diversidade e as diferenças; e) valorização a avaliação em processo, componente no ajuizamento da avaliação de resultado; f) identificação de dificuldades, busca de causas para a reorientação, no ato do ensinar” (Tavares, 2008, p. 71).

No entanto, algumas professoras não têm clareza dos fundamentos teóricos que orientam a sua prática, tampouco possuem uma proposta pedagógica coerente com o que propõe a Avaliação Formativa. Na realidade, algumas concepções sobre a Avaliação Formativa são vagas e simplistas, pautadas no senso comum “uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada” (Saviani, 1996, p. 2).

Nessa vertente, a professora P6 indica: “atualmente ninguém utiliza mais a Avaliação Classificatória! Minha avaliação é formativa, utilizo diferente instrumentos para avaliar”. E justifica: “eu, faço a correção de todas as atividades avaliativas no quadro, e isso ajuda muito a meu aluno”. O processo de alienação do trabalho a que estão submetidos os docentes termina refletindo na qualidade da educação destinada

para as crianças, considerando que seu trabalho não é algo que lhe pertence, é apenas um meio para a contentamento de necessidades. Logo, é necessário exceder essas condições de alienação para que o sujeito se desenvolva e se realize como um ser humano através do trabalho (Marx, 2010).

A professora P2 afirma: [em] “hipótese alguma eu avalio meu aluno na perspectiva classificatória, como já falei a minha Avaliação em sala de aula é Formativa”. E ressalta: “Minha Avaliação é Formativa e nem um pouco classificatória. Afinal é essa a orientação que recebemos e devemos seguir, pois é o melhor para nossos alunos”.

Segundo Cheptulin (2004, p. 313), na concepção materialista da história, a negação deve ser compreendida como um “momento necessário do desenvolvimento”, sendo uma característica inerente aos fenômenos. A partir de tal concepção, podemos aqui fazer referência à negação da Avaliação Classificatória, que, ao mesmo tempo, uma nova está sendo criada (Avaliação Formativa), residindo nesta os aspectos positivos. Ou seja, negando e incorporando elementos.

Nessa vertente, a professora P5 destaca:

“Em sala de aula minha avaliação é formativa e não classificatória. Busco desenvolver uma Avaliação Formativa pois, como falei anteriormente veja a educação e também a educação como processo em que professor e alunos ainda que tenham papéis distintos, estão em perfeita sintonia pois o objetivo é apenas um a aprendizagem significativa do aluno. Eu planejo e organizo o ambiente para a Avaliação Formativa, e ainda permito aos alunos fazerem perguntas a qualquer momento” (P5).

Já a P1 destaca: “mesmo diante das adversidades da prática, minha avaliação é Formativa e não Classificatória. Na verdade, não podemos nem citar o ter classificatório aqui na escola. ‘É considerado um ter proibido’”.

Compreendemos a negação da avaliação como necessária para o desenvolvimento de novas concepções, visto que, para existir, “cada coisa exige a existência do seu contrário” (Cury, 1986, p. 30), em um contínuo processo de negação do estágio anterior e elevação de um novo. Estreitamente associada à contradição, a negação é percebida dentro da lógica de transformações do fenômeno a ser pesquisado. De acordo com Cheptulin (2004, p. 128), “o sujeito descobre que a passagem do objeto de um estado qualitativo a outro, efetua-se mediante a negação dialética”. Assim sendo, não há apenas desgaste do objeto por meio de suas próprias

contradições: há também a constituição de um novo estado, por negação e integração do estado anterior. Nesse sentido, a professora P3 evidencia: “em sala de aula, mesmo diante de realidades tão diversas dos meus alunos, minha avaliação é formativa”.

A professora P1, ao abordar sobre o PPP da Escola, sinaliza:

“O PPP apresenta o conceito de Avaliação Formativa, no entanto a realidade é outra. Aqui somos “obrigados” a fazer semana de prova. Até, já tentei fugir dessa dinâmica, no entanto sofri pressão de ambos os lados escola e prefeitura. “Então para cuidar da minha saúde mental acabei cedendo, e hoje acompanho o ritmo da escola e realizo a semana de prova, que para meus alunos é considerada a semana do terror. É estressante para eles, e também para mim que sou obrigada a seguir a dinâmica do sistema” (P1).

Nessa perspectiva, em uma tentativa de distanciar de determinada concepção em detrimento de outras, os professores reproduzem o que Duarte (2011, p. 67) denomina de “modismo educacional”, por meio de concepções que demonstram uma tendência atual nas escolas públicas, ou seja, o esvaziamento do ensino, a supervalorização da construção do conhecimento e da Avaliação Formativa. Nessa direção, as professoras expressam:

“No entanto, existe uma cobrança exagerada por números, provas... o professor que não faz uma semana de prova é considerado o péssimo professor. Pelo menos aqui nessa escola”. Não é fácil, ir contra o sistema.(P1).

Por outro lado, algumas professoras não têm clareza dos fundamentos teóricos que induzem a sua prática. Nem possuem uma proposta pedagógica coerente com o que propõe a Avaliação Formativa. Na realidade, seus discursos são vagos, apoiados no senso comum “uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada e simplista” (Saviani, 1996, p. 2) acerca das questões relacionadas à prática avaliativa. Como podemos perceber nos discursos das professoras P1.

“Mesmo diante de todas as dificuldades eu desenvolvo uma Avaliação Formativa. Todos falam da Avaliação Formativa, consta no PPP da escola, assim como nas formações que são oferecidas pela prefeitura. No entanto, no papel aparece Avaliação Formativa e na prática sou cobrada diariamente por números, semana de prova e resultado. Mas, eu desenvolvo uma Avaliação Formativa” (P1).

Por sua vez, Saviani (2013, p. 14) destaca que “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; a cultura erudita e não à cultura popular”.

Com isso, afirmar que a Avaliação Formativa fundamentada na educação ativa no Brasil é uma perspectiva real significa afirmar que ela não se tornou uma realidade. Ou seja: a educação ativa não pode revelar-se na concepção e na prática do professor, visto que não estão colocadas as “condições correspondentes”, pois “a possibilidade se transforma em realidade não em qualquer momento, mas somente nas condições determinadas” (Cheptulin, 1982, p. 338; 340).

Já afirmar, no Brasil, que a educação crítica é uma possibilidade “formal”, significa expressar que, ao contrário da educação ativa, esse tipo de educação, em uma sociedade capitalista e democrática, necessita das “circunstâncias, isto é, da contingência”. Quer dizer, ela é “tanto possível quanto impossível” de realizar-se na prática. Além disso, para a atividade prática dos homens, essa perspectiva é enfraquecida, afinal, essa atividade baseia-se nas possibilidades reais (Cheptulin, 1982, p. 341-342).

Todavia, a política educacional brasileira é orientada pelo movimento da Educação Ativa ou Escola Nova, mais “adequado” aos países industrializados ou em vias de industrialização. Assim sendo, tornava-se necessária a criação de um novo homem que, direcionado por princípios democráticos, conseguisse colaborar para a construção de uma sociedade democrática, sem contestar o modo de produção capitalista que se estava instituindo, e o Estado burguês que validava a divisão social em dominantes e dominados.

Em suma, se os ideais da Escola Nova, a educação ativa, já são uma possibilidade abstrata na concepção e na prática do professor, o que dizer dos ideais de uma educação crítica que colocam em xeque as relações sociais de produção e o Estado burguês? Assim sendo, pautado na Pedagogia Histórico-Crítica, a qual compreende a educação sob uma perspectiva histórico-ontológica. Ou seja, a formação humana é compreendida “como o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história” (Saviani; Duarte, 2012, p.34). Assim, estima os conteúdos escolares como legado das antigas gerações, e o professor, como mediador entre esta produção e os seus alunos.

A Pedagogia Histórico-Crítica identifica que a *negação* não significa eliminação dos elementos das teorias que a antecedem. Ou seja, negar a Avaliação Classificatória não significa, necessariamente, a sua eliminação total da prática. Saviani (2018, p. 56), quando preconiza uma educação que ultrapasse os métodos tradicionais e novos, o faz “superando por incorporação as contribuições de uns e de outros”.

Assim sendo, é de fundamental relevância refletir no ensino como encontro de atividades humanas, as quais incluem o conhecimento do mundo a partir dos conteúdos e também “a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino professores e a atividade de estudo pelos alunos” (Duarte, 2016, p. 59).

Gramsci (1995, p. 12) evidencia que é necessário desenvolver uma crítica à própria concepção do mundo, de modo a “torná-la unitária e coerente [o que significa] criticar também toda a filosofia até hoje existente, na medida em que deixou estratificações consolidadas na filosofia popular”.

Vale ressaltar que, como a educação, em seu sentido abrangente, enquanto superestrutura, padece a deliberação da base material, todo esse processo ocorrerá nos limites impostos pela estrutura sobre a superestrutura. Porém, de modo algum, devemos aguardar pelas transformações materiais para conceber as condições necessárias para a transformação social.

Sendo que a própria prática educativa concreta, tem possibilitado ao professor indagar o modelo educacional em “moda” e tem direcionado para a necessidade de mudança. Fica evidente na fala da Professora (PM1):

“No discurso a avaliação é um processo que deve acompanhar a aprendizagem, todos falam isso. Porém, momentos depois, vem a prefeitura querendo nota, ou ainda a escola exigindo que façamos uma semana de prova. A direção sugeri que devemos atribuir nota ao ‘comportamento’ do aluno. Ou seja, é uma forma de controlá-lo em sala. Acho que a Avaliação Formativa é só um discurso, no caso da direção e também da Prefeitura ou Secretária de Educação” (P1).

Ainda que a Avaliação Formativa tenha ultrapassado a visão passiva do aluno no processo de aprendizagem, como era proposto na Avaliação Classificatória, na prática, identificamos mudanças técnicas. No entanto, assim como a Teoria Construtivista de Piaget, a Avaliação Formativa não propõe uma transformação real na educação, ainda que, de fato, ultrapasse alguns limites de concepções anteriores, porém, não busca uma mudança profunda no objetivo da educação.

Nessa perspectiva, Saviani (1989) analisa que a educação escolar deve possibilitar o acesso dos indivíduos aos conhecimentos sistematizados, ou seja, aos conhecimentos formais (em outras palavras, à cultura letrada), visando à emancipação social, com base na função política e democrática da educação, compreendendo professor e alunos como sujeitos históricos, sendo a prática social o ponto de partida da relação professor e aluno. O autor demonstra, nos seus escritos,

que uma posição efetivamente revolucionária não está nem no campo das teorias não críticas, nem no das teorias críticas produtivistas. Mas em uma teoria que supere ambas, incorporando seus avanços e superando seus limites, considerada pelo autor Saviani como Teoria Histórico-Crítica da educação.

Ao analisar a avaliação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (Avaliação Dinâmica), identificamos que esta busca auxiliar o aluno a ser sujeito crítico da sua aprendizagem. Para tal, faz-se necessária a compreensão do tempo, do espaço e ainda sua participação e inserção social. Já o conhecimento adquirido passa a fazer sentido para o aluno. Nesse processo, tanto professor quanto aluno estão envolvidos, ambos se avaliam mutuamente, ainda que o professor não esteja dando nota. Gasparin (2011, p. 1983) destaca que a avaliação é compreendida como um processo global, “envolvendo a sociedade onde professor e alunos vivem”; a conjuntura da escola; as políticas educativas; o trabalho do professor e dos alunos; “os resultados teóricos do ensino e da aprendizagem; a viabilidade de aplicação social dos conhecimentos adquiridos”.

Identificamos, nessa concepção de avaliação, uma real e concreta possibilidade de superação dos limites da Avaliação Classificatória e Formativa. No entanto, verificamos que a concretização da avaliação, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, ainda está longe de sua incorporação na prática pedagógica. Como analisado na concepção docente, não chegamos nem à efetivação da Avaliação Formativa.

No entanto, alguns estudiosos da Avaliação da Aprendizagem afirmam que a avaliação ocorre de forma contínua. Gasparin (2011, p. 1983) aponta que “isto não corresponde à realidade, pois a avaliação é sempre uma parada. Não estamos a todo momento emitindo juízos de valor sobre o trabalho realizado”. Torna-se indispensável rever os conceitos de Avaliação Classificatória e Formativa, porque as concepções de “formação e soma não são da essência da avaliação, mas representam, antes, os momentos temporais, do processo pedagógico quando, tradicionalmente, se apreciam os resultados obtidos pela realização de um dado trabalho”. Ou seja, o essencial para a avaliação não é mudar as maneiras de “apreciação do rendimento escolar” dos alunos e dos professores, mas “transformar o processo de ensino e de aprendizagem”, como ensinamos, e os fundamentos teóricos que sustentam a ação docente-discente indicam como será a avaliação.

Por sua vez, a Avaliação Formativa se fundamenta nas teorias não críticas

evidenciadas por Saviani (2012, p. 8), sobre a qual trataremos no próximo capítulo. As teorias não críticas percebem a sociedade como um todo harmonioso, sendo a marginalidade um fenômeno accidental. Assim, o papel da educação é de corrigir essa distorção, isto é, a educação “será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade”.

Por fim, sendo a avaliação um elemento da educação, e a Avaliação Formativa fundamentada no movimento da Escola Nova pautada no entusiasmo pela educação e ao otimismo pedagógico. Tais fundamentos, reforça o discurso de que a educação escolar é, em si mesma, responsável pelas mudanças necessárias à sociedade.

No entanto, a educação não deve ser apenas fator de estruturação e consolidação do regime democrático, mas sim de mobilização social para uma possível transformação do sistema. Sendo a avaliação um elemento importante nesse processo, pois está presente em todos os seguimentos da sociedade. No entanto, nesta pesquisa, deter-nos-emos apenas na avaliação da educação.

7 POR UMA AVALIAÇÃO DINÂMICA: NEGANDO E INCORPORANDO ELEMENTOS DAS AVALIAÇÕES CLASSIFICATÓRIA E FORMATIVA

No materialismo histórico-dialético, a realidade é o que existe realmente e a possibilidade é o que pode produzir-se quando as condições são propícias.
(Cheptulin, 2004, p.338)

Depois da trajetória de pesquisa até aqui percorrida, esperamos ter deixado claro que a Avaliação Formativa aqui pesquisada tem se desenvolvido e se fortalecido na concepção docente a partir da negação da Avaliação Classificatória. No entanto, assim como evidenciamos, na tese defendida, que “A Avaliação Formativa, orientada pela lógica capitalista, nega o discurso de negação da Avaliação Classificatória”, ou seja, ainda que, aparentemente com fundamentos teóricos e metodológicos distintos, a Avaliação Classificatória (Pedagogia Tradicional) e a Avaliação Formativa (Pedagogia Nova), ambas não têm como objetivo a formação de sujeito crítico capaz de agir e transformar a sociedade, mas, sim, a manutenção do sistema capitalista.

Nesse sentido, Saviani (2012, p. 63) evidencia como “se deu historicamente a passagem de uma concepção pedagógica igualitarista para uma pedagogia das diferenças, com sua consequência política: a justificação de privilégios”, fundamentando-se a Pedagogia Tradicional na concepção filosófica essencialista, e a Pedagogia Nova, na concepção filosófica que evidencia a existência sobre a essência.

Saviani (2012) evidencia a filosofia da essência a partir da história da sociedade, salientando que, na instituição submetida ao poder burguês, a pedagogia da essência foi indispensável à ascensão da classe burguesa, que, como classe revolucionária, levantava a bandeira da igualdade entre os homens, destacando que todos eram iguais. Salienta-se que a Pedagogia Tradicional, surgiu com um caráter revolucionário. Entretanto, elucida que, à medida que a burguesia foi consolidando-se no poder e para se manter nesse patamar, foi perdendo seu caráter revolucionário, passando a caminhar contra o avanço da história, lutando contra a participação política das massas.

Na análise do autor, a Pedagogia Tradicional é centrada no professor, nos conteúdos e no aspecto lógico, privilegiando os métodos de transmissão dos conhecimentos já obtidos. Por sua vez, demonstra que a Pedagogia Nova não é democrática, pois, ainda que proclame a democracia, as experiências escolanovistas não chegam ao proletariado, limitando-se a pequenos grupos, consistindo em

privilégio para os já privilegiados. Nesse sentido, Gama (2015, p. 59) destaca que, “não por acaso, [...] os pais trabalhadores nunca reivindicaram os métodos novos aos seus filhos”.

E, nas palavras de Saviani (2012, p.48-49), “os pais das crianças pobres têm uma consciência muito clara de que a aprendizagem implica a aquisição de conteúdos mais ricos”. E ainda: “o papel do professor é o de garantir que o conhecimento seja adquirido, às vezes mesmo contra a vontade imediata da criança”, que, naturalmente, não tem condições de orientar para a efetuação dos esforços “necessários à aquisição dos conteúdos mais ricos e sem os quais ela não terá chance de participar da sociedade”.

Para tanto, ainda que destacado que o caráter revolucionário da Pedagogia Tradicional centra-se na defesa intransigente da igualdade essencial entre os homens, Saviani (2012, p. 64) ressalta que é necessário incorporar o caráter histórico do seu conteúdo revolucionário – isto é, ele se modifica historicamente.

Assim, o acesso das camadas trabalhadoras à escola implica a pressão no sentido de que a igualdade formal (‘todos são iguais perante a lei’), própria da sociedade contratual instaurada com a revolução burguesa, se transforme em igualdade real. Nesse sentido, a importância da transmissão de conhecimentos, de conteúdos culturais, marcadistintiva da pedagogia da essência, não perde seu caráter revolucionário. A pressão em direção à igualdade real implica a igualdade de acesso ao saber, portanto, a distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis. Mas aqui também é preciso levar em conta que os conteúdos culturais são históricos e o seu caráter revolucionário está intimamente associado à sua historicidade. Assim, a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos (Saviani, 2012, p.64).

Nessa perspectiva, a crítica da Pedagogia Nova à Pedagogia Tradicional não alcançou tanto o método em si, mas a maneira como ele cristalizou-se na prática pedagógica, “tornando-se mecânico, repetitivo e desvinculado das razões que o justificavam” (Gama, 2015, 63).

Nesse contexto, a Pedagogia Nova foi fundamentada na validação das desigualdades, evidenciando as diferenças entre os homens, servindo de justificativa para a manutenção da exploração e a expropriação do proletariado. Saviani (2012) analisa a crecha na Escola Nova, demonstrando que a burguesia evidencia a pedagogia da existência (Pedagogia Nova) como algo inovador e a pedagogia da essência

(Pedagogia Tradicional) como algo arcaico, dogmático e, principalmente, como um método pré-científico, como se ambas não fossem uma formulação da própria burguesia, que busca, em momentos históricos diferentes, atender as suas necessidades. O autor também evidencia que essa crença apresentada pela sociedade burguesa é falsa, visto que o método tradicional foi configurado após a Revolução Industrial, que tem seu alicerce na ciência.

No entanto, concorda com a Escola Nova ao denunciar que os “conteúdos da pedagogia tradicional são mecânicos, desatualizados e artificiais”. Contudo, salienta que, ao “fazê-lo enfatizando o método e os procedimentos ao conteúdo, a qualidade (para poucos) em detrimento da quantidade (acesso à educação para todos)”, destacando as diferenças sobre a igualdade, essa pedagogia “atuou como mecanismo de recomposição da hegemonia burguesa”(Gama, 2015, p. 62 e 63).

Tais questões desvelam o projeto formativo burguês, guiado pela necessidade de preservar e fortalecer a aceitação da classe trabalhadora em relação a sua posição social. Para tal, faz-se necessário haver uma educação e uma avaliação que exerçam o papel de “[...] induzir ao conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida” (Mészáros, 2008, p.55).

Para tanto, Marsiglia (2011, p. 57) destaca que, na década de 1990, adentrando na década seguinte, as reformas na educação escolar brasileira tiveram como foco o currículo e a avaliação escolar, passando a ser oficial o “Construtivismo como referência e fundamento pedagógico na educação brasileira”⁵. Nesse sentido, Gama (2015, p. 18) evidencia que a reforma curricular realizada no Brasil teve, como marco, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e “contou com a consultoria técnica de César Coll, principal ideólogo da reforma educacional espanhola”, fundamentada na Teórica Construtivista, ocorrendo sem “nenhum debate prévio a importação do modelo de reforma curricular espanhol para o Brasil”.

É por isso que pretendemos, com este capítulo, apresentar uma reflexão acerca da possibilidade de uma Avaliação que nega, mas também incorpora elementos da Avaliação Classificatória e Formativa, e que tenha como objetivo a formação de sujeito crítico, capaz de questionar o meio social sócio-cultural e de agir para sua transformação, a Avaliação Dinâmica, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica.

⁵ Um *detour* ao final dos anos de 1920 e começo dos anos de 1930, com a chegada das ideias pedagógicas de Piaget ao cenário educacional brasileiro.

Um aspecto pertencente à Pedagogia Histórico-Crítica consiste no fato de pecerber a negação não como plena eliminação dos elementos das teorias que a antecedem. Desse modo, não haveria problema com uma avaliação que estimulasse a autonomia do aluno, a exemplo do instrumento autoavaliação (base da Avaliação Formativa), desde que se valorizasse a ação do professor, incentivando o diálogo por parte dos estudantes e a valorização dos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade, pautado na relação educação e sociedade (Saviani, 2012).

Nesse sentido, recorreremos à Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), que sinaliza na perspectiva da Avaliação Dinâmica, pautada no processo e em cada etapa do ensino e da aprendizagem, valorizando os conteúdos escolares produzidos ao longo da história, como legado das antigas gerações e o professor como mediador entre esta produção e os seus alunos. Nessa perspectiva, a Escola é considerada um espaço de luta, socialização e apropriação desses conteúdos, o Ensino visa a emancipação humana por meio da transmissão dos conteúdos, e a aprendizagem por meio da mediação, torna-se assim promotora do desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

No entanto, as condições históricas ainda não têm possibilitado a prática da Avaliação Dinâmica, como elemento capaz de auxiliar na formação crítica do sujeito. Já em relação à Avaliação Formativa, a pesquisa nos possibilitou identificar que mesmo de forma um tanto “confusa” essa avaliação vem se consolidando na concepção docente, enquanto fenômeno de negação da Avaliação Classificatória. Mas permanecemos um tanto distantes de uma concepção clara e fundamentada da Avaliação Formativa. Assim, temos um longo caminho para sua real efetivação na prática pedagógica, sem que, para tanto, tenha que, necessariamente, negar a Avaliação Classificatória.

Outros autores vêm desenvolvendo estudos a exemplo de Luckesi (2011, p. 35), que evidencia que a Avaliação Classificatória “consiste num instrumento estático e limitador do processo de ensino e aprendizagem”. E propõe como superação dessa avaliação a Avaliação Diagnóstica, pautada na ação, autonomia e competência. Afinal, de acordo com o autor, “o novo modelo social exige a participação democrática de todos. Isso significa igualdade, fato que não se dará se não se conquistar a autonomia e a reciprocidade de relações”. A educação, na perspectiva de Luckesi (1994, p.12), é “compreendida como um processo social”, pautada na relação dos indivíduos. É por meio da educação que “a cultura material e espiritual de uma

sociedade é transmitida de geração a outra”, o que resulta no modo de “pensar e agir”. Entretanto, nesse capítulo, iremos nos ater na Avaliação Dinâmica, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica.

A Pedagogia Histórico-Crítica “procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista” (Saviani, 2011, p. 57). Ou seja: ela possui elementos para analisar criticamente o projeto educacional burguês, assim como, nas condições históricas atuais, a possibilidade para enfrentá-lo.

Malanchen (2014, p.8) evidencia que a Pedagogia Histórico-Crítica se diferencia das “teorias pedagógicas hegemônicas atuais porque defende a superação da educação escolar em suas formas burguesas”, sem negar a relevância da “transmissão, por esta, dos conhecimentos historicamente produzidos nesta mesma sociedade, para a formação do homem omnilateral”. Tais considerações evidenciam o aspecto histórico e social do conhecimento, que não surge simplesmente de um mero esforço intelectual dos homens, mas é o resultado das condições materiais e do acúmulo conquistado ao longo de gerações.

7.1 A Pedagogia Histórico-Crítica

A pedagogia revolucionária situa-se além das pedagogias da essência e da existência. Supera-as, incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova. O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença na autonomia ou na dependência absolutas da educação em face das condições sociais vigentes.
(Saviani, 2012, p. 66).

Para tratarmos da avaliação da aprendizagem na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, faz-se relevante, inicialmente, identificar a análise histórica da educação brasileira desenvolvida por Saviani (1989), em especial, na obra *Escola e Democracia*. O autor faz uma crítica à pedagogia burguesa e separa as teorias educacionais em dois grupos, que diferem na perspectiva que constituem as relações entre educação e sociedade. Vale destacar que já abordamos, de forma introdutória, no capítulo 3.1, que trata das “Abordagens Pedagógicas e Avaliação” os dois grupos de teorias evidenciados por Saviani. No tanto, para compreender o caminho percorrido para formulação da Pedagogia Histórico Crítica, se faz necessário retomar e avançar nas discursões iniciadas no capítulo anterior.

O primeiro grupo é o das Teorias não críticas, as quais compreendem a educação como uma ferramenta para a superação da marginalidade e a equalização social. A sociedade é organizada de forma harmoniosa, pautada na integração de seus membros, e a marginalidade é compreendida como um fenômeno ocidental. O segundo grupo é o das Teorias Crítico-Reprodutivistas, em cujo âmbito, a educação busca reforçar a dominação e legitimar a marginalidade. A sociedade é estabelecida entre grupos ou classes antagônicas, que se relacionam em função da produção da vida material. Nessa abordagem, a educação é dependente da estrutura social, legitimando a marginalidade e reforçando a estrutura de dominação social. Veremos, a seguir, com mais detalhe, cada uma delas.

As teorias não críticas compõem três abordagens. Quanto à primeira, Saviani (1989) destaca a Pedagogia Tradicional, segundo a qual, o papel da escola é difundir a instrução e a transmissão dos conhecimentos. O ensino é centrado no professor, o único detentor do saber, responsável por transmitir os conhecimentos para os alunos, cabendo a estes assimilar o conteúdo. A segunda abordagem, a Pedagogia Nova, propõe uma mudança em relação à tradicional, ao transferir o eixo pedagógico do processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, do professor para o aluno, da disciplina para a espontaneidade, do receptor de conhecimentos prontos para construtor do conhecimento. A Pedagogia Tecnicista, terceira abordagem, está fundamentada nos pressupostos da neutralidade científica e pautada na eficiência e na produtividade do trabalho (racionalidade). Nessa perspectiva, o professor adapta-se ao processo de trabalho, e o elemento primordial da relação pedagógica é a organização racional dos meios, de forma que professores e alunos passam a exercer posição secundária, executando um processo previamente planejado, coordenado e controlado por especialistas⁶.

Deste modo, no grupo das Teorias não críticas, os estudos defendem predominantemente a “particularização e [a] individualização do ensino como expressão de respeito às singularidades do aluno”, tanto em relação às suas “possibilidades cognitivas quanto em relação à sua pertença cultural, restando ensinar a partir do saber cotidiano, descartando-se o conhecimento científico e a cultura universal, bem como a necessidade da sua socialização”. Nessa perspectiva, ocorre um esvaziamento da função social da escola, o currículo e o trabalho educativo

⁶ A exemplo do que tem ocorrido hoje com os grandes grupos educacionais e o material que oferecem às escolas.

enquanto “elementos fundamentais na transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, bem como, no desenvolvimento do pensamento científico dos estudantes” (Gama, 215, p. 18).

As teorias Crítico-Reprodutivistas da educação, por sua vez, denunciam a reprodução da sociedade de classe, a partir da crítica ao modo de produção capitalista, e à ação pedagógica caberia tão somente a determinação arbitrária da cultura dominante. Saviani (1989) destaca três manifestações com maior repercussão: a primeira é a *Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica* (voltada à formação de força de trabalho), consistindo o sistema de ensino em uma modalidade de violência simbólica e material, pautada na dominação cultural que se evidencia por meio das mídias, jornais, religião, literatura, arte, moda e educação.

A segunda (pautada na inculcação da ideologia burguesa) é a *Teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado*, identificado como aparelhos repressivos (polícia, forças armadas, tribunais e governo) e aparelhos ideológicos (escola, família, religião, sindicato, imprensa e cultura) e tem como representante o filósofo francês Louis Althusser. E a terceira e última, a *Teoria da escola dualista*, fundamentada por Christian Baudelot e Roger Establet, na qual se retoma o conceito de Althusser, definindo o aparelho ideológico escolar como unidade contraditória. Ou seja, a escola é um aparelho ideológico da burguesia a serviço de seus interesses. Com isso, o papel da escola dualista não é apenas o de reforçar a marginalidade, mas sim impossibilitar o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária (Saviani, 1989).

Saviani (2008, p. 24) destaca que as teorias não críticas sacrificam a “história na ideia em cuja harmonia se pretende anular as contradições do real”; já para as teorias crítico-reprodutivistas, “a história é sacrificada na retificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas”.

Ainda nesse capítulo, organizamos um breve quadro com as Teorias Não Críticas e as Críticas Reprodutivistas. A análise de como tais teorias explicam a questão da marginalidade possibilitou a Saviani (2012, p.29-30) evidenciar a seguinte concepção: ao passo que as teorias não críticas visam, ingenuamente, resolver o problema da marginalidade por meio da escola sem alcançar êxito, as crítico-reprodutivistas apresentam a razão do suposto fracasso. E completa que a “impressão que nos fica é que se passou de um poder ilusório para a impotência”. De qualquer forma, em ambos os casos, desconsidera-se o movimento histórico, persistindo o a questão: “[...] é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é,

suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana?”.

[...] superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado. Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (Saviani, 2012, p.30-31).

Elaboramos um quadro, exposto a seguir, com o objetivo de esquematizar as teorias educacionais Não Críticas e as Críticas Reprodutivistas, evidenciando como ocorre a relação educação e sociedade e a causa da marginalidade em ambas as teorias.

Quadro 1 –Teorias educacionais: Não Críticas e Críticas Reprodutivistas

TEORIAS NÃO CRÍTICAS	
Educação como instrumento de equalização social e superação da marginalidade. Compreendem a educação como autônoma e a partir dela mesma.	
EDUCAÇÃO	A educação constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Sua função coincide, portanto, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade.
SOCIEDADE	A sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros.
RELAÇÃO EDUCAÇÃO E SOCIEDADE	Nessa relação, concebe-se a educação com uma ampla margem de autonomia em face da sociedade. Tanto que lhe cabe um papel decisivo na conformação da sociedade, evitando sua desagregação e, mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária.
MARGINALIDADE	A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente a um número maior ou menor de seus membros o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida.
TEORIAS CRÍTICAS REPRODUTIVISTAS	
Educação como instrumento de discriminação social e fator de marginalização social. Saviani (2012) denomina críticas porque buscam compreender a educação, remetendo-a à estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo, porém reprodutivistas, pois entendem que a função básica da educação é a reprodução das relações sociais.	

EDUCAÇÃO	É entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização.
SOCIEDADE	A sociedade é essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicos que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material.
RELAÇÃO EDUCAÇÃO E SOCIEDADE	“[...] sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente, escolar” (Saviani, 2012, p.5).
MARGINALIDADE	A marginalidade é entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade. Isto porque o grupo ou classe que detém maior força se converte em dominante se apropriando dos resultados da produção social tendendo, em consequência, a relegar os demais à condição de marginalizados.

Fonte: Elaboração da própria autora, a partir dos estudos de Saviani (2012, p.4 e 5).

O autor analisa os pressupostos filosóficos, históricos, pedagógicos, metodológicos e político-educacionais da educação brasileira, demonstrando, por meio da análise da história, que uma posição efetivamente revolucionária não está nem no campo das teorias não críticas nem no das teorias crítico-reprodutivistas, mas em uma teoria que supere ambas, incorporando seus avanços e superando seus limites. O autor a denomina Pedagogia Histórico-Crítica.

Para superar essas duas abordagens que compõem o pensamento educacional no sistema de ensino brasileiro, especialmente as pedagogias não críticas, que suprimiram a história e a luta da educação, Saviani propõe a teoria crítica da educação emancipatória, ou melhor, a Pedagogia Histórico-Crítica. Trata-se de uma concepção filosófica que busca responder aos interesses dos trabalhadores e acentua a escola como um espaço de luta hegemônica, cujo objetivo é a democratização do ensino e a socialização do conhecimento construído historicamente. Saviani (1989) destaca que, na prática, podemos questionar por uma educação pública de qualidade e lutar contra a discriminação, seletividade e exclusão. O papel de uma teoria crítica é dar fundamento concreto a essa luta.

A Pedagogia Histórico-Crítica tem seus fundamentos psicológico na Psicologia Histórico-Cultural, principalmente na compreensão de Vigotski (1896- 1934). Essa abordagem psicológica identifica o homem enquanto ser social e histórico, que vai se constituindo na relação com outros homens na prática social. Já o conhecimento é

constituído historicamente a partir das ações socialmente mediadas, sendo a escola concebida como espaço de socialização dos conceitos científicos historicamente elaborados e de elevação cultural dos sujeitos.

A Pedagogia Histórico-Crítica começa a ser sistematizada por Saviani no início da década de 1980, com o objetivo de superar as Teorias não críticas (Pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista) e se distanciar das teorias crítico-reprodutivistas, todas com o viés acrítico da história da sociedade e da educação. No entanto, Saviani (2008, p. 25) reconhece o relevante papel dos críticos reprodutivistas para a educação brasileira, ao identificar que a escola está a serviço da classe dominante, marcada pelo modo de produção capitalista, porém os críticos reprodutivistas mirou em “teorizar sobre a educação”, ou seja, “desconsiderou as contradições internas do processo educacional”.

Com base nesses pressupostos, para Saviani (2012, p. 75), a educação escolar está “ligada à questão do saber sistematizado, do saber elaborado, do saber metódico”, tendo a escola “o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico”. Para tanto, faz-se necessário “organizar processos, descobrir formas adequadas a esta finalidade. Esta é a questão central da pedagogia escolar”.

A pedagogia revolucionária identifica o papel histórico e social da educação. Nesse sentido, o saber escolar é, para Saviani (2012, p. 43), “o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado”. É apenas a partir de tal mediação que o saber deixa de ser espontâneo e passa a ser considerado sistematizado.

Ainda nesse sentido, Duarte (2008, p. 59) evidencia que é imprescindível pensar no ensino como encontro de atividades humanas, as quais envolvem não apenas o conhecimento do mundo a partir dos conteúdos, mas também “a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelos professores e a atividade de estudo pelos alunos”. O conhecimento, para ser organizado e transmitido, precisa assumir uma forma. A questão é que “[n]o mundo real não existe nenhuma forma pura” (Cheptulin, 2004, p. 267), o que significa dizer que ela está sempre ligada a um conteúdo, conectada a elementos da realidade objetiva, e se, na trilha rumo ao desconhecido, contentarmos-nos com ela, permaneceremos no meio do caminho.

No trabalho educativo, se é comprometida essa forma de articulação dos

conteúdos, retiramos dos sujeitos a capacidade de abstração necessária, e é exatamente isso que ocorre quando a avaliação, enquanto elemento da educação, permanece a serviço do capital. No entanto, temos clareza de que não nos referimos à relevância de qualquer conteúdo, “mas dos conteúdos em sua articulação com as formas” (Saviani, 2011, p. 122).

Nessa vertente, a Pedagogia Histórico-Crítica justifica-se, e, de acordo com Saviani (2012, p. 31), no “ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares”. Ou seja, lutar “contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais”. E, ainda, o “papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta, de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes”.

Saviani (2012, p.13) destaca que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Assim, o objeto da educação “diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos” e, de outro lado e, “concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”.

Partindo do que foi exposto por Marx (1983) no “Prefácio de Contribuição a Crítica da Economia Política” em 1859, as novas relações de produção mais desenvolvidas não substituíram o lugar das velhas, antes que suas condições materiais de existência tenham sido geradas no seio da velha sociedade. Ou seja, uma escola de transição é uma escola que temos que construir no presente, vislumbrando o futuro; trata-se do novo projeto de escolarização que nasce das entranhas do velho. Nessa perspectiva, Gama (2015, p.29) destaca que é necessário o agir intencional e direto na escola realmente existente (burguesa), evidenciando suas contradições e possibilidades, “explorando seu grau mais avançado que é a apropriação do conhecimento científico, artístico e filosófico”, tendo como horizonte histórico a “escola socialista, a superação da formação unilateral, fragmentada, que separa trabalho manual de trabalho intelectual”.

A história da humanidade é marcada pela história de luta de classes, evidenciando que a educação não é apenas o aparelho ideológico do Estado, mas

contém a possibilidade de agir contra-hegemonicamente. A relação entre educação e luta de classes é explicitada por Ponce (2010). O autor manifesta como, historicamente, as classes dominantes controlam o acesso que as classes dominadas têm ao conhecimento elaborado, mas, muitas vezes, a classe dominada se organiza, buscando contestar a exploração sofrida.

Em suma, é na base da sociedade e da educação burguesa que os conhecimentos sistematizados são fundamentais aos processos de produção e reprodução da existência, sendo o conhecimento historicamente elaborado o que reunimos de mais desenvolvido enquanto humanidade até o momento. Gama (2015, p. 29) destaca que o acesso aos “conhecimentos sistematizados possibilita o desenvolvimento do psiquismo em suas formas superiores”. Portanto, é de extrema necessidade lutarmos pelo acesso e pela apropriação desses conhecimentos pela classe trabalhadora.

No sentido prático, trata-se de resgatar fortemente a luta contra a discriminação, a seletividade e o evaziamento do conteúdo, do ensino e da avaliação das camadas populares. Lutar em oposição à marginalidade por meio da escola significa comprometer-se no esforço para assegurar aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. Nesta vertente, o papel de uma teoria crítica da educação é dar elementos concretos a essa bandeira de luta, com o objetivo de evitar que esta seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (Saviani, 2012).

Nesse sentido, Freire (1996, p. 48) analisa que os fenômenos sociais estão “inseridos em uma realidade macrossocial com sua história e significados culturais que são apropriados pelo homem na relação dialética com as coisas do mundo, fazendo a sua leitura pessoal e singular de realidade”. Em tal contexto, o homem não pode participar efetivamente da história na sociedade e na transformação da realidade “se não for ajudado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformar”. A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem tem a consciência de que a realidade é passível de mudanças e que ele pode intervir no meio social. E a educação tem um importante papel na formação da consciência crítica do sujeito.

Nesse sentido, Saviani propõe a Pedagogia Histórico-Crítica como possibilidade de superação das teorias não críticas e crítico-reprodutivistas. Para tanto, a função da escola tem como foco central o princípio educativo, ou seja,

pedagógico, voltado à questão do conhecimento; é necessário resgatar a relevância da escola e “reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar” (Saviani, 2008, p.98).

A pedagogia histórico-crítica, elaborada por Saviani (2004, p. 88), destaca o “empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo”. Portanto, “a concepção pressuposta nessa visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico”. Ou seja, “a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana”.

Como citado anteriormente, a proposta didática e metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica se distancia das Teorias Crítico-Reprodutivistas por compreender a relação dialética entre a educação e a sociedade pautada no seu desenvolvimento histórico e objetivo. Segundo Saviani (2008, p.26-56), a educação tem como incumbência “dar substância concreta a essa bandeira de luta, de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes”, visando à emancipação humana, com base no ensino de qualidade para os marginalizados pelo sistema capitalista, com ênfase na valorização dos conteúdos historicamente elaborados e na relação professor–aluno fundamentada na prática social. Sendo assim, a função social da escola buscar a “socialização do saber sistematizado”, que deve ocorrer a partir dos interesses da classe trabalhadora.

Duarte (1993, p. 8) evidencia que a sociedade vigente está organizada sob relações de dominação estabelecida pela estrutura capitalista, constituída de grupos e classes de oprimidos e opressores. As teorias educacionais críticas aportam-se nesta visão e buscam compreender “com que intensidade a educação contribui ou não para a reprodução dessas relações de dominação”. A Pedagogia Histórico-Crítica desvela as propostas concretas para esta superação das teorias críticas e crítico-reprodutivas.

7.2 A Avaliação Dinâmica

[...] a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política.

(Saviani, 2012, p.88).

Fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, Gasparin (2003) evidencia uma proposta pedagógica e didática para o processo de ensino e aprendizagem, direcionando o caminho a ser seguido pelos professores para a avaliação da aprendizagem, o desenvolvimento dos conteúdos de ensino e o planejamento das aulas. A essência do seu pensamento demonstra que o conhecimento é elaborado historicamente pelos homens, seja inserido no processo educacional ou vinculado à prática social dos sujeitos. Ou seja, a atividade educativa inicia-se fora da escola. Existe uma realidade social que carece de ser lida criticamente. As proposições pedagógicas iniciam com base na realidade social dos alunos, passam para as especificidades pedagógicas e, seguidamente, em uma composição dialética, voltam para esta totalidade social.

Nessa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem e, em especial, a avaliação têm como eixo norteador a prática social composta pelas relações políticas e culturais que estão organizadas e compartilhadas em diversos momentos, definidas pela relação antagônica entre as classes no modo de produção capitalista.

Para Gasparin (2003, p. 19), na Pedagogia Histórico-Crítica, a avaliação da aprendizagem deve ocorrer como um processo dinâmico, ou seja, uma Avaliação Dinâmica, que busca articular os conhecimentos historicamente elaborados com o contexto social, visando à aprendizagem dos conteúdos para a vida dos alunos. Neste contexto, a ação pedagógica do professor começa pelo conhecimento da escola em que leciona, pelas condições de trabalho, pelos recursos que ela oferece, “pela política educacional adotada pela instituição, pelo estudo do conteúdo que irá ministrar; pela definição dos objetivos que tem como docente e do que deseja que seus alunos se apropriem” e, ainda, “pela concepção das formas de avaliação da aprendizagem dos alunos”. As estratégias pedagógicas possibilitarão a explicação do conhecimento científico/cultural, e tais ações possibilitam que ocorra uma apreciação de todo seu trabalho antes de ser executado. É o ponto de partida para a prática pedagógica.

O primeiro momento da Avaliação Dinâmica é a prática social inicial, voltada para as ações do professor e do aluno no meio social em que estão inseridos, identificando as dimensões políticas e pedagógicas da escola. Assim, por meio do processo teórico-metodológico pautado no diálogo, o professor identifica os conteúdos, indicando os objetivos da aprendizagem e respeitando a vivência cotidiana dos alunos, ou seja, proporcionando que eles “incorporem o conhecimento como elemento fundamental de sua formação intelectual e social”. Assim, o professor

“iniciou sua tarefa docente pela aprendizagem, antes de torná-la ensino para seus alunos. Em outras palavras, realizou uma avaliação”. Vale destacar que o aluno possui “uma prática social inicial dos conhecimentos antes que se tornem conteúdos escolares”, ou seja, a valorização dos conhecimentos advindo da prática social Gasparin (2003, p. 20).

Esta etapa equivale ao nível de desenvolvimento atual na Teoria Histórico-Cultural, de Vigotski. São os conhecimentos advindos da prática social que o aluno leva para a escola. Nas palavras de Vigotski (2001, p.476), “Toda a aprendizagem com que a criança se depara na escola sempre tem uma pré-história”. Sendo que a aprendizagem escolar “nunca começa no vazio, mas se baseia sempre em determinado estágio de desenvolvimento, percorrido pela criança antes de ingressar na escola”.

Este ponto inicial “torna-se um marco para avaliar o crescimento do professor e dos alunos, no decorrer e ao final do processo de ensino e de aprendizagem” (Gasparin, 2003, p. 75). O autor concebe a avaliação como um processo dinâmico, orientado por um diagnóstico que ocorre no movimento da ação pedagógica, buscando identificá-la como prática social inicial e a prática final, sendo a última um desfecho de um plano de ensino ou uma aula.

O segundo momento é a problematização como forma de avaliação. Ou seja: o professor, em seu planejamento, formula questões-problema com o objetivo de provocar e desafiar os alunos no processo de ensino e aprendizagem. Antes de iniciar a explanação na sala, o professor avalia as questões. Para Gasparin (2003, p. 77), os alunos, “ao responder às questões propostas pelo professor, darão demonstração sobre o que pensam a respeito do tema, o que expressará seu nível de compreensão e, portanto, a avaliação de seu conhecimento”. Os alunos, ao responderem às “questões propostas pelo professor, darão demonstração sobre o que pensam a respeito do tema, o que expressará seu nível de compreensão e, portanto, a avaliação de seu conhecimento”.

Já a instrumentalização é o terceiro momento da Avaliação Dinâmica, que trata do diálogo para a aprendizagem dos conteúdos historicamente elaborados, na relação de duas visões de mundo, a do professor e do aluno, relação pautada no diálogo e na contextualização do conhecimento da prática social.

Saviani (1989, p. 74) destaca que a instrumentalização trata da “apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que

travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem”. Para aprender, os alunos “não necessitam do professor, mas, no processo educativo escolar, o conhecimento científico-cultural é posto à disposição deles pelo professor”. Com isso, eles “reformulam, reaprendem o que já conheciam. Aprender-desaprender-reaprender é o processo dialético da ação docente-discente”.

A partir do momento em que os educandos percebem que sua reaprendizagem se concretizou em alguma medida, terão efetivado a apreciação de seu crescimento intelectual, isto é, terão avaliado positiva ou negativamente seu desempenho escolar. Neste momento, os educandos tornam-se, em alguma medida, independentes da mediação do professor podendo, por iniciativa própria, buscar novos conhecimentos (Gasparin, 2003, p. 79).

O quarto momento da avaliação, denominado de Catarse, aponta que a avaliação ocorre em todo o processo de ensino e aprendizagem: o professor avalia, é avaliado e se autoavalia; já o aluno também é avaliado, se autoavalia e avalia o trabalho docente. Vale ressaltar que a avaliação ocorre em todo o processo educativo em um movimento dialético, em que os sujeitos envolvidos transformam a si e aos outros. Gasparin (2003, p. 81) ressalta que nesse momento, a avaliação “não deve apenas apreciar o conhecimento teórico adquirido, mas este deve também ser considerado em sua perspectiva de instrumento de transformação social”, proporcionando aos alunos a compreensão do papel do conhecimento adquirido na prática social.

No processo educativo, a catarse configura a fase de análise do fechamento de uma unidade ou conteúdo, demonstrando o quanto expandiram em termos de conhecimento. Aqui também se faz necessária a autoavaliação, para identificar a aprendizagem pautada no movimento entre os sujeitos. Gasparin (2003, p. 79) evidencia que os conceitos identificados pelo professor no início do processo apontam que os alunos “possuíam uma síntese precária do conteúdo”. Essa síntese inicial era orientada pelo conhecimento advindo da prática social. Já no desenvolvimento das ações pedagógicas e nas relações estabelecidas fundamentadas nos conhecimentos científicos historicamente elaborados, os alunos podem elaborar uma síntese agora mais concreta, fundamentada e organizada.

Este é o momento em que o aluno diz para si mesmo: eu sei, eu aprendi, conheço melhor o que já sabia; ou então constatará quanto ainda lhe falta para realizar a nova síntese. A percepção e confirmação ou não de seu novo estágio de desenvolvimento intelectual é sua avaliação. Ele se aprovará ou não (Gasparin, 2003, p. 80).

Nessa perspectiva, Vasconcellos (1993, p. 77-79) evidencia que os alunos deverão “expor os vários níveis de relações que conseguiu estabelecer com o objeto do conhecimento, seu significado bem como a generalização, a aplicação em outras situações que não as estudadas”. Ou seja, na medida em que se “realiza a exposição material, o sujeito se obriga a uma formatação, [a] uma concretização, [...] uma sintetização conclusiva, específica”.

Nesta fase, a avaliação corresponde não apenas à identificação dos conhecimentos científicos e culturais adquiridos, mas como tais conhecimentos adquiridos podem ser uma ferramenta para uma transformação social. No quinto e último momento da Avaliação dinâmica, denominada Prática Social Final, busca-se analisar como os conhecimentos científicos e culturais adquiridos retornam como ações além do âmbito escolar para a prática social, com o objetivo de transformá-la. Tais ações podem ocorrer a partir de dois vieses: primeiro, como uma nova forma de analisar e compreender a realidade educacional, social e política; segundo, como ações práticas na sociedade. Para tanto, Vasconcellos (2000, p. 28) afirma que o “valor da escola passa a não estar mais nela mesma, mas na recompensa que, supõe-se, haverá depois”. Não havendo como recompensar a todos, pois o princípio capitalista é o da concentração, “passa a acontecer então, a reprovação, como decorrência ‘natural’ das ‘diferenças individuais’, cada sujeito sendo, portanto, responsável pelo seu fracasso, já que outros conseguiram”.

Independentemente da forma como seja entendida a prática, faz-se mister sinalizar que a Pedagogia Histórico-Crítica parte da realidade, ascende à teoria e retorna à realidade, seguindo a metodologia dialética prática social-abstração (Teoria)-prática social. É necessário, portanto, avaliar de que forma o conteúdo científico-cultural abstrato pode ser apropriado e traduzido em novo compromisso social, na perspectiva da intervenção.

A teoria, na medida que se torna um instrumento de compreensão da realidade, constitui-se também uma forma de ação para a mudança. A prática torna-se, assim, a melhor avaliação da compreensão da teoria. A prática a que estamos nos referindo tanto pode ser entendida como

um fazer profissional, quanto como uma nova forma de cidadania, respeitados os níveis de ensino em que os educandos se encontram (Gasparin, 2003, p. 81-82).

Logo, a Avaliação Dinâmica, fundamentada nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, busca incorporar os avanços e superar os limites das Avaliações Classificatória e Formativa, como forma de possibilitar uma avaliação a favor da aprendizagem pautada na emancipação e no compromisso do sujeito com a transformação social a partir dos conhecimentos adquiridos. Ou seja, a Avaliação Dinâmica é constituída a partir de uma relação dialética, inserida em uma realidade histórica e política, ou seja, a partir de uma ação intencional direcionada à transformação social, e não à manutenção de posturas autoritárias voltadas ao fortalecimento da classe burguesa, como propõem os fundamentos da Avaliação Classificatória e Formativa.

Por fim, a avaliação é um fenômeno social que tem sido tema de reflexões no meio educacional, mas é necessário avançar numa perspectiva Histórico Crítica, de forma a garantir aos alunos o acesso aos bens culturais por meio dos conhecimentos produzidos ao longo da sua história, como possibilitar uma nova leitura acerca da realidade em que se encontram inseridos.

7.3 Avaliação Dinâmica: escola, professor(a) e aluno(a)

Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada.

(Saviani, 2004, p.2)

A Pedagogia Histórico-Crítica compreende a educação enquanto um processo dialético, que situa o homem como um ser concreto, efeito das relações de classe e sujeito da história. Na escola o ensinar e avaliar são partes indissociáveis de um mesmo processo educativo. Tendo a escola tem o papel principal de democratizar o conhecimento historicamente produzido, procurando “[...] contribuir para que o educando tenha uma compreensão crítica do contexto social em que está inserido, assumindo o seu papel como sujeito político e social”. Para tanto, a escola

desempenha um forte papel ideológico na sociedade, articulada ao “processo econômico e político” (Luckesi, 1994, p.17).

Falar de conhecimento é falar da história da humanidade, logo, é de extrema relevância para uma avaliação em uma perspectiva histórico-crítica, a valorização do ensino e da aprendizagem, isto é, do conhecimento que se constrói a partir da prática social e que venha a possibilitar a ampliação da concepção do mundo, de forma a possibilitar a cada indivíduo compreender-se enquanto sujeito histórico e, portanto, inserido em uma dada sociedade.

A educação é, assim, um processo que deve possibilitar a emancipação e a liberdade do homem, e este processo se consolida na relação do sujeito com o seu meio por meio das ações e interações sociais, explorando espaços formais e não formais. Nesse sentido, o professor, conforme aponta Libâneo (2002, p. 54), “que-tem o importante papel como mediador no processo de ensino-aprendizagem e facilitador do trabalho em busca de conhecimento para que o aluno possa desenvolver suas capacidades intelectuais”, deve estar preparado e integrado com a realidade social vigente, “utilizando uma metodologia que venha a dar conta das questões essenciais”.

Tal compreensão possibilita ao professor organizar e planejar suas aulas, tendo claro o objetivo que se pretende alcançar, seleciona o conjunto de saber sistematizado e os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos, organizando-os numa forma, numa sequência tal que possibilite a aprendizagem.

Nessa percepção, o professor é um organizador, no sentido gramsciano (1978) de intelectual e o seu papel é colocar-se como sujeito em relação com outro sujeito, para que o aluno possa desenvolver suas funções psíquicas superiores, sua personalidade, posto que, segundo Vigotski (2001, p. 35), “a personalidade = um agregado de relações sociais. [...] é o conjunto das relações sociais. As funções psíquicas superiores criam-se no coletivo”. Na educação crítica, a relação entre o professor e o aluno torna-se, portanto, mediadora do processo educativo, do processo de apropriação da cultura e dos conhecimentos sistematizados e historicamente elaborados, voltada para uma nova concepção do mundo.

O papel do professor, portanto, não se limita ao acompanhamento ou à mediação das ações do aluno. Mas, na educação crítica, o professor, na prática pedagógica, tem como papel instigar, suscitar, favorecer que o outro se desenvolva para além de suas possibilidades imediatas, compreendendo os limites dessa ação que não se restringe e nem tem a sua origem no espaço escolar, mas nos

condicionantes sociais. Para tanto, na educação e na avaliação pautada na Pedagogia Histórico-Crítica, o professor organiza e planeja a forma como os conhecimentos deverão ser abordados em sala, integrado com a realidade social vigente, utilizando uma metodologia que venha a dar conta das questões essenciais.

Nas palavras de Gasparin (2003, p. 58), no processo de ensino e avaliação, os conceitos do professor não são transmitidos de forma mecânica e direta ao aluno; não são passados automaticamente de uma cabeça para outra, ou seja, de forma imediata. Por exemplo: no processo de alfabetização, o caminho que vai desde o primeiro contato da criança com o novo conceito, até o momento em que a “palavra se torna propriedade sua, como conceito científico, é um complicado processo psíquico interno e envolve a compreensão da nova palavra, seu uso e assimilação real”.

No processo de ensino e aprendizagem, é necessário que o professor trabalhe os conteúdos científicos e cotidianos numa relação dialética. Assim, ele age na zona de desenvolvimento imediato dos educandos, oportunizando operações mentais, como analisar, comparar, explicar, generalizar, para que incorporem os conceitos científicos aos cotidianos, transformando-os em uma nova síntese mental mais elaborada. Segundo Gasparin (2003, p. 17), isso não ocorre de uma só vez, mas por meio de aproximações sucessivas com o conteúdo, transformando-se os conceitos cotidianos dos alunos em científicos, e estes, por sua vez, devem retornar ao cotidiano, para serem usados em sua nova prática social.

Tais conhecimentos advindos da relação social devem ser relacionados aos conhecimentos científicos historicamente acumulados, que, gradativamente, vão sendo propagados e direcionados pelo professor, e o aluno apropria-se desses conhecimentos por meio de uma ação planejada e mediada pelo professor.

Nesta concepção, a avaliação deve ser assumida como um elemento que colabora com o desenvolvimento intelectual do aluno, de forma que ele consiga sintetizar o que aprendeu, demonstrando que compreendeu o conteúdo e conseguirá fazer uso dele em diferentes situações que extrapolam o contexto escolar.

Libâneo (1991, p. 61) destaca que comumente e reiteradamente têm sido verificados alguns equívocos, quanto à prática da avaliação. O equívoco mais comum é o professor usar a avaliação somente para dar notas, classificando o aluno em “melhor” ou “pior”, dependendo do que memorizou e do que a prova cobrou. Assim

como, ainda é comum o professor ser avaliado como “competente”, pelo total de alunos reprovados em sua turma.

No entanto, a avaliação ainda é em algumas escolas e, na concepção de inúmeros professores, se resume a um instrumento meramente burocrático, voltado para cumprir normas e legislações que nunca darão resultados satisfatórios. Sendo assim, em alguns casos, a maneira de avaliar continua sendo um sistema fixo, mutilando e desmotivando o aluno com notas e conceitos ao final de cada período. Para tanto, conforme sinalizado anteriormente, a avaliação deveria promover no aluno uma perspectiva social e política, baseada numa pedagogia que leva em consideração o processo histórico e social, acentada nos conhecimentos advindos da prática social e que o aluno traz para a escola.

Ao avaliar na perspectiva histórico-crítica, podemos analisar o conhecimento do aluno em dois aspectos: um teórico – o novo modo do aluno ver o conteúdo – e outro prático, ao permitir que ele utilize os conceitos em outra conjuntura de forma apropriada, no intuito de que, ao incorporar conceitos científicos, o aluno passe a desvelar e compreender a realidade que antes lhe aparecia de forma naturalizada. Ao assumir essa compreensão da realidade, o aluno poderá compreender que os conteúdos têm significado e podem caracterizar o que Gasparin (2003, p. 126) denomina “novo instrumento de trabalho, de luta, de construção da realidade pessoal e social”.

É de extrema importância que o professor compreenda e tenha clareza de sua ação pedagógica, principalmente da linha teórica na qual baseia seu trabalho pedagógico, para que possa planejar e executar adequadamente suas aulas. Nesse sentido, Libâneo (1998, p. 71) afirma que o valor da aprendizagem escolar está justamente em sua capacidade de introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência, “por meio de mediações cognitivas e interacionais significativos”. Aqui reside a função social da escola, como instituição legitimada que deve possibilitar o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados advindos da prática social, de modo que sejam democratizados, principalmente, às classes trabalhadoras, que são maioria nas escolas públicas.

A escola, para se posicionar contra a alienação e o discurso hegemônico estabelecido pela sociedade de classes, necessita agir na sua especialidade, que, nas palavras de Saviani (2012, p.48), é “a socialização do saber sistematizado”. E o papel do professor é o de “garantir”, por meio do ensino, que “o conhecimento seja adquirido”

pelo aluno. Nessa vertente, Baptista (2012, p. 262) ressalta que o papel do professor “não implica apenas no desenvolvimento de uma ação que se explica por si mesma, desprovida de conteúdo ideológico”, mas, sim, é uma ação repleta de intencionalidades, que ocorrem “em um contexto histórico, em relação a um objetivo ou a um fim, que se pretende alcançar”.

Para tanto, Duarte (2003, p. 47) sinaliza que o objetivo da escola é garantir que os conhecimentos ultrapassem o “pragmatismo da vida cotidiana”, possibilitando aos sujeitos a apropriação da “produção cultural mais elevada já produzida pela humanidade”. Nesse sentido, a prática pedagógica, enquanto conexão social, enquanto relação pedagógica entre professor e aluno, conforme aponta Gramsci (1991, p. 37), é um vínculo ativo que não se restringe ao espaço escolar, mas se estende às relações existentes em toda sociedade e entre nações e continentes como “relação de hegemonia”.

Analisar a avaliação tendo como referência a teoria crítica significa ter uma visão dialética da realidade, construir coletivamente um conhecimento reflexivo que possibilite a inserção sociocultural dos envolvidos, a partir de situações que integrem teoria e prática. Assumir uma “visão dialética da realidade social não é conceituá-la como um fato concreto, mas pensá-la como uma construção da percepção, da troca, na interação homem-mundo” (Cappelletti, 2002 p. 219).

A própria essência da pedagogia histórico-crítica perpassa a compreensão do compromisso de mudança da sociedade, e não da sua perpetuação. Aliás, esse é o sentido básico da expressão histórico-crítica. Assim, podemos compreender a “escola tal como se configura no momento presente, mas precisamos lembrar que tudo o que se mostra agora é resultado de um longo processo de transformação histórica” (Saviani, 2012 p. 93).

Nessa vertente, Luckesi (1994, p. 166) evidencia que a Pedagogia Histórico-Crítica “visa a uma mudança dessa realidade, cabendo ao professor estimular o exercício da reflexão nos alunos e cuidar para que, sendo respeitado como autoridade, não use artifícios do autoritarismo”. É necessária uma ação pedagógica crítica, devendo ser o processo de ensino e aprendizagem organizado, transparente, dialético e contextualizado, investigando e analisando as diversas formas e instrumentos para apurar a avaliação, observando as causas e os efeitos durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, há um longo caminho para a consolidação da Avaliação Dinâmica na prática pedagógica, para tal faz-se necessário que possamos avançar nas discussões, porém muito ainda tem que ser estudado e aprofundado, pois essa avaliação, ainda que de forma introdutória, vem sendo discutida no meio educacional em diversas áreas de conhecimento. Por fim, o ato de avaliar deve ser repensado e planejado de forma que contemple a todos os alunos.

7.4 Dimensões da Avaliação: Política, Ética e Teórico-Metodológica

O conceito de pedagogia reporta-se a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade não sem o objetivo de formular diretrizes que orientem a atividade educativa.

(Saviani, 2008, p. 18).

A avaliação como fenômeno social passou e passa por constantes mudanças, com o objetivo de atender às necessidades e demandas que são postas ao longo do movimento histórico-social. Consequentemente, para atender a tais circunstâncias ao longo da história, a avaliação foi se tornando complexa.

Na sociedade capitalista a primordial função da educação é a manutenção da ordem vigente e a reprodução dos seus valores, assim também a educação não é homogênea, longe disso, comporta contradições próprias desta sociedade pautada na subsunção do trabalho ao capital.

Sendo a escola um local de disputa, um campo em que se lutam forças contraditórias, e isto dado que já faz parte do fundamento do capitalismo ser contraditório, “agir contra ele próprio, criar os seus próprios coveiros”. Preferindo depreciar a qualificação a assumir as despesas inerentes e, especialmente, “os riscos sociais; o patronato prefere moderar a ciência”. Ou seja, a seleção escolar assim construída não só é “injusta como é até contrária às necessidades da produção e trava ao mesmo tempo a extensão e a satisfação das necessidades, portanto, da escolha de carreiras” (Snyders, 2005, p.102).

Na sociedade de classes, a escola tem o papel de integrar objetivos fundamentais à manutenção da ordem dominante, como a organização e a preparação da mão obra necessária ao funcionamento da economia, por exemplo. As práticas e os instrumentos de avaliação, buscam garantir o controle e êxito de tais funções.

Nesse contexto, os objetivos e a avaliação são categorias que se opõem em sua unidade. “Os objetivos demarcam o momento final da objetivação/apropriação”. Já a avaliação é um “momento real, concreto e, com seus resultados”, que permite ao aluno se autoavaliar e se contrapor com o momento final idealizado nos objetivos. Para tanto, a avaliação incorpora os objetivos, aponta uma direção e os objetivos, “sem alguma forma de avaliação, permaneceriam sem nenhum correlato prático que permitisse verificar o estado concreto da objetivação” (Freitas, 1995, p.95).

Abordaremos, de forma breve, as três dimensões da avaliação educacional a saber: Política, Ética e Teórico-Metodológica, as quais foram evidenciadas por MacDonald (1974, p. 16) e têm fundamentado diversas análises da avaliação da aprendizagem.

Na *dimensão política*, MacDonald (1974) evidencia que é possível assumir uma postura burocrática, autocrática ou democrática. Vejamos: a Avaliação Classificatória tem como dimensão política uma postura burocrática, voltada para seleção, classificação, notas e *ranking* do desempenho dos alunos. Na Avaliação Formativa, a dimensão política é autocrática, pautada no mérito, sendo apenas o aluno responsabilizado pelo sucesso ou fracasso da sua aprendizagem, ou seja, tem como ênfase o aprender-aprender. E a Avaliação Dinâmica, por sua vez, assume a dimensão política democrática, que busca representar os interesses, as necessidades e as demandas de diferentes grupos sociais e culturais.

Na *dimensão ética*, a avaliação pode ser voltada para diferentes enfoques, como destaca MacDonald (1974), a *pluralista*, voltada para a convivência harmônica entre os diferentes grupos sociais (Avaliação Classificatória); a *competência cultural* voltada para o reconhecimento das características culturais dos grupos sociais e de suas diferentes necessidades (Avaliação Formativa), e a *inclusiva*, sendo um processo contínuo e contextualizado, tendo como enfoque a trajetória do estudante (Avaliação Dinâmica).

Tarsila (2010, p. 104) evidencia que os avaliadores devem “levar em conta especificamente os valores daquelas cujas vozes na sociedade são frequentemente

esquecidas ou ignoradas”. Ou seja, uma educação para a transformação social, que se propõe como elemento de libertação e emancipação, inclusive, para as classes sociais desfavorecidas. Para assumir esse posicionamento político, é necessária uma ruptura com os valores dominantes na sociedade. Assim também, no processo de avaliação, deve ocorrer uma ruptura epistemológica em relação aos enfoques tradicionais de avaliação de orientação positivista.

Na *dimensão teórico-metodológica*, MacDonald (1974) evidencia três exemplos que consideramos mais evidenciados no âmbito educacional: o Positivista, quando a finalidade é selecionar e classificar, aqui se fundamenta a Avaliação Classificatória ainda presente no sistema de ensino; o *Qualitativo* ou *Subjetivo-interpretativo*, quando a finalidade é a autoavaliação, voltada para a promoção da autoconscientização dos indivíduos, evidenciando-se, aqui, a Avaliação Formativa, tão presente nos discursos dos professores como nos Documentos Oficiais de Educação. E o Crítico, quando a finalidade é favorecer a autodeterminação, a transformação dos indivíduos e da sociedade, podendo-se evidenciar a Avaliação Dinâmica fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, a qual nega e incorpora elementos das avaliações Classificatória e Formativa.

Quadro 2 – Dimensões da Avaliação da Aprendizagem

AVALIAÇÃO CLASSIFICATÓRIA	
POLÍTICA	<i>Burocrática</i> : controle e eficácia da ação humana – produzir estatísticas e <i>rankings</i> das escolas sobre a eficiência.
ÉTICA	<i>Pluralista</i> – voltada para a convivência harmônica entre os diferentes grupos sociais.
TEÓRICO-METODOLÓGICO	<i>Positivista</i> – interesse cognitivo técnico em controle, com a finalidade de selecionar e classificar.
AVALIAÇÃO FORMATIVA	
POLÍTICA	<i>Autocrática</i> – voltada para o mérito, segue os cânones da pesquisa científica.
ÉTICA	A <i>competência cultura</i> voltada para o reconhecimento das características culturais dos grupos sociais e de suas diferentes necessidades.
TEÓRICO-METODOLÓGICO	<i>Qualitativo</i> ou <i>subjetivo-interpretativo</i> – interesse cognitivo em consenso, com a finalidade de favorecer a autoavaliação, voltada para a promoção da autoconscientização dos indivíduos.
AVALIAÇÃO DINÂMICA	

POLÍTICA	<i>Democrática</i> – representa os interesses e as necessidades, bem como as demandas de diferentes grupos sociais e culturais.
ÉTICA	<i>Inclusiva</i> como processo contínuo e contextualizado. A educação como elemento de libertação e emancipação, inclusive, de grupos sociais historicamente excluídos.
TEÓRICO-METODOLÓGICO	<i>Crítico</i> – correspondendo ao enfoque dialético e reflexivo, com um interesse cognitivo crítico em emancipação e libertação, no intuito de favorecer a autodeterminação e a transformação dos indivíduos e da sociedade.

Fonte: Elaboração própria, a partir do estudos de Saviani (2008), MacDonald (1974) e Grego (2013).

Partindo dessa breve análise das dimensões Política, Ética e Teórico-Metodológica da Avaliação, podemos ressaltar, como se evidenciou ao longo de todo o trabalho, que nem a educação nem a avaliação são ações neutras, e, sim, repletas de intencionalidades e objetivos, para a redenção, reprodução ou transformação do meio social.

Nessa vertente, Freire (1996, p. 25) destaca que a educação e a avaliação são atos políticos.

Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar.

Partindo dessa concepção da intencionalidade da educação, alguns autores, em oposição à avaliação como sistema de controle, evidenciam diferentes nomenclaturas para a avaliação da aprendizagem. Vejamos: Saul (1988) resalta a Avaliação Emancipatória com objetivo de uma formação crítica. Aqui, não ocorre uma mudança nas ferramentas, a mudança está na forma de análise dos dados coletados. Barriga (1990), a partir das críticas à pedagogia dos exames, evidenciou-se uma avaliação que acompanhasse a construção de conhecimento do aluno. Nessa vertente, o autor Afonso (1998) investigou os aspectos da regulação e emancipação da avaliação educacional. Perrenoud (1999) evidencia duas perspectivas da

avaliação, a formativa e a somativa. Hoffmann (2000) destaca a concepção de avaliação mediadora, em objeção à Avaliação Classificatória, de resultados; Vasconcellos (2000) propõe uma concepção dialética libertadora da avaliação escolar; Luckesi (1992) evidencia a avaliação diagnóstica, destacando que as informações evidenciadas nesse processo devem ser o fundamento para a tomada de decisão do professor. Freitas (2003) debate, de modo articulado, o papel da escola e da avaliação na sociedade.

Nessa vertente, em oposição à avaliação como sistema de controle Hadji (2001) incorpora, na Avaliação Formativa, a questão da afetividade, quando afirma que ela consiste, sobretudo, em uma atitude de ajuda ao aluno. Para tanto, a opção metodológica é um ato político que coloca em perspectiva o valor relativo do sujeito diante de interesses e objetivos imediatos e de longo prazo. Avaliar, portanto, significa tomar uma posição da qual decorrem iniciativas, intervenções e direcionamentos.

A avaliação da aprendizagem é resultado de “muitos processos complexos [que] deságuam e da qual muitos outros decorrem. Ela é o ponto crucial do currículo” (Casali, 2007, p. 17). Nesse processo, o papel do professor “é aquele que faz com que o aluno aprenda, tenha sucesso e se desenvolva em sala de aula”. Poder-se-ia afirmar aqui, então, que o fracasso do aluno é também o fracasso do professor (Demo, 2005, p. 54).

A avaliação é um instrumento que deve auxiliar o professor no processo de acompanhamento do ensino e da aprendizagem, analisar os resultados que estão sendo obtidos, “assim como fundamentar as decisões que devem ser tomadas para que os resultados sejam construídos”. No entanto, quando a avaliação é “executada fora do processo de ensino e com objetivo exclusivamente de atribuição de notas e conceitos, pode-se dizer que os alunos inseridos neste contexto muito provavelmente podem acabar fracassados no âmbito escolar”. Na concepção do autor, se a avaliação não for “diagnóstica ela não terá como objetivo a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno e nem o auxiliando em seu crescimento” (Luckesi, 2008, p. 150).

Refletir sobre esses pontos das dimensões da avaliação, seja ela Classificatória, Formativa ou Dinâmica, é fundamental para compreendermos o papel que cada avaliação tem perante a formação dos sujeitos. Nesse sentido, torna-se necessário entender o papel da escola na construção de cidadãos críticos perante a própria sociedade, refletindo-se acerca da própria concepção de sociedade como sociedade da competição que tem orientado o fazer escolar, em que passam a ter

mais *status* os que recebem uma nota maior. Para analisar a avaliação da aprendizagem, é necessário ter em vista a relação entre vários elementos: conteúdo (o que), alunos (para quem), objetivo (para que) e recursos (como). O rol de “eixos” do processo pedagógico conta ainda com as condições objetivas de realização do trabalho educativo (Pasqualini, 2010, p. 83).

Nesta pesquisa, evidenciamos a Avaliação Dinâmica, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica como possibilidade de superação das Avaliações Classificatória e Formativa. Uma das características que difere a Avaliação Dinâmica das demais é o movimento dialético que decorre em todo processo de ensino e aprendizagem, que deve ser pautado nos conhecimentos historicamente elaborados, em uma dinâmica que vai além de análises de resultados. A principal questão é o que iremos fazer com as informações coletadas, auxiliando no redirecionamento pedagógico, se assim for necessário. “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência)”, bem como o próprio “acesso aos rudimentos desse saber” (Saviani, 2008, p.15).

Como já demonstrado, no capítulo anterior, e com base nas dimensões da avaliação, o professor tem relevante função na avaliação da aprendizagem, que deve ultrapassar as três dimensões, Política, Ética e Teórico-Metodológica. Nesse sentido, o professor tem o papel de planejar o ensino, organizando os conhecimentos clássicos fundamentais a serem assegurados pela escola com vista à humanização dos indivíduos. Logo, ele é responsável por organizar os meios mais adequados à apropriação da cultura e é o educador que terá condições de avaliar, considerando os objetivos planejados, os que o aluno conseguiu atingir, bem como as correções de curso que precisam ser estabelecidas, para que a aprendizagem se efetive.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar.

(Saviani, 2008, p. 98).

O homem não deve ser compreendido de forma isolada, mas, sim, como sujeito social em constante interação. Assim também a avaliação da aprendizagem, enquanto um elemento da educação repleto de intencionalidades e objetivos, não deve ser compreendida de forma neutra ou apenas como procedimentos técnicos.

A tese defendida, no decorrer da pesquisa, é que a Avaliação Formativa, orientada pela lógica capitalista, nega o discurso de negação da Avaliação Classificatória. Para compreender tal tese, partimos da essência do fenômeno investigado em sua existência real e efetiva. Ou seja: em sua concretude, analisamos os fatores históricos que influenciam no discurso de negação da Avaliação Classificatória, buscando compreender a negação como um fato social contraditório, sendo que a Avaliação Formativa aqui pesquisada tem se desenvolvido e se fortalecido na concepção docente a partir da negação da Avaliação Classificatória.

Foi evidenciado, no decorrer da pesquisa, que, em momentos históricos diferentes e com fundamentos teóricos e metodológicos distintos, a Avaliação Classificatória (Pedagogia Tradicional) e a Avaliação Formativa (Pedagogia Nova) têm, como objetivo, a manutenção e o fortalecimento do sistema capitalista. Tais mudanças ocorreram à medida que a burguesia foi consolidando-se no poder e, para se manter nesse patamar, foi deixando seu caráter revolucionário, passando a caminhar contra o avanço da história e lutando contra a participação política das massas.

Mesmo com a negação de determinados termos, a escola continua, na grande maioria, a reproduzir, por meio dos exames, provas e testes, a exclusão social voltada aos interesses da sociedade burguesa. Uma sociedade com viés autoritário, seletivo e excludente. Ou seja, se a educação estiver a serviço da burguesia, continua reproduzindo os princípios dessa estrutura social.

Nessa vertente, durante um longo tempo na história da educação brasileira, predominavam, de forma ampla, os princípios da educação tradicional, a saber: memorização, reprodução, classificação e exclusão, ainda hoje presentes no cotidiano das escolas. Para tanto, a prática da avaliação educacional pode ser técnica ou emancipatória, a partir dos fundamentos que orientam tal prática. Ou seja: conduz a manutenção, voltada para a lógica mercadológica e a consolidação do sistema capitalista, ou a transformação da sociedade a partir do concreto, fundamentada em uma pedagogia que busca a formação do sujeito crítico, sendo a avaliação um instrumento dialético no processo de ensino e aprendizagem.

De forma consciente ou não, para além da concepção de avaliação que perpassa o trabalho pedagógico, tem uma concepção de mundo, de homem, sociedade, ensino e de aprendizagem, sendo o professor sujeito da prática pedagógica. Ou seja: isso implica colocar o professor como sujeito que avalia e é avaliado. Sabendo que o ensino deve acompanhar a aprendizagem, surge a questão: se não ocorrer a aprendizagem, podemos dizer que não houve ensino? Mas este é um questionamento para futuras pesquisas.

Ainda que tenhamos incorporado elementos na avaliação com algumas alterações na prática pedagógica e na concepção docente, como mudanças de nomenclaturas evidenciadas por autores e nos documentos oficiais de educação, a ideologia do controle, ainda que, muitas vezes, não evidente, permanece nas classificações e nas retenções, embora com diferentes roupagens. A avaliação, mesmo que apresente algumas mudanças no percurso, permanece com o mesmo objetivo, ou seja, a manutenção da sociedade capitalista. Tais questões foram evidenciadas no capítulo anterior, que apontamos a partir dos estudos de Saviani, no sentido de elucidar como e por que ocorreu esse movimento histórico, de uma concepção pedagógica igualitarista (Pedagogia Tradicional) para uma pedagogia das diferenças (Pedagogia Nova), com sua consequência política na forma da manutenção de privilégios para a classe burguesa. Afinal, essa “mudança” de nomenclatura coincide com o momento do acesso da classe trabalhadora ao sistema educacional.

Nesse sentido, a Avaliação Formativa fundamenta-se na pedagogia das diferenças (Pedagogia Nova), que propõe acompanhar e auxiliar o processo de construção de conhecimento, tendo como fundamento epistemológico o Construtivismo, cujos pressupostos buscam superar os estigmas da Avaliação

Classificatória. Ou seja, voltada a reformular a concepção de avaliação, tirando o foco do resultado e enfatizando o desenvolvimento em todo o processo, dando uma imagem positiva à avaliação.

Ao analisar os fundamentos históricos da Avaliação Formativa, identificamos que não ocorre uma mudança no real objetivo da educação. Assim como o Construtivismo, a Avaliação Formativa, ainda que apresente uma nova roupagem, está a serviço do capital. Nessa vertente, embora a Avaliação Formativa tenha uma proposta de mudança (podendo até possibilitar alterações, a exemplo da concepção docente – das seis professoras entrevistadas, todas evidenciam a Avaliação Formativa como prática avaliativa), isso tem sido tratado de forma superficial.

Para tanto, a Avaliação Formativa apresenta-se como elemento de uma educação transformadora, mas não se trata de uma mudança revolucionária, pautada na formação de sujeitos críticos, capazes de transformar a sociedade. Mas, sim, de mudanças ainda que contraditórias, voltadas para a manutenção da classe burguesa e do sistema capitalista.

E interessante destacar que, ao analisar o discurso das professoras participantes da pesquisa, podemos identificar que, em alguns casos, não chegamos nem a uma mudança superficial da Avaliação Classificatória para a Formativa – muito menos a uma educação crítica e revolucionária. Vale aqui evidenciar que o termo Avaliação Formativa consiste em uma estratégia pedagógica, voltada às novas organizações do trabalho capitalista na conjuntura da crise do capital. Ao realizar um estudo das avaliações Classificatória e Formativa, podemos destacar que, de forma aparente, elas apresentam-se como opostas. Porém, ao estudar a essência e o objetivo real de cada uma, identificamos que ambas buscam a manutenção do sistema capitalista, ou seja, supostamente diferente, mas com um mesmo objetivo final, a manutenção do *status quo*.

Ao término de uma tese ocorre alguns desvelamentos, e novas ideias se apresentam e também diferentes questionamentos se fazem. Ocorre um movimento contínuo na pesquisa que não pode nem deve ser interrompido, ou seja, uma pesquisa revela, elucida diferentes questões e objetivos propostos, porém apresenta outros para os quais seriam necessárias novas pesquisas.

No entanto, as entrevistas nos revelaram que, das seis entrevistadas, apenas duas não trabalham em dupla jornada, e isso foi um fator que chamou

bastante atenção. Pois, ainda que as seis entrevistadas evidenciem a Avaliação Formativa como prática avaliativa, apenas duas (exatamente as que não trabalham em dupla jornada) têm uma compreensão coerente com os princípios da Avaliação Formativa. E ainda ambas as professoras evidenciaram que dedicam um tempo diário à pesquisa e aos estudos, com o objetivo de “*auxiliar meus alunos no processo de ensino e aprendizagem*”.

Foi possível identificar, com exceção das duas professoras que dedicavam um tempo para pesquisas e estudos, com questões oriundas da própria prática pedagógica, que as demais professoras mostraram uma superficialidade na compreensão da Avaliação Formativa. Em alguns casos, só afirmavam tal avaliação, mas, no próprio discurso evidenciavam contradições como “*aqui na escola realizamos uma semana dedicada a provas*”. Podemos identificar a falta de aprofundamento teórico e conhecimento específico das professoras sobre a avaliação da aprendizagem e seus fundamentos epistemológicos, técnicos, políticos, sociais e éticos.

De fato, ainda há muito a ser feito pela formação dos trabalhadores em educação. Para tanto, as respostas às questões e aos problemas enfrentados, em especial, pelo professor não se restringem apenas ao pedagógico nem se encontram apenas no nível das ideias. No entanto, vários fatores influenciam na concepção e, consequentemente, na prática pedagógica, e um deles é a falta de *tempo* dedicado ao estudo e à pesquisa. Outro é a falta de formação continuada, a qual o poder público não oferece ou, quando oferece, não possibilita o acesso a uma formação que auxilie na compreensão e na prática da Avaliação Formativa, que tanto defende. Em relação a essa realidade, as professoras entrevistadas relataram que não participaram de formação continuada que tratasse da Avaliação Formativa e que o contato que tiveram com o tema foi nas universidades ou por interesse próprio em pesquisar a temática, já que esta é “cobrada” nas instituições de ensino onde trabalham.

Porém, para além da negação da Avaliação Classificatória e o discurso da Avaliação Formativa, a avaliação enquanto elemento de uma educação transformadora deve passar inevitavelmente pela resignificação de concepções de educação, de teorias de aprendizagem, métodos de ensino e das questões políticas, sociais e econômicas que atravessam essas questões. Para tal, é necessário repensar a avaliação da aprendizagem, assim como a organização curricular como um todo,

que garantam o acesso aos conhecimentos historicamente elaborados, sendo a ação do professor um ato consciente e capaz de organizar, planejar e possibilitar situações que favoreçam a formação crítica dos alunos.

Considerando-se a avaliação um elemento importante no processo de ensino e aprendizagem, a participação do professor é essencial nesse processo, sendo ele quem planeja, organiza os conhecimentos sistematizados e seleciona os instrumentos de avaliação a partir dos objetivos preestabelecidos. E, se fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, a avaliação não pode ser direcionada apenas para o êxito escolar das minorias, mas voltado para o desenvolvimento de cada aluno, com um ensino direcionado à formação crítica pautada no diálogo e na ética. Todavia, nada disso ocorrerá naturalmente: é necessário que as condições históricas estejam postas, e, para tal, há um longo caminho a percorrer.

Afinal, avaliar está além da mensuração de conhecimentos, da classificação, da punição. Avaliar demanda um olhar de análise constante da nossa prática como profissionais da educação, um olhar para além dos números e conceitos, mas perceber que a avaliação é o reflexo da nossa prática e juiz de nossas ações. Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica está voltada para uma educação socialmente referenciada nas necessidades da classe trabalhadora, sendo a escola espaço historicamente reservado ao saber sistematizado.

Assim também a avaliação da aprendizagem, enquanto um elemento da educação, que tem suas intencionalidades voltadas à formação do sujeito social. A Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria que valoriza os conteúdos, o trabalho educativo e, sobretudo, as relações humanas. Com a atenção que tem ao conhecimento historicamente produzido, esta teoria está sempre a postos para tecer as críticas necessárias a qualquer tipo de entrave no processo de socialização deste conhecimento.

A avaliação fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica deve ser compreendida como um processo dinâmico e indissociável de todo o planejamento educacional. Esse planejamento educacional deve ocorrer na busca por garantir o acesso aos conhecimentos sistematizados. Para que a avaliação esteja voltada à transformação social, é necessário um redirecionamento da concepção de educação, homem e de sociedade. Uma vez que, na sociedade brasileira, essas concepções têm como fundamento epistemológico a lógica do capital que delimita a avaliação ao controle social, em detrimento da emancipação humana.

Para que a avaliação educacional escolar seja um instrumento dialético no processo de ensino e aprendizagem, terá de se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a democratização do acesso aos conhecimentos historicamente elaborados pela sociedade, e não com a sua exclusão dos filhos da classe trabalhadora. Para tanto, a avaliação reflete a concepção da educação, que não é neutra, ou seja, a educação está voltada para um dado projeto de sociedade. E a escola reflete as contradições das relações sociais de produção, com a participação ativa do professor, ainda que de forma não consciente desse processo educativo. Porém, é necessário que o professor tenha um posicionamento pedagógico claro e explícito, de tal modo que possa orientar o planejamento, a execução e a avaliação. Isso se faz não apenas individualmente, mas no coletivo da escola.

Por fim, esta tese evidencia também a atualidade do marxismo e, logo, sua defesa por uma teoria do conhecimento que possibilita nos explicar o real para transformá-lo. Em relação à teoria pedagógica e a uma Avaliação Dinâmica, reiteramos a Pedagogia Histórico-Crítica como necessário ponto de apoio no desenvolvimento da escola em transformação, pois articula na luta por um projeto de formação transformador, que, no contexto histórico atual, aspira ao novo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Mere. **Avaliando a avaliação da aprendizagem**. São Paulo: Lúmen, 2005.

ABRECHET, Roland. **A Avaliação Formativa**. Portugal: Asa, 1994.

AFONSO, Almerindo J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

ALLAL, Linda; CARDINET, Jean & Perrenoud, Phillippe. **A Avaliação Formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Almedina, 1986.

ALIXANDRE, Maria Aparecida Rode Andrade. **Teoria construtivista piagetiana**: concepção de professoras de alfabetização em escolas municipais de João Pessoa/PB. 2018. 107 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/13086?locale=pt_BR. Acesso em: 11 jan. 2021.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2011.

BARTOLOMEI, Rogério. Ensinando em tempos de incertezas: A Re-significação do erro em busca da melhoria da qualidade no ensino. **Revista de Educação PUC** – Campinas, nº 17, p. 15-35, novembro 2004. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/271/254>. Acesso em: 07 de junho 2023.

BARRETO Elba Siqueira de Sá; PINTO, Regina P. **Avaliação na educação básica (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

BAPTISTA, Maria das Graças de A. **Gramsci e Vigotski**: da educação ativa à educação crítica. João Pessoa: Editora da UFPB, João Pessoa, 2012.

BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida; PALHANO, Tânia Rodrigues. **Pragmatismo e Marxismo**: o trabalho como princípio educativo. João Pessoa: Editora UFPB, 2013.

BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida; PALHANO, Tânia Rodrigues; DINIZ, Ercules Laurentino; SILVA, Genilson José da. Inovações tecnológicas, educação e necessidades do capital. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 289-304, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12710>. Acesso em: 12 janeiro de 2023.

BARRIGA, Angel Diaz. Uma polêmica em relação ao exame. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.) **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BOTH, Ivo José. **Avaliação Planejada, aprendizagem consentida**: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD**. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/>. Acesso em: 01 jul. 2022. **Tem que haver a data.**

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** N° 9.394 de 20 dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 07 maio 2022. **Tem que haver a data.**

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 25 maio 2023. **Tem que haver a data.**

BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

BONNIOL, J & VIAL, M. **Modelos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARDINET, Jean. A Avaliação Formativa, um problema atual. *In*: ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Phillippe. **A Avaliação Formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Almedina, 1986.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi. **Avaliação de Políticas e Práticas Educacionais**. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2002.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi. Avaliação Formativa, uma prática possível? *In*: Almeida, F. (org.). **Avaliação educacional em debate**. São Paulo: Cortez, 2005.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi. Avaliação a serviço da Aprendizagem: um inédito viável. *In*: CAPELLETTI, Isabel (Org.). **Avaliação da aprendizagem** - Discussão de caminhos. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2007.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**: Categorias e leis da dialética. Tradução Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista histórica**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

CORTESÃO, Luiza & TORRES, Arminda. **Avaliação Pedagógica II**. Portugal: Porto, 1993.

DEPRESBITERIS, Léa. **O Desafio da Avaliação da Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1989.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mmDFy9Sk6vHzq7R4hJxWKNk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 de out. 2023.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação – **Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social do indivíduo. Coleção Contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

DUARTE, Newton. **Teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo 3. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** Quatro ensaios crítico dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ESTEBAN, M. T. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos, Editora: DP&A, 4. ed. Rio de Janeiro. 2002.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

GAMA, Carolina Nozella. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica**: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18205> . Acesso em: 18 out. 2023.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação**: Métodos e epistemologias. Campinas: Argos, 2006.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Coleção Educação Contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2002.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Coleção Educação Contemporânea. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

GASPARIN, João Luiz. Avaliação na perspectiva histórico-crítica. *In*: 10 Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2011. Pontifícia Universidade Católica do Paraná- Curitiba. **Anais**. Curitiba-PR: PUCPR, 2011. p. 1973 - 1984. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4557_2608.pdf. Acesso em: 11 out. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do Cárcere**. 4. ed. Tradução de Noênio Spínola. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GREGO, Sonia Maria Duarte. **A Avaliação Formativa**: ressignificando concepções e processos, v.3 – D29 – Unesp/UNIVESP. 1. ed. 2013. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65810?locale=pt_BR. Acesso em: 01 mar. 2023.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre, Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola a universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, J. **Pontos & Contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

LESSA, Sergio, TONET, Ivo. **Introdução à Filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 18. ed. São Paulo; Editora Loyola, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor. São Paulo; Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José C. A Avaliação Escolar. *In: Didática*. São Paulo, Cortez, 1991.

LOMBARDI, J. C. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas: Alínea, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas**. 1992. 560 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/11781>. Acesso em: 01 de set. 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: visão geral**. Entrevista concedida ao Jornalista Paulo Camargo, São Paulo. Disponível em: www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm. Acesso em: 10 jul. 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez. 1994.

MacDONALD, Barry. Evaluation and the control of education. *In: TAWNEY, D. (Ed.). SAFARI: Papers One: Innovation, evaluation, research and the problem of control, some interim papers*. Norwich: University of East Anglia (CARE), 1974.

MALANCHEN, J. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. 2014. Tese (Doutorado em Ciências e Letras) – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2014. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/11449/115677?mode=simple>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010.

MARSÍGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARX, Karl. **O Capital – Crítica da Economia Política**. Livro 1 – O processo de produção do capital. Do original em alemão: DAS KAPITAL – Kritik der politischen Ökonomie (Buch 1: Der Produktionsprozess des Kapitals. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. Prefácio da Contribuição à crítica da economia política. *In: MARX, K. Contribuição à crítica da economia política*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, Karl. **O 18 brumário de Luiz Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2003

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã**. Tradução: Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach (1845). In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; CALDART, Roseli Salete. **História, natureza, trabalho e educação**. Expressão Popular, 2020.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, Istvan. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**, 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MORAES, João Quartim de. A “forma asiática” e o comunismo agrário primitivo. **Crítica marxista**, São Paulo, Brasiliense, v. 1, n. 2, p. 107-128, 1995. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo268Artigo7.pdf. Acesso: 20 out. 2023.

MORGADO, José Carlos. **Processos e Práticas de (re)construção da autonomia curricular**. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação e Psicologia. Departamento de Currículo e Tecnologia educativa. Braga: Universidade do Minho, 2003. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/simple-search?query=Processos+e+Pr%C3%A1ticas+de+%28re%29constru%C3%A7%C3%A3o+da+autonomia+curricular>. Acesso em: 25 março 2022.

NETTO, José Paulo Netto. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo. **O que é Marxismo**. Coleção primeiros passos: 148. 9. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor de educação infantil. 2010. Tese (Doutorado em Ciências e Letras). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/2010.pdf. Acesso em: 22 fev. 2024.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Perspectiva Sociológicas. Lisboa: D. Quixote, 1992.

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

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1980.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry *et al.* **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, Mônica Piccione Gomes. A Avaliação Formativa como procedimento de qualificação docente. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. – jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 11 jul. 2023.

SACRISTAN, José Gimeno; GOMEZ, A. L. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas. São Paulo: Editora Autores Associados, 1989.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *In*: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 13-35.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOARES, Magda B. Avaliação educacional e clientela escolar. *In*: PATTO, M.H.S. (Org.) **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo, T. A. Queiroz Editor, 1982.

SOUZA, Sandra Zákia Lian. **Possíveis impactos da avaliação externa no currículo escolar**. *In*: ROSA, Dalva E. G.; SOUZA, Vanilton C. Políticas

organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUSA, Sandra Zákia Lian. *In*: CAPELLETTI, Isabel (oOrg.). **Avaliação da aprendizagem-discussão de caminhos**. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2007.

SNYDERS, G. Escola, classe e luta de classes. São Paulo: Centauro, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. O positivismo; a fenomenologia; o marxismo. São Paulo: Atlas, 2015.

TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1981.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Cadernos Pedagógicos do Libertad, 1993.

VASCONCELLOS, Celso S. **Construção da Disciplina Consciente e Interativa em Sala de Aula e na Escola**. 3. ed. São Paulo: Libertad, 1994.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar**. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: prática de mudança – por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 2003.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIEIRA, Vanize Aparecida Misael de Andrade. **Avaliação da aprendizagem conceitual: concepções, práticas e perspectivas**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&coobra=156818. Acesso em: 18 de fev. 2023.

VILLAS BOAS, B. M. de F. (Org). **Avaliação Formativa: práticas inovadoras**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas: Papirus. 2011.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Avaliação Formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**, v. 12, n. 22, p. 75-90, jun. 2006. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewArticle/1684>. Acesso em: 02 abr. 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S., LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução: Rosa, E. F da F. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224p. Reimp. 2010.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Entrevistado(a):

Idade:

Gênero:

Nível de Escolaridade:

Instituição:

Ano de conclusão:

1. Formação

- ✓ Motivo da escolha profissional
- ✓ Comente sobre sua formação inicial
- ✓ Tempo de magistério
- ✓ Outras experiências profissionais em escolas particulares

2. Prática

- ✓ Fale um pouco sobre a sua prática em sala de aula
- ✓ Comente o processo de avaliação na sua prática pedagógica
- ✓ Documentos oficiais que orientam o seu processo de avaliação
- ✓ Autores que orientam o seu processo de avaliação
- ✓ Denomine o processo de avaliação que você utiliza (quando começou a utilizar?)
- ✓ Formações inicial e continuada sobre avaliação
- ✓ O objetivo de avaliar
- ✓ O momento de avaliar
- ✓ Instrumentos utilizados na avaliação
- ✓ Avaliação Classificatória
- ✓ Avaliação Formativa

- ✓ Fale um pouco sobre processo, autoavaliação e reorientação na avaliação
- ✓ Concepção de avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola
(participou da construção do PPP?)
- ✓ Dificuldades na avaliação

APÊNDICE B – PERFIL DAS ENTREVISTADAS

NOME	IDADE	TEMPO DE SERVIÇO	PÓS-GRADUAÇÃO	JORNADA DE TRABALHO
P1	39	14	Especialização em Psicopedagogia (2016)	Manhã: Professora Tarde: Técnico Administrativo
P2	48	20	Especialização em Suverpevisão Escolar (2012)	Manhã: Professora Tarde: Supervisora
P3	30	2	Especialização em Psicopedagogia (2020)	Manhã: Professora Tarde: Professora
P4	33	7	Mestrado em Educação (2017)	Manhã: ----- Tarde: Professora
P5	45	14	Especialização em Psicopedagogia (2013)	Manhã: Professora Tarde: -----
P6	52	21	Especialização em Suverpevisão Escolar (2007)	Manhã: Professora Tarde: Professora

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

**Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO FORMATIVA NA CONCEPÇÃO DOCENTE:
a negação da Avaliação Classificatória e a reprodução da lógica
capitalista**

Você está sendo convidado a participar desta pesquisa que tem como objetivo geral Compreender a concepção do professor sobre Avaliação Formativa a partir dos elementos de negação da Avaliação Classificatória na realidade educacional brasileira na atualidade. Sua participação dar-se-á através de entrevista semiestruturada, marcada com antecedência, cuja fala será gravada e transcrita. Todas as informações obtidas neste estudo são estritamente confidenciais, portanto, será mantido sigilo sobre o seu nome ou sobre algum dado que o identifique. Assim, não haverá risco ou desconforto durante a participação, a qual você poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento sem acarretá-lo qualquer penalização ou prejuízo, assim como também, não haverá despesas, ônus financeiro e/ou procedimentos que possa ocasionar danos físicos e materiais. Portanto, ao final da pesquisa você terá livre acesso ao conteúdo e poderá discutir os dados com o pesquisador complementando suas reflexões, as quais serão utilizadas em futuras publicações.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Maria Aparecida Rosa de Andrade Alixandre, telefone (083)

98121-4742. Endereço, Universidade Federal da Paraíba – Campus I, Centro de Educação – Bloco III, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Cidade Universitária - João Pessoa – PB.

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I – Cidade Universitária – 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☐ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com.

Atenciosamente,

Local e Data

Assinatura do(a) entrevistado(a)

Maria Aparecida Rosa de Andrade Alixandre- Doutoranda

Prof.^a Dr.^a Maria das Graças de Almeida Baptista – Orientadora

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Avaliação Formativa na concepção e na prática de Professores(a) do 5º Ano do Ensino Fundamental no município de João Pessoa/PB

Pesquisador: Maria Aparecida Rosa de Andrade Alxandre

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 46800821.7.0000.5188

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.833.819

Apresentação do Projeto:

encontra-se bem delimitado e organizado em sua apresentação

Objetivo da Pesquisa:

coerente a proposta de trabalho e a metodologia anunciada

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Inerentes a pesquisa dessa natureza

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

a pesquisa trata do fenômeno avaliativo numa abordagem dialética valorizando a interação docente discente

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

atende as exigências Institucionais

Recomendações:

nenhuma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

nenhuma

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOÃO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 4.833.819

Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, Informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1749649.pdf	12/05/2021 16:26:29		Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto_Maria_Alexandre_2.pdf	12/05/2021 16:25:41	Maria Aparecida Rosa de Andrade Alexandre	Aceito
Outros	Curriculo.pdf	10/05/2021 13:35:22	Maria Aparecida Rosa de Andrade Alexandre	Aceito
Outros	PPGE_Aparecida.pdf	10/05/2021 13:34:45	Maria Aparecida Rosa de Andrade Alexandre	Aceito
Outros	Entrevista.pdf	10/05/2021 13:33:49	Maria Aparecida Rosa de Andrade Alexandre	Aceito
Cronograma	Conograma.pdf	10/05/2021 13:31:50	Maria Aparecida Rosa de Andrade Alexandre	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	10/05/2021 13:31:17	Maria Aparecida Rosa de Andrade Alexandre	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TermodeCompromisso.pdf	10/05/2021 13:30:23	Maria Aparecida Rosa de Andrade Alexandre	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	PPGE.pdf	10/05/2021 13:29:20	Maria Aparecida Rosa de Andrade Alexandre	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	10/05/2021 13:23:57	Maria Aparecida Rosa de Andrade Alexandre	Aceito

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.051-900
 UF: PB Município: JOÃO PESSOA
 Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeticas@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 4.833.019

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOÃO PESSOA, 07 de Julho de 2021

Assinado por:

Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOÃO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

ANEXO B – CERTIDÃO DE APROVAÇÃO DO PROJETO PELO PPGE/UFPB

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CERTIDÃO

Certificamos, para os devidos fins, que foi Aprovado "AD REFERENDUM" do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação, o Projeto de Pesquisa da doutoranda Maria Aparecida Rosa de Andrade Alixandre matrícula nº 20201000880 intitulado "AVALIAÇÃO FORMATIVA NA CONCEPÇÃO E NA PRÁTICA DE PROFESSORES(A) DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA/PB", a ser encaminhado ao comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

João Pessoa, 07 de maio de 2021.

Profa. Dra. Fabiana Sena da Silva
Coordenadora/ PPGE/CE/UFPB

ANEXO C – CARTA DE ANUÊNCIA DA COORDENAÇÃO DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS A DISTÂNCIA DA UFPB

SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO E
CULTURA



PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE ENSINO, GESTÃO E ESCOLA DE FORMAÇÃO

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que concordamos que a pesquisadora MARIA APARECIDA ROSA DE ANDRADE ALIXANDRE desenvolva o seu projeto de pesquisa, a nível de Doutorado, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profª. Drª. Maria das Graças de Almeida Baptista, intitulado: "AVALIAÇÃO FORMATIVA NA CONCEPÇÃO E NA PRÁTICA DE PROFESSORES (A) DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA/PB", em Escolas da Rede Municipal de Ensino. Para tanto, serão entrevistados (as) dez professores (as) do 5º ano do Ensino Fundamental, todos formados no Curso de Pedagogia, que lecionem em escolas municipais de João Pessoa. A referida pesquisa tem como objetivo geral: compreender a concepção sobre Avaliação Formativa de professores (a) do 5º ano do Ensino Fundamental e de que modo essa concepção é evidenciada ou não na práxis pedagógica. E como objetivos específicos: identificar as concepções de Avaliação da aprendizagem dos (a) professores (a) do 5º ano do Ensino Fundamental; analisar historicamente os pilares da Avaliação Formativa; investigar os métodos utilizados pelos professores para avaliar a aprendizagem; caracterizar os instrumentos avaliativos utilizados no processo de ensino; examinar possíveis contradições da prática pedagógica. A aceitação está condicionada ao comprometimento da pesquisadora em utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para os fins da pesquisa.

João Pessoa, 10 de agosto de 2022.

Clévia Suyene Cunha de Carvalho
Diretora de Ensino, Gestão e Escola de Formação