

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

DIANNE FABRÍCIA MEIRELES FERREIRA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA REVISÃO INTEGRATIVA EM
PERIÓDICOS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO**

**GOIÂNIA
2019**

DIANNE FABRÍCIA MEIRELES FERREIRA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA REVISÃO INTEGRATIVA EM
PERIÓDICOS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, sob a orientação da Profa. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**GOIÂNIA
2019**

F383a Ferreira, Dianne Fabhricia Meireles
Avaliação da aprendizagem: uma revisão integrativa
em periódicos da área da educação / Dianne Fabhricia
Meireles Ferreira.-- Goiânia 2019.
183 f.; il.

Texto em português com resumo em inglês.
Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade
Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores
e Humanidades, Goiânia, 2019
Inclui referências, f. 169-183

1. Teoria histórico-cultural - educação. 2. Aprendizagem.
I.Freitas, Raquel Aparecida Marra da Madeira. II.Pontifícia
Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação
em Educação. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 37.022 (043)

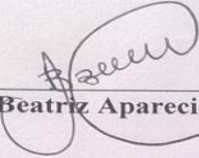
**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA REVISÃO INTEGRATIVA EM
PERIÓDICOS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 04 de setembro de 2019.

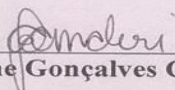
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas / PUC Goiás (Presidente)



Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta / PUC Goiás



Profa. Dra. Eliane Gonçalves Costa Anderi / UEG

Profa. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi / PUC Goiás (Suplente)

Profa. Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni / FACMAIS (Suplente)

Ao meu esposo Anderson, pelo amor, carinho, apoio, incentivo e presença em todos os momentos e, principalmente, nas horas em que vacilei diante das dificuldades. Às minhas filhas, Ahlissan Emanuely e Nicolly Ahlessa, cujo carinho, existência e presença me fazem sentir que vale a pena viver. A todos os familiares pelo amor, carinho, amizade e incentivo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por todos os momentos que estive ao meu lado, me dando força e esperança a cada manhã e pela realização deste sonho. À Orientadora Profa. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas pela competência na direção deste estudo, pelo apoio e pela confiança em meu trabalho. Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC, curso de Mestrado, pela colaboração quanto às minhas reflexões sobre o processo de entender a avaliação da aprendizagem escolar, na perspectiva da Teoria histórico-cultural. As professoras Dra. Beatriz Aparecida Zanatta e Profa. Dra. Eliane Gonçalves Costa Anderi que se dispuseram a colaborar de forma significativa com ricas contribuições para esta dissertação. Às minhas grandes amigas Patrícia, Simone, Vanúbia e aos meus irmãos, Alessandro e Lheandro, pelo incentivo, apoio e companheirismo. À minha mãe e ao meu pai, que zelosamente me educaram com dedicação e humildade, contribuindo para a minha formação e incentivo para estudar e dar continuidade ao meu processo de formação.

A minha família, luz da minha vida e fonte de minha inspiração, que acreditou na minha capacidade para realizar este trabalho. Sou grata a Deus por existirem em minha vida.

*“Para compreender a linguagem dos demais
não é suficiente compreender as palavras,
é necessário entender seu pensamento”.*
Vygotsky

RESUMO

FERREIRA, Dianne F. M. **Avaliação da Aprendizagem:** uma Revisão Integrativa da Aprendizagem em Periódicos da Área da Educação. Goiânia, 2019. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Goiás, 2019.

Esta dissertação, vinculada à Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, teve como objeto da pesquisa a avaliação da aprendizagem escolar na literatura científica da área da educação. Assumindo-se uma compreensão de avaliação da aprendizagem fundamentada nas teorias de Vygotsky (1984, 1995, 2000, 2003a, 2005, 2009, 2010) e de Davydov (1982, 1988a, 1988b, 1999a, 1999b), o objetivo central foi identificar e analisar de que forma a avaliação da aprendizagem tem sido tratada em pesquisas da área da educação. Buscou-se esclarecer quais concepções de avaliação da aprendizagem estão presentes nos artigos, quais são prevalentes e qual é a expressividade da concepção Histórico Cultural. Realizou-se uma revisão de literatura do tipo integrativa em artigos publicados em periódicos do campo da educação, publicados entre os anos de 2008 e 2018 que, de acordo com os critérios utilizados para seleção, totalizaram 44 artigos. O trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro procura delinear aspectos históricos e conceituais da avaliação da aprendizagem. O segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica, discutindo concepções de avaliação da aprendizagem e buscando mostrar as contribuições de Vygotsky e Davydov para uma concepção com foco no desenvolvimento do aluno. No terceiro capítulo, são apresentados os resultados, mostrando-se que os artigos analisados expressam uma visão crítica da concepção de avaliação que emerge das políticas neoliberais, cuja consequência é o reforço da visão fragmentada da avaliação da aprendizagem, induzindo a preocupação excessiva com a melhoria dos índices escolares quantitativos e com a classificação, o controle e a regulação do processo de ensino, secundarizando-se aspectos pedagógicos e didáticos do processo de aprendizagem. Embora façam a crítica a essa concepção, a maioria dos artigos não chega a mostrar concretamente seus impactos no cotidiano político e pedagógico da escola, no trabalho do professor e dos alunos, na gestão escolar. Também não se identificou preocupação expressiva quanto à avaliação da aprendizagem no que se refere à formação dos professores, inicial ou continuada. Há poucos trabalhos abordando como os alunos têm reagido às avaliações e como participam no seu processo de aprendizagem, como as questões envolvendo as avaliações têm afetado sua aprendizagem e a relação entre professor e aluno. Quanto à presença e expressividade do referencial teórico Histórico Cultural nessas pesquisas, foram poucos os artigos encontrados e neles o conceito de zona de desenvolvimento proximal é o mais referido. Entretanto, são poucas as contribuições desses estudos, uma vez que não aprofundam a discussão sobre a relação entre o processo de avaliação da aprendizagem e o conceito de zona de desenvolvimento proximal, tendo em vista potencializar o ensino para o desenvolvimento dos alunos.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Teoria Histórico-Cultural. Ensino Desenvolvimental. Educação. Aprendizagem.

ABSTRACT

FERREIRA, Dianne F. M. **Learning Evaluation: An Integrative Review of Learning in Education Periodicals**. 2019. 180 f. Dissertation (Master in Education). Stricto Sensu Post-Graduation Program in Education, Pontifical Catholic University of Goiás, Goiânia, 2019.

This dissertation, linked to the Research Line Theories of Education and Pedagogical Processes, had as its research object the of school learning evaluation in the scientific literature of the area of education. Assuming an understanding of learning assessment based on theories of Vygotsky (1984; 1995; 2000; 2003a; 2005; 2010; 2009) and Davydov (1982; 1988a; 1988b; 1999a; 1999b), the main objective was to identify and analyze how the assessment of learning has been treated in educational research. We sought to clarify which conceptions of learning assessment are present in the articles, which are prevalent and which is the expressiveness of the Cultural Historical conception. An integrative literature review was conducted in articles published in education journals published between 2008 and 2018, which, according to the criteria used for selection, totaled 44 articles. The work is organized in three chapters. The first seeks to delineate historical and conceptual aspects of learning assessment. The second chapter presents the theoretical foundation discussing conceptions of learning assessment and seeking to show the contributions of Vygotsky and Davydov to a conception focused on student development. In the third chapter the results are presented, showing that the analyzed articles express a critical view of the conception of evaluation that emerges from neoliberal policies whose consequence is the reinforcement of the fragmented view of the evaluation of learning, inducing excessive concern with the improvement of the indexes. quantitative and with the classification, control and regulation of the teaching process, secondary to pedagogical and didactic aspects of the learning process. Although they criticize this conception, most of the articles do not quite show their impacts on the political and pedagogical daily life of the school, on the work of the teacher and students, on the school management. There was also no significant concern regarding the assessment of learning with regard to teacher education, initial or continuing. There are few papers addressing how students have responded to assessments and how they participate in their learning process, how issues involving assessments have affected their learning and the teacher-student relationship. Regarding the presence and expressiveness of the cultural historical theoretical reference in these researches, there were few articles found and in them the concept of proximal development zone is the most mentioned. However, there are few contributions from these studies since they do not deepen the discussion about the relationship between the learning assessment process and the concept of proximal development zone in order to enhance teaching for students' development.

Keywords: Learning evaluation. Historical-cultural theory. Developmental teaching. Education. Learning.

LISTA DE SIGLAS

ADA – Avaliação Diagnóstica Amostral

AFA – Avaliação Formativa Alternativa

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Pabae – Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional da Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PUC – GO – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica

Seduc – Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo/proximal

ZDR – Zona de Desenvolvimento Real

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantitativo de trabalhos encontrados conforme palavras-chave utilizadas.....	92
Quadro 2 - Categorização do material analisado	98
Quadro 3 – Tipos de pesquisa	101
Quadro 4 – Periódicos científicos.....	104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição quantitativa e percentual dos artigos por ano no período de 2008 a 2018	99
--	-----------

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas da Revisão integrativa	88
---	-----------

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 ASPECTOS EDUCACIONAIS E POLÍTICOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	27
1.1 BREVE HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	27
1.2 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	33
1.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: BUSCANDO UM CONCEITO	40
1.4 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E AS INFLUÊNCIAS DO PARADIGMA INDUSTRIAL TECNOLÓGICO	48
2 CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	54
2.1 CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	55
2.1.1 A relação entre aprendizagem e desenvolvimento do aluno	56
2.1.2 Zona de desenvolvimento proximal e a aprendizagem	59
2.2 CONTRIBUIÇÕES DE DAVYDOV PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	64
2.2.1 Abstração, generalização e formação de conceitos	67
2.2.2 Conceitos empíricos e conceitos teóricos.....	72
2.2.3 Atividade de estudo	79
3 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PERIÓDICOS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA	86
3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	86
3.1.1 1ª Etapa: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa.....	89
3.1.2 2ª Etapa: estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão.....	90
3.1.3 3ª Etapa: Identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados	91
3.1.4 4ª Etapa: Categorização dos artigos selecionados	93
3.1.5 5ª Etapa: Análise e interpretação dos resultados	98
3.1.6 6ª Etapa: Apresentação da revisão/ síntese do conhecimento	98
3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS ARTIGOS	99
3.2.1 Distribuição quantitativa dos artigos	99
3.2.1.1 Distribuição dos artigos conforme os tipos de pesquisa.....	101
3.2.1.2 Distribuição dos artigos conforme os periódicos	103

3.3	A ANÁLISE DAS PESQUISAS: DIVERSIDADE DE ABORDAGENS SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	105
3.4.1	Perspectivas teóricas do tema avaliação da aprendizagem	105
3.4.2	Conceito de Avaliação da Aprendizagem.....	125
3.4.3	Tipos de avaliação	129
3.4.4	Avaliação na concepção Histórico-cultural	136
3.4.5	Avaliação na concepção emancipatória	140
3.4.6	Avaliação na concepção neoliberal	142
3.4.7	Avaliação e formação de professores.....	148
3.5.1	Recusa à concepção neoliberal	153
3.5.3	Políticas educacionais e avaliação	155
3.5.4	Avaliação e regulação da educação.....	158
	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PERIÓDICOS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	162
	REFERÊNCIAS	169

INTRODUÇÃO

“O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo”.
Vygotsky

O tema abordado nesta dissertação é a avaliação da aprendizagem escolar, aqui tratada a partir de determinada compreensão do papel social da escola na sociedade. Nesta perspectiva, assume-se como papel social da escola a promoção do desenvolvimento humano por meio da formação ampla dos alunos, proporcionando a eles a oportunidade de se apropriarem de conhecimentos dos vários âmbitos da ciência, arte, ética, técnica e tecnologia. Esse entendimento expressa a visão da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano formulada por L. S. Vygotsky (2003, 2005, 2009) e de pesquisadores que, adotando seus princípios, avançaram na sistematização teórica e metodológica do ensino escolar. Entre eles destaca-se, nesta pesquisa, Davydov (1982, 1988).

Seguindo as premissas de Vygotsky e Davydov, Libâneo (2012) defende que o papel da escola é promover aos alunos a aprendizagem de conceitos e teorias, o desenvolvimento de capacidades e habilidades de pensamento, a formação de atitudes e valores, a possibilidade de se realizarem como profissionais cidadãos. O autor acrescenta, ainda, que o ensino de qualidade é aquele que subsidia condições cognitivas e operativas para a aprendizagem dos alunos, visando inserção ativa e crítica na realidade social, tanto na cultura, na política, no exercício da cidadania, quanto no trabalho. As políticas, os projetos pedagógicos, os planos de ensino, os currículos e os processos de avaliação devem ser formulados para isso. Com relação à educação escolar, o autor a considera como

[...] uma das instâncias de democratização da sociedade e promotora de inclusão social, cuja função nuclear é a atividade de aprendizagem dos alunos. A aprendizagem escolar está centrada no conhecimento, isto é, no domínio dos saberes e instrumentos culturais disponíveis na sociedade e nos modos gerais de pensar e agir associados a esses saberes. Ou seja, a escola existe para que os alunos aprendam conceitos, teorias, desenvolvam capacidades e habilidades de pensamento, formem atitudes e valores e se realizem como pessoas e profissionais-cidadãos. No entanto, ensina-se a alunos concretos, razão pela qual se faz necessário ligar os conteúdos à experiência sociocultural e à atividade psicológica interna dos alunos. Qualidade de ensino é, basicamente, qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens escolares em contextos concretos. É para isso que devem ser formuladas as políticas, os projetos pedagógicos, os planos de ensino, os currículos, os processos de avaliação (LIBÂNEO, 2009, p. 109).

Ao estudar a avaliação da aprendizagem escolar, nesta pesquisa, compartilha-se dessa compreensão. A avaliação da aprendizagem é um tema relevante na prática pedagógica e nas pesquisas do campo da educação. Atualmente, verifica-se uma expressiva atenção dada à avaliação da aprendizagem, sendo objeto de vários estudos (MARTINS, 2011; CHUEIRI, 2008; COELHO, 2008; SCHON; LEDESMA, 2008; GAMA, 2009; MORAES; MOURA, 2009; SOUSA, 2009; VIEIRA; SFORNI, 2010; MARTINS, 2011; PINTO; ROCHA, 2011; SOUZA; MACEDO, 2012; NASCIMENTO; SILVA; ARAÚJO, 2012; CÁLDERON; POLTRONIERI, 2013; BOLDARINE; BARBOSA; ANNIBAL, 2017).

O autor também evidencia que a avaliação, como parte do processo escolar mais amplo, como as diretrizes, o projeto pedagógico, entre outros, perpassando desde o planejamento, as ações, os objetivos, o desenvolvimento, ou seja, todo o percurso interativo das mediações entre professor-aluno. Entretanto, todo o processo de avaliação só tem sentido se for para assegurar o ensino e a aprendizagem.

Há uma unidade entre ensino e aprendizagem, entre ensinar e aprender, “pois, são duas facetas do mesmo processo, e que se realizam em torno das matérias de ensino, sob a direção do professor” (LIBÂNEO, 2013, p. 56). Isto é, ele ainda esclarece, “A unidade ensino-aprendizagem se concretiza na interligação de dois momentos indissociáveis — transmissão/assimilação ativa de conhecimentos e habilidades, dentro de condições específicas de cada situação didática” (LIBÂNEO, 2013, p. 82).

A avaliação da aprendizagem fornece subsídios para estabelecer a ligação entre organização do ensino e efetiva aprendizagem dos alunos. Sua finalidade é promover a apropriação dos conhecimentos sistematizados, o desenvolvimento das capacidades e atitudes necessárias à aprendizagem, tendo em vista a preparação para a continuidade dos estudos, para o mundo do trabalho e demais exigências da vida social.

Isso pressupõe organização trabalho escolar que possibilite avaliar passo a passo os resultados obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos a fim de constatar o nível de qualidade do trabalho do professor e dos alunos em relação aos objetivos propostos. É nesse processo, que a avaliação cumpre a função pedagógico-didática, de diagnóstico e controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar (LIBÂNEO, 2013, p. 195).

De modo geral, a avaliação permite monitorar e interferir precocemente naquelas condições que prejudicam ou potencializam o alcance de objetivos educacionais. A avaliação da aprendizagem dos alunos é inerente ao trabalho docente e constitui parte da cultura escolar já incorporada pelos próprios alunos e suas famílias (DE SORDI, 2009).

Em uma perspectiva educacional democrática e justa, todas as práticas pedagógicas, instrumentos e meios de ensino precisam favorecer a aprendizagem dos alunos. Assim, a avaliação da aprendizagem torna-se elemento primordial para o professor na compreensão aprofundada do processo de aprendizagem dos alunos e na produção de meios didáticos para torná-la mais efetiva. Nesse sentido, a avaliação também é um elemento central de reflexão do aluno sobre si, contribuindo para acentuar seu papel de sujeito no processo de aprender.

No entanto, são fortes os indícios de que ainda permanece uma concepção de avaliação da aprendizagem eivada de caráter quantitativo, classificatório, punitivo e excludente, que está prevalecendo nas práticas pedagógicas. A nota como resultado principal da avaliação reflete a permanência ou avanço do aluno. Assim, conforme ressaltam Schön e Ledesma (2008, p. 2), “[...] a avaliação acaba tornando-se muito mais o cumprimento burocrático do sistema de aferir uma nota ou conceito no final de cada bimestre para que os pais possam acompanhar a vida escolar de seus filhos através de um boletim, e o professor no final do ano letivo aprovar ou reprovar o aluno”.

A verificação do desempenho dos alunos é feita para a obtenção de informações e registro na forma de símbolos que representam o valor mensurável da sua aprendizagem, podendo ser conceitos ou notas. O valor atribuído pelo professor e expresso nesses símbolos, supostamente referentes ao aprendizado do aluno, encerram o ato de avaliar. O valor (nota) que o professor atribui ao que o aluno supostamente aprendeu é registrado e, então, ele é classificado (GASPARIN, 2010; MAINARDES; STREMEL, 2011; MACEDO; SOUZA, 2012; GREGO, 2013).

Entretanto, Luckesi (2005a), um dos estudiosos brasileiros que mais se dedica ao tema avaliação da aprendizagem em nosso país, afirma que a aprendizagem não pode ser apreendida por meio de avaliação com função classificatória, visto que de forma nenhuma contribui para o avanço e o crescimento da autonomia do aluno. Também Schön e Ledesma (2008) destacam a necessidade de uma avaliação que passe a ter outro caráter, que seja vista como ferramenta que auxilia na conquista de qualidade da aprendizagem dos alunos e da educação.

Loch (2000) considera que a avaliação é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, devendo caracterizar-se como instrumento de intervenção e acompanhamento e não como instrumento para aprovar, reprovar, classificar. A avaliação é um instrumento que permite ao professor contrastar uma realidade, de acordo com as demandas, de modo que seja passível de transformações. Desse ponto de vista, ela assume outro significado:

Avaliar, numa nova ética, é sim avaliar participativamente no sentido da construção, da conscientização, busca da autocrítica, autoconhecimento de todos os envolvidos no ato educativo, investindo na autonomia, envolvimento, compromisso e emancipação dos sujeitos (LOCH, 2000, p. 31).

Nesse entendimento, a avaliação da aprendizagem é um dos componentes da ação pedagógica formando uma unidade com a aprendizagem e o ensino. Um dos enfoques a partir do qual pode ser compreendida esta unidade é o enfoque teórico histórico-cultural, que põe no centro dessa unidade a relação entre aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Nessa perspectiva, o ensino se constitui como organização de situações capazes de contribuir para o desenvolvimento integral do aluno por meio da apropriação dos procedimentos lógicos e investigativos, inerentes ao objeto de estudo para que forme em sua mente o conhecimento teórico. Isso pressupõe uma organização do ensino que contemple ações mentais de abstração e generalização vinculadas ao objeto, ou seja, aos modos mentais de proceder com esse objeto, de agir com ele por procedimentos lógicos de pensamento utilizados para sua criação (FREITAS, 2011). Portanto, uma avaliação da aprendizagem como integrante do processo de ensino-aprendizagem que postula a interdependência dos objetivos-conteúdos-métodos é o elemento essencial para a compreensão do percurso qualitativo da apropriação de conhecimentos pelos alunos, expressos no plano de ensino e desenvolvidos no decorrer das aulas.

Avaliar a aprendizagem do aluno não deve ser o ponto de chegada, e sim uma oportunidade para o professor observar se o ensino está contribuindo para promover a qualidade da aprendizagem e se há necessidade de tornar a prática pedagógica mais adequada (LUCKESI, 2005a). Torna-se relevante, também, que os alunos saibam “[...] qual o ponto de chegada, isto é, necessitam ter clareza quanto aos objetivos traçados para cada situação de ensino” (RIBEIRO, 2011, p.96).

A avaliação, no contexto escolar, equivale a um processo investigativo e diagnóstico, referenciando o que foi ensinado com um significado relevante, permitindo perceber o processo de desenvolvimento dos indivíduos. Para Luckesi (2011, p. 13), a avaliação da aprendizagem escolar é um ato que visa investigar a qualidade de um dado objeto de estudo para subsidiar “[...] as decisões sobre atos pedagógicos e administrativos na perspectiva da eficiência dos resultados desejados”.

Quando os resultados da avaliação da aprendizagem emergem e não correspondem ao que se esperava, eles não devem ser interpretados como o fracasso da escola, e sim como possibilidade de reflexão e busca dos meios para contribuir com as práticas pedagógicas e,

consequentemente, com a qualidade da educação, elevando sua capacidade de promover o desenvolvimento humano dos estudantes. Libâneo (1994) compreende que a avaliação cumpre funções pedagógico-didáticas de diagnóstico e de controle, verificando o rendimento escolar, mas ela não é o fim em si mesmo, ela é apenas uma etapa na relação dialética entre a atuação docente e a verificação da aprendizagem do aluno. Então, se volta a refletir: se aparentemente a avaliação é ponto de partida processual de intervenção da nossa realidade escolar, o que ocorre quando a avaliação parece não refletir a realidade? O aluno se sente à vontade e se considera parte deste processo ao ser avaliado desta forma? A avaliação também deve contribuir com o aluno ou avaliar o “sucesso” do professor na mediação de seu conteúdo? Ela tem significação para o processo de ensino-aprendizado do aluno?

A preocupação de um professor diante de sua proposta pedagógica pensada e planejada jamais deve reduzir-se a um boletim “frio” de desempenho numérico. A avaliação deve fazer parte da mediação da aprendizagem do aluno pelo professor, aquela referida por Libâneo (2004), pela qual o professor se põe entre o aluno e o conhecimento para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem, ou seja, as mediações cognitivas. Neste sentido, e considerando também uma compreensão da avaliação da aprendizagem em uma perspectiva histórico-cultural vygotskiana, a avaliação da aprendizagem deve ser entendida como um instrumento que visa promover e impulsionar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno.

Davydov (1982, 1988) fundamentou-se em princípios da teoria histórico-cultural para desenvolver uma teoria de ensino com foco central no desenvolvimento do aluno – a teoria do ensino desenvolvimental. Nessa teoria, a avaliação da aprendizagem ocupa lugar relevante e encontra-se integrada a todas as ações que o aluno e o professor realizam, tendo em vista o objetivo da aprendizagem e sua relação com o desenvolvimento do aluno. A avaliação da aprendizagem é uma ação transversal a todas aquelas que o aluno e o professor realizam para a apropriação do conhecimento do objeto estudado. Sob a orientação e o acompanhamento do professor, o aluno assume conscientemente o papel de sujeito na avaliação de sua própria aprendizagem, ao estabelecer a relação entre o que ele realiza, as condições em que realiza e os objetivos a serem cumpridos na apropriação de um objeto de conhecimento. A essa avaliação consciente e reflexiva realizada pelo próprio aluno é integrada à avaliação realizada pelo professor sobre a forma pela qual ele estabelece a relação cognitiva com o objeto de conhecimento, tendo em vista ajudá-lo a se apropriar do conhecimento em suas relações e conexões essenciais, ou seja, a formar um método teórico de conhecer o objeto estudado.

Trata-se de uma concepção de avaliação da aprendizagem coerente com a perspectiva da formação humana dos alunos e sua conquista de autonomia no processo de conhecer os

objetos em suas relações históricas com a sociedade. A finalidade maior do ensino e da aprendizagem é a conquista do conhecimento para que seja ele usufruído tanto na transformação de si como na busca de possibilidades de transformação de seu contexto de vida.

Embora já bastante explorado, o tema avaliação da aprendizagem continua carecendo de estudos e pesquisas, dada sua complexidade e os desafios que impõe a professores e alunos. Vários estudos (VIEIRA; SFORNI, 2010; CARMINATTI; BORGES, 2012; SILVA, 2012) oferecem contribuições significativas abordando, por exemplo, de que forma os espaços educacionais vêm contribuindo para a construção da aprendizagem, como a avaliação vem se constituindo em instrumento utilizado para favorecer o processo ensino e aprendizagem, emergindo também as questões clássicas, como: o que avaliar, quando avaliar, para que avaliar.

Nesta pesquisa, o objeto de estudo delineou-se como resultado da interseção de minhas reflexões sobre premissas da teoria histórico-cultural em relação ao ensino e aprendizagem, ideias presentes sobre avaliação da aprendizagem na literatura científica e minha atividade profissional de professora com envolvimento direto nos processos pedagógicos e avaliativos.

A partir de minha experiência como professora e como coordenadora de uma escola estadual da rede pública de Goiás, a inquietação e os questionamentos sobre a avaliação da aprendizagem foram adquirindo contornos de questões que mereciam investigação científica. Em certa ocasião, atuei no atendimento da proposta do Projeto Novo Futuro¹, que aplica semanalmente avaliações de cunho somativo, provas com questões para respostas do tipo verdadeira (V), ou falsa (F). Essas provas eram organizadas por eixos e a cada semana correspondia um deles: Linguagem, códigos e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e suas tecnologias. As provas deviam conter três proposições e

¹ A Secretaria de Estado da Educação, na gestão do então Secretário Thiago Peixoto, no Governo Marconi Perillo, implantou o Programa Novo Futuro que visa à ampliação do tempo escolar com qualidade para atender estudantes do ensino médio na perspectiva da formação de um cidadão livre, solidário e qualificado em acordo com o art. 2 da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96. Assim, os CEPI (Centros de Ensino em Período Integral), através da Lei 17.920/2012, pauta em um modelo pedagógico diferenciado baseado em várias experiências de sucesso no País, segundo pesquisa em material eletrônico disponibilizado pela SEDUCE. As Escolas pertencentes ao Programa Novo Futuro iniciam suas atividades às 7h30, servem três refeições diárias, encerram suas atividades às 17h, perfazendo um total de 45 aulas semanais, mescladas em um currículo inédito em Goiás constituído por um Núcleo Básico Comum e um Núcleo Diversificado. O Programa responde às demandas do Pacto pela Educação do Estado de Goiás, atendendo as unidades de ensino com melhoria da infraestrutura, valorização do profissional e ensino de excelência. Tais modificações geram profundas transformações que, para se perenizarem na rede, necessitam de um processo de acompanhamento específico e especializado. O Programa Novo Futuro integrante tem por função estruturar os CEPI e garantir a implantação e o acompanhamento do programa.

questões cuja lógica era orientada aos alunos: uma falsa entre as proposições de cada questão tornaria as demais falsas e para ser verdadeira a questão, todas as proposições deveriam ser verdade.

Assim, desde aquele período, observei que essa modalidade de avaliação vem sendo praticada, principalmente nas escolas de tempo integral, como instrumento de avaliação ligado a esse tipo de comando. Posteriormente, o professor aplica em sua respectiva disciplina mais uma prova referente ao conteúdo ensinado no bimestre. A justificativa do Projeto Novo Futuro para esta lógica de avaliação era a de inserir os alunos na cultura da avaliação somativa, propiciando condições para prepará-los para “testes externos”, contribuindo para melhorar o desempenho das escolas e, conseqüentemente, o Ideb. O Projeto Novo Futuro poderia sofrer adequações à realidade educacional de nosso Estado, exceto no que se refere à avaliação, pois, para seus idealizadores, esta avaliação seria essencial para o “sucesso” em relação às projeções de melhoria da educação.

No Projeto Novo Futuro, o professor recebia um código de ética, equivalente a uma proposta de trabalho e de adequações profissionais para que pudesse permanecer na escola, ou seja, uma verificação do “perfil” para permanecer. Por sua vez, o aluno e a família deviam concordar, assumindo o entendimento de que para a “clientela” ser atendida, também se exigia um “perfil” de aluno. No final de cada ano letivo, entrevistas eram realizadas com alunos que pretendiam ingressar na escola, pois não havia vagas disponíveis para livre demanda, e sim mediante um sistema específico de ingresso. Esses alunos, ao concordarem com a proposta da escola, assinavam um “contrato” e recebiam um código de ética, entendido como uma espécie de “processo seletivo”, em que a escola estaria acessível desde que aluno/pais estivessem de acordo quanto ao cumprimento de um conjunto de normas e regras previamente estabelecidas.

Mesmo passando por este processo, os alunos apresentam resistência e dificuldades quanto à frequência com que são realizadas as avaliações (toda segunda-feira). Para resolver supostas dificuldades dos professores na elaboração das avaliações, antes de serem aplicadas, tais avaliações eram “corrigidas” pelos seus respectivos coordenadores de área e refeitas tantas vezes quanto necessário. Esses coordenadores tiveram um período de formação específica para adequar as avaliações ao “padrão” estabelecido, visando cumprir o que está proposto no projeto. Os questionamentos começaram a surgir: por que a avaliação está se desconfigurando enquanto investigação? Por que os alunos se posicionam tão apaticamente a ela? Existe uma “desqualificação” docente no acompanhamento e elaboração das avaliações? O corpo docente está mais rigoroso que o necessário?

Nesta cultura avaliativa imposta à escola, os alunos e sua aprendizagem são os menos importantes, haja vista que a avaliação está servindo para atender o sistema burocrático e não as práticas pedagógicas. A avaliação da aprendizagem está subsumida à pedagogia do exame, privilegiando a promoção, que conquista o interesse dos pais, dos alunos e, às vezes, até mesmo dos professores, que dela se valem como elemento motivador ou ameaçador para a prática escolar (LUCKESI, 2005b). Este autor ainda destaca que, no decorrer do tempo, esta avaliação representada por exames e provas foi se tornando um fetiche. As notas foram se constituindo como se fossem indiferentes à aprendizagem.

[...] sociologicamente, a avaliação da aprendizagem, utilizada de forma fetichizada, é bastante útil para os processos de seletividade social. Se os procedimentos da avaliação estivessem articulados com o processo ensino-aprendizagem propriamente ditos, não haveria a possibilidade de dispor-se deles como se bem entende. No caso, a sociedade é estruturada em classes e, portanto, de modo desigual; a avaliação da aprendizagem, então, pode ser posta, sem a menor dificuldade, a favor do processo de seletividade, desde que utilizada independentemente da construção da própria aprendizagem. No caso, a avaliação está muito mais articulada com a reprovação do que com a aprovação e daí vem a sua contribuição para a seletividade social, que já existe independentemente dela. A seletividade social já está posta: a avaliação colabora com a correnteza, acrescentando mais um “fio d’água” (LUCKESI, 2008, p. 44).

A cultura avaliativa que se encontra imbuída no Projeto Novo Futuro contém duas problemáticas apontadas por Luckesi (2005a): a “Atenção na Promoção” e a “Atenção na Prova”, ambas oriundas da pedagogia do exame. A primeira, numa perspectiva de notas do aluno, não importando como elas foram obtidas, com quais caminhos, e qual a sua relação com o processo de aprendizagem, expressando uma característica acrítica dos educandos com relação ao objetivo da avaliação. A segunda, a “Atenção na Prova”, ressalta a importância do instrumento de avaliação como ferramenta de ameaças, diretas ou sarcásticas.

Assim, percebi que, ao dar um lugar de destaque à prova, à promoção ou ao índice nas escolas de tempo integral, a SEDUCE e o Governo de Goiás estabeleceram outro papel e função para a avaliação da aprendizagem, contrariamente ao cumprimento de funções pedagógico-didáticas. Por ser um sistema de respostas a partir de proposições, pode haver uma exploração do sistema por parte dos alunos?

Já existem relevantes trabalhos mostrando que predominam, nas práticas avaliativas, as ações tradicionais e uma pedagogia do exame. Esses estudos enfatizam que os professores nos “Estados em que foram implantados sistemas próprios de avaliação de monitoramento [...] vêm recebendo apelos sistemáticos para apoiarem dois discursos que se fundam em pressupostos radicalmente diferentes” (BARRETTO, 2001, p. 62). A autora ressalta que um

dos discursos remete-se enfaticamente a uma avaliação qualitativa do ensino, prioriza o processo de aprendizagem, centraliza-se na avaliação realizada, na própria escola, por seus atores educacionais. O outro discurso faz projeções para oferecer indicadores da qualidade do ensino, fica a cargo da apreciação de resultados padronizados, concentra-se no produto da aprendizagem, emprega largamente meios quantitativos e alta tecnologia e vale-se da avaliação externa do rendimento escolar.

Para Caldeira (2004), a avaliação na sua forma mais usual ainda se assenta fortemente em moldes tradicionais, mas que vem sendo “adaptada” para atender demandas de mercado, como um processo mecânico que torna difusa a essência da avaliação da aprendizagem, “deixando” de contribuir efetivamente para o processo de ensino e aprendizagem. Libâneo (2001) chama a atenção para os aspectos internos do processo educativo que, seja a avaliação interna ou externa, não pode limitar seu foco simplesmente a um resultado final, pois existem os interferentes materiais, físicos, financeiros, conteúdos trabalhados, práticas e as condições salariais docentes. O autor critica o cunho economicista das avaliações e faz um convite a sua recusa.

[...] o que os educadores devem recusar é o tipo de avaliação em que predomine a justificativa econômica, controladora, reestruturadora, da educação escolar visando exclusivamente os vínculos com o mercado, à competitividade entre escolas e entre os alunos, a estreita preparação/qualificação para o mercado de trabalho. É preciso recusarmos a noção de aluno-cliente e continuarmos apostando no papel da escola na formação integral dos alunos (cognitiva, afetiva, física, moral, estética) e a avaliação dessa formação não pode ser aferida pela avaliação do sistema de ensino de cunho economicista pautada nos resultados (LIBÂNEO, 2001, p.248).

Mediante a pretensa solução dos problemas da qualidade da escola, argumentada pelos defensores do caráter economicista da educação e do papel da avaliação, vale lembrar o conceito de avaliação descrito por Luckesi (2011, p. 13), em que o autor a desvincula totalmente de uma perspectiva de solução para problemas da escola. Para ele, a avaliação é:

[...] um ato de investigar a qualidade daquilo que constitui seu objeto de estudo e, por isso mesmo, retrata a sua qualidade. Desse modo, ela não soluciona nada, mas sim subsidia as decisões sobre atos pedagógicos e administrativos na perspectiva da eficiência dos resultados desejados.

Assim, a avaliação da aprendizagem escolar deve consistir em acompanhar o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos alunos. A escola pode colaborar com os processos de desenvolvimento humano quando os reconhece e os transforma a partir do ensino e da aprendizagem. Mas, em função da centralidade que as

avaliações externas foram assumindo, a avaliação da aprendizagem como um dos elementos que forma a unidade da ação pedagógica está sendo relegada e destituída de seu papel na promoção da aprendizagem dos alunos. Esse problema apresenta diversas lacunas a requerer investigações, podendo ser delineadas a partir de distintos aspectos.

Assim, neste trabalho, o propósito encaminha-se para a busca de esclarecimento sobre como a avaliação tem sido abordada nas pesquisas que a tomam como objeto de investigação, que significado a avaliação da aprendizagem tem assumido nestas pesquisas e sob quais enfoques. Considera-se pertinente e relevante esclarecer sob que aspectos a atenção dos pesquisadores está se voltando para a avaliação da aprendizagem. As questões postas foram: quais concepções de avaliação da aprendizagem estão presentes nas pesquisas, quais prevalecem e quais são as contribuições? Que funções da escola e que finalidades de ensino essas concepções de avaliação podem estar expressando? Que referenciais teóricos estão sendo adotados nas pesquisas sobre avaliação da aprendizagem? A abordagem Histórico-Cultural aparece como um referencial expressivo nessas pesquisas?

O objetivo geral foi identificar e analisar de que forma a avaliação da aprendizagem tem sido investigada em pesquisas da área da educação. Os objetivos específicos foram:

- Identificar e analisar as concepções teóricas de avaliação da aprendizagem presentes nas pesquisas, discutindo qual(is) prevalece(em) e quais suas contribuições.
- Verificar a presença e expressividade do referencial teórico Histórico Cultural nestas pesquisas.

Com esse propósito, considerou-se pertinente realizar uma revisão de literatura do tipo integrativa a partir de busca na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O foco recaiu em periódicos, contemplando o período de 2008 a 2018. A delimitação do período foi inicialmente os últimos cinco anos. No entanto, nesse período, a maioria dos trabalhos que abordavam o tema tratava da avaliação em larga escala, da avaliação externa e outras. Assim, definiu-se um período mais amplo para possibilitar a identificação de mais trabalhos sobre, especificamente, avaliação da aprendizagem. Para realizar o levantamento da bibliografia pretendida, foram utilizadas as palavras-chave avaliação da aprendizagem, histórico-cultural, educação básica. As categorias de análise emergiram a partir da leitura do material selecionado para atender aos objetivos desta pesquisa.

O trabalho que deu origem a esta dissertação, em que são discutidos aspectos históricos, conceituais da avaliação e apresentados os resultados da revisão integrativa, foi organizado por meio de três capítulos. No Capítulo 1, apresenta-se um recorte histórico dos

desdobramentos acerca do processo avaliativo da aprendizagem. São descritos discursos relativos à educação, como a escola está lidando com as interferências políticas e os reflexos desta demanda nas atividades avaliativas e pedagógicas, a avaliação como instrumento das práticas pedagógicas. Por fim, são abordados conceitos da teoria histórico-cultural de Vygotsky nos quais se buscou fundamentar a pesquisa, considerando-se seu valor para o entendimento das práticas avaliativas como impulsionadoras da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos.

No Capítulo 2, busca-se explorar a contribuição da abordagem teórica histórico-cultural para uma concepção de avaliação da aprendizagem, a partir de teóricos herdeiros do pensamento de Vygotsky, como Leontiev e Davydov. Destaca-se, nesta abordagem, o conceito de atividade humana como inerente à condição humana, elencando as contribuições desses teóricos para a avaliação da aprendizagem.

O Capítulo 3 corresponde à apresentação, análise e discussão do material obtido a partir dos critérios utilizados para seleção dos artigos. Os achados foram organizados em categorias e subcategorias e analisados com vistas a contemplar os objetivos que nortearam a revisão da literatura. Finaliza-se esta dissertação com considerações sobre os achados mais relevantes da pesquisa e com reflexões sobre os alcances e limitações da pesquisa realizada.

CAPÍTULO I

ASPECTOS EDUCACIONAIS E POLÍTICOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação é um tema complexo que exige constantemente momentos de reflexão sobre a prática de ensino, momentos de análise do processo educativo, em que o professor possa verificar como está se processando a aprendizagem do aluno, qualitativamente ou com suas respectivas dificuldades para que ele possa, a partir daí, estabelecer novo enfoque ou mesmo atribuir novos contornos ao seu trabalho. A avaliação é o cerne do ensino-aprendizagem; portanto, esse é um tema que frequentemente está em pauta. As ideias a serem destacadas têm como intuito contribuir para situar o objeto de estudo, buscando elementos que possam fazer a interlocução dos diálogos com os aportes teóricos assumidos nesta pesquisa, na busca de fortalecer os argumentos, aproximando as contribuições existentes e realizando a apresentação de seus aspectos discordantes.

Estabelecer os recortes históricos dos distintos significados atribuídos à avaliação teve o intuito de compreender como ela foi se constituindo historicamente, a que atende seus objetivos e como está se construindo a base discursiva acerca da avaliação da aprendizagem. A busca por entender os conceitos de avaliação, que estão sendo discutidos nos estudos, permitiu compreender a partir de quais perspectivas tem-se pautado a prática e o trabalho docente. A partir daí, buscou-se elementos no estudo teórico para superar a noção fragmentada do processo avaliativo, percebendo que as bases que o sustenta se fixam, principalmente, no paradigma industrial tecnológico.

1.1 BREVE HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação, de um modo geral, é um ato humano cotidiano realizado de forma consciente ou até mesmo inconscientemente. No cotidiano, avaliamos nossos filhos, cônjuge, amigos, colegas de trabalho, constantemente; e também nos avaliamos, a princípio com a finalidade de estabelecer metas, finalidades e aprender a lidar com os diversos problemas vivenciados. Segundo Luckesi (2005a, p. 118):

A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar; por isso, contribui em todo o percurso da ação planejada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político social, como também na seleção de meios alternativos e na

execução do projeto, tendo em vista a sua construção. [...] A avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível.

Na escola não seria diferente, pois é preciso avaliar os alunos de forma contínua, sobretudo, quanto às condições em que eles aprendem o que, além de ser considerado fundamental, ultrapassa as fronteiras internas do contexto escolar.

Ao tomar, neste trabalho, a avaliação da aprendizagem como objeto, parte-se do entendimento de que a educação escolar pública deve ter um caráter democrático, com finalidades que devem atender às necessidades educativas da sociedade em sua plenitude. É por meio dessa educação que seria possível a todos os estudantes a apropriação dos conhecimentos como bens culturais historicamente produzidos, necessários à compreensão das contradições sociais e das possibilidades de sua superação.

Na constituição histórica do conceito de avaliação, constatam-se premissas que contribuíram para configurar sua relevância. Entre elas, verifica-se a de que ela deveria ser um processo pautado por um trabalho docente contínuo e com ênfase na formação humana. Portanto, a figura do professor na avaliação é fundamental, pois ele atua como o agente mediador das ações planejadas, executadas e avaliadas, culminando em práticas avaliativas consolidadas, em consonância com os diferentes momentos históricos e as respectivas tendências pedagógicas.

No contexto histórico-educacional, a avaliação foi se constituindo por meio de concepções determinadas e seu desenvolvimento estabelecido como um processo. Como relatam Soeiro e Aveline (1982), há registros sobre formas de avaliação presentes na História Antiga. As autoras, ao se referirem ao povo chinês, indicam um protótipo social que enaltece àqueles que sobressaiam nos exames de seleção ao serviço público.

Em algumas tribos primitivas, adolescentes eram submetidos a provas relacionados com seus usos e costumes. Só depois de serem aprovados nessas provas eram considerados adultos. Alguns sociólogos afirmam que a estabilidade da civilização chinesa foi devida a cinco fatores, figurando entre eles o seu sistema de exames, cuja finalidade era a de selecionar candidatos ao serviço público. Ainda em 360 a.C. esse sistema exercia uma profunda influência na educação, na preservação da tradição e dos costumes, e, sobretudo, na política, oferecendo a todos os cidadãos a possibilidade de acesso aos cargos de prestígio e poder (SOEIRO; AVELINE, 1982, p. 12).

Vianna (2000, p. 22) salienta a abordagem social da avaliação: [...] “desde o início do processo civilizatório houve alguma forma de avaliação. Ousaríamos dizer que a avaliação

surgiu com o próprio homem, se entendermos por avaliação a visão apresentada por Stake ____ o homem observa; o homem julga, isto é, avalia”.

Os gregos, em Esparta, tinham uma educação centrada no “adestramento”, “treinamento”, o que a tornava um recurso para a domesticação dos jovens, cujo objetivo era formar guerreiros para defesa coletiva. No serviço militar obrigatório, crianças e adolescentes eram submetidos a duras provas de resistência, com castigos violentíssimos, e também avaliados em lutas e diversas operações militares. O sistema educacional, na época, era caracterizado como conservador e tradicional. Essa presença da avaliação mostra que ela se faz presentes desde antes da instituição escola.

Antes mesmo da institucionalização das escolas, a avaliação já era praticada para fins de seleção social. Com efeito, a avaliação está ligada à questão de escolhas, e a seleção social é tão “naturalmente” aderida a ela que passa como constituinte de sua essência [...] Os chineses praticavam uma seleção de indivíduos para a guarda dos mandarins. Os gregos utilizavam mecanismos de seleção de indivíduos para o serviço público ateniense, séculos antes de Cristo [...] [a avaliação] tinha um caráter público [...] (SOBRINHO, 2003, p.35 -36).

Em Atenas, foi aberto o caminho para um novo regime: a democracia. A escola era regida pelo mestre que administrava lições de gramática e de primeiros cálculos. O antigo treinamento dos guerreiros, a hoplomachia, o combate simulado armado, cedeu lugar aos exercícios de ginástica e à participação nos corais musicais. O ideal homérico do culto aos heróis transferiu-se para o plano dos desportos. A espada gradativamente foi substituída pela palavra. Atenas passou a abrigar inúmeros mestres vindos dos lugares mais remotos, prontos a dotar seus alunos do dom maravilhoso da palavra, valorizando a oralidade com suas atividades de classe, durante as arguições ou questionários orais. Sócrates, enfático nas questões da abstração e da especulação, um velho sábio que tecnicamente não se diferenciava dos demais, deambulava pelos locais públicos oferecendo sua inteligência cortante e fazendo largo uso de todos os truques da dialética para vencer um embate intelectual. Divergia dos demais no tocante ao seu relativismo, buscando com tenacidade as coisas perenes, uma moral humana imutável, residente no mundo das formas.

Esse contexto social possibilitou o surgimento da Academia – um local específico, uma casa da ciência e da sabedoria – para que um seletivo grupo pudesse privar da intimidade de um grande pensador e dele auferirem a essência das coisas, tratando de dar “atenção a seus próprios assuntos”, no sentido do autoaprimoramento, ou seja, a autoavaliação, segundo Sócrates “Conhece-te a ti mesmo”, atributo necessário para alcançar a verdade.

Na Idade Média, a concepção de educação vinculou-se prioritariamente à religiosidade, caracterizando também a educação patrística e monástica. Houve o predomínio da fé sobre a razão, mas, no entanto, quando essa não continha explicações viáveis, a fé era incumbida de fazê-la. O mestre era uma figura inquestionável no processo ensino-aprendizagem, aceitava-se de forma passiva sua opinião. Repetir, portanto, literalmente o que se ouvia ou lia era a prova verídica do saber. A atenção e a memória eram os elementos da avaliação naquela época mais valorosos para a escola. *A posteriori*, dentre os educadores escolásticos, está Santo Tomás de Aquino (1225-1274), que hostilizou o método apriorístico e o respeito exagerado à autoridade dos antigos. Knight caracteriza o escolasticismo:

O escolasticismo como um movimento intelectual que se desenvolveu no oeste da Europa entre 1050 e 1350. Em princípio este movimento teve suas origens entre as ordens monásticas, mas com o surgimento das universidades do século XIII, começou a dominar seus currículos. Eruditos escolásticos não estavam tão interessados na busca de novas verdades como em provar a verdade existente através dos processos racionais (KNIGHT, 2001, p. 55).

Sob outra perspectiva, o Renascimento se caracterizava como um movimento humanístico ligado a duas tendências distintas: o humanismo cristão e humanismo pagão. A tendência do humanismo cristão se constituía com valorosas contribuições para a avaliação numa perspectiva de orientação psicológica, cujo fim era atender às diferenças individuais dos alunos, com o intuito de que fossem orientados para a vida, de acordo com as suas necessidades, interesses e aptidões. Na tendência do humanismo pagão, havia a priorização da individualidade humana, apontada como um fim em si mesma.

Considerado um exímio educador italiano, Vitorino de Feltre avaliava seus alunos almejando seu crescimento, era categórico, inflexível quanto à moralidade e às boas maneiras e dispensava quem não se adequasse. “Quero ensinar os alunos a pensar e não a disparatar”. Para avaliar o aproveitamento do aluno, mandava-o ler, em voz alta e julgava-o habilitado ou não. Eram requisitos: linguagem culta, pronúncia correta e tom de voz moderado. Assim, ressalta Kaplan, “Vittorino desejava que em sua escola prevalecesse o desejo de aprender. Não permitia que nela permanecesse quem não se enquadrasse no padrão exigido por ele”. (2006, p. 36).

Segundo Luckesi (2005a), a avaliação teve sua aura na escola moderna com a prática de provas e exames que se sistematizou, a partir do século XVI e XVII, com a consolidação da sociedade burguesa. Na modernidade, a invenção da imprensa favoreceu, de forma significativa, o avanço das diversas atividades intelectuais. Os livros se multiplicaram,

tornando-se mais acessíveis. Nessa época, a escola foi instituída e houve a criação das bibliotecas. Determinadas características pedagógicas da modernidade contribuíram para uma melhor compreensão dos educadores sobre a avaliação da aprendizagem. Estabelecendo quatro regras próprias para chegar à verdade, René Descartes destaca: a regra da evidência (só é verdadeiro quando evidenciado a verdade como tal), princípio da análise (segmentar as dificuldades, o quanto for necessário, de forma a favorecer sua resolução), princípio da síntese (compor os pensamentos, iniciando por objetos mais simples e gradativamente elevando o grau de complexidade dos conhecimentos) e o princípio da verificação (fazer integralmente todas as especificações e inspeções no geral, na certeza de nada suprimir).

Tais regras passaram a circundar constantemente as práticas avaliativas, tais como os exames orais presentes nas escolas religiosas protestantes e católicas, em que persistiam as arguições (SOEIRO; AVELINE, 1982). A partir do século XIX, a avaliação adquiriu, dentro do sistema educacional, nova função e já não se limitou à avaliação da aprendizagem.

Teixeira (1971), ao desenvolver uma análise das relações entre educação e sociedade, toma como exemplo a Inglaterra, pois este é considerado o país pioneiro de duas revoluções (a democrática e a industrial) e por acreditar que seu sistema educacional exprimia o conjunto de valores e aspirações de um padrão de vida, um tipo de civilização e um caráter social da cultura de uma nação. Ele toma a experiência inglesa como fonte para o estudo da natureza e das funções de um sistema educativo. Nessa análise, destacou-se, a partir de 1850 até o final do século XIX, ter organizado um sistema de exames externos nas Universidades, criando padrões nacionais posteriormente absorvidos pelos níveis elementares de ensino. Nota-se, portanto, que o foco da qualidade almejada para a educação não era a avaliação da aprendizagem, e sim as avaliações externas, que já apareciam desde a metade do século XIX na Europa como uma estratégia de controle do sistema educacional. Já no século XX, sob a influência do ideário econômico keynesiano, que fundamentava o capitalismo no pós Guerra 1939-1945, educadores ingleses passaram a considerar a relação entre preparação educacional para o trabalho e crescimento econômico, segurança nacional e desenvolvimento tecnológico (VIANNA, 1992).

No contexto norte-americano, sob o impacto da revolução industrial, foi quando surgiram as ideias seminais de Ralph W. Tyler, que influenciou o aparecimento do termo “avaliação educacional” em 1930, em decorrência de seus estudos. A avaliação foi sistematizada para verificar se os objetivos propostos no ensino estariam sendo alcançados, buscando a coerência entre objetivos e resultados (VIANNA, 1992; 1998). Paulatinamente, a avaliação foi assumindo características que colaboraram com o sistema educacional. Em

conformidade com o pensamento de Tyler, a avaliação “possibilitaria o aprimoramento dos programas, com a eliminação do inoperante e o desenvolvimento daqueles aspectos que se tivesse revelado positivos” (VIANNA, p. 77, 1998).

Os testes padronizados, que caracterizam a cultura avaliativa educacional norte-americana, surgiram no período pós-guerra 1914-1918 e passaram a ser utilizados para a produção de diagnósticos educacionais e para determinar a eficiência educacional (programas, currículos, sistemas de ensino), bem como a tomada de decisão em relação ao desempenho dos alunos. A partir da segunda metade dos anos 1940 e início dos anos 1950, surgiram mudanças oriundas da crítica à concepção de Tyler, foi quando houve a recomendação de buscar fundamentos psicológicos e técnicas de diagnóstico para melhor definição das avaliações e para o estabelecimento de padrões, o que levou à ascensão da psicometria para ser aplicada na avaliação educacional. Nos anos 1960, a avaliação deixou de ser algo próprio de teóricos do campo educacional, desenvolvendo-se um caráter quase obsessivo pela cultura norte-americana. Nas décadas de 1960 e 1970 diversas análises críticas e estudos aprofundados levaram ao surgimento da avaliação como campo profissional, bem como de publicações e literatura especializadas no tema (VIANNA, 1992). Esse desenvolvimento da perspectiva norte-americana repercutiu na concepção de avaliação educacional no Brasil, bem como na avaliação da aprendizagem focada em desempenho do estudante. Nas décadas seguintes, os entraves acerca da avaliação educacional foram bastante apreciados e investigados, como os instrumentos usados para medir colaborariam de forma coerente na relação entre os conteúdos do currículo e habilidades desenvolvidas, pois inúmeras informações foram apresentadas, porém, pouco aproveitadas para traçar possíveis caminhos para resolver ou amenizar esses entraves.

A avaliação educacional norte-americana começou a ser delineada a partir de projetos curriculares ousados com financiamento federal, emergindo, neste contexto histórico, a figura do avaliador tido como um profissional que teria atividades específicas que até aquele instante eram praticadas pelo professor generalista. Tem-se, então, o princípio de um período de especialização – no Brasil essas preocupações ainda não estavam presentes nas discussões educacionais – portanto, as especulações nas universidades circundavam acerca de formação específica de trabalhadores para realizar as atividades de avaliação. Mesmo diante de tantas mudanças, Vianna (2014) nos apresenta que os professores norte-americanos tinham uma preparação aquém das exigências requeridas com tantos desafios oriundos da avaliação, como também, os professores no Brasil não estão satisfatoriamente preparados para lidar com os grandes impasses da avaliação naquele momento. Por conseguinte, a avaliação educacional

apresenta-se como um campo definido profissionalmente, com exigências específicas que, segundo esse mesmo autor, apresenta uma teoria pouco consistente. Desse modo, permaneceu o entrave entre avaliação e medida por meio de testes que, naquela época, se confundiam e, ao que parece, essa dissonância permanece ainda hoje.

Vasconcelos (2003) alerta que se deve discernir avaliação de nota. A avaliação é um processo que precisa de uma reflexão crítica sobre a prática, em consonância com os avanços e dificuldades e o redirecionamento do fazer para superar esses obstáculos. A nota, seja na forma de número ou de conceitos, é um critério definido pelo sistema educacional. Para Santos (2005), a avaliação é algo bem mais complexo do que apenas atribuir notas sobre um teste ou prova que se faz, ela deve estar inserida no processo de aprendizagem do aluno. Para compreender os tipos de avaliações que podem ser praticadas, tem-se:

- I. *Formativa*: tem como objetivo verificar se tudo aquilo que foi proposto pelo professor em relação aos conteúdos estão sendo atingidos durante todo o processo de ensino aprendizagem;
- II. *Cumulativa*: neste tipo de avaliação permite reter tudo aquilo que se vai aprendendo no decorrer das aulas e o professor pode estar acompanhando o aluno dia a dia, e usar quando necessário;
- III. *Diagnóstica*: auxilia o professor a detectar ou fazer uma sondagem naquilo que se aprendeu ou não, e assim retomar os conteúdos que o aluno não conseguiu aprender, replanejando suas ações suprimindo as necessidades e atingindo os objetivos propostos;
- IV. *Somativa*: tem o propósito de atribuir notas e conceitos para o aluno ser promovido ou não de uma classe para outra, ou de um curso para outro, normalmente realizada durante o bimestre;
- V. *Autoavaliação*: pode ser realizada tanto pelo aluno quanto pelo professor, para se ter consciência do que se aprendeu ou se ensinou e assim melhorar a aprendizagem. Em grupo: é a avaliação dos trabalhos que os alunos realizaram, onde se verifica as atividades, o rendimento e a aprendizagem (SANTOS, 2005, p. 23).

A avaliação fundamenta-se em um momento reflexivo sobre teoria e prática no processo ensino-aprendizagem. O professor, ao avaliar, estará identificando as demandas de aprendizagem dos alunos, por conseguinte, ele deve prover meios para sua recuperação e não para sua exclusão, atitude em consonância com a avaliação como um processo e não um fim.

1.2 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

No Brasil, a história da avaliação da aprendizagem, inicialmente, se desenvolveu no contexto da colonização do país e percebe-se que a concepção predominante de avaliação introduzida pelos jesuítas para o Brasil, por volta de 1599, consistiu em provas e exames. A prática da avaliação escolar que se conhece hoje foi formalizada nos séculos XVI e XVII, fundamentando-se, sobretudo, na concepção pedagógica elaborada pelos padres jesuítas (séc.

XVI). O documento *Ratio Studiorum* estabelecia as regras de como poderia ser direcionado o ensino e as avaliações (naquela ocasião, elas eram denominadas exames). Na data pretendida do exame, os alunos deveriam portar os materiais necessários para que pudessem realizá-lo. Após concluir o exame, o aluno devia receber seu material, entregar o exame e sair imediatamente e não poderia retomá-lo a não ser depois de corrigida (LUCKESI, 2005a). Verifica-se uma forma avaliativa baseada na medição que, apesar do tempo, não se perdeu, pois ainda percebe-se essa prática nas escolas. Naquela ocasião e por muito tempo, a avaliação tinha caráter classificatório e seletivo.

Os Jesuítas foram incumbidos de uma educação baseada no acultramento e enraizada na religiosidade, numa tentativa de converter “ignorantes” e “ingênuos”, os nativos, e criar um cenário de civilidade aos que aqui constituíssem moradia. Foram fundadas cinco escolas de instrução elementar entre 1554 e 1570 nas cidades de: Porto Seguro, Ilhéus, Espírito Santo, São Vicente, São Paulo e três colégios Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia. Com uma duração de seis anos no ensino elementar, ensinava-se Retórica, Humanidades, Gramática Portuguesa, Latim e Grego (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994). Nos anos seguintes, as disciplinas estudadas eram Matemática, Física, Filosofia (lógica, moral, metafísica), Gramática, Latim e Grego. Outras ordens religiosas, como os beneditinos, as carmelitas e os franciscanos, ficaram responsáveis pela instrução, com a expulsão dos jesuítas, por volta de 1759. Marquês de Pombal instaurou o ensino público em 1792, solução atenuante, com as Aulas-Régias. “Eram aulas avulsas, sustentadas por um novo imposto colonial, o “subsídio literário”, paradoxalmente criado treze anos após o decreto que as instituíra” (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 52).

Diante deste cenário, observa-se que, por muito tempo, as disciplinas alvo das avaliações da aprendizagem educacional foram Língua Portuguesa e Matemática, com um enfoque intenso e sem critério “coerente com as realidades”, permanecem em situação crítica, no quesito de proficiência e outros. Mais recentemente, agregou-se a disciplina de ciências da natureza nessas avaliações, que acompanha um rendimento não satisfatório no cenário nacional, juntamente com as mencionadas anteriormente, em seus respectivos desempenhos; no entanto, as ações, investimentos, melhores estruturas são poucos e ineficientes para contribuir com o ensino/aprendizagem dos alunos.

Desde o Período Colonial, a educação assumiu a concepção tradicional² com o ensino magistocêntrico e avaliação da aprendizagem com vistas a resultados de memorização

² Com a finalidade de esclarecer em que se assenta o termo pedagogia tradicional, que é bastante corriqueiro através dos cursos de formação inicial e continuada, adquiriu seus contornos dos estudos das concepções antigas

quantificados em nota. Em primórdios do século XIX, com a presença da corte no Brasil, foram instituídos cursos superiores por meio de instituições como a Academia Real da Marinha (1808), a Academia Real Militar (1810), a Academia Médico-cirúrgica da Bahia (1808) e a Academia Médico-cirúrgica do Rio de Janeiro (1809). Posteriormente, cursos de nível técnico em Economia, Botânica, Geologia e Mineralogia e, em 1834, o Ato Adicional concedeu às províncias a criação e manutenção do ensino primário. Entretanto, a educação, como um todo, implantada no período colonial, pouco mudou, pois a criação das Academias atendia a objetivos técnicos profissionais para atender necessidades no campo da saúde e as medidas educacionais de D. João foram circunscritas à Bahia e ao Rio de Janeiro (DOS SANTOS; FILGUEIRAS, 2011).

Em meados do século XIX, apareceram os colégios particulares, grande parte deles católicos. Ao se pensar em uma cronologia para a instituição de novos cursos e/ou estabelecimentos de ensino e de reformas educacionais ou curriculares, pode-se apresentar o seguinte quadro da educação no Brasil: em 1879, a reforma de Leôncio de Carvalho estabeleceu a liberdade de ensino, possibilitando o surgimento de colégios protestantes e positivistas. Em 1891, Benjamim Constant, baseado nos ensinamentos de Augusto Comte, engendrou uma reforma de ensino pautada nos pilares positivistas, defensora de uma ditadura republicana dos cientistas e de uma educação como prática repressora das tensões sociais. Entre 1920 e 1930 houve evidentes reformas estaduais e novas propostas pedagógicas: Fernando de Azevedo, no Rio de Janeiro; Anísio Teixeira, na Bahia, e Francisco Campos em

de educação. Essa teoria ou concepção pedagógica como melhor foi entendida, pelos diversos estudiosos e pelos leitores, formou-se a partir de práticas de ensino frequentes que prevaleceram ao longo da história da educação, com sua gênese histórico-cronológica.

Segundo o verbete elaborado pelo filósofo e pedagogo brasileiro Dermeval Saviani para o glossário do sítio da Unicamp com nas referências bibliográficas, com seguinte denominação “concepção pedagógica tradicional” ou “pedagogia tradicional” foi introduzida no final do século XIX com o advento do movimento renovador que, para marcar a novidade das propostas que começaram a ser veiculadas, classificaram como “tradicional” a concepção até então dominante. Assim, a expressão “concepção tradicional” subsume correntes pedagógicas que se formularam desde a Antiguidade, tendo em comum uma visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização. “Distinguem-se, no interior dessa concepção, duas vertentes: a religiosa e a leiga”. As características marcantes da concepção pedagógica tradicional, no que diz respeito ao papel da escola é o de oferecer uma formação meramente moral e intelectual, moldando o aluno para a convivência social, e como premissa a manutenção da sociedade em seu estado vigente (*status quo*). A ênfase da escola centra-se apenas na cultura, os problemas sociais são conservados apenas à esta. Os conteúdos de ensino são os que foram acumulados ao longo do tempo e, transmitidos como verdades únicas, não há questionamentos ou duvidar destas verdades. O conhecimento cotidiano no aluno não é considerado. A metodologia de ensino para transmissão dos conteúdos é verbal feita pelo professor, com resolução dos exercícios, memorização de conceitos e fórmulas. A aprendizagem é por meio de exercícios mecânicos e rememoração dos conteúdos. A avaliação é a memorização do conteúdo através das inúmeras tarefas de casa, provas orais e escritas. A relação professor/aluno predomina o autoritarismo por parte do professor, o conhecimento é restrito à este que vai transmitir e o aluno de receber o conhecimento, para isso ele impõe silêncio absoluto em sala de aula.

Minas Gerais. Em 1922, ocorreu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de Fernando de Azevedo e outros 26 signatários, que eram contra o elitismo na educação brasileira e se manifestaram em defesa de uma escola pública gratuita, leiga e obrigatória. Era a busca por um ensino para a classe menos favorecida, direito inscrito no seu artigo 129 da Constituição do Brasil, decretada em 1937.

Art. 129. À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público. (BRASIL, 1937, art.129)

Ocorreu um avanço conceitual permeando a avaliação para que ela não se restringisse apenas à medição. Tal mudança foi influenciada por ideias trazidas dos Estados Unidos, para o Brasil, após uma década. Essas ideias emergiram antes mesmo de uma produção editorial, pois um grupo de professores foi aos EUA para realizarem cursos e sofreram a influência exercida pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE) entre as décadas de 1950 e 1960. Por conseguinte, a avaliação da aprendizagem se concretizava numa faceta sustentada pelo positivismo, entranhando o sistema acadêmico brasileiro, por meio de publicações como a obra de Vitor Noll, intitulada “Introdução às Medidas Educacionais”, publicada no Brasil em 1965; As Provas Objetivas: “Técnicas de Construção” de autoria de Medeiros (1971), “Testes em Educação”, publicado por Viana (1982) e “Planejamento de Ensino e Avaliação”, organizado por Turra (1975). Tais obras permearam os cursos de formação de professores com tanta influência que inspiraram a legislação acerca da avaliação, agregando-se uma nova perspectiva para a prática nas escolas. Uma nova proposta didática foi pensada e implantada com a finalidade de rever a avaliação, que se fundamentaria, naquela ocasião, num mecanismo simplesmente classificatório, se mensurando na perspectiva de sucesso ou insucesso dos alunos.

Martins e Salomão (2018) apontam que as circunstâncias nas quais foi estabelecido o liberalismo no Brasil se distinguem daquelas em que foi concebida essa doutrina econômica na Europa. Isso ocorreu devido à estratégia de colonização portuguesa na América, que

aumentou as dificuldades para a penetração firme da ideologia burguesa no território brasileiro. Após a emancipação política em relação a Portugal, no século XIX, foi possível o liberalismo no Brasil como ideologia dominante até o surgimento do nacional desenvolvimentismo como estratégia tipicamente latino-americana.

Ferraro (2009) lembra que, no Brasil, o trato dado à educação escolar tanto no período imperial como no republicano não chegou a refletir genuinamente os ideais liberais. Para o autor, como país agrário, latifundiário e escravocrata até quase final do período imperial, o liberalismo foi traduzido às condições do Brasil, sendo, ao mesmo tempo, uma doutrina revolucionária quanto à emancipação política e conservadora quanto à manutenção da ordem econômica interna fundada nas relações escravistas. O autor recorre a Saviani para ressaltar que, nessa tradução, a reforma educacional foi apequenada tanto no seu ideário e princípios, quanto no plano político prático, resultando na redução da instrução do primeiro grau e ensino de quatro para três anos.

Luckesi (2005) aponta de que modo à avaliação escolar correspondeu ao modelo educacional liberal conservador:

A prática da avaliação escolar, dentro do modelo liberal conservador, terá de, obrigatoriamente, ser autoritária, pois esse caráter pertence à essência dessa perspectiva de sociedade, que exige o controle e o enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social, seja pela utilização de coações explícitas seja pelos meios sub-reptícios das diversas modalidades de propaganda ideológica. A avaliação educacional será, assim, um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola. (LUCKESI, 2005a, p. 32).

Desde a instituição do neoliberalismo³ no país, com os períodos republicanos (Velha e Nova República), passando pelos Golpes nas décadas de 1930 e 1960 e alcançando o período de redemocratização, na segunda metade dos anos 1980, diversas foram as reformas

³ Para Lopes e Caprio (2008, p. 2-3) “o neoliberalismo é um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defendem a não participação do estado na economia. [...] o neoliberalismo aborda a escola no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, esvaziando, assim, o conteúdo político da cidadania, substituindo-os pelos direitos do consumidor. É como consumidores que o neoliberalismo vê alunos e pais de alunos. Para a narrativa do neoliberalismo, a educação se desarticula do âmbito social e político para integrar ao mercado e atendê-lo. Tratar-se-á de três objetivos atribuídos ao papel educacional nesta perspectiva: 1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...] 2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...] 3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar (MARRACH, 1996, p. 46-48).

educacionais, planos e programas de educação, todos marcados pela forte associação da educação a interesses de grupos e classes dominantes na economia, na política e na religião.

Para Luckesi (2005b), a prática escolar predominante na atualidade reflete um modelo de educação visto como um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade, a partir de três pedagogias: a tradicional, centrada na transmissão de conteúdo e na pessoa do professor; a escolanovista, centrada na espontaneidade da produção do conhecimento e no aluno; e tecnicista, centrada nas técnicas de transmissão e apreensão dos conteúdos e no princípio do rendimento. Nessas três pedagogias, a avaliação da aprendizagem está servindo como instrumento regulador de condutas cognitivas e sociais que não estão, de fato, a serviço da promoção da aprendizagem do aluno. Portanto, em nenhum desses enfoques a avaliação da aprendizagem promove a qualidade do ensino e da aprendizagem, e, conseqüentemente, não assegura a qualidade da educação escolar⁴.

A avaliação da aprendizagem, desde a perspectiva tradicional no período colonial, passando pelo liberalismo na educação, tecnicismo educacional e, ao final do século XX, o avanço de perspectivas educacionais críticas e democráticas, parece ter permanecido como objeto de menor valor, a não ser quando útil ao ajustamento da escola aos interesses econômicos e políticos. Nesse sentido, ela apresentou e ainda apresenta, predominante, cunho quantitativo, classificatório, quando não punitivo. O grande desafio que permaneceu e demanda estudos em avaliação da aprendizagem foi o de problematizar e contribuir para a superação da avaliação nos moldes tradicional, comportamental, de cunho classificatório e meramente quantitativo, cujo impacto na aprendizagem é insignificante.

Assim, a partir do final da década de 1980 e início da década de 1990, gradativamente, foram elaborados estudos críticos sobre avaliação da aprendizagem, destacando-se entre os trabalhos, os de Ana Maria Saul (1994, 1988, 1999a, 1999b) e Jussara Hoffman (1991, 1993,

⁴ [...] a qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo (UNESCO, 2001, p. 1 *apud* GADOTTI, 2010, p. 7).

Para as autoras definir o termo educação de qualidade é um desafio teórico, pois, é um desafio tratá-lo com transparência e objetividade: “O conceito de qualidade é historicamente produzido e fixado a partir de um arbitrário sócio cultural e orientado por diferentes expectativas que incorporam demandas diversificadas e mutáveis ao longo do tempo. Por ser um conceito histórico ele se altera no tempo e no espaço. Também reflete um posicionamento político e ideológico tanto na definição de qualidade do ensino quanto no encaminhamento de propostas que se corporificam na explicitação de seus indicadores” (FRANCO, 2008 *apud* ABREU; SILVA, 2011).

Para Dourado e Nascimento (2009) “qualidade da educação é um conceito polissêmico e multifatorial, pois a definição e a compreensão teórico-conceitual e a análise da situação escolar não podem deixar de considerar as dimensões extraescolares que permeiam tal temática”.

2001, 2005). Nota-se no trabalho dessas autoras a crítica à concepção de avaliação de desenvolvida na década de 1970 pelos teóricos norte-americanos como Tyler (1930 a 1945) e outros. Elas defendem uma concepção mais abrangente de avaliação, considerando o percurso pessoal e social e interpretações qualitativas da aprendizagem.

Saul (1988), inspirada na visão de Paulo Freire, formula a concepção de avaliação emancipatória. Hoffman (1991) combina ideias de Piaget, Vygotsky e Paulo Freire para defender a ideia de avaliação mediadora, enfatizando a interação professor e aluno e o olhar subjetivo do professor para cada aluno em sua individualidade, com forte influência da visão piagetiana. Posteriormente, essa concepção de avaliação se amplia nos trabalhos de Hoffmann (1993, 2001, 2005), Saul (1994, 1999a, 1999b, 1998), tornando-se referência para professores e estudantes como uma alternativa para o enfrentamento da concepção predominante.

Na década de 1990, o avanço da perspectiva da democratização social do país possibilitou pesquisas e publicações críticas, como também a influência de grupos organizados do setor educacional, por meio de seus representantes, na discussão da lei de diretrizes e bases da educação. Essas influências culminaram na caracterização da Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), em seu Art. 24, inciso V, da avaliação da aprendizagem, especificando predominância do caráter qualitativo, entre outros aspectos:

a) avaliação contínua 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 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 (BRASIL, 1996).

Nesse panorama e considerando profundamente o papel da avaliação, Luckesi (2005a) aborda a amplitude que a avaliação seguiria a partir de então, contribuindo para a compreensão de que a avaliação não ocorre em função dela mesma, e sim da finalidade a que se destina. O autor elucida aspectos da avaliação da aprendizagem como: cunho diagnóstico da aprendizagem do aluno, favorecendo as tomadas de decisão qualitativas em relação à aprendizagem; caráter inclusivo, uma vez que o aluno está inserido no processo; acolhimento do aluno; função diagnóstica, perpassada por um processo de participação ativa do aluno; decisões mais precisas e maior dinamismo para o trabalho pedagógico.

Neste trabalho, não se busca por foco a discussão sobre qualidade da educação, mas cabe ressaltar que, no cenário educacional atual, o trabalho principal da escola está reduzido

ao “fazer provas” com ênfase no “resultado” da aprendizagem dos alunos. Isso está ocorrendo por influências histórico-políticas, que condicionam e subordinam a educação escolar ao desejo econômico e às demandas de mercado (SETÚBAL, 2010). Esta realidade levou à necessidade de tecer algumas considerações sobre o paradigma industrial tecnológico e sua influência na educação escolar, que culmina em certo tipo de centralidade da avaliação.

1.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: BUSCANDO UM CONCEITO

A relevância que merece o tema da avaliação da aprendizagem está associada ao fato de que ela é instrumento essencial no processo de ensino, sendo seu sentido mais importante o de dar visibilidade ao processo de apropriação de conhecimentos pelos alunos. Portanto, ela está também associada ao processo de formação e desenvolvimento humano por meio do ensino. A avaliação da aprendizagem permite aclarar as condições para melhorar o ensino, mas seu fim último deve ser o desenvolvimento dos alunos.

A avaliação da aprendizagem está sendo objeto de discussões e estudos por vários pesquisadores, sendo entendida como processo pelo qual se busca compreender como os alunos avançam na aprendizagem e as concepções de avaliação presentes nas práticas pedagógicas. Entretanto, apesar das tentativas de mudanças no âmbito escolar, a avaliação classificatória ainda é predominante (HOFFMANN, 2005; MORAES, 2010; DE MORAES, 2011; KOVALESKI; RAMOS; FRISON, 2013; DE SOUSA, 2018; OLIVEIRA 2018).

O conceito expresso por Luckesi (2008) parte do pressuposto que a educação é instrumento de transformação social. O autor considera a avaliação como um juízo qualitativo que o professor elabora a partir de um diagnóstico apoiado em dados sobre a aprendizagem dos alunos. Esse juízo qualitativo é utilizado para direcionar seu planejamento de modo a atender às necessidades encontradas e de cunho interventivo no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, suas fragilidades e necessidades emergentes.

Matos et al. (2013) concordam que a avaliação deve materializar aspectos qualitativos e subjetivos, mas constataram, por meio de investigação feita com professores, que o processo avaliativo nas escolas está centrado em avaliar o conteúdo que o aluno fixou e não o processo de aprendizagem. Para Freitas, Costa e Miranda (2014), no campo da educação, a avaliação apresenta uma complexidade que lhe é inerente, por envolver questões polêmicas da educação escolar como provas, indicadores de desempenho, e outras. Ela pode ser tratada por diferentes dimensões e utilizada nos vários níveis do sistema educacional, a partir de diversas formas e com diferentes finalidades.

Luckesi (2005a) reforça a ideia de que o processo de avaliação deve contemplar os avanços dos alunos quanto ao que sabem ou ainda não sabem, sendo essencial o professor definir como avaliar e selecionar técnicas e instrumentos de avaliação coerentes com essa finalidade. Para isso, o professor estabelece as relações entre objetivos do ensino e expectativas em relação à aprendizagem, definindo, de forma coerente, os instrumentos e as formas de avaliar, de modo a privilegiar múltiplas possibilidades, valorizando a aprendizagem coletiva e às especificidades individuais.

Hoffmann (2005) considera que a avaliação da aprendizagem que privilegia a nota, a aprovação ou a reprovação, a classificação e desmerece a riqueza processual das relações envolvidas no ensino e aprendizagem. Luckesi (2008) também critica a avaliação como sistema de medidas e classificação por ser inócua à promoção da aprendizagem. Para o autor, avaliar a aprendizagem do aluno requer do professor muito mais que elaborar e aplicar provas. Exige analisar o que será feito com o resultado, como será analisado e como será utilizado para redirecionar o ensino de acordo com a aprendizagem e o desenvolvimento alcançado pelos alunos.

Dada a sua complexidade, precisar o conceito de avaliação da aprendizagem não é tarefa fácil. Hoffmann (1991) afirma que avaliação é um termo indefinido porque tanto alunos como professores lhe atribuem diferentes significados. Entretanto, esses significados estão, em geral, associados a uma visão tradicional de avaliação que remete a provas, notas, conceitos, boletim, aprovação, reprovação. Esse significado, entretanto, não representa de fato a avaliação da aprendizagem, mas apenas a verificação. A verificação consiste de observação, obtenção, análise e síntese de dados sobre o objeto de verificado, produzindo, ao final, um resultado. No entanto, esse resultado não permite extrair consequências novas ou significativas sobre a aprendizagem do sujeito avaliado.

Avaliar a aprendizagem, então, pode-se dizer que consiste em obter dados relevantes que permitam caracterizar a aprendizagem dos alunos, com análises e sínteses que permitam conclusões qualitativas para manter ou reorientar o ensino e a relação cognitiva do aluno com o objeto a aprender. Ao contrário da verificação, a avaliação consiste em ultrapassar a simples caracterização do objeto avaliado para chegar à tomada de decisões a respeito de como agir com ele. Enquanto a verificação “congela” o objeto, a avaliação o direciona a uma ação dinâmica (LUCKESI, 2011b, p. 53, grifo do autor).

No entanto, De Sousa (2018) afirma que os professores, frequentemente, não têm conhecimento claro sobre a avaliação, limitando-se a obter dados por meio de prova. Sobre isso, Villas Boas (2004, p. 47) afirma:

A avaliação tem raízes tradicionais profundas. Toda a sociedade brasileira valoriza o uso da prova como instrumento de avaliação. Por isso, todo cuidado é pouco. [...] combate-se o uso exclusivo da prova: porque ela não tem condições de avaliar toda a aprendizagem do aluno, que se dá por diferentes linguagens. Além disso, a prova apresenta a desvantagem de ser um procedimento inteiramente organizado pelo professor.

As provas, se por um lado são compreendidas como formas conservadoras de averiguar a aprendizagem, por outro, são tidas como instrumentos confiáveis e representativos dos resultados de aprendizagem. Porém, o mais importante reside na perspectiva com a qual a prova é realizada. Então, se a prova/exame é utilizada para disciplinamento, controle e regulação, perde seu sentido avaliativo. Se for utilizada para que seu resultado contribua com o processo ensino e aprendizagem, pode conferir novos rumos à atividade do professor e dos alunos em busca do desenvolvimento destes últimos (MORETTO, 2010; OLIVEIRA, 2018). Entretanto, o que se vê, cada vez mais, é que o sistema educacional impõe a demonstração quantificada dos resultados de aprendizagem obtidos por meio de provas (OLIVEIRA, 2018).

Mais uma vez, vale ressaltar que o problema central não é a utilização de prova como instrumento de avaliação da aprendizagem dos alunos, e sim para que fins a prova é utilizada e qual é sua relação com os objetivos do ensino e do projeto de formação dos alunos. Em crítica ao modo pelo qual professores lidam com a avaliação por meio de prova, Vasconcellos (2003, p. 125) afirma:

É mais cômodo (permite um tempo para “respirar”, corrige tudo de uma vez, etc.); o docente tem a visão de que “sempre foi assim”; não percebe a necessidade de mudar; não sabe como fazer diferente; sente-se segura assim, já que há uma legitimação social para este tipo de prática (especialmente em termos de preparação para os exames); existe a possibilidade de usá-lo como ameaça para o aluno (forma de controle do comportamento); e localiza o problema no aluno, não se questiona o processo.

Grillo e Lima (2010) argumentam que, por existirem distintos tipos de aprendizagem, são necessárias também diferentes formas de avaliação para consolidar a sua validação de maneira mais democrática. Hoffmann (2008) acrescenta que por meio de diferentes instrumentos avaliativos, o docente pode direcionar e desafiar os alunos para o avanço conceitual. A autora reforça que o conceito de avaliação, nas suas entrelinhas, está imbuído de um caráter dinâmico e contínuo para reorientar as práticas pedagógicas. Percebe-se, assim, que a avaliação propõe uma reflexão tanto do professor como do aluno.

Relativamente aos direcionamentos legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/1996 caracteriza a avaliação como uma verificação da aprendizagem em seus aspectos qualitativos e quantitativos, no decorrer dos períodos letivos, com eventuais provas como instrumento para quantificação (BRASIL, 1996). Essa definição legal não garantiu e não garante a transformação nas práticas dos professores e das instituições de ensino, tampouco assegura as condições para que se efetive, de fato, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, e se limita à mera verificação sem análise aprofundada de todo o processo de ensino e aprendizagem. Como apontou Haydt (2004), o ato avaliativo, no desenvolvimento das ações pedagógicas, é atrelado a termos como notas, sucesso, fracasso, promoção e repetência.

Nesse sentido, a lei por si só, bem como suas deliberações, não garante uma reflexão mais ampla para, com isso, pensar em uma avaliação da aprendizagem que objetiva compreender os percursos do aprendizado dos alunos, mediante os seus resultados e, assim, apontar também as concepções, práticas e instrumentos avaliativos assumidos pelo professor em sala de aula. Considera-se, dessa forma, a avaliação como uma forma de averiguação não somente dos avanços, mas também das limitações dos alunos; além disso, ela é uma ocasião do docente reexaminar criticamente o seu trabalho pedagógico.

Pelo exposto, constata-se que os estudiosos do tema avaliação da aprendizagem, aqui citados, concordam que o valor dos instrumentos de coleta de informações, seu conteúdo e forma são estruturados e utilizados, depende da função com a qual ela é realizada. Assim, a aprendizagem do aluno pode ser avaliada para fins de reorganização qualitativa do trabalho do professor para que o ensino promova mais a aprendizagem ou pode ser para atender interesses não relacionados à aprendizagem. Portanto, uma prova pode ter, ou não, uma perspectiva formativa e impulsionadora da aprendizagem dos alunos (DE MORAES, 2011).

A escola tende, na maioria das vezes, a reforçar o caráter avaliativo de promoção ou reprovação do aluno, materializado predominantemente em provas, levando os alunos a se preocuparem mais com a reprovação do que com sua aprendizagem. Luckesi (2008) nos leva a refletir sobre o lugar que o processo avaliativo da aprendizagem ocupa no interior da escola, na maioria das vezes, secundário e isolado.

A avaliação não deve ser construída isoladamente do processo de aprendizagem e, ainda mais, ela deve oportunizar um momento de aprendizagem desconstruindo os mitos que historicamente foram acumulados pela sociedade escolar. Ou seja, a avaliação não deve ser percebida como um apêndice do processo de ensino-aprendizagem, como algo que tem algum contato com o processo, mas cuja função ainda não se sabe ao certo. Ela deve ser entendida e utilizada de maneira a estar

apropriada pelo processo, como algo integrado, do qual se sabe o verdadeiro propósito (CARMINATTI; BORGES, 2012, p. 174).

Outros autores entendem que a avaliação é: a) “um processo dinâmico, contínuo e sistemático que acompanha o desenrolar do ato educativo” (GOLIAS, 1995, p. 90); b) um processo contínuo de identificação e interpretação dos conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos em relação às mudanças esperadas no seu comportamento e aos objetivos do ensino, tendo em vista decisões sobre alternativas de planejamento do trabalho do professor e da escola como um todo (PILETTI, 1986, p. 190); c) “processo de atribuir valores ou notas aos resultados obtidos na verificação da aprendizagem” (NÉRICE, 1985, p. 449). Essas compreensões de avaliação mostram-se limitadas por caracterizarem uma falta de clareza e especificação (definição a), por especificá-la apenas de forma comportamental e burocrática (definição b), por limitá-la ao processo quantificador, expresso em valores ou notas (definição c).

Ao refletir sobre o processo de avaliação na escola, vem à tona toda a prática educativa, todo seu suporte teórico contextual. A avaliação não é um assunto que se possa separar das implicações vividas no dia a dia escolar, pois ela adquire significado especial quando por meio dela se busca chegar à qualidade da educação que se pratica. Deve-se pensar na educação a partir de uma visão ampla da aprendizagem e na avaliação como instrumento favorecedor da aprendizagem. Não se pode confundir avaliação somente com nota ou conceito, sucesso ou insucesso do aluno e da escola. A rigor, o que se espera é que, dadas todas as condições necessárias, o processo de ensino e aprendizagem sempre conduzirá ao desenvolvimento do aluno e não ao seu fracasso em aprender.

Portanto, a avaliação é ação e não somente julgamento; é a maneira de verificar o processo de apropriação do conhecimento pelo aluno, sempre em relação com a possibilidade de impulsionar seu desenvolvimento. Segundo Luckesi (2005), a forma como se avalia é primordial para a efetivação do projeto educacional. É ela que indica aos alunos o que o professor e a escola priorizam. Na perspectiva da avaliação que medeia e promove a aprendizagem do aluno, o mais importante não é o seu acerto, refletido no instrumento de avaliação. O que é mais relevante é que tanto o acerto quanto o erro podem ser indicadores do que está ocorrendo no processo de pensamento do aluno.

Por conseguinte, avaliar consiste em analisar os resultados de forma a subsidiar o aprimoramento da atuação do professor, assim como do aluno. Nesse sentido, a avaliação deve ser contínua para que sirva para “valorizar o caminho percorrido e realimentar, em toda extensão, o processo de ação educativa” (CABELLO, 1987, p. 136). Um caminho que poderia

abrir espaço para uma nova discussão relativa às perspectivas da avaliação seria a partir da gestão democrática resguardada na LDB 9394/96 em seus artigos 14 e 15 que, mesmo diante de inúmeros avanços relativos à gestão, pode estimular a participação de todos os envolvidos no processo nas decisões escolares, a princípio por meio da construção democrática do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Apesar da lei, muitos gestores ainda são centralizadores, se sentem pressionados pelos resultados, principalmente das avaliações, o que os impede de ampliar os debates internos. Por conseguinte, também os professores, objetivando manter ou elevar o índice, aderem a diversas estratégias estabelecidas e delegadas pelo gestor, a partir do momento que está de posse dos resultados da avaliação. Assim, preparam atividades semelhantes aos testes (RUBINI, 2017). Esses momentos que são possíveis, nesta visão democrática das atividades escolares, proporcionadas pelo diretor, permitem alcançar os mecanismos necessários, levando em consideração as necessidades da escola, para que os trabalhos escolares não se resumam aos resultados do Ideb, refletindo sobre as propostas políticas e pedagógicas que prevalecem e as que precisam ser priorizadas na escola.

As recorrentes reflexões sobre as avaliações em larga escala permitem trazer para essa discussão a importância da equipe gestora para construir, no seio escolar, momentos que favoreçam pensar como são delineados os trabalhos escolares. As discussões acerca da importância da equipe de gestão no direcionamento dos resultados das avaliações externas no âmbito escolar. Assim, o uso dos resultados destas avaliações pode propiciar condições para melhorar o contexto da escola e do sistema, visto como a base do discurso, no geral, das propostas dos sistemas de avaliação estadual e nacional. Nos últimos tempos, segundo Neto (2018), de uma forma errônea, a avaliação passou a ser sinônimo de política educacional. O autor considera a importância da avaliação, mas somente como um instrumento necessário para aperfeiçoar e aprimorar os processos educacionais e as políticas públicas educacionais.

O sistema de políticas educacionais é considerado mais amplo, sustentado por componentes pedagógicos como projetos e programas; envolve outros setores, ou seja, além de multidimensional, esse sistema é também multisetorial, com definições claras e objetivas de suas finalidades, ficando aquém do esperado ao determinar somente metas para a aprendizagem, restringindo e afunilando possibilidades, o trabalho escolar e o trabalho docente. Acompanha-se uma busca incessante por resultados, a diretoria fica refém de aumentar ou manter o índice, com a prerrogativa de perder recursos que, por sua vez, são restritos, deixando secundarizados os trabalhos escolares, que deveriam priorizar o ensino e

aprendizagem dos alunos. O entendimento de toda essa política desarticula o processo, se torna insignificante perante o resultado.

Após o período de 1990, quando tivemos os avanços e discussões sobre os sistemas de avaliação, a partir dos anos 2000, o foco principal das avaliações, sejam elas em qualquer nível educacional, é o resultado em detrimento dos meios, em sua maioria vazios de significados e também de conteúdos. O processo que deveria ser discutido sob a ótica de inúmeras relações que abarcam a complexidade do ambiente escolar, seus sujeitos, sua subjetividade, ao que parece, é desconsiderado diante dos processos educacionais. Para Rubini (2017), as ações do governo federal são importantes e necessárias, no caminho da qualidade educacional, mas diante de uma nação tão complexa como a nossa, as discussões sobre a educação básica devem alavancar para além das perspectivas do fracasso ou sucesso, de forma isolada. O indicador, além de retomar a figura da gestão democrática e participativa, que já é prevista, precisa adequar os objetivos educacionais às realidades regionais e locais, num consistente movimento político educacional, cuja ênfase esteja na aprendizagem.

Além do mais, agregar a discussão dos instrumentos a serem utilizados e como “interpretar” adequadamente os resultados com outros atores, de forma que a avaliação assuma suas características essenciais, em âmbito nacional, respeitando as particularidades regionais e locais, com entrelaçamento das três esferas governamentais. A esfera federal pode articular-se com as demais, traçando caminhos que contemplem a aprendizagem e a consequentemente melhoria da educação básica, que favorecerá o avanço no sentido de objetivos educacionais, claramente definidos e que realmente contextualizem os processos educacionais, tendo como principal responsabilidade liderar um “movimento” democrático e participativo de caráter discursivo. Méndez (2002, p. 14) atribui à avaliação da aprendizagem um sentido crítico e complexo por permitir ao professor não só melhorar sua prática “bem como colaborar na aprendizagem do aluno, conhecendo as dificuldades que deve superar o modo de resolvê-las e as estratégias que coloca em funcionamento”.

Após expor as diversas definições de avaliação da aprendizagem, cabe demarcar a compreensão que se adota neste trabalho. Compreende-se que a educação tem um papel inegável de promover o desenvolvimento do indivíduo, por meio do processo educativo, permitindo que haja uma nova consciência, ou seja, levando em consideração uma nova individualidade com capacidade de transformar a si e o meio do qual faça parte. A esse respeito, Libâneo (1994) destaca a educação escolar como uma atividade social que visa fazer com que conhecimentos e experiências humanas, acumuladas no decorrer da história, se tornem conhecimentos adquiridos pelos alunos. À Pedagogia cabe intervir nesse processo de

aquisição de conhecimentos e orientá-lo para finalidades sociais e políticas criando, para isso, as condições metodológicas e organizativas necessárias para viabilizá-lo.

Um dos meios dessa intervenção é, sem dúvida, a avaliação da aprendizagem. Enquanto uma intervenção do professor pode criar novas possibilidades para a aprendizagem dos alunos, a avaliação da aprendizagem deve ser compreendida também como uma prática pedagógica que contribui para uma perspectiva democrática da educação escolar, uma vez que seu resultado serve para fortalecer o processo de apropriação de conhecimentos pelos alunos, bem como para torná-los, cada vez mais, sujeitos conscientes de seu próprio desenvolvimento e de sua forma de existir na sociedade.

A avaliação é um exercício de reflexão, capacidade única e exclusiva do ser humano, de pensar os seus atos, de analisá-los, interagir não só com o mundo, mas também com os outros seres, e de influenciar na tomada de decisões e transformação da realidade. Desta forma, pode contribuir para o aluno “ter a consciência do inacabado do ser humano, impulsionando os sujeitos à invenção da existência, à criação de um mundo não natural na busca de superação dos desafios postos pela própria existência, levando-os assim à construção contínua da cultura, da história, da sociedade” (FREIRE, 2000 *apud* LUCKESI, 2007, p. 48).

Nesse sentido é que também se pode dizer que a avaliação é uma ação mediadora da aprendizagem. Aos professores cabe inteirarem-se mais formalmente e sistematicamente do processo de avaliação da aprendizagem como ação primordial da atividade de ensino, aprimorando continuamente os meios de sua realização. A esse respeito, Facci (2004) ressalta que o docente é o mediador entre o aluno e o conhecimento. Assim, ele deve interferir com práticas pedagógicas que possam considerar o potencial individual de cada aluno, mas no contexto de uma coletividade.

O desafio que se apresenta para professores, gestores, alunos e para todos os sujeitos envolvidos na educação escolar de forma direta ou não, é que a escola cumpra sua função social democrática de promover amplamente a aprendizagem dos alunos. Para isso, se faz necessário mudar a concepção de avaliação da aprendizagem.

Para trabalhar com avaliação, não necessitamos de mudar nossos instrumentos necessitamos de mudar nossa postura, ou seja, ao invés de examinar, avaliar. Os resultados de um teste, no caso, podem ser lidos sob a ótica do exame ou sob a ótica da avaliação. Após a correção, se o utilizarmos sob a forma de exame, vamos classificar o aluno, minimamente, em aprovado ou reprovado; mas se o utilizamos sob a ótica da avaliação, vamos qualificar o desempenho provisório do aluno, tendo em vista encaminhar atividades que melhorem seu desempenho, caso este não seja satisfatório ainda. Deste modo, repito, não é o instrumento que caracteriza o ato de examinar ou o ato de avaliar, mas sim a postura de avaliar ou de examinar (LUCKESI, 2005b, p.4).

Considera-se que a posição de Luckesi se aproxima da perspectiva da teoria histórico-cultural (assumida nesse trabalho e descrita adiante), no sentido de que o ensino e, conseqüentemente, a avaliação da aprendizagem dos alunos não podem ser voltados à produção de resultados quantitativos obtidos por aplicação de exames. O foco em resultados por si só os torna inerte para promover o desenvolvimento dos alunos porque ele tanto desvaloriza o ensino como a aprendizagem. Da perspectiva que está se buscando desenvolver neste trabalho, entende-se que, se a educação é instrumento de transformação social, de par com o ensino a avaliação da aprendizagem é instrumento de transformação das condições que possibilitam o aluno a aprender e desenvolver-se.

1.4 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E AS INFLUÊNCIAS DO PARADIGMA INDUSTRIAL TECNOLÓGICO

A perspectiva que se assume, neste trabalho, de compreensão da avaliação da aprendizagem como instrumento a serviço do desenvolvimento do aluno, requer uma análise crítica, ainda que breve, da influência do paradigma social mecanomórfico e mercadológico na desconstrução do lugar da avaliação da aprendizagem em sala de aula, da perda do sentido desta avaliação no processo de formação do aluno. Como tendência que atualmente orienta processos educacionais, o paradigma industrial-tecnológico tem exercido influência determinante nas concepções de educação e, conseqüentemente, na avaliação da aprendizagem. Serão tecidas aqui algumas considerações sobre este paradigma a partir da descrição apresentada por Bertrand e Valois (1994).

No âmbito das relações sociais e do processo de produção da sociedade, o paradigma industrial tecnológico é dominante na sociedade ocidental, organizada como sistema capitalista globalizado e neoliberal. Trata-se de um modo de organização da sociedade fundamentado na concepção moderna de sociedade, cujas crenças são a possibilidade do conhecimento científico, a concepção de ciência racional positivista, a possibilidade do progresso tecnológico e material. Assumindo o modelo positivista de conhecimento, a ênfase recai na objetividade, na quantificação e na fragmentação disciplinar. Assume, ainda, a concepção funcionalista de sociedade e a concepção liberal de economia (BERTRAND; VALOIS, 1994).

Do ponto de vista deste paradigma, o progresso resume-se a progresso material. Ele sustenta-se em um conjunto de valores que expressam uma concepção positivista de conhecimento e uma concepção mecanomórfica de relações entre as pessoas. A liberdade

pessoal é compreendida como liberdade de consumo e de acumulação de bens materiais, por meio da exploração e domínio da natureza. Esse paradigma valoriza a conformidade, a racionalidade científica, a hierarquização dos conhecimentos. Como tende a ressaltar mais o conformismo que a divergência, outro valor central para o paradigma industrial tecnológico é o individualismo, base para a competição entre os indivíduos, e o desenvolvimento de subjetividades conformadas e guiadas pelo racionalismo e o egocentrismo. Tanto a ciência como a tecnologia deve estar subordinada às exigências da indústria, pois é a industrialização, enquanto sistema de produção capitalista, que garante a acumulação capitalista. Para isso, uma estratégia importante é a otimização do bem-estar de indivíduos, principalmente por meio do consumismo e sob o princípio do utilitarismo (BERTRAND; VALOIS, 1994).

No que concerne à educação, o paradigma industrial tecnológico orienta uma organização educativa para o atendimento das necessidades da sociedade industrial. A finalidade da educação é favorecer a permanência das estruturas societárias. Cabe à escola a transmissão de um saber predeterminado e este se resume ao conhecimento necessário para o indivíduo desempenhar bem seu papel, sua função no processo produtivo capitalista. São valores centrais as ideias de progresso, produção e consumo, sendo que a educação escolar deve contribuir para firmar estes valores.

A função mais importante da educação escolar é econômica e social: adaptar o aluno à sociedade. Para isso, a escola se vale da abordagem mecanicista e da pedagogia tradicional, para perfilar um aluno disciplinado, pronto a obedecer. Por sua vez, o professor organiza e julga os valores do aluno, monopoliza sua atenção, planifica e apresenta os conhecimentos, avalia e controla o aluno (BERTRAND; VALOIS, 1994).

Neste sentido, os autores identificam que uma variante do Paradigma Industrial na educação é o Paradigma Racional, que apresenta uma abordagem tecnicista da educação e define como finalidade educativa a adaptação para o consumo e para a eficácia individual. O papel da escola é a transmissão do saber racional, objetivo, para garantir a continuidade da sociedade industrial. A cultura escolar compõe-se dos valores da sociedade industrial e dos conhecimentos científicos com enfoque positivista. O foco maior do ensino é cognitivo. A organização escolar baseia-se em uma hierarquia em cuja base se encontra a atividade pedagógica, no nível intermediário os serviços e no mais alto a gestão da escola.

Outra variante, segundo os autores, é o paradigma tecnológico, que compreende que os problemas da sociedade requerem uma abordagem tecnológica e não política-ideológica. Nele, a educação recebe uma abordagem tecno-sistêmica e a concepção de ser humano é a partir da teoria behaviorista. Nessa variante, há a tendência sistêmica (ancorada na teoria geral

dos sistemas) e a tendência hipermediática (ancorada na cibernética, na inteligência artificial, ciências cognitivas, comunicação, informática), com foco em sistemas interativos.

Na sociedade industrial e na pós-industrial, a tecnologia tende a ocupar lugar importante e se tornar fator essencial da mudança da sociedade para a adaptação às novas formas de produção, trabalho, conhecimento e relações entre as pessoas. Nessa tendência, a tecnologia desempenha o papel de promover a eficácia do ensino e da aprendizagem, com deslocamento da ênfase em questões educativas para questões da tecnologia. A finalidade da educação envolve formar comportamentos para disseminar valores dominantes da sociedade industrial, prover elementos necessários para que os alunos se tornem pessoas organizadas e eficazes, promover a criatividade, o desenvolvimento tecnológico e a utilização da tecnologia. Assim, o objetivo é formar o ser tecnológico, ativo e eficaz porque se reorganiza a partir de suas próprias experiências.

No paradigma educacional tecnológico, cabe ao ensino organizar eficazmente a comunicação do saber e a transmissão dos conhecimentos. O problema do ensino e da aprendizagem é reduzido a meios, recursos tecnológicos, recursos de comunicação. Os alunos aprendem resolvendo problemas, sendo que o mais importante são os meios, as estratégias de comunicação, os recursos tecnológicos e sua utilização na aprendizagem de como resolver problemas. Os meios são importantes porque se entende que são eles que asseguram a realização de tarefas pelos alunos, possibilitam que eles sigam um programa de aprendizagem e adquiram conhecimentos e comportamentos. O uso da tecnologia permite aulas individualizadas e instrução programada. A educação se transforma em uma tecnociência e o sistema educacional em um tecnossistema. O professor se transforma em um engenheiro do ensino e planejador de situações de aprendizagem (BERTRAND; VALOIS, 1994).

As considerações sobre o Paradigma Industrial Tecnológico e suas formas de expressão na educação repercutem nas políticas educacionais, influenciando o ensino e a avaliação da aprendizagem e provocando deslocamento desta em função da avaliação como mecanismo indutor e regulador de políticas centralmente alinhadas aos interesses econômicos. Conforme descrevem Libâneo e Freitas (2017), o alinhamento da política educacional aos interesses da sociedade industrial e pós-industrial vem sendo capitaneado por organismos internacionais como, por exemplo, o Banco Mundial, com orientações técnicas em documentos formulados para os países periféricos ao capitalismo.

As orientações do Banco Mundial contidas em documentos técnicos, amplamente divulgados, exibem um discurso supostamente humanista e democrático em que se estabelecem relações entre educação e redução da pobreza de modo que os governos

assegurem, por exemplo, o acesso das camadas mais pobres à educação, o desenvolvimento humano. No entanto, esse discurso está carregado da visão economicista e mercadológica expressa em um currículo instrumental e imediatista para a empregabilidade local em um mundo cujas exigências ao trabalhador estão sendo globalizadas. A escola do conhecimento e da aprendizagem é substituída por uma escola funcional, 'prática', aligeirada, voltada exclusivamente a suprir força de trabalho útil para o mercado. Essa escola imediatista, já disseminada no país, tem seu funcionamento controlado por mecanismos de avaliação em escala; entre esses são ignorados os fatores intraescolares, especialmente os referentes às condições de trabalho e de formação profissional dos professores, às adequadas condições de ensino e aprendizagem, às formas de gestão e organização escolar, bem como os elementos pedagógico-didáticos da qualidade de ensino (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 26-27).

Demandada a cumprir a perspectiva neoliberal, a educação é levada a assumir o paradigma econômico e do mercado para dar o direcionamento da formação dos alunos. Esse direcionamento é traduzido em padrões de qualidade focados no efficientismo da educação, operados por meio do currículo, do processo de ensino e aprendizagem e da avaliação da aprendizagem, além da avaliação externa como estratégia tanto de direcionamento quanto de controle da escola (LIBÂNEO; FREITAS, 2017).

Para Freitas, L. (2011b; 2012), os organismos multilaterais, as organizações não governamentais e os movimentos pela educação vinculados a corporações empresariais, juntos, buscam por em prática uma visão da educação como um subsistema do sistema produtivo capitalista. Nessa visão, os objetivos da escola são estabelecidos a partir de necessidades estratégicas do mercado empresarial quanto à mão de obra.

Assim, a formação escolar deve servir para atender interesses competitivos e mercadológicos capitalistas de caráter neoliberal. A esse respeito, Freitas, L. (2012) explica que a competição é fomentada tanto em relação ao talento quanto à ambição, com supervalorização dos talentosos, ressaltando sua capacidade, configurando-se a meritocracia. O autor explica, ainda, que esta maneira de pensar a educação corresponde à pedagogia tecnicista, abrangendo, hoje, também a responsabilização, a meritocracia e outras estratégias gerenciais introduzidas na educação. Por essa forma racional técnica, as expectativas de aprendizagem são medidas por testes padronizados.

Desse modo, considera-se que a avaliação da aprendizagem desenvolvida, hoje, nas instituições de ensino, marcadamente as públicas, apresenta características marcantes dos Paradigmas Industrial e tecnológico, não se configurando, portanto, como elemento que potencializa a aprendizagem, mas, sim, como instrumento que viabiliza o ajustamento da formação do aluno às expectativas destes paradigmas. Para Freitas (2010), uma das peculiaridades da forma escolar atual é seu isolamento da vida e das contradições sociais. Se a escola possibilitasse que as contradições entrinhassem em seu seio, possibilitaria a seus

sujeitos avancem no interior das lutas e contradições. Entretanto, o papel social da escola capitalista é gerar subordinação e conformidade com o sistema e não um pensamento crítico quanto a esse sistema. E educação, de acordo com interesses capitalistas, instrui os alunos a uma conformação, resultando no afastamento social da juventude no interior da escola.

Diante de tais evidências, a avaliação se propõe a controlar o comportamento do aluno em sala de aula e na escola, exercendo o controle das práticas cotidianas, insuflando atitudes e valores. A avaliação individual e a apreensão do desenvolvimento do aluno ficam submersas na imensidão de dados estatísticos com tendências globalizantes de parâmetros. Além disso, a avaliação assume o papel de fazer a escola cumprir metas determinadas pelos governantes para fazer jus à obtenção de verbas e recursos para instituições de ensino. Esse é o caso das avaliações em larga escala e dos diversos mecanismos avaliativos desenvolvidos pelos governos nos níveis locais.

Freitas (2004) descreve o abalo que o capitalismo tem causado na educação e na avaliação, estabelecendo uma relação entre os meios de existência, no plano social, do trabalho e da produção de bens e serviços, além de outros, conectando as esferas de formação e pedagógicas. Dessas relações partem os processos avaliativos, na perspectiva ideológica econômica, desestruturando as práticas pedagógicas e as políticas internas da escola (principalmente o projeto político pedagógico), tornando a escola “refém” deste *modus operandi*.

Essas adaptações são aceitas por meio de acordos internacionais apresentados por políticas educacionais configuradas localmente para atender a essas demandas, com controle e regulação. Esse alinhamento da política pública avançou especialmente a partir de 1990, com mudanças, tensões e pressões, inclusive o que o pesquisador denomina de desarmamento teórico (FREITAS, 2004), com o neotecnicismo desestabilizando os profissionais da educação e dando lugar às competências e habilidades.

Foi criado o conceito de equidade, entendido como a responsabilidade de a escola ter que ensinar qualquer aluno, independentemente de seu nível socioeconômico. Dessa forma, descontado o nível socioeconômico, o que restava era percebido como sendo responsabilidade da escola e de seus recursos pedagógicos. Bastava treinar (ou credenciar) os professores, mandar livros didáticos, criar parâmetros curriculares, eliminar os tempos fixos como nos ciclos ou na progressão continuada e, sobretudo, inserir avaliação externa. Este tem sido o cotidiano dos sistemas educativos sob o impacto das políticas públicas mais recentes (FREITAS, 2004, p. 147-148).

Os testes padronizados quantificam tanto o conhecimento do aluno como seu nível socioeconômico, o que serve para direcionar a força de trabalho e o controle ideológico

educacional, metamorfoseando a educação em ambiente mercadológico (L.C. FREITAS, 2012; SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, 2015). De mãos dadas, responsabilização e privatização estão passando a ideia de que o privado é melhor que o público e indicando critérios para privatização das escolas sob o argumento de falhas de gestão e ineficácia do ensino. Os resultados das avaliações são fortes indicadores para o controle da educação e das pessoas e para a gestão de méritos, como mostra Freitas (2011b, p. 17):

A associação dos testes com a ideologia da responsabilização e da meritocracia coloca-os como uma ferramenta de punição ou recompensa e confunde sua função central de diagnóstico da aprendizagem do aluno e da ação do professor. Isso potencializa as imprecisões típicas de quaisquer testes, pois seus resultados são agora usados para interferir com a vida das pessoas — este é o sentido do termo “high-stakes tests” — testes de alto impacto — em contraposição a “low-stakes tests” — testes de baixo impacto, de caráter diagnóstico e de monitoramento de tendências.

Em direção oposta a esta, busca-se na teoria histórico-cultural uma contribuição para compreender a avaliação da aprendizagem e seu papel propulsor da relação entre aprendizagem e desenvolvimento do aluno, assunto desenvolvido no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A partir das discussões realizadas sobre a avaliação da aprendizagem no capítulo anterior, recorre-se a teoria histórico-cultural e busca-se, nos estudos de Vygotsky e seus pressupostos, uma nova reflexão sobre a avaliação da aprendizagem sob outra perspectiva, no intuito de compreender como as interações humanas interferem no processo de apropriação do conhecimento cultural e social, pois à medida que são estabelecidas as conexões necessárias relativas ao conteúdo, este vai sendo internalizado pelos sujeitos. Na busca de um diálogo mais amplo, neste capítulo serão consideradas as elaborações do formulador desta teoria, principalmente aquelas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, que foram enfatizadas por ele como processos dinâmicos e complexos.

Para avançar ainda mais as discussões, buscou-se explorar a teoria desenvolvimental, objetivando trazer aspectos almejados por Davydov ao contrapor um ensino genérico, que ressalta a importância de aprofundar o entendimento acerca da abstração, generalização e a formação de conceitos, para uma apropriação geral e fundamental dos objetos de conhecimento. Será apresentado, com subsídio dos estudos de Davydov, como o ensino pode colaborar com a formação de sujeitos ativos e críticos, como as suas estratégias ajudam os alunos a internalizarem os conceitos, competências e habilidades de pensar e agir, trazendo como foco da discussão a estrutura da atividade de ensino e aprendizagem que fora estabelecida para direcionar a resolução de problemas, para enfrentamento dos dilemas de aprendizagem diversos, tomada de decisões, ou seja, na base de seu pensamento está a ideia importante, estruturada por Vygotsky, de que a aprendizagem e o ensino são formas universais de desenvolvimento mental. Nas abordagens que serão desenvolvidas a seguir, serão vistas possibilidades de superar a pedagogia tradicional empiricista, a partir da introdução do pensamento teórico, para que, assim, o ensino possa colaborar com as mudanças qualitativas no desenvolvimento do pensamento teórico.

2.1 CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Lev Semenovich Vygotsky, psicólogo russo, nasceu em 17 de novembro de 1896, em Orsha (Rússia). Ele é o formulador de uma teoria que, ao longo do século XX, serviu de base para o desenvolvimento de uma abordagem absolutamente diferente da compreensão sobre o desenvolvimento psicológico humano: a teoria histórico-cultural. Diversos são os elementos que influenciaram seu pensamento⁵. Destes aspectos, destacam-se: a diversificada e ampla formação intelectual e acadêmica (Direito, Filosofia, Psicologia, Literatura e História), os estudos filológicos; os estudos do significado histórico e psicológico da arte; a contextualização histórica de suas pesquisas na Rússia pós-revolução de 1917; o fundamento materialista histórico e dialético de sua investigação; a busca pela constituição de uma nova psicologia (REGO, 2014). Além de filósofos de distintos períodos históricos, Vygotsky dialogou com as ideias de psicólogos russos de sua época, assim como psicólogos de outros países, entre eles Jean Piaget.

Vygotsky morreu precocemente, aos 37 anos, em 11 de junho de 1934. Em sua curta vida, colaborou intensamente com as futuras gerações de pensadores da psicologia, da pedagogia e de outras áreas, deixando uma grande herança teórica. É importante ressaltar, aqui, que ele foi criticado em seu país e sua obra foi proibida de 1936 a 1956, passando ao rol de obras proibidas pelo governo russo (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2017).

Uma das premissas mais fundamentais de Vygotsky é a de que a formação da consciência humana resulta das relações sociais históricas, sendo a aprendizagem da cultura o elemento mediador da constituição psicológica humana (VIGOTSKI, 2003a; 2003b). Para Vygotsky (2010), o homem possui natureza social visto que nasce em um mundo carregado de valores culturais. Na ausência do outro, o homem não se faz homem. A partir disso, ele elaborou uma teoria explicativa do desenvolvimento psicológico humano na qual assegura que o conhecimento é sempre intermediado. Entretanto, articulou dialeticamente esta explicação à singularidade do desenvolvimento humano, pois, para ele, este possui características individuais e particulares. Os significados culturais, elaborados ao longo da história da humanidade, são internalizados pela pessoa por meio de relações sociais individualmente, mas ganham sentido próprio, a partir da relação com a realidade, com a vida e com os motivos de cada indivíduo (LANE, 1997).

⁵ Prescinde-se aqui da apresentação contextualizada da vida e obra do autor, pois esta se encontra detalhada em diversas publicações, entre outras, em Rego (2014), Toassa (2016), Prestes, Tunes e Nascimento (2017).

Em sua teoria, Vygotsky elaborou vários conceitos que se articulam tecendo uma rica e aprofundada explicação do processo de constituição e desenvolvimento psicológico humano. Para este trabalho, foram considerados como mais relevantes a relação entre aprendizagem, desenvolvimento e a zona de desenvolvimento proximal. Esses conceitos, tratados a seguir, contribuem para uma concepção de avaliação da aprendizagem que fortalece outra perspectiva, contrária à perspectiva economicista e neoliberal da avaliação.

2.1.1 A relação entre aprendizagem e desenvolvimento do aluno

A aprendizagem pode ser compreendida como o processo mediante o qual se distingue dos processos inatos e de maturação do organismo. Aprendizagem “é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente e as pessoas”. (OLIVEIRA, 1993, p. 57). Na teoria histórico-cultural, esse processo ganha um caráter de mediação do desenvolvimento. Por sua vez, o desenvolvimento é conceituado por Vygotsky como:

[...] um complexo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformação qualitativa de umas formas em outras, um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, o complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação (VYGOTSKI, 1995, p. 141).

Prestes, Tunes e Nascimento (2017) consideram que a teoria de Vygotsky apresenta contribuições que se conectam com questões indicadas por Davydov, um dos principais teóricos do ensino desenvolvimental, para quem o estudo das conexões entre desenvolvimento psicológico da criança, educação e ensino envolve a compreensão de três questões importantes:

a) os vínculos entre o desenvolvimento psicológico e os sistemas educativos; b) a dependência interna que o desenvolvimento da psique tem em relação a um determinado sistema de educação ou de ensino; c) a profunda influência psicossocial da educação e do ensino na formação das pessoas (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2017, p. 58).

Estas três questões encontram-se contempladas na tese defendida por Vygotsky sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Para o autor, aprendizagem é muito mais do que aquisição da capacidade para pensar. Aprendizagem consiste na “aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas” (VIGOTSKI, 2003a, p. 108).

Exemplificando, o autor refere que aprender não altera a capacidade global da pessoa para focar sua atenção, e sim desenvolve várias capacidades de focar sua atenção em várias coisas.

Ao idealizar sua teoria explicativa do processo de desenvolvimento humano, Vygotsky (2005; 2009; 2010) apresentou, também, uma nova compreensão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, conferindo à educação e ao ensino escolar papel decisivo na promoção do desenvolvimento humano. Para ele, não são processos idênticos e equivalentes. Ao contrário, são bastante distintos. Mas, entre estes processos, há uma unidade e eles se encontram em uma relação dialética de mútua influência. A aprendizagem influencia o desenvolvimento, e este influencia a aprendizagem. Ao esclarecer esta mútua influência, Vygotsky atribuiu ao ensino escolar o papel de promover o desenvolvimento da criança, desde que seja um ensino organizado com essa intencionalidade.

A influência desse ensino, que ele denominou de corretamente ensino organizado, consiste em ativar, impulsionar na mente do aluno, processos de desenvolvimento que ocorrerem com a aprendizagem. Assim, na explicação da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky põe a aprendizagem como necessária, pois, por meio dela, afirma o autor, é que uma criança adquire capacidades e forma processos mentais que não são dados naturalmente, mas que são historicamente formados, desenvolvidos e apropriados pelos seres humanos de uma geração a outra.

A aprendizagem, então, antecede o desenvolvimento, podendo ser sua propulsora, pois aprender provoca a formação funções psicológicas que, por sua vez, ampliam o desenvolvimento. Deste pressuposto, decorre outro: bom ensino é o que se adianta para o desenvolvimento do aluno e influencia na formação de funções psicológicas (VIGOTSKI, 2009). Fica, então, estabelecida a unidade entre aprendizagem e desenvolvimento.

Uma vez que uma criança tenha aprendido a realizar uma operação, ela passa a assimilar algum princípio estrutural cuja esfera de aplicação é outra que não unicamente a das operações do tipo daquela usada como base para a assimilação do princípio. Consequentemente, ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois no desenvolvimento, ou seja, o aprendizado e o desenvolvimento não coincidem (VIGOTSKI, 2003a, p. 109).

Essa compreensão é sustentada por Vygotsky a partir de outra premissa, em que considera que a história da sociedade e a história do desenvolvimento humano são conectadas e inseparáveis. Na interação dos seres humanos entre si, há um processo de transmissão e apropriação da cultura, incluindo modos de pensamento e de ação, experiências, significados, enfim, toda a vida cultural de dada sociedade. Desse modo, desde o nascimento, as crianças

estabelecem, com os adultos, relações marcadas social e historicamente e nelas vão se apropriando e internalizando o que se encontra disponibilizado na cultura. Portanto, o ser humano é fruto de relações sociais. “Para nós - diz Vigotski - o homem é uma pessoa social. Um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo” (SIRGADO, 2000, p. 46). Em consequência dessas relações, seus processos psicológicos vão se constituindo, configurando-se de uma forma intersíquica, por meio de trocas de conhecimentos mediadas culturalmente. Conhecimentos e processos de pensamento, então, vão se tornando intrapsíquicos. Essa explicação é a base do que Vygotsky denominou de lei genética geral do desenvolvimento humano cultural e da constituição das funções psicológicas. Daí a afirmação:

Qualquer função psicológica superior foi externa — significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas. Meios de influência sobre si — inicialmente meio de influência sobre os outros e dos outros sobre a personalidade. Em forma geral: a relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre pessoas (VIGOTSKI, 2000, p. 24-5).

De outro modo, expressa Vygotsky (2010, p. 114) acerca do caráter social da formação das funções psicológicas, caracterizando a lei genética geral do desenvolvimento psicológico humano:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

As funções psicológicas possuem caráter social, emergem nas relações sociais. As relações sociais são “relações internalizadas de uma ordem social, transferidas à personalidade individual e base da estrutura social da personalidade” (VIGOTSKI apud SIRGADO, 2000, p. 60). Composição, estrutura genética e modo de funcionar das funções psicológicas, tudo isso é social e, mesmo quando transformadas em processos mentais, elas permaneçam quase sociais (VIGOTSKI apud SIRGADO, 2000).

A concepção de Vygotsky (2003, p. 119) acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento atribui à educação e ao ensino escolar papel fundamental no processo de desenvolvimento dos alunos e sua concretização por meio da aprendizagem. Entretanto, como alerta o autor, o curso da aprendizagem está relacionado ao curso do desenvolvimento, mas desenvolvimento nunca acompanha a aprendizagem escolar, pois há entre esses dois processos relações dinâmicas e complexas que não podem ser “englobadas por uma relação hipotética imutável”.

Considerar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento releva a importância da avaliação da aprendizagem, não mais como processo de verificação do que o aluno sabe ou não sabe, aprendeu ou não aprendeu. Muito mais que isso, avaliar a aprendizagem do aluno envolve compreender de que forma ela está influenciando no desenvolvimento dos alunos e de que forma o professor pode intervir para assegurar que essa relação seja efetiva. Desse modo, a avaliação da aprendizagem se caracteriza como algo muito mais complexo do que apenas aplicar instrumentos e quantificar resultados expressos em valores numéricos. O que se busca captar, na avaliação da aprendizagem, é impossível de ser obtido por simples verificação e quantificação, pois exige um acompanhamento do processo de pensamento dos alunos para, então, revelar sua conexão com a aprendizagem alcançada.

2.1.2 Zona de desenvolvimento proximal e a aprendizagem

Luckesi (2011) afirma que, embora a aprendizagem dependa da relação professor/aluno, há complexas variáveis que intervêm na aprendizagem. Pode-se considerar que, de um ponto de vista histórico-cultural, o conceito zona de desenvolvimento proximal elaborado por Vygotsky ajuda a compreender essas variáveis.

Facci, Eidt e Tuleski (2006) consideram que uma avaliação psicoeducacional adequada deve contemplar a análise do desenvolvimento da criança de modo prospectivo, indicando as noções e conceitos que se encontram no nível de desenvolvimento próximo e sobre as quais deve se centrar o ensino a fim de contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Portanto, as autoras estão chamando a atenção para a importância do conceito zona de desenvolvimento proximal para o ensino e a avaliação da aprendizagem.

Vygotsky (2010) considera que, ao chegar à escola, uma criança já possui aprendizagens adquiridas no processo da interação social estabelecida em sua vida pregressa. Para ele, trata-se de uma pré-história de aprendizagem ocorrida no desenvolvimento cultural, por meio da experiência na cultura socialmente organizada. No entanto, esta é uma aprendizagem que difere muito da aprendizagem escolar, em que o conhecimento tende a ser mais complexo, mais sistematizado e requer funções mentais mais sofisticadas. É por isso que, conforme afirma o autor, o tipo de aprendizagem que se espera ocorrer na escola é aquela promovida por um ensino que se adianta ao desenvolvimento do aluno. A aprendizagem anterior ao processo de escolarização frequentemente é assistemática e não possui a intencionalidade de promoção do desenvolvimento de funções psicológicas. Vygotsky

articulou o conceito zona de desenvolvimento proximal (ZDP) a essa formulação das relações entre aprendizagem e desenvolvimento.

Zona de desenvolvimento proximal corresponde à diferença entre o nível das tarefas que são realizadas por uma criança com o auxílio de outras pessoas e o nível das tarefas que essa criança pode realizar de modo independente.

O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento. (...) o aprendizado deve ser orientado para o futuro e não para o passado (VYGOTSKY, 2005 p. 130).

De outro modo, Vygotsky expressa:

O que é então definido pela zona de desenvolvimento proximal, determinada através de problemas que a criança não pode resolver independentemente, fazendo-o somente com assistência? A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível real de desenvolvimento caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, 2003a, p. 113).

O ser humano, para Vygotsky, é “um ser em si, para os outros, para si mesmo”, membro de um grupo social e cultural específico que, por meio da significação que tem para os outros, adquire a significação para si (SIRGADO, 2000, p.74). A natureza social do aprendizado é seu caráter de processo por meio do qual as crianças adentram na vida intelectual das pessoas que as cercam. Na natureza social da aprendizagem está sua natureza cultural; e esse princípio explica a unidade que conforma aprendizagem e desenvolvimento no interior da cultura, desde o início da vida da criança.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal é revelador dessa natureza social, cultural e histórica da aprendizagem

[...] propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, 2003, p. 118).

O conceito zona de desenvolvimento proximal, correlacionado à avaliação da aprendizagem, mostra-se enriquecedor e, ao mesmo tempo, um grande desafio. O desafio maior que pode ser considerado é a própria compreensão desse conceito, que tem sido disseminado e praticado frequentemente de forma simplificadora, quando não profundamente equivocada. Como ressalta Vygotsky, a consideração deste conceito não pode estar isolada do assunto (conteúdo) da aprendizagem, bem como do estágio de desenvolvimento do aluno dentro de uma disciplina e em relação ao seu desenvolvimento mais amplo.

Cada assunto tratado na escola tem a sua própria relação específica com o curso do desenvolvimento da criança, relação essa que varia à medida que a criança vai de um estágio para outro. Isso nos leva diretamente a reexaminar o problema da disciplina formal, isto é, a importância de cada assunto em particular do ponto de vista do desenvolvimento mental global. Obviamente, o problema não pode ser solucionado usando-se uma fórmula qualquer; para resolver essa questão são necessárias pesquisas concretas altamente diversificadas e extensas, baseadas no conceito de zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 2003, p. 119).

Em análise crítica sobre as interpretações correntes do conceito ZDP, Chaiklin (2011) recorre a vários autores para fundamentar seu posicionamento acerca da ampla popularidade desse conceito que tem seu preço:

A popularidade, não obstante, tem seu preço. Wertsch (1984) sugeriu que, caso esse constructo teórico não fosse melhor elaborado, haveria o risco de ele ser “utilizado de forma imprecisa e indiscriminada, tornando-se assim tão amorfo que perderá seu poder explicativo” (p.7). Mercer e Fischer (1992) acreditam que “existe um risco que o termo seja usado como pouco mais do que uma alternativa da moda à terminologia piagetiana ou ao conceito de QI para descrever diferenças individuais de desempenho ou potencial” (p.342). Palinscar (1998) sugere que no contexto da pesquisa sobre a natureza negociada do processo de ensino e aprendizagem, este é “provavelmente um dos mais utilizados e menos compreendidos constructos teóricos na literatura educacional contemporânea” (CHAIKLIN, 2011, p.370).

Chaiklin (2011), ao desenvolver a análise da interpretação corrente do conceito ZDP, compreende que esse conceito foi introduzido por Vygotsky como parte de uma análise geral do processo de desenvolvimento da criança e que, para compreender esse conceito, é preciso considerar o que Vygotsky pretendia com ele: considerar a criança como um todo, explicar o desenvolvimento como processo que se caracteriza pela unidade de aspectos materiais e mentais, sociais e pessoais dentro de um estágio de desenvolvimento e em uma situação social de desenvolvimento. De acordo com Chaiklin (2011), é necessário considerar três elementos associados: período atual do desenvolvimento, funções em maturação, próximo período etário como zona de desenvolvimento proximal objetiva. Para ele, a ZDP objetiva “não se refere a

nenhuma criança em particular, mas reflete as funções psicológicas que precisam ser formadas ao longo de um determinado período etário para que se forme o período seguinte” (CHAIKLIN, 2011, p. 666).

É em relação a esta ZDP objetiva que se pode tentar avaliar o desenvolvimento atual de uma criança singular e, então, se chegar a uma ZDP subjetiva desta criança em particular. Mas, antes, é preciso ter claro por que se quer avaliar a ZDP. Chaiklin, então, esclarece:

Lembre-mo-nos de que o interesse de Vigotski era desenvolver uma base teórica para intervenções pedagógicas apropriadas que incluísse princípios para um possível agrupamento de ensino de crianças e a identificação de intervenções específicas para crianças individuais. Intervenções devem estar baseadas em procedimentos de diagnóstico assentados em um entendimento explicativo do atual estado de desenvolvimento de uma criança. Nessa perspectiva, não é aceitável ter apenas indicadores ou sintomas (correlatos) do desenvolvimento psicológico; é preciso servir-se de um entendimento teórico dos processos pelos quais uma pessoa se desenvolve (CHAIKLIN, 2011, p. 667).

O entendimento de Vygotsky sobre a ZDP é de que ela “permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como aquilo que está em processo de maturação”, (VIGOTSKI, 2003, p. 113.).

Considerando-se a crítica, o esclarecimento e as ponderações de Chaiklin sobre a ZDP, pode-se afirmar que a política educacional brasileira, hoje, particularmente para a educação básica, considera o ensino e a aprendizagem apenas como resultado quantificável, desconsiderando de fato a complexidade e o dinamismo desses processos, que influenciam profundamente o desenvolvimento dos alunos. Essa política conduz a práticas avaliativas que enfatizam avaliações apenas do que o aluno já sabe, para quantificar em um resultado e classificá-lo. Desse modo, passa muito longe da possibilidade de um diagnóstico que sirva para compreender o desenvolvimento dos alunos, permanecendo no nível daquilo que Vygotsky chama de indicadores ou sintomas.

Verifica-se que o mais depreciativo dessa prática avaliativa é que os resultados muito pouco são tomados para análise sobre o trabalho pedagógico. Seus objetivos são de cunho muito mais burocrático e imediatista e acabam não influenciando positivamente nem o ensino e muito menos a aprendizagem.

As técnicas de avaliação estática concentram-se no que a criança já sabe e, portanto, no produto da aprendizagem, e no que ela sabe fazer por si mesma. A intenção desses procedimentos é estabelecer níveis de competência, que frequentemente são confundidos e usados como medidas de potencial (LUNT, 1994, p. 228) .

Realçando as contribuições da Teoria histórico-cultural, Rego (2014) defende que a avaliação da aprendizagem seja mais criteriosa, considerando sua relevante função. Esse papel se torna mais vultoso se considerarmos, por exemplo, que na escola pública de ensino fundamental, a maioria dos alunos é afetada por condições sociais e culturais marcadas por fome, pobreza, violência, discriminação etc., e que a escola não tem, de fato, promovido a eles a apropriação de um saber sistematizado e relevante. Pensando o ato avaliativo na perspectiva de Vygotsky, ele se torna instrumento fortalecedor da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, seu foco deve estar na compreensão da qualidade de aprendizagem e seu objetivo deve ser desvelar as mudanças psicológicas do aluno ao longo do processo de aprender na escola.

Tal avaliação também deve contemplar o desenvolvimento das funções psicológicas que estão implicadas nas atividades propostas pelo professor: será através dessas atividades que a criança desenvolverá o seu pensamento, a linguagem, a atenção voluntária, a memória, estabelecerá relações e correlações, etc. (MARTINS, 2005, p. 73).

Vygotsky entende que “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível desenvolvimento real amanhã — ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VIGOTSKI, 2003, p. 98). Assim, desde que compreendido e interpretado com rigor e clareza, o conceito zona de desenvolvimento proximal pode tornar-se um poderoso instrumento teórico para que os professores transformem não só a forma de avaliar a aprendizagem dos alunos, mas, sobretudo, a concepção e o papel desta avaliação.

Tratando-se de um processo intencional, com vistas a determinados objetivos, o conceito de avaliação da aprendizagem nos leva a refletir sobre sua abrangência, considerando as ações futuras que coadunam com o desenvolvimento dos alunos.

A avaliação é uma das atividades que ocorre dentro de um processo pedagógico. Este processo inclui outras ações que implicam na própria formulação dos objetivos da ação educativa, na definição de seus conteúdos e métodos, entre outros. A avaliação, portanto, parte de um processo maior, deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pôde obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 20).

2.2 CONTRIBUIÇÕES DE DAVYDOV PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Vasily Vasilyevich Davydov, psicólogo e pedagogo, nasceu em 31 de agosto de 1930, na cidade de Moscou, e faleceu com 68 anos, em 19 de março de 1998, em Kogalym, ambas cidades localizadas na Rússia. Ele obteve o título de doutor em psicologia, foi professor universitário e escreveu vários livros. Integrante da terceira geração de psicólogos russos e soviéticos seguidores da teoria de Vygotsky, Davydov se destaca por elaborar uma teoria de ensino fundamentada nas ideias desse e também de outro psicólogo, Leontiev (LIBÂNEO, 2004).

Como Vygotsky, Davydov também se inseriu no amplo espectro de psicólogos russos soviéticos que fundamentaram suas pesquisas no materialismo histórico e dialético. Em primeiro momento, destacam-se, além de Vygotsky, Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977). Posteriormente, Daniil B. Elkonin (1904-1984), P. Ya. Galperin (1902-1988), A. V. Zaporózhets (1905-1981) e Vasili Vasilievich Davidov (1920-1998), dentre outros.

O acesso aos estudos de Vygotsky, Leontiev e Luria e das gerações posteriores a eles foi limitado por várias dificuldades ligadas ao contexto político autoritário sob o stalinismo. Além disso, conforme Martineli e Lopes (2009, p. 202) “o acesso às fontes primárias é laborioso por causa da origem do dialeto, pois as traduções são incomuns em língua portuguesa e pouco exprimem, o contexto desta teoria”. Partindo deste pressuposto, os estudos brasileiros têm se delineado a partir das traduções de língua espanhola, por exteriorizarem essa produção teórica dos psicólogos soviéticos com mais fidedignidade.

A pesquisa de Davydov teve um notável destaque e resultou, entre outras contribuições, na elaboração da teoria do ensino desenvolvimental⁶, fundamentada nas bases teóricas estabelecidas por Vygotsky e por Leontiev, além de outros psicólogos e pedagogos russos seguidores do materialismo histórico dialético. Acreditando que a escola estruturava de forma insatisfatória e distanciada o ensino e a aprendizagem, ele se dedicou por quase 25 anos a elaborar sua teoria, com pesquisas em escolas russas direcionadas para o desenvolvimento do pensamento das crianças e jovens. Sua pretensão era a de colaborar, por meio de seu

⁶ “A expressão “ensino desenvolvimental” é a tradução de *developmental teaching*, tal como aparece na tradução do russo para o inglês do livro de Davydov publicado na Rússia em 1996, *Problems of developmental teaching* (1988). Corresponde, também, à tradução de *enseñanza desarrollante*, como na tradução do russo para o espanhol, feita por Marta Shuare em 1988. Há quem prefira a denominação “ensino para o desenvolvimento”, bastante coerente com a visão de Vygotsky segundo a qual o bom ensino é aquele que promove e amplia o desenvolvimento mental e atua na personalidade dos alunos” (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 115).

trabalho, para promover uma escola em que o ensino assegurasse a conquista da aprendizagem e da autonomia pelos alunos (LIBÂNEO; FREITAS, 2017).

Assim, enquanto Vygotsky ofereceu inestimável contribuição para questões psicológicas do desenvolvimento humano, com conseqüentes repercussões pedagógicas, Davydov ofereceu contribuição notável para o âmbito pedagógico e didático. Sua teoria de ensino e aprendizagem busca não só privilegiar, mas, sobretudo, favorecer, as condições para que ocorra o desenvolvimento dos alunos.

No conjunto de sua teoria, a atividade de estudo, proposta por Davydov como forma de estruturação do trabalho do aluno, não só valoriza a criatividade e a autonomia do aluno para aprender, como tem em seu cerne a intenção de promover o desenvolvimento da personalidade do aluno, a formação da sua consciência (LIBÂNEO; FREITAS, 2017).

Em 1972, Davydov apresentou seu trabalho do doutorado intitulado “Tipos de Generalização no ensino”, em que propunha o conceito de ensino para o desenvolvimento do aluno. Na organização do ensino, o professor propõe aos alunos o envolvimento e a busca de solução de um problema, caracterizando uma atividade de estudo que se concretiza por meio de ações. O movimento do pensamento do aluno, nessa atividade, é o movimento dialético do pensamento, sobretudo, no que concerne à abstração, a generalização e formação do conceito do objeto estudado. A atividade de estudo apresenta uma estrutura específica que abarca motivo, necessidade, desejo de aprender, ações para aprender, objetivos da aprendizagem, meios e condições para as ações. Desenvolvendo essa atividade de estudo, o aluno forma para si o pensamento teórico sobre o objeto estudado.

Em sua formulação teórica Davídov mantém a premissa básica da teoria histórico-cultural segundo a qual a educação e o ensino são formas universais e necessárias do desenvolvimento humano, em cujo processo estão interligados os fatores socioculturais e a atividade interna dos indivíduos. Mas ampliou consideravelmente essa premissa combinando-a com princípios da teoria da atividade de Leontiev e, assim, caracterizando uma atividade em particular: a atividade de aprendizagem. Davídov, após assumir a proposição de Elkonin de que a atividade dominante em crianças em idade escolar é a aprendizagem escolar, firmou o entendimento de que o conteúdo da atividade de aprendizagem é o conhecimento teórico-científico e, portanto, a base do ensino desenvolvimental é seu conteúdo, de onde se derivam os métodos de ensino (LIBÂNEO; FREITAS, 2006, p. 5).

A teoria de Davydov se contrapunha à proposta de ensino até então vigente nas escolas russas, com uma teoria e metodologia que propiciaria aos alunos apreenderem os aspectos gerais e fundamentais dos objetos, de forma análoga ao movimento científico de pensamento, como um método geral para análise e solução de problemas envolvendo os objetos de estudo. A partir de um método geral de pensamento – o pensamento teórico – os alunos executariam

tarefas concretas, compreendendo a dialética entre o todo e as partes de um objeto de conhecimento, desde sua origem.

Os pedagogos começam a compreender que a tarefa da escola contemporânea não consiste em dar às crianças uma soma de fatos conhecidos, mas em ensiná-las a orientar-se independentemente na informação científica e em qualquer outra. Isto significa que a escola deve ensinar os alunos a pensar, quer dizer, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo para o qual é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento. Chamemos esse ensino de “desenvolvimental” (DAVYDOV apud MIRANDA, p. 13, 2010).

Ao se orientar a partir dos estudos de Leontiev, Davydov se apropriou dos constructos do desenvolvimento psíquico e da teoria da atividade humana, conforme evidencia Libâneo (2004). Assim:

Vygotsky explica o desenvolvimento humano por processos mediados e destaca a importância da educação e do ensino na aquisição de patamares mais elevados de desenvolvimento. Leontiev mostra que tanto a atividade profissional quanto a atividade cognitiva implicam o desenvolvimento de ações muito específicas, obrigando-nos a não tratar a atividade docente como algo abstrato, uma vez que o professor desenvolve uma atividade prática, no sentido de que envolve uma ação intencional marcada por valores. (LIBÂNEO; FREITAS, 2009, p.8)

Para Libâneo (2004), as crianças e jovens frequentam a escola para se apropriar da cultura e internalizar os meios cognitivos de entender e transformar o mundo. O autor ainda pondera, afirmando que o ato pedagógico está também associado a um valor intrínseco, que é a formação humana, objetivando colaborar no ato educativo. A educação é de fundamental importância para a formação de pessoas honradas, justas, intelectuais, competentes, em condições de participar ativa e criticamente em âmbito social, político, profissional e cultural.

Freitas (2016) salienta, fundamentada nos estudos de Vygotsky, que a aprendizagem humana carece da apreensão dos signos existentes na cultura. Realça ainda que o movimento relacional entre o sujeito socialmente constituído e sua realidade resulta na aprendizagem e, por conseguinte, em uma relação que culmina na alteração do objeto pelo sujeito. “A gênese dessa transformação é o processo de apropriação. O sujeito apropria-se da atividade externa presente no mundo, na cultura, nos objetos de conhecimento, transformando-os e transformando-se” (2016, p.08).

De acordo com Freitas (2016, p.10), as ações de aprendizagem são “ações novas que o aluno tem que aprender e que constituem o próprio objeto da aprendizagem; e ações prévias que servem de base para a aprendizagem das novas ações”. Quer dizer que, ao executar ações novas, o aluno indispensavelmente precisará de práticas introdutórias que o auxiliarão a

alcançar a aprendizagem referente à nova ação. Para reforçar essa ideia, a autora traz um exemplo de Talízina (1997), segundo a qual, caso a atenção não seja ainda uma característica marcante do aluno, o professor deverá estruturar ações mais convenientes, portanto, para que a aprendizagem não fique prejudicada. Anteriormente à aprendizagem do conteúdo, o aluno precisa ser instruído a atribuir atenção mediante as ações com o conteúdo visando aprendê-lo.

Davydov confere ao ensino um papel fundamental no processo de desenvolvimento do aluno, partindo do pressuposto delineado por Vygotsky da conexão entre aprendizagem e desenvolvimento. Assim, ele realça os estudos já realizados por Vygotsky e torna ainda mais relevante a conexão aprendizagem/desenvolvimento, vislumbrando o papel do ensino e da educação de forma mais ampla.

A compreensão materialista dialética dos processos de desenvolvimento histórico e ontogenético da atividade humana, da psique e da personalidade humana, formada na filosofia e psicologia soviéticas, fornece a base para a teoria psicológica e pedagógica do ensino desenvolvimental das gerações jovens. A ideia fundamental desta teoria, criada na escola científica de L. S. Vigotski é a proposição de que a educação e o ensino constituem as formas universais do desenvolvimento psíquico das crianças, as quais são expressões da cooperação entre adultos e crianças dirigida à apropriação das riquezas da cultura espiritual e material elaborada pela humanidade (DAVYDOV *apud* LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 341).

Do sistema conceitual que compõe a teoria de Davydov, optou-se por destacar, aqui, dois conceitos que contribuem para se compreender a avaliação em uma perspectiva histórico-cultural, de forma consistente com um ensino promotor do desenvolvimento dos alunos: abstração, generalização e formação de conceitos; atividade de estudo. Eles são descritos a seguir.

2.2.1 Abstração, generalização e formação de conceitos

De acordo com Leontiev (1983), as capacidades formadas histórica e socialmente são objetivadas na cultura espiritual e material. O ser humano forma em si essas capacidades mediante sua interiorização e desobjetivação (subjetivação) pela apropriação. Deste modo, ele reproduz em si as capacidades e habilidades históricas. A educação e o ensino, como formas de organização social, são formas de apropriação pelo homem das capacidades objetivadas na cultura.

Na teoria de Davydov, o objetivo do processo de ensino e aprendizagem na escola é a formação de conceitos do tipo teórico pelos alunos. Ou seja, o processo de ensino e aprendizagem deve ocorrer de modo tal que influencie na formação, pelos alunos, de um

método teórico de pensar os objetos que estudam. Com isso, podem adquirir capacidades historicamente desenvolvidas e objetivadas na cultura, na ciência, na arte, na filosofia etc. Davydov estabelece uma relação estreita entre o processo de conhecimento científico, o processo de ensino-aprendizagem e a atividade de estudo para a formação de conceitos pelos alunos. Nessa relação, tem importância crucial o processo de abstração, generalização e formação de conceitos, pois ele é que possibilita a apropriação de conhecimentos pelos alunos.

Tal como Vygotsky, Davydov compreende o conceito como um sistema de relações que se encontram na base da origem de um objeto, as relações constitutivas da gênese do objeto e do seu desenvolvimento histórico. A análise dessas relações genéticas e essenciais é que conduz o sujeito à compreensão de um objeto. Para isso, é preciso compreender primeiro a essência presente nestas relações, não dadas de imediato, como no exemplo clássico utilizado por Vigotski (2003, p. 82): “Uma baleia, do ponto de vista de sua aparência externa, situa-se mais próxima dos peixes do que dos mamíferos; mas, quanto à sua natureza biológica está mais próxima de uma vaca ou de um veado do que de uma barracuda ou de um tubarão”.

Os conceitos encontram-se objetivados em cada forma particular sob a qual o objeto se apresenta na realidade. Na atividade de estudar um objeto, o aluno precisa se apropriar de sua universalidade, de sua forma geral de aplicação e, então, pensar e atuar com o objeto em qualquer situação particular (FREITAS, 2011).

A aprendizagem escolar proporcionará aos alunos, então, a capacidade de usar as relações conceituais próprias de um objeto para analisá-lo e compreendê-lo em contextos concretos. O ensino deve contribuir para que os alunos convertam os conceitos em si em conceitos para si, em meios para agir nas situações na realidade em que vivem. Desse modo, o conceito teórico é uma ferramenta para associar os conceitos nucleares de uma matéria ao conhecimento cotidiano local e pessoal (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005).

Davydov (1988) refere que pensamento teórico é o termo que caracteriza o conhecimento científico. Na atividade de estudo de um objeto, os alunos precisam se apropriar dele investigando-o, que é a forma que corresponde ao modo como os pesquisadores e cientistas o descobriram e explicaram para depois descrevê-lo como um conhecimento científico. Do mesmo modo, os alunos devem proceder, só que de forma abreviada. Trata-se da apropriação dos procedimentos lógicos e investigativos utilizados pelos pesquisadores. Por esses procedimentos, os alunos reproduzem o conhecimento teórico do objeto, ou seja, pensam teoricamente para compreender o objeto.

O pensamento teórico compõe-se de ações mentais: abstração, generalização e, por fim, conceito teórico. O aluno aprende realmente um objeto quando aprende também as ações mentais ligadas ao objeto, os modos mentais de proceder com esse objeto, de agir com ele por procedimentos lógicos de pensamento (FREITAS, 2011).

Leontiev (1983) considera que a base do processo de apropriação é o domínio das ações mentais. Para dominar essas ações, o aluno inicia realizando-as no plano externo, depois no plano verbal para, então, chegar ao plano mental, interno. Desse modo, a atividade externa, social, é convertida ativamente pelo sujeito que aprende em atividade interna, individual. Ao planejar e realizar o ensino, o professor atende a esse princípio formulando tarefas para os alunos e observando dois aspectos: as ações dos alunos são inicialmente coletivas e, depois, individuais; o movimento de pensamento dos alunos segue a direção do geral (abstrato) para o particular (concreto).

Para Davydov (1988), o conteúdo do ensino é o conceito teórico. Por sua vez, o conceito teórico é o conhecimento do objeto mediado pela ciência e apresentado como um conteúdo generalizado, abstrato. Portanto, ao propor a atividade de estudo do objeto aos alunos, o professor deve inserir nela uma lógica semelhante à que foi utilizada pelos pesquisadores ao descobrirem o objeto. Não é suficiente só comunicar aos alunos as conclusões das pesquisas, é preciso que o professor ensine de modo que os alunos reproduzam a busca investigativa que levou os cientistas a essas conclusões. Ao aprenderem dessa maneira, os alunos se tornam ativos no processo e transformam o conhecimento que é coletivo em individual, ou seja, para si, para seu uso na vida em sociedade, em seus contextos de vida.

Davydov (1988) explica que os conhecimentos resultam das ações mentais e que elas estão implícitas nos conhecimentos. Os alunos precisam se apropriar das duas coisas: os conhecimentos e as ações mentais e suas respectivas conexões. O professor deve orientar o ensino para que os alunos descubram as condições de origem do objeto (conteúdo) que estão aprendendo. Eles começam descobrindo a relação geral, principal do conteúdo, produzindo em seu pensamento a generalização substantiva. A seguir, com base nessa generalização, os alunos determinam o que constitui o “núcleo” do objeto (do conteúdo), convertendo-o em meio para deduzir relações particulares. Assim, eles formam o conceito do objeto, ou seja, o objeto unido às ações mentais que correspondem ao modo de pensar este objeto, de agir mentalmente com ele de modo investigativo.

Dessa forma, o aluno baseia-se em conceitos com uma perspectiva mais geral para agir na perspectiva de um contexto particular, local. O particular e o local são a concretização

do geral. O conceito é portador de uma generalidade e enquanto tal é abstrato. Como procedimento teórico, o conceito serve como ferramenta em uma diversidade de situações concretas e de forma contextualizada. Isso significa a “concretização” do conceito (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005).

A aquisição de um método teórico geral, visando à resolução de uma série de problemas concretos e práticos, concentrando-se naquilo que eles têm em comum e não na resolução específica de um entre eles, constitui-se numa das características mais importantes do problema de aprendizagem. Por um problema de aprendizagem a um escolar é confrontá-lo com uma situação cuja solução em todas as variantes concretas pede uma aplicação do método teórico generalista (RUBTSOV, 1996, p. 131).

Outra característica do conceito teórico é que ele não se encontra isolado, e sim articulado dentro de um sistema conceitual. Para Davydov, o conceito teórico está presente na reflexão sempre em um sistema de conceitos.

Um critério para o conceito autenticamente científico ou teórico é, segundo nós, aquele seu conteúdo que, mediante certas ações intelectivas, particularmente a reflexão, fixa certas relações genéticas fixas de pertencimento ou a "célula" de um determinado sistema de objetos em desenvolvimento. Sobre a base desta célula, pode-se deduzir mentalmente por este conceito o processo total do desenvolvimento do sistema dado. Em outras palavras, o pensamento e os conceitos empíricos consideram os objetos como constantes e acabados, enquanto que o pensamento e os conceitos teóricos analisam os processos do seu desenvolvimento (DAVYDOV, 1997, p. 8).

Tanto Vygotsky como Davydov assumem a compreensão materialista dialética de que a teoria expressa um modo idealizado do objeto em que seus aspectos geral e particular são articulados. A generalização do conceito é descrita por Vygotsky da seguinte maneira:

A tomada de consciência está baseada na generalização dos próprios processos psíquicos, o que leva ao seu domínio. Neste processo desempenha papel decisivo, antes de tudo, a instrução. Os conceitos científicos, ao relacionar-se de um modo totalmente diferente com o objeto, mediados por meio de outros conceitos com seu sistema hierárquico interno de inter-relações, constituem o âmbito no qual a tomada de consciência – isto é, sua generalização e domínio – surge pela primeira vez. (VIGOTSKI, 2007, p. 315).

O conceito científico, por ser científico, implica certa posição no sistema dos conceitos que determina sua relação com os demais conceitos. A essência de todo conceito científico foi definida agudamente por Marx: “se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem, toda ciência seria supérflua”. O conceito científico seria desnecessário se refletisse o objeto em sua manifestação externa, como faz o conceito empírico. Por isso, o conceito científico pressupõe necessariamente a existência de relações entre os conceitos, isto é, um sistema de conceitos. Neste sentido, poderíamos dizer que qualquer conceito deve ser tomado junto com todo o sistema de suas relações de generalidade, que determina seu próprio grau de generalidade, assim como uma célula deve ser tomada junto com

todas as suas ramificações, através das quais se entrelaça com o tecido geral (VIGOTSKI, 2007, p. 319).

E, para Davydov (1988), a generalização conceitual é o processo racional de reprodução, no pensamento, das formas universais de reprodução dos objetos da realidade. Esse processo possibilita à pessoa reproduzir mentalmente objetos da realidade, inclusive realizando com eles experimentos e transformações, projetando, criando ou recriando estes objetos etc. Assim, os conhecimentos, enquanto processos idealizados de reprodução das coisas que há na realidade, correspondem a conceitos teóricos. Os conceitos teóricos passam a ser a base da qual se parte para compreender o objeto, conhecer um objeto. Antes do conceito, há o objeto real e concreto. Com o conceito se chega a sua compreensão.

O indivíduo deve atuar e produzir as coisas segundo os conceitos que, como normas, já existem anteriormente na sociedade, ele não os cria, e sim os capta, apropria-se deles. Só então se comporta humanamente com as coisas. Como norma da atividade, no ensino o conceito atua, para os indivíduos, como primeiro em relação às suas diversas manifestações particulares. Como algo universal, este conceito é o modelo original (protótipo) e a escala para avaliar as coisas com as quais o indivíduo se encontra empiricamente (DAVYDOV, 1988, p. 75).

Desse modo, explica Davydov (1988), quando busca algo particular, o ser humano precisa utilizar referências, formas gerais que lhe permitam acessar o que busca. Essas formas gerais pertencem à universalidade daquilo que se busca, a sua forma idealizada que, em outras palavras, é o seu conceito.

A repercussão dessa compreensão para o processo de ensino e aprendizagem é que o professor organize o ensino de um modo que permita aos alunos compreenderem que, para aprender algo, é preciso antes compreender seu conceito, sua forma abstrata e geral, que explica todas as formas particulares. Davydov (1988) cita o exemplo da aprendizagem do conceito de número como conceito mais geral que expressa as relações de quantidade em qualquer caso. Aprender esse conceito como geral e abstrato é a condição para que o aluno possa compreender todos os tipos particulares de números e suas particulares expressões dentro da matemática.

O ensino de um conceito deve seguir a direção do geral para o particular. Isso significa que, primeiro, os alunos aprendem o conceito teórico do objeto, e compreendem as relações que o constituem, formam para si as ações mentais para pensá-lo e, só depois, atuam com o objeto inserido em uma situação particular e contextualizada. O professor, além disso, precisa considerar a gradação das ações na tarefa dos alunos, conforme a complexidade dos conceitos, o seu desenvolvimento e a zona de desenvolvimento proximal.

A forma de organizar o ensino é determinante para que os alunos realizem o processo de abstração, generalização e formação do conceito. O professor elabora tarefas que, em sua forma e em sua lógica, vão mobilizar os alunos à busca científica, fazendo o movimento do abstrato ao concreto. Com isso, são apresentadas na tarefa perguntas e questionamentos que ajudam os alunos a pensar fazendo buscas, investigando as relações presentes no objeto que estão estudando, indo do conceito geral para analisar o objeto em situações particulares e específicas. Isso significa partir do princípio geral do objeto, sua relação universal, para chegar ao objeto particular.

Obviamente, para isso, o professor precisa dominar profundamente esse processo de pensamento em relação ao objeto, conhecer o movimento histórico de sua constituição e o desenvolvimento pelo qual passou no campo científico em que se insere. O professor, possuindo o conhecimento da relação universal que está na origem e transformação histórica do objeto, seu princípio geral, organiza a atividade de estudo do aluno, de forma a contribuir para que ele realize abstrações, generalizações e forme para si o conceito. Tendo o conceito, o aluno analisa o objeto nas situações particulares e concretas, reais. Esse é o movimento do pensamento do abstrato (universal) ao concreto (particular).

2.2.2 Conceitos empíricos e conceitos teóricos

Para conhecer o objeto, o pensamento do aluno segue o caminho da abstração e generalização. Nesse movimento, há uma transformação do objeto pelo aluno. Essa transformação consiste em que um objeto, inicialmente desconhecido para ele, se transforma em uma ferramenta do seu pensamento quando passa a ser conhecido por ele como um conceito. O aluno, então, compreende que em cada caso particular do objeto está presente sua universalidade. Com isso, ele transforma a si mesmo, transformando sua capacidade de compreensão da realidade (DAVYDOV, 1988; 1992).

Davydov (1982) afirma que quanto mais o aluno formar a abstração geral, ou universal, do objeto, mais ele poderá utilizar o conceito do objeto para analisar e resolver problemas que envolvem o objeto. Segundo o autor, o processo de abstração, generalização e formação de conceitos estão ligados a dois aspectos: o imediato, direto e externo, que se refere à existência empírica do objeto; o mediatizado, interno, ligado à essência do objeto. O primeiro aspecto é buscado pelo pensamento empírico; o segundo pelo pensamento teórico.

De acordo com Davydov (1988), o processo de generalização é importante porque possibilita aos alunos as ações mentais de sistematização e de classificação dos objetos, que é

uma das tarefas centrais do ensino escolar. Com esse tipo de ação mental, os alunos classificam, por exemplo, plantas, palavras, figuras geométricas etc. e tornam-se capazes de situá-las dentro de uma hierarquia de generalizações organizada, conforme suas distintas propriedades. Com esse tipo de generalização conceitual, a pessoa é capaz de identificar o que é comum a todos os objetos que estão dentro de uma mesma classe/categoria de objetos, o que permite chegar a um conceito.

No processo de ensino, a palavra do professor organiza a observação dos alunos, indicando com exatidão o objeto da observação, orienta a análise para diferenciar os aspectos essenciais dos fenômenos daqueles que não o são e, finalmente, a palavra-termo, sendo associada aos traços distinguidos, comuns para toda uma série de fenômenos, se converte em seu conceito generalizador (DAVYDOV 1988, p. 60-61).

Este é o caminho que, em geral, está presente no ensino escolar em todas as disciplinas. Ele possibilita ao pensamento formar generalizações a partir da observação do objeto, em sua dimensão visual, sensorial, direta. Esse método de pensamento corresponde à lógica formal, assentada no conhecimento das coisas a partir de processos de pensamento focados nos seus aspectos empíricos e dados de imediato. A abstração, a generalização, a comparação e a classificação são os principais procedimentos para conhecer um objeto. Por esta lógica, a generalização se reduz aos aspectos de semelhança ou igualdade dos objetos dentro de uma mesma classe. O essencial é compreendido como o traço que distingue essa classe de objetos. O pensamento, desse modo, transita da percepção do objeto para a sua representação e depois chega ao seu conceito, o qual é fixado em uma palavra.

Davydov critica o conhecimento baseado nessa lógica formal do pensamento por sua limitação. Nas ciências, essa lógica é amplamente utilizada na conceituação de objetos, como, por exemplo, nas ciências naturais (plantas, das algas, insetos, peixes, aves, minerais, rochas, etc.), mas as abstrações e generalizações dentro dessa lógica levam a formar conceitos que se limitam a captar e expressar os aspectos empíricos dos objetos, ou seja, suas características sensoriais, aparentes e imediatas, classificáveis e quantificáveis. Com isso, resultam em um conhecimento parcial, não da totalidade do objeto e de suas relações. Nessa crítica, Davydov recorre a uma passagem de Marx:

Mas o economista vulgar crê que faz uma grande descoberta quando, em lugar de revelar a conexão interna das coisas, proclama orgulhosamente que, nos fenômenos, as coisas têm uma aparência completamente distinta. De fato, se orgulha de posicionar-se ante a aparência e toma esta como última palavra. Que falta pode fazer então a ciência? (MARX, apud DAVYDOV, 1988 p. 61- 62).

Nas escolas, afirma Davydov, a adesão à lógica formal e ao pensamento empírico resultou em uma concepção didática em que o ensino foca primeiro o aspecto particular do objeto de conhecimento, indo da comparação de objetos particulares para uma generalização e depois ao conceito. O pensamento do aluno se movimenta do sensorial e concreto ao mental e abstrato. A abstração, assim produzida, é expressa em uma palavra que representa o conceito do objeto. Dentro desta lógica, “empírico” significa sensorial, palpável, concreto; teórico significa abstrato, verbal, geral, aquilo que é o contrário de empírico. De forma equivocada, a lógica formal e o pensamento empírico compreendem que teórico é sinônimo de verbal, de algo distanciado e desconectado do objeto concreto.

O divórcio entre o ensino dos conceitos e o exame das condições nas quais se originam se deriva legitimamente da teoria da generalização empírica, segundo a qual o conteúdo dos conceitos é idêntico ao que inicialmente se dá na percepção, nela se examina somente a transformação da forma subjetiva deste conteúdo: a passagem de sua percepção imediata ao "subentendido" nas descrições verbais. Nesta teoria está ausente o problema da origem do conteúdo dos conceitos. Em relação ao método de ensino das matemáticas elementares isto implica, por exemplo, que o professor proponha às crianças, para realizar diferentes operações, um conjunto de unidades já separadas, representadas em forma de "figuras numéricas". Como e de que premissas não numéricas surgiram, como se formou historicamente o conteúdo do conceito de número, tudo isto fica fora de exame. A criança começa a familiarizar-se imediatamente com os resultados do processo que teve lugar na história do conhecimento (DAVYDOV, 1988, p. 66-67).

A generalização resultante do pensamento empírico é o conceito empírico. Nesse conceito, as propriedades externas dos objetos, sua aparência, são tomadas como se fosse sua essência. Este é o problema do pensamento empírico: limita a compreensão das coisas àquilo que elas parecem ser, limita o conhecimento a apenas uma parte das coisas. Para Davydov (1988; 1992), a formação deste pensamento tem sua importância e deve ser assegurada no ensino escolar porque possibilita desenvolver nos alunos certas capacidades no âmbito empírico. Entretanto, não deve jamais ser o tipo dominante de pensamento, e sim ser considerado como um degrau para o desenvolvimento mais amplo do aluno, que é a conquista do pensamento teórico.

O pensamento teórico tem seu fundamento na lógica dialética. Ele busca no objeto a unidade na diversidade, o movimento dialético entre aspectos universal e particular dos objetos, indo além dos limites da lógica formal e do pensamento empírico. O princípio do pensamento teórico é evidenciar o movimento pelo qual ocorrem as passagens entre os diferentes aspectos de um objeto. O conteúdo do pensamento teórico é o objeto mediado, fruto da reflexão mental do sujeito. Nessa reflexão, o sujeito busca conhecer o objeto,

identificando primeiro sua essência ou forma universal. Essa forma universal resulta do processo investigativo científico de, a partir da análise do objeto concreto, situado na realidade, chegar a sua reprodução mental, como ideia sobre o objeto, reproduzindo-o na forma intelectual. Porém, nessa reprodução, busca-se refletir o objeto em sua existência mediatizada, refletida, essencial.

Desse modo, o objeto é descoberto, criado, recriado, por meio de suas relações e conexões mútuas, chegando ao seu conceito. Nesse sentido, o conceito é o meio pelo qual as propriedades de um objeto, em suas variadas conexões, se tornam expressas em padrões. Davydov cita como exemplo a escala de dureza (física), a representação das formas do espaço (geometria). As propriedades de medida e do padrão não representam sua própria natureza, e sim a natureza de outras coisas; a medida e o padrão aparecem como símbolos representativos. Os diferentes sistemas de símbolos (materiais e gráficos) podem converter-se em meios para estabelecer padrões e, com eles, idealizar os objetos materiais, fazendo-se a transição do material ao mental para depois ir novamente o ao material, agora compreendido e explicado pelo conceito. Na investigação científica, esse é o movimento do pensamento; do concreto e particular ao abstrato e universal. A ciência fundamentada na lógica dialética disponibiliza o conhecimento universal dos objetos, encarnado em seus conceitos teóricos.

Contudo, no ensino e aprendizagem, o procedimento é outro: a ascensão do abstrato ao concreto. Este é “o procedimento com a ajuda do qual o pensamento assimila o concreto, o reproduz como espiritualmente concreto” (MARX, apud DAVYDOV, 1988, p. 82). Novamente citando Marx, Davydov (1988, p. 82) escreve: “Por onde começar tal reprodução? De acordo com a dialética é necessário começar pelo abstrato. [...] as definições abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento”.

Esse movimento requer abstrações do tipo teórico, não do tipo empírico, que não ultrapassam a aparência do objeto. Esta abstração, pela qual começa o pensamento teórico, tem como conteúdo a conexão historicamente simples do objeto (sua universalidade), refletindo suas contradições e sua essência.

Sendo um aspecto do concreto, isto é, tendo sua forma peculiar, esta conexão aparece, simultaneamente, como fundamento genético do todo (e neste sentido aparece como universal). Aqui se observa a unidade do singular (peculiar) e do universal, objetivamente existente, a conexão que mediatiza o processo de desenvolvimento do todo (DAVYDOV, 1988, p. 82).

Davydov se refere a essas abstrações utilizando a expressão “célula” ou “abstração substantiva”, por considerar que ela expressa a compreensão empregada na lógica dialética,

que não separa e isola o concreto e o abstrato, mas que os compreende como momentos distintos unificados no objeto.

O abstrato e o concreto são momentos do desmembramento do próprio objeto, da realidade mesma, refletida na consciência e por isso são derivados do processo da atividade mental. A confirmação da objetividade de ambos os momentos é a peculiaridade mais importante da dialética como lógica (DAVYDOV, 1988, p. 83).

Na célula universal do objeto está sua natureza universal, a base de todas as formas pelas quais o objeto aparece de maneira particular. Desenvolver esta compreensão é pensar o objeto em uma lógica dialética. Para ilustrar, Davydov recorre a um exemplo da álgebra: “Por exemplo, a , b , c , representam os números em geral, em forma geral, mas afinal são números inteiros, em contraposição aos números a/b , b/c , c/b , c/a , b/a etc., os quais, entretanto, pressupõem estes números inteiros como elementos universais” (MARX, apud DAVYDOV, 1988, p. 83-84).

Assim, o importante a ser considerado, no processo de ensino, é que os alunos precisam compreender que um objeto possui aspectos particular e universal e que eles existem sempre na forma de relações e conexões mútuas. “Todo individual é (de um modo ou de outro) universal. Todo universal é (um fragmento, ou um aspecto, ou a essência de) o individual” (LENIN, apud DAVYDOV 1988, p. 83-84). Para acessar um objeto por essa forma de pensamento, isto é, compreendê-lo de forma mediada, em sua essência, os alunos precisam realizar ações mentais de abstração e generalização do objeto, chegarem a sua essência, sua determinação universal e, então, ao seu conceito teórico.

As determinações abstratas isoladas, cuja síntese fornece “o concreto no pensamento” formam-se no próprio curso da ascensão do abstrato ao concreto. Deste modo, o processo teórico que leva à obtenção do conhecimento concreto, em cada um de seus elos e no conjunto, é sempre ao mesmo tempo o processo de redução do concreto ao abstrato (LENIN, apud DAVYDOV 1988, p. 84).

O pensamento teórico expressa tanto o movimento de descoberta do objeto, que vai do concreto ao abstrato, quanto o movimento de utilização desse conhecimento, que vai do abstrato ao concreto, sendo este último o mais determinante, porque é por meio dele que são reveladas as contradições dentro da relação principal identificada na abstração inicial. O pensamento teórico possibilita ao sujeito teórico a capacidade de ver o todo antes de ver suas partes. Essa é uma capacidade indispensável ao aluno para que ele possa reproduzir em seu pensamento a realidade das coisas que aprende, realizando análise, síntese e experimentos mentais com os objetos.

1) pela análise dos dados reais e sua generalização separa-se a abstração substantiva, que estabelece a essência do objeto concreto estudado e que se expressa no conceito de sua “célula”; 2) depois, pelo caminho da revelação das contradições nesta “célula” e da determinação do procedimento para sua solução prática, segue a ascensão a partir da essência abstrata e da relação universal não desmembrada, até a unidade dos aspectos diversos do todo em desenvolvimento, ao concreto (DAVYDOV, 1988, 86).

No experimento mental que, a nosso ver, está intimamente vinculado aos conceitos teóricos, podem ser realizadas transformações dos objetos que não se podem efetuar por meio de ações práticas objetivas. Se estas transformações descobrem no objeto novas propriedades, constituem justamente os resultados específicos do pensamento teórico que reflete a natureza interna da realidade (DAVYDOV, 1988, 88).

Assim, pelo método teórico de pensar, obtém-se o conhecimento teórico. Davydov explica o conhecimento teórico:

O conhecimento que representa as inter-relações entre o conteúdo interno e externo do material a ser apropriado, entre aparência e essência, entre o original e o derivado, é chamado conhecimento teórico. Tal conhecimento somente pode ser apropriado pelo aluno se ele for capaz de reproduzir o verdadeiro processo de sua origem, recepção e organização, isto é, quando o sujeito pode transformar o material. Nessa condição, o material de estudo adquire um propósito orientado para a aprendizagem, pois há uma intencionalidade de reproduzir atos que outrora levaram pessoas a descobrir e conceituar um determinado conhecimento teórico (DAVYDOV, 1999, p. 126).

Davydov entende que conhecimento é a unidade dos processos de abstração, generalização e conceito. Esses processos ocorrem tanto no pensamento empírico quanto no pensamento teórico, mas de maneiras distintas. Portanto, o trabalho mental em cada um destes tipos de pensamento e conhecimento também é muito diferente. Enquanto o pensamento empírico cataloga, classifica, hierarquiza, o pensamento teórico reproduz a essência dos objetos. Com base em Davydov (1988), as principais diferenças entre esses conhecimentos são:

1. Os conhecimentos empíricos se elaboram no processo de comparação dos objetos e representações sobre eles, que permite separar as propriedades iguais, comuns. Os conhecimentos teóricos surgem no processo de análise do papel e da função de certa relação peculiar dentro do sistema integral que, ao mesmo tempo, serve de base genética inicial de todas as manifestações.

2. No processo de comparação, ocorre a separação da propriedade formalmente geral de certo conjunto de objetos; o conhecimento dessa propriedade permite relacionar objetos isolados a uma classe determinada, independentemente de eles estarem ou não vinculados

entre si. O processo de análise permite descobrir a relação geneticamente inicial do sistema integral como sua base universal ou essência.

3. Os conhecimentos empíricos, apoiando-se nas observações, refletem nas representações as propriedades externas dos objetos. Os teóricos, que surgem sobre a base da transformação mental dos objetos, refletem suas relações e conexões internas “saindo”, assim, dos limites das representações.

4. Formalmente, a propriedade geral se separa como algo pertencente à ordem das propriedades particulares e singulares dos objetos. Nos conhecimentos teóricos se determina o nexa da relação universal, realmente existente, do sistema integral com suas diferentes manifestações, o elo do universal com o singular.

5. O processo de concretização dos conhecimentos empíricos consiste em selecionar ilustrações, exemplos, que se encaixam na correspondente classe dos objetos. A concretização dos conhecimentos teóricos consiste na dedução e explicação das manifestações particulares e singulares do sistema integral a partir de seu fundamento universal.

6. As palavras-termos são o meio indispensável para expressar os conhecimentos empíricos. Os conhecimentos teóricos se expressam, sobretudo, nos procedimentos mentais da atividade mental e, posteriormente, com a ajuda de diferentes meios simbólicos e semióticos, em particular as linguagens natural e artificial⁷.

O pensamento teórico e os conceitos teóricos, conforme Davydov, são os que devem predominar no ensino e aprendizagem escolar, no qual o aluno aprenderá por meio da solução de tarefas dentro de uma atividade de estudo. Davydov (1988 p. 90) recorre a Rubinstein para caracterizar psicologicamente a tarefa resolvida de modo teórico: “Resolver uma tarefa teoricamente quer dizer resolver não só para o caso particular dado, mas também para todos os casos semelhantes”.

⁷ Davydov recorre aos estudos de Vygotsky para referenciar sobre a linguagem na sua forma relacional, colocando-a no movimento de sua natureza natural e artificial, citada por Oliveira (1995, p. 3-4). Ainda na perspectiva da linguagem como instrumento, é interessante explorar as transformações que ocorrem ao longo da história cultural do homem. Isto é, uma vez diferenciada a espécie humana das outras espécies animais pela existência do trabalho e dos signos mediadores, em que é enfatizada a importância do desenvolvimento de meios artificiais que permitem a transformação e o controle da natureza do próprio comportamento humano; torna-se importante compreender o processo de desenvolvimento de ferramentas semióticas específicas e sua relação com a produção de diferentes modos de funcionamento psicológico. Incluem-se aqui tanto instrumentos externos (tais como relógio, calendário, agenda, tabela, etc.), quanto instrumentos internalizados (a linguagem natural, essencial em todos os grupos humanos, bem como outros sistemas de signos como a escrita, os conceitos e paradigmas científicos etc.).

2.2.3 Atividade de estudo

Neste tópico, descreve-se a atividade de estudo, formulada por Davydov (1988) como método geral a ser utilizado pelos professores na estruturação das distintas matérias de ensino. A atividade de estudo tem como objetivo a aprendizagem do objeto pela via do pensamento teórico, para conhecer o objeto de forma teórica, ou seja, em sua essência e de forma integral. Essa descrição será apresentada com base principalmente no próprio Davydov e nos trabalhos de Freitas (2011, 2012, 2016), Freitas e Rosa (2015) e de Libâneo (2004, 2006, 2016a, 2016b).

A atividade de estudo tem como elemento indispensável a tarefa de estudo para a resolução de vários problemas, sendo que os alunos entram em uma atividade com o objeto e realizam nela diversas operações mentais. A atividade de estudo foi formulada por Davydov a partir da estrutura da atividade humana formulada anteriormente por Leontiev. Essa estrutura explica tanto a atividade humana prática, na realidade externa, quanto à atividade humana interna, intelectual, realizada no pensamento. A estrutura da atividade humana se compõe de elementos interligados: necessidade, motivo (objeto), objetivo, ações, operações, condições. A necessidade e o motivo para apropriação do conhecimento teórico do objeto requerem situações específicas que favoreçam ao aluno pôr-se em busca investigativa para descoberta da relação universal do objeto. Esse movimento cognitivo, motivado pela atividade de estudo, é uma ferramenta pedagógica e didática essencial (FREITAS, 2011; LIBÂNEO, 2016a).

Ao introduzir em sua teoria o conceito atividade de estudo, Davydov recorreu aos pressupostos de Leontiev sobre atividade humana, ampliando-os para o processo de ensino e aprendizagem. Davydov entende que a atividade humana principal das crianças é a aprendizagem (LIBÂNEO, 2006).

Para Freitas (2011; 2016a), a aprendizagem do conhecimento teórico resulta da busca de caráter investigativo realizada pelo aluno. É para isso que o professor estrutura a tarefa. De acordo com Libâneo (2004; 2016a), a tarefa consiste na unidade formada por objetivos a serem alcançados pelos alunos, ações para seu alcance e condições pelas quais realizam as ações. O professor planeja o ensino de modo a criar tarefas com essa característica. No entanto, lembra Freitas (2012; 2016a), o aluno precisa ter a necessidade de aprender, o desejo de adquirir o conhecimento. Para isso, a tarefa deve ser na forma de problema a ser solucionado, mas um problema que envolve questões e desafios associados à realidade social e à atividade dos alunos em sua vida cotidiana, em seu contexto. Assim, a tarefa liga-se ao

motivo do aluno, mobilizando-o para a aprendizagem. Contudo, conforme Freitas (2016a), a atividade de aprendizagem deve ter por base um desejo.

De acordo com Davydov (1999), se no início o aluno não sente necessidade de adquirir conhecimentos teóricos, no decorrer do processo, essa necessidade surge, como algo que é preciso ser buscado em resposta a uma exigência ou problema presente na própria atividade de aprendizagem, na tarefa.

Freitas e Rosa (2015) ressaltam que o ensino interfere relevantemente no desenvolvimento dos alunos, alicerçando as formas de pensar, analisar, apreender o assunto estudado e sua vinculação com a realidade. Assim, o ensino escolar é essencial à promoção do desenvolvimento psicológico e sociocultural desde a infância, sendo que a teoria de ensino de Davydov propõe exatamente isso.

Libâneo (2016b) considera que cabe ao ensino escolar assegurar a relação aprendizagem e desenvolvimento por meio dos conhecimentos, com envolvimento ativo dos alunos, estimulando o desenvolvimento da aprendizagem. Assim, a escola auxilia as crianças e jovens a desenvolver suas competências para a vida social, e esta tem como finalidade articular os conceitos científicos e os conceitos cotidianos adquiridos no convívio familiar e social, elevando esses últimos ao nível mais elevado de desenvolvimento intelectual. “Desse modo, cria-se a possibilidade de as crianças desenvolverem uma compreensão mais sistemática e analítica das questões e problemas presentes em sua condição concreta de vida” (LIBÂNEO, 2016b, p.05).

Libâneo e Freitas (2014) atestam que esse tipo de ensino, ao considerar os motivos dos alunos para aprenderem, favorece transformações qualitativas no seu modo de ser e agir. Para isso, ao planejar a tarefa, o professor deve levar em consideração a análise dos motivos e sua relação com a atividade dos alunos. Os alunos podem não entrar, de fato, em atividade de estudo, ou seja, realizam-na sem conexão com seu motivo para aprender. Isso pode acontecer quando não se estabelece a conexão entre estes dois elementos: motivo para aprender e necessidade de aprender. Por sua vez, essa conexão tem relação com a zona de desenvolvimento proximal dos alunos e os fatores socioculturais que interferem na sua relação com o objeto de aprendizagem.

A partir desses princípios, Davydov indica as condições para estruturar o plano de ensino, para tornar efetiva a aprendizagem e seguindo o método do pensamento do abstrato ao concreto:

1. A assimilação dos conhecimentos de natureza geral e abstrata precede o conhecimento pelos alunos de temas mais particulares e concretos; estes últimos são deduzidos pelos próprios alunos a partir do geral e abstrato, como única base que formam.
2. Os alunos assimilam os conhecimentos que constituem um conteúdo particular ou suas partes básicas *no processo de análise das condições* sob as quais é originado e que os tornam essenciais.
3. Ao serem verificadas as fontes objetivas de alguns conhecimentos, os alunos devem, antes de tudo, saber como identificar no material de estudo a *relação geneticamente inicial, essencial e universal*, que determina o conteúdo e a estrutura do objeto destes conhecimentos.
4. Os alunos reproduzem esta relação em modelos objetivos, gráficos ou de letras, que lhes permitem estudar suas propriedades em sua forma pura.
5. Os alunos devem ser capazes de concretizar a relação geneticamente inicial e universal do objeto em estudo em um sistema de conhecimentos particulares sobre ele, os quais devem manter-se em uma só unidade, que possa garantir as transições mentais do universal para o particular e vice-versa.
6. Os alunos devem saber passar da realização das ações no plano mental à sua realização no plano externo e vice-versa (LIBÁNEO; FREITAS, 2014, p. 6).

As ações de estudo sistematizadas na tarefa em forma de problemas ou questões de estudo, para os alunos executarem, sob as condições estabelecidas pelo professor, é a junção das ações e condições para atingir os objetivos. Pelas ações mentais que favorecem o aluno a entrar em relação com o objeto de estudo, ele chega a transformações intelectuais no seu modo de análise e compreensão do objeto. A estrutura da atividade de estudo foi descrita por Davydov (1988) em ações para o aluno realizar em busca de se apropriar do conceito teórico: 1 - Transformação dos dados da tarefa a fim de revelar a relação universal do objeto estudado; 2 - Modelação da relação diferenciada em forma objetivada, gráfica ou por meio de letras; 3 - Transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades em “forma pura”; 4 - Construção do sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral; 5 - Controle da realização das ações anteriores; 6 - Avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de aprendizagem dada.

O professor planeja a atividade de estudo que os alunos realizam, cumprindo cada uma dessas ações. Por isso, é importante detalhar, a seguir, a descrição sobre em que consiste cada ação, o que é feito com base em Freitas (2016).

1 - Transformação dos dados da tarefa e identificação da relação universal do objeto estudado: nessa primeira ação, os alunos precisam analisar os dados, informações e possíveis relações presentes no problema que o professor apresenta a eles e pede que busquem a solução utilizando conhecimento científico. Eles transformam esses dados de modo que sirvam para a busca e a descoberta da relação universal explicativa do objeto. Eles buscam e descobrem a característica mais geral e essencial que reflete o conceito teórico do objeto e serve como base genética e fonte de todas as características e peculiaridades dele. Portanto, a

primeira ação da tarefa consiste em captar o aspecto geral e essencial do objeto. Depois, nas ações seguintes, esse aspecto será identificado, no objeto, em dadas situações particulares. Essa ação permite aos alunos formarem para si o primeiro movimento dialético do pensamento para a formação do conceito teórico.

2 - Modelação da relação universal: a criação de um “modelo” representativo da relação universal é um produto da análise mental do objeto pelos alunos. O modelo pode ser expresso de forma literal, gráfica ou objetivada. Nesse modelo, fica representada a relação universal do objeto e suas características internas, o que possibilitará sua análise e utilização posterior.

3 - Transformação do modelo para estudo aprofundado de suas propriedades: essa transformação permite aos alunos aprofundar o estudo das propriedades da relação universal do objeto. No modelo, a relação aparece “em forma pura”, abstrata. Mas, ao introduzir mudanças no modelo e fazer sua reconstrução, os alunos vão estudar as propriedades da relação universal em seu aspecto concreto e não apenas abstrato. No trabalho com o modelo, o professor dirige os alunos para a relação universal do objeto para que a tenham como procedimento geral de solução da tarefa, identificando o “núcleo” do objeto, mas a adequação deste “núcleo” é percebida pelos alunos quando eles conseguem vê-la nas manifestações particulares do objeto. Portanto, a resolução de tarefas específicas que apresentam aos alunos o objeto dentro de problemas e situações particulares é importante para que eles utilizem a relação universal como procedimento de análise. Assim, eles chegam ao conceito correspondente ao objeto.

4 - Construção do sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral: tendo formado o conceito, os alunos passam a resolver variados tipos de problemas na forma de tarefas particulares pelo mesmo procedimento geral adotado nas ações anteriores. Essas tarefas particulares precisam ser compreendidas por eles como variantes da tarefa inicial, do problema inicial resolvido, identificando em cada tarefa particular a presença da relação universal do objeto. Assim, eles adquirem um princípio geral do objeto. Desta ação em diante, o professor reduz gradativamente sua intervenção e direcionamento dos alunos, para construir a sua autonomia.

5 - Controle (ou monitoramento) da realização das ações anteriores: essa ação visa assegurar a realização plena e correta de todas as outras ações. Nela, os alunos e o professor verificam e avaliam se as ações propostas estão correspondendo às exigências e às condições estabelecidas na tarefa. Esse monitoramento é o meio pelo qual os alunos analisam a relação entre o que fazem e o que precisam fazer para solucionar o problema e alcançar o objetivo da

tarefa. E, o mais importante, eles determinam se estão adquirindo o procedimento geral, se estão compreendendo as relações universal e particular. Para isso, eles examinam o resultado das suas ações em relação aos objetivos, qual sua correspondência, em que medida estão de fato formando para si o conceito.

Davydov refere-se a esta ação de monitoramento como um exame qualitativo e substancial do resultado da aprendizagem em comparação com o objetivo. Ela consiste em uma avaliação contínua dos alunos sobre si no conjunto do trabalho proposto pelo professor. Eles examinam os fundamentos de suas ações e verificam a correspondência com o resultado exigido pela tarefa. Em outras palavras, os alunos realizam uma reflexão sobre sua atividade para tornarem-se conscientes de sua aprendizagem, pensar sobre o caminho de seu pensamento, reorganizar as ações e o caminho, se necessário, para garantir o cumprimento do objetivo. Davydov refere-se à quinta ação, também, como um exame consciente e reflexivo feito pelo aluno sobre seu próprio processo de aprender.

A função primordial da quinta ação (monitoramento ou controle) é propiciar momentos de reflexão que resultem no aumento da ajuda do aluno a si mesmo, do professor ao aluno, dos colegas entre si, para que o conceito seja formado corretamente. Sempre que constatarem a necessidade, professor e alunos retomam a ação desde o início, qualquer que seja ela, para que os alunos novamente percorram o caminho, mas desta vez da forma correta.

6 - Avaliação individual da aprendizagem: nessa última ação, o professor e os alunos avaliam a solução da tarefa a fim de verificar se houve a aprendizagem do procedimento geral, se o aluno formou para si o conceito teórico, se ele transformou o seu conhecimento anterior em relação ao objeto estudado. Cabe ao professor avaliar cada aluno individualmente para este fim.

Todas as seis ações são compostas por operações que lhe correspondem e cumprem certas condições determinadas pelo professor. Na realização das ações, elementos como as condições concretas do ensino, o conhecimento que cada aluno já tem sobre o objeto de estudo, seus fatores socioculturais e seus motivos são fatores que interferem.

Conforme Libâneo (2016a) e Freitas (2016), considera-se o conceito zona de desenvolvimento proximal (ZDP) em articulação com os conhecimentos cotidianos dos alunos e os conhecimentos científicos do objeto de estudo. Os autores relatam que tal observação despertou o interesse de Hedegaard para aprofundar o entendimento das relações entre estes tipos de conhecimento, identificando o duplo movimento no ensino, em que os conhecimentos e práticas da vida cotidiana dos alunos servem como ponto inicial para os

professores formularem as relações entre a vida cotidiana dos alunos, os conceitos científicos e as ações mentais do conteúdo ensinado.

A teoria do ensino desenvolvimental confere à avaliação da aprendizagem um lugar de evidência e elevada importância. Ao articular a quinta ação a todas as demais, o que Davydov (1988) propõe é uma avaliação da aprendizagem como ação realizada de modo consciente e contínuo pelos alunos e pelo professor. A avaliação da aprendizagem apresenta-se como elemento de reflexão e direcionamento de todo o processo de formação do conceito pelos alunos. Desse modo, ela não se resume a um instrumento aplicável a cada passo que o aluno dá. Ela consiste em um procedimento do aluno para pensar sobre si como alguém que precisa aprender e essa aprendizagem tem exigências intelectuais e mentais a serem contempladas. Em vez de simples verificação de desempenho, a avaliação, monitoramento ou controle, torna-se o meio pelo qual o aluno se percebe dentro da atividade de estudo, percebendo também os colegas dentro de uma busca coletiva pela formação do conceito.

Fernandes e Freitas, (2007, p. 34) destacam que “refletir sobre sua própria aprendizagem faz com que o estudante adquira maior responsabilidade sobre sua escolaridade”. A cada ação da atividade de estudo, se necessário, alunos e professor retomam o percurso. Ao conferir essa característica à quinta ação, Davydov, na verdade, criou outra forma de vínculo entre avaliação e aprendizagem, na qual a primeira tende a impulsionar e assegurar a segunda. Desse modo, o que se espera é que ao final da sexta ação todos os alunos tenham tido a mais ampla oportunidade e possibilidade de formar o conceito e, desse modo, que todos tenham consciência de seu percurso e seu alcance.

Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem não é algo que ele desconhece, ou só saberá posteriormente, em um momento específico de avaliação. A avaliação não surpreenderá nem alunos nem professores em um resultado obtido em momento posterior e distante do processo de ensino e aprendizagem. Ao contrário, ela é elemento presente e expressivo neste processo de forma transversal.

Nessa concepção, a avaliação da aprendizagem atende às necessidades de um sistema educacional que põe no seu centro o desenvolvimento do aluno mediado pela formação de conceitos teóricos, a aquisição de método teórico de pensar, o desenvolvimento da consciência do aluno sobre si e sobre a realidade. Desse modo, os indicadores quantitativos e o foco em resultados de desempenho têm pouca relevância como avaliação da aprendizagem, pois não possuem relação com o processo de aprender do aluno durante o estudo do objeto.

A teoria histórico-cultural pode contribuir para o processo avaliativo, primeiramente por considerar a avaliação, desde a sua elaboração até seus resultados, verificando o nível em

que o aluno está, e seu potencial, objetivando o nível futuro que será projetado à medida que os sujeitos aprendizes vão se apropriando dos objetos de estudo, cuidadosamente apreendidos pela realização das ações elaboradas pelo professor para alcançarem esse fim.

Toda a abordagem desenvolvida neste capítulo teve o objetivo de apontar contribuições de Vygotsky e de Davydov para uma compreensão da avaliação da aprendizagem que reflete princípios destas teorias. O objetivo desta dissertação, de examinar o que a literatura científica do campo da educação aborda sobre a avaliação da aprendizagem é orientado pela visão destas teorias e conecta-se com a problematização sobre a forma pela qual a avaliação da aprendizagem ela está sendo tratada. É o que se busca mostrar no Capítulo III.

CAPÍTULO III

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PERIÓDICOS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

A avaliação da aprendizagem dos alunos é uma das ações desenvolvidas pelo professor no processo de ensino e, portanto, insere-se na concepção teórica pedagógica que orienta o seu trabalho didático. Em uma concepção histórico-cultural, a avaliação da aprendizagem é um instrumento que permite ao professor identificar desde a situação de desenvolvimento do aluno, sua relação cognitiva com os conceitos cotidianos e científicos, bem como o seu processo de apreensão e interiorização dos conceitos. Sob essa compreensão, a avaliação da aprendizagem apresenta acentuada relevância e se torna um instrumento propulsor do processo de ensino e aprendizagem.

Como discutido no capítulo anterior, na teoria de ensino de Davydov, a avaliação da aprendizagem se conecta a todas as ações da atividade de estudo realizadas pelo aluno e caracteriza-se por sua transversalidade no processo de ensino e aprendizagem, além de requerer participação consciente e reflexiva do aluno em sua própria avaliação. Devido a relevância da avaliação na promoção do desenvolvimento dos alunos por meio da aprendizagem escolar, neste trabalho, buscou-se realizar uma revisão da literatura a fim de identificar as concepções de avaliação da aprendizagem presentes nas pesquisas e estudos publicados em periódicos da área da educação. Neste capítulo, são descritos os procedimentos metodológicos e os resultados da revisão integrativa proposta, buscando-se desenvolver uma análise aprofundada e oferecer, a partir das conclusões, elementos que contribuam para a compreensão dos desafios que persistem nas práticas de ensino e aprendizagem escolar.

3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A opção para responder às questões acerca do objeto de estudo desta pesquisa foi à revisão da literatura do tipo integrativa. A revisão da literatura é essencial para a formulação de toda pesquisa científica, podendo, em certos casos, ela mesma consistir em uma pesquisa. No ato de revisar determinada literatura sobre um tema, a busca, análise, interpretação e descrição de um corpo do conhecimento almeja uma resposta a uma pergunta específica. O

termo literatura abrange todo o material produzido e significativo que foi grafado sobre um determinado assunto: livros, artigos de periódicos, artigos de jornais, registros históricos, relatórios governamentais, teses e dissertações e outros tipos. A averiguação do conteúdo da literatura auxilia o pesquisador a delinear, com mais precisão, seu objeto de estudo, a partir de comparações e por meio da ação de contrastar abordagens teórico-metodológicas, seja para compreensão aprofundada, seja para balizar estudos posteriores, inclusive referentes a lacunas no conhecimento sobre o tema (ALVES, 2013). A revisão de literatura é pertinente também para situações em que se tem o objeto, mas o problema não foi construído. Assim, pode-se ter ideia do que há e do que poderia ser pesquisado (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011).

No presente estudo, a intencionalidade foi realizar a compreensão aprofundada do tema, ou seja, concepções de avaliação da aprendizagem. Considerou-se a pertinência da revisão integrativa da literatura por possibilitar uma visão ampla sobre o problema delineado, qual seja: sob quais aspectos a atenção dos pesquisadores está se voltando para a avaliação da aprendizagem? Esta revisão permitiu constituir um corpo de conhecimento sobre as pesquisas a partir dos critérios estabelecidos e apontar qual tem sido o tratamento dado à avaliação da aprendizagem na literatura, nos limites do recorte temporal dado e da fonte utilizada. Buscou-se, com essa revisão, chegar a uma análise que permitisse elucidar como a avaliação da aprendizagem tem sido abordada nas pesquisas da área da educação.

A revisão de literatura integrativa, proposta neste trabalho, buscou reunir estudos publicados sobre avaliação da aprendizagem, sendo sua finalidade compreendida como:

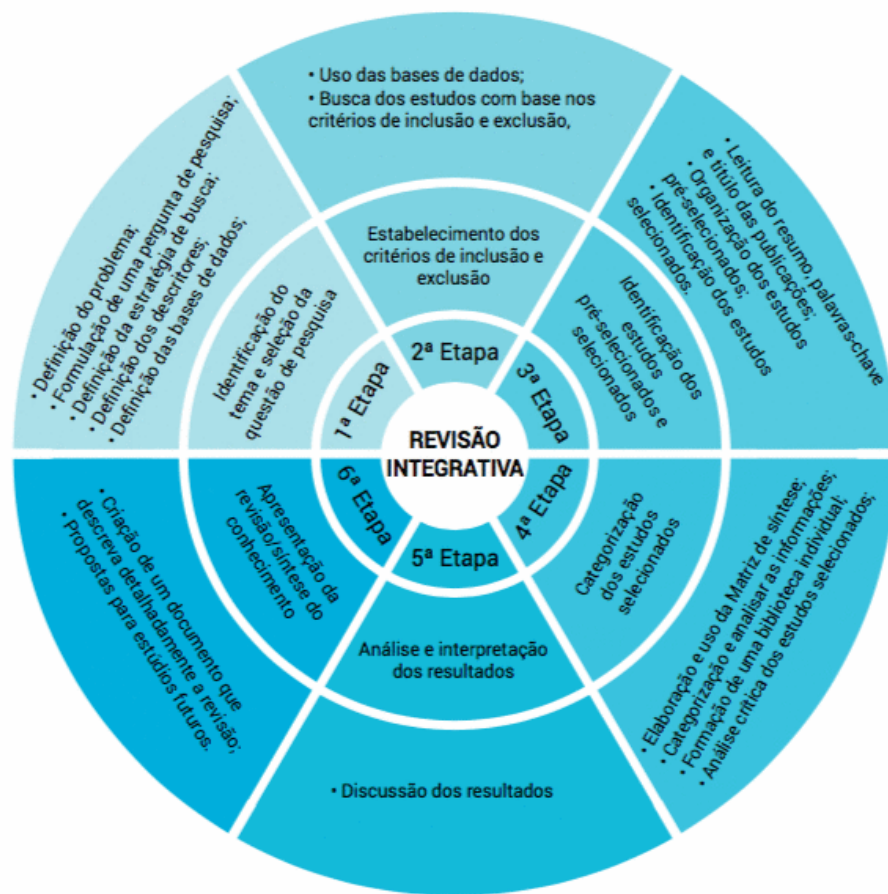
[...] sintetizar resultados obtidos em pesquisas sobre um tema ou questão, de maneira sistemática, ordenada e abrangente. É denominada integrativa porque fornece informações mais amplas sobre um assunto/problema, constituindo, assim, um corpo de conhecimento. Deste modo, o revisor/pesquisador pode elaborar uma revisão integrativa com diferentes finalidades, podendo ser direcionada para a definição de conceitos, revisão de teorias ou análise metodológica dos estudos incluídos de um tópico particular (ERCOLE; MELO; ALCOFORADO, 2014, p. 9).

Este tipo de revisão permite ao pesquisador uma síntese do conhecimento sobre o objeto investigado, com possibilidade também de que seus resultados sejam acrescentados à prática (DE SOUZA; DA SILVA; DE CARVALHO, 2010). Neste entendimento, a revisão integrativa constitui uma significativa análise, possibilitando a reunião de estudos importantes que, sendo examinados, apontem tendências e indicativos para se repensar e/ou orientar práticas. Para isso, utiliza-se a análise qualitativa do material a fim de favorecer o estudo do objeto, a apropriação de dimensões epistemológicas, pontos convergentes e divergentes, entre outros.

A escolha da revisão integrativa para este estudo teve o propósito de inclusão vários tipos de estudos e pesquisas, bibliográficos ou empíricos, a fim de chegar ao entendimento mais completo possível de quais concepções de avaliação da aprendizagem permeiam as ideias dos autores, permitindo uma aproximação maior da compreensão desse tema.

Em termos gerais, essa revisão requer o percurso de seis etapas distintas, conforme se expõe na Figura 1.

Figura 1 – Etapas da Revisão integrativa



Fonte: Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 129).

As etapas desta revisão de literatura podem ser enumeradas da seguinte forma:

- 1ª) Identificação do tema e seleção da hipótese ou questão de pesquisa para a elaboração da revisão integrativa.
- 2ª) Estabelecimento de critérios para a inclusão e exclusão de estudos/ amostragem ou busca na literatura.

- 3ª) Definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionados/ categorização dos estudos.
- 4ª) Avaliação dos estudos incluídos na revisão integrativa.
- 5ª) Interpretação dos resultados.
- 6ª) Apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

De outro modo, Mendes, Silveira e Galvão (2008) descrevem etapas similares: o primeiro passo é a definição do tema, da hipótese ou da questão de pesquisa; o segundo relaciona-se à revisão da literatura, à aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, com delineamento da amostra; o terceiro consiste em retirar as informações dos estudos que coadunam com o objeto de estudo ou categorizá-los; o quarto examina a amostra escolhida; no quinto são examinadas as sínteses da amostra; na etapa final tem-se o produto da pesquisa. A seguir apresentam-se detalhadamente as etapas da revisão integrativa realizada neste estudo.

3.1.1 1ª Etapa: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa

Dando um contorno mais específico, a primeira etapa para a construção de um raciocínio, dentro de uma revisão da literatura do tipo integrativa, foi apreender elementos que encaminham para uma questão central, caracterizando um problema de pesquisa acerca da avaliação da aprendizagem.

Ao indicar o problema, estabeleceu-se um nexos teórico e pressupostos que subsidiaram a elaboração da questão norteadora da pesquisa, como indicam Mendes, Silveira e Galvão (2008), para se chegar a uma pergunta clara e específica. Assim, partindo das críticas às políticas educacionais quanto à secundarização da avaliação da aprendizagem dentro do processo de ensino e aprendizagem em função de conceder maior relevância e centralidade à avaliação externa, formulou-se a questão norteadora: como a avaliação tem sido abordada nas pesquisas que a tomam como objeto de investigação, que lugar está ocupando a avaliação da aprendizagem nestas pesquisas e sob quais enfoques? A partir dessa questão, outras também surgiram como necessárias para uma compreensão mais aprofundada: quais concepções de avaliação da aprendizagem estão presentes nas pesquisas, quais prevalecem e que contribuições estão oferecendo? A abordagem histórico-cultural é um referencial expressivo nestas pesquisas?

Formulado problema e as questões de pesquisa, para prosseguir, é necessário indicar as palavras-chave, para iniciar a busca nas fontes escolhidas. Para tal finalidade, o pesquisador formula uma estratégia de busca. De acordo com Lopes (2002, p. 61):

A estratégia de busca pode ser definida como uma técnica ou conjunto de regras para tornar possível o encontro entre uma pergunta formulada e a informação armazenada em uma base de dados. Isto significa que, a partir de um arquivo, um conjunto de itens que constituem a resposta de uma determinada pergunta será selecionado.

A autora supracitada indica que para estruturar uma estratégia de busca, é necessário ter clareza dos elementos descritos de um artigo ou registro de cunho informativo presentes em uma base de dados. Segundo Botelho, Cunha e Macedo (2011), analisar a documentação da base a ser consultada, visando identificar a codificação determinada por essa base, é um pressuposto para eleger a estratégia, que deverá favorecer e contemplar os objetivos ao proceder com a consulta.

Assim, nesta pesquisa, a partir de tema delimitado definido: avaliação da aprendizagem, contemplou-se o período de 2008 a 2018, pois, ao realizar a pesquisa nos últimos cinco anos, como estabelecido *a priori*, os trabalhos tratavam em sua maioria sobre a avaliação em larga escala ou externa, o que tornou necessário ampliar este período. Assim, a definição de 2008 a 2018 visou ampliar a busca para os últimos dez anos a fim de possibilitar a obtenção de artigos que tratassem especificamente da temática em foco, e também de outros aspectos que pudessem ser analisados. A seleção do material foi realizada nos meses de janeiro a março do ano de 2018, no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — CAPES. As palavras-chave selecionadas foram: avaliação da aprendizagem, histórico-cultural, educação básica.

3.1.2 2ª Etapa: estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão

Antes da busca nas bases de dados, é preciso definir critérios para a seleção dos estudos que serão incluídos ou excluídos da revisão. Essa etapa subordina-se muito aos resultados detectados ou delineados na etapa anterior, pois um problema extensamente discutido provavelmente formará uma amostra diversificada, exigindo mais rigor na análise do pesquisador. Inicia-se examinando os estudos, a partir da dimensão do objeto da pesquisa, pois quanto mais amplo este for, mais seletivo deve ser o pesquisador em relação à composição de sua amostra, tendo um cuidado *a priori* na análise do material, como os

elementos constantes após leitura do resumo, na identificação das principais abordagens através de seus títulos e vai se especificando na medida em que o pesquisador torna evidente naquele estudo se ele contempla seu objeto, ou não, por exemplo. Os critérios de inclusão e exclusão devem ser estabelecidos de forma clara e objetiva, mas podem sofrer modificações, caso necessário, durante o processo de busca dos artigos e durante a execução da revisão integrativa (URSI; GAVÃO, 2006).

A internet é um espaço virtual essencial nesta busca, pois lá as bases de dados estão disponíveis para acesso eletrônico e contém uma diversidade de material significativa para compor o estudo. A escolha dos estudos para a análise crítica é primordial para se atingir a validade interna da revisão; para isso, a amostra selecionada deve ser representativa para expressar, por meio de seus dados, a fidedignidade por meio do estudo (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008). É um indício para atestar a confiabilidade, a amplitude e o poder de generalização da revisão.

Os critérios de inclusão e exclusão de artigos devem ser conduzidos de maneira rigorosa e transparente, uma vez que a expressividade da amostra é um indicativo da profundidade, qualidade e confiabilidade das considerações finais da revisão. Ou seja, há um esforço para deixar evidente como os critérios de inclusão e exclusão foram aplicados no decorrer da revisão integrativa, de tal forma que a indicação dos critérios deve estar em consonância com a pergunta norteadora, considerando os participantes, tipos de discussão sobre o objeto e os resultados. Considerando estas orientações, os critérios adotados foram:

Critérios de inclusão

- ter sido publicado entre 2008 e 2018;
- explicitar a metodologia da pesquisa;
- estar disponível o acesso ao texto completo.

Critérios de exclusão

- artigos que se repetiram na base consultada;
- artigos não relacionados à educação básica;
- artigos publicados em idioma estrangeiro.

3.1.3 3ª Etapa: Identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados

Para a seleção dos estudos, realizou-se a leitura criteriosa dos títulos, resumos e palavras-chave de todas as publicações completas localizadas pela estratégia de busca, para

ulterior averiguação de sua adequação aos critérios de inclusão do estudo. Nos casos em que o título, o resumo e as palavras-chave não fossem o bastante para determinar sua seleção, buscou-se a publicação do artigo na íntegra. Com o término desse procedimento, elaborou-se uma tabela com os estudos pré-selecionados.

Descreve-se a seguir o procedimento que permitiu chegar ao total de artigos que fizeram parte desta revisão integrativa. Em uma primeira busca com a palavra-chave avaliação foram localizados 664.000 artigos. Prosseguindo, utilizou-se a palavra-chave avaliação da aprendizagem e foi aplicado o filtro de anos de 2008 a 2018. Para esta busca, obteve-se 6240 artigos. Então, aplicou-se o filtro área de conhecimento “educação”, obtendo-se o resultado de 861 artigos. Refinando-se mais uma vez com o idioma português, obteve-se 617 artigos.

Procedeu-se, então, a mais um refinamento aplicando as palavras-chave. Uma visualização geral dos resultados com esses procedimentos é mostrada no quadro a seguir.

Quadro 1 – Quantitativo de trabalhos encontrados conforme palavras-chave utilizadas

Palavras-chave	Resultados	Aplicação dos critérios de inclusão e exclusão
“avaliação da aprendizagem” e “Educação Básica”	192	31
“avaliação da aprendizagem” e Histórico-cultural	75	10
“avaliação da aprendizagem” e “Vygotsky”	21	2
“avaliação da aprendizagem” e “Vigotski”	6	1
“avaliação da aprendizagem” e “Ensino Desenvolvimental”	3	0
“avaliação da aprendizagem” e “Davydov”	0	0
Total	297	44

Fonte: Portal periódicos CAPES, 2008 a 2018.

Com a aplicação de todos os filtros e refinamentos, chegou-se a um total de 297 artigos, que compuseram a amostra inicial. A partir daí, foi realizada a leitura de cada artigo e aplicados os critérios de inclusão e exclusão. Assim, chegou-se a 44 artigos. As características dos estudos são apresentadas em tópicos seguintes.

3.1.4 4ª Etapa: Categorização dos artigos selecionados

Este momento da revisão integrativa tem por objetivo condensar e estruturar as informações extraídas dos artigos científicos localizados nas fases anteriores. O exame deve ser realizado de forma crítica, averiguando as explicações para os distintos resultados. Assim:

Dentre as formas de apresentar as abordagens encontradas, pode-se optar por uma abordagem quantitativa, com aplicação de análises estatísticas; listagem de fatores que mostram um efeito na variável em questão ao longo dos estudos; a escolha ou exclusão de estudos frente ao delineamento de pesquisa (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

Já uma abordagem qualitativa busca o aprofundamento da análise quanto ao conteúdo do material encontrado, não dando maior ênfase a sua quantificação. As distintas abordagens apresentam vantagens e desvantagens, sendo uma opção do pesquisador avaliar o que melhor convém ao seu estudo. Neste estudo, privilegiou-se a abordagem qualitativa e, secundariamente, o tratamento quantitativo de algumas características do material analisado.

Botelho, Cunha e Macedo (2011) destacam que as informações coletadas dos artigos podem incluir a amostragem, a metodologia, a mensuração de variáveis, o método de análise, a teoria ou os conceitos adotados na fundamentação etc. Assim, nesta revisão, optou-se por coletar informações sobre o tipo de pesquisa, a concepção de avaliação da aprendizagem, o referencial teórico da pesquisa ou estudo, as finalidades educativas que podem estar expressas na abordagem da avaliação da aprendizagem, e os temas ou problemas abordados em relação à avaliação da aprendizagem.

Partindo dessa concepção de avaliação da aprendizagem e da constatação de que se faz necessário reverter a lógica vigente das práticas pedagógicas, constatou-se a necessidade de compreender de que forma a avaliação da aprendizagem tem merecido a atenção de pesquisadores da área da educação, a fim compreender que lugar vem ocupando a avaliação da aprendizagem e sob que concepções. Assim, optou-se, neste trabalho, por uma revisão da literatura do tipo integrativa para identificar o movimento da produção científica sobre o tema avaliação da aprendizagem, destacar os aspectos mais relevantes e, quiçá, contribuir com reflexões sobre a possibilidade de se ancorar nas práticas pedagógicas uma concepção histórico-cultural da avaliação da aprendizagem.

Para integrar a proposta deste trabalho, cabe ressaltar a influência da Política Neoliberal sobre o sistema educacional. Esta preconiza a participação do mercado internacional na economia, portanto, as reformas que são sugeridas por esse sistema causam

um impacto direto em diferentes espaços sociais, dentre eles a educação. Essa abordagem entende que o sistema educacional precisa abarcar as novas demandas e necessidades, capacitar melhor seus sujeitos, mas de acordo com a lógica política de mercado, da concorrência, da competição, o que não condiz com as propostas pedagógicas escolares, pois destoam da essência da escola. Para Gentili (1996), a educação é pensada de outra forma:

O objetivo político de democratizar a escola está assim subordinado ao reconhecimento de que tal tarefa depende, inexoravelmente, da realização de uma profunda reforma administrativa do sistema escolar orientada pelas necessidades de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma: a qualidade dos serviços educacionais (GENTILI, 1996, p. 18).

O sistema neoliberal vai se utilizando de alguns mecanismos, como, por exemplo, a regulação que, na esfera educacional, se materializa nas políticas públicas, bem como por meio do direcionamento e da condução das propostas que dela façam parte. Nesse sentido, Barroso afirma:

A atual difusão, no domínio educativo, do termo “regulação” está associada, em geral, ao objetivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas. Muitas das referências que são feitas ao “novo” papel regulador do Estado servem para demarcar as propostas de “modernização” da administração pública das práticas tradicionais de controle burocrático pelas normas e regulamentos que foram (e são ainda) apanágio da intervenção estatal. Neste sentido, a “regulação” (mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados) seria o oposto de “regulamentação” (centrada na definição e controle *a priori* dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados) (BARROSO, 2005, p. 727, grifo do autor).

Freitas acrescenta, ainda, em relação ao conceito de regulação que “as políticas regulatórias querem, em áreas estratégicas, transferir o poder de regulação do Estado para o mercado [...]” (FREITAS, 2005, p.913). Ao transferir o poder de decidir para o mercado, a educação fica “incumbida” de suprir as necessidades que o sistema manifestar, dado que “as relações de forças existentes exprimem as determinações econômicas, e em particular, os interesses dos dominantes” (BOURDIEU, 2011, p 210). Assim, a escola acaba por transmitir e atender o que interessa ao mercado, e um dos propósitos da escola quanto à formação dos sujeitos é adaptá-los para às exigências do capital.

A avaliação, dentro do sistema neoliberal, se apresenta como uma estratégia de regulação da educação, por meio das avaliações em larga escala. Estas podem ser definidas como:

A avaliação em larga escala, do tipo Saeb, é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar as tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar as políticas públicas. Quando conduzidas com metodologia adequada podem trazer importantes informações sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede (FREITAS, L., 2012, p. 47).

No que diz respeito a essas avaliações, a instituição escolar acaba por reproduzir as desigualdades sociais manifestadas nos desempenhos dos alunos, pois esses testes exigem um conhecimento objetivo e pronto, desconsideram tantos outros fatores que fazem parte da constituição humana. A escola, ao acolher diversas condições sociais, terá diversas condições de aprendizagem, assim, seria muito difícil realizar um trabalho efetivo para a apropriação dos conteúdos, por todos os alunos, haja vista que são realidades distintas.

O que se verifica, nas avaliações em larga escala, são nada mais do que números que não exprimem o real aprendizado do aluno, mas apenas reproduzem a desigualdade existente dentro da escola. Com isso, Freitas traz a seguinte reflexão:

As políticas de avaliação centralizadas se esquecem de que não basta o dado do desempenho do aluno ou do professor coletado em um teste ou questionário e seus fatores associados. É preciso que o dado seja “reconhecido” como “pertencendo” à escola. Medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. Avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro. (FREITAS, L. C., 2012, p. 48).

Observa-se que o conceito político de avaliação está intimamente relacionado à regulação, entendendo que o sistema neoliberal “traz consigo”, como cerne de seu discurso a liberdade, mas, na realidade, esse sistema constantemente se mostra controlando e regulando todas as atividades e projetos, principalmente na educação, tentando nos fazer acreditar que essa é a melhor forma de organização, com a ideia de que estão sendo oferecidos melhores serviços, dentre eles uma educação de qualidade. Pensando nisso, a avaliação da aprendizagem tornou-se secundária e o lugar avaliativo central passou a ser ocupado pelas avaliações externas, cujos fins se afastam de objetivos didáticos e pedagógicos para afinar-se com mecanismos de controle e ajustamento das práticas escolares e do processo de ensino e aprendizagem (DA SILVA COSTA; LIMA, 2013). É complexo vislumbrar o ato de avaliar introduzido nas mais diversas realidades que pretenda converter os resultados das avaliações em novas metodologias de ensino e possibilidades para transpor e avançar para romper com as barreiras da aprendizagem (MONTEIRO, 2015).

Em geral, operadas por meio de testes padronizados, as avaliações externas tendem a dificultar o processo de autonomia da escola. Em que pese qualquer contribuição que possam

oferecer aos gestores dos sistemas de ensino, as avaliações externas desconsideram a diversidade cultural das escolas e não captam seu processo e sua efetiva dinâmica, uma vez que consideram apenas resultados finais de testes padronizados (MARTINS, 2001).

No contexto das políticas educacionais que primam pelas avaliações externas, o Ideb⁸ se tornou o balizador de resultados escolares. Entretanto, trata-se de um sistema de avaliação que desconsidera a realidade escolar e os diversos fatores que interferem no ensino e na aprendizagem dos alunos, como analisam Chirinéa e Brandão (2015, p. 474):

Enquanto indicador de resultado e não de qualidade, o Ideb se mostra incapaz de retratar de forma completa a realidade das instituições escolares, porque existem outras variáveis que interferem na qualidade da educação, como gestão escolar; formação e condições de trabalho dos professores ambiente educativo; prática pedagógica e de avaliação; acesso e permanência na escola. A qualidade, neste sentido, não é um fator estanque e não pode ser buscada somente com testes que medem o conhecimento cognitivo dos alunos.

Por meio do Ideb, a importância das avaliações externas é agigantada, ao mesmo tempo em que as escolas, bem como as condições concretas de atividade de professores e alunos, na produção da qualidade da educação, são relegadas e desconsideradas como elementos essenciais ao processo de aprendizagem. Nesse sentido, pesquisas e estudos realizados a partir de distintas perspectivas teóricas apontam elementos fortes que sustentam a crítica ao Ideb e às avaliações externas como carro-chefe da política educacional (ASBAHR; SOUZA, 2007; FACCI, 2007; SARTORO, 2011; FERREIRA, 2007; PERONI, 2009; OLIVEIRA, 2011; MAINAIDES; STREMEL, 2011; MACEDO; SOUZA, 2012; LIBÂNEO; FREITAS, 2018). Apesar das evidências mostradas pelos pesquisadores, esta política vem sendo aprofundada e suas estratégias cada vez mais aprimoradas. Este tipo de avaliação vem se instaurando como uma prática obrigatória, moldada pelos sistemas, como é o caso do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb⁹), da Prova Brasil em nível nacional e,

⁸ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), objetivando medir a qualidade da aprendizagem em nível nacional e indicar metas para a melhoria do ensino. O Ideb opera como um indicador nacional que permite o monitoramento da qualidade da Educação pela sociedade por meio de dados quantitativos, com o qual a população, no geral pode se mobilizar reivindicando melhorias. Para tanto, o índice do Ideb é obtido através de cálculo de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente.

⁹ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é composto por um conjunto de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino disponível. Desde 1990, quando foi instituído, o Saeb teve algumas reestruturações. Em 2005, passou a ser organizado por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que manteve as características, os objetivos e os procedimentos da avaliação efetuada até aquele momento, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, instituída objetivando avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas.

particularmente no Estado de Goiás, o Sistema de Avaliação Diagnóstica Amostral (ADA¹⁰), com orientações da Secretaria Estadual de Educação e Cultura e Esporte (SEDUCE).

A partir dos contornos adquiridos e que vêm sendo atribuídos à avaliação externa, percebe-se uma sobreposição quanto à avaliação da aprendizagem praticada na escola, sobretudo no contexto da escola pública, fato que se tornando cada vez mais inquietante para os sujeitos que lá se encontram, assim como para os pesquisadores deste tema. Como professora da rede pública estadual de ensino do Estado de Goiás, observo que minha prática está sendo fomentada por uma cultura avaliativa. Nessa cultura avaliativa¹¹, a avaliação da aprendizagem já não se configura como uma das ferramentas/instrumentos para verificar e acompanhar a aprendizagem dos alunos com vistas a promovê-la e vem ganhando, cada vez mais, lugar a visão de avaliação como produção de resultados das verificações da aprendizagem dos alunos. Essa cultura avaliativa, presente no interior da escola, mobilizou meu interesse por estudar e pesquisar o tema da avaliação com o foco na aprendizagem.

Na análise e interpretação qualitativa dos artigos da amostra, elaborou-se uma discussão acerca das abordagens encontradas, com a categoria diversidade de abordagens sobre a avaliação da Aprendizagem e subcategorias. O conteúdo apresentado emergiu a partir das leituras com observação dos assuntos discutidos, principalmente com o objetivo de atender ao problema e aos objetivos da pesquisa. O tratamento dado ao objeto de estudo e as principais discussões permitiram o agrupamento com base no assunto identificado no material de análise, o que resultou na categoria e subcategorias descritas a seguir.

Para a categorização, contou-se com o auxílio do *software* webQDA¹². Todos os artigos foram registrados nesse *software* e, então, se procedeu à criação das categorias durante a leitura aprofundada.

¹⁰ Sistema de Avaliação Diagnóstica Amostral (ADA) como objetivo analisar o desempenho dos alunos, auxiliando os professores na identificação de lacunas nas áreas apontadas como mais frágeis, melhorando o processo ensino-aprendizagem. Criada em 2015, e aperfeiçoada a cada ano, a ADA detecta o nível de proficiência dos alunos em todas as áreas do conhecimento e dá subsídios para redirecionar o planejamento de ações, combatendo a defasagem no aprendizado.

¹¹ Dada à importância da participação coletiva e destacando a participação fundamental do gestor na atualidade uma de suas atribuições que é cabível destacar seria colaborar na construção de uma cultura avaliativa no contexto escolar que avance para uma discussão mais ampla. Segundo König (2007, p. 83): O termo “cultura” encerra um conceito polissêmico e complexo. Mais ainda se combinado com o termo de avaliação no âmbito educacional. Sem pretensão reducionista, mas no afã de chegar a um acordo para estimular a discussão, propõe-se a entender por “cultura avaliativa” a combinação adicional de ações avaliativas formais que se difundem com a aplicação dos resultados de tais avaliações, para as tomadas de decisão e para o reconhecimento social da relevância da informação avaliativa.

¹² webQDA (web Qualitative Data Analysis) é um software que auxilia na análise qualitativa de dados não-numéricos e não-estruturados de caráter qualitativo, específico para a investigação qualitativa em geral (NERI DE SOUZA; COSTA; MOREIRA, 2010).

Quadro 2 - Categorização do material analisado

<i>Categoria Temática</i>	<i>Subtemas</i>
Diversidade de abordagens sobre a Avaliação da Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectivas teóricas do tema avaliação da aprendizagem; • Conceito de avaliação da aprendizagem; • Tipos de avaliação; • Avaliação na concepção histórico-cultural; • Avaliação na concepção emancipatória; • Avaliação na concepção neoliberal; • Avaliação e Formação de Professores. • Recusa à concepção neoliberal; • Políticas Educacionais e Avaliação; • Avaliação e Regulação da Educação;

Fonte: webQDA.

3.1.5 5ª Etapa: Análise e interpretação dos resultados

Esta etapa refere-se à discussão do que se encontrou nos textos analisados. O pesquisador tece a discussão dos achados, interpretando-os para responder às questões da pesquisa e discute as contribuições dos estudos examinados, aponta possíveis possibilidades de incorporação de conhecimentos à prática, levanta possíveis lacunas no que as pesquisas encontradas apresentam, sugere pautas para futuras pesquisas. No caso de abordagens qualitativas, as categorias surgem a partir das leituras e análises e as discussões sobre o objeto da pesquisa (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

No aprofundamento da análise, para sustentar seu estudo, o pesquisador deve evidenciar e esclarecer quais lacunas foram encontradas, quais contribuições e quais direções futuras outros pesquisadores podem se pautar para novas pesquisas (URSI; GALVÃO, 2006). Desse modo, ao interpretar os resultados obtidos, buscou-se destacar o que os artigos estavam tratando sobre avaliação da aprendizagem e discutir as lacunas a respeito, ou seja, os aspectos importantes que não estão recebendo a atenção dos pesquisadores.

3.1.6 6ª Etapa: Apresentação da revisão/ síntese do conhecimento

Esta etapa consiste na construção e no desenvolvimento das percepções finais da revisão integrativa. Deve abarcar uma descrição sucinta das etapas percorridas pelo pesquisador e os principais resultados. Deve assegurar informações que possibilitem aos

leitores examinarem a eficácia dos procedimentos empregados. Para isso, elabora-se um texto contemplando os elementos abrangentes e diversos, bem como condensando o conhecimento sobre a temática investigada (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

Deste modo, a revisão integrativa interliga conhecimentos a partir de diversas pesquisas e contribui com subsídios para fomentar futuras pesquisas e para repensar práticas.

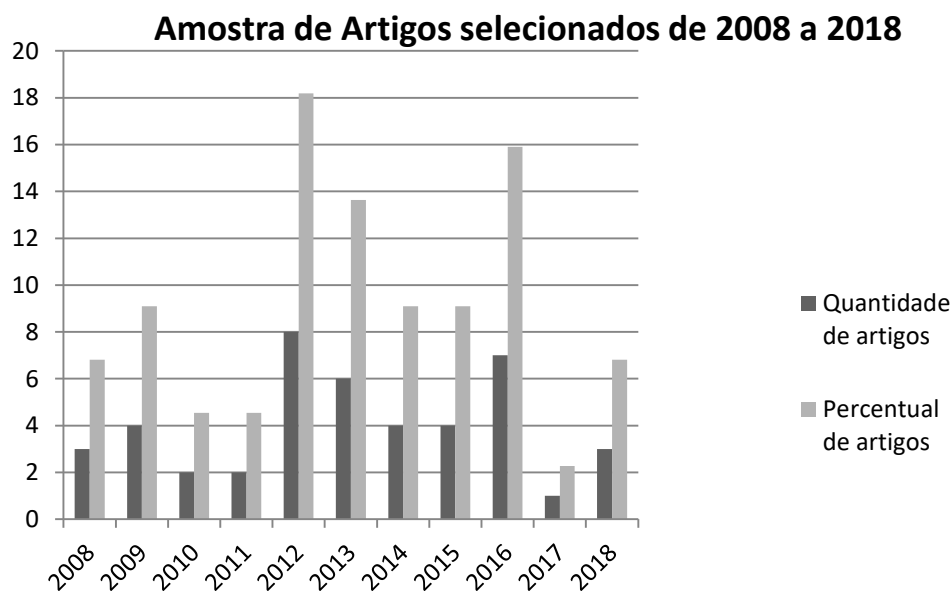
3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS ARTIGOS

3.2.1 Distribuição quantitativa dos artigos

Como informado na descrição metodológica, foram incluídos nesta revisão integrativa 44 artigos. Para a apresentação dos resultados, inicialmente, abordam-se informações gerais sobre os artigos e, depois, a categorização construída a partir dos conteúdos, tendo em conta as questões e objetivos definidos para este estudo.

O Gráfico 1 apresenta a distribuição quantitativa dos 44 artigos avaliados e incluídos por estarem condizentes com os critérios definidos.

Gráfico 1 – Distribuição quantitativa e percentual dos artigos por ano no período de 2008 a 2018



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da revisão integrativa.

No que concerne à base de dados, são 3 estudos (6,81%) indexados em 2008; 4 estudos (9,09%) em 2009; 3 estudos (6,81%), em 2010; 2 estudos (4,54%) em 2011; 8

(18,18%) em 2012; 5 estudos (11,36%) em 2013; 4 (9,09%), respectivamente, em 2014 e 2015; 7 (15,9%) em 2016; 1 estudo (2,27%) em 2017; em 2018 foram 3 (6,81%). Como se vê, no período de 2008 a 2018, a relação tempo x artigos apresenta uma média de 4,4 artigos por ano, permitindo supor que não é uma quantidade expressiva de artigos abordando a avaliação da aprendizagem.

Verifica-se que se mantém uma média de publicações 4,4 artigos por ano, exceto no ano de 2012, quando houve um aumento significativo (8 artigos). Encontrou-se, neste caso, a discussão referida a todos os níveis da educação básica, abrangendo questões sobre como a avaliação da aprendizagem se reflete no trabalho do professor, suas perspectivas, interfaces com o currículo, diversidade e inclusão escolar, avaliação na educação infantil. Essas questões, todas pertinentes e inerentes no geral à avaliação, refletem a dinâmica da escola e servem de apoio para direcionar as políticas internas da escola, principalmente o Projeto político pedagógico, entre outros.

Observa-se que, ao fazer referência ao ano das publicações selecionadas para compor a amostra desta pesquisa, 29 estudos (65,9%) estão entre o período de 2012 a 2016. Essa evidência pode estar refletindo a necessidade de estudos e pesquisas sobre o tema, dado o avanço e a maior influência das Políticas de Avaliação, mais especificamente para a Educação Básica, com a consolidação e expansão de Sistemas de Avaliação em Larga Escala, em âmbito nacional, por iniciativa do Ministério da Educação (MEC). Assim, estabeleceu com mais afinco a definição de metas para serem alcançadas pelas escolas públicas, tendendo a mobilizar redes de ensino e escolas a compreenderem e valerem-se dos resultados destas avaliações para direcionarem o planejamento do trabalho escolar com orientações externas (O Ideb foi criado em 2007, o que motivou a ampliação dos estudos no período de 2012 a 2016. A implantação da avaliação em larga escala é anterior a 2012).

É evidenciado, por meio do Ministério da Educação, que as avaliações em larga escala, vinculadas ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, devem fomentar a melhoria da qualidade do ensino (SOUSA; ARCAS, 2010), portanto, isso dá uma relevância a esse tipo de avaliação a partir da proficiência dos alunos quanto ao resultado obtido em algumas disciplinas, principalmente nas esferas estaduais e municipais. Nesse caso, tal fato poderia ser considerado um recorte do nosso foco de discussão, por estar representando, de certa forma, a amostragem da educação básica.

3.2.1.1 Distribuição dos artigos conforme os tipos de pesquisa

Ao considerar a caracterização dos artigos quanto ao tipo de estudo realizado, verificou-se a presença de dois tipos: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, como mostrado no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 – Tipos de pesquisa

<i>Tipo de Estudo</i>	<i>Pesquisa Bibliográfica</i>	<i>Pesquisa de Campo</i>	<i>Ano</i>
A Avaliação da Aprendizagem como Processo Interativo: Um Desafio para o Educador	X		2008
Concepções sobre a Avaliação Escolar	X		2008
Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios	X		2008
Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar		x	2009
Da Avaliação da Aprendizagem à Avaliação Institucional: Aprendizagens Necessárias	X		2009
Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem em Matemática: contribuições da teoria histórico-cultural		x	2009
A Avaliação da Aprendizagem como um Ato Amoroso: O que o professor pratica?		x	2009
Avaliação da Aprendizagem Conceitual		x	2010
Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas Estaduais de São Paulo		x	2010
Círculos de avaliação. Uma forma de dialogar com os resultados educacionais	X		2010
Avaliação Escolar: prova e outros instrumentos para avaliar		x	2011
A avaliação formativa: reflexões sobre o conceito no período de 1999 a 2009	X		2011
Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: a singularidade a serviço da coletividade	X		2012
Avaliação escolar como processo de construção de Conhecimento		x	2012
Avaliação na Educação Infantil: um breve olhar na avaliação da aprendizagem		x	2012
Perspectivas da Avaliação da Aprendizagem na Contemporaneidade	X		2012
Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem: diversidade e inclusão escolar		x	2012
Significados e Funções da Avaliação da Aprendizagem Escolar		x	2012
Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola	X		2012

<i>Tipo de Estudo</i>	<i>Pesquisa Bibliográfica</i>	<i>Pesquisa de Campo</i>	<i>Ano</i>
A Avaliação da Aprendizagem Escolar e os Processos de Humanização	X		2012
A avaliação da aprendizagem em tempos de prova escrita		x	2013
Avaliação das aprendizagens e ensino de língua portuguesa numa lógica ciclada: discutindo práticas de registro.		x	2013
Avaliação da aprendizagem na Educação Básica: as pesquisas do estado da arte em questão (1980-2007)	X		2013
Avaliação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica	X		2013
Avaliação na Educação Infantil: Um Debate Necessário		x	2013
Avaliação da Educação Infantil: Propostas em Debate no Brasil	X		2014
Concepções de Qualidade da Educação Básica Forjadas por meio de Avaliações em Larga Escala	X		2014
Qualidade da Educação e Índice de Desempenho da Educação Básica: Em Busca de um Currículo Nacional	X		2014
A avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções		x	2014
Avaliação da Aprendizagem Escolar: Como os Professores estão Praticando a Avaliação na Escola		x	2015
Avaliação na Educação Infantil: um processo de ação e reflexão		x	2015
O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação		x	2015
Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate	X		2015
A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa	X		2016
Avaliação da Aprendizagem: do Castigo ao Diagnóstico pelo Professor	X		2016
Avaliação de Aprendizagem nos Contornos do Currículo Integrado no Ensino Médio	X		2016
Indicadores de Qualidade Social da Escola Pública: Avançado no Campo Avaliativo		x	2016
Avaliação da aprendizagem na escola organizada em ciclos: concepções dos professores		x	2016
Concepções e Perspectivas da Avaliação de Aprendizagem: uma revisão analítica	X		2016
Especificidades da avaliação da aprendizagem: uma análise das produções acadêmicas em diferentes espaços discursivos	X		2016

<i>Tipo de Estudo</i>	<i>Pesquisa Bibliográfica</i>	<i>Pesquisa de Campo</i>	<i>Ano</i>
Tendências da Produção de Conhecimento em Avaliação das Aprendizagens no Brasil (2010-2014)	X		2017
Plano de Ações Articuladas: avaliação da aprendizagem e sua interface com a avaliação externa		x	2018
Pressupostos Epistemológicos da Complexidade: reflexões sobre a avaliação da aprendizagem	X		2018
Dos discursos aos sentidos das práticas avaliativas dos professores das séries iniciais do ensino fundamental		x	2018
Total	23	21	

Fonte: Amostra selecionada do portal de periódicos Capes por tipo de estudo.

Vê-se que a quantidade de pesquisas bibliográficas apresenta-se com pequena diferença para mais, correspondendo 52,27% (23 artigos) do que aquelas que trataram o assunto a partir de pesquisa de campo 47,72% (21 artigos). Considera-se que essa diferença não é significativa, uma vez que a pesquisa bibliográfica, que busca examinar e compreender o conhecimento já produzido no campo científico acerca de um tema, em geral, pode se constituir com uma etapa das pesquisas de campo com o objetivo de familiarizar o pesquisador com o que já foi estudado sobre o tema. Essa situação pode ser interpretada como favorável ao avanço do conhecimento a respeito de determinado assunto e os problemas que envolvem a avaliação da aprendizagem. Quanto à pesquisa de campo, embora em quantidade pouco menor, de acordo com o Quadro 3, considera-se que é representativa, pois os pesquisadores, ao buscarem os dados empíricos, podem apontar situações e questões escolares concretas acerca da avaliação da aprendizagem.

3.2.1.2 Distribuição dos artigos conforme os periódicos

Considerou-se relevante distinguir os 33 periódicos científicos em que foram publicados os 44 artigos incluídos, por refletir a contribuição desses periódicos para o conhecimento do tema.

Quadro 4 – Periódicos científicos

<i>Periódico</i>	<i>Quantidade</i>	<i>Percentual</i>
Democratizar	1	3,12%
Estudos em Avaliação Educacional	9	28,08%
Ensaio: Aval Pol Públ Educacional	1	3,12%
Avaliação	2	6,25%
Bolema	1	3,12%
Educação em Revista	1	3,12%
Educar em Revista	1	3,12%
Educação: Teoria e Prática	2	6,25%
Revista Eventos Pedagógicos	2	6,25%
Revista Semestral da Assoc. Bras. de Psic. Esc. e Educacional	1	3,12%
Revista Thema	1	3,12%
Revista Educação Especial	1	3,12%
Roteiro	1	3,12%
Educação e Pesquisa	3	18,75%
Revista portuguesa de educação	1	3,12%
Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa	1	3,12%
Revista Iberoamericana de Educación	1	3,12%
Lumen (Recife)	1	3,12%
Revista diálogo Educacional	1	3,12%
Revista on line de Política e Gestão Educacional	1	3,12%
Interacções	1	3,12%
Espaço do Currículo	1	3,12%
Acta Scientiarum Education	1	3,12%
Holos	1	3,12%
Em aberto	1	3,12%
Interfaces científicas	1	3,12%
Cadernos Cedes	1	3,12%
Caderno de Pesquisa	1	3,12%
Revista de Administração educacional	1	3,12%
Revista Educação em Questão	1	3,12%
Meta: Avaliação	1	3,12%
Revista Eletrônica de Educação (São Carlos)	1	3,12%
Total	32	100,0

Fonte: Portal de periódicos CAPES, 2018.

Dentre os periódicos apresentados no Quadro 4, evidencia-se maior número de publicações da Revista Estudos em Avaliação (28,08%), seguida por Pesquisa e Educação (18,75%), Avaliação, Revista de Eventos Pedagógicos (6,25%). Outro aspecto percebido que merece atenção é que o objeto de estudo em pauta tem uma ênfase não só nas revistas voltadas para o tema da avaliação, mas em outros periódicos da área educacional, constatado em um número significativo, se considerado o total de revista que são apresentadas (27 revistas). Entendemos que não se trata de uma discussão limitada, é pertinente para os

profissionais da área e não se restringe às práticas pedagógicas, mas envolve também, em nível de Sistema Nacional, a elaboração de políticas educacionais, que vêm impactando o trabalho pedagógico, aparecendo em revista da área política também, Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.

Algumas situações fomentam a produção científica na área da educação a partir do final da década de 1990, principalmente no que diz respeito à avaliação. As discussões se tornaram mais intensas, com o Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica (SAEB), ou seja, os estudos focam as avaliações externas ou a avaliação da aprendizagem perde centralidade nos estudos e a avaliação externa ganha espaço, movimentando as Políticas Educacionais (SOUSA; ARCAS, 2010; BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015; CUNHA; BARBOSA; SILVA FERNANDES, 2015; FREITAS, 2016; SOUSA, 2018).

Objetiva-se, na categoria análise dos artigos, abordar os principais achados nos 44 artigos lidos na íntegra sobre a avaliação da aprendizagem, no período de 2008 a 2018, a partir das categorias criadas, segundo as principais abordagens das pesquisas selecionadas. O foco das discussões foi estabelecido sobre esse tema significativo para o processo de ensino escolar, com auxílio do *software* WebQDA.

3.3 A ANÁLISE DAS PESQUISAS: DIVERSIDADE DE ABORDAGENS SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Neste tópico são apresentadas as categorias de análise emanadas do conteúdo dos 44 artigos incluídos a partir da revisão integrativa da literatura. A elaboração da categoria diversidade de abordagens sobre a avaliação da aprendizagem, a partir de leitura de amostra estabelecida, após levantamento bibliográfico no portal de periódicos CAPES, emergiram subcategorias vinculadas à avaliação da aprendizagem como descrito em Quadro 2.

3.4.1 Perspectivas teóricas do tema avaliação da aprendizagem

Nas abordagens relativas ao tema de investigação das pesquisas referentes à avaliação da aprendizagem, verifica-se que a prova é um instrumento prevalente que gera momentos de tensão tanto para o professor quanto para o aluno; se ela já era símbolo de preocupação, agora é mais evidente. Autores como Melo e Bastos (2012) sinalizam que as preocupações não podem se concentrar em notas, os instrumentos devem ser variados para contemplar as diversidades e as individualidades quanto à aprendizagem; eles reforçam que não é a presença

ou mesmo a ausência de provas que trará sucesso ao processo avaliativo, mas tratá-lo de forma a alcançar o conhecimento por meio de novas propostas pedagógicas, considerando que se trata de um processo complexo.

No geral, os pesquisadores entendem que a avaliação é complexa, não pode se ater a um diálogo destoado e sem fundamento. Segundo De Sordi e Ludke (2009), Sousa e Arcas (2010), Santos e Müller (2011), Carminatti e Borges (2012), Covatti e Fisher (2012), Forner e Trevisol (2012), Faleiros e Pimenta (2013), Magalhães e Marsiglia (2013), Marinho, Fernandes e Leite (2014), Sousa (2014a), Urel e Pereira (2014), Motta (2015), Roldão e Ferro (2015), De Lara e Brandalise (2016), Boldarine, Barbosa e Annibal (2017), Magalhães et al. (2018) para que a avaliação cumpra um papel de apontar saídas para o processo ensino e aprendizagem, exige-se análises rigorosas que vão além dos números e dos índices levantados, mas que envolvem aspectos subjetivos internos e externos. Diante da complexidade do processo avaliativo, as autoras assim denominam a “avaliação como especial e árida” (DE SORDI; LUDKE, 2009, p. 314). As justificativas apontadas para o termo complexidade remetem a uma análise mais aprofundada, justificando sua complexidade por se concentrar em um nível mais elevado integrado à qualidade, por se tratar do processo ensino e aprendizagem, relaciona-se com o processo de construção da aprendizagem, por abarcar todo o fazer pedagógico, por estar num ambiente com inúmeras contradições, dentre outras. Como se observa, o termo complexidade articula-se às diversas situações que a educação escolar pode abranger, por isso é um desafio constante estabelecer objetivos e ações a serem desenvolvidas para atender a essas diversidades e a dos sujeitos, suas particularidades, de forma a colaborar com construção de uma aprendizagem que conduza os sujeitos a uma formação para a autonomia.

No que diz respeito aos estudos examinados nesta revisão integrativa, verificou-se que há uma preocupação com aspectos pedagógicos. Temas como concepções, práticas adotadas, o processo ensino e aprendizagem, relação teoria e prática e relação professor x aluno são questões presentes principalmente em De Sordi e Ludke (2009); Vieira e Sforini (2009); Pinto e Rocha (2011); Silva, T. Z. (2012); Covatti e Fisher (2012); Souza e Macedo (2012); Calderon e Poltronieri (2013); Motta (2015); De Lara e Brandalise (2016); Boldarine, Barbosa e Annibal (2017).

Além da abordagem acerca da aprendizagem, De Sordi e Ludke (2009) estabelecem a relação entre avaliação da aprendizagem e avaliação institucional, apontando a necessidade de se considerar a complexidade do sistema social escolar e da avaliação. Diante da relação entre a avaliação da aprendizagem e a avaliação institucional, as autoras apontam que o discurso

que envolve a avaliação se enfraquece quando os sujeitos envolvidos desconhecem a natureza multifacetada, caracterizando a avaliação como um fenômeno e tendem a desconsiderar o processo e enaltecem os resultados obtidos. Também apontam para a importância de subsidiar discussões sobre a avaliação desde a formação do professor, com sustentação e aprofundamento das bases teóricas e ético-epistemológicas, de modo a possibilitar uma compreensão de sua abrangência e de suas dimensões pedagógicas. As autoras dos textos investigados sugerem o que denominam de Avaliação Institucional Participativa (AIP) como uma proposta viável, por estar de acordo com a gestão democrática e a discussão do PPP escolar.

Nos estudos de Vireira e Sforzi (2009), Moraes e Moura (2009), Silva (2012), Macedo e Souza (2012), Souza e Macedo (2012) desenvolvem uma abordagem avaliativa da aprendizagem na articulação com o processo ensino e aprendizagem, centrada no acompanhamento constante e contínuo dos alunos, dando relevância à aprendizagem na construção de um conhecimento. O desenvolvimento dos alunos, a partir da identificação do nível de aprendizagem, entendendo suas necessidades e dificuldades para o desenvolvimento de uma proposta incluída no projeto da escola tem sido discutido e desenvolvido baseado nas necessidades desta instituição. Esse ato de avaliar objetiva redimensionar a ação pedagógica como sendo um instrumento essencial de desenvolvimento humano. Para isso, as metodologias precisam abarcar as contradições da realidade escolar, pois os autores indicam que, sem a devida apropriação do método que as considere, poderia incorrer em preocupantes e novas contradições. Eles pontuam a necessidade de um trabalho que contemple a dialética histórica da realidade do ser humano, considerando também a dialética histórica dos processos de pensamento humano, com uma significativa importância para as relações sociais que este processo permite, principalmente com as experiências, considerando o sujeito socialmente constituído.

Nestes estudos, ao utilizar a teoria histórico-cultural, os pesquisadores apontam que a articulação das realidades, na relação da teoria com as experiências, proporcionadas de forma construtiva nas práticas, dará um novo contorno e direcionamento aos processos avaliativos, considerando o conjunto das especificidades dos alunos para seu desenvolvimento e a identificação do nível de conhecimento, as conexões mentais realizadas vão dando os indicativos de como as práticas pedagógicas podem ser pensadas e propostas para promover o desenvolvimento do sujeito histórico e culturalmente constituído.

A perspectiva histórico-cultural representa uma abordagem teórica profícua para se explorar a questão da avaliação da aprendizagem, pois dela decorrem três gerações de

pesquisadores, compondo um acervo teórico riquíssimo para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem em todas as etapas. Entre os conceitos desta teoria, o que mais se destaca é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Entretanto, tem sido pouco reconhecida e explorada em poucos aspectos no que tange à avaliação da aprendizagem.

Pode se considerar que um dos fatores que contribuem para isso tem sido a tônica das políticas educacionais. O destaque para esse conceito ou abordagens que permeiam esta teoria esteve presente no trabalho de Moraes e Moura (2009), Vieira e Sforzi (2010), Pinto e Rocha (2011), Carminatti e Borges (2012), Forner e Trevisol (2012), Melo e Bastos (2012), Macedo e Souza (2012), Souza e Macedo (2012), Magalhães e Marsaglia (2013). Fica implícito nas análises uma avaliação que favoreça a formação dos sujeitos, o professor identificará com “rapidez” as informações necessárias sobre as etapas do desenvolvimento que foram vencidas e ainda as dificuldades encontradas tanto por ele quanto pelo aluno, com um contínuo *feedback* sobre o andamento do processo ensino e aprendizagem, propiciando a formação de sujeitos mais autônomos e críticos. Essas informações permitem entender as lacunas, os problemas e as dificuldades na aprendizagem durante as atividades desenvolvidas com os alunos. É pertinente levar em consideração os fatores externos (sociais) que poderão “influenciar” subjetivamente a avaliação. Uma das características marcantes da avaliação com abordagem formativa é a possibilidade de aproximação, do conhecimento mútuo, de um diálogo fortalecido entre professor e aluno.

Considerando os aspectos formativos da avaliação, o estudo de Pinto e Rocha (2011) faz uma explanação geral dos achados nos artigos, que exigem, segundo as autoras, uma busca de sua origem conceitual para se ter clareza das suas abordagens, por volta de 1970, a primeira centra-se na comportamentalista, ou seja, a mudança de comportamento, abordagem essa dita como progressista por alguns na atualidade, ligados a uma avaliação por objetivos, mais tecnicista, paralela a estas tendências da avaliação educacional. No final dos anos 1970 e início de 1980, os conceitos de avaliação somativa e formativa nos programas de ensino foram ampliados para esta perspectiva no processo ensino e aprendizagem. Em meados de 1980, os estudos trouxeram uma avaliação educacional com um caráter mais democrático e a avaliação num aspecto mais formativo, que destaca os conceitos de Perrenoud e Hadji. Para o primeiro, ao elencar as mudanças necessárias para melhorar a avaliação, devem ser consideradas as influências no contexto didático e escolar.

O autor a quem recorre às autoras informa que em diversos momentos a avaliação formativa, em várias situações concretas, se confronta com a avaliação tradicional, causando um duplo sistema de avaliação. No que leva em consideração, o tradicional está

envolvido nas notas aos pais e a administração escolar, em relação à avaliação formativa, afirmam que ela tem o reconhecimento pelos professores. A partir disso, entendem que ocorreria uma abertura na avaliação formativa para a regulação dos processos de aprendizagem, estabelecendo um vínculo muito forte.

Outra perspectiva destacada de Hadji salienta que a informação é uma característica básica, em seguida, vem a observação com o intuito de clarear os aspectos do processo de aprendizagem e não desconsiderar os modelos de interpretação; o *feedback* é um mecanismo para tornar explícito as informações tanto para professores quanto para os alunos, objetivando aprimorar o processo de aprendizagem. O ato informativo tem como principal função proporcionar regulação e autorregulação, tanto para Perrenoud como para Hadji, a autorregulação seria uma importante estratégia da avaliação formativa.

Ao seguirem a linha do tempo de sua pesquisa, Pinto e Rocha (2011) abordam o conceito de Afonso na década de 1980, que apresenta, nos seus estudos, avanços no conceito da avaliação formativa, buscando alicerçá-lo numa concepção emancipatória, abordada por Saul (2011). Para essa autora, a perspectiva emancipatória prevê um processo que envolva a crítica da realidade, que deve coadunar para a libertação dos sujeitos frente aos condicionantes determinados, como exigência, ela entende que uma postura democrática propicia o diálogo, a reflexão e o antidogmatismo.

Pinto e Rocha (2011) sugerem, a partir deste estudo que, para emergir as mudanças das práticas avaliativas, no geral quantitativas, é preciso mudar de paradigma, de postura e buscar um novo entendimento do processo educacional. Entende-se que as mudanças são discutidas e que são construídos caminhos para se alcançar, pois só as mudanças nas políticas educacionais não favorecem tais transformações, tampouco um documento que “aborde novos rumos” para a avaliação e, conseqüentemente, para o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, é fundamental investir em formação de professores, para que sejam estimuladas discussões, principalmente nas escolas, de novas concepções (fragilidades e possibilidades) sugestões, críticas, e outros para, assim, verificar as metodologias que melhor se adequem para juntos as elaborarem, e isso é possível a partir da clareza conceitual.

Ainda se percebe que poucos pesquisadores assumem uma posição teórica de avaliação ou um conceito, a partir da amostra analisada, o que justifica a superficialidade acerca da avaliação com que muitos temas são abordados. A discussão teórica é um desafio e uma possibilidade que pode partir dos cursos de formação, do trabalho político elaborado e instituído pela comunidade escolar, entre outros. Contudo, entende-se que a formação acadêmica dos professores com abordagem específica para a avaliação colaboraria e mais

amplamente com o seu trabalho, qualificando-o, com estudos contínuos. Isso porque a compreensão teórica é fundamental para se pensar a escola, suas práticas, e outros, não é possível continuar num estado de “aceitação” que o cotidiano muitas vezes suscita, deve-se ter mais subsídios teóricos para discutir, pensar e refletir o andamento dos trabalhos escolares.

De Lara e Brandalise (2016), em seu estudo, reconhecem que a avaliação formativa exige mais pesquisas e profundas mudanças na percepção dos professores quanto ao seu papel em relação ao ensino e a aprendizagem dos alunos, e que isto não acontece de forma linear, simples e imediata, mas que se relaciona com a avaliação das aprendizagens realizada em sala de aula, articulada com os procedimentos utilizados pelos professores para adequar o processo didático ao desenvolvimento e às necessidades de aprendizagem dos alunos. Por meio deste tipo de avaliação, observa-se que há informação por meio da investigação, com finalidade de interferir nas ações dos professores e, ao mesmo tempo, deixar espaço para os alunos tirarem dúvidas, priorizando um envolvimento maior diante do processo de ensino.

Um trabalho investigativo com o levantamento dos dados de seus alunos permite ao professor elaborar um planejamento que se adeque às necessidades deste. Para tanto, Silva (2012) buscou conhecer como os professores acompanhavam o desenvolvimento de seus alunos e as intervenções que faziam, investigando se estes respeitavam o tempo de aprendizagem dos alunos diante da compreensão de que o ser humano é diferente um em relação ao outro. Trata-se de uma pesquisa relacionada à educação infantil e, segundo a autora, a avaliação da aprendizagem permite observar e compreender o dinamismo vinculado ao desenvolvimento e redimensionar a prática pedagógica, contribuindo para as intervenções pontuais do professor e acompanhando sua evolução, caracterizada por um processo avaliativo, contínuo e dinâmico.

A autora também destaca a importância da interação entre alunos e professor em todos os momentos, observando, intervindo, desafiando numa constante produção do conhecimento de cada um. Sugestiona a utilização do portfólio como um mecanismo importante para avaliar a aprendizagem, o esforço, o desenvolvimento e os avanços das diferentes etapas de trabalho, tendo um melhor entendimento do que fora realizado, numa espécie de histórico de formas variadas (desenhos, colagens, recortes, e outros). Isso auxiliaria aos pais ou responsáveis a acompanharem a aprendizagem e o desenvolvimento de seus filhos. A autora considera que o portfólio contribui para o trabalho do professor e permite aos responsáveis também acompanhar. Mostra ainda que o trabalho pedagógico acompanhado pela equipe diretiva da escola com apoio e assistência e boa comunicação entre pares, repercute no êxito não só das atividades escolares, mas também da sociedade.

As considerações de Macedo e Souza (2012) abordam o ato de avaliar como uma atividade que consiste na tomada de decisão, cabível em qualquer situação. Elas pontuam que vamos adquirindo-a ao longo da vida, principalmente nos processos de trabalho, ou seja, com a apropriação dos saberes culturalmente acumulados. Isso se faz buscando atividades que favoreçam o desenvolvimento mental dos alunos, que melhor se adequem à sua realidade e, conseqüentemente, às diversas situações e resolução de problemas; no anseio de alcançar o aperfeiçoamento destas, elas afirmam que se poderia chegar a resultados mais eficazes de aprendizagem. As autoras reportam essas reflexões sobre a atividade para o ambiente escolar, considerando que a avaliação consiste numa investigação do que fora ensinado como um mecanismo que auxilia no processo de desenvolvimento dos indivíduos. A avaliação subsidia a melhoria dos processos escolares, ressaltando ainda que é preciso refletir sobre o papel da avaliação, pois esta ainda se encontra “pressionada” pela Pedagogia do Exame. As autoras recorrem a Luckesi para detalhar mais sobre os aspectos tais aspectos e pontuam que os aspectos qualitativos deveriam prevalecer em relação aos quantitativos.

Parece que as notas, provas, testes, exames e arguições se resumem no instrumento que melhor representa a aprendizagem, porém ele perde o sentido por não cumprir seu papel; quando pensado na lógica de que há uma fragmentação das atividades pedagógicas escolares, o processo está oculto pela exaltação dos resultados. As principais questões levantadas por elas seriam:

Se a avaliação da aprendizagem escolar deve ocorrer como um processo de mediação entre o professor, o aluno e o conhecimento e, se precisa estar a serviço da aprendizagem e do desenvolvimento; como o professor pode agir para que ela cumpra o seu papel de norteadora do trabalho pedagógico? Sendo a escola um espaço para a transmissão dos conhecimentos acumulados historicamente para a formação do homem cultural; como adotar uma avaliação centrada na identificação dos reais processos de desenvolvimento dos alunos e não apenas restrita à atribuição de notas, cuja materialidade reside nas provas, testes e exames? Como avaliar os alunos no contexto de uma Pedagogia transformadora? (MACEDO; SOUZA, 2012, p. 02).

Entende-se que há muitas contradições observadas ao refletir sobre a essência da avaliação da aprendizagem. Partindo deste pressuposto, as autoras recorreram à teoria histórico-cultural, denominada por elas como uma teoria crítica, que seria mais fecunda devido a sua abrangência e que possui análise mais coerente, buscando nas contradições uma melhor oportunidade para compreendê-la.

Macedo e Souza (2012) reforçam que a educação carece emergencialmente de novas culturas com vistas à superação da atual condição de esvaziamento e da influência por modismos, sugerindo a implantação de uma pedagogia que objetive a estruturação da escola

cujos “pilares” seriam a transmissão da cultura acumulada pelos sujeitos de forma coletiva e a humanização dos mesmos. Elas consideram a avaliação como uma importante atividade humana universal, orientada por uma ação intencional, por meio da sistematização do conhecimento para culminar numa prática consciente, coletiva e promotora de genericidade, com os meios disponíveis e espaço viável para tais eventos elas apontam a escola. Entendem, então, que nesta ocorre há a aprendizagem dos conteúdos, direcionada de meios e finalidades que serão sistematizados. Assim, a partir da identificação dos níveis de compreensão do conhecimento científico, será viabilizado o desenvolvimento das capacidades de transformá-las.

Como se vê, avaliar na escola tem o sentido de acompanhar atentamente o desenvolvimento para se estruturar todo o processo das distintas aprendizagens e, por conseguinte o desenvolvimento. Assim, destaca-se o papel da escola em colaborar para o processo de desenvolvimento humano, quando o professor, no seu plano de trabalho, já tem clareza dos níveis de desenvolvimento e o modifica, sistematizando seus objetivos para possibilitar o avanço do aluno a partir do ensino e aprendizagem. Como já pressupõe os estudos vygotskianos, o desenvolvimento e a aprendizagem são características humanas que não se dão de maneira simultâneas, nem o desenvolvimento antecede a aprendizagem. Com isso, observa-se que a avaliação da aprendizagem escolar é uma atividade que pode cooperar na mediação dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, no caminho da superação dos aspectos quantitativos, abrindo espaços para novas formas de empregá-la no sentido de acompanhar e contribuir com a formação dos alunos.

Na conclusão, as autoras ressaltam o ato avaliativo como uma atividade humana com sua influência pelo universo social, em que se basearam na investigação pedológica de Vygotsky e elencaram algumas possibilidades de atividades no processo de avaliação na perspectiva da mediadora e totalizante, entendendo: acolhimento, constatação da realidade, definição da atividade, acompanhamento e formatividade. Elas defendem uma avaliação prospectiva de não retrospectiva, que observa apenas o real, de modo que a escola possa atender oferecendo os meios necessários, as necessidades através de uma análise objetiva e histórica, o devir, de onde as mudanças não apenas acontecerão, mas serão o foco do planejamento, do desejo e de metas para formar homens críticos e humanizados.

Em outro texto que faz parte da mostra, Souza e Macedo (2012) trazem uma discussão, abordando a avaliação da aprendizagem de forma teórica como meio de inclusão ou exclusão dos alunos, independente de que tenham ou não deficiência. Como suporte para as discussões, elas recorrem a teorias críticas da educação, cujos fundamentos estão

sugestionando para a apropriação dos conhecimentos elaborados para a humanização de sujeitos singulares e sua introdução no mundo da cultura. Elas entendem que a teoria histórico-cultural dispõe de proposições coerentes por reconhecer o ser humano inserido em um contexto social, histórico e cultural amplo, repleto de contradições, por isso acreditam que a forma mais viável seria refletir sobre a escola, onde nem todos os sujeitos são capazes de se apropriarem dos conhecimentos por ela ensinados e produzidos, desconsiderando as contradições. Tratam do reconhecimento da escola como um espaço essencial para a sistematização da aprendizagem, que frequentemente desvela a sua realidade como reflexo da sociedade com suas práticas e valores ideológicos.

As autoras abordam o tema relacionado à inclusão que, segundo elas, é recorrente em termos mundiais, que se define por considerar todos os seres humanos com seus potenciais e características entendidas e plenamente valorizadas de forma equitativa. Partindo deste entendimento, as autoras consideram a situação fragal da escola que, nas últimas décadas, se responsabiliza por incluir todos os alunos, devendo oferecer educação de qualidade comum, com diferenças e necessidade respeitadas de modo igual. Entendem que essa situação apresentada é complexa, então, elas refletem sobre a avaliação pensando em dois pontos importantes: “Como analisar a inclusão se não partir da reflexão sobre a sua lógica contrária, a exclusão? Como avaliar para a inclusão, considerando as diferenças, sem relativizá-las ou centrá-las apenas nas limitações físicas, intelectuais, mentais ou sociais?”

As autoras partem do pressuposto de que a avaliação colabora para a inclusão no contexto escolar, para isso é imprescindível compreender a realidade e teoricamente buscar subsídios para que os sujeitos se apropriem de meios viáveis para transformá-la. Para tanto, a mediação social é fundamental, uma vez que o desenvolvimento psíquico é sócio histórico. A discussão desta temática não se restringe às deficiências especificamente, pois há de concordar que distintas individualidades são abarcadas nas salas de aula, perpassando por abordagens “econômicas, sociais, culturais, afetivas, biológicas, religiosas, étnicas, geradoras de discriminação preconceito e estigmatização” (SOUZA; MACEDO, 2012, p. 278). A reflexão sobre o caminho “percorrido” de inclusão na escola resulta na análise de que seu surgimento se dá numa perspectiva contrária, ou seja, a partir de condições de exclusão. As políticas inclusivas, por exemplo, partem do pressuposto de uma exclusão, em que sua origem decorre de fatores discriminatórios, por aqueles que, ao que tudo indica, têm um potencial produtivo rápido. Infelizmente, trazem essa condição que se faz presente nas escolas e em diversos profissionais que têm a solução de problemas de aprendizagem e disciplina dos seus

sujeitos, ou seja, o que precisa acrescentar individualmente e não com foco nas suas potencialidades numa perspectiva de “culpabilização”.

A avaliação não pode se resumir em um fim, mas deve ser percebida como processo, pretendendo verificar o que o aluno memorizou quantitativamente.

Uma avaliação realizada apenas em etapas estanques da formação dos alunos desconsidera o caráter processual, portanto histórico, da apropriação dos conceitos e nega a historicidade humana, o que resulta em exclusão, que traduzimos neste trabalho como marginalização. O principal esforço dos educadores e demais envolvidos no processo educativo tem sido mais relacionado à definição de critérios e registros utilizados para o fornecimento de resultados finais, consignados em notas, com o intento de atender aos trâmites burocráticos, em detrimento dos avanços individuais dos alunos, observados qualitativamente (SOUZA; MACEDO, 2012, p. 279).

Pensando a importância da avaliação contextualizada, as autoras relatam que sua condição complexa não deve ser restrita a uma perspectiva da normalidade x anormalidade, como algo “naturalizado”. Isso porque entendem que seria começar pelas diferenças sociais que nos levaria ao aperfeiçoamento das questões educacionais, adentrando as especificidades, bem como as deficiências, as dificuldades de aprendizagem e outros fatores limitadores, mas que não são impedimentos da aprendizagem. A inclusão deve ir além das deficiências aparentes e limitações para transpor a realidade da exclusão; elas criticam que, atualmente, essa é imposta, quando os sujeitos são colocados à margem da escola, por não terem acesso ao conhecimento sistematizado, à permanência na escola e à saída com autoridade nos conhecimentos que lhes assegure o verdadeiro exercício da cidadania. Assim, a humanização dos sujeitos estabelece-se por meio das relações materiais e sociais como resultado deslocado para o ambiente escolar.

Dessa forma, a avaliação da aprendizagem é defendida pelas autoras como ação que, se aplicada e interpretada coerentemente, contribui para o desenvolvimento educativo, permite reconhecer os progressos, num trabalho elaborado que inclua todos os sujeitos, independente das suas particularidades. É importante reconhecer como identificar o crescimento e o avanço dos sujeitos na condição processual, entendendo que a observação principal dos professores deve centrar no desempenho individual, levando em consideração as condições vigentes de aprendizagem para o estabelecimento das estratégias usadas para realizar a avaliação. A reflexão para ultrapassar as formas excludentes, vividas pelo sistema educativo escolar atual, precisa de um olhar mais próximo e atento sobre a dialética entre a avaliação pautada pela classificação e seleção que reforça a exclusão, para uma avaliação que se preste a incluir os sujeitos, independente de suas limitações.

Nas suas considerações, as autoras destacam a importância de identificar e respeitar as diferenças, o reconhecimento pelos professores que há várias possibilidades para avaliar, o momento é quando for preciso. A escola

deve preparar indivíduos capazes de avaliar suas ações, generalizar conhecimentos e experiências, fazer análises e sínteses, que tenham desenvolvidas as suas funções superiores por meio da aprendizagem escolar, considerando não apenas a dimensão individual, mas, sobretudo, a dimensão coletiva (SOUZA; MACEDO, 2012, p. 280).

As autoras sugerem que haja mais estudos críticos que investiguem a educação escolar como meio de desenvolvimento humano que vive a história e que a constrói. Destacam que é preciso valorizar o potencial que os sujeitos escolares possuem e não focar no que lhes falta, distanciar a culpabilização individualizada, que migra de culpados, ora: alunos, pais ou até mesmo os professores. Destacam que, para tecer as críticas, a Pedagogia Histórico-crítica oferece uma teoria que auxiliará na interpretação social e com a definição de práticas críticas de avaliação.

Estendendo suas contribuições, as autoras pontuam que uma avaliação que se coloque a serviço da inclusão, necessita avançar no que diz respeito aos instrumentos descontextualizados e etapas desconexas da história e de seu caráter processual, para um entendimento da sociedade e dos seus reflexos como contradições a serem superadas. Observam-se lacunas relativas aos estudos críticos na identificação dos fatores que estão colaborando para se ter um processo desarticulado, com foco principal nas finalidades, em que deixam o processo para um plano secundário, não observando as discussões mais aprofundadas sobre as metodologias e como se estruturam, pois entendem que elas irão subsidiar o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos.

Numa perspectiva inclusiva da avaliação da aprendizagem, Covatti e Fisher (2012) recorrem também à teoria histórico-cultural para tratar desta temática, trazem a inclusão no sentido de que a escola como um local que abriga infinitas diferenças, no que diz respeito à diversidade humana é um ambiente apropriado para discuti-las. Buscam fazer uma relação entre a educação especial e a educação comum, elucidando que uma educação comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática se preocupa em estimular a convivência com a diversidade, não restrita à cultura e hábitos, mas também às competências e especificidades dos sujeitos. Entendem que para a inclusão ocorrer no ambiente escolar, é preciso ter claro o conceito de diversidade na educação e destacam a diversidade humana, bem como sua valorização, como sendo “a celebração das diferenças, o direito de sentir-se

parte, de pertencer, a igualdade de todos e o desenvolvimento de todas as crianças no ensino regular, na busca de uma escola para todos” (COVATTI; FISHER, 2012, p. 307).

Ao entender que o processo avaliativo deve envolver o universo da diversidade cultural, étnica e social, entende-se a avaliação como pertencente ao processo de ensino e aprendizagem, os professores atentos nas relações diárias de aprendizagem identificarão e diagnosticarão as evoluções cognitivas dos alunos. Partindo deste pressuposto, os autores compreendem a avaliação como um processo complexo, pois busca entender tanto os progressos individuais quanto coletivos, pois é importante não delimitar tempo para a aprendizagem pensando nesta diversidade. A avaliação deve abranger o processo ensino e aprendizagem e as práticas pedagógicas dos professores, direcionar as atividades de sala aula, corrigir rotas e considerar a subjetividade dos alunos. Assim, ela é um ato que busca conhecer, entender, usar instrumentos adequados e critérios para promover o crescimento cognitivo dos alunos. Eles enfatizam, nas discussões, as influências dos fatores sociais, as condições de vida que os sujeitos sociais enfrentam e que repercutem na vida escolar, denominado pelos autores como “fatores extraclases”.

Covatti e Fisher (2012) pontuam que a aprendizagem dos alunos acontece por mediações com atividades que deixem evidente o potencial dos alunos, abordam o conceito de ZDP, que permitiria ao professor identificar as condições de aprendizagem, ou seja, as necessidades dos alunos, com uma proposta pedagógica coerente a partir das constatações. Essa pesquisa identificou que os professores aplicam as mesmas atividades para todos, independentemente da sua condição cognitiva, buscando homogeneidade, desconsiderando as especificidades, uma vez que deveriam ser aplicadas atividades diferenciadas. As diferenças são um desafio presente na educação, ao tratar o estudante quanto à capacidade de aprendizagem é privá-lo de desenvolver respeitando seu tempo de aprender, sua individualidade. Os professores apresentam concepções diferentes sobre a avaliação da aprendizagem, como acompanhar o desenvolvimento, o processo contínuo, os meios para observar, diagnosticar ocorrem de modo classificatório, pois eles têm forte a ideia da nota.

Como conclusão, os autores consideraram, além das distintas concepções, a dicotomia entre o entendimento de ação de educar e a ação de avaliar, nessa pesquisa e no geral, percebe-se que os professores tendem a dissociá-las, à medida que o processo acontece. Eles destacam a importância de romper com práticas que não contemplem as diferenças por meio da renovação e de práticas de novos métodos que abarquem essas diferenças, usem de recursos diversificados durante as aulas, sendo a avaliação entendida como instrumento de qualificação do ensino, com a reflexão dos professores frente às práticas pedagógicas.

Perceber como os alunos aprendem, considerando suas potencialidades, é um trabalho voltado para a construção do conhecimento científico. Os autores ressaltam que o ensino que não contemple a inclusão tem pouca influência na dimensão social e realidade dos sujeitos, restringindo a diversidade humana como sinônimo de homogeneidade. Acerca do referencial, foi referido o conceito de ZDP, mas pouco se aprofundou na discussão sobre sua relevância no processo de ensino e aprendizagem; seria interessante ressaltar como o envolvimento dos atores escolares atribuiria um maior destaque ao delineamento de práticas pedagógicas que se atenham à diversidade humana.

Os autores consideram que a função da avaliação vai muito além do diagnóstico, pois, também, direciona as práticas pedagógicas, em geral, como um processo de coleta e análise de dados cujo objetivo é verificar se os objetivos de ensino foram alcançados. Envolve também ação, reflexão e tomada de decisão, com vistas ao processo de aprendizagem, um acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, neste caso, percebendo os avanços, necessidades, tanto psicomotor quanto nas relações sociais. O ato avaliativo não deve se pautar pelo julgamento, pela classificação, mas que o professor possa entender os possíveis conflitos existentes e busque novas estratégias de ensino, novas possibilidades para avançarem na aprendizagem, na socialização e na comunicação. Os autores entendem que o objetivo da avaliação deve centrar-se em melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem com base nas respectivas ações propostas pelo professor, que deve provocar reflexões sobre os resultados atingidos.

Os sujeitos observados na pesquisa de Covatti e Fischer (2012) procuram desenvolver a avaliação como proposta para essa primeira etapa com observação: do nível da criança, acompanhá-las, entender as particularidades de cada um e registrar o que foi observado, estão em processo de aprendizagem contínuo, observar seus ritmos e características distintas com respeito e valorizá-los. Os instrumentos avaliativos, nesse momento, também são importantes com relatos de utilização de vários recursos, desde atividades diversificadas individuais e coletivas, relatórios e registro. Para atender as especificidades desta etapa, cada instituição deve elaborar os procedimentos de registros e avaliação de acordo com sua realidade, os registros são a história contada de cada criança, sem comparações entre elas. Nas suas conclusões, os autores ressaltam que foi uma etapa que avançou muito, desde a legislação até como as instituições têm desenvolvido suas atividades didáticas de modo a contemplar com maior abrangência esta etapa do desenvolvimento humano. Destaca-se que ainda é uma realidade a falta de instituições públicas para atender a demanda, isso a nível nacional.

A criança, segundo Motta (2015, p. 238), “passou a ser vista como um ser social, pensante, com conhecimentos prévios e individualidades que devem ser valorizados e estimulados adequadamente para que possa se desenvolver globalmente”. Os fins avaliativos, nesta fase, não são classificatórios ou de promoção para séries seguintes, mas de reconhecer e acompanhar o processo de desenvolvimento de cada uma, respeitando suas especificidades, com mediações para que elas possam fazer cotidianamente novas descobertas. É preciso que o professor esteja constantemente aperfeiçoando sua prática educativa, pois se verifica que a avaliação seria uma valiosa estratégia de perceber a si e aos outros, no caso as crianças, porque avaliar é uma tarefa complexa, que envolve o processo de ensino e aprendizagem. Observa-se que a autora traz relatos e faz uma relação da concepção de avaliar e quais os instrumentos avaliativos que utilizam, mas deixa de avançar no sentido de trazer um estudo mais aprofundado teoricamente para as práticas dos professores, uma vez que abordou que o foco é melhorar a qualidade do ensino.

É evidente que na educação infantil o foco da avaliação deve ser qualitativo. Com certeza, garantir que a educação infantil seja gratuita e de qualidade é um avanço, mas o estudo deixa de destacar o papel destas instituições que as atendem e como podem oferecer espaços ou melhorar os disponíveis para garantir o desenvolvimento motor, cognitivo e social, e, nas conclusões, ressaltam que uma das especificidades que também deve ser observada é das crianças com necessidades especiais. Constataram, ainda, que pouco se abordou sobre atividades que favoreçam essa relação do professor com as crianças, desta sobre atividades diversificadas. Porém, o trabalho não descreve quais seriam ou como as atividades coletivas podem favorecer o desenvolvimento das crianças.

Em seu estudo, Boldarine, Barbosa e Annibal (2017) entendem a avaliação inerente ao processo educacional, de grande relevância que, ao ser articulada com os objetivos propostos, pode demarcar as práticas pedagógicas adotadas. Os autores apontam que, atualmente, a avaliação tem sido muito discutida, são questionados os modos como ela vêm sendo realizada e pontam que ela deveria produzir sentidos e não apenas levantamento de dados numéricos. Procuraram verificar, em seu estudo, como a avaliação vem sendo discutida, observaram que os artigos tratavam tanto da avaliação das aprendizagens como da avaliação institucional ou avaliação de sistema.

O tema vem sendo discutido com muita frequência, a discussão da avaliação foi estruturada por eixos, o primeiro deles é o eixo avaliação no ensino superior, composta por 37 artigos, categorias avaliação em exatas e biológicas, uma das preocupações que mais instigam os autores é saber de que forma a avaliação realizada na universidade traz avanços na

aprendizagem dos alunos. Eles mostram uma preocupação com o tipo de aluno que vem sendo formado e de que forma a experiência universitária realmente contribui com o aprendizado que será posteriormente utilizado pelos alunos em suas práticas. No geral, a avaliação foi positiva em relação à influência do curso sobre o desempenho do aluno, com isso um aspecto elencado seria a empregabilidade. Os autores entendem que fica evidente a preocupação com o tipo de avaliação feita e de que forma essa preenche o requisito que valide a boa formação do aluno.

Em geral, os alunos ficam apreensivos e isso afeta a forma como eles enxergam a avaliação da aprendizagem e a influência que esta representa tanto em seu desempenho como na sua forma de estudar e se preparar para as provas. É importante ressaltar que, nas análises, os trabalhos tratavam especificamente de avaliações externas, embora em alguns aparecesse em que proporção essa avaliação traz elementos para indicar a qualidade educacional. A centralidade das discussões dos autores está entre a divulgação dos resultados da avaliação externa e o valor de mercado que os cursos e os próprios universitários passam a ter e a interferência dos resultados destas avaliações externas no desempenho dos estudantes de graduação. Enaltecem que o desempenho dos alunos no ensino superior está fortemente relacionado ao tipo de avaliação realizado pelos professores e apontam que as universidades devem avançar nestes debates sobre o tema, pois a avaliação interfere no desenvolvimento dos alunos.

Na categoria avaliação nas licenciaturas, as discussões concentram-se na importância de valorizar a formação na área da avaliação, entendendo esta como fundamental para o desenvolvimento do ensino, para repensar os instrumentos avaliativos e discutir os fundamentos da avaliação formativa. Relataram também os artigos que apresentam debates sobre as possibilidades e limites da avaliação das aprendizagens e até que ponto a avaliação determina a qualidade na educação.

No eixo da educação básica, foi observado que a discussão central da avaliação está no ensino fundamental I e II, principalmente no II. Assim, apesar das contribuições diversas por meio da análise das práticas avaliativas e das contribuições dos atores da escola, a seletividade está presente, e questionam se as avaliações nas séries iniciais, de fato, contribuem ou não com aprendizagem. O principal foco das avaliações centra-se nas disciplinas de português e matemática, os resultados indicam que muitos dos alunos ainda estão longe de ter as competências exigidas para sua faixa etária. Indicam ainda que as condições socioeconômicas são determinantes na continuidade dos estudos. O texto em referência indica a necessidade tanto de recursos financeiros como de recursos facilitadores de aprendizagem, fundamentais

para a consecução do sucesso escolar. Realçam a importância de o professor explicar aos alunos como acontecerão as avaliações, detalhando para os discentes o que é necessário ser feito e o que se espera deles. Segundo os autores, essa postura prepara o aluno para a avaliação e permite que ele saiba como proceder, retirando dessa forma o “medo” proveniente das avaliações.

Na segunda fase das séries iniciais, a preocupação centra-se nas avaliações objetivando os resultados ousados dos alunos em detrimento de uma avaliação que considere as aprendizagens. Portanto, em virtude disso, as formas de avaliar dos professores centram-se mais no “treinamento” dos alunos para obter notas altas em avaliações externas do que na aprendizagem, ou seja, a avaliação não é uma ferramenta para avaliação da aprendizagem, e sim para aferição quantitativa em busca de uma boa classificação nos *rankings* oficiais. Alguns autores por eles estudados destacam que pesquisas apontam que as condições socioeconômicas críticas, vividas pelos alunos, demonstram influência no que diz respeito ao rendimento escolar, que prejudicam seu desempenho tanto em avaliações internas como externas.

Com relação à avaliação e suas influências, elas são articuladas à discussão do currículo e das formas de ensinar nas escolas, para atender às determinações, houve mudanças no planejamento dos professores, principalmente quando a escola recebe sua nota dos órgãos oficiais. É preciso avançar na discussão sobre a gestão e a avaliação escolar, os desafios de articular a diversidade que a escola abarca com as exigências externas quanto ao desempenho dos alunos em provas, desconsiderando outros fatores, de perceber como lidar com todas essas dimensões, partindo do pressuposto de sua contextualização e que o diferencial está no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, na centralidade do foco das discussões.

Na categoria ensino médio, a ênfase do estudo está nas alterações do currículo deste nível de ensino, com o objetivo de adequar-se às novas exigências do chamado mundo da tecnologia. As principais dificuldades enfrentadas é o abandono da escola e a falta de perspectiva dos estudantes, que acabam não vendo sentido no curso que estão fazendo. As avaliações são questionadas, pois estão aquém do que os alunos esperam, e a discussão tem focado em como tornar o ensino médio mais atrativo e significativo e de que forma a avaliação poderia contribuir para a formação deles.

No eixo avaliação externa, a discussão está em como as avaliações externas e seus resultados determinam os rumos do sistema de ensino. Os estudos demonstram que a avaliação foi adotada no geral, como instrumento de controle de resultados, mostrando que vai mal e melhorar a qualidade da educação seria o principal objetivo desta. Nas discussões

sobre o Ideb, o objetivo dos estudos é mostrar como os resultados incidem sobre as políticas públicas e as práticas das escolas. A avaliação da aprendizagem, na maioria das vezes, fica secundarizada frente aos resultados quando estes chegam à escola, o acompanhamento dos alunos, quais significados expressam os resultados diante de todo processo, como direcionar os rumos das atividades dos alunos que permita seu desenvolvimento, conferindo-lhes mais autonomia. Alguns estudos demonstram o desempenho das regiões geográficas no Brasil, tentando sinalizar como as desigualdades socioeconômicas das regiões afetam diretamente nas aprendizagens dos alunos. Já nas avaliações externas em cursos superiores, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) influencia as principais políticas de avaliação e as transformações da educação superior no Brasil, as influências das avaliações externas nas mudanças de rumo no ensino superior, apontando sua interferência no ensino e na aprendizagem praticados nas instituições.

No eixo da avaliação e da formação continuada de professores, os estudos tiveram como propósito analisar como os resultados da escola nas avaliações externas determinam as discussões nos espaços destinados à formação dos professores e se os resultados influenciam a maneira como os professores pensam as avaliações internas em suas disciplinas. No geral, elencam que os resultados não prestigiam os aspectos relativos à avaliação da aprendizagem dos alunos, ao que perceberam, os espaços de formação são utilizados para pensar como melhorar os índices e não para refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem, outros tratam como direcionar as avaliações internas de forma a colaborar com a aprendizagem de seus alunos.

No eixo outras dimensões, por se tratar de assuntos bem específicos, não foi possível inclui-los nos eixos anteriores, a avaliação ao longo da vida reporta a um ritual de avaliação que valoriza a reprodução da informação e sua extensão e complexidade. Uma relação de aprendizagem para toda a vida e o desempenho profissional, e como a avaliação permeia esses momentos e contribui ou não para a aprendizagem contínua. Os textos tentam ajudar na elaboração de instrumentos de avaliação que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos e ajudem os professores na observação do desenvolvimento deles.

Os autores entendem como a avaliação educacional é um forte indicador da importância e complexidade desta temática para a escola e a comunidade científica. As práticas pedagógicas são uma preocupação constante elencada na maioria dos artigos, pois colaboram com os processos de ensino e aprendizagem. No ensino superior, as preocupações centram-se na discussão que o desenvolvimento dos alunos está bastante relacionado ao tipo de avaliação proposta. Nos níveis superiores e na educação básica, há uma preocupação com

as avaliações externas e a forma como essas incidem sobre os processos de ensino e aprendizagem e, inclusive, dos currículos. Percebeu-se que as discussões são menos frequentes sobre a formação de professores e a avaliação nas licenciaturas, não acontecendo nem durante a graduação e nem na formação continuada, deixando evidente que os professores, que são os que diretamente lidam com os processos educacionais, ainda não recebem a atenção necessária quando o tema se refere a questões relacionadas à avaliação.

Outro ponto que ressaltam é ausência de discussões apontadas quanto a:

[...] ausência de um debate, no que tange a questões referentes à organização dos pactos pedagógicos que ocorrem nas salas de aula, pois os mesmos permeiam a realização dos processos avaliativos, oscilam e são provisórios. Muitas vezes, há indisposição dos alunos para cumprir o papel esperado para a realização de um processo formativo, sendo assim, diante de tais indisposições, apontamos que podem aparecer dificuldades para estruturar os processos formativos dentro dos acordos pedagógicos, sem utilizar expedientes que, muitas vezes, são considerados inapropriados ou até vistos como inerentes às práticas essencialmente técnicas, mas, muitas vezes, necessárias para estabelecer limites e, inclusive, gerar segurança aos alunos (BOLDARINE; BARBOSA; ANNIBAL, 2017, p. 176).

As discussões deveriam incidir sobre como a avaliação das aprendizagens sofre interferência das avaliações externas, que afetam os programas e currículos das instituições. Apesar de essas avaliações serem importante para acompanhar as políticas educacionais de ensino, pouco se aproveitam dos resultados para melhorar as aprendizagens. Nesse trabalho, os autores ressaltam que vários artigos tratam da compreensão das construções teóricas e das metodologias, com tendência às dinâmicas sociais e culturais. Eles identificaram abordagens quanto à qualidade das avaliações realizadas, com destaque para as relações entre o ensino e a aprendizagem, como os alunos veem a avaliação e como essa pode contribuir para a sua formação, bem como o valor que as instituições têm dado a ela. Realizam questionamentos sobre como se tem dado a organização e o preparo dos instrumentos avaliativos, a clareza dos critérios, por fim, destacam que o foco dos trabalhos escolares está nas avaliações em larga escala que valoriza as medidas e como se vê a aprendizagem dos alunos não é avaliada, fatores fundamentais são deixados de lado, sendo que eles auxiliariam no entendimento sobre a aprendizagem e, com certeza, interfeririam nos resultados das práticas avaliativas.

O tema sobre como a avaliação vem sendo discutida foi bem detalhado, como também as principais lacunas foram relacionadas, dada a complexidade e amplitude do assunto, não se pretendeu seu esgotamento no trabalho. No entanto, faltam discussões nas unidades escolares, estudo dos profissionais internamente, juntamente com o grupo gestor, a comunidade, o aluno e os pais, para que também participem ativamente destas reflexões e colaborem com

sugestões para delinear como esta parceira poderia contribuir com a qualidade de ensino e uma escola que atenda as reais necessidades da comunidade no geral.

A avaliação da aprendizagem está diretamente ligada à discussão dos processos de ensino e aprendizagem, ou seja, ao trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor. No processo avaliativo, um dos objetivos deve estar vinculado à qualidade das práticas pedagógicas, no sentido de coadunar para a construção de uma aprendizagem que esteja vinculada ao desenvolvimento cognitivo dos alunos.

As práticas pedagógicas, instituídas no ambiente escolar, por meio das mediações e da relação professor x aluno, consideram a riqueza dessas relações. Assim, a partir dos conhecimentos prévios dos alunos acerca de determinado conteúdo, o professor identifica em que nível eles estão para fazer as projeções, almejando níveis mais elevados para o desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, avaliar é um componente fundamental deste processo, que pode orientar a revisão das propostas políticas pedagógicas internas da escola, as práticas pedagógicas, metodologias adequadas que viabilizem os objetivos didáticos propostos. O resultado não emerge por um fim, mas por meios e recursos que o professor recorre para obtê-los gradativamente, mediante identificação dos pontos de atenção e progressos; por isso, é um trabalho complexo e amplo, como sinalizam Barbosa (2008), Santos e Müller (2011), Carminatti e Borges (2012) e Macedo e Souza (2012).

Tanto o trabalho pedagógico como as práticas pedagógicas estão repletas de novos desafios, constantemente exigindo adaptações didático-pedagógicas que contribuam tanto com a proposta da escola quanto com os professores na construção de um espaço que abarque a diversidade e, partir daí, há inúmeras possibilidades de aprendizagem. Barbosa (2008) afirma que avaliar é uma atividade didática necessária e permanente, inerente ao trabalho do professor, evidente durante as interações estabelecidas, principalmente na relação professor x aluno. Melo e Bastos (2012) concordam com essa ideia do desenvolvimento de um trabalho interativo, acrescentando que, à medida que são identificadas situações que precisam ser corrigidas, os professores orientariam o planejamento e as práticas pedagógicas, ressaltando que as atividades de aprendizagem elaboradas pelo professor orientem a construção e reconstrução do conhecimento.

Para tornar o trabalho docente conciso e qualitativo, Silva, T. Z. (2012) aponta para a necessidade de proporcionar um ambiente que seja prazeroso para construção da aprendizagem, de acordo com as necessidades cognitivas, motoras e sócio afetivas. Com isso, a avaliação agrega dados que indiquem os avanços, dificuldades, ou seja, um delineamento da evolução da aprendizagem do aluno, num processo pleno de desenvolvimento. Pensando num

pleno desenvolvimento, os objetivos escolares precisam estar articulados a outras dimensões que não restritas às intraescolares, mas às culturais e sociais, favorecendo a formação da identidade escolar que valorize uma rede relacional que assente numa perspectiva do conhecimento, do diálogo e de decisões coletivas, caminhando para uma aprendizagem mais forte e coesa. Partindo de ideias correlatas, Machado, Silva e Souza (2016) acrescentam que, além de todas essas ações que devem estar envolvidas pelo processo avaliativo, o diálogo entre os atores diversos da escola traçarão um trabalho pedagógico mais amplo, que atenda às necessidades da escola e aos propósitos teórico-práticos da avaliação.

Nessas circunstâncias, Macedo e Souza (2012) reforçam a urgência de instituir novas culturas avaliativas, a fim de superar o esvaziamento educacional atual, identificado a partir de modismos. Daí a importância de estruturar o conhecimento instituído historicamente de uma cultura acumulada coletivamente que humanize os indivíduos, no combate de situações que sobreponham diversas condições excludentes que vemos nas instituições educacionais, de modo que possibilitem a formação de sujeitos para identificar e perceber as contradições. Esse é caminho possível que requer outros rumos para os trabalhos escolares, com objetivos educacionais que, por sua vez, que não se alinhem simplesmente com a transmissão ou com os acúmulos de conhecimento, mas que seja visível a apropriação dos conhecimentos científicos e evolução dos sujeitos por meio da avaliação da aprendizagem.

Para tanto, De Lara e Brandalise (2016), Machado e Silva e Souza (2016) consideram a avaliação da aprendizagem um ato pedagógico, essencial para a educação escolar. Então, é necessário pensar no processo para o trabalho coletivo escolar qualificando-o a partir do momento em que envolver as questões do ensino e da aprendizagem. Pois, no geral, identifica-se a perda da sensibilidade para o “pensar pedagógico subjetivo”, com tantas demandas incoerentes e quantitativas que o sistema educacional tem “sugestionado”, de forma verticalizada e impositiva, afastando nosso olhar dos objetivos essenciais das práticas educacionais, desrespeitando princípios ilustres, da relação professor e aluno, não sendo pertinente “ditar” o que se ensina e o que se aprende.

Nas discussões sobre os temas que circundam a avaliação da aprendizagem, aqui apresentadas, destacadas nesta amostra de estudo, percebe-se que tanto os trabalhos que fizeram análise documental ou revisão bibliográfica, quanto os que buscaram a pesquisa de campo convergem sobre a complexidade do processo avaliativo, que deve estar no centro dos debates, pois incontestavelmente a avaliação dá pistas que direcionarão as ações e conseqüentemente às reflexões sobre as práticas pedagógicas e metodológicas. Toda escola deve estar envolvida politicamente nesta discussão e na busca de caminhos viáveis para

delinear os trabalhos escolares e de encontrar as superações de uma formação integral, na melhoria das condições do trabalho pedagógico e da formação acadêmica dos docentes. A formação dos sujeitos deverá estar fixa em sujeitos autônomos, críticos, envolvidos socialmente, exercendo seu papel de cidadão; para isso, é necessário realizar a busca de um ensino que priorize conteúdos significativos, paralelos a uma prática construtiva, dinâmica e comprometida com o sistema educacional.

Evidencia-se uma fragilidade no processo por concentrar os esforços em resolver ou melhorar o resultado, sendo que esse é uma das etapas do processo educacional. Assim, espera-se um trabalho pensado e articulado em equipe para criar condições, partindo da sua clientela e demandas reais, para a promoção do desenvolvimento dos alunos que possa privilegiar também as subjetividades. Nem todos os professores, segundo as pesquisas de campo, valorizam os mecanismos de acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem, mas, infelizmente, ainda veem a aprendizagem dos alunos a partir de provas. Observando que há uma dicotomia do processo pedagógico entre o ato educativo e o ato avaliativo, um caminho para superação desta seria o estabelecimento do diálogo quanto à avaliação, principalmente entre professores e alunos, para que refletissem sobre o porquê da avaliação estar presente no ambiente escolar, qual a importância dos sujeitos participantes e de que forma essa avaliação contribui com o seu desenvolvimento e para a construção de uma política escolar democrática e participativa.

Pouco se aborda sobre as metodologias, como influenciam o processo de ensino e aprendizagem, a busca por aquelas que melhor se adequem aos seus sujeitos, colaborando para atender suas peculiaridades a partir das mediações dos professores. Dessa forma, identifica-se a necessidade de uma discussão mais ampla da escola para a diversidade.

3.4.2 Conceito de Avaliação da Aprendizagem

Os desafios do objeto avaliação da aprendizagem desvelam que há uma gama de elementos que vão sustentando o seu diferencial, com desenvolvimento dos sujeitos, a partir da apropriação dos conhecimentos materializados historicamente. Relacionando o trabalho coletivo numa lógica dialética, seria possível abarcar a complexidade e as subjetividades do processo e dos sujeitos que o compõem, envolvê-los conduzirá à formação de seres autônomos, críticos, participativos e criativos. Com isso, nas concepções encontradas de avaliação da aprendizagem, durante as análises da amostra, constam de um número muito reduzido.

Para Chueiri (2008), avaliar se caracteriza por uma proposta envolvente marcada por sua intencionalidade. Por trás de seus aspectos políticos e epistemológicos, que subsidiarão os processos ensino e aprendizagem, deverão levar em consideração os objetivos implícitos e explícitos, que refletirão num contexto mais amplo, ou seja, a avaliação deve considerar a pluralidade e ser flexível, uma vez que deve contemplar a diversidade. Assim, para alcançar a qualidade, precisa atentar para as questões metodológicas. Há uma relação em comum, no que refere às metodologias e a avaliação que, ao pensar nas características correlatas, as mediações pedagógicas do professor se destacam por enriquecer o processo, sofisticando-o e qualificando-o frente às demandas e exigências que este requer para contemplar não só o cognitivo. Nesta reflexão, Leite e Kager (2009) acrescentam, ao concordar com a ideia anterior, o aspecto afetivo.

De acordo com De Sordi e Ludke (2009), num pensar construtivo das atividades pedagógicas, o envolvimento de todos os sujeitos escolares é fundamental, com intuito de fortalecer os alicerces da aprendizagem que refletirão em uma educação de qualidade. Para além do aparente, temos a avaliação que se configura numa ação pautada pela dialética, para o controle (operacional das ações de aprendizagem) e da apuração qualitativa de forma dinâmica das ações desenvolvidas na atividade de estudo e na atividade de aprendizagem. Em relação à dialética, a avaliação parte do diálogo centrado na análise por elementos estruturais, nos quais se verifica a coerência das ações de ensino x ações de aprendizagem, no controle adequa-se a ações que permitam aos sujeitos se apropriarem do princípio geral, por uma situação problema e, posteriormente a apuração, têm-se as relações específicas, ou seja, juntas elas configuram um tipo de avaliação da aprendizagem que irá delinear e capacitar num processo de apropriação dos conhecimentos (MORAES; MOURA 2009).

As autoras Neto e Aquino (2009) compreendem a avaliação da aprendizagem como imprescindível para auxiliar na construção de uma prática avaliativa significativa, com ênfase nos aspectos qualitativos, atenta à aprendizagem, por conseguinte, no progresso e na intelectualidade do aluno, com uma reflexão crítica da realidade. Como se observa, o processo de aprender e o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos é o fator principal que subsidiará todo o trabalho do professor, no sentido acolher, observar os níveis de aprendizagem de seus alunos, suas principais dificuldades, respeitando seus limites, valores entre outros aspectos. Numa busca crítica reflexiva da prática, a escola deve ter sua identidade como os alunos que dela fazem parte; à medida que vão aprendendo, estão construindo a sua também, por meio das relações estabelecidas nesse processo, que se caracteriza por uma formação que se dá de forma social, na integração, incluindo, entendendo, superando. Isso

ocorre num ato sistematicamente rigoroso para observar e conduzir à aprendizagem estabelecendo prioridades, com destaque para os avanços, o desenvolvimento e as transformações.

Numa análise mais profícua de Santos e Müller (2011) sobre o que vocábulo avaliação expressa, eles defendem que este irá refletir a realidade da escola, possibilitando o desenvolvimento intelectual dos alunos por meio do trabalho docente qualificado, para evolução do processo de aprendizagem, de modo a influenciar continuamente na obtenção de práticas pedagógicas coerentes.

Macedo e Souza (2012) propõem que a concepção de avaliação deve refletir o desempenho dos alunos, numa situação processual, respeitando o desenvolvimento coletivo e individual. Como se vê, os autores abordam conceitualmente a avaliação como uma ação cotidiana para direcionar as decisões, dando ênfase às aptidões de julgar, escolher e outras, como um processo natural do homem que, na sua essência deve extrapolar os aspectos quantitativos. Já nos constructos conceituais de Covatti e Fischer (2012), que concordam com os autores anteriores, abarcam em seu conceito apresentado com expressividade a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, para entender de forma genérica os avanços individuais e coletivos. Numa tentativa de elaborar ações que visem desvelar as subjetividades, eles compreendem como esta estrutura os conhecimentos e a forma de pensar dos sujeitos considerando sua cultura.

Já na perspectiva de Silva (2012), o conceito de avaliação da aprendizagem deve levar em conta principalmente, o processo de construção da aprendizagem ligado às propostas educacionais, exercendo a função de instrumento avaliativo que colabore com o desenvolvimento humano dos sujeitos. Sem desconsiderar as potencialidades, limites e ritmos evolutivos, ações que requerem uma atitude baseada na ação-reflexão, observando a integralidade do processo e as subjetividades dos envolvidos. Segundo Carminatti e Borges (2012), a avaliação deve estar intimamente ligada com o aluno, abarcando os seguintes eixos: aprendizagem, autoavaliação, meta-avaliação, todas se fundamentam e tem sua razão de ser, na relação professor x aluno, para fortalecer os aspectos formativos e processuais.

A avaliação, segundo Bastos e Melo (2012), é a reflexão da dinâmica de oportunidades ofertadas no trabalho docente, bem como suas observações contínuas do processo, quando o professor entender que seja pertinente introduzir novas questões e desafios. Por meio de um ambiente mediador, ele deve estabelecer um movimento dialético do ensino, para alinhar a didática às necessidades e às exigências que esse momento requer. Num contexto de práticas pedagógicas dos professores, Duarte (2015) traz a concepção de

avaliação como instrumento fornecedor de dados fundamentais para a realização do processo ensino e aprendizagem. No geral, o foco não se limita ao aluno e sua evolução intelectual, ao acúmulo de conteúdo, mas é preciso dar crédito também à riqueza das relações mediadas nesse processo, considerar sua função diagnóstica, repensando os instrumentos, métodos procedimento e estratégias para configurar a aprendizagem do aluno. A forma conceitual proposta por Motta (2015) diz que se trata da reflexão acerca dos resultados do processo, a partir da ação proposta pelo professor, cujo objetivo primordial é a de colaborar com a qualidade do ensino, por conseguinte, direcionar novas ações, constituindo um ciclo com prevalências dos fins qualitativos.

Como se vê, o conceito de avaliação está abarcando diferentes possibilidades, segundo as perspectivas dos autores, mas em consonância com o fazer pedagógico, entendido sob o enfoque de um sistema educacional amplo ou do próprio contexto relacional da sala de aula. Também se faz entender a importância de vinculá-la a uma educação que prime pela qualidade, compreendendo que a avaliação está presente constantemente no nosso cotidiano e na sociedade no geral, num ato de julgamento, de análise, de elaborar conceitos e classificar, mas, sobretudo, ela tem uma significativa finalidade que permite uma maior qualidade ao processo, em sua maioria, pautado pela tomada de decisão.

Diante dos vários impasses próprios da busca pelo conhecimento e desenvolvimento, a reflexão sobre a avaliação colabora para refletir sobre as práticas pedagógicas e consequentemente melhorá-las, alcançando o repensar o ensino num caminho para progressivamente construir os alicerces do conhecimento e também dos novos. A busca por essa construção deve ser entendida como algo constante na vida docente, enquanto profissional que é responsável por motivar seus alunos a construir seu próprio conhecimento, pensando nos futuros cidadãos sociais. Manter-se atualizado e em constante formação é um desafio, porém faz-se necessário, pois, assim, o docente está refletindo sobre as suas próprias práticas pedagógicas e subsidiará numa ação-reflexão de quais rumos construir coletivamente as ações de mudança necessárias para que o processo avaliativo busque novas oportunidades de construção dos espaços escolares e habilidades, que serão adquiridas através da troca de experiências e da construção do conhecimento.

Portanto, o conceito de avaliação da aprendizagem, que permeia todo o ambiente escolar e do qual se faz parte, é essencial para repensar desde as práticas pedagógicas até as políticas internas que estão sendo desenvolvidas, bem como suas funções diante de um contexto maior. Ao refletir sobre os conceitos de avaliação da aprendizagem, Luckesi (2011) acrescenta as implicações anexas a este ato, pois avaliar a aprendizagem na escola é um meio

de tornar os atos de ensinar e aprender produtivos e satisfatórios. Acrescenta-se ao produto da avaliação a seguinte reflexão, para KUPFER (1995, p. 79), “[...] o processo de aprendizagem depende da razão que motiva a busca de conhecimento”, ressaltando o porquê da sua importância. No cotidiano escolar, os alunos precisam ser provocados para que sintam a necessidade de aprender, e os professores não se limitem à mera transmissão de conteúdos, com conceitos diversos desconexos de seus contextos que, aparentemente, não lhes dizem respeito. A forma de desenvolver o conteúdo, portanto, pode atuar em sentido contrário, provocando a falta de desejo de aprender, o que significa, para os alunos, uma lacuna que se coloca entre o conteúdo e a realidade de suas vidas.

Nesse sentido, têm-se as reflexões de Gasparin (2005, p. 15) sobre essa abordagem: “o educando deve ser desafiado, mobilizado, sensibilizado; deve perceber alguma relação entre o conteúdo e a sua vida cotidiana, suas necessidades, problemas e interesses. Torna-se necessário criar um clima de predisposição favorável à aprendizagem”. Como se observa, a teoria nos sustenta diante das práticas oferecidas na escola, tanto em nível conceitual como na perspectiva da aprendizagem, dando um “combustível” a mais aos profissionais que os cativam e os inspiram, os momentos de formação continuada são necessários e importantes, ou seja, eles representam um diferencial para o professor e seu trabalho.

No que diz respeito ao conceito de avaliação da aprendizagem, foram poucos os trabalhos que buscaram explicitá-lo levando em consideração a amostra de estudo, convergem em relação ao processo avaliativo que é essencial para estabelecer as mediações e as intervenções necessárias, visando uma qualidade da educação. E divergem quanto à relação feita entre a aplicação da teoria e a prática, pois se observa uma preocupação com as práticas com um trabalho qualitativo, mas se torna frágil deixar a teoria secundarizada em suas práticas pedagógicas e avaliativas.

3.4.3 Tipos de avaliação

Com muita frequência, os autores discutem em seus artigos sobre os tipos de avaliação, observaram-se quais os principais objetivos da avaliação diagnóstica, segundo os estudos feitos por: Chueiri (2008), Barbosa (2008), Santos e Müller (2011), Covatti e Fischer (2012), Forner e Trevisol (2012), Silva (2012), Neves e Moro (2013), Urel e Pereira (2014), Duarte (2015), Motta (2015), Correia, Tavares e Silva (2016), De Lara e Bransalise (2016), Machado, Silva e Souza (2016), Oliveira (2016), Boldarine, Barbosa e Annibal (2017), Pinho, Vidal e Silva (2018), Valente, Garcia e Lobo (2018) a avaliação é necessária para identificar o

perfil dos alunos, entender seus anseios, dificuldades para desenvolver um planejamento priorizando suas necessidades de aprendizagem. No entanto, são comumente apresentados os resultados destes dados diagnosticados, mas, na prática, o que se enfatiza é a prova como mecanismo avaliativo. Assim, o que habitualmente encontramos no ambiente educacional são formas mecanizadas de aprendizagem, memorização e reprodução, configurando como uma prática de avaliação que visa à classificação o que, conforme alertam os autores, se trata de uma forma muito tradicional de uso da prova.

Os autores mencionados demonstram os aspectos funcionais da modalidade, principalmente a avaliação diagnóstica que, em seus textos, e a consideram mais relevante, referindo-se à observação do nível de aprendizagem dos alunos, que serve para nortear as práticas pedagógicas e avaliativas, nas quais o professor, para efetivá-las, deverá proceder com propósito (para quê usar) num determinado período (quando aplicar), percebendo o vínculo entre essas funções. O ato de buscar as informações ou coletar indícios que subsidiem os trabalhos escolares, segundo os autores, pode ater-se a: identificar o nível dos alunos, direcionar as práticas pedagógicas, dinamizar o processo de ensino e aprendizagem, determinar em que momentos intervir, auxiliar no avanço dos alunos e perceber suas dificuldades, superar o autoritarismo na sala de aula para humanizar as relações, rever o planejamento do professor e verificar o desempenho do aluno e do professor. O ato de diagnosticar tem, em seu viés, várias possibilidades que, como se vê, caracteriza de forma significativa o trabalho escolar e docente, pois, na sua sistematização, será muito eficaz para a construção de um trabalho coletivo, de modo que a escola construa sua identidade, autonomia e qualidade de seu ensino.

As discussões sobre como seria mais eficaz o desenvolvimento de propostas pedagógicas a partir das modalidades avaliativas, que colaboraria para o aprofundamento do entendimento do processo ensino e aprendizagem, são direcionadas por alguns autores, da seguinte maneira: diagnóstica e formativa, tratada por Barbosa (2008), Vieira e Sforzi (2010), Pinto e Rocha (2011), Neves e Moro (2013), Machado, Silva e Souza (2016), Baldorine, Barbosa e Annibal (2017), Magalhães et al. (2018); essa avaliação presta-se ao diagnóstico, a verificar e levantar, ou seja, deixar mais evidente os pontos de atenção e os sucessos dos alunos no desenvolvimento das atividades escolares. O conceito de avaliação diagnóstica não recebe uma definição uniforme de todos os especialistas. No entanto, pode-se, de maneira geral, entendê-la como uma ação avaliativa realizada no início do processo de aprendizagem, que tem a função de obter informações sobre os conhecimentos, aptidões e competências dos alunos com vista à organização dos processos de ensino e aprendizagem, de acordo com as

situações identificadas. É fundamental identificar as particularidades dos alunos em relação a sua aprendizagem, para que o professor estabeleça um planejamento que estabeleça as prioridades que atenda às necessidades de seus alunos, isso fica mais evidente a partir do diagnóstico e, com isso, se podem determinar as estratégias de ensino que se adequem para atender às necessidades destes em relação ao conteúdo.

A partir destas constatações é possível prevenir observações tardias de dificuldades e limitações, ou as dificuldades que ainda persistem e, paralelamente, identificar desejos, aptidões, interesses, competências e outros elementos necessários para delinear as ações pedagógicas. Como se observa, a avaliação se caracteriza principalmente por seu caráter preventivo e investigativo, para estabelecer um processo dinâmico, construtivo e ativo, considerando as reais necessidades e atendendo aos interesses dos alunos frente aos seus desafios de aprendizagem. Desse modo, é preciso levar para a construção do trabalho escolar no geral e, posteriormente, estender os propósitos para a sala de aula para pensar a elaboração de intervenções iniciais, com objetivos traçados, para contemplar a aprendizagem dos alunos de modo a atingir novos patamares de conhecimento.

De tal modo que a avaliação diagnóstica não precisa ficar restrita a um levantamento inicial, por exemplo, no início do ano letivo; ela pode ser realizada em um período, ou de acordo com o planejamento escolar, com intuito de implementar o trabalho escolar, do professor, as atividades de aprendizagem dos alunos, os projetos, entre outros. Portanto, esse tipo de avaliação representa um constante refletir sobre o melhor caminho para direcionar as práticas pedagógicas, com intervenções diversas, como a retomada de conteúdo, os estudos direcionados, jogos, debates, pesquisas etc.

Outra modalidade é a avaliação somativa, que está vinculada aos produtos que serão determinados a partir das particularidades de cada realidade, podendo ser ao final do mês, do bimestre, do semestre ou ainda anual, cada escola determinará o momento para atender às suas finalidades. Assim, para Chueiri (2008), Forner e Trevisol (2012), Marinho, Fernandes e Leite (2014), De Lara e Brandalise (2016) e Oliveira (2016), essa modalidade apresenta os produtos da avaliação e seu significado pode deixar entendido que se trata de uma adição ou acúmulo. Esta terá sua representatividade após o desenvolvimento de um processo educativo, projeto, programa ou outro. Esses autores ressaltam, ainda, que esta modalidade pode fornecer importantes dados dos resultados, indicando a efetividade de um trabalho desenvolvido. Como se vê essa modalidade tem características específicas como as demais que, ao serem utilizadas para atender determinados fins, trarão um levantamento com dados importantes para reflexão dos trabalhos pedagógicos.

Todas essas observações sobre as modalidades e funções avaliativas são muito pertinentes, objetivas, atuais e apontam possibilidades de romper com práticas que pouco têm colaborado com as práticas pedagógicas. Pensando no ambiente escolar, na diversidade, na política interna, na sociedade e na cultura, a avaliação seria uma forte aliada da educação para conduzir a aprendizagem e a autonomia dos alunos frente ao contexto de resistência política e econômica (mercadológica) que tem estabelecido indiretamente regras, para direcionamento político da esfera educacional, resultando no que se encontra nas escolas, no trabalho docente, culminando no controle, na responsabilização e na regulação.

No que diz respeito ao caráter classificatório que pode acompanhar a avaliação, ele está implícito ou explícito nas modalidades avaliativas, seja para aprovação ou reprovação, ou para promover à série seguinte. Nele, entende-se que é ignorada a subjetividade dos sujeitos bem como suas dificuldades, as tomadas de decisões, analisar o processo de aprendizagem, entre outros. Os autores ressaltam que tais aspectos se baseiam na mera transmissão e acumulação do conhecimento. Neto e Aquino (2009), Leite e Kager (2009), Silva (2012); Sousa (2014b; 2018), Correia, Tavares e Silva (2016) reforçam que as características classificatórias são excludentes, valorizam notas, conteúdos e padrões determinados. Caso fossem pensadas e direcionadas a alcançar um avanço das propostas pedagógicas de avaliação observando o processo, abririam a oportunidade para refletir sobre caminhos para a melhoria da qualidade tanto educativa, quanto das aprendizagens, incorrendo numa mudança de comportamento e de atitudes dos sujeitos em processo de formação e formação da aprendizagem.

A avaliação constituída numa lógica classificatória, segundo Chueiri (2008), remete a uma função que prioriza o resultado, não se atém ao conhecimento. Por muito tempo, ela ficou subordinada ao termo medida, como ressalta essa autora, numa referência a Dias Sobrinho (2003), que também explica que fica subentendido o seu caráter técnico, com determinação de um padrão, numa segregação dos alunos, com uso recorrente dos termos: melhores e piores, referenciando os resultados quantitativos obtidos. Essas observações, também estão presentes no estudo de Leite e Kager (2009), que acrescentam que se verifica o predomínio de um instrumento autoritário. Se fizermos referência à realidade, mais do que imaginamos, isto é muito frequente e “parece” difícil de ser mudado. Nos últimos anos, a prova se tornou algo muito valioso, a aprendizagem está “ofuscada”; nesta perspectiva, ela pouco colabora para um trabalho qualitativo da escola, ou seja, o que veridicamente importa é a nota, o índice. Seus sujeitos não pensam na subjetividade da avaliação, tornando esse

processo rigoroso, condizente com as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE).

Na opinião de Machado, Silva e Souza (2016), a avaliação classificatória se destaca ainda mais como um forte mecanismo de controle do processo ensino e aprendizagem. Não há como negar essa influência marcante desse tipo de prática avaliativa. Em função dessas observações, pode-se dizer que essa prática classificatória ainda é frequente por ter suas raízes alicerçadas numa história educacional, rígida, conservadora e por meio de “castigos”. Nos estudos feitos por Correia, Tavares e Silva (2016), esses autores reforçam que estas práticas, desnecessariamente, estão presentes nas escolas.

Além desse tipo de castigo “Violência Simbólica” pelo erro do aluno existem também as privações como punição: não ir ao banheiro, não sair para o intervalo, ficar na diretoria da escola, lições extras para a sala de aula e para casa e até mesmo não poder lanche. Existem também outros tipos de castigo para com os alunos: ameaça de reprovação no final do período letivo; atitude de ameaçar por repetidas vezes, onde o aluno já sofre por antecedência com medo do castigo (CORREIA; TAVARES; SILVA, 2016, p. 24).

Neste sentido, esses autores trazem a seguinte reflexão sobre o uso de punições: se observa um mecanismo de controle, que pouco colabora para o desenvolvimento de uma formação humana ativa, participativa, principalmente da autonomia dos alunos, mas limitado, restrito e desmotivante para a aprendizagem. Partindo desta reflexão, os professores que praticam este tipo de avaliação estão atentos às suas verdadeiras finalidades ou as aplicam com olhar fixo no desenvolvimento e na aprendizagem? Será que as aplicam somente por cumprimento burocrático estabelecido para fomentar as estatísticas? Isso é preocupante, à medida que não há uma reflexão ou equívocos ao utilizar um instrumento tão significativo, como já ressaltamos anteriormente, precisamos mesmo que, gradativamente, criar momentos na escola para discutir esses aspectos, de modo a envolver o maior número possível de profissionais, pais e alunos para, a partir de visões diferenciadas, buscar novas possibilidades, numa direção contrária ao que estamos encontrando.

Com toda essa discussão sobre modalidades de avaliação, verifica-se que “velhas práticas” estão se instituindo com muito afinco, no ambiente escolar. Permeando o trabalho do professor, retomando possibilidades que, por sua vez, estavam sendo superadas. Tais indícios são confirmados por Santos e Müller (2011) com a valorização do acúmulo de conhecimentos e supervalorização das notas. Nesse contexto de avaliação em larga escala, em que o ponto de atenção está no aspecto quantitativo, o avanço classificatório, numa relação verticalizada, que secundariza a aprendizagem, vale a pena ressaltar, de acordo Forner e Trevisol (2012), a

prioridade está no resultado quantitativo, querendo o processo fica aquém por inúmeros motivos como: salas superlotadas, estruturas e condições precárias de trabalho, carga horária excessiva dos profissionais, dentre outros. Ainda nos explicam esses autores, que o aluno não é considerado; o professor transmite o conteúdo, mecanicamente, com frequência aplica instrumentos avaliativos que priorizam a memorização, inviabilizando o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, com critérios poucos claros ou objetivos educativos pouco evidentes, ou seja, os alunos fazem com o objetivo de ganhar nota. No geral, essa nota é interpretada como algo dado aos alunos pelo professor, por mérito, não como algo que foi conquistado por eles ao longo das atividades, pelo esforço, por motivos etc., ou seja, ocultando o que foi construído.

Além disso, cabe ainda ressaltar que esse ambiente impositivo pode ser causa de sérios danos tanto para professores, quanto para alunos, desde ansiedade, frustrações e outros problemas, conforme nos asseguram Melo e Bastos (2012). Assim, ocorre uma preocupação maçante com o resultado, do julgamento quanto ao seu rendimento, não há um diálogo no sentido de refletir sobre os avanços e desafios, tampouco sobre as dificuldades. Percebe-se, no geral, uma deficiência na aprendizagem.

Se, para o professor, a prova gera ansiedade, podemos imaginar o que ela representa para os alunos. A preocupação do aluno é somente tentar responder tudo o que o professor quer para obter nota e, se o professor coloca uma questão na prova um pouco diferente daquela do caderno, o aluno não sabe responder. Nesses moldes de conhecimento, a prova serve apenas para que o aluno devolva um conhecimento pronto, repetindo o que o professor falou em aula (MELO; BASTOS, 2012, p. 183).

Ocorre que os exames em larga escala não são definidos nem elaborados pelos professores. O Estado, ao aderir a esse tipo de exame, define e controla o que será ou não ensinado nas escolas públicas de todo o país. Nesse modelo de avaliação em larga escala, a autonomia do professor é retirada. É identificado na pesquisa de Calderón e Poltronieri (2013) que foi apresentado o resultado por meio de linha do tempo (1980-2007) das pesquisas que abordassem a avaliação da aprendizagem. Nas primeiras abordagens, houve uma predominância das características do paradigma tecnicista, com incontestável visão positivista da avaliação, mas os autores ressaltam que, apesar de estar ligado às práticas tradicionais, há um gradual esforço no sentido de superar esse tipo de paradigma, com uma proposta avaliativa que avance para direcionar as atividades em ações diagnósticas e formativas. Posteriormente, uma atenção voltada para a caracterização das práticas avaliativas praticadas na escola. Avançando nas discussões. procurou-se entender quais ideias, concepções,

tendências, pressupostos, e outros estão presentes na avaliação. Mais adiante, eles verificaram a ausência de teóricos nacionais que subsidiassem os estudos relativos à avaliação, com presença marcante de autores estrangeiros. Essa ausência de referenciais nacionais foi superada entre 2000 e 2008. E, finalmente, houve um movimento no sentido de conduzir essas práticas para uma elaboração teórica que permita uma formação emancipatória e participativa no campo da avaliação da aprendizagem. Esse entendimento gradual, apresentado por essa pesquisa, permite identificar o foco principal dos estudos, conseqüentemente, suas fragilidades e lacunas, sugestionando estudos mais aprofundados ou até mesmo novas abordagens.

Nos seus estudos, Magalhães et al. (2018) ressaltam que a presença tecnicista na avaliação da aprendizagem, que vem influenciando tanto professores, quanto alunos, são ideias que, segundo eles, vêm das últimas décadas e estão presentes nas políticas educacionais nacionais, ou seja, proporcionam uma padronização da educação do Estado brasileiro. Verifica-se, nesse estudo, que há uma multiplicidade de sentidos que foram observados, ao longo da história, e que foram dando forma não só à avaliação, mas também à educação, ao currículo, articulando a esses, principalmente, uma função pedagógica, o que vai conseqüentemente influenciar o processo de ensino e aprendizagem e que também reflete nos trabalhos do professor.

Para Gonçalves et al. (2016), há o uso excessivo de metodologias reprodutivas, identificadas, fortemente, no trabalho docente e, principalmente, nas práticas avaliativas. Isso requer dos profissionais da educação pensar novas possibilidades, com vistas a transformar não só o pedagógico, mas também as políticas internas escolares, de modo que permitam reaver esse ambiente acolhedor, da diversidade cultural, de aprendizagens, para cooperar com as transformações sociais.

As ações tradicionais, desde muito cedo, nos acompanham; aprendemos a conviver com as constantes e diversificadas formas de avaliação, fruto de uma sociedade autoritária e conservadoras. A avaliação considerada nas escolas, no atual sistema educacional, está intimamente associada às provas, aos exames, às notas, em ser aprovado ou reprovado. Todo esse processo é característico do modelo de educação tradicional, o qual vem sendo criticado, segundo as pesquisas. Reflexões ou novas perspectivas são sugeridas numa tentativa de tentar superá-las, mesmo que só internamente nas escolas. Tal processo tem como objetivo orientar alunos e professores quanto à aprendizagem de reprodução para aquisição dos saberes.

3.4.4 Avaliação na concepção Histórico-cultural

As relações conceituais estabelecidas a partir das bases estruturais da Teoria Histórico-cultural, a partir do trabalho de Moraes e Moura (2009), retratam um conceito de avaliação como constituinte de uma ação inseparável da atividade humana, pois visa, de forma intencional, determinar o objetivo para sua atividade, examinando as circunstâncias para efetivá-la previamente. Assim, todas as vezes que for possível é preciso realizar as alterações para que o resultado seja fruto do delineamento dos objetivos, de modo a atender suas necessidades de aprendizagem e formação intelectual.

Vygotsky foi o teórico que estabeleceu, a princípio, as linhas de pensamento que instituiu a gênese da Teoria Histórico-cultural. Com seus sucessores, esta foi sendo implementada, e todos os autores das três gerações são unânimes em dizer que apoiam a educação como forma universal do desenvolvimento humano. Eles acrescentam que a escola é um lugar propício para sistematizar o ensino visando à formação dos conceitos científicos, por meio do trabalho docente de mediação entre os conceitos cotidianos e científicos. As atividades estruturadas pelos professores são imprescindíveis para atender às necessidades de aprendizagem e promover ações que possam prever os objetivos pedagógicos. A complexidade do processo avaliativo pode ser entendida no contexto complexo desta teoria que, no seu cerne, estabelece historicamente as bases para a formação do conceito científico, com as atividades de ensino engendradas pelos professores, a partir do planejamento, que visam estabelecer situações problemas com ações de aprendizagem sistematizadas para tal fim; posteriormente ocorre a formação de conceitos como objeto de aprendizagem, com estabelecimento dos nexos conceituais a partir de ações mentais adequadas para as apropriações.

Vieira e Sforzi (2010) fornecem elementos importantes acerca da formação conceitual da avaliação da aprendizagem nesta perspectiva teórico-cultural, pois se trata de um ato que permite assistir à aprendizagem do aluno. Para tanto, é preciso estabelecer várias relações, dentre elas: a aprendizagem dos conceitos (objetos de estudo) e avaliação, reter o holofote no conteúdo da aprendizagem para avançar nas explicações, indo para além do aparente e explorar o interno dos objetos de estudo, ou seja, para um estudo, não só do geral, mas que abranja as diversas possibilidades e tão logo, suas particularidades, o que exigirá uma relação investigativa mais profunda.

Nas várias possibilidades de materializar conceitualmente a avaliação, com probabilidade de tratar esse conceito, com a complexidade que lhe compete, Pinto e Rocha

(2011) afirmam que ela é uma construção conceitual dinâmica, num movimento dialético, compreendendo sua origem histórica, portanto, eles a consideram mutável; em segundo lugar, eles recorrem a Vygotsky para estruturarem esse conceito, de forma explícita e intencional, sustentados pela teoria para avançar nas práticas pedagógicas e avaliativas.

Considerando a complexidade do trabalho escolar, segundo Macedo e Souza (2012), ele abarca dimensões desde afetivas até as cognitivas, carece de abarcar no conceito de avaliação da aprendizagem o termo inclusão, considerando também o seu oposto, neste caso, a exclusão, procurando entender que a inclusão está além das limitações físicas, mentais ou sociais. Os autores pontuam a necessidade de refletir criticamente sobre todas essas questões à luz da teoria histórico-cultural porque essa considera os discursos a partir das contradições e sua respectiva complexidade. A avaliação, aqui, considera as diversidades, os sujeitos como um todo, com a coleta de informações que vão colaborar para o desenvolvimento e as relações de aprendizagens por meios das diversas atividades escolares, a partir das intenções que são organizadas, entendendo que os seres humanos também são além do biológico, são sociais históricos e culturais.

Segundo Carminatti e Borges (2012), o conceito de avaliação para uma avaliação logo remete à ideia de escola ou avaliação, outros entendimentos também acompanham o conceito, tal como cálculo, estimativa, valorização, medição, e outros, que não se restringem ao processo de ensino. Eles destacam que avaliar é inerente à atividade humana, que é um processo reflexivo, constituído de intencionalidade e será viável a qualquer ciência, a qualquer prática e depende de uma realidade para executá-lo. A partir do entendimento de que a avaliação está presente nas diversas atividades humanas, realizá-la é necessário, à medida que se observa um processo, planeja-se, organizam-se objetivos, ações e outros, nos mais diversos momentos e situações, entendendo que essa serve, não só para o desenvolvimento das diversas atividades cognitivas, como também para o amadurecimento dos sujeitos.

Com um entendimento de avaliação indissociável da atividade humana, em sua constituição conceitual (CARMINATTI; BORGES, 2012; FORNER; TREVISOL, 2012; MACEDO; SOUZA, 2012) relacionando-a à elaboração do conhecimento pelo sujeito a partir da “filogênese, ontogênese, sócio gênese e micro gênese” (FORNER; TREVISOL, 2012, p. 245), para Forner e Trevisol (2012) a aprendizagem ainda é caracterizada por princípios pedagógicos prioritariamente tradicionais. É preciso avançar para um trabalho elaborado, considerando a sua estrutura complexa, uma análise, pensar e repensar os processos individuais e coletivos evolutivos e cognitivos, caracterizados por um desenvolvimento potencial e real dos alunos, para que esses estejam convictos da aplicabilidade dos conteúdos

construídos a partir de novas situações de aprendizagem. As autoras tratam de forma especial de uma observação do que realmente o aluno está aprendendo e utilizam o termo “retendo” os conteúdos, a partir de seu comportamento antes, durante e após o processo de aprendizagem para não permanecer, como mencionado pelas autoras, naquele que prioriza a memorização e o ensino mecânico.

A discussão conceitual feita por Melo e Bastos (2012) aponta para uma avaliação mediadora vinculada à autoavaliação, na qual em um ambiente coletivo de desenvolvimento a partir de ações educativas, compartilhada entre os sujeitos, as atividades estão sendo mediadas, com foco no desenvolvimento, no avanço, sem priorizar o quantitativo dos resultados. O foco está em um saber a partir da análise de todo o contexto: planejamento, atividades, nível do aluno, envolvimento, avanços, deixando fluir um processo que não priorize as somas, em que os elementos constitutivos vão se complementando.

Seria a averiguação da aprendizagem, o conceito de avaliação segundo Magalhães e Marsiglia (2013) que, alicerçadas na pedagogia histórico-crítica, afirmam que a educação escolar tem como finalidade difundir o que os sujeitos não têm condições de assimilarem sozinhos. Desse modo, no seu transcurso avaliativo, a avaliação trará pistas de como instigar os sujeitos partindo de seu nível atual, estabelecendo as conexões necessárias para avançar ao próximo nível, referindo-se ao nível de desenvolvimento, respeitando as “etapas” que os seres humanos precisam conquistar. Assim, caberá ao professor organizar adequadamente as estratégias de ensino, com organização dos objetos a serem estudados de acordo com os conteúdos, estabelecendo parâmetros para identificar o que realmente foi aprendido, a partir de atividades diversas e da reflexão das suas observações. O professor, com esse trabalho rigoroso de assistir os sujeitos em suas necessidades e dificuldades, usará o recurso avaliativo para ir identificando as falhas, os avanços e outros, para que a aprendizagem aconteça efetivamente.

Para que isso ocorra, Carminatti e Borges (2012) afirmam que o entendimento dos processos históricos que avançam, precisam instigar as reflexões e mudanças pertinentes às práticas educativas. No que tange à avaliação da aprendizagem, com certeza, houve avanços, discussões, mas ainda precisamos avançar mais, promovendo um maior envolvimento dos sujeitos.

É preciso observar essa temática com muita atenção, pois, mesmo diante de uma evolução histórica das teorias pedagógicas, do desenvolvimento tecnológico e científico, o problema da avaliação apenas é transferido de modalidade e nível de ensino, com todas as suas mazelas, todos os mitos já cristalizados ao longo dos tempos, tanto por alunos como por professores. Sendo assim, um dos desafios da

educação contemporânea é a superação dos resquícios trazidos de geração a geração, por meio de uma ressignificação dos pressupostos teóricos metodológicos e epistemológicos que permeiam a avaliação da aprendizagem. Ao considerar que a avaliação deve ser entendida como processo, rompendo definitivamente com os pressupostos de controle e disciplina, há certa urgência em buscar o desenvolvimento de um diálogo. Ou seja, contextualizar a discussão da avaliação da aprendizagem como parte integrante e não isolada do currículo [...] (Carminatti e Borges, 2012, p. 173).

Os elementos que merecem destaque na abordagem de Covatti e Fischer (2012) permitem uma compreensão da nota, de forma objetiva, no momento de fazer as análises das práticas pedagógicas desenvolvidas. Daí a relevância de identificar qual era seu conhecimento prévio, levando em consideração os objetivos, o objeto de estudo em seu movimento e outros, com ulterior verificação de seus avanços quanto às intervenções e atividades desenvolvidas para atingir essa finalidade. Os momentos de avaliação são considerados momentos ímpares para a identificação das estruturas cognitivas formadas e as que estão em formação a partir das interações interpessoais. Portanto, devemos estar fitos durante a realização da atividade/tarefa, no seu movimento, atentos às particularidades e especificidades dos sujeitos, buscando redirecionar as práticas a fim de atender aos objetivos propostos.

Para o pleno desenvolvimento e assimilação dos bens culturais e científicos através da história, as atividades elaboradas pelo professor devem contemplar objetivos que correspondam a essa apropriação, desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos, conforme sugere Pipolo (2010). Isso seria uma avaliação que se preste às exigências escolares de suas respectivas aprendizagens. Nas suas observações conceituais, a autora sugere que o processo qualitativo é que procura ouvir as vozes de todos os envolvidos nas unidades escolares e, inclusive, abrir o diálogo com os agentes externos, vinculados ao sistema educacional num fazer educativo contextualizado. Desse modo, estabelece-se uma coerência, pois por se tratar de um ato complexo, é preciso abrir o diálogo interno e externo para, assim, ampliar as possibilidades de aprendizagem e conseqüentemente a influência significativa que a escola tem sobre os sujeitos, no sentido de conduzi-los a um saber construtivo.

A autora fala de uma avaliação submersa num ambiente favorável para o desenvolvimento das diversidades, de adicionar um fazer voltado para as demandas locais e sociais, conduzindo satisfatoriamente as decisões quanto às práticas pedagógicas e avaliativas, nas ações, realizar operações que possam colaborar para um ensino de qualidade, ou seja, um conhecimento que surja a partir da relação com o objeto de estudo, à medida que este vai sendo materializado e compreendido, que busque no diálogo com todos os segmentos escolares, averiguando o que os alunos aprenderam e como eles estão aprendendo, em

reuniões ou outros. Roldão e Ferro (2015) concordam também com essas observações e entendem ser relevantes os conteúdos, porém, apontam que o acúmulo de conhecimento, por si só, não proporciona o avanço nos níveis de desenvolvimento, se entendido isoladamente, pois são esvaziados de sentido práticos. O conceito de avaliação para eles abarca a interligação entre: temas, conteúdos disciplinares e condições para assimilá-los, ou seja, é preciso perceber os aspectos gerais e específicos, como aplicá-los e identificá-los eficazmente, aprimorando o aprender a pensar sobre os objetos, tanto coletivo como individualmente.

As considerações descritas anteriormente são relevantes indicativos para compor a rede conceitual apresentada a partir das leituras do material. Assim, observou-se que todas centram as concepções na aprendizagem, que será o diferencial caso seja considerada como relevante, para todo o sistema político e pedagógico da escola. Os dados coletados, durante o processo ensino e aprendizagem, vão direcionado o planejamento do professor com elementos que favoreçam o desenvolvimento e as especificidades dos sujeitos, o diagnóstico das necessidades e dificuldades, de modo a pensar as práticas, considerando o dueto ação-reflexão, e o currículo e como este poderia ser sistematizado para atender ao conhecimento que promova uma formação integral dos sujeitos. Assim, uma escola que está em constante movimento com os acontecimentos sociais, históricos e culturais viabilizaria uma formação humana crítica, de pessoas que sejam socialmente comprometidas, promovam transformações efetivas, como sujeitos ativos desta sociedade, por meio de suas atividades humanas coletivas, à medida que surjam as necessidades, novas vão emergindo, num processo dinâmico, ativo e contínuo.

3.4.5 Avaliação na concepção emancipatória

As pesquisas apontam que a busca por impelir os sujeitos para se tornarem seres desenvolvidos cognitivamente, entendendo em quais áreas cognitivas precisam de mais atenção, para tecer novas possibilidades para assimilação do conhecimento, resulta na formação de sujeitos críticos e participativos, comprometidos com as questões sociais e políticas. As sugestões de Barbosa (2008) são na direção de uma ação avaliativa que funcione como interativa e propicie um diálogo entre os pares que, por meio do conhecimento apreendido, se desenvolvam aptidões críticas e reflexivas nos indivíduos, a partir do contato social e político dos sujeitos, resultariam numa avaliação que não se restrinja a produção do conhecimento, mas em um ato político, ou seja, é importante no processo avaliativo uma

rotina de atenção quanto ao desempenho individual e em grupo, que nos permite acreditar que a avaliação é mais que produzir conhecimento.

Uma avaliação que venha cooperar para a formação de um cidadão comprometido, se presta a verificar os progressos e as dificuldades dos alunos; assim, numa avaliação contínua da aprendizagem o papel da escola estará amparado, no que deve ser de ensinado e aprendido, nas relações interpessoais e intrapessoais. No curso dos diagnósticos feitos pelo professor, como um mecanismo direcionador das práticas pedagógicas, combinando a natureza da aprendizagem ao processo e os produtos deste processo, o autor ressalta que, “a avaliação diagnóstica colabora partindo do contexto formativo para ajudar o aluno a crescer e a se desenvolver tanto cognitiva quanto emocionalmente, auxilia a formação de um cidadão reflexivo, autônomo, crítico, capaz de viver e conviver, participando e interagindo num mundo em permanente mudança e evolução” (BARBOSA, 2008, p. 6).

Nesta perspectiva discursiva, pensa-se numa avaliação com características emancipatórias, na busca da autonomia dos escolares. Santos e Müller (2011) indicam pontos ineficientes de uma prova, por exemplo, se mal elaborada com questões que não reflitam todas as atividades desenvolvidas acerca do objeto de estudo, que não atenda aos objetivos do processo de aprendizagem, ela não fará sentido para o progresso do aluno, bem como o tipo de influência que exercerá essa prova no contexto educacional; por isso, o professor deve diversificar com vários métodos em sala de aula e clareza sobre o que observará em seu resultado ao elaborar a prova. Afirmam, ainda, que a educação é uma área muito relevante e que precisa de pessoas realmente comprometidas com as suas dimensões, consideradas amplas e complexas, pois não são simples intervenções sem um rigor na elaboração de seu plano que farão a diferença.

Assim, Pinto e Rocha (2011) mostram que a avaliação que assume características emancipatórias é pouco estudada e que, embora citada com frequência, tem sido pouco explanada com profundidade e propriedade. Essa concepção de avaliação se torna secundarizada, com uma inclinação a práticas conservadoras de avaliação da aprendizagem. Souza (2014) afirma que a avaliação emancipatória deve ser pensada na direção da melhoria da qualidade dos produtos educativos e formativos. Com isso, a educação que está a serviço da qualidade aspira à emancipação dos seus sujeitos sociais. A esse respeito, Duarte (2015, p. 67) afirma que “o grande desafio para construir novos caminhos é uma avaliação com critérios de entendimento reflexivo, conectado, compartilhado e autonomizador no processo ensino-aprendizagem. Desta forma, estaremos formando cidadãos conscientes, críticos, criativos, solidários e autônomos”.

Essa perspectiva de avaliação tende a promover o pensamento crítico e reflexivo e se caracteriza por uma proposta tentadora e ousada que, de certa forma, precisa envolver os sujeitos, com o intuito de transformá-los de acordo com as suas necessidades e a partir da apropriação dos conhecimentos que, interligados a essas, conduzirão o aluno a uma aprendizagem significativa, carregada de elementos que favoreçam: pensar, refletir criticar, esculpir conceitos, avançar nas dificuldades.

Os modelos de avaliação devem promover a aprendizagem significativa, a construção coletiva do conhecimento, a exploração do raciocínio lógico, o estímulo à capacidade crítica e reflexiva, o exercício da oralidade e da expressão de pensamentos, a elaboração de hipóteses e a discussão saudável e profícua, tornando o aluno sujeito do seu conhecimento e não objeto dele. Daí a grande importância de se ter consolidado o processo de construção do conhecimento pautado na aprendizagem significativa, e o foco não seja somente nos conteúdos ou nas cobranças do cumprimento das tarefas fruto de uma prática coercitiva, opressora e cerceadora de pensamentos, mas que esta seja um ato democrático, prazeroso, que contemple os interesses dos alunos em relação aos instrumentos avaliativos utilizados, respeitando o seu ritmo de aprendizagem e de modo especial seja um momento de diagnóstico e de progressão (OLIVEIRA, 2016, p. 143).

Partindo destes pressupostos, Pinho, Vidal e Silva (2018) nos levam a refletir que a educação e avaliação estão intensamente relacionadas pelo viés dos desafios, das mudanças, da complexidade, das inúmeras dimensões, entendendo que ambas são dinâmicas, multidimensionais. De Sordi et al. (2016) apontam para crítica que os sujeitos fazem dos processos avaliativos que participam ativamente, pois o sucesso destes dependem de seu engajamento. Assim, eles serão considerados promotores das mudanças, num espírito de cidadania, que se verificará por meio de uma educação de qualidade.

3.4.6 Avaliação na concepção neoliberal

Os trabalhos aqui discutidos, que tratam da política de avaliação da aprendizagem numa perspectiva neoliberal, são recorrentes nos artigos analisados. Os autores discutem sua influência no contexto educacional e na avaliação, mas, também, apresentam algumas reflexões com posicionamentos contrários a essa concepção.

As políticas educacionais têm direcionado o trabalho pedagógico dos professores até o interior da sala de aula. Embora haja um discurso nessas políticas expressando o intuito de melhorar a qualidade da educação, elas, na verdade, possuem uma intenção de imprimir ao processo educacional características de interesse econômico e financeiro, tendo em vista preparar estudantes de forma alinhada ao mercado de trabalho (BONAMINO; SOUSA, 2012).

O caráter neoliberal conferido às políticas educacionais incide na concepção de avaliação tendo em vista um trabalho de “preparo” intelectual e operacional, voltado para o mercado de trabalho, desconsiderando que a escola tem um papel muito mais amplo em relação à formação de seus sujeitos. A disputa pelo controle da escola pública, envolvendo principalmente questões como regulação, responsabilização e controle, aponta a presença de uma concepção de avaliação que abarca, com muito afinco, tais características, fornecendo subsídios para a tomada de decisões relativas às políticas da educação. Dentro dessas decisões, se inclui o direcionamento do ensino, a reorientação das propostas pedagógicas com vistas à melhoria da qualidade de ensino, que esteja vinculado ao planejamento e metas para as escolas.

Os objetivos explicitados indicam que a avaliação tinha dupla orientação: servir de referência para a elaboração de políticas, por parte da Secretaria de Educação, e orientar a construção da proposta pedagógica e a elaboração do planejamento pelas escolas. Associando a avaliação à melhoria da qualidade do ensino, o documento de implantação revela que tal qualidade é dependente, por um lado, do compromisso dos gestores do sistema de ensino e, por outro, das escolas, sendo estas particularmente responsabilizadas pelo desempenho dos alunos (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 380).

Segundo esses autores, é evidente a influência deste tipo de avaliação, que reforça o alinhamento das escolas desconsiderando suas particularidades, localidade e cultura. Há uma descaracterização do sentido da avaliação, deixando de vislumbrar o processo educacional em sua complexidade para focar o planejamento visando um resultado quantitativo da avaliação, desmerecendo a aprendizagem a partir do objeto de conhecimento. Para os autores, nesse caso, vigora um objetivo maior que é o alinhamento da aprendizagem ao mercado e não ao conhecimento científico.

Para De Lara e Brandalise (2016), uma avaliação desenhada dessa maneira serve para considerar medidas e julgamento de valor, fitando metas e tornando irrelevante a aprendizagem e o conhecimento escolar para enaltecer produção de índices. Pipolo (2010) e Freitas (2016) apontam aspectos negativos como a divulgação irrestrita dos resultados, a responsabilização da escola e dos professores, com manobras que, segundo os organizadores das políticas, promoveriam a melhoria da educação básica, ou seja, se agregadas à política de forma inadequada, convertem em “alcozes da escola pública e do próprio magistério” (FREITAS, 2016, p. 128). Como se observa, nesse contexto, tem-se um instrumento relevante que permite oferecer um diferencial quanto ao trabalho escolar sendo utilizado de forma a não contribuir para melhorar a educação, pois o caráter regulador e centralizador das atividades

torna irrelevante a subjetividade dos alunos bem como as suas dificuldades frente à construção de sua aprendizagem. Pipolo (2010) destaca, ainda, a importância de se considerar a intencionalidade do processo de ensino, que auxiliará na estruturação de ações pedagógicas para a construção dos conhecimentos dos alunos; assim, a avaliação deve ser dotada de um sentido em que o progresso do processo de ensino e aprendizagem deveria ocupar o lugar merecido: o centro das discussões. Com isso, na atual conjuntura, o que se vê é uma política de disputas no âmbito educacional, conforme denuncia Sousa (2014b).

Neste sentido, Sousa e Arcas (2010) apontam que as concepções neoliberais de avaliação servem de subsídio para os gestores monitorarem e ficarem atentos às metas que lhes competem alcançar, assim como para o planejamento da escola e o trabalho pedagógico de forma vinculada a tais metas. Dessa forma, é relevante considerar que a escola não pode ficar refém de monitorar índices e alcançar metas, pois não há trabalhos empíricos neste sentido para apontar que seria viável este tipo de objetivos para direcionar os trabalhos escolares, pois tais índices parecem tornar uniformes os tempos de aprendizagem, além do que a ideia de levantamento de índices torna o processo muito limitado e segrega a escola, talvez levando a uma maior exclusão.

Para Forner e Trevisol (2012, p. 261), é preciso que ocorram mudanças na política educacional, os desafios em especial estão centrados nos professores e gestores frente à implementação, mesmo que singela, de novos instrumentos e procedimentos relevantes da avaliação da aprendizagem escolar, que atendam às necessidades dos alunos, considerando um processo complexo e amplo, para a apropriação do conhecimento e com intuito de avaliar o processo de ensino e aprendizagem, que tenha o compromisso não só com políticas externas, mas com políticas cujos desdobramentos estejam a serviço de uma formação humana sólida e consistente.

Mudar métodos e procedimentos de avaliação da aprendizagem escolar significa mudar mentalidade, atitudes e comportamentos e, sobretudo, promover mudanças estruturais no modelo educacional disponibilizado pelas instituições. A profundidade e a efetividade das mudanças dependem do tamanho das mudanças que a sociedade estiver disposta a fazer, uma vez que elas somente poderão ocorrer se houver vontade política e alocação e gestão adequada dos recursos materiais, humanos e ambientais dentro e fora da escola.

Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) concordam com tais observações e ressaltam que as avaliações da escola e dos alunos deveriam oferecer informações para acompanhar a evolução educacional, para reorganizar recursos humanos, materiais, capacitações e reestruturação dos espaços educacionais, coadunando com os objetivos pedagógicos e não com metas

quantitativas externas à escola, priorizando um currículo comum, etc. Nessa direção, verifica-se que há pouco entendimento sobre quais bases epistemológicas e éticas regem os efeitos políticos e pedagógicos sobre o modelo avaliativo quantitativo, adotado nesse contexto neoliberal, até que ponto esses resultados têm um impacto nas decisões e formulações das políticas educacionais, que sirva para identificar as necessidades regionais e locais, apontando caminhos para direcioná-las a fim de termos projetos desenvolvidos nas escolas que tragam um efeito pedagógico e social positivo.

O maior destaque em termos de objetivos, nas concepções neoliberais, é o “diagnóstico” unilateral das condições da escola e das aprendizagens dos alunos, cujos resultados servem para estabelecer metas que, por meio das avaliações, devem ser alcançadas. Tal modo de proceder parece desconsiderar qualquer característica local da escola, suas necessidades tanto de infraestrutura quanto financeiras de contemplar os anseios de um projeto que atenda a aprendizagem, ao sistema educacional e a realidade escolar, num elo em que possam dialogar e buscar uma educação de qualidade. Para isso, as políticas educacionais têm esse foco principalmente no alcance de metas, inclusive de responsabilizar escola e professores por eventuais fracassos (FREITAS, 2016). De Lara e Brandalise (2016) apontam que essas avaliações se prestam a acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos por meio de números.

Pipolo (2010) indica que um caminho para reafirmar a função da avaliação de promover a aprendizagem seria o desenvolvimento de um Projeto Político Pedagógico consistente, comprometido com o diagnóstico das dificuldades e necessidades de aprendizagem, favorecendo o planejamento, com intervenções e ações avaliativas a partir destas valiosas informações coletadas durante o processo. Nesse sentido, Freitas (2016) aponta para uma política de responsabilização da escola e dos professores, na qual seria mais viável o que se denomina de responsabilização participativa, como uma política interna da escola, com participação de todos os seus membros envolvidos nos processos educacionais. Com essa sugestão, se poderia abrir um diálogo participativo na direção de fazer um estudo detalhado das demandas, necessidades em todas as áreas, o que atenderia aos anseios dos alunos, da comunidade, e outros, pensar, estruturar e replanejar quantas vezes for preciso. De tal forma, se há desafios superados, necessidades ainda pendentes, sujeitos participativos e envolvidos, o fracasso deixa de ser atribuído a outrem, torna os impasses responsabilidade de todos.

Portanto, ao contrário de um movimento de fora para dentro, ou seja, de avaliações externas repercutindo no interior do processo de ensino e aprendizagem, deveria ocorrer um

diálogo para a elaboração de práticas eficientes, reflexão e promoção dos processos de planejamento em torno de indicadores internos. Assim, esses indicadores internos é que devem repercutir nas políticas públicas de educação, focando na aprendizagem e criando incentivos para melhorar as aprendizagens (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015).

Magalhães e Marsiglia (2013) consideram que, na concepção da política neoliberal de educação, os professores se envolvem num trabalho meramente de treinar e preparar os alunos para atender às exigências numéricas às quais a avaliação está relacionada. Nesse desdobramento da avaliação, fica quase inviável um acompanhamento adequado, para que se destine a um processo investigativo da aprendizagem. De acordo com Magalhães et al. (2018), esse acompanhamento exerceria a função de um componente pedagógico que auxilia o professor a verificar as apropriações que o aluno fez, tornando-se um orientador do processo de aprendizagem e da correção dos rumos estratégicos na tarefa de ensinar e contribuir com os sujeitos.

As pesquisas também apontam que as avaliações em larga escala, ao subsidiar os parâmetros para as práticas avaliativas, acabam por reforçarem práticas tradicionais de avaliação da aprendizagem (SOUSA; ARCAS, 2010; DE LARA; BRANDALISE, 2016; CORREIA; TAVARES; SILVA, 2016), no sentido de um ensino mecanizado, treinamento, desprovido de atividades dinâmicas e envolventes, reduzindo as possibilidades de envolvimento, as diversas associações que os alunos possam realizar e as trocas de experiências.

Além disso, há a tendência de massificação dos indicadores na divulgação dos resultados nos meios de comunicação. Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) ressaltam um grave aspecto nessa tendência, relacionado à distorção da opinião pública referente às informações prestadas, pois estas enfocam, de forma unidimensional, os produtos finais do processo de ensino e aprendizagem como um resultado fixo, pontuação e organização ranqueada. Desse modo, o sistema educacional dispense esforços para atender às metas e aos testes, descaracterizando toda a proposta pedagógica da escola, que deveria ser delineada, não só para atender ao Sistema, mas às demandas locais, com vistas também à cultura e à formação humana necessária para o desenvolvimento desse trabalho, tanto pelos profissionais quanto pelos demais envolvidos no contexto escolar.

Para Coelho (2008), está sendo instituído um “novo discurso de trabalho nas escolas” e um “discurso nacional” que induz à competição de uma forma que os professores se sentem responsabilizados, num sistema descrito como de cumprimento de metas e melhoria do desempenho. Dessa maneira, conforme Urel e Pereira (2014), com essas políticas, o que o

aluno deve aprender é determinado pelos resultados das avaliações. Nesse sentido, Freitas (2016) ressalta que as políticas educacionais dos reformadores empresariais da educação tomaram para si o direito de padronizar nas escolas, em âmbito nacional, o que ensinar, quando ensinar e como ensinar.

Com essa padronização, desconsideram-se as individualidades, as diversidades, as múltiplas possibilidades que permitem aos professores atuarem como mediadores da aprendizagem e orientarem os sujeitos na direção do criar e recriar conhecimentos. O trabalho do professor tornou-se determinado por uma política norteada simplesmente por índices, tornando a qualidade do ensino restrita ao cumprimento de metas pensadas e instituídas de forma verticalizada. Em sua maioria, essas metas estão sendo acatadas e aceitas como já pertencentes à rotina escolar (NEVES; MORO, 2013).

Nas “linhas” do discurso, vemos vigilância e controle, comparações, rotulações, classificações, num processo que está acompanhado de incentivos, tais como recebimento de bônus pelos professores, e responsabilização das escolas por resultados que sejam considerados bem-sucedidos. Conforme Sousa (2014b), fica evidente uma busca por melhores resultados, o que está induzindo as escolas a investirem nos alunos apenas para alcançar os objetivos numéricos nas provas externas. Assim, o que prevalece no cotidiano da escola é o treino fixado no desempenho, pelo menos o desempenho mínimo considerado satisfatório (MAGALHÃES; MARSIGLIA, 2013; BOLDARINE; BARBOSA; ANNIBAL, 2017). Isso vai ao encontro de formação de uma nova sociabilidade do trabalhador, ajustada às necessidades do reordenamento do capitalismo.

De Sordi et al. (2016) apontam para essa realidade, provocando a refletir sobre qual aprendizagem está sendo, de fato, contemplada nesta avaliação e treino. A avaliação da aprendizagem parece refém do norte dado às políticas, sendo que as práticas pedagógicas, que deveriam estar envolvidas com um processo avaliativo amplo e complexo, foram sendo simplificadas e banalizadas, num discurso que leva a entender que tudo está estruturado para alcançar esta “qualidade da educação”.

Valente, Garcia e Lobo (2018) reforçam que o discurso reformista e as políticas, teriam que partir da relação entre avaliação e a educação de qualidade, mas isto está distante de nossa realidade, pois parece que os produtos “desconhecem” os processos e seus idealizadores parecem estar atentos a abastecer um sistema de coletas de dados que, por si só, são destituídos de sentido e significado, uma vez que o processo que gera tais dados não é expresso pelos números, em virtude principalmente de sua subjetividade; abarcar toda a sua dimensão e decodificá-la seria um desafio.

Os autores estudados na amostra evidenciam que, nas duas últimas décadas, ampliou-se a atenção dada às práticas de avaliação e a discussão das diretrizes a serem adotadas nas diversas instâncias do ensino escolar. A avaliação integra o processo de ensino e aprendizagem, e seu lugar, importância, formas e meios de se efetivar apresentam estreita relação com as diretrizes gerais do ensino em função de determinadas finalidades pedagógicas.

Segundo Garcia (2009, p. 204), “uma das marcas de nossa época em termos educacionais é a importância dada à avaliação”. Para tanto, este autor interpela sobre como a avaliação vem sendo praticada e ressalta que esta deveria ser construída a partir de uma proposta pedagógica bem elaborada e não apenas torná-la um instrumento individual para medir ou atribuir valores quantitativos ao conhecimento. Para Fernandes (2009, p. 29), “[...] há anos que na literatura se vem reconhecendo a necessidade de mudar e de melhorar as práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos”.

A avaliação influencia a organização do trabalho escolar, que é uma atividade que envolve diferentes atores, sendo afetada por diversas concepções, interesses e valores, o que põe a necessidade de acordos mínimos para o balizamento de decisões para a eficácia do trabalho planejado. Ao que parece, a escola tida como espaço de formação dos sujeitos está sendo utilizada para pensar como melhorar os índices e não, precisamente, para repensar a maneira como são conduzidos os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes. De modo geral, cabe abrir um parêntese sobre como entendemos o ensino, cujo objeto de estudo da Didática, remete à reflexão de sua natureza “[...] um processo social, integrante de múltiplos processos sociais, nos quais estão implicadas dimensões políticas, ideológicas, éticas, pedagógicas [...]” (LIBÂNEO, 2013, p. 58). Para esse mesmo autor, o ensino é “[...] uma prática social específica, que se dá no interior de um processo de educação e que ocorre informalmente, de maneira espontânea, ou formalmente, de maneira sistemática, intencional e organizada” (LIBÂNEO, 2013, p. 58).

3.4.7 Avaliação e formação de professores

Conforme análise do material, essa temática, apesar de ser importante, é pouco discutida pelos pesquisadores da referida amostra. Poucos se dedicaram a pensar e refletir sobre a avaliação e a formação do professor, uma vez que não é possível desenvolver qualquer plano, sem realçar os referenciais de avaliação que estarão servindo de base para os trabalhos escolares. Há de se considerar que, indiscutivelmente, a avaliação está vinculada ao

trabalho do professor, pois as diversas ações e práticas que fazer parte desse trabalho irão constituir no ato avaliativo, e pode ser realizado numa via de mão dupla, principalmente na relação professor x aluno. Nesse sentido, o trabalho do professor deve estar pautado por referenciais teóricos que o auxiliem a embasar as ações e os objetivos em seu planejamento, pois, caso contrário, o tornará inviável, prejudicará, além do processo de ensino e aprendizagem, a intencionalidade em realizá-lo, a reflexão sobre se as práticas pedagógicas estão realmente a serviço do conhecimento e, por conseguinte, da aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

Com discussões sobre algumas das observações anteriores, temos Pipolo (2010), Melo e Bastos (2012), Marinho, Fernandes e Leite (2014), Roldão e Ferro (2015), Gonçalves et al. (2018), Magalhães et al. (2018), Valente, Garcia e Lobo (2018). Além destas, no geral, as pesquisas sinalizam que os professores, em sua maioria, estão envolvidos na batalha de colaborar com o sujeito no aprender a aprender, precisam interligar, ao seu trabalho, a avaliação da aprendizagem, com práticas que possibilitem concretizar os objetivos didáticos da aprendizagem; eles concordam que as concepções e perspectivas educacionais se consolidam e começam com a formação inicial do professor.

A esse respeito, Roldão e Ferro (2015) afirmam que em Portugal houve uma influência behaviorista nas décadas de 1970 e 1980, que pode ser verificada em alguns planos estudos de e cursos na formação de professores. Ao dissociarem a dimensão didática e o desenvolvimento do currículo, a avaliação adquire características como tendo um fim em si mesmo nas práticas escolares, ou seja, supervalorizando o quantitativo, com um caráter reducionista e de empobrecimento didático-pedagógica da avaliação e, mais recentemente, com políticas que priorizam os testes numa perspectiva mais tecnicista da avaliação. Os autores apontam vários questionamentos sobre quem se responsabilizará e em que perspectiva se dará essa formação? Para que demandas elas atenderão? Entendo que há uma preocupação dos autores em estabelecer vínculos anteriores sobre as influências e a importância da formação de professores para contextualizá-lo, ao que se verificam nos processos avaliativos, quais preocupações realmente se encarregam de atender na avaliação, se está sendo entendida e pensada no seu contexto processual, como um mecanismo desde a coleta de dados, e a todo seu andamento até chegar a nova fase de reflexão, das novas ações que serão propostas, ou até mesmo aquelas que deverão ser retomadas.

Os cursos de formação e formação continuada devem ser pensados em todas as esferas de governo, de forma que se comuniquem, facilitando o cruzamento dessas informações de forma a buscar esforços, tanto em nível de pesquisa acadêmica como dos próprios

profissionais nas diversas ações educacionais realizadas para que, junto com as lideranças, possam discutir rumos para a educação baseados em suas reais necessidades.

Na análise do artigo de Valente, Garcia e Lobo (2015), eles ressaltam que há uma resistência em rever as concepções de avaliação da aprendizagem praticadas e elencam como elementos que tem colaborado para isso, a formação e a desvalorização profissional. Trazem também que a construção das práticas avaliativas, na ocasião das discussões de seu trabalho, trata a avaliação formativa com destaque, pois é um importante apoio no sentido de formação continuada, de preferência dentro do previsto para sua carga horária de trabalho, e pontuam que as salas de aula devem ser ambientes favoráveis para aprendizagem para isso seria importante pensar num número adequado de alunos. Melo e Bastos (2012) acrescentam que não é fácil esse trabalho de mudar práticas e concepções, principalmente a que neste estudo está em pauta, mais estudo e preparo, no sentido de momentos de formação continuada, que foque em discussões mais próximos das demandas reais da escola. Eles sugerem que a avaliação faça parte da grade curricular dos cursos de graduação.

Evidencia-se, no geral, uma desvalorização do magistério em âmbito nacional, com um piso salarial que não é cumprido por todos os municípios e estados, sob as mais diversas alegações, em que há pouco incentivo para que se realizem cursos de formação com justificativas, inclusive de falta de orçamento para isso. Então, vemos que, no discurso ou até mesmo na legislação, há a prerrogativa, mas na prática há pouco empenho para incluir essas formações nos contextos escolares.

Pipolo (2010) traz uma reflexão acerca da análise de um projeto em parceria com a secretaria municipal de educação, em que as atividades estão sendo possíveis, pela conexão deste com a formação dos professores. A autora informa que nos estudos promovidos se discute a qualidade da educação e as ações educativas voltadas para aquele lugar. Um trabalho cuja natureza carece de envolvimento por parte dos profissionais responsáveis por executá-lo colaborará para traçar propostas pedagógicas numa lógica dialogada, que permitirá o aprimoramento do trabalho escolar, profissional dos professores, formativo e das aprendizagens. Ela resalta a importância de um trabalho com ações harmônicas pensadas e seguidas concomitantemente por todos, com as adequações necessárias para contemplar o contexto local. Duarte (2015, p.58) reforça que a avaliação não pode ser vista como uma atividade “formal e burocrática”, pois com seus fins didáticos passará a direcionar os trabalhos dos professores e dos sujeitos escolares, no sentido de um ensino para a prática pensada e dialogada.

Para que esse tipo de trabalho seja alcançado, o mínimo ideal, concorda-se que a rede, seja ela de qualquer esfera, deve pensar numa educação de possibilidades, que tenha uma estrutura predial, financeira e recursos humanos suficientes para atender as demandas escolares pertinentes, traçando, assim, um caminho no sentido de melhorar a qualidade da educação. Magalhães et al. (2018) pontuam que, durante a graduação, aprendem a avaliar, mas destacam que não se pode restringir os estudos sobre esse assunto apenas neste período preparatório, o caminho é extenso, e afirmam que seria importante cursos especiais para os professores, sejam eles de qualquer nível de ensino, para que, por meio do diálogo, possam fluir novas ideias para atender às necessidades de aprendizagem.

Para tanto, o professor deve ter clareza do que pretende ensinar, definindo objetivos e fins que não se restrinjam à transmissão de conteúdos. Essa posição em relação ao papel do ensino escolar e da função social da escola é destacada, no Brasil, por Saviani (1991, p. 23):

[...] o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso também aprender a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas).

O simples fato de o sujeito mecanicamente estar a par de um novo conteúdo não quer dizer que este o apreendeu, para tanto, o ensino deve ser ousado, instigá-lo para inúmeras possibilidades, resultando em uma aprendizagem que enriquece suas capacidades intelectuais, físicas, morais, criativas etc., Portanto, se a aprendizagem requer mecanismos que resultem em pensamento reflexivo, ela não acontece por uma simples ligação com os conteúdos, como em uma breve explanação pelo professor, por exemplo. É necessário ao aluno, ousar, criar, pensar para formar várias conexões entre as ideias e na relação sujeito/objeto. Por meio de uma atividade de estudo relevante, será proporcionada uma intensa atividade mental, de maneira que o aluno interaja com os conhecimentos emergentes.

Luckesi (2005b) assegura que o juízo de valor ou avaliação é um elemento relevante de poder em posse do professor, pois a partir dele, elenca suas decisões e atitudes. Caso o professor não faça conexões e mediações necessárias, de forma a aprimorar a aprendizagem, a avaliação ficará esvaziada de sentido, uma vez que se espera que todo o processo seja observado para as intervenções e reflexões, condizentes com objetivos e crescimento intelectual dos sujeitos. Assim sendo, a avaliação por si só não conduz a um resultado favorável de aprendizagem, pois esse se subordina ao uso que o professor faz da avaliação.

Gasparin (2010, p. 3) ressalta que “a avaliação apenas mostra o que o aluno sabe” e que “os usos que são feitos da avaliação não são parte dela”. Para esse autor, o instante em que o professor usa o recurso da avaliação não transforma sua essência, pois, “se é inicial, processual ou final, isso não é parte constitutiva da avaliação” (GASPARIN, 2010, p. 5). Dada a complexidade da avaliação da aprendizagem e da relação entre seu uso e os fins a que serve, nota-se que há ainda muito a ser compreendido tanto por professores como por pesquisadores do tema.

Uma visão distorcida do processo de ensino e aprendizagem, assim como das finalidades da educação escolar, contribui para a desarticulação entre o ensino e a avaliação, tornando-a desagregada, com um fim em si mesmo, o que acaba, muitas vezes, sendo um fator que colabora para o “fracasso escolar”. Mas, em uma visão histórico-cultural e do ensino desenvolvimental, o papel primordial da avaliação da aprendizagem é revelar indícios do que o aluno aprendeu, mas também do que ele pode aprender. Diante de tantos questionamentos, tais como a serviço de que ou de que quem está a avaliação? Questionamento manifestado, por exemplo, por meio do controle do Estado imputando poder sobre os professores e a escola etc., são indagações evidentes neste trabalho.

O pensar e refletir sobre a dimensão do trabalho do professor para qualificar o processo de ensino e aprendizagem é primordial, pois este é um dos atores principais que constantemente precisa desenvolver seu trabalho para atender uma gama de necessidades que não se restringe ao pedagógico, as escolas também precisam ter estrutura para atender as suas diversas demandas, a educação continuada e uma boa formação irão abrindo espaço para que seu trabalho acompanhe as exigências que vão surgindo.

Gonçalves et al. (2018) acrescentam que é fundamental uma continuidade na formação do professor, devido à complexidade das práticas avaliativas e do contexto escolar. Tem que ter um esforço também no sentido de fazer um estudo das teorias que irão subsidiar as práticas, desenvolver ações a partir destes estudos, no sentido de desenvolver com mais qualidade suas práticas de ensino e da avaliação, pois quando o professor for atuar, logo após sua formação, ele precisará de um conhecimento mínimo sobre avaliação, e no seu curso de formação, a assimilação e reconhecimento deste conhecimento prévio será um diferencial, acredito que o estudo teórico promovido pela escola ou até mesmo pelas secretarias regionais como que para dar uma sequência ao preparo do professor ajudará no enfrentamento das dificuldades e nas reflexões a serem feitas, numa parceria com a gestão escolar que deverá prever todas essas iniciativas no seu PPP como um recurso de qualificação da sua educação e da identidade da escola.

3.5.1 Recusa à concepção neoliberal

As avaliações externas estão descaracterizando a rotina própria da escola, aquela voltada para a aprendizagem, tornando-a uma rotina voltada ao atendimento de avaliações externas. Verificou-se, em alguns artigos, que eles apontam para uma recusa a este modelo como Chueiri (2008), Coelho (2008), Leite e Kager (2009), Moraes e Moura (2009), Forner e Trevisol (2012), Souza e Macedo (2012), Faleiros e Pimenta (2013), De Sordi et al. (2016). Na contramão da política educacional neoliberal, que repercute negativamente na avaliação da aprendizagem, encontram-se as críticas a essa política. Essa recusa se dá sob o argumento de que está sendo descaracterizada a função social da educação escolar em função de conferir-lhe uma função econômica.

Coelho (2008) considera que a construção de novos rumos na direção de uma mudança na educação escolar envolve o confronto de interesses sociais diferentes e, até antagônicos. Também requer valorizar uma tradição de solidariedade e um “sindicalismo de alternativa civilizacional” (COELHO, 2008, p. 251). A autora destaca que diferentes estudos feitos a pouco mais de vinte anos sobre a avaliação da aprendizagem na educação básica elencam, dentre vários fatores, os componentes que seriam fundamentais para traçar políticas que colaborem para reverter o caminho de fracasso das escolas: “boas práticas pedagógicas, professores comprometidos e qualificados e gestão democrática” e ela abre a reflexão a partir do questionamento “como tornar isso possível pela política pública?” Como se vê, são elementos abrangentes que estão sendo apontados pela autora, pois os profissionais da educação e os gestores, com tantos desafios nas instituições escolares, buscarem num trabalho reduzido a um mero fator de produção um desafio de transformar essas situações num trabalho pensado, discutido e construído a partir da gestão democrática não é algo fácil de realizar. Vê-se que a escola não conta com recursos humanos e financeiros suficientes para “atacar” tais desafios e, assim, construir os caminhos da cidadania, o que se vê é uma política de responsabilização.

Chueiri (2008, p. 62) expressa que, em uma política educacional com sentido avesso ao neoliberalismo na educação, a atuação pedagógica é atenta a “conflitos, contradições, fissuras, fragmentos, e as vozes que constituem o panorama escolar”. Considera também que para os sujeitos de um processo tão significativo e rico como a educação escolar, a avaliação é intencional e norteadora de práticas instituídas pedagogicamente, a partir dos sujeitos inseridos no processo escolar.

Leite e Kager (2009) expressam estar convencidos de que uma alternativa favorável é a avaliação com aspectos diagnósticos, que enaltece o aluno, reflete nos seus resultados uma postura crítica na direção de rever e reconduzir suas ações para qualificar o ensino e aprimorar o conhecimento dos seus sujeitos. A escola deve ser um espaço de contínuo “confronto” de ideias, resistindo a imposições que não favorecem e não enalteça a aprendizagem, a autonomia, a apropriação histórica e cultural do conhecimento. Esses autores reforçam ainda a ideia de romper com a ideologia liberal, colaborando para que a avaliação assuma seu autêntico papel de instrumento de diagnóstico para o desenvolvimento do aluno, coadunando com uma pedagogia que se atenha a transformação social e não a sua conservação.

Para Moraes e Moura (2009, p. 113), para quem o modo de avaliar aprimora uma postura crítica avaliativa, a partir de um domínio do conteúdo e permitindo um avanço no desenvolvimento e na aprendizagem, teoricamente proposto por eles, a partir dos fundamentos da teoria histórico e cultural, ou seja, a “análise da aprendizagem estará orientada para as ações e operações realizadas pelos sujeitos que possam revelar o processo de apropriação dos conceitos”. Uma contraposição às atuais formas avaliativas que estão sendo praticadas, não se restringindo à promoção, de modo a refletir com base nos conteúdos fundamentais na promoção do desenvolvimento humano.

Souza e Macedo (2012) consideram que a avaliação nos moldes neoliberais vem ajudando a distanciar o caráter mediador, diagnóstico e formativo da avaliação da aprendizagem, tornando-a restrita à atribuição de valores, metas e índices. Além disso, sugerem uma avaliação como uma atividade humana e educativa, mediada por meio de seu ator principal, o professor, delineando-a como instrumento de sua prática, conduzindo à consciência dos sujeitos, promovendo conexões cognitivas por meio de várias possibilidades relacionais e avançando para a transformação social.

Para Forner e Trevisol (2012, p. 261) professores e gestores das escolas precisam se fortalecer em suas funções, no sentido de que “assumam cada vez mais o papel que lhes cabe na sociedade, promovendo mudanças, mesmo pequenas, por meio da busca e criação de novos instrumentos e novos procedimentos significativos de avaliação da aprendizagem escolar e que estes façam sentido para o aluno, para o professor, para a família e para a sociedade como um todo”. Assim, eles apontam a necessidade de um projeto político e pedagógico que envolva todos em sua estruturação e abra possibilidades para o diálogo, elaboração de objetivos educacionais claros e a construção da escola como um espaço educacional comprometido com as questões educativas, avaliativas e com mais solidez.

Por sua vez, De Sordi et al. (2016) defendem que sejam realizadas avaliações que atendam à dimensão cognitiva dos sujeitos e que, por meio do processo ensino e aprendizagem, seja possível um desenvolvimento humano expressivo das funções intelectuais dos alunos. Eles fazem referência ao sistema de ranqueamento que averiguamos nas políticas educacionais vigentes, demonstrando um contorno unidimensional das avaliações, conduzindo a uma invisibilidade do processo bem como de abranger sua complexidade. Eles apontam que, no ambiente escolar, há um excesso de preocupação com a promoção, um foco em notas, a construção da aprendizagem está passando despercebida, o conhecimento fica diluído pelo sistema classificatório e meritocrático. Neste sentido, Faleiros e Pimenta (2013) nos alertam para uma inércia do sistema, que sobreposto, inviabiliza operacionalizar novas concepções às práticas pedagógicas e avaliativas, não que essas sejam desconhecidas.

No entanto, somos sensibilizados pelas condições impostas às escolas, frente ao modelo neoliberal, que politicamente vem desconstruindo práticas, concepções e possibilidades, a partir dessa “avalanche” de provas e testes que estão ocorrendo nas escolas, num sistema “preparatório” para alcançar ou alavancar o índice e estar bem colocado a qualquer custo. Sabemos que esse resultado é uma consequência, fruto de ações planejadas, e não visam atender a outras finalidades, preferencialmente com o envolvimento de todos do ambiente escolar, com avanço para novas possibilidades um pensar pedagógico e humano mais construtivo e menos mecanizado, mais criativo e menos excludente.

3.5.3 Políticas educacionais e avaliação

As discussões sobre as políticas educacionais e avaliação carregam, em sua estruturação, informações principalmente sobre o Saeb com seus respectivos objetivos, a avaliação e regulação da educação como as avaliações que se caracterizam fomentando o controle e regulação por meios do sistema e as influências dos organismos internacionais. Dessa forma, o movimento político observado em relação às avaliações da educação básica brasileira, não se restringe ao território nacional e, segundo Coelho (2008), é uma tendência mundial. Vivencia-se um tempo significativo, de ligação com as avaliações externas, não foram poupadas as críticas e muita insatisfação, frente às estas e sua condução, pois a autora entende que é preciso buscar ações que privilegiassem a melhoria da qualidade educacional, num debate mais amplo, numa política em que a educação seja prioritária juntamente com seus agentes. Para Pinho, Vidal e Silva (2018), tais avaliações ocorrem sem objetivos claros, ou condições especificadas, qual finalidade atendem, que recursos seriam destinados para

efetivar uma melhoria estrutural das escolas, e outros, sendo extremamente necessário investir também em infraestrutura.

A política educacional, que indiretamente está subordinada a política econômica, passa por uma significativa redução de gastos em todos os setores da escola, em específico para esta discussão, que dificulta ou inviabiliza muitas ações que dependem de recursos ou investimentos financeiros para melhor atender às prioridades escolares e educacionais.

É a escola que deve ser o centro cultural condutor do processo de mobilização pela melhoria da educação, e não a cultura da avaliação externa, das consultorias e dos órgãos de auditoria e avaliação. A educação não é um espaço que se preste para sua conversão em mercado concorrencial. Lá, no mercado, é típico que haja ganhadores e perdedores. Aqui, na educação, só pode haver ganhadores. As lógicas são incompatíveis. Uma política de auditoria baseada em avaliações censitárias que estimule a competição entre escolas não ajuda a compromissá-las com sua melhoria. As avaliações não devem servir ao propósito de pressionar escolas. Se o objetivo é realizar avaliações de política pública, não precisamos de avaliações censitárias. Bastam as amostrais. As avaliações amostrais, além de poderem ser mais profundas, pois conseguem avaliar mais amplamente o conhecimento das crianças com provas diferenciadas que ampliem a amostragem das habilidades investigadas, são mais baratas que as avaliações censitárias. A avaliação censitária atende ao objetivo de auditar as escolas e não ao de avaliar para apoiar a política pública (FREITAS, 2016, p. 133).

O modelo político educacional desenvolvido para atender à Educação Básica possui características mercadológicas, que prioriza a aplicação de testes, com divulgação dos resultados do desempenho por escola, como se tratasse de uma mercadoria educacional. Os resultados da Prova Brasil é um indicador de “boa escola”, simplesmente por tirar nota igual ou acima da projeção que cada escola faz. Forner e Trevisol (2012) acrescentam que a educação se depara com vários desafios, desde estrutural, humano, financeiro, valorização, formação etc., até equívocos quanto estar claro o entendimento sobre a avaliação da aprendizagem, num caminho que a possibilidade de uma avaliação com fins na aprendizagem parece um “sonho” distante.

O que vem sendo aceito, segundo Macedo e Souza (2012), são práticas pedagógicas e avaliativas comumente cristalizadas para atender às demandas do mercado, pois estamos ficando presos “viés da fragmentação das atividades pedagógicas” (MACEDO; SOUZA, 2012, p. 2), e é preciso “atacar” com ações pedagógicas que visam à superação das contradições através do diálogo fazendo as relações necessárias para estabelecer estratégias viáveis. A prova modelo tradicional de avaliação não se instituiu somente com as avaliações em larga escala, se trata de um instrumento que foi se instaurando historicamente, que se beneficiou da legalidade, pois seus contornos foram apresentados pelos PCN (Parâmetros

Curriculares Nacionais) que, em seu corpus, recomendam a utilização de vários instrumentos avaliativos, que deverão considerar a disciplina avaliada para escolha de instrumentos adequados, podendo ser pesquisas, experiências, atividades externas, e outros. Deve-se ressaltar que a prova não pode ser o meio “mais importante”, já que por si só produz poucas informações para refletir todo um trabalho escolar. Então, o conflito está gerado entre o que se faz e o que deveria se fazer, com os resultados da avaliação, apesar da escola dispor de autonomia, usufrui desta forma restrita.

Para uma compreensão mais ampla da avaliação, Macedo e Souza (2012) apresentam uma proposta provocativa, no sentido de suscitar uma fissura nos modelos que estão sendo ditados como diretrizes escolares.

Depreendemos que escola é o espaço onde os conteúdos, meios e finalidades para a transmissão estão (ou deveriam estar) sistematizados e é por meio da avaliação da aprendizagem escolar que se objetiva identificar os níveis da apreensão dos conhecimentos científicos e onde deveria ser desenvolvida a capacidade de transformá-los em prática cotidiana. No entanto, as práticas avaliativas adotadas tanto nos currículos escolares, quanto pelos sistemas de ensino de forma mais abrangente, apontam para a mensuração como foco originário da promoção para séries, anos, ciclos e outras formas de organização do ensino. Este funcionamento é produzido pela escola, em nível particular e, por outro lado, como mecanismo de identificação da qualidade de ensino apresentada pelos sistemas educacionais, em um plano mais geral. (MACEDO; SOUZA, 2012, p. 9).

A prova se materializa como a matéria-prima principal do substrato da avaliação, realizada nas unidades escolares. Pensando nas reflexões anteriores, esse espaço escolar pode e deve oportunizar aos seus sujeitos múltiplas opções para estabelecer as conexões intelectuais, juntamente com os professores considerados mediadores favorecendo operações gradativamente mais complexas, permeadas pelos aspectos culturais e sociais.

As políticas avaliativas e os programas ganham notoriedade, pela possibilidade de quantificar o desempenho, e por encarregarem-se no âmbito social de prestar contas. Concomitantemente à definição de metas desejadas, são apresentados os resultados para formulação e implementação das políticas, com destaque para as avaliações genéricas e propostas que vão ao encontro de uma agenda mundial. Tais situações são confirmadas por Bonamino e Sousa (2012), que mostram que o Ideb é o mais importante indicador do Governo Federal e demais esferas. Com objetivos politicamente pensados, é preciso deixar evidentes os caminhos para se construir a qualidade do ensino, que deveriam ser pensados pela aprendizagem, como construí-la, caracterizando-a em seu processo, e não ficar nos limites dos indicadores. Faleiros e Pimenta (2013) se preocupam com o papel do professor e como pensar numa avaliação da aprendizagem e de que maneira ela possa estar ligada ao processo de

ensino e aprendizagem, pois ao que parece há uma forte ligação das práticas a modelos tradicionais¹³, pois é recente a concepção de que aprendizagem não seja sinônimo de acúmulo de conteúdo.

O Saeb, segundo esses autores, no que diz respeito a sua legitimidade precisa avançar imensamente para entrar com mais propriedade no mérito da aprendizagem. A Prova Brasil, de caráter censitário, influencia na alocação de recursos técnicos e financeiros. Numa reflexão apontada por Sousa (2014b), ressalta-se que não se perde de vista a qualidade do ensino, mas em um olhar fixo no quantitativo, de crescimento, ou manutenção dos resultados.

Assim, os testes estão se configurando como indicadores significativos de sucesso. Há um período de treinamento, de atividades e conteúdos pré-estabelecidos para os professores, fazerem com os alunos em períodos que antecedem os exames, com datas previamente agendadas. Simulação com outras provas ou mecanicamente resolução de provas anteriores, tudo para garantir, ou superar as metas. Isso ocorre com cobranças diversas, principalmente, para os professores das disciplinas que são testadas, no início português e matemática, mais recentemente ciências da natureza.

3.5.4 Avaliação e regulação da educação

Os discursos da pesquisa de Sousa (2014a) apontam que há uma preocupação proporcionada pela avaliação no interior da escola, com alguns casos que tendem a valorizar o processo de aprendizagem, temos outros que enaltecem o resultado das avaliações, de acordo com. É reconhecido que a avaliação se mantém intimamente ligada ao termo qualidade para diversos autores (COELHO, 2008; BONAMINO; SOUSA, 2012, UREL; PEREIRA, 2014; SOUSA, 2014b; DUARTE, 2015; BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015; FREITAS, 2016;), independente do tipo de avaliação. Sousa (2014a) acrescenta que está sendo

¹³ A chamada escola ou (pedagogia) tradicional se fez presente no contexto escolar, de modo hegemônico, até o fim do século XIX. Neste âmbito são enfatizadas a exposição dos conteúdos de forma verbal pelo professor, que é autoridade máxima, bem como a memorização através da repetição. Tais conteúdos são apresentados sem relação com o cotidiano. O aluno deve se empenhar para atingir êxito pelo próprio esforço. A educação é entendida como processo externo. Neste contexto, prevalece a transmissão de conhecimento, sendo a escola centrada numa formação moral e intelectual. Dessa forma, é hierarquizada com normas rígidas de disciplina. Em suma, se caracteriza pelo conteudismo, exercícios de fixação e memorização. Por isto, Saviani (1988) classifica o método tradicional como intelectualista e enciclopédico, visto que trabalha os conteúdos separadamente da experiência do aluno e das realidades sociais. No contexto traz-se à luz contribuições de Johann Friedrich Herbart, precursor da psicologia experimental aplicada à pedagogia, que colaboram para que esta passe a ser vista enquanto ciência. Convém sublinhar que embora haja referências à teoria herbartiana como sendo uma concepção tradicional, sua proposta se fundamenta na educação como ferramenta fundamental para a formação de uma nação, enfatizando como eixos básicos o desenvolvimento moral e do caráter.

disseminada a cobrança por resultados, em consonância com as proposições e evidências relativas a eles, no cenário em que todos se sentem pressionados a buscar experiências “milagrosas”, para não sofrer as consequências de tais pressões, ou resultados negativos, baseados nas projeções feitos por cada unidade escolar.

Nessas circunstâncias, Urel e Pereira (2014) afirmam que as avaliações em larga escala poderiam conter elementos para repensar as propostas, projetos e políticas que, caso fossem falhos ou carecessem de adequações, pudessem ser revistos, portanto, só não podem “determinar e reduzir o currículo, somente a competências e habilidades” (UREL; PEREIRA, 2014, p. 157-158), materializando-o de forma unilateral. Sinalizam que o termo qualidade é muito abrangente e complexo e que é considerado por estudiosos como um termo polissêmico que, em sua natureza educativa, vem sistematizando e tentando organizar os processos de aprendizagem, em seus alicerces. Permeando o currículo, este deverá ser definido por uma concepção de homem, de educação e finalidades a que se destina. Ao tratar, dos assuntos inerentes à avaliação propostos, sejam em nível de sistema, planos, projetos, verifica-se que sempre se recai no discurso da qualidade educacional / ensino, que precisa ser adequado para direcionar o trabalho docente.

Apesar das justificativas das avaliações em larga escala, elas pouco têm contribuído para as mudanças sociais que, numa proposta politicamente instituída, se utiliza seus resultados para alimentar um sistema de ranqueamento, lapidado para alinhar e homogeneizar/padronizar as escolas. Com isso, se torna limítrofe a avaliação da educação básica, que possui em sua essência um processo complexo, correspondente à essência educativa e, muitas vezes, a ressignificar, tornando-a simples e “banal”, mas deve abrigar em seu cerne teorias da aprendizagem, o conhecimento colaborando com o desenvolvimento mental e crítico de seus sujeitos.

Todos os holofotes se concentram no resultado do documento elaborado pelo Ministério da Educação, que estabelece que com as avaliações em larga escala pretende “mobilizar” as redes de ensino e escolas o intuito de compreender os resultados do ensino fundamental e médio, com o propósito de “melhorar a qualidade do ensino, redução das desigualdades e democratização da gestão do ensino público” (SOUSA; ARCAS, 2010, p. 183) e não nas teorias que possam subsidiar e implementar os processos de ensino e aprendizagem. Entende-se que toda a rotina da escola está direta ou indiretamente estabelecida para orientar os trabalhos pedagógicos, com práticas como: testes, memorização de conteúdo, treinamento para realizar provas e outros. Não se pode ficar restrito ao dilema dos resultados, ou seja, ficar ansiosos pelo rendimento escolar; em muitos casos, há uma

aceitação dos excessos e imposições, da avaliação externa. “As políticas de avaliação podem conter possibilidades emancipadoras ou virem a servir a intensificação das desigualdades educacionais e sociais, seus fins e meios e os usos de seus resultados são reveladores do real significado que assumem no processo educacional” (SOUSA; ARCAS, 2010, p. 187).

Isso porque as pesquisas têm revelado que os resultados já interferem significativamente no trabalho pedagógico, como vem impactando as dinâmicas escolares e seus sujeitos que poderiam avançar para um discurso mais amplo, não só de poder interferir, mas de forma a melhorar as atividades educacionais, em novas possibilidades, distantes das imposições. Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), baseados nas observações de Stecher (2002), admitem que “os efeitos líquidos de testes de alto impacto sobre a política e a prática é incerto” (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 1373).

Em seus estudos, Coelho (2008, p. 231) trata sobre as influências do Saeb nos trabalhos escolares e pontua que:

O discurso oficial enfatiza a crise de ineficácia do sistema educacional brasileiro, no bojo da qual está o desempenho das escolas e dos professores, de um lado, como fator de resultados insatisfatórios de aprendizagem dos alunos tais como os aferidos pelo Saeb. De outro lado, este desempenho é dimensão de qualidade a ser ativada pela formação profissional e por mecanismos de avaliação e incentivo por mérito, aspectos sendo estimulados e implantados na nova versão do Saeb - a Prova Brasil.

No geral, os objetivos dessas avaliações levam ao monitoramento quantitativo do desempenho dos alunos, a realçar o potencial pedagógico escolar, melhoria da qualidade da educação, dentre outros, que coloca em voga, a performance de instituições de ensino de qualquer nível e dos professores. Essa crise tem suas raízes, segundo a autora, no Estado desenvolvimentista, cujo foco político tem influenciado fortemente a área educacional, indiretamente, por “pressões” da área social que, em virtudes de suas demandas, fica refém desta situação “criada” por políticas precárias de desenvolvimento humano e para que reflitam numa melhor condição de vida. Ao recorrer à Freitas (2016) para analisar o retrospecto feito, nos traz informações que inspiram, no sentido de entender todo esse discurso, por garantia de um direito fundamental, rotulado a partir do tema qualidade. É importante refletir para buscar novas bases epistemológicas que não essas, segundo as estabelecidas pelas políticas, nas quais predomina o positivismo e o tecnicismo. Assim, Pinto e Rocha (2011) nos levam a refletir sobre o poder de regulador e controlador do Estado sobre educação, ou seja, o Estado vem agregando o financiamento educacional aos resultados dos índices.

[...] avaliador ou interventor, o Estado costuma praticar uma avaliação predominantemente controladora e organizadora de suas políticas de distribuição de recursos – diretamente, sob a forma de orçamentos, indiretamente, por meio de premiações e incentivos –, hierarquização institucional com base em resultados de testes de rendimentos e quantificação de produtos, (re)credenciamentos de cursos e *acreditation*. Em geral, são avaliações externas, somativas, orientadas para o exame dos resultados, realizadas *ex post* e seguem prioritariamente os paradigmas objetivistas e quantitativistas (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 59-60).

Ao assumir uma posição de avaliador, o Estado inviabiliza suas atribuições e funções educativas, mas assume novos parâmetros para alicerçar sua base, que na sua condição de estabelecedor de controle através das suas ações, que são pautadas pelos resultados obtidos, ele atribui aos seus sujeitos à responsabilidade destes. A partir dos anos de 1990, quando foi estabelecida a reforma do Estado brasileiro, ele assume o centro como articulador das diversas políticas de descentralização de poderes e, neste movimento, as avaliações se tornaram importantes neste contexto para colaborar com esse tipo de proposta, de avaliador e controlador. Ele assumiu o poder de formar uma nova sociabilidade ajustada a nova organização social da reorganização do capitalismo.

Coelho (2008) considera que o discurso está ligado às recomendações dos organismos internacionais, que fixam suas ações no sentido de avançar em relação à crise de “eficiência, eficácia e produtividade do sistema”, numa tentativa de tornar viável o enlace entre “sistema educacional e as necessidades mercadológicas” (COELHO, 2008, p. 231), justificando que a solução está na conexão entre educação e conhecimento com fins delineados para a transformação produtiva. A autora considera que se trata de uma concepção educativa, com vistas a uma perspectiva de consumo individualizado, podendo inviabilizar a condição de direito social.

O viés político, especificado anteriormente, tem permeado fortemente o contexto educacional e o das avaliações, no geral. Acatar o discurso passivamente, pouco colabora para intervenções pontuais e que possibilitem mudanças efetivas. Estamos descortinando aspectos antigos e tradicionais, típicos da avaliação desta natureza, que pouco nos orienta para novas práticas, mas nos pacifica nela, uma reflexão profissional das relações estabelecidas e necessárias ao trabalho pedagógico escolar. A apropriação dos conhecimentos, a melhoria da qualidade de ensino, seja qual for o objeto de observação, nenhum desses caminhos será simples, pelo contrário, será desafiador, pois, para assegurar tais mudanças, é preciso imergir numa discussão coletiva e participativa, assumidas no sentido de comprometer-se.

AValiação DA APRENDIZAGEM EM PERIÓDICOS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Como mencionado na parte inicial deste texto, muito se tem discutido sobre a avaliação da aprendizagem, que é uma questão complexa e desafiadora para os professores por envolver múltiplas dimensões. Em decorrência de nossas raízes históricas, a avaliação da aprendizagem ainda está vinculada a concepções classificatórias, de aprovação ou reprovação.

As inquietações que me instigaram e deram origem ao presente estudo giraram em torno da questão sobre como a avaliação da aprendizagem tem sido investigada em pesquisas da área da educação. Partindo de uma concepção de avaliação da aprendizagem ancorada na teoria histórico-cultural, foi realizada a revisão de literatura do tipo integrativa para possibilitar a apreensão o objeto de estudo.

Os resultados permitiram constatar que há publicações sobre a avaliação da aprendizagem no contexto educacional brasileiro, sendo um forte indicativo da relevância deste tema tanto para a comunidade escolar quanto para os pesquisadores. Por outro lado, o conteúdo dos artigos analisados permitiu acentuar a compreensão de que se trata de um tema complexo e que ainda carece de muitos estudos e aprofundamento pela comunidade científica.

A análise apontou a prevalência temática das modalidades avaliativas diagnóstica, somativa e formativa, indicando preocupação com as práticas avaliativas. Os autores que trataram dessa temática consideram que os professores estão preocupados com o resultado do seu trabalho, revelado pela avaliação da aprendizagem dos alunos, mas que, atualmente, estão sendo “consumidos” pelo excesso de atividades escolares, decorrentes das avaliações em larga escala. Nota-se que os estudos estão apontando a situação concreta da repercussão desse tipo de avaliação, que foi introduzido para atender a um dos princípios da política neoliberal e suas determinações para o ensino escolar. Esse princípio torna central a avaliação em larga escala, resultando na prioridade à aplicação de testes com fins avaliativos que não coadunam com os fins do ensino e aprendizagem dos alunos. Pensando na importância do processo de ensino e aprendizagem, Freitas (2016) recorrendo aos estudos de Davydov, teórico aqui estudado, que defendeu um ensino que seria compatível com a contemporaneidade, estruturado para a transformação pessoal e social do aluno e, para isso, sua teoria oferece uma base teórico-metodológica atrelada a princípios psicológicos com fins pedagógicos e didáticos, que resultam numa formação do pensamento teórico científico dos sujeitos escolares e em um desenvolvimento humano em múltiplas dimensões.

As pesquisas estão apontando também a preocupação com a avaliação da aprendizagem como instrumento que permite ao professor, efetivamente, obter elementos para promover melhor aprendizagem dos alunos. A teoria do ensino desenvolvimental (FREITAS, 2016) na qual, a princípio da atividade de estudo, o aluno não sente necessidade do conhecimento teórico, ao envolver-se na atividade, essa necessidade vai emergindo em consequência do problema a ser solucionado na atividade.

Um dos objetivos desta pesquisa foi identificar e analisar as concepções de avaliação da aprendizagem presentes nas pesquisas, discutindo qual(is) prevalece(em). Em relação a este objetivo, os dados obtidos nos artigos da amostra permitem identificar que prevalece uma visão fragmentada da avaliação da aprendizagem, com uma preocupação excessiva com a melhoria dos índices escolares em detrimento de uma reflexão de como se chegou àqueles resultados, a avaliação tem sido vista como sinônimo de prova, sendo que avaliar se trata de um processo. Verifica-se que há uma preocupação com a classificação, o controle e a regulação, ao que parece, todo o processo de ensino e aprendizagem fica reduzido ao alcance dos resultados e projeções estabelecidos para as escolas alcançarem. Com isso, observa-se que as escolas também são classificadas, em decorrência dos resultados e dos desempenhos de seus alunos nas diversas provas realizadas.

A educação, segundo Rego (2014), por se caracterizar a partir de seu intervencionismo prático na realidade social, constituído por uma associação complexa de perspectivas, parte deste pressuposto determinado pelas dimensões: social, política, filosófica, etc. A aprendizagem, organizada adequadamente, direciona o desenvolvimento cognitivo, impulsionando o processo de desenvolvimento.

O tipo de avaliação emergente das políticas neoliberais tem estabelecido os parâmetros escolares a partir de acordos unilaterais, o que atualmente tem sido acatado pelas esferas governamentais, com isso, direcionam todas as atividades escolares. O que prioriza atividades prontas, do tipo treino, para responder estas atividades e as provas para, com isso, obter bons resultados, um ensino mecanizado, com cadernos e materiais elaborados especificamente para trabalhar esses conteúdos, para professores específicos, no geral, português, matemática e ciências. No que diz respeito a um processo avaliativo mais abrangente que não fique na superficialidade de treinos e atividades mecanizadas, entende-se que o desenvolvimento humano deve ser o cerne dos processos educacionais, sua concretização não depende apenas dos processos educativos, mas de mudanças sociais, em virtude da sua influência no contexto educacional.

Verificaram-se, nos artigos analisados, que foram abordadas as funções da escola que estão mobilizadas em suas redes de ensino para envolverem e tendem a valorizarem os resultados das avaliações com orientações externas para o planejamento do trabalho escolar. Freitas (2016) afirma que existe a característica imediatista da política nacional que prevê o controle verticalizado das escolas. Esse autor é contrário à forma como as avaliações são direcionadas e sugere que haja, ao invés disto, uma responsabilização participativa, que permita o envolvimento dos profissionais da educação, para que esses resultados possam estar a serviço da aprendizagem.

As pesquisas mostram que há uma preocupação sobre o papel da escola na sociedade atual, como a organização do ensino pode colaborar para o desenvolvimento de seus sujeitos. Saviani (1991) ressalta o papel do ensino e da função social da escola brasileira que tem como exigência o saber que é aprender ler e escrever, aprender a linguagem numérica, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. O autor ressalta a importância de se ter um diagnóstico escolar através de coleta de dados, que é uma possibilidade para entender melhor as situações e condições de aprendizagem. Segundo Libâneo (2016), o objetivo da aprendizagem pode ser alcançado pela formação de conceitos abstratos para além do sensitivo imediato, ou seja, os sujeitos vão se desenvolvendo e aprendendo a pensar.

As reflexões críticas sobre a avaliação da aprendizagem indicam para uma política educacional interferindo na dinâmica escolar e no trabalho pedagógico, o que tem influenciado na autonomia da escola e principalmente no trabalho do professor. Esse é fundamental para promover e ampliar o desenvolvimento mental, oferecendo aos sujeitos mecanismos e condições que favoreça seu desenvolvimento, segundo Libâneo (2016), o professor precisa oferecer as condições para que os estudantes dominem os processos mentais para internalizar os conteúdos que vão se estruturando e formando o pensamento científico.

Grande parte dos artigos trazem as consequências das políticas para a escola, mostram as lacunas de pesquisas que abordem o que as escolas têm feito com os constantes resultados, ou seja, que impacto isso traz ao cotidiano político e pedagógico da escola e como os alunos se comportam diante da quantidade de exames que são feitos. Verifica-se a ausência de estudos sobre o envolvimento da gestão escolar frente às políticas educacionais relacionadas às metas e índices das avaliações.

Diante disto, observa-se pouca ou quase nenhuma discussão nas pesquisas sobre as metodologias e práticas pedagógicas que precisam abarcar as contradições da realidade escolar, pois estas indicam que, sem a devida apropriação do método que as considere, poderia incorrer-se em preocupantes e novas contradições, o que aponta para a necessidade

um trabalho que contemple a dialética histórica da realidade do ser humano, considerando também a dialética histórica dos processos de pensamento humano, com uma significativa importância para as relações sociais que este processo permite, principalmente com as experiências, considerando o sujeito socialmente constituído. Como se vê nos estudos vinculados à teoria histórico-cultural, a articulação das realidades, a relação da teoria com as experiências proporcionadas de forma construtivas na prática, dará um novo contorno e direcionamento aos processos avaliativos, considerando o conjunto das especificidades dos alunos para seu desenvolvimento, a identificação do nível de conhecimento, as conexões mentais realizadas dão os indicativos de como as práticas pedagógicas podem ser pensadas e propostas para promover o desenvolvimento do sujeito histórico e culturalmente constituído.

De Lara e Brandalise (2016) sugerem que a adesão à avaliação formativa, como em outra concepção avaliativa, requer entender a sua complexidade e entender que as mudanças na estrutura organizacional da escola são importantes para acompanhar a aprendizagem. Implicam em mudanças no processo de ensino e aprendizagem, nas concepções dos professores sobre educação e avaliação da aprendizagem. Para estas autoras, embora seja perceptível a presença de discursos com tendências e concepções formativas de avaliação da aprendizagem, seria importante novas pesquisas sobre a avaliação educacional que contribuam para (re)formulações de políticas educacionais e para mudanças na organização das escolas.

Como se vê, a educação carece emergencialmente de novas culturas com vistas à superação da atual condição de esvaziamento e da influência por modismos, sugerindo a implantação de uma pedagogia que objetive a estruturação da escola cujos “pilares” seriam a transmissão da cultura acumulada pelos sujeitos de forma coletiva e a sua humanização. Assim, é preciso considerar a avaliação como uma importante atividade humana universal, orientada por uma ação intencional, através da sistematização do conhecimento para culminar numa prática consciente, coletiva e promotora de genericidade, e a escola com os meios disponíveis e espaço viável para tais eventos. Entende-se, então, que no espaço escolar ocorre a aprendizagem dos conteúdos, direcionada de meios e finalidades que serão sistematizados, assim, a partir da identificação dos níveis de compreensão do conhecimento científico, se viabilizará o desenvolvimento das capacidades de transformá-las.

Dessa forma, avaliar na escola tem o sentido de acompanhar atentando para o seu desenvolvimento e para se estruturar todo o processo das distintas aprendizagens. Assim, destaca-se o papel da escola em colaborar para o processo de desenvolvimento humano, quando o professor no seu plano de trabalho já tem clareza dos níveis de desenvolvimento e o

modifica, sistematizando seus objetivos possibilitando o avanço do aluno a partir do ensino e aprendizagem. Como já pressupõe os estudos vygotskianos, o desenvolvimento e a aprendizagem são características humanas que não se dão de maneira simultâneas, nem o desenvolvimento antecede a aprendizagem. Com isso, observa-se que a avaliação da aprendizagem escolar é uma atividade que pode cooperar na mediação dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, no caminho da superação dos aspectos quantitativos, abrindo espaços para novas formas de empregá-la no sentido de acompanhar e contribuir com a formação dos alunos.

Os autores nem sempre deixam claro o referencial teórico, mas, nos artigos em que foi indicado este referencial, observou-se que predominam as concepções emancipatórias, mediadora, as instituições estejam voltadas aos processos de ensino e aprendizagem de forma crítica, e a pedagogia histórico crítica; os autores mais citados pelos pesquisadores nos trabalhos analisados, segundo esses referenciais, foram Hoffmann, Luckesi, Libâneo, e Saviani, que estão discutindo o tema da avaliação de forma a considerar o seu processo e não somente os resultados. Os autores apoiam-se no pensamento desses estudiosos para fazer oposição à concepção de avaliação da aprendizagem dos alunos resumida a números e a produção de índices para o sistema avaliador.

Outro objetivo foi verificar a presença e expressividade do referencial teórico histórico-cultural nestas pesquisas. Quanto a isso, encontraram-se poucos estudos, sendo o conceito zona de desenvolvimento proximal o mais referido. Assim, observa-se que os artigos da amostra não aprofundam a discussão sobre a relação entre o processo de avaliação da aprendizagem; eles discutem o conceito zona de desenvolvimento proximal objetivando potencializar o ensino para o desenvolvimento dos alunos.

Percebe-se que, em geral, a discussão sobre avaliação da aprendizagem ainda não se concentra na formação dos professores, nem durante a graduação e nem na formação continuada. Há poucos trabalhos abordando como os alunos tem reagido às avaliações e como participam no seu processo de aprendizagem, como as questões envolvendo as avaliações têm afetado sua aprendizagem e a relação professor e aluno.

Os resultados deste estudo também contribuem para ressaltar mais a importância compreensão do papel das políticas educacionais em estabelecer e direcionar a concepção de avaliação da aprendizagem. Observou-se que, conforme aparece nas pesquisas, a avaliação externa e em larga escala está induzindo mudanças na avaliação da aprendizagem e reduzindo sua contribuição para a aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, em vez de dados relevantes para o crescimento da educação, como suas prioridades, investimentos, cursos de formação, melhores condições de trabalho, definição de ações prioritárias, a avaliação externa em larga escala fornece dados que servem para reafirmar o projeto neoliberal para a educação, com prejuízo para a avaliação da aprendizagem, para o diagnóstico conjunto da aprendizagem pelos atores do processo escolar e para o envolvimento da gestão escolar, dos professores, alunos, pais e comunidade.

Uma sugestão para avançar em relação às estratégias que hoje estão sendo seguidas seriam os princípios teóricos de Vygotsky e de Davydov. Nessa perspectiva teórica, o ensino desenvolvimental tem significativas contribuições, pois possibilita um trabalho voltado para o conteúdo, buscando o desejo e motivos dos alunos para aprender, conjugado a uma forma de organização do ensino em que o conhecimento faça sentido para o aluno e para a sua relação ativa e dinâmica com o conteúdo; esses são elementos a serem considerados na avaliação da aprendizagem. As políticas, os projetos pedagógicos, os planos de ensino, os currículos e os processos de avaliação deveriam ser formulados para essa finalidade.

Ao atentar-se aos processos de mediações pedagógicas do contexto escolar que estavam presentes nos artigos, fica evidente que o processo ensino e aprendizagem foi secundarizado frente à valorização da avaliação externa, o que pode ser verificado por meio das avaliações em larga escala, ou seja, a forma como a avaliação vem sendo utilizada promove uma fragmentação do processo de ensino e aprendizagem. O foco da avaliação que deveria recair sobre a aprendizagem está recaindo sobre aspectos externos a ela. A avaliação externa está levando a um trabalho pedagógico reprodutivo e mecanizado, desprovido de sentidos e significados para alunos e professores. Quando se fala sobre avaliação da aprendizagem, os artigos tratam sobre as avaliações externas, o que deixa mais evidente que a aprendizagem está à margem das atividades realizadas na escola, esta não é o centro das discussões.

O conceito de avaliação da aprendizagem, assumido neste trabalho, embasado pela teoria histórico-cultural, é de que a avaliação da aprendizagem é uma ação primordial para o acompanhamento do desenvolvimento do progresso dos alunos, permitindo analisar a relação qualitativa entre a atividade de ensino elaborada pelo professor e aprendizagem dos alunos. Esse pensamento também se sustenta pelo pressuposto vigotskiano de que a mediação do professor ou de um outro mais experiente, ao atuar na ZDP do aluno, poderá promover o seu desenvolvimento.

A teoria do ensino desenvolvimental, formulada por Davydov, agrega à teoria histórico-cultural novos sentidos na elaboração da atividade de ensino por meio de seus

estudos que, através das ações mentais, permitem ao aluno entrar em contato com a atividade instigando-o a chegar às transformações cognitivas de modo que analise seu entendimento do objeto.

Especificamente, as ações 5 e 6 estão diretamente ligadas à avaliação da aprendizagem (5 controle ou monitoramento; 6 avaliação individual da aprendizagem). A ação 5 pretende assegurar a plena realização de todas as demais. A partir do monitoramento, os alunos analisarão a relação entre o que fazem e o que necessitam fazer para solucionar o problema e alcançar o objetivo da tarefa. Já na última ação, professor e aluno avaliam a resolução da tarefa a fim de averiguar se houve aprendizagem do procedimento geral, observar se o aluno formou o conceito teórico para si, se o conhecimento anterior fora transformado. Neste entendimento, fica evidente que a avaliação da aprendizagem eleva sua relevância, que será praticada com consciência e de forma contínua. Desse modo, a avaliação torna-se um elemento de reflexão e tomada de decisões, factível de aplicação gradativamente com o aluno, representando um meio de o aluno repensar sobre si. Compreendendo que a aprendizagem requer exigências intelectuais, as ações podem ser planejadas e revistas todas as vezes que necessário.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Sandra Elaine Aires de; SILVA, Maria Evangelina Pacheco. **A qualidade do ensino nas escolas públicas municipais de Anápolis**. [Relatório de Pesquisa]. 2011.
- ALVES, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 81, p. 53-60, 2013.
- ARAÚJO, Elaine Sampaio. **Da formação e do formar-se: a atividade de aprendizagem docente em uma escola pública**. 2003. Tese (Doutorado). São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2003.
- ASBAHR, F. S. F.; SOUZA, M. P. R. Buscando compreender as políticas públicas em educação: contribuições da Psicologia Escolar e da Psicologia Histórico-Cultural. *In*: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M. (Orgs.). **Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p 185-220.
- BARBOSA, Jane Rangel Alves. **A avaliação da aprendizagem como processo interativo: um desafio para o educador**. Democratizar. VII, n. 1, Rio de Janeiro: Faetec, jan/abril. 2008.
- BARRETTO, Elba S. de Sá. A avaliação na Educação Básica entre dois modelos. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXII, n.75, p.48-66, 2001.
- BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; DE OLIVEIRA, Romualdo Portela. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 1367-1384, 2015.
- BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul. **Paradigmas Educacionais**. Lisboa, Horizontes Pedagógicos, 1994. p. 83-121.
- BOLDARINE, Rosária de Fátima; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; ANNIBAL, Sérgio Fabiano. Tendências da produção de conhecimento em avaliação das aprendizagens no Brasil (2010-2014). **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 160-189, 2017.
- BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.
- BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.
- BRASIL Ministério da Educação Básica. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação, PDE, Prova Brasil**. Brasília, 2009.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 nov. 2018.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**: promulgada em 10 de novembro de 1937. Disponível: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html>, acesso em: 04 nov.2018.

CABELLO, Miguel et al. **Manual de planejamento pastoral**. São Paulo: Paulinas, 1987.

CALDEIRA, Ana Cristina M. Avaliação da aprendizagem em meios digitais: novos contextos. *In*: XI CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. 2004, Salvador, BA. **Anais** [...]. Salvador, 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/033-TC-A4.htm> Acesso em: 04 nov.2018.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; POLTRONIERI, Heloisa. Avaliação da aprendizagem na Educação Básica: as pesquisas do estado da arte em questão (1980-2007). **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 873-893, 2013.

CARMINATTI, Simone Soares Haas; BORGES, Martha Kaschny. Perspectivas da Avaliação da Aprendizagem na Contemporaneidade. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 160-178, 2012.

CHAIKLIN, Seth. A Zona de Desenvolvimento Próximo na Análise de Vigotski sobre Aprendizagem e Ensino. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, 2011.

CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, C. F. O Ideb como política de regulação do Estado e da legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: avaliação das Políticas Públicas Educacionais**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015.

CHUEIRI, Mary Stela. Concepções sobre a Avaliação Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 19. p. 49-64, 2008.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, 2008.

CORREIA, Eanes dos Santos; SILVA, Veleida Anahi da; TAVARES, Arthur Cesar de Melo. Avaliação da Aprendizagem: do Castigo ao Diagnóstico Pelo Professor. **Interfaces Científicas-Educação**, Aracajú, v. 5, n. 1, p. 21-28, 2016.

COVATTI, Fabio Aléssio Alfredo; FISCHER, Julianne. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem: diversidade e inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 305-317, 2012.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; BARBOSA, Andreza; SILVA FERNANDES, Maria José da. Implicações das avaliações externas para o trabalho docente coletivo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 386-416, 2015.

DA SILVA COSTA, Elisangela André; LIMA, Maria Socorro Lucena. O olhar do gestor sobre a cultura avaliativa no contexto escolar. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 2, p. 116-132, 2013.

DAVYDOV, V. V. **Tipos de Generalización en la Enseñanza**. Tradução M. Shuare. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

DAVYDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Prefácio. Moscou: Editorial Progreso, 1988a.

DAVYDOV, V. V. Problems of developmental teaching – The experience of theoretical and experimental psychological research. **Soviet Education**, Moscou, v. XXX, n. 8, ago. 1988b.

DAVYDOV, V. V. O que é a Atividade de Estudo? **Revista Escola Inicial**, v. 7, 1999a.

DAVYDOV, V. V. Uma Nova Abordagem para a Interpretação da Estrutura e do Conteúdo da Atividade. **Activity Theory and Social Practice: Cultural historical Approaches**, v. 4, 1999b.

DE LARA, Viridiana Alves; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação da aprendizagem na escola organizada em ciclos: concepções dos professores. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 36-68, 2016.

DE MORAES, Dirce Aparecida Foletto. Prova: instrumento avaliativo a serviço da regulação do ensino e da aprendizagem. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 233-258, 2011.

DE SORDI, Mara Regina Lemes et al. Indicadores de qualidade social da escola pública: avançando no campo avaliativo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 716-753, 2016.

DE SORDI, Mara Regina Lemes; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 14, n. 2, 2009.

DE SOUSA, Genário Ferreira. Avaliação x Instrumentos Avaliativos: Reflexões acerca da Avaliação Escolar. In: V CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU. 2018, Olinda, PE. **Anais [...]**. Olinda, PE, 2018.

DE SOUZA, Marcela Tavares; DA SILVA, Michelly Dias; DE CARVALHO, Rachel. Revisão integrativa: o que é e como fazer. Einstein, São Paulo, v. 8, n. 1 Pt 1, p. 102-6, 2010.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas**. São Paulo Cortez, 2003.

DOS SANTOS, Nadja Paraense; FILGUEIRAS, Carlos A. L. O Primeiro Curso Regular de Química no Brasil. **Quim. Nova**, v. 34, n. 2, p. 361-366, 2011.

DUARTE, Carlos Eduardo. Avaliação da aprendizagem escolar: como os professores estão praticando a avaliação na escola. **HOLOS**, Natal, Ano 31, v. 8, p. 53-67, 2015.

ERCOLE, Flávia Falci; MELO, Laís Samara de; ALCOFORADO, Carla Lúcia Goulart Constant. Revisão integrativa versus revisão sistemática. **Revista Mineira de Enfermagem**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 9-12, 2014.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil? Reflexões em torno do processo de ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. *In:* MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 135-154, 2007.

FACCI, Marilda Gonçalves; EIDT, Nádia Mara; TULESKI, Silvana Calvo. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o Processo de Avaliação Psicoeducacional. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 99-124, 2006.

FALEIROS, Thalita H.; PIMENTA, Maria AA. A avaliação da aprendizagem em tempos de prova escrita. **RIEE Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Madrid, v. 6, n. 2, p. 221-244, 2013.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre Currículo: Currículo e Avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2009.

FERRARO, Alceu Ravanello. Liberalismos e educação. Ou por que o Brasil não podia ir além de Mandeville. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, 2009.

FERREIRA, Roseli H. **O sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo – SARESP: uma análise das provas de leitura e escrita da 4ª série do ensino fundamental**. 2007. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2007.

FORNER, Damir Salete Galeazzi; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Significados e funções da avaliação da aprendizagem escolar. **Roteiro**, Joaçaba, v. 37, n. 2, p. 243-264, 2012.

FREITAS, D. N. T. A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa. *In:* REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28. 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, MG: ANPED, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. A Avaliação e as Reformas dos Anos de 1990: Novas Formas de Exclusão, Velhas Formas de Subordinação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação: Para Além da “Forma Escola”. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 89-99, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. Lei de responsabilidade educacional? **ComCiência: Revista eletrônica de jornalismo científico**, Campinas, v. 132, out.,2011a.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Responsabilização, Meritocracia e Privatização: Conseguiremos Escapar ao Neotecnicismo?** In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, v. 3, Simpósio PNE – Diretrizes para Avaliação e Regulação da Educação Nacional. Campinas: CEDES, p. 1-35, 2011b.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnicismo no Brasil. In: FONTOURA, H. A. (Org.). **Políticas públicas e movimentos sociais: Desafios à Pós-graduação em Educação e suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011c. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011c/livro3.pdf>.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. A importância da avaliação e seus desafios: em defesa de uma responsabilização participativa. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de et al. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Aprendizagem e formação de conceitos na teoria de Vasili Davydov. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança**. Diferentes olhares para a Didática. Goiânia: CEPED/PUC GO, p. 71-84, 2011.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Ensino por Problemas: Uma Abordagem para o Desenvolvimento do Aluno. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 403-418, 2012.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Organização do Ensino na Escola Contemporânea: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Científica de Educação de Inhumas**, v. 1, n. 1, p. 04-20, 2016a.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Formação de conceitos na aprendizagem escolar e atividade de estudo como forma básica para organização do ensino. **Revista Educativa-Revista de Educação**, v. 19, n. 2, p. 388-418, 2016b.

FREITAS, R. A. M. M.; LIBANELO, J. C. Didática desenvolvimental e políticas para a escola no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 24, p. 381-401, 2018.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira; ROSA, Sandra Valéria Limonta. Ensino Desenvolvimental: Contribuições à Superação do Dilema da Didática. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 613-627, abr./jun. 2015.

FREITAS, Sirley Leite; COSTA, Michele Noé da; MIRANDA, Flaviane Assis de. Avaliação Educacional: Formas de uso na Prática Pedagógica. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, p. 85-98, jun/abr 2014.

GARCIA, Joe. Avaliação e aprendizagem na educação superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 201-213, mai/ago 2009.

GASPARIN, João Luiz. Avaliação: desmistificando alguns Conceitos. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GOLIAS, Manuel J. **Manual de Didática Geral**. Universidade pedagógica. Maputo. 1995.

GONÇALVES, Crislainy de Lira; ALMEIDA, Lucinalva A. A. de; MAGALHÃES, Priscila M. V. S; OLIVEIRA-MENDES, Solange A. de. Especificidades da Avaliação da Aprendizagem: uma análise das Produções Acadêmicas em Diferentes Espaços Discursivos. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1 . n. 1 . jan./jun., 2016, p.139-154.

GREGO, Sonia Maria Duarte. As orientações teórico-metodológicas da avaliação da aprendizagem: significados e implicações para as práticas avaliativas dos professores. **Avaliação Escolar e Educacional**: UNESP, 2013. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65806>. Acesso em: 14 de dez. de 2017.

GRILLO, M. C.; LIMA, V. M. R. Questões sobre Avaliação da Aprendizagem: A voz dos Professores. In: GRILLO, M. C.; GESSINGER, R. M. (Orgs.) **Por que falar ainda em Avaliação?** Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 23- 34, 2010.

HAYDT, R. C. **Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista**. Educação e Realidade, Porto Alegre: Mediação, 1991.

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade – Porto Alegre**: Editora Mediação, 1993.

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

HOFFMANN, Jussara M. L. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KAPLAN, Nancy Ridel. **O homem de negro por trás da corte**. 2006. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/eha/chaa/rhaa/downloads/Revista%206%20-%20artigo%203.pdf>. Acesso em: 08 de nov. de 2018.

KNIGHT, George R. **Filosofia e Educação: uma Introdução da Perspectiva Cristã**. 2ª ed. Engenheiro Coelho, SP: Imprensa Universitária Adventista, 2001.

KOVALESKI, Aline Bottega; RAMOS, Eliane Fiorin; FRISON, Marli Dallagnol. A Prova como Instrumento de Avaliação. **Dialogus**, Cruz Alta/RS, v. 2, n. 1, 2013.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a Educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1995.

LANE, S. (Org.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva et al. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [online]. V. 17, n.62, p. 109-134, 2009.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Cortez Editora: São Paulo, Coleção Magistério 2º Grau Série Formando Professor, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. A Didática e a Aprendizagem do Pensar e do Aprender: a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a Contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 5-24, out/dez 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e as exigências do processo de escolarização: formação cultural e científica e demandas das práticas socioculturais. *In*: III ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (EDIPE), 2009, Anápolis. **Anais [...]**. Anápolis, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e Epistemologia: Para Além do Embate entre a Didática e as Didáticas Específicas. *In*: **Profissão Docente: Novos Sentidos, Novas Perspectivas**. 2ª ed, Campinas (SP): Papyrus, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. A Teoria do Ensino para o Desenvolvimento Humano e o Planejamento de Ensino. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, 2016a.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016b.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. M. Vygotsky, Leontiev, Davydov ____ Três Aportes Teóricos para a Teoria Histórico-Cultural e suas Contribuições para a Didática. *In*: IV

CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO-SBHE. 2006, Goiânia.
Anais [...]. Goiânia, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. M. Vygotsky, Leontiev, Davídov: contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. In: SILVA, C. C.; SUANNO, M. V. R. (Org.). *Didática e interfaces*. Rio de Janeiro-RJ: DEESCUBRA, v. 1, p. 39-60, 2007.
LOCH, Jussara M. de Paula. **Avaliação: uma perspectiva Emancipatória**. In: *Química na Escola*, nº 12, novembro, 2000, p.31.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. M. **A Elaboração de Plano de Ensino Conforme a Teoria do Ensino Desenvolvimental**. Texto Didático. Digitado. Goiânia, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, R. A. M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: A Escola e a Formação do Pensamento Teórico-Científico. In: **Ensino Desenvolvimental: Vida, Pensamento e Obra dos Principais Representantes Russos**. Uberlândia: EDUFU, série ensino desenvolvimental vol 1, p. 327-360, 2017.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 5, 2008.

LOPES, Ilza Leite. Estratégia de busca na recuperação da informação: revisão da literatura. **Ciência da Informação**. [online], v.31, n. 2, p.60-71, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. Cortez editora, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005a.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem: visão geral. In: Entrevista concedida ao Jornalista Paulo Camargo, São Paulo, publicado no **Caderno do Colégio Uirapuru**, Sorocaba, estado de São Paulo, por ocasião da Conferência: Avaliação da Aprendizagem na Escola, Colégio Uirapuru, Sorocaba, SP. 2005b. Disponível em: http://www.lecschool.com.br/v1/biblioteca/eduart_avaliao_entrev_paulo_camargo2005.pdf. Acesso em: 03 de dezembro de 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUNT, I. A prática da avaliação. In: DANIELS, H. (Org.). **Vygotsky em foco: Pressupostos e desdobramentos**. Campinas-SP: Papirus, p. 219-252, 1994.

LURIA, A., R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 10ª ed. São Paulo: Ed. Ícone, p. 25-37. 2010.

MACHADO, Ilma Ferreira; SILVA, Rose Marcia; SOUZA, Maria de Lourdes Jorge de. Avaliação de Aprendizagem nos Contornos do Currículo Integrado no Ensino Médio. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 207-221, 2016.

MAGALHÃES, Priscila Maria Vieira dos Santos et al. Dos discursos aos sentidos: as práticas avaliativas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (From discourses to meanings: teachers' evaluative practices in the first grades of Elementary School). **Revista Eletrônica de Educação**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 90-103, 2018.

MAGALHÃES, Giselle Modé; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Avaliação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 15, 2013.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. Avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos: reflexões sobre seus elementos essenciais. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 1, n. 3, p. 53-64, 2011.

MARINHO, Paulo; FERNANDES, Preciosa; LEITE, Carlinda. A avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 36, n. 1, p. 151-162, 2014.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico; LOPES, Solange Munhoz Arroyo. Vasili V. Davidov: A Concepção Materialista Histórica e Dialética Como Método de Análise da Psicologia Contemporânea. **Cadernos da Pedagogia**, v. 1, n. 5, 2009.

MARTINS, A. M. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. **Educação & Sociedade**, Revista de Ciência da Educação, Cedes, Campinas, ano XXII, n. 77, p. 28-48, dez. 2001.

MARTINS, L. M. Psicologia sócio-histórica: o fazer científico. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis-RJ: Vozes, p. 118-138, 2005.

MARTINS, João Batista. A Avaliação Escolar Enquanto um Processo Histórico e Dialético: Contribuições da Teoria de Vigotski. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. 2011, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, 2011.

MATOS, Maria São Pedro Barreto; FARIA, Taciana de Lisboa; SANTOS, Ilvanir da Hora; OLIVEIRA, Maraísa Santos; HIGUCHI, Patrícia Caroline Fiorante. Reflexões sobre a Avaliação Escolar e seus Instrumentos Avaliativos. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCE), 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, 2013.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & contexto enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, 2008.

MÉNDEZ, J.M.A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Trad. Magda S. Chaves. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MELO, Édina Souza de; BASTOS, Wagner Gonçalves. Avaliação escolar como processo de construção de conhecimento. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 180-203, 2012.

MIRANDA, Made Júnior. A teoria do ensino desenvolvimental e o contexto da educação contemporânea. **Revista Didática Sistemática**, Rio Grande/RS, v. 11, p. 2-18, 2010.

MORAES, S. P. G. **Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em Matemática: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MORAES, S. P. G. A concepção de aprendizagem e desenvolvimento em Vigotski e a avaliação escolar. Faculdade de Educação, Unicamp, 11 Jornada. **Anais** [online] http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/9/artigo_simposio_9_1008_silvia.moraes@uol.com.br.pdf

MORAES, Silvia Pereira Gonçalves de; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem em Matemática: contribuições da teoria histórico-cultural. **Bolema**, Rio Claro (SP), Ano 22, n. 33, p. 97-116, 2009.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova**: um momento privilegiado de estudos e não um acerto de contas. 9ª ed, Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

MOTTA, Simone Bezerra da. Avaliação na educação infantil: um processo de ação e reflexão. **Eventos Pedagógicos**, Sinop/ MT, v. 6, n. 2, p. 231-240, 2015.

NASCIMENTO, Maria Noraneide Rodrigues do; SILVA, Jeiel Maira Lucena da; ARAÚJO, Joana D'arc Socorro Alexandrino de. O Impacto da Avaliação da Aprendizagem no Desenvolvimento de Alunos da 5ª Série do Ensino Fundamental, Egresss das Classes de Aceleração. In: VI COLÓQUIO INTERNACIONAL. 2012, São Cristóvão. **Anais** [...]. São Cristóvão, 2012.

NERI DE SOUZA, F.; COSTA, A. P.; MOREIRA, A. WebQDA: Software de Apoio à Análise Qualitativa. In: CONFERÊNCIA IBÉRICA DE SISTEMAS E TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO (5ª), CISTI'. 2010, Santiago de Compostela, Espanha. **Anais** [...]. Santiago de Compostela, 2010.

NETO, Ana Lúcia Gomes Cavalcanti; AQUINO, Josefa de Lima Fernandes. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 223-240, 2009.

NETO, João Luiz Horta. Avaliação educacional no Brasil para além dos testes cognitivos. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 37-53, 2018.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; MORO, Catarina. Avaliação na educação infantil: um debate necessário. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 272-303, 2013.

OLIVEIRA, Ana Paula M. **A prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 2011. 274p. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2011.

OLIVEIRA, Karla Jeane Vilela. Prova: Instrumento Avaliativo Antigo Abordado Através de uma Perspectiva Construtivista. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. São Paulo, Ano 3, v. 08, p. 136-159, 2018.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. Ed. Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Vilma Bragas. Concepções e perspectivas da avaliação de aprendizagem: uma revisão analítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 2, p. 138-148, 2016.

PACHECO, J. A.; MARQUES, M. Governabilidade curricular: ação dos professores em contextos de avaliação externa. *In*: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Professor: formação, saberes, problemas**. Porto (Portugal): Porto Editora, 2014.

PERONI, Vera Maria Vidal. Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 25, n. 2, 2009.

PILETTI, C. **Didática geral**. São Paulo, Ática, 1986.

PINHO, Maria Jose de; VIDAL, Rita de Cassia Castro; SILVA, Bruno Leite da. Pressupostos Epistemológicos da Complexidade: Reflexões Sobre a Avaliação da Aprendizagem. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 29, p. 299-317, 2018.

PINTO, Rosângela de Oliveira; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi. A avaliação formativa: reflexões sobre o conceito no período de 1999 a 2009. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 553-576, 2011.

PIPOLO, Diana Sampaio Melo. Círculos de Avaliação: uma forma de dialogar com os resultados educacionais. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, v. 53, n. 3, p. 1-8, 2010.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Ruben. Le Semionovitch Vigotski; um estudo da vida e obra do criador da psicologia histórico-cultural. *In*: LONGAREZI Andrea, Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. 3ed. Uberlândia: EDUFU, 2017, v. 1, p. 47-66.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

RIBEIRO, Elizabete A. Garcia. **Avaliação formativa em foco: concepção e características no discurso discente**. 2011. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011, p.96. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2011/2011_-_RIBEIRO_Elizabete_Aparecida_Garcia.pdf Acesso em: 18 dez. 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu; FERRO, Nuno. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 570-594, 2015.

RUBINI, Maria Ângela Oliveira de Sá. **Políticas públicas de avaliação em larga escala, índice de desenvolvimento da educação básica e a organização da escola: limites e possibilidades**. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia – Presidente Prudente, São Paulo, 2017.

RUBTSOV, Vitaly. A atividade de aprendizagem e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, C.; BEDNARZ, N.; ULANOSVSKAYA, I. (Orgs). **Após Vygotsky e Piaget**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SANTOS, Alessandra Cristiane dos; MÜLLER, José Luiz. Avaliação Escolar: prova e outros instrumentos para avaliar. **Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 2, n. 1, p. 24-31, 2011.

SANTOS, C. R. et. al. **Avaliação Educacional: um olhar reflexivo sobre sua prática**, e vários autores. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

SARTORO, E. R. L. **Sentido pessoal atribuído por alunos adolescentes às trajetórias escolares “acidentadas”**. 2011. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2011. 158 f.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Participante: uma abordagem crítico-transformadora**. In: Elizabeth Melo Rico (org.) - Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate. São Paulo, Cortez Editora, 1998.

SAUL, Ana Maria. Avaliação da aprendizagem: um caminho para a melhoria da qualidade na escola. In: CAPPELLETTI, Isabel Franchi. **Avaliação educacional: fundamentos e práticas**. São Paulo, Editora Articulação Universidade/Escola, 1999a.

SAUL, Ana Maria. Para mudar a prática de avaliação do processo ensino-aprendizagem. In: BICUDO, Maria Aparecida V.; SILVA JR, Celestino Alves da. (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo: Editora UNESP, 1999b.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. **Concepção Pedagógica Tradicional**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica_tradicional.htm. Acesso em 05 de julho de 2019.

SCHÖN, Célia Kaczarouski; LEDESMA, Maria Rita Kaminski. **Avaliação da aprendizagem**. Programa PDE. Curitiba: SEED/PR, 2008.

SETÚBAL, Maria Alice. Equidade e Desempenho Escolar: É Possível Alcançar uma Educação de Qualidade para Todos? **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, 2010.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação Humana ou Produção de Resultados? Trabalho Docente na Encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 314-341, 2015.

SILVA, Ana Paula da. O embate entre a pedagogia tradicional e a educação nova: políticas e práticas educacionais na escola primária catarinense (1911-1945). **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, v. 9, p. 1-16, 2012.

SILVA, Tânia Zanatta. Avaliação na Educação Infantil: um breve olhar na avaliação da aprendizagem. **Revista Thema**, Pelotas/RS, v. 9, n. 2, 2012.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educ. Soc.** Campinas, v.21, n.71, p.45-78, 2000.

SOEIRO, Leda; AVELINE, Sueli. **Avaliação educacional**. Porto Alegre: Sulina, 1982.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 44, p. 453-470, 2009.

SOUSA, Sandra Zákia; ARCAS, Paulo Henrique. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 181-181, 2010.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Avaliação da Educação Infantil: propostas em debate no Brasil. **Interacções**, Lisboa, v. 10, n. 32, p. 68-88, 2014a.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 19, n. 2, 2014b

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Avaliação em larga escala da educação básica e inclusão escolar: questões polarizadoras. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 863-878, 2018.

SOUZA, Ana Maria de Lima; MACEDO, Marasella del Cármen Silva Rodrigues. Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: a singularidade a serviço da coletividade. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 283-290, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. Educar para o Equilíbrio da Sociedade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.55, n.122, abr./jun, p.191-196, 1971.

TOASSA, Gisele. Nem tudo que reluz é Marx: críticas stalinistas a Vigotski no âmbito da ciência soviética. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 553-563, dez. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-

65642016000300553&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 22 maio 2019. Epub 25-Ago-2017. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-656420140138>.

UREL, Ana Laura Jeremias; PEREIRA, Andréia da Silva. Qualidade da Educação e Índice de Desempenho da Educação Básica: em busca de um currículo nacional. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 7, n. 1, 2014.

URSI, Elizabeth Silva; GAVÃO, Cristina Maria. Prevenção de lesões de pele no perioperatório: revisão integrativa da literatura. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 1, p. 124-131, 2006.

VALENTE, Lucia de Fátima; GARCIA, Luciane Terra dos Santos; LOBO, Gilneide Maria de Oliveira. Plano de Ações Articuladas: avaliação da aprendizagem e sua interface com a avaliação externa. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 47, p. 121-150, 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança - Por uma Práxis Transformadora**. São Paulo: Libertad, 2003.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação Educacional nos Cadernos de Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.80, p.100-105, 1992.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Estudos em Avaliação Educacional**. Estudos em avaliação educacional. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.17, p.73-135, jan./jun. 1998.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação Educacional**. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação Educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 60, p. 14-35, edição especial, 2014.

VIEIRA, Vanize Aparecida Misael de Andrade; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Avaliação da Aprendizagem Conceitual. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 02, p. 45-57, 2010.

VIGOTSKI, L.S. Internalização das funções psicológicas superiores. *In*: VIGOTSKI, L.S. **Formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educ. Soc.**, Campinas, ano XXI, nº 71, jul. 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

VIGOTSKY, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. *In*: LURIA, A. R. et al. **Psicologia e Pedagogia**: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento. 11ª. Edição. São Paulo: Ícone, 2010.

VILLAS BOAS, Benigna. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

VYGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *In:* VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. 2. Madrid: Visor, 1995, p. 139-168.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009. 496 p.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luisa Santos, NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação: a Escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.