



**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**

**VANUSA BATISTA DE OLIVEIRA**

DISCUSSÕES DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS EM TURMAS DO NONO ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE GOIÂNIA E  
OS DEPOIMENTOS DOS DOCENTES SOB O OLHAR DAS CONCEPÇÕES DE  
CUNHO HISTÓRICO-CULTURAL

**GOIÂNIA**

**2023**

VANUSA BATISTA DE OLIVEIRA

DISCUSSÕES DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS EM TURMAS DO NONO ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE GOIÂNIA E  
OS DEPOIMENTOS DOS DOCENTES SOB O OLHAR DAS CONCEPÇÕES DE CUNHO  
HISTÓRICO-CULTURAL

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Teorias Educacionais e Processos Pedagógicos.

**Orientador:** Dr. Made Júnior Miranda.

**GOIÂNIA**

**2023**

Catálogo na fonte - Sistema de Bibliotecas da PUC Goiás  
Maria Auxiliadora Marques e Silva - Bibliotecária - CRB1/1740

O48a Oliveira, Vanusa Batista de Discussões das práticas  
avaliativas em turmas do Nono ano do Ensino Fundamental de uma  
Escola Pública Estadual de Goiânia e os depoimentos dos docentes sob  
o olhar das concepções de cunho histórico-cultural / Vanusa Batista de  
Oliveira.-- 2023.

248 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Made Junior Miranda.

Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade

Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e  
Humanidades, Goiânia, 2023 Inclui referências: f. 234-235.

1. Aprendizagem - Avaliação. 2. Escolas públicas -  
Goiânia (GO). 3. Avaliação educacional. 4. Educação  
- Filosofia. I. Miranda, Made Júnior. II. Pontifícia Universidade  
Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação  
- 19/06/2023. III. Título.

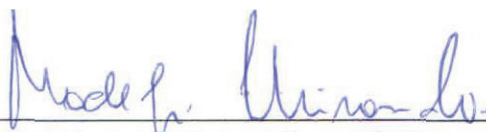
CDU: 37.022(817.3)(043)

DISCUSSÕES DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS EM TURMAS DO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE GOIÂNIA E OS DEPOIMENTOS DOS DOCENTES SOB O OLHAR DAS CONCEPÇÕES DE CUNHO HISTÓRICO-CULTURAL

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 19 de junho de 2023.

**VANUSA BATISTA DE OLIVEIRA**

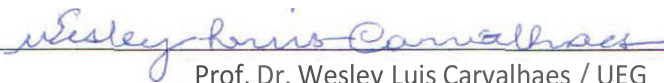
**BANCA EXAMINADORA**



Prof. Dr. Márcio Júnior Miranda / PUC Goiás (Presidente)



Prof. Dr. Duélcio Aparecido de Freitas Vaz / PUC Goiás



Prof. Dr. Wesley Luis Carvalhaes / UEG

Prof. Dr. Renato Barros de Almeida / PUC Goiás (Suplente)

Profa. Dra. Renata Ramos da Silva Carvalho / UEG- INHUMAS (Suplente)

*“Estar em solidão significa estar consigo mesmo; e, portanto, o ato de pensar, embora possa ser a mais solitária das atividades, nunca é realizado inteiramente sem um parceiro e sem companhia.”*

*(Hannah Arendt)*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida e por sempre conduzir-me para o caminho do bem, dando-me forças para que este sonho se tornasse realidade.

Ao orientador, Professor Dr. Made Júnior Miranda, pelas orientações e acompanhamento nesta jornada de estudo, pelo apoio e confiança, acreditando sempre em meu potencial.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC, curso de Mestrado, especialmente aos Professores Dr. Duelci Aparecido de Freitas Vaz e Dr. José Carlos Libâneo, e professoras Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas e Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita, pela colaboração quanto às reflexões sobre o processo de compreensão da avaliação da aprendizagem escolar, na perspectiva da teoria histórico-cultural.

Aos professores e professoras Dra. Beatriz Aparecida Zanatta, Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro, Dr. Renato Barros De Almeida, Dra. Cláudia Valente Cavalcante, Dra. Estelamaris Brant Scarel, Dr. José Maria Baldino (*in memoriam*). Enfim, a todos os professores do Programa que contribuíram com suas aulas com inúmeros momentos reflexivos, colaborando de forma significativa para a construção desta dissertação.

Minha gratidão aos meus pais José Oliveira e Mariana Batista de Oliveira que sempre incentivaram e contribuíram com a minha formação, acreditando no meu desenvolvimento neste processo de formação. Aos meus irmãos, parentes e amigos que de alguma forma torceram por mais essa vitória.

Às minhas filhas: Mariana, Clara e Vitória, obrigada por me apoiarem e acreditarem na minha capacidade para realização de mais este trabalho. À minha grande amiga Maria Brasilina, por estarmos sempre juntas nesse desafio durante este tempo.

Acredito que viemos nesta vida com um propósito. O meu será sempre caminhar rumo ao conhecimento para transformar o meio em que vivo.

OLIVEIRA, Vanusa Batista de. **Discussões das Práticas Avaliativas em Turmas do Nono Ano do Ensino Fundamental de Uma Escola Pública Estadual de Goiânia e os Depoimentos dos Docentes sob o Olhar das Concepções de Cunho Histórico-Cultural.** Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação-PPGE. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás. Goiânia, 2023.

## RESUMO

Esta dissertação vincula-se à linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás. O tema da pesquisa discute sobre as avaliações internas e externas na percepção dos professores que atuam no 9º ano em uma escola da rede pública estadual de Goiânia, tendo como referência teórica a Teoria Histórico-Cultural (THC). A pesquisa foi realizada por meio de uma revisão bibliográfica e uma pesquisa campo na qual aplicamos entrevistas com os professores que atuam nas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental em um colégio estadual de Goiânia. O presente estudo foi motivado pela necessidade em dar continuidade com as discussões e reflexões sobre o tema, que se evidenciou no seguinte problema de pesquisa: quais aproximações e distanciamentos podem ser relacionados às práticas avaliativas cotidianas nos diversos componentes curriculares nas turmas de 9º ano? O campo escolhido para amostragem foi uma escola da Rede Estadual de Educação de Goiânia. O objetivo geral deste estudo é investigar sobre aproximações e distanciamentos relacionados às práticas avaliativas cotidianas de professores que atuam nas turmas em uma escola da rede Estadual de Goiânia com os pressupostos da THC. Os objetivos específicos são os seguintes: compreender o que trata os documentos oficiais, leis, resoluções e portarias referentes à avaliação educacional; estabelecer aproximações e distanciamentos a partir de pressupostos sobre a avaliação dos teóricos da Teoria Histórico-Cultural (THC); analisar os dados coletados na entrevista a partir do estudo evidenciado. A metodologia da pesquisa se estabeleceu a partir do estudo exploratório de revisão bibliográfica, de natureza documental, e da aplicação de entrevista para análise da pesquisa. Foram considerados os fatos históricos utilizados nesta pesquisa e a base histórica que perpassa as lutas e os desafios travados para a melhoria da educação, em busca de qualidade e desenvolvimento de práticas avaliativas consolidadas no decorrer da história, verificada por meio da pesquisa documental. Diante dos resultados, pode-se considerar que compreendendo a proposta da THC e confrontando com o processo avaliativo aplicado na instituição campo, ela sofre interferências dos organismos multilaterais. Na percepção dos

professores entrevistados, o que mais ficou acentuado em suas falas foi a falta de autonomia para gerir o processo de avaliação, o qual continua excludente e voltado a ranqueamentos. Desse modo, por mais que os professores tentem inovar suas práticas avaliativas, estão amarrados pelo sistema e precisam cumprir os direcionamentos propostos e impostos pela Secretaria de Educação (SEDUC), no cumprimento de metas. Durante a realização das entrevistas, em campo, notou-se que os professores nem sempre conseguem seguir um planejamento que direcione o trabalho para que os estudantes desenvolvam conceitos científicos, pautando-se em currículo mínimo.

**Palavras-chave:** Avaliação da Aprendizagem; Teoria Histórico-Cultural; Prática Avaliativa.



OLIVEIRA, Vanusa Batista de. **Discussões das Práticas Avaliativas em Turmas do Nono Ano do Ensino Fundamental de Uma Escola Pública Estadual de Goiânia e os Depoimentos dos Docentes sob o Olhar das Concepções de Cunho Histórico-Cultural.** Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação-PPGE. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás. Goiânia, 2023

### **ABSTRACT**

This dissertation is linked to the research line Theories of Education and Pedagogical Processes of the Graduate Program in Education at PUC Goiás. of the state public network of Goiânia, having as a theoretical reference the Historical-Cultural Theory (THC). The research was carried out through a bibliographical review and a field research in which we applied interviews with teachers who attend the 9th grade classes of Elementary School in a state school in Goiânia. The present study was motivated by the need to continue the discussions and reflections on the subject, which was evidenced in the following research problem: what similarities and differences can be related to the daily evaluation practices in the different curricular components in the 9th grade classes? The field chosen to accept was a school from the State Education Network of Goiânia. The general objective of this study is to investigate approximations and distances related to the daily evaluation practices of teachers who study in classes at a state school in Goiânia with THC budgets. The specific objectives are the following: to understand what the official documents, laws, norms and ordinances referring to educational evaluation are about; establish approximations and distances based on advice on the evaluation of Historical-Cultural Theory (THC) theorists; analyze the data collected in the interview from the evidenced study. The research methodology was established from the exploratory study of bibliographical review, of documental nature, and the application of interview for research analysis. We considered the historical facts used in this research and the historical basis that permeates the struggles and challenges faced for the improvement of education, in search of quality and development of consolidated evaluative practices throughout history, verified through documentary research. In view of the results, it can be considered that understanding the THC proposal and confronting it with the evaluation process applied in the field institution, it suffers interference from multilateral organizations. In the perception of the encouraged teachers, what was most accentuated in their speeches was the lack of autonomy to coordinate the evaluation process, which continues to be exclusionary and focused on rankings. Thus, as much as teachers try to innovate their assessment

practices, they are bound by the system and need to comply with the guidelines proposed and imposed by the Department of Education (SEDUC), in meeting goals. During the interviews, in the field, it was noted that teachers are not always able to follow a plan that directs the work so that students develop scientific knowledge, based on the minimum curriculum.

**Keywords:** Evaluation of School Learning; Historical-Cultural Theory; Evaluative Practice.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBRASPE	Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
Pisa	Programa de Avaliação Internacional de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC-GOIÁS	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEGO	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás
Seduc-Goiás	Secretaria de Educação de Goiás
THC	Teoria Histórico-Cultural
ZDP	Zona de Desenvolvimento Potencial
ZDR	Zona de Desenvolvimento Real

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 - Relação objetivos-conteúdos-métodos proposta por Ferreira (2019)</b> .....	26
<b>Figura 2 - Características da avaliação segundo os PCNs</b> .....	33
<b>Figura 3 - Características da Teoria Geral da Atividade de Leontiev</b> .....	59
<b>Figura 4 - Temas centrais e características associadas à avaliação</b> .....	79
<b>Figura 5 - Temas centrais apontados pelos professores na pergunta</b> .....	95
<b>Figura 6 - Significados associados</b> .....	96
<b>Figura 7 - Aspectos da relação entre professor e aluno</b> .....	107

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 - Análise das estratégias da Meta 7 .....</b>	<b>36</b>
<b>Quadro 2 - Perfil acadêmico-profissional.....</b>	<b>70</b>
<b>Quadro 3 - Perguntas feitas aos entrevistados .....</b>	<b>71</b>
<b>Quadro 4 - Análise temática e classificação de características das respostas para a pergunta 3 .....</b>	<b>88</b>
<b>Quadro 5 - Análise temática da pergunta 4 .....</b>	<b>92</b>
<b>Quadro 6 - Principais influências do modelo de avaliação externa no trabalho do professor .....</b>	<b>104</b>
<b>Quadro 7 - Condições práticas do professor.....</b>	<b>109</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1- A AVALIAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO, CONCEITOS, FINALIDADES E LEGISLAÇÃO</b> .....	<b>18</b>
1.1 O Conceito de Avaliação no contexto de Educação para o Desenvolvimento Humano	18
1.2 Finalidades Educativas e a Avaliação .....	21
1.3 Conceituações Gerais e Amplas de Avaliação .....	24
1.3.1 A avaliação, leis e políticas públicas .....	27
1.3.2 Conclusões gerais sobre o capítulo.....	39
<b>CAPÍTULO 2- A PRÁTICA AVALIATIVA E O FUNDAMENTO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL</b> .....	<b>44</b>
2.1 Vygostky e a Teoria Histórico-Cultural .....	48
2.1.1 Signos, ferramentas e instrumentos .....	50
2.1.2 O conceito de mediação.....	52
2.1.3 O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).....	54
2.1.4 O conceito de Zona de Desenvolvimento Real (ZDR).....	57
2.2 O Diálogo sobre Avaliação Escolar da Aprendizagem .....	58
<b>CAPÍTULO 3 - UMA ANÁLISE EM CAMPO: A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE GOIÂNIA – GOIÁS</b> ...	<b>67</b>
3.1 Fundamentação Teórico-Metodológica.....	67
3.2 Procedimentos da Pesquisa .....	69
3.3 Resultados e Discussão.....	70
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>116</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>120</b>
<b>ANEXO A - PARECER DA PESQUISA</b> .....	<b>128</b>

## INTRODUÇÃO

O tema da pesquisa acerca do processo da avaliação, pesquisado nesta dissertação, refere-se a Discussões das Práticas Avaliativas em Turmas do Nono Ano do Ensino Fundamental de Uma Escola Pública Estadual de Goiânia e os Depoimentos dos Docentes sob o Olhar das Concepções de Cunho Histórico-Cultural.

Busca-se contribuir com a reflexão sobre os processos de avaliação por meio do diálogo com a obra de Vygotsky<sup>1</sup>, representante da THC, e de outros estudiosos que foram seus contemporâneos na THC.

Neste contexto, adentrou-se nos conceitos e no papel da avaliação e seus impactos na vida escolar dos estudantes, bem como nas avaliações que permeiam o ambiente escolar. Verificou-se que, atualmente, a avaliação da aprendizagem continua produzindo inquietações, na escola, entre muitos educadores comprometidos com a educação. Por mais que este tema já tenha sido bastante discutido e pesquisado, observa-se que ainda pairam nas instituições escolares algumas inseguranças, dúvidas e questionamentos em relação a sua metodologia e seus direcionamentos quanto ao modo de realização do processo avaliativo no âmbito local, regional e nacional.

Durante a minha trajetória de 23 anos atuando como professora concursada da Rede Estadual de Educação de Goiás, tive várias experiências em que pude aprender muito no trabalho ao longo do tempo. Foi o trabalho no magistério e em funções pedagógicas que me motivou a ampliar o olhar sobre o processo avaliativo educacional, o que consideramos como um desafio da educação no Brasil.

Na minha trajetória profissional, pude exercer algumas funções pedagógicas que contribuíram na construção dos conhecimentos adquiridos sobre a avaliação da aprendizagem: Subcoordenadora Regional do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), Dupla Pedagógica, Tutora Educacional, Coordenadora do Núcleo Diversificado e Assessora de Gestão Pedagógica. Todas essas funções eram voltadas para orientação, acompanhamento e avaliação das ações planejadas pelas Unidades Escolares no Estado de Goiás. Como tutora educacional, trabalhei no acompanhamento de gestores, coordenadores pedagógicos e professores, nos respectivos cotidianos em escolas diversas. Assim, pude compreender as múltiplas

---

<sup>1</sup> A grafia do nome Vygotsky, no texto, irá vir de diferentes formas: Vigotski, Vygotsky. Devido a questões relacionadas a edição da obra consultada.

realidades e contribuir na formação continuada desses profissionais.

A escolha de realizar a pesquisa com professores do 9º ano foi devido ao fato de ser uma etapa final do Ensino Fundamental da Educação Básica, e os alunos, nessa fase, participam de avaliações internas e externas realizadas no âmbito escolar em que seus resultados geram impactos tanto positivos quanto negativos sobre a escola.

Diante do conceito de avaliação é que confrontamos o que é aplicado na rede de ensino com a representação dos teóricos da THC. Conforme os teóricos da THC, para além dessa questão, Davidov e Márkova (2021) apontam que é nessa fase que a criança começa a ter domínio sobre a estrutura geral da atividade de estudo e a “[...] reconhecer as características individuais de seu trabalho de estudo e utilizar essa atividade como meio para organizar as interações sociais que estabelece com outras crianças da sua idade” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 2021, p. 202).

Além disso, os autores destacam que a utilização da atividade de estudo contribui para a orientação e formação vocacional dos estudantes. Isso acontece devido ao estímulo à autonomia e à autoeducação, presentes na experiência, permitindo o enriquecimento nas atividades criativas, cognitivas e investigativas (DAVIDOV; MÁRKOVA, 2021).

A partir desta contextualização em tratar sobre a avaliação, esta pesquisa procurou investigar a seguinte questão central de pesquisa: quais aproximações e distanciamentos podem ser relacionados às práticas avaliativas cotidianas de professores que atuam nas turmas de 9º ano em uma escola da Rede Estadual de Educação de Goiânia com os pressupostos da THC?

Logo, o objetivo geral desta pesquisa é verificar sobre as aproximações e distanciamentos relacionados às práticas avaliativas cotidianas de professores que atuam nas turmas de 9º ano em uma escola da Rede Estadual de Educação de Goiânia/Goiás com os pressupostos da THC. Os objetivos específicos que foram tratados são seguintes: discutir os pressupostos históricos documentais (leis, resoluções, portarias) relacionados com a avaliação escolar; realizar uma pesquisa de campo exploratória para compreender as concepções de avaliação praticadas em uma escola da Rede Estadual de Goiânia/Goiás; e estabelecer as aproximações e distanciamentos dessa pesquisa exploratória junto a THC.

A metodologia utilizada considerou a base histórica que perpassa as lutas e os desafios travados para a melhoria da educação, e o desenvolvimento de práticas



avaliativas consolidadas no decorrer da história, observadas por meio da pesquisa documental realizada. Nesse sentido, utilizou-se como referencial de método o materialismo histórico-dialético, primariamente, e os fundamentos epistemológicos da THC de Vygostky (2005) e (2009).

Esta pesquisa é do tipo revisão bibliográfica e documental, conforme já mencionado acima, já a abordagem de análise é qualitativa. Além disso, também se realizou uma pesquisa de campo com 06 professores da Rede Estadual de Educação de Goiás que atuam nos diversos componentes curriculares em turmas do 9º ano<sup>2</sup>.

Foram utilizados como fontes teóricas que também embasam a discussão: Rego (2001), Davidov (1999), Davidov e Márkova (2021), dentre outros. Diante disso, também são discutidos alguns estudiosos da área da educação, mas em especial os que abordaram a temática em estudo, destacando-se: Jussara Hoffmann (2018), Libâneo (2019), entre outros.

A pesquisa está estruturada em três capítulos: o primeiro traz reflexões a respeito do conceito de avaliação e sobre sua historicidade no Brasil, destacando alguns marcos legais que compuseram as políticas educacionais. No segundo capítulo, destaca-se uma base teórica para uma análise crítica, além do conceito de avaliação dentro da perspectiva da educação na THC, pensada inicialmente por Vygotsky e outros autores contemporâneos e atuais, dando ênfase às suas contribuições para a educação na atualidade, especificamente sobre a avaliação da aprendizagem, foco desta pesquisa. No terceiro e último capítulo desta dissertação, são analisadas as entrevistas dos professores e as práticas avaliativas mencionadas, no contexto de uma escola da Rede Estadual de Goiás situada em Goiânia, e discutidas mediante o método da THC, à luz do referencial teórico estudado.

Por fim, o intuito da pesquisa é contribuir na ampliação do olhar quanto às práticas avaliativas executadas pelos professores e as influências às quais a educação tem se submetido ao longo do tempo, bem como ampliar as discussões e reflexões sobre o fazer pedagógico voltado ao ensino que privilegie o desenvolvimento dos conceitos científicos, de modo a fomentar estudantes para atuar de forma mais autônoma e crítica, além de serem capazes de apropriar dos conhecimentos e, a partir deles, promover e transformar a realidade em que vivem.

---

<sup>2</sup> A descrição detalhada da metodologia está no terceiro capítulo desta dissertação.

## **CAPÍTULO 1 A AVALIAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO, CONCEITOS, FINALIDADES E LEGISLAÇÃO**

Neste capítulo será abordada parte da historicidade da avaliação no Brasil, a saber, sua finalidade e a influência dos organismos multilaterais na organização de ensino, especialmente das avaliações internas e externas aplicadas na escola, bem como a legislação e alguns conceitos sobre avaliação da aprendizagem, notadamente aqueles que dizem respeito às políticas de avaliação escolar voltadas à promoção do desenvolvimento humano.

### **1.1 O Conceito de Avaliação no contexto de Educação para o Desenvolvimento Humano**

Desde os primórdios, o ser humano sentiu a necessidade de avaliar algo para trocar mercadorias entre seus iguais e atender a outros interesses relacionados ao seu modo de vida. Isso aconteceu em decorrência da própria existência humana e pela cultura de cada povo, considerando que os indivíduos precisam interagir com o seu meio social e cultural para sua própria sobrevivência. Um exemplo dessa situação é a troca de mercadorias para o próprio consumo. As trocas sugerem uma relação de avaliação em que um determinado bem deve corresponder a outro equivalente. Nessa perspectiva, a ideia de avaliação pressupõe uma contrapartida esperada a partir de um processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, Rego (2001) conceitua a avaliação a partir do pensamento interacionista de Vygotsky, no que concerne à ideia da valorização da relação entre indivíduos-sociedade. Nesse viés, esse processo acontece sempre numa perspectiva dialética e em movimento.

Afirma que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultado das pressões do externo. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo (REGO, 2001, p. 41).

Conforme o que foi apresentado por Rego (2001) sobre as ideias de Vygotsky, o ser humano como um indivíduo não nasce pronto e acabado, visto que é nas

relações sociais que ele vai se apropriando dos saberes e melhorando sua qualidade de vida, inserindo-se num processo dialógico para seu próprio desenvolvimento. No entanto, Rego identificou que há uma contradição, uma vez que, hoje, o espaço escolar mostra-se como um lugar de alienação, tendo em vista que cumpre finalidades educativas influenciadas por organismos externos. Não obstante, o escopo da escola é promover ações para que os estudantes se apropriem de conhecimentos elaborados através do ensino-aprendizagem.

Desta feita, a avaliação também está integrada nesse processo contraditório identificado por Rego, portanto, deve ser compreendida como um instrumento pelo qual o professor vai construir coletivamente com os estudantes os conceitos científicos que subsidiarão seu desenvolvimento. Logo, o professor deve conhecer e compreender a realidade social e cultural dos estudantes para planejar, acompanhar e avaliar as práticas pedagógicas desenvolvidas com eles.

A partir dessa relação social, histórica e cultural, o ato de avaliar pressupõe uma tarefa essencialmente formativa, ou seja, não apenas para as trocas de produtos como eram feitas na antiguidade. Desse modo, na escola, existem algumas expectativas de aprendizagem que o professor espera que o aluno atenda. Elas foram descritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018<sup>3</sup>. Assim, ao ensinar determinado conteúdo, o professor deve refletir sobre como o aluno aprende, suas condições sociais e culturais, além de suas necessidades específicas de aprendizagem.

Dessa forma, Andrade (2019) destaca que o professor precisa desenvolver uma pedagogia articulada com princípios democráticos, éticos e críticos. Além disso, é necessário promover a participação do estudante neste movimento dialético, humano e reflexivo denominado de "avaliação". Nesse sentido, Libâneo (2005) nos mostra que o papel da pedagogia, a Ciência da Educação, relaciona-se diretamente com a formação humana em contextos e espaços democráticos.

A pedagogia ocupa-se das tarefas de formação humana em contextos determinados por marcos espaciais e temporais. A investigação do seu objeto, a educação, implica considerá-lo como uma realidade em mudança. A realidade atual mostra um mundo ao mesmo tempo homogêneo e heterogêneo, num processo de globalização e individuação, afetando sentidos e significados de indivíduos e grupos, criando múltiplas culturas, múltiplas relações, múltiplos sujeitos. Se de um lado, a pedagogia centra suas preocupações na explicitação de seu objeto dirigindo-se ao

---

<sup>3</sup> A BNCC (2017) é discutida mais à frente neste texto. Nesta primeira parte não era o foco da discussão.

esclarecimento intencional do fenômeno do qual se ocupa, por outro esse objeto requer ser pensado na sua complexidade (LIBÂNEO, 2005, p. 1).

Para Libâneo (2005), a educação tem como objetivo promover um ensino que desenvolva nos estudantes a formação plena, a criticidade, a ética, bem como as condições subjetivas e materiais para que os modos de aprendizagem sejam ampliados e respeitados. Destarte:

Ao investigar questões atinentes à formação humana e as práticas educativas, a pedagogia começa perguntando que interesses estão por detrás das propostas educacionais. Precisamente por isso, a ação pedagógica dá uma direção, um rumo às práticas educativas, conforme esses interesses. O processo educativo se viabiliza, portanto, como prática social precisamente por ser dirigido pedagogicamente (LIBÂNEO, 2005, p. 34).

Nesse sentido, o objeto de estudo da didática é o ensino aprendizagem, com suas finalidades, seus meios e organização desse processo educativo, tendo o professor como mediador para direcionar as práticas pedagógicas na escola. Para Libâneo (2005), o núcleo didático é a mediação dos alunos com os objetos do conhecimento, conforme a teoria histórico-cultural, sob condições socioculturais concretas.

Libâneo (2005) continua sua reflexão ao deixar claro que a intencionalidade do ensino faz com que o professor atenda a objetivos sociais e políticos, logo, que consiga, através do contato com seus alunos, mobilizar saberes para que eles possam atingir o desenvolvimento e o processo de aprendizagem. Nesta senda, percebe-se a importância do acompanhamento do professor no processo de ensino no cotidiano da sala de aula e fora dela, visando o pleno desenvolvimento dos estudantes. Contudo, para que isso ocorra, o professor precisa conhecer a realidade dos estudantes, bem como seus interesses e o meio socio-cultural em que estão inseridos.

No âmbito das práticas de ensino do professor, um dos elementos mais importantes é a avaliação. Ferreira (2019) compreende que a avaliação é realizada de forma consciente ou inconsciente em qualquer momento da vida. As crianças, quando pequenas e sem acesso à educação financeira, ainda não compreendem o significado do dinheiro. Por exemplo, se oferecemos cinco notas de um real e uma nota de dez reais a uma criança de quatro ou cinco anos, presume-se que ela vai avaliar e querer as cinco notas devido à quantidade e não ao valor. Mesmo sem o conhecimento do dinheiro, para a criança o que vale é a quantidade, ela ainda não

consegue identificar os valores, conforme analisa Kamii (2012) em seu livro *A criança e o número*.

Desde pequenas as crianças realizam esse movimento do ato de avaliar no seu cotidiano para realizar suas próprias escolhas. Na escola, a avaliação ganha contornos sistemáticos e indispensáveis, por ser contínua e necessária a cada etapa de ensino, visto que ela precisa servir de parâmetro para mensurar o que o aluno aprendeu ou não. Esse processo sofre mudanças conforme a realidade dos estudantes ou da própria escola.

Libâneo (2005) enfatizou que as práticas de ensino precisam considerar as relações que permeiam o mundo da ciência, da tecnologia e dos meios de comunicação, de modo a articular uma prática comprometida com as mediações culturais dos indivíduos. A partir daí, promove o desenvolvimento mental, crítico e analítico por meio dos conteúdos, atividades e projetos executados em sala de aula, com vistas a fortalecer, desse modo, a autonomia.

A partir da análise das teorias de Rego (2001), Andrade (2019), Libâneo (2005) e Ferreira (2019), a avaliação é compreendida como algo que foi construído ao longo da história da humanidade pelos indivíduos em seu modo de vida social e cultural por meio da interação, mas ela se aperfeiçoou em termos mais sistemáticos somente na escola. Embora isso tenha ocorrido de fato, Luckesi afirma que por mais de 400 anos a avaliação tem sido utilizada como objeto de controle. Esta breve reflexão traz questionamentos para a discussão do próximo tópico sobre a prática da avaliação na escola, a saber, quais são as finalidades da educação? E de que maneira a avaliação se insere neste contexto?

## **1.2 Finalidades Educativas e a Avaliação**

As finalidades educativas escolares em suas relações com o currículo, tal como se apresentam no sistema escolar brasileiro, destacam orientações curriculares baseadas na educação de resultados, aferida por meio de avaliações internas e externas, bem como a influência dos organismos internacionais e os impactos deles nas avaliações, no cotidiano da escola e na prática docente.

Segundo Lenoir (2013), as finalidades educativas são parâmetros eficazes que têm como objetivo identificar as orientações do sistema de ensino e refletir sobre os valores que estão expressos nelas. Além disso, servem de base de análise para a

reflexão dos planos empíricos e operacionais que ocorrem nas práticas de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, Libâneo (2013) ressalta o papel dos organismos internacionais no financiamento da educação e no monitoramento das políticas públicas. Diante disso, é preciso questionar as características e os impactos na formação dos alunos ante esse controle.

O controle é observado a partir de um processo de internacionalização e de ações desenvolvidas pelos organismos internacionais multilaterais, nos sistemas educacionais de países que passam por situações similares às do Brasil, isto é, que possuem dívidas econômicas. Esse fenômeno é resultado da globalização econômica e política, advinda das agências de controle monetário, que são ligadas às nações mais ricas, e que possuem princípios, regras e procedimentos conectados à ideia de governança pública com a finalidade de articulação de empréstimos para países do terceiro mundo.

Entretanto, convém mencionar que essa concessão de crédito tem um preço, haja vista que esses organismos exercem monitoramento e controle dos programas de financiamento. No contexto deste estudo, verificam-se prejuízos para a educação, visto que, se está sujeita a uma lógica neoliberal, serve para os propósitos das classes hegemônicas, ao contribuir para a formação de mão de obra para o mercado. Dessa forma, afere-se que o sistema de ensino não possui uma autonomia para desenvolver uma educação alinhada a um projeto de sociedade mais humanizada e justa (LIBÂNEO, 2013).

Libâneo (2019) continua sua reflexão ao afirmar que é necessário formular as finalidades educativas no contexto educacional, considerando a necessidade de planejamento e execução das políticas públicas. Essa discussão também é importante para a elaboração dos currículos e para sua prática diária, embora, muitas vezes, seja possível observar a descrição, metas e formas de operacionalizações em documentos que destoam das verdadeiras finalidades educativas.

Libâneo (2019) listou questões relevantes para o debate acerca das finalidades educativas e para o desenvolvimento desta discussão:

1) De que modo as finalidades educativas impactam as políticas educacionais, os currículos e o trabalho dos professores?

A respeito disso, Lenoir (2016) destaca que a finalidade do sistema escolar é oferecer o capital humano requisitado pelas empresas, a partir de uma preparação

dos alunos desde os primeiros anos escolares até à conclusão dos estudos em um nível adequado que atenda às expectativas do mercado de trabalho. Dessa forma, a escola se torna um espaço que contribui para a manutenção dos interesses do capital e não um ambiente de resistência, de formação do pensamento crítico e reflexivo, hábil a contribuir efetivamente para a construção de uma educação mais humanizada.

2) Quais concepções de finalidades educativas são endossadas por diferentes organizações e grupos que constituem a sociedade?

Na concepção de Libâneo (2019), além da análise acerca das características internas da escola e do ensino, os educadores devem articulá-las à realidade social existente, para que assim se possa entender em uma perspectiva social e histórica. Desse modo, os gestores escolares e professores precisam discutir a escola a partir de uma dimensão política, considerando a defesa irrestrita da autonomia e da liberdade no desenvolvimento do trabalho docente (LIBÂNEO, 2019).

Nesse toar, destaca-se que a compreensão da educação e do ensino se encontram subordinados à perspectiva neoliberal, descrita em documentos dos seguintes organismos internacionais: Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre outros, conforme destaca Evangelista (2013).

As ideias discutidas por Daniels (2002) enfatizam a necessidade de haver uma compreensão efetiva da equipe pedagógica e dos professores da escola acerca da teoria de ensino e da aprendizagem em que o Projeto Político Pedagógico (PPP) está baseado e por quais ações são realizadas. E a partir dessa compreensão, desenvolver um planejamento que articule uma proposta pedagógica emancipatória, que prime pelo desenvolvimento intelectual dos estudantes, de modo a transformar o processo educativo.

Constatada a necessidade de transformação do processo educativo, apontado por Daniels (2002), compreende-se que o trabalho do professor é primordial, pois somente através da mediação do conhecimento com os estudantes pode-se diagnosticar em qual nível de desenvolvimento se encontra o educando e quais conhecimentos ele traz na sua bagagem cultural. Portanto, os professores devem articular os conteúdos com sua realidade para que os estudantes mobilizem seus saberes em busca de novos conhecimentos, com o fito de orientá-los e apoiá-los neste percurso. Contudo, para integrar esses conteúdos é necessária a compreensão de que



Uma boa avaliação pode muito bem destacar as forças e fraquezas que um indivíduo possui e, assim, pode indicar os conteúdos de um programa educacional adequado, mas não pode fazer isso na ausência de uma teoria do ensino e da aprendizagem que possa ser usada para guiar o modo como a avaliação e os empreendimentos educacionais são implementados (DANIELS, 2002, p. 258).

Mediante a breve reflexão acima a respeito das finalidades educativas, verifica-se a necessidade de lutar por mais autonomia no processo de elaboração e execução das políticas públicas educativas no sistema de ensino brasileiro, para que não sejam consolidadas práticas avaliativas que apenas classifiquem os estudantes e sirvam aos interesses dos organismos internacionais. Logo, é relevante abordar a avaliação sob uma perspectiva geral e ampla, suas tipificações gerais e contribuições para uma educação voltada para o desenvolvimento humano. Além disso, discutir o que está proposto pela legislação que seja pertinente à temática em questão.

### **1.3 Conceituações Gerais e Amplas de Avaliação**

Conforme discutido anteriormente, a avaliação da aprendizagem escolar reflete as concepções de avaliação organizadas e orientadas para atenderem a objetivos requeridos pelo neoliberalismo. As concepções de avaliação do ensino e aprendizagem tendem a ser influenciadas pelo capitalismo, o qual prima pela competitividade e pelo individualismo. As concepções “tecnicistas”, por exemplo, sustentam uma visão de educação que leva a um currículo de resultados, em que predomina o quantitativo.

Dessa forma, é importante observar qual teoria está fundamentada no PPP da escola e se os professores e toda a comunidade escolar participaram da construção desse documento (NASCIMENTO; NASCIMENTO; LIMA, 2020), a fim de que os professores possam exercer sua autonomia no planejamento e na execução de suas aulas e, por conseguinte, propiciar uma educação voltada ao desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, Luckesi (2015) destaca que o estudante necessita de um acompanhamento para ajudar no seu desenvolvimento, com o professor sendo parte integrante desse processo. Para o autor, essa mediação entre estudante e professor é necessária para subsidiar o educando no seu autodesenvolvimento, de forma construtiva e eficiente, o que se diferencia de “esperar” resultados bem-sucedidos,



como usualmente ocorre nas práticas pedagógicas cotidianas nas escolas.

Luckesi (2015), em um evento denominado “SME em Diálogos: Avaliação para a aprendizagem”<sup>4</sup>, organizado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, afirmou que só se ensina quando há alguém para aprender. Ele destacou ainda que existe uma cultura do castigo, em que os aspectos negativos ou os erros são ressaltados. Por isso, quando um professor geralmente consegue ser bem-sucedido quanto à aprendizagem dos estudantes, parece que há algo errado ou mascarado, produzido pelo senso comum. O que nem sempre é verdade.

A partir disso, compreende-se que o ato de avaliar é um processo que revela a qualidade da realidade, conforme os objetivos propostos pelo educador. A avaliação só aponta o caminho, as decisões são tomadas pelo gestor. Nesse sentido, é importante deixar claro que o professor também é o gestor da sala de aula. Quem toma a decisão é o gestor e não o instrumento avaliativo. Dessa forma, todas as decisões construtivas são do gestor, que acompanha todo o processo em sala de aula ou mesmo fora dela. Nesse contexto, o gestor é o responsável por tomar a decisão adequada para melhorar cada vez mais a aprendizagem dos estudantes (LUCKESI, 2015).

Como contribuição a este debate, Ferreira (2019) destaca a avaliação da aprendizagem e sua articulação teórica e prática da interdependência da relação entre objetivos-conteúdos-métodos, em que se pode analisar a trajetória qualitativa dos conhecimentos que estão sendo apropriados pelos estudantes e ensinados pelo professor durante todo o ano escolar. Todavia, como essa relação proposta por Ferreira (2019) é importante para o ato de avaliar? Na Figura 1, abaixo, destacam-se as características na organização do trabalho escolar do professor que compõe essa relação de interdependência:

---

<sup>4</sup> Esta fala está disponível *online* no Youtube. A palestra *online* está referenciada no final desta dissertação.

**Figura 1 - Relação objetivos-conteúdos-métodos proposta por Ferreira (2019)**



Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa, adaptado de Ferreira (2019).

O professor, como sujeito diretamente envolvido na constituição histórica e social da avaliação, realiza várias ações cotidianas, exemplificadas na Figura 1, que demandam uma reflexão contínua sobre sua prática pedagógica, de modo que a ênfase do seu trabalho deve ser na formação do desenvolvimento humano. O seu trabalho é mediar a dinâmica das ações e práticas avaliativas, tendo como base os diferentes movimentos da história e as contribuições pertinentes de cada concepção ou tendência pedagógica (FERREIRA, 2019).

Nesse sentido, a avaliação é um movimento que está em transformação e necessita que todos se preocupem em aperfeiçoá-la. Todos os envolvidos no processo educativo devem ter ciência do seu verdadeiro papel, a saber, diagnosticar e agir sobre a realidade. Dessa forma, ressalta-se a essência coletiva da avaliação na realidade escolar. Para Luckesi (2003), a avaliação pode ser definida como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que provoca uma tomada de posição a respeito deste, para aceitá-lo ou para transformá-lo. Logo, a avaliação pode ser desenvolvida em várias situações e âmbitos sociais, políticos e culturais.

Para as mudanças necessárias nos dias atuais, os estudos que estão vinculados à teoria histórico-cultural fornecem subsídios para a promoção de experiências educativas articuladas à realidade dos estudantes. Assim, são consideradas suas especificidades: nível de conhecimento e conhecimentos ligados

ao seu grupo cultural, os quais contribuem para a promoção de práticas pedagógicas e propostas de avaliação que promovam o desenvolvimento do sujeito em uma perspectiva histórica, crítica e cultural (FERREIRA, 2019).

Em relação aos tipos de avaliação e suas principais semelhanças e diferenças para o ambiente de aprendizagem na sala de aula, destacam-se, neste tópico, as seguintes: formativa, contínua e somativa.

A avaliação formativa e a avaliação contínua são processos interativos que buscam o desenvolvimento em uma perspectiva global e integrada. Contudo, é preciso ter cuidado com a aplicação dos instrumentos nesse cenário, pois a avaliação não perde o seu aspecto somativo e valorativo. A principal diferença é que essas avaliações são aplicadas de forma contínua na escola (VIANA, 2021).

Já a avaliação somativa é realizada em diferentes momentos e espaços na instituição escolar, de forma mensal ou bimestral. A finalidade é avaliar o que foi aprendido, examinando os estudantes através de notas que podem apontar tanto para o êxito quanto para o fracasso (VIANA, 2021). Esse tipo de avaliação é excludente e não contribui com o desenvolvimento dos educandos.

A partir do que foi proposto nesta seção, pode-se observar a avaliação como um conceito em transformação, que precisa ser discutido e pesquisado no cenário educacional, considerando a importância dele para a construção de uma educação e formação plena do indivíduo. Nesse sentido, é necessário compreender como esse conceito é enunciado no fazer pedagógico do professor, para que haja uma reflexão contínua da sua prática pedagógica. Diante disso, ressalta-se a necessidade da pedagogia e da didática empreendidas pelo educador no ato de avaliar.

Nesse toar, o próximo item desta pesquisa promove uma discussão a respeito das principais legislações educacionais que perpassam o processo histórico da avaliação da aprendizagem no Brasil. Para tanto, foi realizada uma retrospectiva documental com o objetivo de discutir o processo avaliativo e as contradições trazidas pelas reformas neoliberais que permeiam o ambiente educacional. Assim, far-se-á uma narrativa sobre a educação desde a Constituição Federal de 1988 até às legislações mais recentes.

### *1.3.1 A avaliação, leis e políticas públicas*

Ao analisar a história da educação no Brasil, bem como a conjuntura política,

social e econômica, vislumbra-se diversos avanços em direitos trabalhistas e educacionais no país, que foram expressos pela promulgação da Constituição Federal do Brasil (1988); da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), de 1943; da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996; e do Plano Nacional de Educação (2014-2024), o PNE.

Além disso, observa-se que, no decorrer do século XXI, muitas lutas entre grupos, associações e sindicatos foram travadas a favor da melhoria de condições de trabalho e da garantia de direitos do cidadão. Desse modo, é a partir dessas inquietações que o ser humano tem se mobilizado para reivindicar melhores condições de vida para o coletivo, visto que é pensando nas necessidades biológicas, culturais e sociais, dentre outras, que os homens se organizam para lutar por suas pautas específicas.

Nesse sentido, é importante compreender o processo histórico que envolve a constituição das políticas educacionais. Primeiramente, é necessário entender algumas ideias sobre a concepção de política. De acordo com Bobbio (2000), a origem da palavra “política” tem o seguinte percurso histórico:

Derivado do adjetivo originado de pólis (politikós), que significa tudo o que se refere à cidade e, portanto ao cidadão, civil, público, e também sociável e social, o termo política foi transmitido por influência da grande obra de Aristóteles, intitulada Política, que deve ser considerada como o primeiro tratado sobre a natureza, as funções e divisão do Estado, e sobre as várias formas de Governo, predominantemente pelo significado de arte ou ciência do Governo, isto é, de reflexão, não importa se com intenções meramente descritivas ou também prescritivas (mas os dois aspectos são difíceis de distinção), sobre as coisas da cidade. [...] Durante séculos, o termo política foi empregado predominantemente para indicar obras dedicadas ao estudo daquela esfera de atividade humana que de algum modo faz referência às coisas do Estado (BOBBIO, 2000, p. 159).

Brzezinski (2018) compreende a política como um objeto de investigação complexo, por essa razão, é preciso analisar os aspectos que compõem as relações entre governo, estado e poder, considerando o papel dos vários segmentos que constituem a política concreta. Dentre esses aspectos, destacam-se a base de intervenção dos partidos, homens políticos com suas particularidades e a corrupção, que identificam a crise identitária da classe política brasileira.

Desse modo, para Dallari (2004), há uma diversidade de concepções sobre política, dependendo da visão e das projeções sobre o termo. Segundo ele, pode ser conceituado como uma arte, que comporta capacidade criativa e sensibilidade para

conhecer o ser humano, ou mesmo estar ligado ao estudo do poder, em que as decisões se concentram nas mãos do Estado, ou ainda, “Ciência do Estado”, pois depende dele para a tomada de decisões.

O conceito de política de Dallari (2004) é bem parecido com o conceito de Arendt (2007), quando suas ideias convergem para a questão de que a política se baseia na pluralidade dos homens e trata fundamentalmente da convivência entre diferentes. A partir daí, Arendt (2007, p. 22) ressalta que “Os homens se organizam politicamente para certas coisas em comum, essenciais num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto das diferenças”.

Essas implicações históricas e políticas impactam a escola, tendo em vista que ela é um espaço de transformações. Nesse sentido, a construção de práticas educativas mais críticas deve ser um compromisso de todos para a constituição de uma sociedade mais justa e emancipatória em relação às contradições inerentes aos interesses do Capital. Brzezinski (2011) destacou que a realidade concreta é construída através das lutas de classe, assim, a ideologia interfere na construção dessa compreensão da realidade. O exercício que se deve fazer é desvelar o que está implícito, objetivando uma percepção e compreensão críticas. Em uma perspectiva mais geral, a escola constitui-se como um espaço de diálogo e formação para os indivíduos que a integram, por isso, é fundamental a luta por uma educação pública, laica e de qualidade para todos.

A vida social e os acontecimentos do cotidiano contribuem para processos de organização e mobilização espontâneos, que culminam na luta pela liberdade e mudanças sociais. Nessa perspectiva, os espaços são constituídos e, inclusive, tornam-se a verdadeira política nas relações sociais (ARENDR, 2007). Clarke (2000) contribui com essa discussão ao afirmar que a política é uma

[...] proteção positiva contra o totalitarismo e algumas formas de absolutismo e de governo, nos quais os governantes ignoram ou manipulam as pessoas. Pode também ser considerada em termos perfeccionistas – ou seja, algo com um valor inerente. Esta última ideia implica contudo entender a política num sentido mais lato do que as intrigas que frequentemente são confundidas com ela, significa entendê-la como algo em que participa a maioria das pessoas (CLARKE, 2000, p. 20).

Contudo, com o passar dos tempos, esses conceitos sobre política foram sendo modificados conforme o movimento de cada época histórica e, principalmente, com a presença de regimes totalitários e fascistas, em que a vida em sociedade era

dominada não pela liberdade, mas sim pela necessidade (ARENDR, 2007). Por isso, é necessário que os homens continuem a lutar e a resistir contra os interesses do modo de exploração capitalista, que tem efeitos negativos sobre a escola.

A organização social e política proporciona a clareza de que a vida do ser humano está baseada na necessidade de participação e do verdadeiro sentido de liberdade em defesa das pautas surgidas a favor da coletividade. Pensando nas políticas públicas que permeiam todo esse cenário educacional, temos que nos ater aos processos de implementação das políticas educacionais de avaliação em larga escala na Educação Básica no Brasil para compreendermos suas implicações. Segundo Freitas (2018), foi introduzido no Brasil, de forma sistemática e oficial, um movimento pelas referências nacionais curriculares em 1990, através do seguinte percurso histórico:

A Implantação de processos de avaliação de larga escala na educação que iriam se articular com estas referências já havia sido ensaiada nos idos anos de 1988 e oficializada em 1994 pelo governo de Itamar Franco (Horta Neto, 2018). Disso resultaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e o fortalecimento dos processos de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), ingredientes básicos para um sistema de responsabilização (accountability) (FREITAS, 2018, p. 9).

Nesse contexto das políticas neoliberais, principalmente a partir da década de 1990, houve várias reformas educacionais, de acordo com a ideologia do partido governante, que culminaram na implementação de políticas públicas na área da educação, precarizando ainda mais o ensino e outras atividades humanas.

A partir disso, destacam-se leis e políticas públicas que foram fundamentais para analisar a avaliação e sua importância na educação. Os documentos escolhidos para discussão foram os seguintes: Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Plano Nacional de Educação (PNE).

A Constituição Federal de 1988 defende a educação como um direito inegociável, através da organização da escola e do atendimento dos requisitos para a garantia dos direitos das pessoas. Contudo, esse movimento sofreu tensões ao longo da história. O desenvolvimento de políticas educacionais, implementações de leis, decretos e resoluções foi influenciado por concepções diferentes, umas favoráveis à classe trabalhadora e outras às elites dominantes.

Dessa maneira, o art. 205 da Constituição Federal de 1988 reafirma a

educação como um direito e, também, uma tarefa essencialmente coletiva:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Em relação ao sistema de ensino, o art. 206 descreve os princípios que norteiam a organização escolar, o desenvolvimento das relações entre os sujeitos da comunidade escolar, a garantia da diversidade de concepções, o currículo e ideias no processo educacional, a garantia do padrão de qualidade e, por fim, como se organiza a carreira profissional do docente:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal; IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1988).

No art. 208, por sua vez, é tratada especificamente a organização da educação básica para aqueles que tiveram acesso no período regular e, também, para os que foram excluídos no decorrer do processo.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

O ECA, promulgado pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, defende que todas as crianças e adolescentes têm direito legal à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, respeito, preparo para o exercício da cidadania e acesso a uma escola pública e gratuita, conforme destaca o art. 53:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis (BRASIL,



1990).

Com base no que foi proposto pelo art. 53 do ECA, o estudante tem o direito de participar e questionar a metodologia de avaliação à qual foi submetido, considerando os processos de organização e decisão da escola. Além disso, pode participar de instâncias de decisão nos grêmios estudantis. Cumpre destacar também o artigo 57 do ECA, que ressalta as atribuições da esfera governamental:

[...] o poder público estimulará pesquisas, experiências, novas propostas relativas ao calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório (BRASIL, 1990).

Já em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9394, mais conhecida como LDB, para organização do sistema de ensino. De modo que, na redação do artigo 22, dispõe que “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Com base na análise do art. 1º da lei em comento, compreende-se que a finalidade da educação está imbricada a toda estrutura e organização para a oferta do ensino, ou seja, considerando a realidade da escola, sua proposta curricular e ações de avaliação. Percebe-se que a luta para a oferta de uma educação pública e de qualidade, que oportunize a todos o conhecimento, tem sido travada há muito tempo, porém, depende de fatores diversos, tais como: políticos, sociais e culturais, cujo dispositivo impende transcrever:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996).

O artigo 24 da LDB, por sua vez, discorre sobre essa organização escolar de acordo com as regras estabelecidas, de modo que no inciso V, alínea “a” a “e”, pontua sobre a verificação do rendimento escolar tendo como critérios:

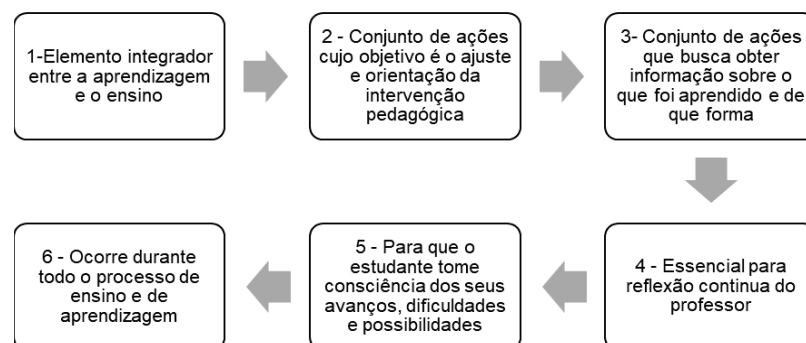


a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanços nos 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).

A partir da finalidade da educação discutida no artigo 24 da LDB, é importante ressaltar que ela deve priorizar o desenvolvimento do ser humano e da sua autonomia, atuando como sujeito histórico capaz de intervir na sua própria realidade social, política e econômica. Essa visão da finalidade da educação deixa explícito que, para acontecer o desenvolvimento do ser humano, é preciso haver participação dos estudantes em todo processo educativo. Dessa forma, é necessária a participação dos professores, estudantes e comunidade escolar, bem como trazer suas experiências, vivências, conforme seu contexto sociocultural.

Viana (2021) contribui com esse debate ao discutir a perspectiva de avaliação dos PCNs, publicados em 1997. Na concepção da autora, os PCNs compreendem a avaliação como parte fundamental para intervenção pedagógica do professor. Logo, a avaliação deve ser desenvolvida de forma gradual durante todo o processo de ensino, e não apenas no fechamento das etapas do trabalho. Em síntese, os PCNs destacam os princípios, segundo Viana (2021), para a sua compreensão, conforme a Figura 2 abaixo.

**Figura 2 - Características da avaliação segundo os PCNs**



Fonte: Elaborada pela autora, adaptada de Viana (2021).

Outro marco legal contemporâneo e de importância histórica para a trajetória da avaliação nas políticas públicas educacionais é o PNE, aprovado em 2014, com o

período de vigência para 2024. A aprovação do PNE está conectada historicamente com o que é proposto no art. 214 da Constituição Federal de 1988:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

No PNE foram estabelecidas 20 metas e várias estratégias para a melhoria da educação. Houve uma intensa participação da sociedade civil da Campanha Nacional pelo Direito à Educação que buscou atuar para melhorar o texto final da Lei, no intuito de produzir diretrizes, metas e objetivos adequados nos mais variados níveis educacionais presentes no Brasil (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2020).

Nesse sentido, o PNE 2014-2024 irá tratar, em várias metas e estratégias, do tema avaliação como concepção política educacional. Esse documento, que reflete a luta coletiva por uma educação melhor e para todos, evidencia a força do trabalho da sociedade civil e política. Considerando a centralidade da pesquisa, foram escolhidas para análise as metas 7 e 8, além de algumas estratégias de ação que discutem sobre os processos avaliativos nas escolas públicas.

Dessa forma, a discussão da Meta 7 preconiza ações que vão melhorar a qualidade da educação e a gestão entre os órgãos governamentais no intuito de contribuir com o desenvolvimento de políticas educacionais. A análise da meta escolhida preocupou-se em descrevê-la e discuti-la em uma perspectiva crítica, cuja meta (nº 7) é descrita no documento da seguinte forma: “[...] fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb” (BRASIL, 2014).

Ademais, as projeções, para a execução da referida meta, tiveram como base os parâmetros estabelecidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), apresentado na Tabela 1, abaixo.

**Tabela 1 - Médias Nacionais para o Ideb**

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: Brasil (2014).

Em setembro de 2022, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulgou os resultados de 2021, evidenciando que a projeção para os anos finais do Ensino Fundamental, que é o foco desta pesquisa, não foi alcançada, ficando em 5,1% (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2022).

De acordo com Soares, Soares e Santos (2022), em seu ensaio intitulado *O algoritmo do Ideb e as metas projetadas para a Educação Brasileira: uma análise estatístico-matemática*, as projeções para o Ideb são feitas a partir da compreensão da ideia de uma política de avaliação que é mensurável, mas que pode ser acompanhada no decorrer dos anos.

Contudo, a política educacional nacional está focada na responsabilização das escolas e alunos, inclusive as escolas têm a obrigação de prestar contas à sociedade do que foi alcançado. De certa forma, isso é um modo de controle, pois aquelas escolas que não alcançam as metas são vistas como lugares que não cumpriram o seu papel em oferecer uma educação de qualidade. Para a elaboração de uma política nacional de avaliação é preciso considerar as especificidades locais e regionais, em termos qualitativos, e não somente quantitativos.

Após a leitura e reflexão de todas as metas do PNE, foram selecionadas estratégias que discutem diretamente a avaliação da aprendizagem, pertinentes a uma reflexão empreendida na pesquisa, conforme destaca o Quadro 1, abaixo.

**Quadro 1 - Análise das estratégias da Meta 7<sup>5</sup>**

Estratégia	Análise
<p>7.2) assegurar que: a) no quinto ano de vigência deste PNE, pelo menos 70% (setenta por cento) dos (as) alunos (as) do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado <b>nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo</b>, e 50% (cinquenta por cento), pelo menos, o nível desejável; b) no último ano de vigência deste PNE, todos os (as) estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado <b>nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo</b>, e 80% (oitenta por cento), pelo menos, o nível desejável;</p>	<p>A partir da concepção de “aprendizagens essenciais” descritas na BNCC (2017), a escola deverá nortear a implementação do seu Projeto Político Pedagógico. Entretanto, observa-se que na BNCC (2017) há um esvaziamento do próprio currículo, ao ressaltar de uma forma tão veemente a ideia de competência e habilidades para a formação do indivíduo. Isso poderá afetar diretamente a qualidade da educação em uma perspectiva desenvolvimental e as práticas de avaliação para diagnosticar a realidade.</p>
<p>7.4) induzir <b>processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica</b>, por meio da <b>constituição de instrumentos de avaliação</b> que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática;</p>	<p>O plano é consoante às determinações com que foi proposto pela Declaração Mundial Educação para Todos de Jomtien (1990), para a satisfação das necessidades básicas de educação. No entanto, pode-se verificar que ele atende à CF/88 e à LDB/96, sem enfatizar o currículo e a avaliação para o desenvolvimento humano e crítico do sujeito, sendo nítido seu foco no controle e no monitoramento dos resultados.</p>
<p>7.7) <b>aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio</b>, de forma a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental, e incorporar o Exame Nacional do Ensino Médio, assegurada a sua universalização, ao sistema de avaliação da educação básica, bem como <b>apoiar o usos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas</b>;</p>	<p>A partir da leitura dessa estratégia, pode-se concluir que o currículo instrumental é padronizado, juntamente com a política de avaliações externas, conforme apresentado na BNCC (2017).</p>
<p>7.32) <b>fortalecer, com a colaboração técnica e financeira da União, em articulação com o</b></p>	<p>Em decorrência do currículo padronizado, o processo de avaliação consiste, segundo a</p>

<sup>5</sup> Parte das estratégias estão realçadas porque discutem diretamente a avaliação da aprendizagem no contexto da Educação Básica.

<p><b>sistema nacional de avaliação, os sistemas estaduais de avaliação da educação básica</b>, com participação, por adesão, das redes municipais de ensino, para orientar as políticas públicas e as práticas pedagógicas, com o fornecimento das informações às escolas e à sociedade;</p>	<p>BNCC (2017), em “[...] construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (BRASIL, 2017, p.17).</p>
---	---

Fonte: Adaptado de Brasil (2014).

A partir do que foi elencado no Quadro 1, na análise das estratégias da meta 7, na Tabela 2, promove-se uma crítica às estratégias que não provocam uma mudança real na concepção de avaliação da aprendizagem, lado outro, perpetuam uma ótica baseada em avaliações padronizadas que não traduzem a realidade educacional. Desta feita, em consonância com as citadas críticas, o art. 8º do PNE, Lei nº 13.005/2014, destaca a importância do trabalho coletivo entre as esferas governamentais para que essas metas aconteçam e, por conseguinte, a importância da execução de políticas públicas educacionais democráticas para a área, cuja redação cumpre transcrever:

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei. § 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que: I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais; II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural; III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades; IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais (BRASIL, 2014).

Dessa maneira, conforme a descrição exposta no art. 8 do PNE, pode-se inferir que existem muitos desafios postos para a gestão escolar, considerando a necessidade de garantir uma formação crítica dos estudantes, emancipatória e cidadã. Entretanto, as influências das reformas educacionais neoliberais e seu estabelecimento de padrões, práticas e políticas acabam se articulando aos interesses do mercado (ARANTES, 2019).

No que concerne ao papel da avaliação da aprendizagem, é preciso definir os procedimentos avaliativos que corroborem uma formação de sujeitos críticos e ativos

em todas as etapas e níveis educacionais. Logo, os referidos procedimentos avaliativos devem ser considerados no desenvolvimento de avaliações internas (produzidas e aplicadas dentro da escola) e externas (provas que são produzidas fora da escola). Situação que configura um novo direcionamento para a ação pedagógica na instituição escolar, de modo a promover o acesso a novos conhecimentos socioculturais que foram produzidos pela humanidade, com o fito de reduzir as desigualdades sociais (ARANTES, 2019).

Freitas *et al.* (2017) contribuem com este debate ao discutir sobre a essência da avaliação na Educação Básica:

O projeto parte do suposto básico de que a avaliação não deve ser um instrumento de controle sobre a escola e os profissionais da educação, mas sim um processo que reúne informações e dados para alimentar e estimular a análise reflexiva das práticas em busca de melhorias, desde a sala de aula até a secretaria (FREITAS *et al.*, 2017).

Além disso, Arantes (2019) defende o compromisso de construir uma educação emancipatória, com base nos múltiplos interesses que fazem parte do processo de aprendizagem dos estudantes, em defesa de uma escola que prime pelo acesso ao conhecimento. Logo, há que se romper, de forma permanente, com os interesses exploratórios da classe dominante em detrimento de uma educação crítica e emancipatória para a classe trabalhadora. Mediante isso, a escola torna-se um lugar de resistência.

A exemplo dos interesses exploratórios da classe dominante, cita-se a retomada da política brasileira em direção ao liberalismo econômico, no ano de 2016, revestida de perversidade (neoliberalismo), modelo este que já vinha sendo consolidado desde a década de 1980 como um movimento global de reforma da educação de forma padronizada, inserindo testes e responsabilização, presentes hoje nas políticas educacionais (FREITAS, 2018). Desta feita, a resistência é uma condição essencial para a luta contra os ideais neoliberais.

Nesse toar, a partir das leis e políticas públicas apontadas neste tópico, pode-se concluir que houve avanços e retrocessos ao longo da história, que reverberam diretamente sobre a avaliação no contexto da aprendizagem escolar. Desse modo, no último tópico do capítulo, destacam-se as conclusões gerais dessas reformas neoliberais e a relação com o ato de avaliar no sistema escolar.

### 1.3.2 Conclusões gerais sobre o capítulo

Refletir sobre essas reformas neoliberais nos leva a perceber a influência desse movimento na educação e ter uma visão crítica da totalidade. A partir dessa compreensão, é possível provocar uma mudança na política educacional, com o fito de atender às necessidades da educação, além de construir um discurso contra-hegemônico que se oponha à lógica mercantilista defendida pelo neoliberalismo.

Freitas (2018), ao descrever o processo de implementação da reforma empresarial nos Estados Unidos, destacou o papel de Rod Paige<sup>6</sup> como principal responsável por esse movimento. A lógica implementada por esse gestor era focada no fordismo, um método de produção em que a educação deve apresentar bons resultados, funcionando como um negócio.

Observa-se, nessa ideia de Rod Paige, a incorporação das reformas advindas por mecanismos internacionais, servindo a interesses hegemônicos da classe dominante. O objetivo foi a manutenção dos seus interesses empresariais de lucro, bem como as transformações dos processos produtivos, para manutenção do sistema capitalista (FREITAS, 2018).

No cenário mundial, as agências internacionais, tais como o Banco Mundial (BM), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e o Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (Pisa), são referências para a avaliação de políticas educacionais em âmbito internacional.

Por essa razão, elaboram uma identidade entre a boa educação e a elevação de notas, através de competências e habilidades, as quais são inseridas nos currículos para que os professores desenvolvam com os seus estudantes mão de obra qualificada, que atenda ao mercado de trabalho. Assim, oculta-se o debate sobre as finalidades educativas, abrindo espaço para uma política de resultados das avaliações (LIBÂNEO; FREITAS, 2018).

Nessa perspectiva, a escola fica refém de procedimentos avaliativos baseados em testes, padronização e sistema de *accountability*<sup>7</sup> que acabam por implementar

---

<sup>6</sup> Ele foi o 7º Secretário de Educação dos Estados Unidos de 2001 a 2005.

<sup>7</sup> Com tradução livre para o português, quer dizer “responsabilidade”. O termo é de origem inglesa, e foi introduzido no Brasil em 1990. Em uma perspectiva abrangente, o sistema busca implementar uma ótica gerencialista na educação, baseada na prestação de contas, a responsabilização e a avaliação das partes que o compõem (SCNEIDER; NARDI, 2019).



padrões cognitivos e morais, a partir das bases nacionais curriculares (FREITAS, 2018).

Alguns autores debruçaram-se sobre a reforma empresarial da educação dentro dos Estados Unidos, dentre eles, cita-se Emery (2005), que a analisou desde o seu nascimento, de modo que o autor afirma:

Um dos efeitos dos testes de alto impacto que estou segura que agradou aos dirigentes empresariais é que o debate histórico público sobre quais deveriam ser as finalidades da educação [...], foi eliminado. Em seu lugar, o aumento das pontuações nos testes tornou-se um fim em si mesmo [...] (EMERY, 2005, p.1).

À vista disso, mediante as reflexões propostas por Arantes (2019), Freitas (2018), Libâneo e Freitas (2018), compreende-se a importância de que sejam implementadas Políticas Educacionais voltadas à formação dos estudantes para o mundo do trabalho criativo, humano e crítico, com amplas possibilidades de atuação e transformação social para os sujeitos em formação. Isso porque, quando se analisa a questão do desenvolvimento global do ser humano é preciso pensar em um currículo que atenda aos anseios e ao crescimento intelectual dos estudantes, a fim de oportunizar a todos os saberes e aprendizagens que vão ao encontro da realidade da escola.

Importante notar que há discussões levantadas por defensores da reforma empresarial, que mesmo com a aprovação da BNCC em 2017, pode haver mudanças no currículo de cada escola, servindo esse documento como uma orientação a ser seguida para garantia das aprendizagens essenciais. Além disso, historicamente, também se observa essa relação entre a educação e os conteúdos considerados mínimos para a Educação. Conforme destaca o art. 210, “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, a sua implementação deve ocorrer em cada estado, incluindo os conteúdos para serem trabalhados conforme sua realidade. Contudo, o autor deixa claro que essa inclusão desses saberes específicos que não aparecem nas avaliações externas, no âmbito nacional, perdem sua credibilidade (FREITAS, 2018).

De acordo com Nascimento, Costa e Ribeiro (2020 apud AFONSO, 2009; LIBÂNEO, 2014; SILVA, 2014), as políticas educacionais de avaliação em larga escala têm se pautado pela influência dos organismos multilaterais, com vistas à eficácia e



eficiência, portanto, seguem a lógica do mercado. Logo, mobilizam as organizações públicas para competição e ranqueamento dos resultados.

No Brasil, o Ideb tem sido utilizado para medir os resultados da escola, porém, não contempla a complexidade da realidade educacional, sendo um dos mecanismos de controle do modelo gerencial que tem se efetivado nas avaliações externas. Sobre essa perspectiva os autores discorrem:

[...] os processos de avaliação baseados em testes vão criando uma elite técnica. Esta elite, fala a linguagem esperada por essas políticas, e isola-se do campo da educação em fundações e *think tanks* voltados a dar cobertura técnica em defesa de determinadas posições teóricas, bem como em organizações sociais e empresas prestadoras de serviços de avaliação para os governos e secretarias de educação (MADAUS; RUSSEL; HIGGINS, 2009, p. 96-101).

Um dos exemplos que podemos citar são os institutos e programas privados existentes no mercado educacional que atendem às redes públicas municipais e estaduais no território brasileiro. Sob a égide da parceria público-privada, emerge como única finalidade preparar a escola e os alunos para alcançarem resultados nas avaliações externas. Os bons resultados significam eficiência no processo educacional. Isso reforça a perspectiva gerencialista baseada em resultados quantitativos, e não qualitativos. Isto é, cria-se uma escola de preparação da classe trabalhadora para o mercado de trabalho, enquanto prepara a elite para o desenvolvimento intelectual.

Esse cenário limita o desenvolvimento dos estudantes e reduz a autonomia dos educadores. Conforme afirma Libâneo (2012), há propostas que circulam no meio educacional sobre as funções da escola dual, uma para ricos e outra para pobres. A primeira marcada pelo tripé conhecimento, aprendizagem e tecnologias. A escola para pobres, por sua vez, é a escola da integração social, assistência e auxílio para os menos favorecidos. Nessa lógica, a escola para os pobres não necessita preparar seus alunos para a apropriação dos conhecimentos socialmente produzidos, conforme prevê a própria legislação educacional e, portanto, a avaliação não se dá no processo e na perspectiva diagnóstica. Lado outro, tem-se uma avaliação de resultado, enquanto produto, que acaba por separar os “bons” dos “ruins”.

Conforme estudos realizados neste tópico, constatou-se que o contexto educacional ligado às reformas neoliberais tem impactado a política de avaliação em larga escala na Educação Básica no Brasil. Nesse sentido, compreende-se que as

referidas reformas estão voltadas para atender aos interesses da classe hegemônica. Observou-se ainda que a escola tem sido direcionada por organismos de financiamento mundial para reproduzir uma ótica baseada nos resultados expressos nas políticas educacionais de avaliação em larga escala. Logo, não obstante o projeto educacional tenha como foco o direito de aprender, o projeto a que se propõe parte de uma avaliação alicerçada na lógica gerencialista e quantitativa, sem considerar o desenvolvimento humano em uma perspectiva global e ao mesmo tempo subjetiva.

Viana (2021) destacou as pesquisas de Mendes, Mendes e Müller (2011), e de Forner e Trevisol (2012) e seus achados no que concerne ao desenvolvimento de práticas tradicionais de avaliação na escola. Para esses autores, existe uma cultura em que a comunidade escolar reconhece como avaliação as provas e métodos tradicionais. Dessa forma, seria necessário haver uma mudança na estrutura política da educação. Essa mudança poderia influenciar o comportamento e as ideias dos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Assim, verificou-se através das leituras empreendidas que a realização de avaliações de larga escala busca mensurar o desempenho dos estudantes de acordo com um currículo estabelecido nacionalmente, sem considerar as especificidades locais de cada contexto educacional. É fato a existência de influência dos interesses empresariais na escola, mas essa situação requer uma análise sob uma perspectiva crítica no momento da elaboração dos currículos para cada instituição escolar (FREITAS, 2018).

Como contribuição a esse debate, alguns autores, como Arendt (2007) e Dallari (2004), destacam a importância dos movimentos sociais para que se garantam os direitos da coletividade, os quais contribuem para processos de organização e mobilização espontâneos, que culminam na luta pela liberdade.

Desta feita, percebe-se no decorrer do percurso, desde 1988, que as reformas educacionais têm sido voltadas a atender aos interesses da classe dominante, servindo a um sistema capitalista voltado ao mercado de trabalho, tendo os empresários como principais interessados nesse processo.

Nessa perspectiva, com base nos teóricos estudados, existe uma necessidade de mudança em relação às políticas de avaliação institucional para que atendam ao real objetivo da educação, promover o desenvolvimento humano em uma perspectiva ampla e global. É visível que há uma organização voltada aos interesses da classe dominante para atender às demandas de um sistema de ensino que se encontra

envolto ao sistema neoliberal, hábil a atender às demandas do mercado do momento. No entanto, ainda que necessárias mudanças, para que as políticas públicas já implementadas sejam efetivadas, é preciso que a sociedade civil se organize e reivindique que se cumpram os direitos que lhes foram concedidos, através das lutas de classe, desde a Constituição Federal.

Por fim, não obstante a constatação de que a avaliação no Brasil recebe influência dos organismos multilaterais na organização de ensino, especialmente das avaliações internas e externas aplicadas na escola, é manifesto que a avaliação é parte constituinte do processo educacional voltado ao desenvolvimento dos estudantes, a qual, sob esse viés, possibilita erradicar cada vez mais o número de excluídos do ensino fundamental.

## **CAPÍTULO 2 - A PRÁTICA AVALIATIVA E O FUNDAMENTO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

O escopo deste capítulo é apresentar as bases para o entendimento da Teoria Histórico-Cultural, proposta por Vygotsky e seus colaboradores da psicologia da educação russa, de modo a destacar suas contribuições para a educação na atualidade, especificamente sobre a avaliação da aprendizagem, foco desta pesquisa.

Ao analisar a obra de Vygotsky, Rego (2001) destaca que a gênese do seu trabalho está nos processos psicológicos humanos, tendo como base o contexto histórico e cultural. Dessa forma, é importante ressaltar que Vygotsky também analisou os processos mentais humanos, a partir da discussão do método dialético e suas relações com o cotidiano social, cultural e político do indivíduo.

Nesse contexto, para compreender a obra do autor, é necessário conhecer parte de sua biografia. Vygotsky foi advogado, filósofo e psicólogo, viveu apenas 37 anos e sua vida foi dedicada à investigação e elaboração de trabalhos científicos em diversas áreas, deixando a responsabilidade em dar continuidade ao seu trabalho no campo da psicologia e das ciências humanas para outros estudiosos (REGO, 2001).

Segundo Rego, ele dedicou-se ao estudo das funções e processos psicológicos superiores humanos, de forma crítica. Debruçou-se sobre os princípios derivados da psicologia animal, de modo a tecer críticas a Piaget; analisou leis de estímulo-resposta, mesmo não considerando ideal; bem como discutiu as funções intelectuais dos adultos. Em suma, seus estudos contribuíram para a compreensão do desenvolvimento do indivíduo em sua realidade social, histórica e cultural (REGO, 2001).

Vygotsky viu nos métodos e princípios do materialismo dialético a solução dos paradoxos científicos fundamentais com que se defrontavam seus contemporâneos. Um ponto central desse método é que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimentos e em mudança. Em termos do objeto da psicologia, a tarefa do cientista seria a de reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência. Segundo ele, todo fenômeno tem sua história e essa história é caracterizada por mudanças qualitativas (mudança na forma, estrutura, características básicas) e quantitativas. Vygotsky aplicou essa linha de raciocínio para tentar explicar a transformação dos processos psicológicos elementares em processos complexos (VYGOTSKY, 2007).

A partir das contribuições do materialismo histórico-dialético propostas e

descritas na obra de Marx e Engels (2015), a produção dos conhecimentos materiais na vida do estudante se constitui mediante sua trajetória social, política e econômica, mantendo-se em constante processo de mudança. Adiciona-se ainda o fato de a escola, assim como as instituições da sociedade, ser constituída de condições materiais, regras, ideias e valores.

Nessa perspectiva, revela notar as contribuições de Davidov (1999) com a Teoria do Ensino Desenvolvimental, cuja atividade de estudo é trabalhada para a formação de conceitos científicos. Destaca-se, ainda, Leontiev<sup>8</sup> (1983, 2016), com suas análises sobre as capacidades intelectuais dos indivíduos em um determinado tempo histórico (MARCELINO, 2021).

Nesse viés, para os autores supracitados, colaboradores da teoria de Vygotsky, é importante construir uma escola que evolua por meio de discussões acerca das contradições da realidade, buscando contribuir com a formação dos indivíduos em uma perspectiva dialética. Isso pode acontecer por meio das intervenções práticas humanas, tendo em vista que a realidade está repleta de conflitos e precisa ser analisada como um processo que está em constante mudança e desenvolvimento (REGO, 2001).

Marx e Engels (2015) propõem uma reflexão sobre o processo de alteridade vivenciado ao longo da história da humanidade, que é repleto de contradições e lutas entre as classes sociais, no livro *Manifesto do Partido Comunista*, oportunidade em que refletem sobre o processo de luta de classes como algo dinâmico.

Até o presente toda história tem sido a história da luta entre as classes sociais em luta umas com as outras são sempre o produto das relações de produção e troca, em uma palavra, das relações econômicas de sua época; e assim, a cada momento, a estrutura econômica da sociedade constitui o fundamento real pelo qual se devem explicar, em última análise, toda a superestrutura das instituições jurídicas, políticas, bem como as concepções religiosas, filosóficas e outras de todo período histórico (MARX; ENGELS, 2015, p. 29).

Essa apresentação inicial nos leva ao diálogo com o que foi discutido no primeiro capítulo deste trabalho, notadamente o diálogo entre a prática avaliativa e o fundamento da teoria histórico-cultural com a avaliação escolar no Brasil, considerado o contexto em que está inserida, o qual revela as contradições no processo educativo.

---

<sup>8</sup> Alexei Leontiev (1903-1979) foi um psicólogo russo que trabalhou ao lado de Vygotsky, dedicou sua vida para estudar o desenvolvimento social e intelectual do ser humano, a partir de uma compreensão sócio-histórica.

Nessa perspectiva, destaca-se o fato de o ser humano buscar constantemente seus direitos e seu lugar neste mundo cheio de contradições.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 é o principal documento que assegura direitos aos cidadãos brasileiros, a qual, dentre tantos direitos designados, dispõe sobre o direito à educação de qualidade, notadamente o ingresso e permanência na escola para todos os jovens, até a conclusão da Educação Básica. Contudo, ressalta-se que não basta a previsão de referidos direitos, é necessário o desenvolvimento de políticas públicas que os efetivem.

De igual modo, também se faz necessário refletir sobre os processos pedagógicos referentes ao ensino, à aprendizagem e à avaliação escolar. A avaliação da aprendizagem escolar contribui diretamente com a necessidade de se refletir acerca do processo de ensino-aprendizagem e o papel do professor. O professor precisa saber articular os conteúdos para conseguir conectá-los com a realidade social e cultural do estudante, visto que o aluno necessita de uma mediação no processo de aprendizagem para que seja capaz de desenvolver sua consciência através de conceitos de generalizações, abstrações e da dialética (DAVIDOV, 1999).

Nesse contexto, destaca-se o papel do professor na mediação dos conhecimentos do aluno em sala de aula. A partir das reflexões de Vygotsky (2007), compreende-se a importância da interação entre os alunos, isto é, a promoção de atividades em que sejam valorizados os saberes culturais e sociais pertencentes ao seu cotidiano, possibilitada pelo professor. Mediante essa perspectiva, é possível estimular habilidades e potencialidades dos estudantes no âmbito da zona de desenvolvimento proximal/real.

É importante que o professor saiba em que zona de desenvolvimento o aluno se encontra, o que poderá ser feito através de diagnósticos realizados por ele na sala de aula. Isso porque, com as informações sobre as dificuldades, avanços ou possíveis potencialidades dos alunos, o professor poderá planejar ações e estratégias educacionais que atendam às necessidades formativas dos estudantes.

Para mapear as necessidades formativas dos estudantes e, por conseguinte, implementar ações condizentes, através de um planejamento, o professor precisa conhecer os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, bem como fomentar um currículo escolar comprometido com práticas pedagógicas críticas, capazes de levar o estudante à construção de conceitos científicos.

Ressalta-se que o referido planejamento deve contemplar conhecimentos

históricos e culturais, a serem inseridos pela escola, instituição responsável por conhecimentos teórico-científicos de sentido e de valor crítico. Assim, a escola deve buscar relacionar esse currículo ao processo de avaliação da aprendizagem, que numa perspectiva histórico-cultural se configura como atividade de estudo pedagógica e política interna da escola. Nesse sentido, a relação entre atividade curricular e avaliação “[...] implica necessariamente coleta, análise, e síntese de dados relacionando-os ao objeto ou situação a ser avaliada” (MACEDO, 2020, p. 130).

A avaliação como parte integrante do fazer pedagógico está dialeticamente fundamentada nos conteúdos escolares, que, por sua vez, se constituem pelos saberes sistematizados historicamente pela humanidade (SAVIANI, 2011). Luckesi (2011, p. 55) corrobora quando diz que “[...] nascemos e vivemos inseridos num meio sociocultural já constituído; nós o herdamos e, com base nessa herança, recriamo-lo”. Partindo desse contexto, o currículo crítico se articula à concepção de avaliação contínua, diagnóstica, formativa e emancipadora, capaz de influenciar diretamente no desenvolvimento humano.

Para promover as mudanças necessárias no contexto escolar relacionadas à avaliação, é essencial o comprometimento com uma educação crítica, emancipatória, que colabore na construção de uma escola democrática e participativa. Não existe neutralidade em uma determinada concepção de avaliação educacional, pois essas visões estão conectadas a uma concepção de mundo, homem e sociedade. É requerido dos profissionais que ocupam lugar na educação escolar e trabalham diretamente com a aprendizagem dos estudantes que assumam um posicionamento profissional e político em um determinado contexto social, cultural e institucional (LIBÂNEO, 2005).

Com isso, sob a perspectiva de aprendizagem voltada para o desenvolvimento humano, deve-se levar em consideração os aspectos sociais e culturais, não baseados exclusivamente em resultados. Isso porque o objetivo é formar seres humanos em uma perspectiva ampla e integral, capazes de usar seus conhecimentos para transformar a sociedade.

Portanto, no anseio por mudanças, este capítulo apresenta e discute as possibilidades da Teoria Histórico-Cultural de Vygostky (2007), de modo a refletir sobre práticas avaliativas voltadas para o desenvolvimento humano, tendo em vista atividades educativas que promovam o trabalho dos conceitos científicos, a interação entre os estudantes, a ampliação do repertório social e cultural e a formação do

pensamento teórico e crítico.

## 2.1 Vygotsky e a Teoria Histórico-Cultural

Vygotsky enfatiza a importância do desenvolvimento do ser humano numa perspectiva histórica e cultural. Para o autor, é preciso se considerar todo o processo educacional do estudante, isto é, ele compreende que o aprendizado das crianças começa antes mesmo de elas irem para a escola. O primeiro espaço de interação é com a família, desse modo, quando a criança chega à escola, já carrega conhecimentos que são internalizados, os quais fazem parte do seu desenvolvimento.

Nesse sentido, a aprendizagem e o desenvolvimento estão intimamente conectados como processos que convergem entre si, seja na educação formal oferecida pela escola (mediação pedagógica) ou na convivência do grupo cultural (relação com o meio social) ao qual a criança pertence.

Vygotsky (2007) discutiu, ainda, as características e nuances de conceitos científicos e espontâneos e as suas articulações. Autores como Daniels (2002) também discutiram as questões sobre os conceitos científicos:

Os conceitos científicos são formados com base em pensamento sistemático, organizado e hierárquico, distintamente dos conceitos espontâneos que eram vistos como intimamente ligados a contextos particulares e desprovidos de um sistema abrangente (DANIELS, 2002, p. 14).

A partir da compreensão destacada por Daniels (2002), ressalta-se que os dois conceitos, científico e espontâneo, são importantes para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, visto que um complementa o outro, de modo a facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento. É importante salientar que o meio social, aqui destaca-se a escola, tem um papel fundamental para a contribuição da assimilação do conceito científico. Logo, ajudar o aluno a desenvolver conceitos é uma tarefa desafiadora, mas que ao final refletirá no próprio espaço educacional, social e cultural do estudante.

Essa tarefa, contudo, só é consolidada quando o professor consegue compreender o trabalho que irá realizar em colaboração com o aluno para que ele consiga pensar através de conceitos e utilizar os conhecimentos adquiridos no seu cotidiano (DAVIDOV, 1999).

Para o desenvolvimento dos conceitos científicos, destaca-se a Teoria da



Atividade, pensada inicialmente por Leontiev, Rubinstein e Luria, e compreendida como uma continuação da THC. O conceito de atividade tem a sua expressão no trabalho, que é considerado a principal mediação desenvolvida pelos sujeitos nas relações sociais existentes na sociedade, ou seja, no seu próprio meio social, político e econômico. Vygotsky defende que a consciência está relacionada à prática humana, este aspecto faz parte da atividade laboral (LIBÂNEO, 2004).

Libâneo (2004) afirma que toda ação humana tem uma orientação, um objeto e uma finalidade, geralmente ligada ao conteúdo do objeto, de modo que o seu êxito está em estabelecer esse conteúdo. De certa maneira, essa afirmação pode ser utilizada para o ensino, considerando a necessidade de apropriação dos conhecimentos sociais e históricos que impactam diretamente na cultura, na economia e sociedade, ou seja, na vida dos seres humanos. Contudo, para que haja a apropriação dos conhecimentos, é preciso uma comunicação externa, mediatizada pelo objeto, e não pela palavra.

Como contribuição à Teoria Histórico-Cultural, somada à psicologia, Elkonin-Davidov-Repikin, Galperin-Talizina, Zancov e outros realizaram estudos sobre a aprendizagem desenvolvimental voltada à formação da *psique*, nomeado sistema Elkonin-Davidov-Repikin, sobre o qual Puentes (2021) descreve:

Enquanto as outras teorias consideram impossível a existência de qualquer outro tipo de aprendizagem além do funcional (espontânea, memorística, não orientada e não regulada), o sistema Elkonin-Davidov-Repikin identifica mais uma aprendizagem: a desenvolvimental. A aprendizagem desenvolvimental, por sua vez, a depender do nível evolutivo de formação da Atividade de Estudo pode atingir dois estágios diferentes: colaborativa (assistida, orientada ou regulada) e autônoma (independente ou autorregulada) (PUENTES, 2021, p. 39).

Partindo da premissa da teoria supramencionada, é importante que o professor domine os conteúdos para trabalhar com as atividades de ensino, a fim de possibilitar que os estudantes passem a pensar sobre o seu processo de aprendizagem, estimulando-os de forma crítica, de modo a intervir e lançar novos desafios sempre que necessário para que o desenvolvimento aconteça. Deve se considerar, contudo, que esse processo envolve fatores presentes no convívio do estudante, de modo que se faz necessário compreender o seu impacto no processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, é necessário discutir os conceitos de signos e ferramentas, abordados no próximo tópico, pensados por Vygotsky, além da importância deles na

construção dos conhecimentos teóricos e científicos, necessários para intermediar a prática pedagógica em sala de aula.

### *2.1.1 Signos, ferramentas e instrumentos*

Quando se discute o processo avaliativo, concomitantemente é preciso pensar em ensino-aprendizagem, em toda a construção que leve o estudante a adquirir conhecimentos para continuar se desenvolvendo. Desta feita, esse processo requer que os professores tenham domínio sobre o funcionamento de como ocorre o desenvolvimento humano, considerando os fatores intrapsíquicos e interpíquicos. No fator interpíquico, o estudante se desenvolve através das relações sociais, dele com o outro. Esse processo só ocorre com a colaboração e envolvimento com os outros e com ele mesmo (VYGOSTKY, 2007).

Há no processo do desenvolvimento humano uma mediação, que consiste na relação do homem com o mundo e com seus pares, de acordo com Vygostky. Para que haja essa mediação, Vygostky cunha dois termos responsáveis por tal, a saber, instrumento e signo. O instrumento regula as ações das pessoas sobre os objetos, ao passo que, o signo regula as ações sobre o psiquismo destas. O trabalho social, o emprego de instrumentos e a linguagem, por sua vez, constituem as ferramentas necessárias para fazer a mediação entre o homem e o mundo.

Nesse viés, o ser humano utiliza-se de signos e ferramentas para elaborar conceitos e utilizá-los na sua própria realidade, desenvolvendo potencialidades capazes de transformar o meio em que vive. Ocorre então o processo de desenvolvimento cognitivo, que consiste na aquisição de conhecimento sobre o mundo na medida em que o indivíduo insere-se nele. A atividade cognitiva, contudo, não se limita ao uso de signos e ferramentas.

Os signos e ferramentas orientam de diferentes maneiras o comportamento humano, distinguindo as formas superiores, formas mediadas de comportamento, das formas inferiores, conhecimentos espontâneos, elementares. O animal, por exemplo, não consegue fazer uso de signos e ferramentas para transformação e desenvolvimento (VYGOTSKY, 2007). Geralmente, eles reproduzem algo através da observação ou do treino. Essa análise é descrita por Vygotsky a seguir:

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana

sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui-se um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não podem ser a mesma (VIGOTSKI, 2007, p. 55).

A partir dessa descrição feita por Vygotsky (2007), compreende-se a importância da utilização dos instrumentos e signos para que sejam mobilizados com os estudantes, cujos aspectos contribuem para com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, o professor precisa estar atento e conduzir as atividades em sala de aula, de modo a propiciar aos alunos a criação e o uso de estímulos, a serem desenvolvidos por meio de práticas educativas baseadas no Ensino Desenvolvimental.

Para Vygotsky (2007), o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento, que se destaca no desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura. Na sua concepção, a verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. Aqui, sobressale-se que a combinação de signo e ferramentas se refere à função psicológica superior, na qual podem operar. Como contribuição à discussão, Daniels (2002) ressalta o papel da linguagem no desenvolvimento, na perspectiva vygotskiana:

Para ele, é através da linguagem que o ser humano, diferente dos animais, consegue interagir com os outros e adquirir experiências social e cultural para o seu desenvolvimento. Desse modo, fica clara importância da linguagem no comportamento social e nos processos psicológicos, mecanismos estes que somente o ser humano possui (DANIELS, 2002, p. 33).

De igual modo, Rego (2001) destaca a importância da mediação entre o homem e o mundo e com outros homens para dar continuidade ao desenvolvimento humano, essência da aprendizagem. Através da mediação dos instrumentos e signos, são reguladas ações sobre o objeto e sobre o psiquismo que contribuem para a transformação do indivíduo. Dessa forma, Vygotsky ressalta

Todas as funções psicológicas elementares, que costumam ser apontadas, participam de modo inteiramente diverso como processos que não se desenvolvem de maneira autônoma, segundo a lógica das suas próprias leis, mas são mediados pelos signos ou pela palavra e orientados pelo problema,

levando a uma nova combinação, uma nova síntese, momento único em que cada processo participante adquire o seu verdadeiro sentido funcional (VYGOTSKY, 2009, p.169-170).

Mediante o que foi discutido acerca dos signos e ferramentas, as reflexões de Vygotsky (2007) nos levam ao entendimento de que a ação desses elementos possibilita a construção de novos conhecimentos na sala de aula. Os novos conhecimentos geralmente acontecem por meio da interação, da mediação e das experiências educativas, tanto individuais quanto coletivas, a partir de um ensino voltado para resolução de problemas e formação de conceitos científicos, os quais levem em consideração os saberes culturais e sociais dos estudantes. Por conseguinte, é necessário pensar o processo avaliativo no intuito de que o professor direcione sua prática pedagógica para contemplar a formação dos conceitos científicos, de modo a contribuir com o desenvolvimento humano.

### *2.1.2 O conceito de mediação*

O conceito de mediação traz diversos significados e compreensões tanto em relação ao professor mediador, quanto em relação ao aluno mediando sua própria aprendizagem. Pensar o referido conceito dá-nos a oportunidade de entender como funciona o desenvolvimento psicológico do ser humano de acordo com a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, bem como a sua importância no processo de ensino-aprendizagem.

Ao analisar o desenvolvimento das habilidades e funções específicas do homem, Vygotsky recorre em suas análises à perspectiva marxista de que o trabalho é um elemento fundante do ser social, já que é através dele que os seres humanos transformam a natureza e buscam satisfazer suas necessidades biológicas e também intelectuais (REGO, 2001).

Em toda a sua obra, Vygotsky enfatiza consistentemente vários conceitos, incluindo a importância da mediação de processos psicológicos pela linguagem e a natureza sócio-histórica deles e suas contribuições para a evolução dos seres humanos. Rego (2001) analisa essa premissa:

Desse modo, os sistemas simbólicos (entendidos como sistemas de representação da realidade), especialmente a linguagem, funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo

cultural, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante. É por essa razão que Vygotsky afirma que os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, através da mediação simbólica (REGO, 2001, p. 55).

Desta feita, nota-se que o desenvolvimento individual/coletivo do estudante é influenciado pela mediação pedagógica do professor, através de signos e ferramentas, e pelos motivos advindos do meio social, cujas influências contribuem para desenvolver o pensamento cognitivo do estudante, para que tenha condições de avançar na sua trajetória de aprendizagem. Dessa maneira, o professor precisa estar atento à realidade do estudante e aos seus motivos, para que, assim, possa selecionar bem os conteúdos que serão trabalhados e, com isso, proporcionar sentido e significado para o estudante (VIGOTSKY, 2009).

Para Vygotsky, Leontiev e Davidov, um dos principais métodos de estudo dos processos de surgimento e desenvolvimento do reflexo psíquico (ou da psique) foi a análise das modificações na atividade objetual externa, responsável pela mediação do vínculo entre o sujeito e o mundo real. A esse respeito, A. Leontiev chamou a atenção para a interiorização da atividade externa, assim como para as transições que ocorrem na direção oposta, ou seja, da atividade interna para a externa. Nesse toar, destaca-se:

A aprendizagem funcional está relacionada com o esforço dos indivíduos que, sozinhos, buscam assimilação de um ou outro conteúdo. Por sua vez, a aprendizagem desenvolvimental envolve a participação de outras pessoas (professores ou pedagogos) na organização desse processo e pode ser descrita como a colaboração entre os alunos e o professor. (DAVIDOV, 1996, p. 252, apud PUENTES, 2021, p. 40).

Mediante a reflexão acima, é possível fazer uma inferência de que a avaliação da aprendizagem deve ser constituída de atividades que mobilizem os saberes sociais e culturais, além daqueles que necessitam ainda ser aprendidos ao longo do processo educativo. Nesse sentido, Hoffmann (2018) defende uma concepção de avaliação mediadora entre os sujeitos da prática educativa (professor/aluno) de forma dinâmica e progressiva. Para tanto, é importante destacar os princípios básicos desse tipo de avaliação, a saber, investigação docente, complementaridade e provisoriade dos registros<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> A perspectiva de avaliação mediadora, segundo Hoffman (2018), tem como foco a compreensão de que o homem é o único ser capaz de refletir sobre si, seus atos e agir. E que esse ato de avaliar acontece sempre em benefício do aluno mediante uma relação próxima entre o professor e aluno,

Destaca-se, ainda, outra concepção, a de mediação didática, discutida por Costa e Libâneo (2018). Nesse processo, as indagações propostas pelo professor devem promover reflexões que orientem as ações definidas para o objeto de estudo. O professor não deve dar respostas diretas, mas sim suscitar processos de reflexão e construção autônoma do estudante (raciocínio, observação, análise e etc.) até chegar a uma solução do problema ou objeto analisado em sala de aula.

Ademais, Peixoto (2016) recorre ao conceito de mediação para debater as relações entre as tecnologias e a educação. Isso porque, na mediação destaca-se o papel da ação humana para recuperar a relação entre sujeito e objeto. O problema posto pela mediação pode ser expresso na forma pela qual os sujeitos se relacionam com a realidade por meio de seus objetos, mas, também, na relação de aprendizagem, que vai além da estrutura de instrumentos e mundo, pois requer apropriação dos objetos, anterior ao seu uso. Esse conceito é propedêutico a todo processo de ensino aprendizagem, inclusive em relação às tecnologias.

De acordo com a base materialista-dialética da teoria histórico-cultural (MARX, 1987; VYGOTSKY, 2000, 2004, 2007a), a mediação deve ser vista como processo, como relação, e não como um objeto que se interpõe entre dois elementos distintos (MOLON, 2000). A mediação, numa perspectiva dialética, sempre será objeto de mediação humana, que representa a relação do sujeito com o meio, o qual não pode ser separado do objeto.

Nessa perspectiva, impende sobrelevar que há o uso irrefletido de termos marcados pela ideia de mediação como algo ou alguém que se coloca entre dois elementos, segundo Molon (2000). O professor mediador é aquele que se coloca entre o aluno e o conhecimento, realidade constituída histórica e socialmente, que depende da mediação de um objeto ou de uma pessoa. Destarte, para maior compreensão do processo de desenvolvimento e da capacidade de aprendizado, Vygotsky (2007) adota dois níveis de desenvolvimento, o proximal e o real, que serão abordados no próximo tópico deste capítulo.

### *2.1.3 O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*

Em uma pesquisa realizada por Pedrochi Júnior e Rosseto (2019), estabeleceu-se a relação entre a Zona de Desenvolvimento Proximal, elaborada por

---

sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem.

Vygotsky e a avaliação formativa no contexto educacional. O escopo da pesquisa era demonstrar a importância da utilização de diagnósticos feitos pelos professores, através do processo de regulação das suas ações, com foco no desenvolvimento do aluno em uma perspectiva autônoma. Para que, assim, o professor possa identificar se o estudante já está na zona de desenvolvimento real, e através da avaliação formativa, realizar práticas de intervenções com a finalidade de promover o seu desenvolvimento proximal.

Geralmente, nas escolas, os professores realizam diagnósticos, principalmente no início do ano letivo, para analisar o nível de desenvolvimento dos estudantes, a fim de realizar as mudanças necessárias no plano de ensino da instituição, com a finalidade de atender às necessidades dos estudantes, de forma a considerar a heterogeneidade das turmas.

Desta feita, é necessário compreender que para o desenvolvimento das funções psicológicas dos estudantes se cumprirem, os professores precisam estar atentos aos níveis de aprendizagem em que os estudantes se encontram e quais atividades de estudo precisam ser trabalhadas para que este processo das funções psicológicas ocorra. Segundo Vygotsky (2007), há dois níveis de desenvolvimento: real e proximal.

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 podem ser chamadas brotos ou flores de desenvolvimento, em vez de frutos do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, 2007, p. 98).

O autor menciona que a distância existente entre o desenvolvimento real da criança e o desenvolvimento proximal é analisada da seguinte forma. O primeiro pode ser observado quando a criança consegue solucionar de forma independente os problemas. Já no nível de desenvolvimento proximal, os problemas propostos para a criança podem ser orientados por um adulto ou com a ajuda dos colegas que estão em um nível mais avançado de aprendizagem (VYGOTSKY, 2007).

Compreender a zona de desenvolvimento proximal fornece subsídios e instrumentos para psicólogos e professores, pois possibilita entender o curso interno do desenvolvimento. Esse método permite identificar os ciclos e processos de



maturação completos, bem como aqueles que ainda se encontram em formação, começando pelo amadurecimento e desenvolvimento (VYGOTSKY, 2007). Ainda, segundo o autor, essa zona de desenvolvimento permite o delineamento do “futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente do que já foi atingido através do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação” (VYGOTSKY, 2007, p. 98).

Nesse contexto, devemos destacar que ao construir uma concepção de avaliação da aprendizagem, o professor e toda a comunidade escolar devem considerar os elementos da cultura que circundam a vida do estudante. Dessa maneira, há uma necessidade de inseri-lo nesse movimento de autoavaliação, e de entender quais aprendizagens o estudante precisa alcançar para poder ter um nível de aprendizagem adequado para aquela etapa ou modalidade educacional em que está inserido.

Como instrumento de aprendizado, a atividade de estudo, segundo Davidov (1988), ajuda professores e estudantes a se movimentarem em um universo que vai além do decorar, treinar, e até mesmo reproduzir de forma igual o que é repassado na abordagem tradicional de ensino. Ensinar os estudantes a pensarem sobre os problemas e encontrarem soluções contribui com as mudanças intrapsicológicas e interpsicológicas que fazem com que os estudantes alcancem novos níveis e assim se desenvolvam.

Esse conceito de aprendizagem funcional que pode ser observado em Davidov (1988) é discutido por Repkin (1997), ao mencionar que a aprendizagem funcional está articulada diretamente ao nível de desenvolvimento real da criança, considerando a ideia de que quando os resultados obtidos na aprendizagem são espontâneos e imprevisíveis, eles têm um potencial adaptativo. O exemplo disso é a aprendizagem diferenciada em que o estudante é avaliado a partir dos seus interesses e capacidades (REPKIN, 1997, apud PUENTES, 2021).

Nesse toar, no próximo tópico será abordado o conceito de Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), que Vygotsky descreve como aquilo que o aluno já é capaz de realizar sem ajuda de um par mais experiente. Para Vygotsky (2009, p. 333), a pedagogia deve orientar-se não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento da criança. Só então ela conseguirá desencadear no curso da aprendizagem aqueles processos de desenvolvimento imediato.



#### 2.1.4 O conceito de Zona de Desenvolvimento Real (ZDR)

É interessante questionar: quando o professor aplica uma avaliação, seja ela diagnóstica, formativa ou somativa, qual seria a intencionalidade dessas aplicações para melhoria da aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes? Na maioria das vezes, quando o estudante se sai bem nesses testes, ou seja, tira boas notas ou notas máximas nesses resultados, o professor e o estudante ficam com uma sensação confortável em saber que aquele aluno ou aquela turma está indo bem. Logo, a partir disso, precisa criar novos desafios para que os estudantes superem aquela ZDR e passem para a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Contudo, nem sempre os professores estão preparados para lidar com essa concepção teórica e planejar atividades que irão orientar os estudantes a buscar novos caminhos que os conduzirão à próxima Zona de Desenvolvimento. Tal análise é corroborada pela reflexão de Libâneo (2011):

[...] muitos professores não sabem como ajudar o aluno [...] através de formas de mobilização de sua atividade mental, elaborar de forma consciente e independente o conhecimento para que possa ser utilizado nas várias situações da vida prática. As atividades que organizam não levam os alunos a adquirir conceitos e métodos de pensamentos, habilidades e capacidades mentais, para poderem lidar de forma independente e criativa com os conhecimentos e a realidade, tornando esses conceitos e métodos meios de sua atividade (LIBÂNEO, 2011, p. 87).

Ao observar essa problemática, discutida por Libâneo (2011), argumentamos com Vygotsky (2007), com essa relevante indagação, “[...] quando determinamos a idade mental de uma criança usando testes, estamos quase sempre tratando do nível de desenvolvimento real” (VYGOTSKY, 2007, p. 95-96). Em outras palavras, estamos avaliando o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que já se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados.

Ainda, segundo o autor, a ZDR costuma ser determinada quando o estudante é capaz de chegar à solução independente dos problemas propostos inicialmente pelo professor, ou seja, sem interação. É diferente da ZDP, determinada através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007).

Nesse contexto, Baquero (1998) colabora ao destacar que, na perspectiva de Vygotsky, a Psicologia e a Pedagogia possuem relações mútuas, porém, elas não são harmônicas. No projeto de educação defendido pelo autor, valoriza-se o

desenvolvimento de atividades autônomas e de aplicações psicológicas de práticas educativas que elevam a Zona de Desenvolvimento Proximal do estudante. Nesse sentido, compreende-se a maneira como a valorização da cultura humana está disposta na obra de Vygotsky (BAQUERO, 1998).

Nessa perspectiva, a partir dos autores supracitados, compreende-se que o nível de desenvolvimento real contempla o desenvolvimento das funções mentais resultantes de ciclos de desenvolvimento já alcançados pela criança. Esse nível de desenvolvimento pode ser diferente de uma criança para a outra, independente se elas tenham a mesma idade cronológica. As teorias científicas afirmam que a criança alcançou o nível de desenvolvimento real por ser capaz de solucionar problemas que se lhe aparecem sem a necessidade da ajuda de outrem.

Silva (2020) contribui com esse debate ao enfatizar que a obra de Vygotsky é fundamentada na construção dos vínculos sociais e culturais, no desenvolvimento da sua atividade humana e da sua natureza social. Esses vínculos são explicados pela lei genética do desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Mas em uma perspectiva geral, acontecem a partir da evolução da cultura dos indivíduos, inicialmente no plano social, e depois na dimensão psicológica. Esse processo foi descrito por Vygotsky e chama-se interiorização. Ele é efetivado através da relação entre educação e ensino, influenciada pela mediação da linguagem, ferramentas e signos.

A partir dessa discussão a respeito da Teoria Histórico-Cultural, destaca-se um diálogo sobre avaliação escolar, considerando pesquisas e experimentos didáticos desenvolvidos, tendo como base o ensino desenvolvimental.

## **2.2 O Diálogo sobre Avaliação Escolar da Aprendizagem**

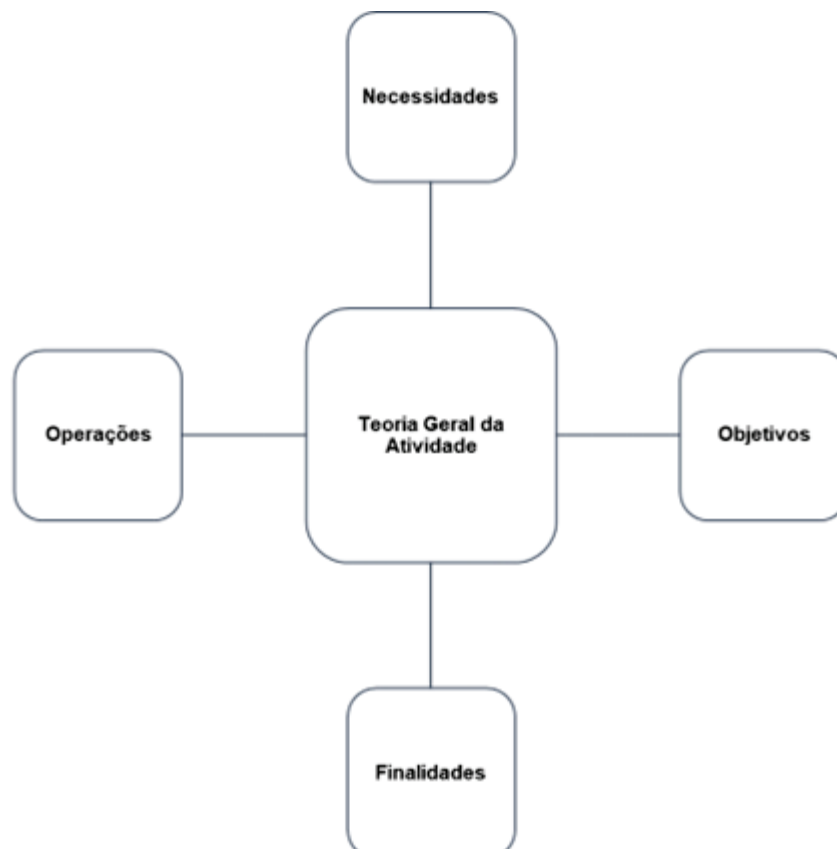
A escola como espaço formativo humano deve partir daquilo que a criança sabe, ou seja, aqueles conhecimentos que a criança já carrega do seu cotidiano cultural e social, o respeito às suas ideias e representações de fatos, objetos e fenômenos sociais, que acontecem a partir da forma como ela observa e interage com o mundo ao seu redor para que seja capaz de adquirir novos conhecimentos, a fim de motivá-las para a construção do processo de aprendizagem.

Nesse sentido, Miranda (2013) destaca que a obra de Vygotsky contribui para que se possa analisar o sucesso e o insucesso escolar. Assim, a forma como se avalia

o aluno pode motivá-lo ou não a desenvolver seu potencial, além de promover estímulos na dimensão cognitiva dele, estimulando-o para avançar frente às dificuldades. Um exemplo negativo para representar essa situação é quando o estudante é simplesmente reprovado, experimentando uma situação de fracasso, podendo fazê-lo duvidar do seu próprio potencial. Inclusive, as avaliações externas levam os alunos também a duvidarem de suas capacidades, fazendo com que eles valorizem apenas as notas para serem aprovados, excluindo, assim, o que há de mais relevante, o desenvolvimento. As avaliações externas vão mostrando aos alunos e professores que eles são meros reprodutores, de modo a causar um mal interno em ambos. Então, constata-se que a avaliação baseada nessa perspectiva de classificar em “bom” ou “mau” aluno não é construtiva.

Na perspectiva de Guimarães (2018), para se compreender os aspectos concernentes ao processo de desenvolvimento do psiquismo humano, é necessário analisar as contribuições de Leontiev, criador da Teoria Geral da Atividade. Na Figura 3, são descritos os elementos estruturais da sua teoria:

**Figura 3 - Características da Teoria Geral da Atividade de Leontiev**



Fonte: Elaborada pela autora do trabalho, adaptado de Guimarães (2018).

A respeito de Leontiev e sua teoria, cumpre destacar:

Leontiev (1972b, p. 74) dedicou especial atenção à mudança e transformação da estrutura própria da atividade como sistema integral no processo da sua realização. Assim a atividade pode perder seu motivo e tornar-se ação; esta, se modificada a sua finalidade, pode converter-se em operação. O motivo de certa atividade pode passar a ser a finalidade da ação, como resultado do qual esta última se converte em outra atividade.

De acordo com Guimarães (2018), as características descritas na Figura 3, acima, são necessárias para se entender melhor o desenvolvimento do psiquismo humano e a atividade humana, materializada em suas riquezas culturais, políticas, espirituais e sociais.

No estudo da questão sobre a relação existente entre atividade e consciência, Leontiev (1944, 1947), ao considerar especificamente o problema da aprendizagem consciente, concluiu que a conscientização da Atividade de Estudo se correlacionava com seus motivos. São, os motivos, que dão certo significado, ou seja, caracterizam o verdadeiro papel dessa atividade da vida humana. Sendo assim, a aprendizagem consciente não se constitui pelo conteúdo do conhecimento adquirido pelos alunos e nem pela profundidade de sua compreensão, mas pelo significado que a própria aprendizagem adquire para os alunos (PUENTES, 2021, p. 36-37).

Segundo Repkin (1997) *apud* Puentes (2021, p. 37), “[...] o verdadeiro papel da educação, por intermédio do trabalho do professor, deveria ser criar as condições adequadas para a transformação dos objetivos, motivos e ações existentes na atividade”.

O resultado da Atividade de Estudo, no decorrer do qual ocorre a assimilação de conceitos científicos, é a transformação do próprio aluno e seu desenvolvimento. Podemos dizer que essa mudança é a aquisição, por parte da criança, de novas habilidades, ou seja, novos modos de ação com conceitos científicos. A atividade de estudo é, em primeiro lugar, aquela atividade cujo produto são as transformações que o aluno provoca em si mesmo. Trata-se de uma atividade de autotransformação, pois seu produto é a mudança que ocorre no sujeito durante sua implementação. Esta é a sua principal característica (ELKONIN, 1974, p. 45).

De acordo com a teoria de Davidov (1999), o aprendizado não ocorre por meio da mera transmissão de conteúdo, mas sim através de práticas educativas que estimulem o aluno a pensar, ou seja, a se apropriar do conhecimento elaborado de uma maneira autônoma. Assim, o estudante poderá praticar essa apropriação ao longo de sua trajetória escolar, se desenvolver como cidadão autônomo, frente às

exigências da sociedade contemporânea (REGO, 2001). Um exemplo dessa prática são os experimentos didático-formativos com atividades de estudo.

Conseqüentemente, é possível ampliar os conhecimentos dos estudantes ao desafiá-los com metodologias diferenciadas, capazes de promover diretamente a zona de desenvolvimento proximal, conforme Vygotsky (2009) defendeu. Portanto, fica clara a importância de estimular processos internos no âmbito psicológico, social e cognitivo para, assim, construir novas aprendizagens (REGO, 2001).

Nesses experimentos propostos por Davidov (1999), o professor deve organizar os conteúdos e a metodologia de forma que considere os conhecimentos sociais e culturais, para que suscite nos estudantes motivos para aprender, mobilizando-os a participarem das atividades de estudo e realizarem processos mentais para a formação de novas funções psíquicas superiores.

Outrossim, a partir da reflexão proposta por Davidov (1999), infere-se que o êxito dessas propostas leva a uma melhoria na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, evidenciado nos processos avaliativos propostos na escola. Desse modo, deve-se ter em mente que a avaliação é um instrumento indispensável para o fazer pedagógico e deve-se considerar o aluno como sujeito participante do processo educativo. Entretanto, o estudante não deve ser avaliado com foco em aspectos quantitativos, mas sim qualitativos, considerando todo o seu percurso na sala de aula e os seus saberes adquiridos antes de chegar à escola.

Dessa forma, Miranda (2013) descreve o processo de avaliação desenvolvido em seu experimento didático, para a prática do voleibol. Observa-se a necessidade de a professora analisar o nível de aprendizagem real e proximal dos estudantes, para que pudesse selecionar os conteúdos mais adequados para sua intervenção. Também é descrita a capacidade autoavaliativa do educando no percurso da aprendizagem.

Assim, o sentido pedagógico da auto-avaliação dinâmica no experimento didático formativo esteve dirigido para a construção da aprendizagem do conhecimento do objeto em análise pelo processamento da avaliação. Os alunos teriam que demonstrar de forma coordenada durante o processo auto-avaliativo a sua realidade expressada pela habilidade em dar soluções a determinados problemas criados intencionalmente pela professora (MIRANDA, 2013, p. 194).

Para Miranda (2013), quando se faz procedimentos autoavaliativos, o professor consegue perceber o desenvolvimento e a proximidade da aprendizagem do

estudante em relação ao conteúdo que está sendo ensinado. O registro autoavaliativo do estudante pode auxiliar o professor no processo de análise do que foi aprendido, bem como identificar suas dificuldades e sua capacidade de articular ideias para superar os desafios propostos durante o processo educativo.

Nesse contexto, Miranda (2013, p. 195) ainda destacou que pode “[...] perceber e registrar as reações dos alunos após o momento de mediação [...]” durante as intervenções realizadas pela professora na aplicação do experimento didático-formativo. Além disso, ainda houve momentos de interação através de vídeos pedagógicos e troca de experiências com os demais colegas da turma.

Para a autora, a maneira como os alunos reagem e processam os conhecimentos pode fornecer os indicativos para que o professor consiga selecionar os instrumentos mais adequados para a intervenção na aprendizagem. Ao observar as atitudes autoavaliativas do aluno, a professora que realizou o experimento didático-formativo pode coletar as informações necessárias para favorecer a aprendizagem no desenvolvimento das suas estratégias avaliativas. Nesse sentido, a avaliação ganha mais objetividade dentro da relação pedagógica entre professor e aluno.

Quando o estudante compreende quais aprendizagens precisa alcançar, ele se compromete em sua trajetória educacional. Logo, cabe ao professor, ser o agente que promove a organização e integração do currículo e dos conteúdos que serão trabalhados para que o estudante seja capaz de aprender conceitos científicos e aplicá-los em sua vida cotidiana.

Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem escolar é parte integrante para que o desenvolvimento desses conceitos ocorra, e isso requer dos estudantes envolvimento e participação nas atividades organizadas e mediadas pelo professor. Por meio da avaliação, os professores são capazes de identificar em quais zonas de desenvolvimento os estudantes se encontram e criar possibilidades de utilizar o pensamento para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Dessa forma, para que os professores compreendam como se dá a avaliação, conforme a Teoria Histórico-Cultural, o processo reflexivo é fundamental, pois ele é parte integrante do desenvolvimento de uma consciência e da identificação nos estudantes de suas potencialidades e não de suas fragilidades, articulando-os com a consolidação da linguagem e com informações que recebem por meio da cultura. (MACEDO, 2020). De acordo com o autor,

A avaliação é uma atividade humana, os homens a exercem para cumprir suas necessidades e com objetivos determinados, mas essa não é uma característica inata, os homens não nascem avaliadores, eles aprendem a avaliar na própria atividade, pois é a partir de processos de apropriação que objetivam a natureza e se objetivam nela. (MACEDO, 2020)

Segundo Viana (2021), as avaliações formativa e contínua são consideradas interativas, portanto, acontecem em um único processo de desenvolvimento no âmbito da sala de aula. Já a avaliação somativa considera diversos períodos e espaços de aprendizagem disponíveis, divididos em duas partes: momento de ensino e momento de se avaliar o que foi aprendido pelos estudantes. Em relação à avaliação contínua, é importante considerar que é necessário analisar os instrumentos formais aplicados, para evitar equívocos. Desse modo, é preciso compreender que esse tipo de avaliação não deixará de lado o seu aspecto somativo e valorativo, na verdade, apenas acontece uma mudança no tempo, momento em que são aplicadas essas avaliações, assim, não acontecendo somente no final do ano letivo.

No âmbito da avaliação diagnóstica, qualitativa e formativa, afirma Haydt (2004, p. 21):

Se a avaliação permite verificar diretamente o nível de aprendizagem dos alunos, ela permite também, indiretamente, determinar a qualidade do processo de ensino, isto é, o êxito do trabalho do professor. Nesse sentido, a avaliação tem uma função de realimentação dos procedimentos de ensino (ou feedback) à medida que fornece dados ao professor para replanejar seu trabalho docente, ajudando-o a melhorar o processo ensino-aprendizagem (HAYDT, 2004, p. 21).

Na concepção de Libâneo (1994), a compreensão adequada do conceito de avaliação deve considerar aspectos tanto qualitativos quanto quantitativos, mas essa relação deve ser mútua, tendo em vista o papel da escola em introduzir as crianças e os jovens no mundo da cultura, da cidadania e do trabalho. À vista disso, é essencial que o professor organize o ensino, de modo que os estudantes sejam capazes de desenvolver sua própria autonomia.

Segundo Viana (2021), a avaliação como elemento integrante da aquisição da aprendizagem precisa, inicialmente, ser preparada pelos docentes, considerando as características do contexto da aprendizagem, isto é, integrando todos os aspectos sociais e culturais dos estudantes, de maneira que a escola como instituição formativa contribua para o desenvolvimento do sujeito, a partir de princípios democráticos, inclusivos e emancipatórios.

Como complementação ao debate, Libâneo (2019) reflete sobre o modelo de



escola conteudista (transmissão mecânica de conhecimentos) e baseada em resultados (avaliação). Segundo o autor, esse modelo de escola

[...] busca resultados diretamente quantificáveis, métodos de ensino para transmissão e armazenamento de conteúdo, treinamento para responder testes. Os resultados dos testes padronizados monitoram os sistemas de ensino, visando o controle das escolas e do trabalho dos professores (LIBÂNEO, 2019, p. 14).

Para Libâneo (2019), o modelo de avaliação padronizado exerce controle sobre a forma como os professores trabalham, suas abordagens metodológicas, além da concepção filosófica de trabalho da instituição, o que de certa maneira serve aos propósitos produtivistas da concepção de escola voltada para a produção de resultados e formação para o mercado de trabalho. Essa escola não adota práticas avaliativas que têm como finalidade a formação de sujeitos sociais autônomos e críticos, cientes do seu papel de transformar a sociedade através de um projeto mais humano e igualitário.

Segundo Viana (2021), algumas pesquisas sobre avaliação apresentam divergências entre as concepções de avaliação por parte dos professores. De um lado, os professores avaliam conforme as exigências do sistema escolar, que para eles é tido como um instrumento de poder e controle. Do outro, existem professores com um discurso de que a avaliação é vista em uma concepção inovadora, porém, as incongruências aparecem no que se refere às práticas tradicionais de ensino que ainda persistem na realidade da sala de aula.

Mediante o que foi discutido por Viana (2021), considera-se que existe uma necessidade urgente de defesa irrestrita de uma escola autônoma e democrática, bem como de uma educação que respeite os ritmos de aprendizagem do estudante. De acordo com essa ideia, a aplicação de provas e testes padronizados está atrelada a uma educação conteudista e voltada para o nível técnico, em preparação para o mercado de trabalho.

Para oposição a esse modelo de escola, nota-se a importância de investir em práticas avaliativas alinhadas a um projeto de sociedade mais democrático e inclusivo. Se a escola aderir aos interesses hegemônicos nos processos educativos que constituem a formação integral dos alunos, ela deixará de contribuir com a transformação da sociedade, pois o seu papel central será apenas de formar mão de obra barata para o mercado de trabalho (FREIRE, 1996).



Nesse sentido, compreende-se que o professor deve ensinar os alunos a estarem no mundo, a buscarem formas de intervenção para se reconhecerem como sujeitos históricos, capazes de desvelar o que há por trás dos fenômenos sociais, políticos e econômicos da sociedade. Não é possível defender uma educação que se baseie na produção de resultados, em nível técnico, para o mercado de trabalho. É necessário superar essa visão de educação e de avaliação que colabora com o processo de subalternização da classe trabalhadora. Nesse cenário, destaca-se a importância do professor em se comprometer com uma educação essencialmente democrática e autônoma, que rompa continuamente com os interesses do Capital (FREIRE, 1996).

Desse modo, a função da escola está em formar para a vida, e não somente para o mercado de trabalho. É preciso atender às necessidades humanas, tendo como base valores e crenças inegociáveis como a humanização, o respeito à subjetividade, aos ritmos de aprendizagem, aos direitos à participação nos processos de decisão no ambiente pedagógico e na instituição educativa (LIBÂNEO, 2005).

A partir do que propõe a THC, verifica-se, pois, a importância de promover interações dialógicas entre o professor e o aluno, no intuito de desenvolver práticas educativas e avaliativas que valorizem aquilo que o aluno produz não somente em uma prova ou teste, mas sim durante toda a sua trajetória de aprendizagem. É papel do professor ensinar o estudante a pensar para desenvolver conceitos científicos e utilizá-los na sua vida cotidiana a fim de transformar a realidade em que vive.

Para tanto, o professor deve buscar diversificar as metodologias adotadas no contexto educativo e romper com ações avaliativas tradicionais focadas em memorização e percentual de erros e acertos. Ao promover ações de avaliação baseadas no diálogo, o professor pode estimular o aluno a um movimento de autoavaliação da sua trajetória de aprendizagem e possibilitar mudanças de comportamento do estudante e, por conseguinte, a criação conjunta de atividades.

Nessa perspectiva, a partir do que foi proposto por Miranda (2013) a respeito da autoavaliação ser importante para promover o desenvolvimento do pensamento teórico-científico, indaga-se: Mas, por quê? Segundo o autor, a autoavaliação estimula a interiorização de ações mentais e a formação de capacidades intelectuais ao apontar para questões próprias de raciocínio que levem o estudante a pensar com autonomia.

Desse modo, Libâneo (2011) faz uma crítica voltada ao ensino tradicional

sobre a prática dos professores na execução das aulas, momento em que muitos educadores, mesmo tentando inovar, acabam caindo nesse sistema de ensino que não desenvolve a crítica e a autonomia do estudante.

Quando se pensa no modelo de avaliação tradicional, analisado por Libâneo (2011), percebe-se um ensino engessado, em que os estudantes estão desmotivados para aprender e o professor se vê obrigado a seguir orientações restritas. Nesse sistema, a avaliação é quantitativa, ou seja, voltada para aquele momento em que o aluno sabe responder apenas uma prova, desconsiderando todo o processo educativo. Por exemplo, no Ensino Médio, existe excesso de listas de exercícios que o professor precisa trabalhar em sala de aula.

Nesse sentido, compreender os desafios dos professores nesse cenário é importante para se pensar como a THC pode contribuir para a construção de processos avaliativos mais voltados para o desenvolvimento pleno e global do estudante. Desta feita, o terceiro capítulo traz a voz desses professores e seus desafios cotidianos com a prática avaliativa, além das contradições existentes no meio educacional, conforme a THC proposta por Vygotsky e seus colaboradores.

### **CAPÍTULO 3 - UMA ANÁLISE EM CAMPO: A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE GOIÂNIA – GOIÁS**

Este capítulo aborda a realidade de uma escola da rede estadual de educação, no município de Goiânia-Goiás, a respeito do impacto das avaliações externas e internas sobre o seu trabalho pedagógico, com ênfase na avaliação da aprendizagem escolar, utilizando de entrevistas realizadas com a participação de professores que atuam nas turmas de 9º anos do Ensino Fundamental. A temática em estudo, e os processos envolvidos diante da sua realidade e das contradições existentes no ambiente educacional, foi realizada a partir de uma pesquisa de campo, por meio de entrevista. Vale ressaltar que nas falas dos professores fica claro como tem sido realizado o processo avaliativo e suas contradições voltadas a um ensino que privilegie o desenvolvimento humano. Além disso, discute a realidade do cotidiano escolar, bem como os modos como operam o processo avaliativo, tendo suas bases firmadas no modelo político do neoliberalismo e na influência dos organismos multilaterais.

#### **3.1 Fundamentação Teórico-Methodológica**

Em uma perspectiva abrangente, a pesquisa possibilita uma aproximação e um entendimento de uma determinada realidade, fato ou caso a ser investigado. Pode-se afirmar que é um processo permanentemente inacabado que é realizado através de aproximações sucessivas em relação ao objeto de estudo, fornecendo-nos subsídios para uma intervenção no real (CÓRDOVA; SILVEIRA, 2009).

Nesse sentido, esta pesquisa, intitulada de *Avaliação interna e externa: uma discussão da percepção de professores do 9º ano de uma escola da rede pública estadual de Goiânia com base na Teoria Histórico-Cultural*, passou por seis fases: 1) levantamento inicial das fontes teóricas; 2) escolha das fontes selecionadas para compor a pesquisa; 3) análise e escrita da fundamentação teórica; 4) pesquisa de campo na escola (visita, apresentação da pesquisa, conversa com diretor, coordenadores e professores); 5) organização das entrevistas com professores e criação de um grupo de *WhatsApp* para comunicação com os participantes da pesquisa e 6) consolidação dos dados, análise e apresentação dos resultados da pesquisa de campo.

Antes de iniciar a coleta de dados, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética de Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC, sendo aprovada pelo Parecer nº 5.816.836, em que se encontram todos os critérios éticos (ANEXO A).

A pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de obter informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma alternativa ou a validação de uma hipótese anteriormente levantada, que se queira comprovar ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (LAKATOS, 2010).

A revisão bibliográfica foi realizada através de um levantamento da literatura sobre o objeto de estudo, seguida da escolha da entrevista como técnica de pesquisa. Já no final, foi realizada a pesquisa de campo que possibilitou o registro e análise dos dados coletados para apoiar a conclusão do referido trabalho (LAKATOS, 2010).

O método de análise da pesquisa é o dialético, visto que não é algo acabado, pois o fim de um processo é sempre o começo de outro. Já a metodologia, de acordo com a fundamentação proposta, pretendeu refletir sobre o processo de avaliação escolar delimitado pelo objeto de estudo, a partir de categorias da Teoria Histórico-Cultural. Haja vista que o materialismo histórico e dialético “[...] permite que o objeto estudado seja analisado o mais próximo de sua realidade, podendo expressar-se levando em consideração sua condição histórica, material e objetiva” (MENDES; RODRIGUES, 2022, p. 57).

As fontes teóricas que subsidiam o desenvolvimento desta pesquisa foram levantadas nos seguintes repositórios digitais: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>10</sup> e na Biblioteca Digital de Dissertações e Teses da PUC-Goiás<sup>11</sup>. Catalogados os trabalhos, realizou-se a análise dos textos selecionados. O levantamento inicial das fontes teóricas foi descrito em uma planilha do *Google Sheets*<sup>12</sup>, contendo nomes dos autores, título do trabalho, ano, link e data de acesso, além das palavras-chave.

Para a fundamentação teórica da pesquisa, utilizaram-se de vários instrumentos adicionais, tais como: análise documental desse processo avaliativo, incluindo legislações, como BNCC (2018), documentos normativos: PNE, LDB, Constituição Federal e entre outros. Ainda na realidade investigada, foi necessário

---

<sup>10</sup> Acesso em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

<sup>11</sup> Acesso em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/>

<sup>12</sup> Traduzido para o português é o Google Planilhas.

conhecer as práticas pedagógicas e avaliativas dos professores, mas para tanto se utilizou entrevistas estruturadas com os profissionais do 9º ano de todos os componentes curriculares.

As lentes para analisar essa realidade foram construídas a partir do aporte teórico adotado, a THC, utilizando de suas categorias básicas, tais como: conhecimento empírico, conhecimento científico, mediação. Entendendo que a análise das entrevistas, assim como a inserção na realidade, nos faz refletir a partir dessas categorias, considerando o fenômeno estudado. A abordagem desta pesquisa é qualitativa, uma vez que não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social ou de uma organização.

### **3.2 Procedimentos da Pesquisa**

Foram realizadas entrevistas com os professores com o objetivo de analisar o processo avaliativo e as metodologias adotadas em sala de aula, verificando se têm conseguido obter resultados esperados conforme seu plano de ensino. Nesse sentido, buscou-se abordar a compreensão dos professores sobre os reflexos dos resultados das avaliações internas e externas, bem como as metodologias utilizadas na prática docente dos professores de uma escola da Rede Estadual de Educação de Goiânia-GO ao ministrarem suas aulas no 9º ano do Ensino Fundamental. De acordo com Moresi (2003):

[n]a pesquisa qualitativa, os estágios reconhecidos do processo de pesquisa, formulação do problema, identificação das informações-chave, coleta de dados e análise - embora mereçam frequentemente um lugar formal, não são em geral facilmente separáveis. Ao invés de se apresentar como um processo linear, a pesquisa evolui em direção a seu final no que poderia ser melhor descrito como uma série de iterações com modificações de compreensão ocorrendo através da fase de entrevistas, assim como durante os estágios de análise formal e de redação (MORESI, 2003, p.70).

Em relação ao instrumento de coleta de dados realizado por meio de entrevistas na modalidade estruturada, tem-se em vista a análise de um sistema avaliativo, visando conhecer em profundidade o como e o porquê desse sistema interferir no planejamento, na metodologia e na avaliação adotadas pelos professores.

Os professores de um colégio estadual de Goiânia-Goiás foram

convidados a participarem de forma espontânea e voluntariamente da entrevista. O convite a essa participação foi estendido a todos os professores que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental, tanto a os professores efetivos quanto a os com contratos temporários.

A entrevista foi realizada por meio de agendamento com o professor, de acordo com a sua disponibilidade de tempo e horário, deixando livre a sua participação. Houve sigilo e preservação da real identidade do professor participante, que foi identificado apenas por meio de códigos. A entrevista foi gravada em áudio, mas após a transcrição, foi apagada e descartada, sem a divulgação dos dados relatados pelos entrevistados. Essas informações foram analisadas e, a partir delas, elaborados e discutidos os resultados à luz do referencial teórico que embasa o estudo, em Vygotsky (2007, 2009), Davidov e Markova (2021), além de outros autores contemporâneos que analisam o processo avaliativo.

Doravante, para a análise das respostas dos professores entrevistados, o método escolhido foi o materialismo histórico dialético, elaborado por Marx (2015), o qual permite uma análise concreta das situações e expressa a realidade.

É importante destacar que a intenção de utilizar o método dialético nas respostas dos professores instiga a discussão e reflexão sobre a THC para melhoria da mediação e interação dos envolvidos no cotidiano escolar, bem como o desenvolvimento dos estudantes.

### 3.3 Resultados e Discussão

O perfil acadêmico-profissional dos entrevistados constatou as seguintes características, dispostas no Quadro 2:

**Quadro 2 - Perfil acadêmico-profissional**

Sexo	Quant.	Formação	Área de formação
M = Masculino	3	Grad.	Letras (2); Matemática (2); Geografia (1); Ed. Física (1).
F = Feminino	3	Esp.	Psicopedagogia (1); Docência Universitária (3); Ensino e Pesquisa em Geografia (1); Métodos e Técnicas de Ensino (1).
<b>Vínculo</b>		Mestrado	Educação e Ciências em matemática (cursando)

Efetivo (6)	<b>Tempo de atuação nos anos finais do Ensino Fundamental</b>
Contrato (0)	(1) De 0 a 5 anos ( ) De 6 a 10 anos ( 5 ) Acima de 10 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da análise do Quadro 2, verificou-se que 50% dos professores são mulheres e os outros 50% são homens, e que trabalham no 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede estadual de Goiânia. Eles são efetivos, possuem formação na área em que atuam e pós-graduação em áreas afins. Dois professores iniciaram o mestrado, um desistiu e o outro está cursando. Em relação ao tempo de atuação nos anos finais do Ensino Fundamental, um professor respondeu que possui 4 anos de trabalho, o que o enquadrou no primeiro critério estabelecido no quadro acima, de 0 a 5 anos, e 5 professores responderam que possuem mais de 10 anos de atuação<sup>13</sup>, o último parâmetro apontado no quesito *Tempo de atuação nos anos finais do Ensino Fundamental*.

No Quadro 3, destaca-se as perguntas que foram feitas aos entrevistados e sua posterior análise.

### Quadro 3 - Perguntas feitas aos entrevistados

Sexo: ( ) masculino ( ) feminino Idade: __									
Formação em educação: ( ) graduação, ( ) especialização ( ) mestrado ( ) doutorado									
Especificar a área de formação:									
Tempo de magistério na educação pública: _____									
_____ Tempo de exercício de ensino fundamental: _____									
_____ Serviço público concursado: ( ) sim ( ) não									
1) Considerando as atividades avaliativas abaixo assinale numa escala de zero a dez a frequência de utilização de cada uma nas suas aulas.									
1.1 Prova objetiva									
0	1	2	3	5	6	7	8	9	10

<sup>13</sup> Respectivamente, os professores responderam que tinham 12, 12, 13, 23 e 24 anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## 1.2 Prova subjetiva

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

## 1.3 Prova mista (objetiva/subjetiva)

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

## 1.4 Debate

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

## 1.5 Seminário

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

## 1.6 Trabalho em grupo

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Outros:.....

## 1.7 Você se sente com autonomia para escolher a modalidade de avaliação?

Comente:

2) Você já participou de avaliações externas à escola? (        ) Sim (        ) Não  
Quais? \_\_\_\_\_

3) Qual é o seu entendimento sobre as características de uma boa metodologia de avaliação?

4) Você entende que o modo de ensino e avaliação favorece atualmente os estudantes no desenvolvimento humano? Explique, por favor:

5) A avaliação praticada na escola oportuniza os estudantes a participarem ativamente desse processo e ele consegue se sentir parte para seu desenvolvimento? Explique, por favor.

6) Você tem autonomia para trabalhar o currículo de acordo com as suas habilidades formativas, bem como o modo de avaliar?

7) Na sua visão quais têm sido as características das avaliações externas que os seus alunos têm participado? Quais são os resultados favoráveis/desfavoráveis dessas avaliações? Na sua concepção de avaliação, os professores têm conseguido desenvolver uma didática que oportunize



a formação humana? Explique, por favor.

8) Você entende que o modelo de avaliação externa influencia no seu trabalho junto aos alunos? Explique de que forma, por favor.

9) A relação professor-aluno favorece o processo de ensino-aprendizagem? Explique, por favor.

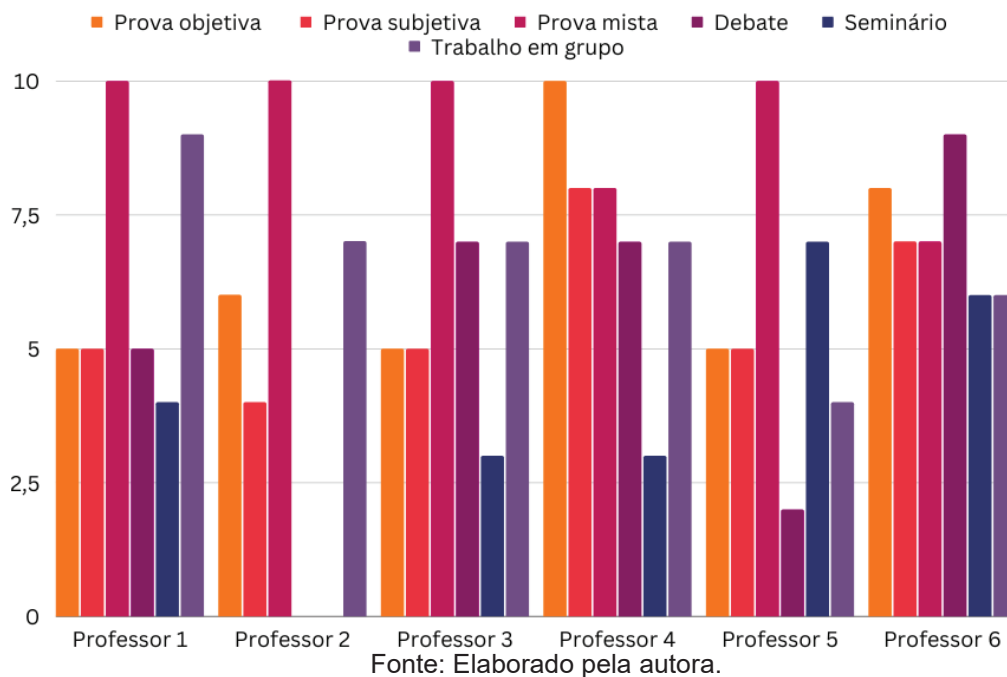
10) O professor tem condições práticas de criar um ambiente de discussão e participação durante as aulas?

11) Os métodos de avaliação são condizentes com os conteúdos apresentados? Justifique, por favor.

A primeira pergunta feita durante a entrevista, que fora gravada com o consentimento dos participantes, foi a seguinte: “Considerando as atividades avaliativas abaixo assinale numa escala de zero a dez a frequência de utilização de cada uma nas suas aulas”. O instrumento de análise escolhido para essa pergunta foi um gráfico de barras, em que as respostas dos entrevistados foram elencadas para cada opção, descrita no roteiro do questionário elaborado para entrevista. Os dados dessa pergunta foram descritos no gráfico de barras a seguir.

**Gráfico 1 - Escala da utilização das atividades avaliativas, segundo os entrevistados**

## Atividades Avaliativas



O Gráfico 1 demonstrou a frequência de utilização das atividades avaliativas,

das quais o professor 1, assinalou 5 para a prova objetiva, 5 para a subjetiva, contudo, em todas as aulas ele prefere mesclar os tipos de provas, pois assinalou 10. Atribuiu 5 para debates e 4 para os seminários e 9 para os trabalhos em grupo. O professor 2 atribuiu 6 para as provas objetivas e 4 para a subjetiva, 10 para prova mista, e 7 para trabalho em grupo. Não mencionou que usa debate e seminário<sup>14</sup>. O professor 3 marcou o 5 para prova objetiva e subjetiva, 10 para mista, 7 para debate, 3 para seminário e 7 para trabalho em grupo. O professor 3 também mencionou outras formas como as pesquisas e estudos, produções textuais e produção de vídeos. O professor 4 assinalou 10 para prova objetiva, 8 para prova subjetiva e, também, para mista; 7 para debates, 3 para seminário e 7 para trabalho em grupo. Além disso, o professor 4 mencionou a produção de relatórios, principalmente atrelados a trabalho de campo ou aula experimental. O professor 5 marcou 5 na escala de frequência para prova objetiva, 5 para subjetiva e 10 para prova mista. Chamou atenção que ele marcou 2 para debate, 7 para seminário e 4 para trabalho em grupo. E, por último, o professor 6 marcou 8 para prova objetiva e 7 para prova subjetiva, 7 para prova mista, 9 para debate e 6 tanto para seminário quanto para trabalho em grupo.

Em uma perspectiva geral, uma coisa chama a atenção na análise do gráfico: a frequência de utilização de provas objetivas é quase unânime, porém, os entrevistados preferem utilizar as provas mistas (objetivas e subjetivas), pois considerou-se um percentual de 50% que a utilizam mais, 25% preferem a prova objetiva e 25% preferem o debate. Foi pontuado pela maioria dos entrevistados que os instrumentos de avaliação utilizados já estão preestabelecidos no Projeto Político Pedagógico (PPP), documento elaborado com a participação dos professores, mas que segue orientação da Secretaria de Educação de Goiás (Seduc-Goiás).

Foram feitos comentários adicionais sobre cada tipo de avaliação escolhida pelos professores. As falas mais relevantes para os objetivos da pesquisa foram as seguintes:

Eu avalio a escrita, o que eles estão registrando porque dou muito valor à escrita. Eu dou visto nos cadernos para ver se eles estão registrando aquilo que eu estou passando e se estão copiando, completando. Então as outras avaliações entram a participação dele, a motivação, o interesse dele nas minhas aulas. Eu avalio com participação e o registro dele no caderno, eu dou valor a isso (Professor 1).

---

<sup>14</sup> Por isso, na resposta do professor 2 visualiza-se um espaço em branco no gráfico 2.

Na análise da resposta do professor 1, percebe-se o apego a uma avaliação tradicional, no que tange à ideia de o aluno copiar aquilo que o professor transmite em sala de aula. Em nenhum momento, ele mencionou a escrita em uma perspectiva crítica e reflexiva, embora tenha mencionado que avalia a participação, a motivação e o interesse no desenvolvimento das atividades propostas em sala de aula. De acordo com Vygotsky e Davidov, a educação e o ensino são as formas universais do desenvolvimento do homem construídas em dimensão histórica e social. Essa prática vem sendo realizada no cotidiano escolar no decorrer do século XXI na educação no país. Mas as mudanças caminham lentamente.

Desde quando a autora deste trabalho cursava o Ensino Fundamental, as práticas pedagógicas avaliativas pouco avançaram devido às influências externas que a escola sofre, logo, mesmo que os professores tenham modificado sua visão em relação ao real sentido e significado da escola e especificamente da avaliação como processo de desenvolvimento para a vida dos estudantes, pouco podem interferir para contribuir com mudanças que não dependem somente deles. Na verdade, algumas práticas só vêm sendo replicadas no decorrer dos séculos, pois o projeto pedagógico das escolas sofre influências de organismos multilaterais, portanto, o professor acaba perdendo sua autonomia. Assim, o que se percebe é que as políticas neoliberais conseguem implementar seus ideais de uma educação para um mercado de trabalho com mão de obra barata.

Em relação às concepções de avaliação praticadas pelo professor 2, ele seguiu fazendo as seguintes considerações que são pertinentes ao estudo.

Geralmente eu coloco seis objetivas e quatro subjetivas, quando a prova tem dez questões<sup>15</sup>. Quando é pedido menos, por exemplo, ultimamente ando fazendo prova com seis questões, então ando colocando 4 questões objetivas e duas subjetivas. Isso porque essa é minha preocupação, porque hoje as principais avaliações do país são objetivas. Se você pegar, por exemplo, a prova Brasil que vai avaliar o Ideb, eu vejo que elas se preocupam muito mais com as questões objetivas. Gostaria que fosse diferente, porque acho que essa questão do X deixa muito a desejar (Professor 2).

De todo modo, o professor se sujeita a essa imposição.

Eu não tenho nenhuma preocupação hoje se o meu aluno vai sair o chamado, nerd, de uma escola na disciplina x, mas queria que meu alunosoubesse ler e interpretar. Então eu não acho que a prova estimula mais essa questão da subjetividade (Professor 2).

---

<sup>15</sup> O professor 2 escolheu a prova tradicional como sua metodologia mais utilizada.

Por se tratar da minha disciplina eu não vou dizer para você que eu uso com muita frequência não. Às vezes, vou dar um exemplo, quando eu vou falar sobre um determinado conteúdo com os meus alunos, recortes de jornais e revistas são coisas que levam a gente ao debate. Por exemplo, uma vez pedi pra fazerem uma pesquisa, uma colagem sobre alguns assuntos envolvendo estatística, sobre o índice de acidentes automobilísticos em Goiânia. Isso gera um debate, mas certa coisa não, muitas vezes foge do contexto (Professor 2).

Nas três falas acima do professor 2, ele conta sobre sua frustração com o tipo de provas externas que são aplicadas na escola, nas quais o modelo é sempre de questões objetivas. Para ele, a avaliação precisa desenvolver a capacidade interpretativa, por isso, o referido professor procura utilizar recursos pedagógicos diversificados, para promover um debate dentro das aulas. Observa-se que o profissional tenta inovar a forma como avalia, pois tem consciência do trabalho voltado ao ensino para o desenvolvimento humano, porém, não consegue seguir um método que contribua com o estudante na formação de conceitos científicos, pois as exigências para cumprir com o conteúdo estipulado para o semestre e o preparo para as avaliações tira o foco do professor na sala de aula. Para Davidov (1988), se o ensino nas escolas vai contra a educação da intuição matemática da criança (mais apropriada à realização de estruturas matemáticas), tem fundamento afirmar que o ensino está mais apto a obstaculizar do que desenvolver o raciocínio matemático do aluno.

Dessa forma, a atuação do professor fica comprometida por ter que atender aos objetivos que não condizem com a realidade dos alunos, isto é, deixar de realizar seu trabalho para atender a um projeto que atenda às demandas dos organismos multilaterais. O professor 2 continuou a afirmar que não acha “[...] os debates tão válidos, os seminários tão válidos na sua área”. Já em relação às atividades em dupla, ele considera como um meio avaliativo importante para fomentar a pesquisa.

Eu faço atividades em dupla, e gosto muito disso para as atividades de consulta. Esse tipo de atividade pode despertar neles o interesse pela pesquisa que é uma coisa que está faltando no nosso estudante hoje. Não vejo esse estudar com a ideia de ser um pesquisador, eu vejo mais preocupado com curso superior. A pesquisa pode desencadear, quem sabe, uma procura pela profissão ideal (Professor 2).

Por mais que o professor tenha consciência de que as atividades avaliativas utilizadas não são as mais eficazes para o processo avaliativo em uma perspectiva

desenvolvimental, Daniels (2002, p. 268) ressalta que as avaliações não medem a extensão do entendimento dos alunos a respeito dos procedimentos que são solicitados a executarem. Há uma tendência em presumir que as crianças que obtêm a resposta certa sabem o que estão fazendo, já as que fracassam não sabem.

O professor 3 mencionou as implicações da pandemia de Covid-19 na forma como realiza suas atividades avaliativas.

A partir da pandemia que a gente começou usar mais as objetivas, porque metade da prova de um jeito, metade de outra (subjéitiva). Ela é mista. Outra forma de pontuação é mais utilizada na verdade porque qualquer texto gera um pequeno debate. A questão das produções textuais quando é com imagem então tem desenhos, tem produção de vídeos, são várias as formas dentro desse trabalho (Professor 3).

O modo de avaliação tradicional fortaleceu-se ainda mais nesse período pandêmico, pois os estudantes tiveram que aderir ao uso de plataformas para continuarem seus estudos, embora muitos professores não estivessem preparados para lidar com as ferramentas que a tecnologia poderia ofertar. Mas o próprio direcionamento dos órgãos competentes conduziu os modos de avaliar, a fim de que os estudantes tivessem resultados positivos no final de cada bimestre. Inclusive, um dos instrumentos avaliativos adotados foi o portfólio como forma de registro para resguardar a validade das atividades desenvolvidas no momento pandêmico, prevalecendo também provas objetivas e subjétivas. Conforme menciona Sancho, Hernandez e Cols (2006, p. 19):

A principal dificuldade para transformar os contextos de ensino com a incorporação de tecnologias diversificadas de informação e comunicação parece se encontrar no fato de que a tipologia de ensino dominante na escola é centrada no professor. Em uma sociedade cada dia mais complexa, as tentativas de situar a aprendizagem dos alunos e suas necessidades educativas na escola da ação pedagógica ainda são minoritárias (Cuban, 1993). Como tampouco parece prosperar as situações educativas em que consideram as novas representações e o modo de construção do conhecimento, as formas alternativas de avaliação e o papel da comunidade nos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a autora continua sua reflexão expondo as contradições que a escola vive, visto que os organismos internacionais falam de uma educação dos estudantes para a sociedade do conhecimento, formando alunos críticos, autônomos, capazes de resolver problemas e de lidar com as Tecnologias de Informação (TICs). Porém, para atender a essa demanda, seria necessário professores capacitados e

com autonomia, utilizando boas ferramentas de trabalho, ou seja, currículos que atendem às necessidades dos estudantes e um sistema de avaliação que consiga mostrar realmente o aprendizado dos alunos.

O professor 4 mencionou a “Produção de relatórios, principalmente atrelado a trabalho de campo ou aula experimental”. Já o professor 5, comentou acerca do seminário como proposta avaliativa: “Seminário só na hora da Literatura que eu já dei muita aula de Literatura também aí era interessante porque pegávamos o tema da obra e fazíamos seminários. Eles gostavam muito”.

Em relação ao trabalho em grupo, continuou sua reflexão durante a entrevista:

Não que eu seja contra, mas acaba que um ou dois fazem e os outros parecem que se acomodam. Ou então fica assim, cada um faz uma parte e aí fica desconectada e aquele que fez tal parte só sabe com relação àquela parte (Professor 5).

Na percepção do professor 5, esse tipo de avaliação pode resultar na construção de conhecimentos fragmentados, caso o aluno não compreenda o trabalho em sua totalidade e esteja fazendo apenas uma parte de um todo, isto é, não se envolvendo coletivamente nas atividades do grupo. A respeito disso, Hedegard e Chaiklin (2005) ressaltam que o professor precisa desenvolver com os estudantes o conhecimento teórico através de um planejamento que associe os conceitos nucleares ao conhecimento cotidiano para que envolva cada um. Assim, aproximando-os ao máximo de problemas existentes em sua comunidade com a finalidade de despertar seu interesse em participar das atividades para enfrentar com autonomia os problemas apresentados. Davidov (1988), perante a teoria de Vygotsky, resalta que para acontecer o desenvolvimento, os alunos precisam desempenhar tarefas de forma cooperativa, sob orientação de um par mais experiente, constituindo assim a ZDP.

Sobre esse tipo de avaliação supracitada pelo professor 5, o professor 6 respondeu:

É porque o trabalho em grupo, no meu componente curricular, é constante. Essas relações, essas interações entre os alunos, elas precisam acontecer o todo tempo. Então, a avaliação é dentro desse processo mesmo de construção. Eu não me apego nem tanto às avaliações mais burocráticas, mais metodológicas, digamos assim, porque o contato do aluno, que ele consegue evoluir de uma etapa para outra, para mim é muito mais relevante do que o que ele consegue transmitir no papel, no documento (Professor 6).



Entretanto, na fala do professor 6, verifica-se a importância do trabalho em grupo para as práticas pedagógicas e sua capacidade de inovar na forma como avalia, considerando as interações entre os estudantes. A esse respeito, Miranda (2013, p.105) ressalta que a comunicação contribui para o desenvolvimento mental do indivíduo, salientando a importância da interação com o “coletivo”, que cria o modo de ser socialista e consciente. Esse trabalho envolve a relação do indivíduo com o coletivo e do coletivo com o professor para que os estudantes tenham clareza e consciência de seus conceitos em confronto com a realidade. A relação desenvolvimento-aprendizagem e a divisão do trabalho dentro da escola são colocadas por Cecchini (2005).

Constatou-se, mediante a análise de conteúdo das respostas, que os principais temas e características associados à temática da pesquisa foram os que estão descritos na figura 4.

**Figura 4 - Temas centrais e características associadas à avaliação**



Fonte: Reprodução WordArt

É perceptível a importância da atuação do professor no fazer pedagógico para que os estudantes se desenvolvam. Para isso, é imprescindível a escolha dos instrumentos que serão utilizados e a interação professor-aluno nas práticas pedagógicas, levando o estudante a compreender seu papel e sua participação no seu próprio aprendizado. Esses instrumentos utilizados são definidores para que esse

desenvolvimento ocorra. Desse modo, o aluno, segundo Freitas (2016, p. 416), irá “[...] perceber-se como pessoa em transformação, que passa a pensar e agir de forma diferente, adquire capacidades que antes desconhecia, que passa a entender o que antes não fazia muito sentido pessoal e social”.

Como complemento a essa primeira pergunta, a questão 1.7 indagou aos professores: “Você se sente com autonomia para escolher a modalidade de avaliação?”. Entre uma escala de 0 a 10, obtivemos as seguintes respostas:

Fica na escala de 7 a 8 porque a escola não oferece, ela passa para a gente um cronograma e às vezes ela fala outro, vamos fazer só de tal jeito. Mas quando tem a liberdade é muito dado isso aqui. Na prefeitura também é assim, aí eu faço mista, e coloco um pouco de cada (Professor 1).

Olha eu acho hoje avaliação um assunto complicado porque eu não entendo o que significa realmente, eu vou falar isso a nível de governo, eu não sei o que o governo entende como avaliar. Eu tenho uma dúvida, sério mesmo, o que que corresponde à avaliação. A avaliação é meramente uma estatística que eu tenho que ter e fazer? Eu não entendo a definição realmente do que é avaliar (Professor 2).

Conforme menciona o professor 1 e o 2 sobre os instrumentos avaliativos, nem sempre eles possuem autonomia para escolher o tipo de avaliação, geralmente seguem o que a escola determina, ou que já está previsto, no PPP, de acordo com as orientações da SEDUC-GO, deixando a avaliação apenas como um instrumento para cumprir burocracia.

Para Davidov (1978), o problema da estruturação das matérias escolares não se refere apenas ao processo de ensino-aprendizagem, ele tem um significado mais geral do ponto de vista das particularidades do desenvolvimento psíquico das crianças. Logo, a avaliação como parte desse processo não cumpre seu papel, ficando o professor à mercê do sistema, pois o que ele precisa executar já vem direcionado.

E muitas vezes eu vejo avaliação hoje, principalmente no estado com uma coisa que menos me preocupa, porque vejo uma força de barra muito grande sobre essa questão de avaliação. Sabe, essa coisa de os nossos alunos tirarem nota tal, nota fulano, eu não vejo isso como carro chefe da educação. Tem tantas coisas envolvida por trás disso, da chamada avaliação. Você não pode avaliar alguém sem conhecer a vida dessa pessoa. Então esse é um detalhe. Será que a minha avaliação está inserido no contexto de vida desse menino? Será que o conteúdo que eu explico para esse aluno é realmente o que que ele precisa para levar aquela vida que ele escolheu? (Professor 2).



O professor 2 teceu críticas em relação ao tipo de provas aplicadas, às quais não contribuem com o desenvolvimento dos estudantes. Na opinião dele, os educandos não deveriam ser avaliados sem que os professores pudessem ter o tempo necessário para conhecer a realidade deles. Para Daniels (2009, p.285), enquanto os estudantes são avaliados, eles também estão sendo instruídos em habilidades que eles claramente até então não dominavam.

Eu vou colocar 8 porque eu sei qual o tipo de avaliação que o aluno precisa. Essas avaliações que vem aí que são socadas goela abaixo, desculpa a expressão, não é avaliação que esses meninos precisam. Eu não entendo porque acaba entrando em contradição com o que é falado. Nós temos por exemplo uma BNCC que trata uma avaliação do X<sup>16</sup>. Para mim, essa avaliação minha de saber conteúdo não é essa avaliação que BNCC pede não. Muitas vezes eu fico olhando, a BNCC não está preocupada com aluno que vai para Universidade. O documento se preocupa muito mais com mão de obra do que com a própria Universidade. Eu acho que ela quer mão de obra e muitas vezes, me desculpa expressão, mão de obra escrava (Professor 2).

Nessa fala, o professor 2 ressalta que as avaliações externas realizadas no âmbito escolar se preocupam apenas com as demandas do mercado de trabalho em detrimento à formação intelectual dos estudantes. Sobre isso, Lenoir (2016) reflete sobre a escola proposta em uma visão neoliberal de finalidades da educação, na qual o trabalho realizado com os estudantes é voltado ao desenvolvimento de competências para atuar no mercado de trabalho, excluindo assim o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo.

Não, não me sinto com autonomia (Professor 3).

7. Tem aquilo que é acordado dentro do trabalho coletivo, na semana de planejamento, vai ser simulado, não vai ter simulado. A questão da semana de prova acaba travando muita gente, enquanto professor, porque tem que cumprir um pré-requisito que é dado para tentar ser uniforme em todas as disciplinas e isso acaba cerceando o professor de certa forma. Tem que deixar um tempo na produção desse material, dedicar um tempo na correção e que talvez para aquele bimestre, para aquela turma, não fosse o melhor tipo de avaliação que poderia fazer. Por isso que eu imagino que não seja 100% livre e talvez, deixar o professor ter um pouco mais de liberdade de escolha se ele vai participar ou não da semana de provas, seria um pouco melhor em sala de aula (Professor 4).

Os professores 3 e 4 afirmaram que não se sentem com autonomia para conduzirem o processo avaliativo e fazem críticas em relação às avaliações

---

<sup>16</sup> O professor quando diz “uma avaliação do X”, refere-se a avaliações objetivas, somente aquelas que possuem questões de marcar a opção que corresponde a resposta.

tradicionais com data marcada, e o tempo dedicado no preparo dessas avaliações que, às vezes, não seria a melhor forma de avaliar aquela turma. Para Daniels (2009, p. 290), as abordagens de avaliação dinâmica enfatizam o potencial para o crescimento e podem focalizar tanto aspectos de aperfeiçoamento que resultem de alguma forma em intervenção quanto em processos específicos considerados responsáveis pela aprendizagem.

Eu já fiz Teatro encenando os mitos gregos. Cada grupo encenava com os personagens da mitologia grega. Já fiz isso antigamente na quinta série. Por isso que eu gosto mais do fundamental, porque eles são mais participativos, eles gostam mais, se envolvem mais do que o ensino médio, parece que eles vão perdendo o encanto, não sei (Professor 5).

Sim. Desde quando eu entrei no Estado, eu nunca tive nenhuma imposição por parte da coordenação pedagógica e direção, que não deveria ter todos os outros instrumentos avaliativos que fossem ligados mais ao envolvimento do aluno nas aulas, a participação, a interação deles. Até porque você quase utiliza todos, né? Nunca tive nenhum tipo de objeção. No próprio PPP da escola, já fica definido os instrumentos que a escola vai trabalhar. Até porque geralmente os instrumentos que são propostos no PPP da escola já são bem diversificados. Já dá essa liberdade para você estar transitando entre os instrumentos avaliativos (Professor 6).

O professor 6 se vê com autonomia para aplicar os instrumentos avaliativos, pois, segundo ele, a escola dá liberdade para isso. Ressalta que os instrumentos são diversificados e estão dispostos no PPP da escola. Nesse sentido, mesmo o professor que participa da construção do PPP da escola e conhece a filosofia, bem como a visão, a missão, a que esse projeto atende, em sua prática avaliativa não condiz com sua percepção em relação ao papel da avaliação para que ela seja parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, visto que os organismos externos influenciam diretamente o projeto da escola de forma que nem todos os professores conseguem perceber esse impacto.

Além disso, mesmo para aqueles professores com conhecimento sobre a função pedagógica do ato de avaliar, sua prática avaliativa não condiz com sua percepção em relação ao papel da avaliação para que ela seja parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Sobre isso, Davidov (1988, p. 59) ressalta que o papel desenvolvimental do sistema atua de forma aberta e se torna objeto de discussão especial, de análise e organização consciente, orientada a um objetivo definido por parte da sociedade.

Voltando ao questionário usado para a entrevista, a pergunta número 2 foi “Você já participou de avaliações externas à escola”? Quais? As respostas obtidas

estão representadas no Gráfico 2.

**Gráfico 2 Participação em avaliações externas**



Fonte: Elaborado pela autora.

As avaliações mencionadas pelos professores foram as seguintes: Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (CEBRASPE) e Foco aprendizagem.

A preparação para realização das avaliações externas e sua aplicação no âmbito escolar são planejadas e orientadas pela Seduc-GO com datas previstas no calendário escolar e organização do currículo voltado a desenvolver descritores que serão cobrados nessas avaliações, a fim de preparar os estudantes para alcançar metas que são pré-estabelecidas. Quanto aos organismos multilaterais, segundo Young (2007, p. 1293), “um deles pode ser chamado de ‘educação como resultado’. Nessa abordagem, a política educacional, o ensino e o aprendizado são dominados pela definição, avaliação e aquisição de metas e a preparação dos alunos para provas e exames”. Essa visão marca a concepção de um currículo pautado em listas de

conteúdos disciplinares a serem aplicados através da mera transmissão de um conhecimento padronizado, com finalidades explícitas às avaliações, resultados e metas.

A pergunta número 3, feita aos entrevistados, foi a seguinte: “Qual é o seu entendimento sobre as características de uma boa metodologia de avaliação”? As respostas selecionadas foram:

Na minha percepção é aquela eu que vou realmente avaliar o que o aluno assimilou, aprendeu do que eu ensinei durante as nossas aulas. Então tem que ter uma metodologia legal, tem que ter critério, tem que ser feito com responsabilidade porque eu tô avaliando também o meu trabalho e quando eu avalio o aluno acaba que estou me avaliando. Então, tem que ter uma metodologia legal, os professores têm que ter um entendimento e que às vezes, a gente passa batido. Vou te ser sincera, a gente não pensa muito, só pensa como meio de finalizar bimestre, de cumprir protocolo na verdade (Professor 1).

Conforme discorre o professor 1, as características de uma boa avaliação precisam ter critérios para avaliar o que o aluno aprendeu, mas muitas vezes os professores avaliam simplesmente para cumprir protocolos. Para que haja uma mudança nessa prática, o professor precisa realizar atividades que estimulem os estudantes a resolver problemas com o direcionamento do educador, porém, de forma autônoma, a fim de que eles utilizem esse aprendizado na sua vida cotidiana. Para isso, os professores precisam ter conhecimento sobre o que ensinar e como ensinar. Davydov (1988, p. 19) diz que a base do ensino desenvolvimental é o conteúdo das matérias, do qual derivam os métodos para organizar o ensino. Enquanto a atividade de estudo, considerada a principal atividade dos estudantes em idade escolar, atua na formação de uma postura teórica em relação à realidade.

Olha eu acho que antes de avaliar é preciso conhecer a realidade de cada aluno que eu tenho. Cada um tem uma história e uma forma de vida, lugares, culturas diferentes. A avaliação é uma coisa muito complicada. Talvez o nosso desafio seja avaliar de forma correta. Nem todos os alunos querem ir para a Universidade. Às vezes só querem fazer um curso técnico ou trabalhar com vendas. Muitos falam isso para mim. Esse critério de avaliação nós precisamos sentar e discutir, só que eu penso na avaliação de uma forma e o governo pensa totalmente de outra. A gente faz avaliação para o estado ou para outro órgão que seja, muito mais pensando em estatística do que pensando em aprendizagem. Eu vejo dessa forma, eu condeno muito isso. Às vezes pego uma prova, por exemplo, olha que a prova que mais se aproxima do que os meninos querem é a Prova Brasil. A que eu acho que mais se aproxima do que eles precisam. SAEGO, tenho muitas críticas reais em relação. Faço prova com os meninos do Saego quando meu planejamento aquele conteúdo não está. Então o que fazer? Não seria uma ótima ideia sentar e discutir essa avaliação? Que tipo de avaliação seria perfeita para o

meu aluno? (Professor 2).

Nas falas do professor 2, percebe-se um olhar inicial do professor sobre a avaliação que se preocupa com as particularidades, ou seja, a realidade de vida dos estudantes. No entanto, ele percebe a contradição existente nos critérios avaliativos que são cobrados nas escolas, nos quais o objetivo principal é formar para um mercado de trabalho alienado. Entretanto, quando o educador menciona a prova SAEGO, diz que esse tipo de exame não trabalha a realidade da sala de aula. Além disso, o professor faz alguns questionamentos a respeito do tipo de avaliação ideal para os alunos. Percebe-se a necessidade de reflexão e formação a respeito do currículo escolar, a metodologia utilizada e o papel da avaliação para o desenvolvimento dos estudantes. A esse respeito, Davidov (1978, 1987, 1988) ampliou os estudos de Vygotsky e teve como base um ensino voltado à formação do pensamento teórico-científico através da investigação de um objeto por meio da dialética materialista-histórica.

Davidov, ampliando as formulações de Vigotski sobre generalização, e formação de conceitos científicos, afirma que o conteúdo da atividade de estudo dos alunos e o conhecimento teórico-científico e as capacidades intelectuais requeridas na investigação de um determinado objeto de conhecimento.

Ainda, o professor 2 acrescenta que é preciso conhecer a realidade dos alunos e considera a necessidade de formação para os professores saberem lidar melhor com a metodologia de avaliação. Além disso, tece uma crítica a respeito das avaliações externas, visto que, muitas vezes, os conteúdos estudados não são os mesmos que são avaliados na prova, já que não estão de acordo com o que o professor trabalha em sala. Nesse sentido, visualiza-se uma escola para ricos com diversos conteúdos e outra para os pobres com os conhecimentos mínimos, discutida por Libâneo (2012) em seu texto *O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres*.

Eis que as vítimas dessas políticas, aparentemente humanistas, são os alunos, os pobres, as famílias marginalizadas, os professores. O que lhes foi oferecido foi uma escola sem conteúdo e com um arremedo de acolhimento social e socialização, inclusive na escola de tempo integral. O que se anunciou como novo padrão de qualidade transformou-se num arremedo de qualidade, pois esconde mecanismos internos de exclusão ao longo do processo de escolarização, antecipadores da exclusão na vida social (LIBÂNEO, 2012, p. 24).

A seguir, o professor 2 faz uma crítica em relação ao sistema de ensino no Brasil e compara com outros países que usam a disciplina para trabalhar conteúdos que são utilizados no cotidiano dos estudantes.

Eu acho que talvez essa tentativa de criar essas matérias, por exemplo, que a gente tá vendo agora, o projeto de vida, eletivas, talvez seja uma tentativa de mudança para que chegue em um ponto desejado. Mas ainda falta muito. Falta treinar o professor. Nós não somos treinados para isso. O caminho é esse que vocês estão seguindo, o mestrado, formação, porque aí você começa a estudar profundo. Eu mesmo não entendo porque o nosso sistema de ensino é diferente de outros países que tá lá em cima. A Matemática que os alunos têm lá fora<sup>17</sup> é diferente da Matemática que temos aqui. É uma Matemática totalmente voltada para a vida daqueles meninos. A nossa é muito abstrata, eu não sei para que uso um conteúdo no ensino médio chamado números complexos, que sinceramente não sei que uso o menino terá daquilo. Eu não sei o que o menino ele não vai fazer Bacharelado em matemática não ele quer uma matemática para continuar os estudos dele e utilizar na vida. Por que não cortar um pouco desse extenso currículo? Absurdo! (Professor 2).

Mesmo diante da consciência do professor sobre a importância da formação para ampliação dos conhecimentos pedagógicos, percebe-se uma visão voltada para aplicação de conteúdos mínimos.

Marra (2016, p. 416) ressalta o papel do aluno como sujeito e a valorização do conhecimento e do trabalho do professor voltado ao ensino para a formação de conceitos e a atividade de estudo utilizada em todas as áreas de conhecimento.

Já na fala do professor 3, percebe-se um olhar positivo sobre os instrumentos avaliativos. Ele considera a diversificação de instrumentos como uma boa forma de avaliar, e ainda defende as provas objetivas como parte dos instrumentos utilizados pela escola.

Eu acho que na verdade é uma boa metodologia usar várias formas de diversificar a avaliação. A questão da produção oral, textual, questões objetivas, que por mais que as questões objetivas pareçam ser muito fáceis, elas não são. O aluno tem que aprender a interpretar o enunciado da questão, tem que entender o que a questão está pedindo. Eu acho que a forma de avaliar, essa metodologia, não é metodologia ruim, é uma metodologia boa, principalmente essa parte que a gente avalia as outras competências deles as outras habilidades, não só na prova escrita (Professor 3).

Por mais que o professor saiba da importância da utilização dos instrumentos avaliativos no processo de ensino-aprendizagem, sua visão ainda está voltada à forma

---

<sup>17</sup> Quando o professor 2 falou o termo “lá fora” durante a entrevista ele fez referência a outros países.

tradicional de ensino e para o currículo unificado que preza por competências e habilidades. Conforme está descrito nas ações que compõem a atividade de estudo na teoria de Davydov (1988, 1982) sobre avaliação da aprendizagem, o professor avalia os alunos individualmente, verificando a aprendizagem do conceito. Dessa forma, a compreensão do conceito da tarefa está ligada aos princípios básicos da dialética.

A respeito disso, o professor 4 demonstra um certo conhecimento sobre um ensino voltado ao desenvolvimento humano, e esclarece a importância das dimensões da avaliação, tais como: o diagnóstico e o *feedback* como parte importante para a formação dos estudantes.

Eu acho que avaliação sempre tem que atender três dimensões, diagnóstica, a formativa e tem que promover o desenvolvimento, enquanto faz a própria atividade. Seja na correção, no *feedback* ou durante a leitura de um exercício. Para o professor poder diagnosticar o trabalho que ele teve ou que ele vai iniciar com a turma, de acordo com que a turma chegou para ele. Essa parte da formação pela própria atividade, uma atividade em dupla, por exemplo, ou em grupo. Os próprios meninos ali, cada um com o seu desenvolvimento em zonas diferentes, eles conseguem se ajudar e o próprio professor ajuda também. E essa parte também é *feedback*, o retorno das avaliações é muito importante para os estudantes. Toda avaliação tem que pelo menos atender um pouquinho dessas três características (Professor 4).

Nesse sentido, nota-se a presença da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky em sua formação, no que concerne ao papel da escola,

[...] na medida em que, partindo daquilo que a criança já sabe (o conhecimento que ela traz do seu cotidiano, suas ideias a respeito dos objetos, fatos e fenômenos, suas teorias acerca do que observa o mundo), se for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, na linguagem vygotskiana, incidir na zona de desenvolvimento potencial dos educandos. Desta forma poderá estimular processos internos que acabarão por se efetivar, passando a construir a base que possibilitará novas aprendizagens (REGO, 2001, p. 108).

A partir do que foi descrito por Rego (2001), compreende-se a relevância do papel da escola em considerar os processos de interação do aluno com seu cotidiano, meio e grupo cultural. Logo, fornece um ambiente propício para o seu desenvolvimento pleno e a construção de novos conhecimentos.

O professor 5 fala da importância de o aluno entender como acontece o processo avaliativo, e demonstrar sua participação através de *feedbacks*.

Uma avaliação que leva o aluno a entender o processo, a inferir aquilo ali e



demonstrar através do *feedback*. Eu costumo falar que na avaliação que a gente recebe dos alunos é o nosso maior *feedback*. E a gente observa ali o que o aluno aprendeu de todo o conteúdo que já foi dado (Professor 5).

O professor 6, em sua fala, busca valorizar a construção e evolução do estudante durante o processo educativo e tece críticas com relação ao tipo de avaliação utilizada, tendo um olhar focado mais para o individual e para a zona de desenvolvimento real, para que o aluno consiga evoluir.

Aquela que consiga avaliar o aluno não só por aquilo que ele consegue transmitir para o papel, mas que ele consegue mostrar enquanto evolui. Nem sempre os objetivos que eu coloco na minha avaliação contêm os objetivos que aquele aluno evoluiu. Quando eu penso na avaliação, ela deveria ser muito mais direcionada à habilidade que o aluno está naquele momento, para a habilidade que ele conseguiu evoluir do que para toda a turma em geral, que é o que geralmente acontece (Professor 6).

Davidov (1988, p. 79) traz uma reflexão a respeito da necessidade de comunicação para o desenvolvimento do estudante e da pessoa que está se comunicando com ele. Contudo, nem sempre isso acontece no momento da avaliação, em que ambos descobrem o seu potencial, necessitando de colaboração de forma mútua.

A partir do que foi analisado no conteúdo das respostas dos professores entrevistados, constatou-se que os principais temas e características associadas aos objetivos da pesquisa foram os descritos no Quadro 4, a seguir.

**Quadro 4 - Análise temática e classificação de características das respostas para a pergunta 3**

<b>Temas</b>	<b>Características associadas</b>
Habilidades a serem avaliadas	Conteúdo ensinado em sala de aula Avaliação do trabalho do professor Cumprir o protocolo exigido para a avaliação
Os conteúdos e o cotidiano dos alunos	Falta de capacitação do professor para disciplinas como o projeto de vida Provas externas que não se aproximam da realidade do aluno A importância de conhecer a realidade do aluno
Tipos de metodologia avaliativa	Provas orais e escritas Avaliação para aprender a interpretar o enunciado



As zonas desenvolvimentais	Compreensão de qual nível o aluno está inserido Diagnóstico Retorno das avaliações externas para os estudantes Avaliação formativa Avaliação para o desenvolvimento
O <i>feedback</i> e a avaliação	Entender o processo Interação com os estudantes Os conteúdos que foram aprendidos pelos estudantes
O papel da avaliação	Avaliação para além do que se pode transmitir no papel Direcionada às habilidades Avaliação individual não só para turma no geral

Fonte: Elaborado pela autora.

Na análise temática, foram associadas algumas características sobre uma boa metodologia de avaliação. É possível perceber que a avaliação não deve ser algo separado do processo pedagógico, contudo, na prática, ainda há algumas contradições que pairam no ambiente escolar. É preciso ter clara qual a finalidade da avaliação e em qual teoria a escola está embasada para que possa contribuir com o desenvolvimento dos estudantes e sua participação e contribuição com a sociedade. Desse modo o aluno, segundo Freitas (2016, p. 416), irá “[...] perceber-se como pessoa em transformação, que passa a pensar e agir de forma diferente, adquire capacidades que antes desconhecia, que passa a entender o que antes não fazia muito sentido pessoal e social”.

A pergunta número 4 foi: “Você entende que o modo de ensino e a avaliação favorecem atualmente os estudantes no desenvolvimento humano?”. Para essa questão foram selecionadas as respostas a seguir.

Favorece mas não muito. Porque gera um efeito assim, só faz tudo o que você pede, e já perguntam logo quanto vale? Então, acaba que no desenvolvimento dele, às vezes, fica condicionado a só fazer as coisas por interesse, não para o aprendizado dele, para sua experiência para vida, para somar no processo de crescimento e evolução de aprendizagem. (Professor 1).

Nota-se, a partir da fala acima, que os estudantes estão condicionados a um ensino voltado às ações de apoio, minimizando o papel do professor para o desenvolvimento do aluno e, conseqüentemente, uma avaliação que valoriza mais a nota (quantitativo) para ter uma aprovação, independente do processo de

desenvolvimento (qualitativo).

Não. A gente teve um período realmente que a avaliação sempre foi tratada ainda hoje como sempre punitiva, o reforço negativo da coisa. Você tira uma nota ruim, você é punido por aquilo. Hoje em dia, dentro do estado, da forma como a gente está falando com as novas diretrizes, não tem mais essa punição por nota. A gente sabe que está sendo cerceado em relação ao uso da nota como avaliação do estudante, a reprovação, à aprovação, mas ao mesmo tempo o próprio estado quando vai avaliar uma escola ou o sistema do INEP, quando vai avaliar um estado ou uma rede, utilizam os mesmos critérios, provas objetivas que não tem o *feedback* para o estudante, que não trabalha com essa parte formativa e que traduz tudo em dados quantitativos. Você não tem avaliações que trazem aspectos qualitativos de cada região, de cada escola e esses dados quantitativos acabam sendo punitivos para a instituição. Então saiu do nível do aluno e foi para o nível mais institucional e isso não contribui de forma alguma para o desenvolvimento humano (Professor 3).

O professor 3 discorre sobre as mudanças ocorridas a respeito do processo avaliativo nas escolas, e relata que mudou apenas de instância a forma punitiva de avaliar, bem como o INEP continua utilizando provas objetivas e valorizando o quantitativo ao invés do qualitativo, não contribuindo para o desenvolvimento humano. A esse respeito, Davidov (1986) esclarece que uma das etapas do processo de realização da atividade de estudo é a avaliação, na qual se realiza um exame qualitativo do resultado da assimilação, conforme o objetivo.

Não favorece muito não. Por que a avaliação, infelizmente, ela ainda é muito para nota. E para ele crescer como ser humano, não depende de avaliação. Depende do dia a dia, de aulas mais expositivas, que eles se sentem mais seguros, falam sobre a sua vida e a gente dá exemplo também. Eu acho que pela avaliação não (Professor 4).

Nem sempre. Não é muito não. Ela é muito limitada. E só para os alunos atingirem uma determinada, média, nota. Na verdade ele nem escolhe, ele não tem esse poder de escolha (Professor 5).

Os professores 4 e 5 disseram que a concepção de avaliação aplicada, atualmente, na escola, não favorece o processo de desenvolvimento dos estudantes, além de ser simplesmente para atingir uma nota, é uma concepção muito limitada. Nesse marco, é perceptível que o ensino continua sendo realizado de modo tradicional, quando não há conexão com todo o processo educativo. Portanto, a avaliação acontece de forma fragmentada, ou seja, apenas para o aluno atingir uma nota, mas sem sentido para professores e estudantes. Para Hedegaard (20019), o desenvolvimento dos estudantes está ligado às práticas materiais e simbólicas que estão presentes na sua cultura. Elas são verificadas nas relações sociais nas

instituições. O professor 6 acredita que as avaliações externas não consideram as zonas de desenvolvimento dos estudantes, mas também que os professores diversificam os instrumentos, fazem planejamentos, replanejamentos, mas que são desconsiderados pelos examinadores que estão fora da escola, pois os instrumentos de avaliações externas são robotizados.

Olha, eu acredito que sim, com algumas ressalvas. As avaliações externas, não consideram que a gente tem uma diversificação muito grande dentro da sala de aula. Eles acreditam que todos os alunos estão no mesmo nível, dentro daquela etapa que o ensino está sendo avaliado. E nem sempre é. E eles pedem para a gente, enquanto professor, estar o tempo inteiro fazendo o replanejamento das nossas ações, mas as avaliações externas excluem esse replanejamento. Eles não pensam que os alunos, de repente, deveriam ter vários níveis ali para ser direcionada de uma maneira mais fidedigna. É um instrumento que tem sido muito robotizado, tem muito pronto e acabado (Professor 6).

Conforme analisa Freitas (2000), o "professor vygotskyano" é aquele que, detendo mais experiência, funciona intervindo e mediando a relação do aluno com o conhecimento. Ele está sempre, em seu esforço pedagógico, procurando criar Zonas de Desenvolvimento Proximais (ZDP's), isto é, atuando como elemento de intervenção, de ajuda. Na ZDP, o professor atua de forma explícita, interferindo no desenvolvimento dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Vygotsky, dessa forma, resgata a importância da escola e do papel dos professores como agentes indispensáveis no processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, o professor 2 clama por uma educação voltada ao processo de desenvolvimento do estudante, porém, o trabalho orientado ao preparo das avaliações externas inviabiliza o processo de mediação do professor para atuar com a ZDP e atender à heterogeneidade na sala de aula.

Dessa forma, Hedegaard e Chaiklin (2005) oferecem um contraponto a esse tipo de avaliação tradicional, quando ressaltam sobre a importância do desenvolvimento de tarefas adequadas e criativas, para ampliar a motivação dos alunos no processo de aprendizagem, a partir das suas próprias experiências no âmbito social e cultural. Nessa perspectiva, esses saberes da vida cotidiana precisam estar conectados ao conhecimento teórico dos objetos. Talvez a grande questão seja que o professor deve olhar para esses conteúdos e analisá-los para saber se de fato condizem com a realidade dos estudantes para que eles despertem o interesse pelo aprendizado e consiga transpô-lo para a sua vida.

Os principais temas e significados associados da pergunta 4 foram os apontados no Quadro 5, abaixo.

**Quadro 5 - Análise temática da pergunta 4**

<b>Temas</b>	<b>Características associadas</b>
Efeitos da avaliação e ensino	foco no interesse do indivíduo e não no aprendizado
A avaliação em uma perspectiva histórica A avaliação na atualidade no estado de Goiás	punitiva, reforço negativo provas objetivas sem <i>feedbacks</i> pontuais para o aluno dados quantitativos geram punição para a escola
Metodologias avaliativas	voltadas para notas expositivas geram aspectos positivos para a vida dos alunos, história de vida, autoconhecimento
Abrangência da avaliação	limitada, só para atingir uma média
Autonomia do professor	sem poder de escolha

Fonte: Elaborado pela autora.

Percebe-se pelas respostas dos professores que há necessidade de se posicionar quanto à escolha de uma teoria que considere as vivências dos alunos de modo que ele tenha interesse na atividade e, conseqüentemente, utilize os conhecimentos para transformar o cotidiano. Desse modo, o professor precisa dominar o conteúdo para saber selecionar o que de fato os estudantes necessitam aprender para que possam compreender o verdadeiro sentido da atividade, mobilizando saberes que irão contribuir para sua vida pessoal e coletiva.

Percebe-se pelas respostas dos professores que eles necessitam estruturar a atividade de estudo, considerando as vivências dos alunos de modo que eles tenham interesse na atividade e, conseqüentemente, utilizem os conhecimentos para transformar o cotidiano. O aluno precisa compreender o verdadeiro sentido da atividade. O professor 3 se refere à avaliação como sendo um instrumento de punição

para os estudantes e critica o Estado por utilizar avaliações objetivas, as quais não desenvolvem a consciência crítica dos educandos, sendo usadas apenas para medir os resultados, portanto, não contribuindo de forma alguma para o desenvolvimento humano. O professor 4 e 5 dizem que infelizmente a avaliação valoriza muito a nota, assim, eles não têm o poder de escolha sobre qual metodologia utilizar. Já o professor 6, traz o aspecto negativo das avaliações externas, relatando que elas não consideram os diferentes níveis dentro da sala de aula, não colaborando com o desenvolvimento dos estudantes e robotizando o instrumento.

Desse modo, Ferreira (2019) destaca o acompanhamento do desenvolvimento e progresso dos alunos como fator primordial no processo da avaliação da aprendizagem, no que concerne às atividades de ensino elaboradas pelos professores e o que os estudantes realmente aprenderam. A partir daí, compreende-se com maior profundidade o sentido da mediação pedagógica proposta por Vygotsky e como o educador poderá atuar nas zonas de desenvolvimento, de acordo com as necessidades formativas dos estudantes.

A pergunta número 5<sup>18</sup>, realizada durante a entrevista, foi: “A avaliação praticada na escola oportuniza aos estudantes participarem ativamente desse processo e, além disso, eles conseguem se sentir parte do processo para seu desenvolvimento?”.

[...] Tudo a gente vai pontuando, tanto para motivá-los a participar, mas também acaba que volta naquele negócio, eu só vou participar também porque vale ponto (Professor 1).

A metodologia de avaliação relatada pelo professor 1 é realizada de forma quantitativa. Isto é, mensurar o aprendizado através de pontos, notas, faz parte do cotidiano escolar dos estudantes para que haja participação nas atividades propostas pelo professor, sendo para eles uma forma de compensação. Não há como o estudante ter consciência da sua participação no processo de ensino-aprendizagem e, especificamente, na avaliação se o projeto ao qual está envolvido continua atuando de forma excludente. Nesse sentido, Hedegaard (2007) desenvolveu o experimento de ensino que ressalta a avaliação da atividade dos alunos e da qualidade do ensino, devendo ter a interação social e motivação como categorias de desenvolvimento do pensamento e formação de conceitos.

---

<sup>18</sup> A fala do professor 2 não apareceu, pois ele não respondeu a essa pergunta durante a entrevista.

Sim. Eu acho que a melhor forma de avaliar é a outra forma que não é só a escrita, aquelas objetivas, essa avaliação oficial na escola, que tem uma etapa marcada, tem tantas questões tem que ser assim. Essa outra parte que você trabalha competências socioemocionais, ela possibilita ao aluno se sentir parte desse processo (Professor 3).

O professor 3 faz uma crítica em relação às provas objetivas como não sendo uma forma ideal de avaliação. Ele esclarece que o trabalho com as competências socioemocionais é necessário para oportunizar aos estudantes a fazerem parte do processo avaliativo de forma mais dinâmica e atrativa.

Na maioria das vezes não. Tanto na minha disciplina, quanto dos meus colegas, a gente ainda fica muito preso às formas tradicionais de avaliação. Você tem uma turma com 45 alunos. Conseguir avaliar qualitativamente cada um dos seus alunos é muito difícil. Então acaba sendo uma coisa muito verticalizada. Você chega com uma avaliação pronta, o menino vai se sentir como se ele tivesse realmente pensando o conhecimento dele. Então, imagino que ele não se sente parte desse processo. Vai ser diferenciado quando? Quando faz uma coisa mais dinâmica, mais em grupo, em que ele tem que produzir alguma coisa no final. Eles falam que só estão respondendo o que o professor quer que ele responda, não necessariamente, o que ele sabe. Mas quando você participa de uma feira cultural, alguma coisa nesse sentido, que eles vão lá e produzem alguma coisa, até um trabalho em grupo, um seminário, aí eu imagino que eles já se sentem mais parte do processo (Professor 4).

O professor 4 menciona que professores ainda trabalham com as metodologias tradicionais de avaliação devido aos elevados números de alunos por turma. Dessa forma, os professores nem sempre possuem o domínio de sala, dificultando ainda mais o desenvolvimento da atividade. Na concepção da Teoria do Ensino Desenvolvimental, proposta por Davidov, a atividade humana se correlaciona com certa necessidade e as ações se relacionam aos motivos, dominando, assim, modos de reprodução de conceitos, valores, normas, imagens (PUENTES; CARDOSO; AMORIN, 2021, p. 216).

Ela é muito limitada. E só para os alunos atingirem uma determinada, média, nota. Na verdade ele nem escolhe, o professor não tem esse poder de escolha (Professor 5).

Pelo que a gente conversa com os colegas, com os outros professores, todos eles têm esse entendimento de que o aluno precisa ter diversos instrumentos avaliativos para que ele consiga avançar no processo de aprendizagem. Se a gente ficar muito restrito só a um modelo de avaliação, um método avaliativo, a frustração, de repente, vai ser muito maior para aquele aluno do que se você trouxer mais possibilidades a ele (Professor 6).

Nas respostas, os professores 1 e 5 mencionam que a escola avalia de forma diversificada, porém, ainda é muito limitada, além de os estudantes se interessarem apenas pela nota. Nesse caso, demonstram que os educandos não sabem da importância das etapas de ensino e aprendizagem ou não se envolvem para que haja o desenvolvimento. O professor 3 relata que ainda estão presos às formas tradicionais de avaliação, e atribui essa frequente utilização às salas de aulas superlotadas, impossibilitando a realização de atividades mais dinâmicas e desafiadoras, que envolvam os estudantes para que, assim, possam realizar um trabalho de forma qualitativa.

Outro professor, o número 4, critica a atuação da escola em marcar avaliações oficiais e estipular ainda a forma que o professor precisa pontuar. Entretanto, defende o trabalho com as competências socioemocionais, sendo um caminho para que o estudante se sinta parte desse processo. O comentário do professor 5 reforça a ideia de uma avaliação limitada apenas para obter nota, para atingir a média, sem que o professor possa mudar a metodologia. Já o professor 6, fala da importância de se ter diversos instrumentos avaliativos como forma de oportunizar escolhas diferentes para que os estudantes não se sintam frustrados.

Na figura 5 são destacados os principais temas apontados pelos professores em suas respostas.

**Figura 5 - Temas centrais apontados pelos professores na pergunta**



Fonte: Reprodução WordArt.

Na figura 6, abaixo, destacam-se seus significados.



**Figura 6 - Significados associados**



Fonte: Reprodução WordArt.

Ao comparar os significados associados com a realidade descrita pelos professores entrevistados, Árias (2001)<sup>19</sup> nos chama para uma reflexão necessária de que o propósito da avaliação deveria ser o sujeito se conhecer melhor e a todos que estão ao seu redor. Destaca também que o sujeito deverá saber as possibilidades de desenvolvimento, o melhor estilo de aprendizagem e quais são as suas dificuldades. Assim, alcançar um melhor nível de aprendizagem. Dessa forma, é possível estabelecer ou orientar a avaliação, em uma perspectiva mais produtiva e, deste modo, organizar atividades de registro, controle e autoavaliação. Isso porque há necessidade de construir uma avaliação educacional que faça sentido para o sujeito e para a escola.

A pergunta 6 foi: “Você tem autonomia para trabalhar o currículo de acordo com as suas habilidades formativas, bem como o modo de avaliar?”<sup>20</sup> Destacamos algumas das respostas.

Eu tenho liberdade para trabalhar sim o currículo e a forma de avaliar. Às vezes eu tenho os critérios da instituição, uma avaliação fica a meu critério, mas a outra eu tenho que transformar para dar a média. Sendo assim, deixam 50% livre para eu pontuar no que eu quiser e fazer a prova da forma que eu quiser, mas tem outra parte que já vem pronta (Professor 1).

Ao mesmo tempo em que o professor 1 fala de uma liberdade de escolha em

<sup>19</sup> Essa citação indireta foi construída a partir de uma tradução do espanhol para o português.

<sup>20</sup> A resposta do professor 5 foi excluída da análise, pois foi considerada incompleta, conforme critérios estabelecidos anteriormente na metodologia.



relação à avaliação, ele também menciona que uma parte dos critérios avaliativos já foram estabelecidos pela escola, exemplo claro do impacto da influência das políticas externas na metodologia do professor. Desse modo,

Tempos atrás tínhamos sim, hoje é muito cobrado da gente essa questão da BNCC, e dos parâmetros. Mas eu vejo que antes a gente tinhamais liberdade para isso. Eu acho que antes eu conseguia chegar mais perto do meu objetivo do que hoje. Hoje eu vejo mesmo que tem que fazer, então não é uma preocupação minha. Quando vou montar o planejamento no SIAP<sup>21</sup>. Eu fico doido, porque aquelas coisas que estão lá não são realidade. Mas eu tento juntar aquilo que estou ensinando para quando chegar as provas como SAEB, o aluno sentir que o professor ensinou o que está naquele instrumento. É preocupante, a gente é pego de surpresa. A gente tem que cumprir um currículo que por definição, ainda continua muito extenso e ainda se preocupa com essas avaliações externas. Então agente, muitas vezes, tem que parar o nosso conteúdo de sala para poder fazer listagem com aluno. Muitas vezes o professor tem que parar o conteúdo para corrigir a rota, pois muitos estudantes não sabem o conteúdo, então tenho que replanejar. Às vezes sinto que a gente acaba andando em círculos (Professor 2).

Na fala do professor 2, evidencia-se sua falta de autonomia para trabalhar o currículo, além de não ter liberdade para escolher o modo de avaliar, portanto, atendendo simplesmente a uma organização de ensino que desconsidera suas habilidades formativas. Em contradição, Libâneo (2006, p. 75) discute sobre um ensino proposto pela THC e o ensino desenvolvimental, que desenvolva o conhecimento teórico e capacidades científicas.

O ensino mais compatível com o mundo da ciência, da tecnologia, dos meios de comunicação- e, ao mesmo tempo, comprometido com as mediações culturais- é aquele que promove o desenvolvimento mental, por meio dos conteúdos e do desenvolvimento de capacidades e habilidades de pensar com autonomia: e aquele que ajuda o aluno a desenvolver suas capacidades próprias de raciocínio. A escola está comprometida com o conhecimento teórico ou científico. A melhor metodologia de ensino, em qualquer disciplina, é a que ajuda os estudantes, todos os dias e em todas as aulas, a pensar teoricamente, ou seja, cientificamente, com os conteúdos e métodos da ciência ensinada (LIBÂNEO, 2006, p. 75).

Eu acho que a autonomia é quando você trabalha com essa parte da avaliação que ela é diferente, que é o debate, que é a leitura, é diferente depende da escola. Eu acho que esse trabalho do professor, hoje vem muita coisa pronta de um lugar. Não entendo como autonomia isso, porque dentro de um projeto que eles sugerem você tem mil coisas que pode trabalhar, ou inclusive, com a criatividade do próprio aluno. E às vezes você não pode fazer isso porque não tem tempo, porque tem que entregar o que eles querem. Não sobra tempo para trabalhar com os seus alunos de uma forma autônoma, para instigar a criatividade dele, porque você participa e pronto (Professor 3).

---

<sup>21</sup> Significa Sistema Administrativo e Pedagógico, utilizado por professores, funcionários administrativos e gestores para a organização e registro de tudo que acontece na escola.

O professor 3 faz uma crítica em relação a projetos vindos de fora da realidade da escola, para atender as demandas externas, mas que acabam por diminuir a autonomia profissional do educador para execução de um trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento da criatividade dos estudantes, para, dessa forma, conseguir acompanhar e avaliar conforme a metodologia avaliativa de sua escolha. A esse respeito, Libâneo (2006) destaca que a escola é um espaço para desenvolver a capacidade dos estudantes pensarem cientificamente com autonomia e criatividade. Um dos requisitos do trabalho do professor que contribui com a atividade didática no ensino de uma disciplina, segundo Libâneo (2005, p. 85), é criar novos problemas (situações mais complexas, com maior grau de incerteza, que propiciem em maior medida a iniciativa e a criatividade do estudante).

Em partes. O currículo está sendo adaptado, está sendo recebido por nós a pouco tempo da maneira que ele foi colocado e a gente está tentando seguir da melhor forma possível. Mas nem tudo a gente consegue ser criterioso nesse sequenciamento. A realidade, dentro da sala de aula, às vezes nos pede que a gente, de repente, dê uma diversificada naquilo que está sendo proposto (Professor 6).

Libâneo (2019) continua sua reflexão, destacando o caráter prescritivo da BNCC e sua articulação com competências, conteúdos, habilidades, os recursos pedagógicos utilizados e as formas de avaliação padronizadas. Fica evidente o alinhamento das políticas voltadas ao controle, implantadas pelo neoliberalismo. Esse cenário acaba afetando a autonomia do professor e o currículo de cada região.

Os principais temas e significados associados às respostas foram os seguintes:

- 1) **O professor e a avaliação:** liberdade de trabalho com o currículo e avaliação, observância dos critérios estabelecidos pela instituição;
- 2) **As implicações da BNCC:** cobrança, falta de liberdade;
- 3) **Planejamento docente:** dificuldades com o SIAP, currículo extenso por definição, listagem de exercícios, andando em círculos;
- 4) **A autonomia do professor:** depende da escola, modelos prontos para o professor seguir, interferência na autonomia;
- 5) **O currículo:** adaptações, critérios de sequenciamento, falta diversificação para o currículo que está sendo posto.

Nesse cenário que foi levantado pelos professores, é importante destacar que,

na maioria das respostas dadas por eles, não existe ainda total autonomia quanto à forma de avaliar, visto que parte dessa avaliação já é definida e o professor apenas tem que respeitar. Nesse sentido, o sistema de avaliação em larga escala possui formas de controle do trabalho dos professores e das escolas. Na perspectiva de Libâneo (2019), o conhecimento de significado é excluído quando se utiliza um modelo de ensino instrumentalizado no sentido de alcançar competências medidas por testes ou avaliações em larga escala.

A pergunta número 7 é composta por vários questionamentos que se convergem, conforme se destaca a seguir: “Na sua visão quais têm sido as características das avaliações externas que os seus alunos têm participado? Quais são os resultados favoráveis e desfavoráveis dessas avaliações? Na sua concepção de avaliação, os professores têm conseguido desenvolver uma didática que oportunize a formação humana?”

A respeito do primeiro questionamento, os professores responderam sobre as características das avaliações externas:

Já tem quatro anos que eu estou nessa instituição e a cada ano que tem essas avaliações a gente tem que trabalhar com esses alunos para que eles encarem como uma avaliação que faça sentido para ele. A gente fala que tem uma avaliação externa, então ele pensa que pode responder de qualquer jeito e que nunca mais vai ver aquilo, sendo que ele não vai ter o feedback e o resultado disso. Então ele acaba numa cultura de fazer mais rápido ou então fazer de qualquer jeito, porque não são os professores que vão corrigir, a gente não sabe o que é o resultado disso. Estamos agora começando a perceber que esse fazer de qualquer jeito é ruim porque cai nota da instituição e todo um contexto que essas avaliações vem. Trabalhar esse aluno, isso é importante sim. Tem que fazer, sim, as avaliações e motivá-los. Porque realmente chega aqui, faz uma prova, a gente entrega, é lacrado e nunca mais. E os alunos perguntam, e aquela prova que eu fiz, professora? Daí respondemos, ah meu querido, outra instituição que vai corrigir. Tá mas eu não sei como é que eu fui? O aluno não tem feedback disso, logo, perde o interesse em fazer (Professor 1).

Observa-se nas falas, que as avaliações externas têm sido criticadas, inclusive por professores e estudantes, pela demora em relação aos *feedbacks*. Nem sempre esses resultados alcançados são compartilhados com os estudantes em tempo hábil, muitas vezes, já saíram da unidade escolar quando são apresentados a eles esses resultados. Geralmente, as escolas utilizam a prova externa como um dos instrumentos do bimestre para que motive os alunos quanto a sua participação, outras dão incentivos para que melhore os índices de participação da escola.

Nesse cenário, Libâneo (2019) faz uma reflexão necessária sobre o fazer

pedagógico desse currículo instrumental e de resultados em provas externas. Para o autor, esse tipo de avaliação não privilegia a reflexão e nem a criatividade. No caso do contexto dos professores entrevistados, um fator crítico é o tempo de demora em compartilhar os *feedbacks*. Os professores 2 e 6 ainda destacam algumas implicações das provas externas, no contexto de trabalho:

Vejo que cada vez quando aplico uma avaliação externa, causa mais espanto neles, porque pode falar o que for dos alunos da escola pública, mas eles têm consciência que muitos deles, às vezes, não têm tantas chances de crescimento. Quando eles fazem uma prova, logo pensamos, ele não se importa com isso. Ele está fazendo isso porque não se importa. Será? Será que aquilo por exemplo, sair ruim, eu vejo muito aluno frustrado. Eu tive uma aluna no ano passado excelente, do nono ano, que foi impedida de crescer. Sabe por que ela é impedida de crescer? Porque como eu tenho que arrastar a turma junto, eu não posso muitas vezes dar algo a mais para ela. E quando eu dou algo a mais para ela, ela fala assim:

-Professor, você não tem um tempo para poder me explicar? Ai eu respondo:  
-Tenho, no horário do recreio, você pode? Vamos fazer alguma coisinha. Geralmente tenho que entender que a maioria da sala tem um déficit de conteúdo e eu tenho que olhar todo mundo, eu não posso olhar só para ela. É muito complicado, então eu vejo que essas avaliações externas acabam atrapalhando e não ajudando (Professor 2).

É muito objetivo, de repente não consegue trazer para o processo, para o resultado final a realidade que vem acontecendo dentro da sala de aula. Está prevendo aquilo que eu quero receber enquanto resposta, mas quais respostas eu preciso receber? (Professor 6).

A respeito das avaliações externas, o professor 1 ressalta a importância dela, mas destaca que os estudantes não têm interesse em realizá-las pelo fato de não ser um instrumento que contribui para seu desenvolvimento e nem sempre condiz com os conteúdos estudados. O retorno dessas avaliações demora a ser compartilhado, talvez, por isso, os estudantes nem sempre sentem o que de fato acrescenta.

O professor 2 menciona que a diferença de níveis, na turma, torna o trabalho difícil em sala de aula para que ele consiga atender às especificidades daquela sala, e tece críticas às avaliações externas. Já o professor 6 desenvolve uma crítica sobre a avaliação externa e a distância do trabalho que realmente acontece em sala de aula, ou seja, não existe uma conexão com a realidade dos estudantes. Há evidências de que o papel da escola não tem sido cumprido e a avaliação não contribui com um ensino voltado ao desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. A respeito disso, Libâneo (2012, p. 25) destaca:

À escola caberá assegurar, a todos, em função da formação geral, os saberes públicos que apresentam um valor, independente de circunstâncias e

interesses particulares, junto a isso, caberia a ela considerar a coexistência das diferenças e a interação entre indivíduos de identidades culturais distintas, incorporando, nas práticas de ensino, as práticas socioculturais (LIBANEO, 2012, p. 25).

Já o segundo questionamento, destaca as percepções dos entrevistados acerca dos resultados favoráveis e desfavoráveis dessas avaliações externas.

Favoráveis dessas avaliações é que a gente enquanto profissional tem acesso. Você vê o que que você trabalhou, vê como está o nível da prova, como está o nível desses alunos. E aí a gente acaba conversando entre nós professores e olha aquilo que tá legal do jeito que elaboraram, para a gente é um norteador, às vezes. E os pontos desfavoráveis são para o aluno, como eu te falei, ele faz a prova e nunca mais, não vejo resultado. Às vezes quando sai o resultado ele já não está mais na escola para gente mostrar aquela prova que ele fez em português, da sua sala, da sua turma. Visto que, os resultados chegam para gente depois (Professor 1).

Desfavoráveis, eu vejo que as avaliações em si não estão preocupadas com os conteúdos que eu ensino em sala de aula. Porque se eu levar em conta aqueles conteúdos eu tenho que lembrar que ali tem uma outra didática, uma outra metodologia de ensino. Então ele arrasta isso com ele. E eu vejo que essas avaliações acabam fazendo isso. Então, por que não pegar essas avaliações desde as séries iniciais e ir ensinando? Ele chega aqui para nós na escola do estado, a gente ainda tem que ensinar ele a fazer prova, ensinar a marcar um gabarito porque ele não sabe (Professor 2).

Eu acho que a escola ou a rede precisa trabalhar mais com os alunos a importância dessas avaliações como um todo. Às vezes a gente percebe um boicote presencial da avaliação, pela forma que ela é colocada, e trabalhada com o aluno. O aluno está presente na sala de aula, mas ele não realiza a prova com a qualidade que deveria. Então, eu acredito que as redes deveriam cobrar e mostrar para os alunos essa importância, da mesma forma que cobra de nós a relevância da avaliação. Porque a gente até tenta fazer esse trabalho com os alunos, mas nem sempre a gente consegue. É muito aluno por sala, é muito aluno com situações específicas de cada um, que acabam interferindo diretamente no resultado dessas avaliações externas (Professor 6).

Em uma perspectiva geral, os professores relataram como resultados desfavoráveis dessas avaliações que os estudantes, geralmente, não têm acesso ao resultado dessas provas ou demoram a receber os resultados, desmotivando assim a sua participação na realização das avaliações externas. Outro ponto que foi mencionado pelo professor 2 é que essas avaliações desconsideram o conteúdo, bem como a metodologia utilizada pelo professor, e o grande quantitativo de alunos por sala de aula. Como resultados favoráveis, os professores acrescentaram a importância do acesso e do nível da prova como norteador para o seu trabalho. Contrapondo a essa forma de controle das avaliações externas que muitas vezes o professor precisa atender, um dos requisitos do trabalho que contribui com a atividade

didática no ensino de uma disciplina, segundo Libâneo (20005, p. 85), é criar novos problemas (situações mais complexas, com maior grau de incerteza, que propiciem em maior medida a iniciativa e a criatividade do estudante).

E na última questão, foi perguntado: os professores têm conseguido desenvolver uma didática que oportunize a formação humana?<sup>22</sup>

Penso que sim. Acredito que nós, enquanto professores, estamos muito mais preocupados com a formação do sujeito do que com a transmissão ou com a mediação de um conteúdo em si. No meu componente específico, eu considero muito mais relevante eu formar o cidadão do que eu formar um atleta. Eu não tenho intenção de formar um atleta, eu tenho intenção de formar um cidadão por meio da cultura corporal. E vejo essa preocupação também com os demais colegas (Professor 5).

Sim. A gente tem trabalhado bastante, o que é pedido e tem também no currículo, projeto de vida. Trabalha esse lado humano, essa formação, visando não só o tecnicismo, de querer ser só conteudista. Aqui a gente tem alguns projetos da instituição para trabalhar esse lado, não só conteúdo, não só Geografia, não só português, mas oportunizar, gincanas, jogos. Tem algumas coisas que a gente faz e tem projeto de vida, tem estudo orientado, para trabalhar essas questões (Professor 6).

Para os questionamentos propostos e baseados nas respostas dos professores, na pergunta 7, os principais temas e significados associados foram descritos a seguir:

- 1) **O sentido das avaliações externas:** fora da realidade do aluno, sem *feedback* em tempo hábil para o aluno;
- 2) **Implicações das avaliações externas:** o aluno faz rápido, o aluno não tem interesse, causa espanto nos alunos, alguns alunos se importam, outros alunos não se importam, a nota da escola cai;
- 3) **Condições favoráveis das avaliações externas:** professores têm acesso, o professor possui a noção do nível da prova, o professor entende o nível dos alunos, diálogo entre professores;
- 4) **Condições desfavoráveis das avaliações externas:** sem *feedback* em tempo hábil para o aluno, além dessas avaliações não se preocuparem com os conteúdos ensinados em sala de aula, ainda, o professor precisa ensinar o aluno a fazer prova e marcar gabarito;
- 5) **Preparação para as avaliações externas:** a escola e rede precisam trabalhar a importância delas com os alunos, boicote presencial da avaliação, o aluno

---

<sup>22</sup> Esta última questão da pergunta 7, os professores 1, 2, 3 e 4 não responderam durante a entrevista.

não faz com a qualidade devida, salas superlotadas, interferência nos resultados;

**6) A formação dos estudantes:** transmissão e mediação de conteúdos, papel do professor, cidadania, projeto de vida, lado humano, conteudismo, projetos da instituição escolar.

Em síntese, os professores demonstraram através de suas respostas a necessidade da promoção de uma didática que se preocupe com o desenvolvimento humano. Nesse sentido, Libâneo (2015) ressalta a importância da didática como instrumento de construção de situações educativas contextualizadas que levem os estudantes a se apropriarem dos saberes existentes na cultura e na ciência.

A pergunta número 8 foi: “Você entende que o modelo de avaliação externa influencia no seu trabalho junto aos alunos? Explique de que forma”<sup>23</sup>.

Sim. Acaba influenciando porque este é um ano de avaliação e a gente já está se preparando. Eu já estou com foco maior também, no caso a Geografia, para interpretação da leitura, o que a gente já faz, mas intensifica para um menino tentar o máximo daquilo. Então, essas avaliações externas mexem um pouco com a gente de todas as áreas, porque o foco é preparar o máximo esse aluno, trabalhar o máximo de descritores (Professor 1).

Como retrata o Professor 1, na maioria das vezes, é preciso redirecionar o planejamento com foco ampliado nos descritores que serão cobrados na avaliação externa, deixando até mesmo o conteúdo programático para investir em aulas que contribuem com os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas que são cobradas na prova.

Para o Professor 3, há uma influência da avaliação externa no sentido do diagnóstico para que o professor possa direcionar melhor suas ações. Segundo suas palavras: “Sim. Ela influencia nesse sentido de eu conhecer em que eles têm mais dificuldades e como eu posso desenvolver mais isso com eles (Professor 3)”.

Influência por conta da cobrança verticalizada da secretaria de educação, por exemplo, o ano de IDEB, a escola vira um inferno, porque vai vir aquela cobrança, todo o trabalho coletivo é a mesma coisa, vai ficar mostrando dado do ano passado e falando que a gente tem que melhorar. Vai vir Aulão de Português e Matemática de uma disciplina que já tem cinco, seis vezes na semana. Então, às vezes, até ocupa o horário de outras disciplinas e aí forçam essas disciplinas a colocarem artificialmente descritores que são críticos e isso influencia completamente no nosso trabalho, principalmente no ano que tem aquela bendita prova avaliativa do SAEGO (Professor 4).

<sup>23</sup> O professor 2 não respondeu a essa pergunta, durante a entrevista.



O professor 4 demonstra uma insatisfação em sua fala. O motivo é a cobrança constante da Seduc-Goiás para melhoria dos resultados, monopolizando, às vezes, as aulas de Língua Portuguesa e Matemática, no sentido de que os demais componentes curriculares sejam esvaziados para se investir somente no conteúdo que iria cair nas provas.

Influencia na medida que eu tenho um diagnóstico para eu ver mais ou menos por onde tenho que ir. Para me dar um norte, para trabalhar com eles aquilo que eu vi que a maioria está com deficiência. Vejo isso como positivo. Acho que qualquer avaliação mesmo externa ou interna dá para você ter um parâmetro daquilo, dá pra você ter uma ideia (Professor 5).

O professor 5 apresenta o diagnóstico como ponto de partida para redirecionar seus planejamentos a fim de ajudar os estudantes no seu desempenho.

Influencia, porque a gente é cobrado pelos descritores que ficam abaixo do esperado, que são os descritores críticos. E a gente precisa pensar no nosso planejamento dentro daquela deficiência apresentada. E com isso a gente, de repente, deixa de ter uma certa autonomia (Professor 6).

Em síntese, as respostas da pergunta 8 mostraram que as avaliações externas influenciam no trabalho do professor, pois é preciso saber o nível de desempenho dos estudantes, suas dificuldades, e utilizar aulas de outras disciplinas para preparo dos conteúdos que serão avaliados nessa prova. Assim, a avaliação externa torna-se um diagnóstico e até mesmo um parâmetro para que o professor possa replanejar suas aulas. Nesse sentido, fica claro que os professores, nestes últimos vinte anos, têm se pautado em políticas educacionais que tratam das necessidades mínimas de aprendizagem formuladas por agências internacionais para a redução da pobreza e aquisição de competências básicas para sobrevivência social (LIBÂNEO, 2012, p. 25).

As principais influências do modelo de avaliação externa estão destacadas na análise temática realizada no Quadro 6 para a pergunta 8.

**Quadro 6 - Principais influências do modelo de avaliação externa no trabalho do professor**

Temas	Características associadas
Planejamento e conteúdo das aulas	Foco na preparação mediante o uso máximo de descritores presentes nas avaliações externas



Cobrança e pressão sobre os professores	<p>O clima no ambiente de trabalho piora Aulões de Português e Matemática que ocupam espaço de outras disciplinas</p> <p>Colocação artificial de descritores críticos</p> <p>Falta de autonomia do professor</p>
---	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Em uma perspectiva histórica, é importante destacar o contexto histórico e político em que as avaliações externas estão inseridas e de quem recebem influências diretas.

[...] organismos internacionais desde 1990, vem afetando negativamente o funcionamento interno das escolas e o trabalho pedagógico-didático dos professores. Na medida em que a educação escolar fica restrita a objetivos de solução de problemas sociais e econômicos com os critérios de mercado, fica comprometido o seu papel em relação a seus objetivos prioritários de ensinar conteúdos e promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos. Desse modo tais políticas atuam no empobrecimento do currículo e da didática, inibe o desenvolvimento intelectual e humano dos alunos e, sendo assim, atuam na exclusão social dos alunos no interior da própria escola (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 22).

Como resultado desse processo, Segundo Ferreira (2019), a principal consequência negativa para a educação é a visão fragmentada da avaliação da aprendizagem. Os professores sofrem uma pressão elevada no trabalho para melhoria de índices quantitativos que não refletem a realidade e colocam em segundo plano os aspectos pedagógicos e didáticos que são concernentes ao processo educativo na sala de aula.

A pergunta número 9 foi: “A relação professor-aluno favorece o processo de ensino-aprendizagem? Explique”.

A relação é total. Eu tenho que ter aquele mínimo para fazer com que essa relação seja positiva, empática, o mais respeitosa possível, porque isso vai refletir. Se eu chego numa sala que tem alguns alunos que requer uma atenção a mais, mas no sentido negativo e eu já entro desmotivado, tenho que fazer o máximo para que essa relação seja boa. O trabalho de toda aula tem aqueles alunos desafiadores, mas você tem que dobrar esse cuidado com essa relação, pois exige muito da gente. Essa relação tem tudo a ver com o ensino-aprendizagem (Professor 1).

Muito e vou te dizer uma coisa: Nós não podemos ser antipáticos não. A gente tem que ter essa empatia com o aluno sim. A empatia é importante, o aluno que gosta da sua aula aprende. Você tem que encantar o aluno e umadas formas de encantar o aluno hoje é mostrando que você domina aquele conteúdo. A gente vê muitos colegas que já não sentem mais aquele entusiasmo, aquele fervor (Professor 2).

Quando a gente consegue, sim. Se não houver um bom relacionamento entre professores e alunos é muito complicado conseguir uma aprendizagem deles. Eu acho que tem que ter essa identificação, essa troca, se não houver, acho quase impossível (Professor 3).

Atualmente não. A gente sabe que tem colegas que tentam trabalhar de uma forma diversificada. Tentam ter uma relação diferente, mas é muito complicado porque o que gente presencia é um Estado que está fazendo a escola pública cada vez mais virar uma escola assistencialista. É uma escola em que o ensino de ciências da cultura e da arte está cada vez mais sendo deslocada para virar um grande centro de assistência social. Então a gente tem que lidar, por exemplo, com coisas que não deveriam ser da nossa área. Por estar sendo essa grande escola da assistência, enquanto os ricos são a escola do conhecimento, a transferência na relação aluno professor, ela está muito prejudicada. Imagino que da forma como está, não tenha sido muito positiva (Professor 4).

Não. Nem sempre, é um ou outro. Alguns ainda tem muita aquela visão conteudista. É só conteúdo, quadro, livro, quadro, livro, infelizmente é isso (Professor 5).

Totalmente. Se ela não for uma relação de confiança e amistosa, harmoniosa, ela entra em choque, ela entra em conflito. Precisa ter essa confiança entre os alunos e o professor (Professor 6).

A maioria dos professores defendem que a relação professor-aluno é importante para o processo ensino-aprendizagem. O professor 4 discorre que a escola está voltada ao assistencialismo, ficando prejudicada a transferência na relação, enquanto os ricos têm a escola do conhecimento. Outros acham que a visão ainda é conteudista. Sobre isso, Libaneo (2012) faz uma crítica ao modelo de ensino baseado nas influências neoliberalistas, em que a escola dos ricos prepara os alunos para obter os conhecimentos científicos, enquanto a escola dos pobres oferece um currículo mínimo que exclui e aumenta as desigualdades sociais.

As palavras que foram mais recorrentes sobre os principais aspectos da relação entre professor e aluno estão dispostas na Figura 7, abaixo.

**Figura 7 - Aspectos da relação entre professor e aluno**



Fonte: Reprodução WordArt.

Mediante a análise da Figura 7, os principais aspectos da relação entre professor e aluno foram as seguintes palavras: encanto, entusiasmo, empática, amistosa, confiança, desafiadora, positiva. O que chama atenção é que não se tem nenhuma palavra que faça uma associação negativa ao estudo, contudo, são mencionados nas respostas dos professores os desafios do fazer pedagógico e das intervenções que são necessárias no processo de mediação do conhecimento.

Na perspectiva de Libâneo (2009), o professor, por meio da intervenção pedagógica com seus alunos, deve criar as condições necessárias para a construção de capacidades cognitivas, mediante processos mentais constituídos a partir do ensino dos conteúdos escolares. Nesse cenário, é importante considerar o contexto social e cultural dos estudantes.

A penúltima pergunta indagou aos professores: “O professor tem condições práticas de criar um ambiente de discussão e participação durante as aulas”? As respostas selecionadas para a pergunta foram:

Tem. Depende como ele vai conduzir uma discussão. Eu trago os alunos para o assunto e a gente vai dentro do conteúdo, a gente tem condição de fazer isso. Vou contornando e direcionando da forma como eu quero. Então penso que o professor, o profissional, tem condições práticas para fazer isso, claro

que vai depender da sala que ele está, de alguns fatores de acordo com o momento, mas com uma aula bem planejada, ele consegue (Professor 1).

O professor 1 acredita que, se houver um planejamento adequado, é possível envolver os estudantes quanto à participação nas aulas, mas ressalta que também depende da turma e de fatores internos da sala de aula que interferem no momento das discussões.

Muito. Na verdade, uma aula de Matemática é uma caixa de ferramenta, você vai abrir e tem muita coisa boa lá dentro. Por que antes de dar uma aula de estatística não vamos ler as notícias? Vamos ver o que tá no G1. Mais de 50 mil pessoas morreram no terremoto da Turquia. Vamos lá ver o último terremoto que teve na Turquia foi quando? (Professor 2).

O professor 2 considera que há possibilidades didáticas de os professores envolverem os estudantes nas discussões, trazendo assuntos do cotidiano de interesse deles, inclusive, utilizando estratégias para atraí-los à participação.

Sim. O que eu tenho disso é simples, a gente precisaria ter um pouco mais de disciplina na sala de aula e nem sempre essa questão da disciplina está toda nos ombros do professor realmente. Não é o suficiente, mas você consegue fazer o trabalho. Trabalho às vezes com discussões, mas a todo momento a gente propicia vários momentos de discussão, só que realmente existe a questão de vários alunos que não estão participando naquele momento, por mais que você tente ali, dificulta essa questão (Professor 3).

O professor 3 relata ser possível envolver os estudantes nas discussões, porém, revela a dificuldade de obter uma participação geral da turma, visto que alguns não participam. Além de enfatizar que a disciplina dos estudantes não depende exclusivamente do professor.

Às vezes vai depender muito da turma, do dia, do horário. Por quê? Falando em ensino fundamental, os nossos nonos estão com uma média de 40 alunos por sala. As salas são muito lotadas e esses meninos do fundamental são muito mais agitados. Então você conseguir concentrar todos os estudantes para falar sobre o mesmo assunto, pelo menos dentro do mesmo tema, é um pouco difícil ter esse domínio. Eu pelo menos sou inexperiente, então eu tenho um pouco de dificuldade em construir esse domínio de sala de aula, mas em algumas situações quando você traz um tema que aparenta ser de relevância para eles, com algum recurso didático diferente, com uma linguagem diferente, a forma de abordar, a gente consegue incluir pelo menos a maioria, não todos, no debate. Então vai depender bastante (Professor 4).

O professor 4 destaca que, muitas vezes, não é fácil ter domínio de sala devido ao quantitativo elevado de alunos por turma (superlotação), porém, aponta alguns

caminhos, tais como: o desenvolvimento nas aulas de temas considerados relevantes para os estudantes, a utilização de recursos didáticos variados e de linguagem acessível para que todos sejam incluídos no processo educativo.

O professor 5 considera ser possível criar um ambiente de discussão e participação dos estudantes se o professor quiser, pois ele sabe utilizar estratégias para envolvê-los. Segundo ele: “Tem, se ele tiver vontade. Tem todas as ferramentas para ele fazer isso, com certeza” (Professor 5).

Já o professor 6 aponta outras dificuldades:

Sim. Por mais que tenha a dificuldade da turma diversificada, do número grande de alunos por sala, essas ações no qual os alunos se sentem participativos no processo, às vezes é até mais fácil do que aquele modelo mais tradicional (Professor 6).

A maioria dos professores relataram que existem possibilidades de criarem um ambiente de discussão e participação durante as aulas, visto que utilizam diversas ferramentas, mesmo diante de algumas dificuldades encontradas, tais como: salas lotadas, turma diversificada e falta de interesse por parte de alguns estudantes.

A análise temática para a penúltima pergunta foi construída no Quadro 7, a seguir, destacando-se as condições práticas do professor para criar um ambiente de discussão e participação durante o desenvolvimento de suas aulas.

#### Quadro 7 - Condições práticas do professor

Temas	Características associadas
Abordagem didática do professor	com aulas bem planejadas, recursos didáticos diferenciados
Relação conteúdo e cotidiano do aluno	propor questionamentos que tenham significado para os estudantes
A questão da disciplina na sala de aula	se os alunos não tiverem não é suficiente o conteúdo que o professor ensina, depende da vontade de aprender do aluno
Dificuldades no processo educativo	salas superlotadas dificultam, falta de concentração dos estudantes, falta de domínio de sala, turmas muito heterogêneas

Fonte: Elaborado pela autora.

A última pergunta foi: “Os métodos de avaliação são condizentes com os

conteúdos apresentados? Justifique”. As respostas selecionadas para a análise foram as seguintes:

Sim, são condizentes. O conteúdo que eu tenho para trabalhar com eles, a cumprir, porque a gente tem um corte bimestral, os conteúdos do bimestre, que eu trabalho, tenho condição de avaliar (Professor 1)

O professor 1 ressalta que os métodos de avaliação são condizentes com os conteúdos apresentados, visto que cumprem o corte bimestral do currículo a ser seguido.

As minhas avaliações dentro da sala de aula sim. Mas as externas deixam muito a desejar. As externas não estão preocupadas com o conteúdo que eu estou ensinando (Professor 2).

O professor 2 afirma que as avaliações que são realizadas na sala de aula são condizentes com o conteúdo. Contudo, ressalta que as avaliações externas não se preocupam com o que é ensinado em sala de aula pelo professor. Essa é mais uma das situações desfavoráveis citadas pelos professores e um desestímulo para os estudantes realizarem as provas.

Sim, a forma com que eu avalio condiz. Acredito que a maioria dos professores, pelo menos. Quando a gente faz os trabalhos, a prova é 100% em cima do assunto dos conteúdos. Vamos trabalhar propaganda. Dentro da propaganda você trabalha a estrutura da propaganda. Daí você vai pedir para ele trabalhar com essa propaganda e ali vem a criatividade, ele pode desenhar, pode fazer vídeo, ele pode um monte de coisas. Então, sim, a avaliação condiz, eu acredito que de todo professor. Só existe alguns momentos que ela não condiz com o conteúdo que o professor está trabalhando porque ela vem de repente, ela cai em cima de você, uma ordem, para trabalhar com outra coisa, em duas semanas você tem que jogar aquilo ali, para seu aluno, às vezes você se perde aqui no que você tinha (Professor 3).

O professor 3 acredita que a avaliação interna (feita na escola) condiz com os conteúdos apresentados, pois há um planejamento, mas ressalta que em alguns momentos esse planejamento é interrompido por alguns projetos, por exemplo, a realização de provas externas que são enviadas para a escola e acabam prejudicando

o planejamento anterior feito pelo professor. Dessa forma, Hedegaard e Chaiklin (2005) oferecem um contraponto a esse tipo de avaliação tradicional, quando ressaltam sobre a importância do desenvolvimento de tarefas adequadas e criativas, para ampliar a motivação dos alunos no processo de aprendizagem, a partir das suas próprias experiências no âmbito social e cultural. Nessa perspectiva, esses saberes da vida cotidiana precisam estar conectados ao conhecimento teórico dos objetos. Talvez a grande questão seja que o professor deve olhar para esses conteúdos e analisá-los para saber se de fato condizem com a realidade dos estudantes para que despertem neles o interesse pelo aprendizado e consiga transpô-los para a sua vida.

A avaliação é utilizada mais como momento para o resultado e não para um real desenvolvimento. Eu já aponte aqui que não é nem a questão de o método ser um método ruim de avaliação, principalmente a parte que a gente tem a liberdade de criar com amor, de fazer isso de uma forma diferente. A prova escrita, eu não acho que isso seja ruim, mas realmente acho que os melhores momentos de avaliação são os momentos em que você trabalha com a oralidade, a criatividade do aluno (Professor 3).

O professor 3 continua sua reflexão sobre a avaliação quando menciona que ela é utilizada mais na escola como um instrumento para alcançar determinados resultados e defende uma avaliação em que o professor trabalhe a criatividade do aluno e o alcance do seu real desenvolvimento. A partir dos pontos críticos que prejudicam a avaliação da aprendizagem escolar levantados pelos professores, Libâneo (2018) chama a atenção para a necessidade de construir uma avaliação pautada na qualidade de ensino, em uma direção que realmente promova a qualidade e o sentido da educação, ou seja, a promoção do desenvolvimento humano como elemento de enfrentamento às desigualdades educacionais e sociais.

Imagino que deveria ter uma forma mais diversificada de trabalhar, principalmente na parte produtiva dos estudantes. Eles se identificam com o produto final e eu faço uma avaliação disso. Mas tá muito difícil, porque os índices que são cobrados na escola não são só as notas. A frequência, o abandono, as notas, aprovação, reprovação. As pessoas às vezes confundem, acha que a gente vai entrar no que esse pessoal chama de pedagogia da repetência. Mas não é isso. Quando você diz que um aluno está aprovado no ano letivo, quer dizer que ele teve um mínimo de aptidão dentro das habilidades trabalhadas naquele ano, para seguir para o próximo ano letivo. E agora, como a gente é refém desses dados, a gente não consegue usar a avaliação mais como essa coisa, porque é cobrado que os estudantes saiam logo da escola para ir trabalhar mais rápido possível. A gente viu isso na pandemia. O que custaria fazer o aluno voltar para o ano letivo que ele estava antes da pandemia? Mas para o mundo, isso é um caos.



Imagina o menino sair com 20 anos do ensino médio? Absurdo! Será? Mas prefere passar para frente deixá-lo com os déficits todos? E é isso que a gente tá fazendo. Tá passando nossos alunos para frente carregando todos os déficits (Professor 4).

Conforme a fala do professor 4, o estudante somente se identifica com o produto final da avaliação, a nota, mas, na verdade, o sentido dela é muito maior que isso. Segundo ele, há uma cobrança para que os estudantes concluam logo os estudos, não podendo haver reprovação. Ele faz uma crítica ao se sentir refém dos índices exigidos para as avaliações, logo, explica que não consegue usar mais a avaliação como ela realmente deveria ser, em vista disso, os estudantes ficam prejudicados. Em uma perspectiva geral, historicamente e até mesmo na atualidade a avaliação foi construída com a finalidade de selecionar, examinar, classificar, visto que nunca se voltou para o sujeito histórico-cultural, fato que contribui para a exclusão do aluno, sem uma reflexão devida (PINTO, 2016).

Isso depende, tem vez que sim, tem vezes que não. É relativo, nem sempre são condizentes. Às vezes destoa um pouco do conteúdo, levando até ao fracasso do próprio aluno. Pode acontecer sim. Eu costumo falar que a responsabilidade é do professor. É ele que tem que ter a sensibilidade de saber por que ele vai trabalhar para ter aquele aluno. Eu costumo falar que a responsabilidade na hora é do professor. É ele que tem que ser um motivador para o aluno querer assistir sua aula e participar que é o principal (Professor 5).

O Professor 5 menciona que nem sempre a avaliação realizada na escola condiz com os conteúdos apresentados. Ele traz a responsabilidade do professor em adequar o conteúdo com a avaliação, a fim de motivar os estudantes quanto à participação e até mesmo evitar o fracasso do escolar. Contudo, Freitas (2016) reafirma a importância de um ensino voltado para a formação de conceitos. A atividade de estudo, neste cenário, exige uma avaliação dos alunos individualmente, para verificar se houve a aprendizagem do conceito. Entretanto, o professor precisa ter conhecimento da teoria para desenvolver com os estudantes ações e tarefas que realmente contribuam para a melhoria da aprendizagem.

Sim. Quando é a avaliação do professor, eu tenho total convicção de que nós vamos avaliar os nossos alunos dentro daquilo que a nossa turma apresentou enquanto característica. O processo de avaliação externa já tem essa carga, de que ele está em cima daquelas habilidades que são esperadas para aquela faixa etária. Não levam em consideração as deficiências que os alunos apresentaram. Então, na avaliação dos professores, eu acredito que sim, que é possível. As avaliações externas, elas já são algo que a gente



precisa alcançar. Se a gente conseguir alcançar durante o processo, é uma outra história. Mas ela está lá enquanto a linha de chegada. Até onde eu vou conseguir caminhar com a minha turma, com o meu aluno, só essa avaliação vai me dizer (Professor 6).

O Professor 6 afirma que a avaliação interna condiz com o conteúdo apresentado porque ela é realizada por ele conforme o que é planejado anteriormente, respeitando as características dos estudantes. No entanto, a avaliação externa não representa a realidade, pois geralmente é realizada de acordo com as habilidades que são esperadas para aquela faixa etária e nem sempre os estudantes estão naquele nível. Muitas vezes, os professores precisam fazer retomadas de conteúdo para melhorar os *déficits* dos estudantes.

A análise temática da última pergunta do questionário elencou os seguintes pontos e significados associados às respostas sobre o fato de os métodos de avaliação serem condizentes com os conteúdos ministrados pelos professores entrevistados:

- 1) **Avaliações dentro de sala de aula:** condizem, são criativas, trabalham com oralidade, diversificação, aprovação, reprovação, habilidades mínimas, nem sempre são condizentes, responsabilidade do professor, professor precisa motivar.
- 2) **Avaliações externas:** não condizem, estão fora da realidade do aluno e do conteúdo ministrado, focam no resultado e não no desenvolvimento real do aluno, ruins, dados, não levam em consideração as deficiências.

Em uma perspectiva geral, percebe-se na análise dos professores de 1 a 6 que a respeito dos métodos de avaliação existem algumas divergências quanto às respostas dadas. Alguns deles relatam que o método condiz com o que é ensinado em sala de aula, pois o professor trabalha os conteúdos e é possível realizar a avaliação, mas outros já deixam clara a influência das avaliações externas, as quais, muitas vezes, não condizem com os conteúdos apresentados em sala de aula, gerando, assim, um aligeiramento do conteúdo, focando apenas na realização de prova.

Desse modo, o papel do professor, segundo Libâneo (2016, p. 364): “[...] é promover e ampliar o desenvolvimento mental de seus alunos, provendo-lhes os modos e as condições que assegurem esse desenvolvimento”. Isso pode ser feito através da atividade de estudo em que os estudantes vão precisar desenvolver várias

ações e desafios que os levem a construir conceitos científicos sobre determinados temas e, por último, acontece a avaliação desse processo educativo.

Desse modo, o aluno, segundo Freitas (2016, p. 416), irá: “[...] perceber-se como pessoa em transformação, que passa a pensar e agir de forma diferente, adquire capacidades que antes desconhecia, que passa a entender o que antes não fazia muito sentido pessoal e social”.

Em uma perspectiva geral, os professores entrevistados enfrentam dificuldades para manter sua autonomia em sala de aula. Percebe-se que a aplicação dos instrumentos avaliativos continua sendo feita de forma burocrática, na maioria das vezes para cumprir protocolo, ou seja, para aprovação, reprovação, tendo a nota como aliada, deixando o desenvolvimento do estudante em segundo plano. Por isso, é necessário dar continuidade no estudo e aprofundamento da THCP para contribuir com os professores nas discussões e reflexões para uma visão ampliada do seu trabalho com foco no desenvolvimento dos escolares.

Outro ponto, percebido no discurso dos professores entrevistados, é que as avaliações externas, principalmente nos anos de IDEB, interferem muito na rotina de ensino-aprendizagem, com resoluções incansáveis de listas de exercícios voltadas para atender aos descritores que são determinados para acolher avaliações externas. Assim, o professor acaba cumprindo um currículo proposto pela rede de ensino, que, segundo relatos, não atende à realidade da sala. Um dos principais desafios apontados foi a superlotação das salas de aula, dificultando o acompanhamento ao processo avaliativo do estudante no âmbito individual e coletivo.

Dessa forma, Hedegaard e Chaiklin (2005) oferecem um contraponto a esse tipo de avaliação tradicional quando ressaltam a importância do desenvolvimento de tarefas adequadas e criativas para ampliar a motivação dos alunos no processo de aprendizagem, a partir das suas próprias experiências no âmbito social e cultural. Nessa perspectiva, esses saberes da vida cotidiana precisam estar conectados ao conhecimento teórico dos objetos. Talvez a grande questão seja que o professor deve olhar para esses conteúdos e analisá-los para saber se de fato condizem com a realidade dos estudantes para que eles despertem o interesse pelo aprendizado e consigam transpô-los para suas vidas.

Contudo, Freitas (2016) reafirma a importância de um ensino voltado para a formação de conceitos. A atividade de estudo, nesse cenário, exige uma avaliação dos alunos individualmente, para verificar se houve a aprendizagem do conceito.

Entretanto, o professor precisa ter uma formação continuada para a formulação de tarefas, sendo necessário realizar uma análise de conteúdo para aquela turma e planejar atividades de estudo que realmente contribuam para a melhoria da aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história educacional, a avaliação da aprendizagem teve várias representações e passou por diversas transformações. As várias reformas educacionais que aconteceram atendiam aos objetivos da ordem vigente por meio das políticas públicas, as quais estabeleceram a organização educacional. Atualmente atrelada ao neoliberalismo, a avaliação apresenta características e necessidades para o atendimento aos interesses da classe dominante. Ao criarem políticas educacionais voltadas ao ensino e à aprendizagem, consequentemente criaram diretrizes para a avaliação da aprendizagem, as quais influenciam no fazer pedagógico, especificamente nas metodologias de ensino, causando impacto na forma de avaliação utilizada pelos professores em sala de aula.

Diante dos estudos desta pesquisa, refletimos sobre os impactos do neoliberalismo com as intervenções dos organismos internacionais e multilaterais na educação. Nesse sentido, percebe-se a sutil implementação da lógica do mercado no exercício do fazer pedagógico escolar, servindo aos interesses do Capital, pois a formação dos indivíduos centraliza-se na preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Assim sendo, o sistema educacional brasileiro atua sobre a ordem e intervenção de organismos internacionais e multilaterais no processo de elaboração e execução das políticas públicas educacionais.

Durante a realização das entrevistas aplicadas aos professores, notou-se que nem sempre eles conseguem seguir um planejamento que direcione o trabalho para que os estudantes desenvolvam conceitos científicos, pautando-se em currículo mínimo. Na verdade, a visão continua por uma avaliação, em que a nota prevaleça como a principal aliada, deixando o olhar do professor voltado mais às práticas tradicionais.

Entretanto, isso não se deve ao fato de o professor não planejar e articular suas práticas, pois por mais que os professores tentem inovar, o próprio sistema educacional direciona o fazer pedagógico, tirando muitas vezes a autonomia dos professores. Portanto, muitos professores têm consciência do trabalho como meio para desenvolver conceitos científicos e direcionar os estudantes para realizarem suas tarefas com autonomia e serem partícipes desse processo, com o intuito de contribuir com a comunidade em que vivem.

Dessa maneira, é preciso continuar com as discussões e reflexões deste tema

para que haja mudanças nesse sistema de ensino, a fim de romper com essa ótica de resultados proposta pela internacionalização do financiamento da educação. Isto é, direcionar as práticas pedagógicas por meio de atividades que irão mobilizar saberes sociais e culturais através de uma teoria que valorize o desenvolvimento humano.

Portanto, apontamos que diante da organização e proposta da THC, a avaliação aponta para outros caminhos pedagógicos no desenvolvimento do ensino aprendizagem dos sujeitos.

Esta pesquisa apresentou como problema o seguinte questionamento: quais aproximações e distanciamentos podem ser relacionados às práticas avaliativas cotidianas de professores que atuam nos diversos componentes curriculares nas turmas de 9º ano em uma escola da rede estadual de Goiânia com os pressupostos da THC? A partir dessa questão e do percurso realizado na pesquisa, foram realizadas algumas reflexões.

Constatou-se com o grupo de professores participantes da pesquisa que em alguns momentos eles se aproximaram das práticas pedagógicas que são norteadas pelos fundamentos da THC, como a mediação, a interação, e as contribuições sociais e culturais, a partir do trabalho com os conteúdos ministrados em sala de aula. Contudo, existe o outro lado, afastamento, muitos professores sentem que sua autonomia vem sendo retirada com o modelo de avaliações que já vem prontas e não consideram a realidade da sala de aula e as demandas formativas dos estudantes.

Entretanto, é necessário um aprofundamento na realidade em sala de aula, por exemplo, um estudo de observação das práticas de avaliação, além de verificar como são aplicadas *in loco*, para analisar as contribuições delas na aprendizagem dos alunos, e propor mais aproximações com a THC e o Ensino Desenvolvimental.

Nesse aspecto, compreende-se que é preciso defender a escola e seu poder de decisão frente aos desafios que surgem no cotidiano escolar e no processo de elaboração das políticas públicas no âmbito educacional.

Como foi mostrado na pesquisa de Miranda (2013) sobre o processo de avaliação realizado com experimento didático, a autoavaliação facilita ao professor a coleta de dados e a sua objetividade na relação pedagógica, professor-aluno, a fim de contribuir com o desenvolvimento dos escolares, envolvendo os estudantes na construção do seu próprio desenvolvimento.

Não se pode esquecer que o sistema educacional brasileiro sofre com a intervenção de organismos internacionais e multilaterais no processo de elaboração

e execução das políticas públicas educacionais. Dessa maneira, é preciso continuar com as discussões e reflexões para que haja mudanças nesse sistema de ensino, a fim de romper com essa prática de resultados proposta pela internacionalização do financiamento da educação. Isto é, direcionar as práticas pedagógicas por meio de atividades que irão mobilizar os saberes sociais e culturais através de uma teoria que valorize o desenvolvimento humano.

Contudo, isso não se deve ao fato de o professor não planejar e articular suas práticas, pois por mais que os professores tentem inovar, o próprio sistema educacional direciona o fazer pedagógico, tirando muitas vezes a autonomia dos professores. Portanto, muitos professores têm consciência do trabalho como meio para desenvolver conceitos científicos e direcionar os estudantes para realizarem suas tarefas com autonomia e serem partícipes desse processo, com o intuito de contribuir com a comunidade em que vivem.

Desse modo, é preciso continuar as reflexões sobre quais fundamentos teóricos a escola tem adotado no cotidiano escolar e trazer para o diálogo com os professores o questionamento se o trabalho tem sido voltado à mera reprodução, ou se tem se pautado na orientação para o ensino que contemple o desenvolvimento psíquico e a autonomia dos estudantes para que sejam capazes de interferir na realidade.

Em relação ao problema central de pesquisa, constata-se que os professores, em alguns momentos, se aproximaram das práticas pedagógicas que são norteadas pelos fundamentos da THC, como a mediação, a interação e as construções sociais e culturais, a partir do trabalho com os conteúdos ministrados em sala de aula. Contudo, existe o outro lado (afastamento), muitos professores sentem que sua autonomia vem sendo retirada, com modelos de avaliação que já vêm prontos e não consideram a realidade em sala de aula e as demandas formativas dos estudantes.

Entretanto, é necessário um aprofundamento na realidade em sala de aula, por exemplo, a realização de um estudo de observação das práticas de avaliação, além de verificar como são aplicadas *in loco*, para analisar as contribuições delas na aprendizagem dos alunos, e propor mais aproximações com a THC e o Ensino Desenvolvimental.

Vygotsky (2007, 2009) considera a importância da mediação para direcionar as práticas educativas na escola e, também, da interação como fator de motivação para o aprendizado. Dessa forma, infere-se que o processo avaliativo deve ir além do

aspecto quantitativo. Com base nos dados, muitos professores, em maior ou menor medida, percebem a necessidade da mediação e até a colocam em prática, mesmo sem alguns entenderem teoricamente a ordenação desse processo.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Alberto de Carvalho. Fundamentos e princípios democráticos na compreensão do professor pesquisador sob o viés da pedagogia crítica na contemporaneidade. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA E ENSINO EM CIÊNCIAS - CONAPESC, 1., 2019, Campina Grande, PB. **Anais [...]**. Campina Grande, PB: Editora Realize, 2019. p. 1-14. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conapesc/2019/TRABALHO\\_EV126\\_MD1](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conapesc/2019/TRABALHO_EV126_MD1)

ÁQUILA, Rafael Del et all. *A política: ensaios de definição*. Madrid: Sequitur, 2000, p.

ARANTES, Nilva Ferreira Batista. **Avaliação em larga escala: prova Brasil interfaces com o contexto escolar**. 2019. 202 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás – Puc/Go, Goiânia, 2019. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/4280/2/Nilva%20Ferreira%20Batista%20Arantes.pdf>. Acesso em: 29 set. 2022.

ARENDT, Hannah. **O que é política**. 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2007. 240 p.

ÁRIAS, G. B. La evaluación y el diagnóstico educativo y psicológico y enfoque Histórico-cultural. **Revista Construção Pedagógica**. v. 6, 2001.

BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2022.

BOBBIO, N. *Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos*. 17 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 11 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação: Lei nº 13.005/2014**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 09 ago. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum: educação é a base**. 2018, Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 07 set. 2022.



BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05.10.1988.** Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266)>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRZEZINSKI, Iria. **Política: conceito bastante complexo.** Goiânia: PUC Goiás, 2018.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação: 6 anos de descumprimento, análise da execução dos artigos, metas e estratégias da Lei 13.005/2014.** 2020. 154 p.

CLARKE, Paul Barry. A política e o político: consciência e mito, mística e práxis. In: COSTA, R. L. DA.; LIBÂNEO, J. C.. Educação profissional técnica a distância: a mediação docente e as possibilidades de formação. **Educação em Revista**, v. 34, n. Educ. rev., 2018 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/fvzpyXbbRJJqgdfXGK7R8Mb/?format=pdf&lang=pt>.

DANIELS, Harry Daniels (org.). **Uma introdução a Vygotsky.** Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2002.

DALLARI, D.A. **O que é participação política.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

DAVIDOV, V. V. Learning Activity in the Younger School-age period. **Soviet education Problems of developmental teaching.** v. XXX, n. 9, p. 3-19. New York: M.E. Sharp, 1988.

DAVIDOV, V. V. A new approach to the interpretation of activity structure and content. In: HEDEGAARD, M.; JENSEN, U. J. **Activity theory and social practice: cultural-historical approaches.** Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 1999.

DAVIDOV, V.V.; MÁRKOVA, A. K. O conceito de atividade de estudos dos estudantes. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D.B.Elkonin, V. V. Davidov e V.V. Repkin Livro I, 3. ed.** Curitiba, PR: Uberlândia, MG: Crv, Edufu, 2021. p. 189-210. (Ensino Desenvolvimental Volume 10). Coedição.

ELKONIN, D.B. **Psicologia da aprendizagem do escolar pequeno.** Moscou: Conhecimento, 1974, 64 p.

EMERY, K. **Origins and purpose of no child left behind.** 26 jan. 2006. Disponível em: [http://www.educationanddemocracy.org/Emery/Emery\\_NCLB.htm](http://www.educationanddemocracy.org/Emery/Emery_NCLB.htm) Acesso em: 05 jul. 2022.

EVANGELISTA, Olinda. Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, J.C., SUANNO, M.V. R., LIMONTA, S. V. **Qualidade de escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: CEPED Publicações, 2013.

FERREIRA, Dianne Fabhrícia Meireles. **Avaliação da aprendizagem**: uma revisão integrativa em periódicos da área da educação. 2019. 183 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC/Go, Goiânia, 2019. Disponível em:  
<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/4394/2/Dianne%20Fabhrícia%20Meireles%20Ferreira.pdf>. Acesso em: 19 set. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo : Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

FREITAS, Luiz Carlos *et al.* **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão: fronteiras educacionais. Petrópolis, RJ: Vozes; Kindle, 2017.

FREITAS, M. T. de A. 2000. As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil: um tema em debate. **Psicologia da Educação. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n.10/11, p. 9-28.

FREITAS, R. A. M. M. Formação de conceitos na aprendizagem escolar e atividade de estudo como forma básica para organização do ensino. **Educativa**. Goiânia: 2016, Vol.19, pp. 388-418.

GUIMARÃES, Márcia Amélia. **Organização do processo de ensino do conceito de número nos anos iniciais do ensino fundamental**: uma análise histórico-cultural. 2018. 178 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Puc-Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em:  
<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/4057/2/M%c3%a1rcia%20Am%c3>

HAYDT, Regina Casaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004.

HEDEGAARD, M.; CHAIKLIN, S. **Radical-local teaching and learning**: a cultural-historical approach. Aarhus (Denmark): Aarhus University, Press, 2005.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 34. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018. 192 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO

KAMII, Constance. **A criança e o número**: implicações educacionais da Teoria de Piaget para atuação com escolares de 4 a 6 anos. 39 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LENOIR, Yves. Les finalités éducatives scolaires, un'objet hautement problématique. In : **Bulletín** n. 4, 2013. Chaire de Recherche du Canada sur l'Intervention éducative. Faculté de Education. Université de Sherbrooke, Canadá, 2013.

LENOIR, Yves. Du liberalismo au néolibéralisme: quels impacts por les finalités éducativas scolaires et pour les savoirs disciplinaires. In: LENOIR, Y. et al. (orgs.). **Les finalités éducatives scolaires**: Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. Saint-Lambert (Quebec, Canadá): Groupéditions Editeurs, 2016.

LEONTIEV, A.N. **Problemas de desenvolvimento da psique**. 3. Ed. Moscou: Izd-vo Mn-ta, 1972b, 574 p.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. 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**, n. Rev. Bras. Educ., 2004, v. 27, set. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZMN47bVm3XNDsJKyJvVqtx/citation/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Profissão docente, novos sentidos, novas perspectivas**. 2 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2005a.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas resignificadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS., Akiko. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005b. p. 1-37. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/Espacodoaluno/PET-ProgramadeEducacaoTutorial/Pedagogia/capitulo-libaneo.pdf>. Acesso em: 08 set. 2022.

LIBÂNEO, J. C. Docência universitária: formação do pensamento teórico-científico e atuação nos motivos dos alunos. In: D'ÁVILA, C. (Org.). **Ser professor na contemporaneidade**: desafios, ludicidade e protagonismo. Curitiba: Editora CRV, 2009. p. 69-83.

LIBÂNEO, J. C. Didática na formação de professores: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais. In:

SANTOS, Akiko; SUANNO, Marilza V. (Orgs.). **Didática e formação de professores: perspectiva autopoietica**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: CEPED Publicações/Editora América/Kelps, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, Alda J.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara, SP: UECE/JUNQUEIRA & Marin, 2015.

LIBÂNEO, J. C. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5391/2954>. Acesso em: 30 mar. 2023.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita da educação escolar**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

LIBÂNEO, J.C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, J.C.; ECHALAR A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (Orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. Goiânia: Gráfica UFG, 2019. Disponível em: [https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo\\_03.html](https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo_03.html). Acesso em: 29 mar. 2023.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (Orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. VII Edipe. Goiânia: Editora da UFG, 2019 (no prelo).

LIBÂNEO, J.C.; FREITAS, Raquel A. M. M (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita da educação escolar**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato**

**pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **SME em diálogo - Avaliação para a aprendizagem** (recurso digital). Prefeitura de São Paulo/SP, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OO2YscAwrqg>. Acesso em: 07 jun. 2021.

MACEDO, Marassella del Cármen Silva Rodrigues. **Vigotski e a avaliação da aprendizagem escolar.** Curitiba: Appris, 2020.

MADAUS, G.; RUSSEL, M.; HIGGINS, J. **The paradoxes of high stakes testing.** Charlotte: Information Age Publ., 2009.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista.** 3 ed. São Paulo: Edipro, 2015. (Serie Clássicos Edipro)

MENDES, Daniel da Silva; RODRIGUES, Divino de Jesus da Silva. Materialismo histórico dialético como método de compreensão de pesquisa com jovens. In: GROSS, Daniele Gonçalves Lisboa; SCAREL, Estelamaris Brant; MIRANDA, Made Júnior (Orgs.). **Métodos e procedimentos de pesquisa em educação: diálogos contemporâneos.** Goiânia: Editora Puc-Go, 2022. p. 62-67.

MIRANDA, Made Júnior. **O ensino desenvolvimental e a aprendizagem do voleibol.** 2013. 249 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Puc Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/690/1/MADE%20JUNIOR%20MIRANDA.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2023.

MORESI, Eduardo (Org.) **Metodologia da Pesquisa.** Brasília – DF: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA – UCB, 2003. Disponível em: <https://docplayer.com.br/889693-Metodologia-da-pesquisa.html>. Acesso 16 out2020.

NASCIMENTO, Francisco Jeovane do; NASCIMENTO, Rita de Cássia do; LIMA, Maria Socorro Lucena. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO PRINCÍPIO ORIENTADOR DAS PRÁTICAS ESCOLARES. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 29, n. 2, p. 119-141, mai./jul. 2020.

NASCIMENTO, Neuvani Ana do; COSTA, Renata Luiza da; RIBEIRO, Rosselini Diniz Barbosa. TRABALHO PEDAGÓGICO: um compromisso individual e coletivo. In: ECHALAR, Johnny David; PEIXOTO, Joana; ALVES FILHO, Marcos Antonio. **Trajetórias: apropriação de tecnologias para professores da educação básica pública.** Ijuí, RS: Unijuí, 2020. p. 59-80.

Peixoto, Joana. **Tecnologias e relações pedagógicas: a questão da mediação.**R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 25, n. 59, p. 367-379, maio/ago. 2016 [Tecnologias e relações pedagógicas: a questão da mediação \(fcc.org.br\)](https://www.fcc.org.br/revista-educacao-publica/tecnologias-e-relacoes-pedagogicas-a-questao-da-mediacao)

PEDROCHI JUNIOR, O.; PEDROCHI, W. E.; ROSSETTO, H. H. P. A avaliação formativa e a Zona de Desenvolvimento Proximal. **Research, Society and Development, [S. l.]**, v. 8, n. 10, p. e288101371, 2019. DOI:



PINTO, Wilma Luiza. **Avaliação da aprendizagem na perspectiva do sujeito histórico-cultural**. 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Puc Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/3516/2/WILMA%20LUIZA%20PINTO.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023.

PUNTES, Roberto Valdés. Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. In: PUNTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D.B.Elkonin, V. V. Davidov e V.V. Repkin** Livro I, 3. ed. Curitiba, PR e Uberlândia, MG: Crv, Edufu, 2021. p. 31-54. (Ensino Desenvolvimental Volume 10). Coedição.

REGO, Teresa Cristina. **Vygostky: uma perspectiva histórico-cultural de educação**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001 (Educação e conhecimento).

SAVIANI, Dermeval, 1944. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação)

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. **Políticas de accountability em educação: perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização**. C. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2019. 120 p.

SILVA, Eliane. **A atividade de estudo no ensino fundamental conforme a teoria do ensino desenvolvimental de V. Davydov e contribuições de M. Hedegaard: um experimento didático em ciências**. 2020. 285 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Puc Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/4490/2/Eliane%20Silva.pdf>.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOARES, D. J. M.; SOARES, T. E. A.; SANTOS, W. DOS .. O algoritmo do Ideb e as metas projetadas para a Educação brasileira: uma análise estatístico-matemática . **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PjCsK4tm53TfqMtLqmYxXFM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2023.

VIANA, Cilânia Nunes. **Avaliação da aprendizagem na perspectiva do desenvolvimento humano e a atuação da coordenação pedagógica na escola**. 2021. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Escola de

Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em:  
<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/4695/2/Cil%c3%a2nia%20Nunes%20Viana.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2022.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. (Textos de Psicologia)

YOUNG, Michael. **Para que servem provas, deixando os alunos de fora do processo educativo**. É preciso desenvolver um ensino que os ajudem a pensar e atuar com os conceitos que contribuam para o desenvolvimento da sua personalidade.

10.33448/rsd-v8i10.1371. Disponível em:

<https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1371>. Acesso em: 9 set. 2021.

EMERY, K. Origins and purpose of no child left behind. 26 jan. 2006. Disponível em:  
[http://www.educationanddemocracy.org/Emery/Emery\\_NCLB.htm](http://www.educationanddemocracy.org/Emery/Emery_NCLB.htm) Acesso em: 05 jul. 2022.

TEIXEIRA, Ministério da Educação. **Ideb**: 2021. 18 set. 2022. Disponível em:  
[https://download.inep.gov.br/ideb/resultados/apresentacao\\_ideb\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/ideb/resultados/apresentacao_ideb_2021.pdf). Acesso em: 25 jan.2023.

[\\_SA15\\_ID1711\\_01082019102900.pdf](#). Acesso em: 08 dez. 2022.

Acesso em: 02 fev. 2023.

Acesso em: 23 mar. 2023.

[%a9lia%20Guimar%c3%a3es.pdf](#). Acesso em: 11 abr. 2023.

## ANEXO A - PARECER DA PESQUISA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Contribuições da Teoria Histórico Cultural para a avaliação escolar da Rede Estadual de Goiás/Goiânia.

**Pesquisador:** VANUSA BATISTA DE OLIVEIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 63839722.2.0000.0037

**Instituição Proponente:** Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/Goiás

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.816.836

#### Apresentação do Projeto:

Segunda a pesquisadora: "propõe realizar uma investigação sobre as concepções de avaliação praticadas em uma escola da Rede Estadual de Educação de Goiânia. O objetivo do estudo quer compreender o modo de avaliação da escola campo e estabelecer as possíveis relações com a Teoria Histórico cultural do psicólogo da educação russa Lev S. Vigotski e seus seguidores. Mais especificamente pretendemos indicar as contribuições da THC na construção de novas possibilidades de se pensar o processo avaliativo realizada na disciplina de Língua Portuguesa no quinto ano do Ensino Fundamental, observando, analisando e refletindo sob a luz dos documentos norteadores da avaliação e da sua prática em sala de aula. A metodologia de pesquisa utilizará de entrevistas gravadas com docentes e coordenadores pedagógicos e a análise de documentos e relatórios de avaliação elaborado pela escola" (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1933369.pdf, p. 1)

#### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Principal:**

Investigar sobre as concepções de avaliação praticadas em uma escola da rede estadual de Goiás - Goiânia e indicar as contribuições da teoria Histórico-Cultural como uma nova possibilidade de se pensar os objetivos da escola.

**Endereço:** Avenida Universitária, 1069, Área IV, Bloco D, sl 2 Prédio da Reitoria, 1º andar, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e  
**Bairro:** Setor Universitário **CEP:** 74.605-010  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3946-1512 **E-mail:** cep@pucgoias.edu.br





Continuação do Parecer: 5.816.836

**Objetivos Secundários:**

- Fazer uma pesquisa histórico documental (leis, resoluções, portarias) relacionadas com a avaliação escolar, para compreender o movimento lógico e histórico deste objeto de estudo;
- Realizar uma investigação para compreender as concepções de avaliação praticadas em uma escola da Rede Estadual Goiás na cidade de Goiânia;
- Realizar um estudo investigativo junto a Teoria Histórico-Cultural para propormos processos avaliativos que privilegiem o desenvolvimento humano.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisa apresenta a avaliação dos riscos e benefícios de acordo ao que determinam as resoluções 466/12 e 510/16.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de um estudo qualitativo.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A pesquisadora apresenta as considerações sobre os termos de apresentação obrigatória de acordo ao que determinam as resoluções 466/12 e 510/16.

**Recomendações:**

Sem recomendações

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto não apresenta óbices éticos, portanto considera-se APROVADO.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

INFORMAÇÕES AO PESQUISADOR REFERENTE À APROVAÇÃO DO REFERIDO PROTOCOLO:

1. A aprovação deste, conferida pelo CEP PUC Goiás, não isenta o Pesquisador de prestar satisfação sobre sua pesquisa em casos de alterações metodológicas, principalmente no que se refere à população de estudo ou centros participantes/coparticipantes.
2. O pesquisador responsável deverá encaminhar ao CEP PUC Goiás, via Plataforma Brasil, relatórios semestrais do andamento do protocolo aprovado, quando do encerramento, as conclusões e publicações. O não cumprimento deste poderá acarretar em suspensão do estudo.
3. O CEP PUC Goiás poderá realizar escolha aleatória de protocolo de pesquisa aprovado para verificação do cumprimento das resoluções pertinentes.
4. Cabe ao pesquisador cumprir com o preconizado pelas Resoluções pertinentes à proposta de

Endereço: Avenida Universitária, 1069, Área IV, Bloco D, sl 2 Prédio da Reitoria, 1º andar, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e  
 Bairro: Setor Universitário CEP: 74.605-010  
 UF: GO Município: GOIANIA  
 Telefone: (62)3946-1512 E-mail: cep@pucgoias.edu.br



Continuação do Parecer: 5.816.836

pesquisa aprovada, garantindo seguimento fiel ao protocolo.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1933369.pdf	28/11/2022 13:31:03		Aceito
Outros	respostaaspendenciasV3.pdf	16/11/2022 18:23:31	MARIA BRASILINA FERREIRA BARROS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMArevisado.pdf	16/11/2022 18:16:01	MARIA BRASILINA FERREIRA BARROS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_Brochura_investigador_V3.pdf	16/11/2022 17:36:08	MARIA BRASILINA FERREIRA BARROS	Aceito
Outros	TCLE_V2.pdf	10/11/2022 17:36:18	VANUSA BATISTA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais_responsavelV_3.pdf	10/11/2022 17:33:27	VANUSA BATISTA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professor.pdf	20/10/2022 17:44:04	VANUSA BATISTA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_gestor.pdf	20/10/2022 17:43:40	VANUSA BATISTA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_coordenadorpedagogico.pdf	20/10/2022 17:43:28	VANUSA BATISTA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_aluno.pdf	20/10/2022 17:43:16	VANUSA BATISTA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Curriculo_MariaBrasilinaFerreiraBarros.pdf	20/10/2022 15:42:46	VANUSA BATISTA DE OLIVEIRA	Aceito
Parecer Anterior	Parecer_anterior.pdf	23/09/2022 23:21:25	VANUSA BATISTA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_PROFESSOR.pdf	23/09/2022 23:04:25	VANUSA BATISTA DE OLIVEIRA	Aceito

Endereço: Avenida Universitária, 1069, Área IV, Bloco D, sl 2 Prédio da Reitoria, 1º andar, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e  
 Bairro: Setor Universitário CEP: 74.605-010  
 UF: GO Município: GOIANIA  
 Telefone: (62)3946-1512 E-mail: cep@pucgoias.edu.br



Continuação do Parecer: 5.816.836

Outros	QUESTIONARIO_ALUNO.pdf	23/09/2022 22:58:37	VANUSA BATISTA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_Diretor_Coordenador.pdf	23/09/2022 22:57:49	VANUSA BATISTA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_instituicao.pdf	23/09/2022 20:28:52	MARIA BRASILINA FERREIRA BARROS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_CRE.pdf	23/09/2022 20:11:42	MARIA BRASILINA FERREIRA BARROS	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Vanusa.pdf	23/09/2022 20:10:12	MARIA BRASILINA FERREIRA BARROS	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_PARA_GRAVACAO_VIDEO_AUDIO_V2.pdf	16/09/2022 12:50:15	VANUSA BATISTA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	folhaDeRosto_V2.pdf	16/09/2022 12:19:53	VANUSA BATISTA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	MODELO_TCUUD_V2.pdf	16/09/2022 12:15:54	VANUSA BATISTA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	termo_de_responsabilidade_V2.pdf	16/09/2022 11:44:40	VANUSA BATISTA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	TALE_V2.pdf	16/09/2022 11:37:29	VANUSA BATISTA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Curriculo_Made.pdf	12/08/2022 20:23:08	VANUSA BATISTA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Curriculo_Vanusa.pdf	12/08/2022 20:13:22	VANUSA BATISTA DE OLIVEIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

GOIANIA, 14 de Dezembro de 2022

Assinado por:  
Vania Rodriguez  
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Universitária, 1069, Área IV, Bloco D, sl 2 Prédio da Reitoria, 1º andar, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e  
Bairro: Setor Universitário CEP: 74.605-010  
UF: GO Município: GOIANIA  
Telefone: (62)3946-1512 E-mail: cep@pucgoias.edu.br





## 1.4 Debate

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

## 1.5 Seminário

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

## 1.6 Trabalho em grupo

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Outros:.....

## 1.7 Você se sente com autonomia para escolher a modalidade de avaliação:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comente:

2) Você já participou de avaliações externas à escola? (    ) Sim (    ) Não

Quais: \_\_\_\_\_

3) Qual é o seu entendimento sobre as características de uma boa metodologia de avaliação?

4) Você entende que o modo de ensino e avaliação favorece atualmente os estudantes no desenvolvimento humano? Explique, por favor:

5) A avaliação praticada na escola oportuniza os estudantes a participarem ativamente desse processo e ele consegue se sentir parte para seu desenvolvimento? Explique, por favor.

6) Você têm autonomia para trabalhar o currículo de acordo com as suas habilidades formativas, bem como o modo de avaliar?

7) Na sua visão quais têm sido as características das avaliações externas que os seus alunos tem participado? Quais são os resultados favoráveis de desfavoráveis dessas avaliações? Na sua concepção de avaliação, os professores têm conseguido desenvolver uma didática que oportunize a formação humana? Explique, por favor.