

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

MARCELO LUIZ DE RESENDE

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO
INTEGRATIVA NO PERÍODO 2012 A 2022

GOIÂNIA

2024

MARCELO LUIZ DE RESENDE

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO
INTEGRATIVA NO PERÍODO 2012 A 2022

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação – Mestrado da Pontifícia
Universidade Católica de Goiás, Linha de pesquisa
Teorias da Educação e Processos pedagógicos, como
requisito parcial à obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientador: Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta

GOIÂNIA

2024

C198r Resende, Marcelo Luiz

Avaliação da aprendizagem na educação básica : uma revisão integrativa no período de 2012 a 2022 / Marcelo Luiz de Resende.-- 2024.

96 f.: il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Beatriz Aparecida Zanatta.
Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2024.

Inclui referências: f. 89-96.

1. Ensino fundamental. 2. Aprendizagem - Estudo e ensino (Ensino fundamental) - Avaliação I. Zanatta, Beatriz Aparecida. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em História - 23/02/2024. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 373.3(043)



**PUC
GOIÁS**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PROPE
Coordenação de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – CPGSS
Escola de Formação de Professores e Humanidades - EFPH

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA NO PERÍODO 2012 A 2022

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 23 de fevereiro de 2024.

MARCELO LUIZ DE RESENDE

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta / PUC Goiás (Presidente)

Prof. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas / PUC Goiás

Prof. Dra. Sandra Valeria Limonta /UFG

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

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

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus, pela oportunidade da conclusão desse trabalho que tem uma importância agigantada em minha vida pessoal e profissional. Todo meu agradecimento e reconhecimento à Professora Beatriz Aparecida Zanatta, pela sua inestimável contribuição através de sua orientação, para que essa dissertação se tornasse real.

DEDICATÓRIA

Dedico essa dissertação à minha família que me acompanhou e me ajudou durante todo o processo árduo do Mestrado. Um agradecimento especial a Suelene Resende Mariano, minha tia, que desde o início da minha vida me estendeu a mão.

Em memória dos meus avós, Dunalva Maria de Resende e Alcides Paulino de Resende que sempre me incentivaram aos estudos.

RESUMO

Esta dissertação, vinculada à Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, teve como objeto de pesquisa a avaliação da aprendizagem no ensino fundamental. Assumindo-se uma compreensão de avaliação da aprendizagem fundamentada na Teoria do Ensino Desenvolvimental, buscou-se esclarecer como a avaliação da aprendizagem tem sido abordada em pesquisas da área de educação que a tomam como objeto de investigação. Problematicou-se qual significado a avaliação da aprendizagem tem assumido nestas pesquisas e sob quais enfoques. O objetivo geral foi o de identificar e analisar de que forma a avaliação da aprendizagem tem sido investigada em pesquisas da área da educação que a tomam como objeto de investigação e sob quais enfoques. Os objetivos específicos foram: historicizar as concepções pedagógicas sobre avaliação da aprendizagem escolar; discutir as concepções de avaliação da aprendizagem presentes nas pesquisas; apreender qual(is) a(s) concepções que prevalece(em) e a expressividade da Teoria histórico-cultural e da Teoria do ensino desenvolvimental na produção analisada e discutir suas contribuições para a avaliação da aprendizagem escolar. Para compreender a produção do conhecimento científico sobre a avaliação da aprendizagem, realizou-se uma revisão de literatura do tipo integrativa no período de 2012 a 2022. De acordo com os critérios utilizados na inclusão e seleção, foram selecionados 16 artigos. Os resultados apontaram para a presença de concepções de avaliação em larga escala, com a maior expressividade da concepção de avaliação formativa. A pesquisa apontou contradições na utilização das concepções de avaliações, com base na influência neoliberal. Apresentou, ainda, uma análise das contribuições histórico-cultural e ensino desenvolvimental como oportunidade de repensar a prática quantitativa da avaliação da aprendizagem.

Palavras-chave: Educação; Ensino fundamental; Avaliação da aprendizagem; Teoria histórico-cultural; Ensino Desenvolvimental.

ABSTRACT

This dissertation, linked to the Research Line Theories of Education and Pedagogical Processes of the Postgraduate Program in Education at the Pontifical Catholic University of Goiás, focused on the assessment of learning in elementary school. Assuming an understanding of learning assessment based on the Theory of Developmental Teaching, the aim was to clarify how learning assessment has been approached in educational research that takes it as an object of investigation. We questioned what meaning learning assessment has taken on in these studies and under what approaches. The general objective was to identify and analyze how learning assessment has been investigated in educational research, and from which perspectives. The specific objectives were: to historicize the pedagogical conceptions of school learning assessment; to discuss the conceptions of learning assessment present in the research; to understand which conceptions prevail and the expressiveness of cultural-historical theory and developmental teaching theory in the research analyzed and to discuss their contributions to school learning assessment. In order to understand the production of scientific knowledge on learning assessment, an integrative literature review was carried out from 2012 to 2022. According to the inclusion and selection criteria, 16 articles were selected. The results showed the presence of large-scale assessment concepts, with the most significant being formative assessment. The research pointed to contradictions in the use of assessment concepts, based on neoliberal influence. It also presented an analysis of cultural-historical contributions and developmental teaching as an opportunity to rethink the quantitative practice of learning assessment.

Keywords: Education; Primary education; Learning assessment; Cultural-historical theory; Developmental teaching.

LISTA DE SIGLAS

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional da Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PUC – GO – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo/proximal

ZDR – Zona de Desenvolvimento Real

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantitativo de trabalhos encontrados conforme combinação de palavras-chave utilizadas.....	51
Quadro 2 – Concepções sobre Avaliação da aprendizagem.....	52

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas da Revisão integrativa.....	50
--	-----------

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO-APRENDIZAGEM.....	18
1.1 Avaliação da Aprendizagem na Concepção da Pedagogia Tradicional.....	18
1.2 Avaliação da Aprendizagem na Concepção Pedagógica Escolanovista.....	26
1.3 Avaliação da Aprendizagem na Concepção Tecnicista.....	29
1.4. Avaliação da Aprendizagem na Concepção Crítica.....	38
1.5 Avaliação da Aprendizagem na Concepção neoliberal.....	43
2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL: MAIS DO MESMO NA LITERATURA CIENTÍFICA.....	48
2.1 Aspectos Metodológicos.....	48
2.2 Principais concepções sobre avaliação da aprendizagem.....	54
2.2.1 Avaliação formativa.....	54
2.2.2 Formativa e mediadora.....	57
2.2.3 Formativa e emancipatória.....	58
2.2.4 Formativa e Diagnóstica.....	58
2.2.5 Avaliação Emancipatória.....	61
2.2.6 Avaliação na perspectiva da Histórico-cultural.....	62
2.3 Discussão dos resultados.....	63
3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL.....	65
3.1 Bases teóricas do ensino desenvolvimental: Vygotsky e Leontiev.....	65
3.2 Aprendizagem e desenvolvimento.....	69
3.3 Zona de desenvolvimento proximal e a aprendizagem.....	71
3.4 Teoria da Atividade como fundamentação à atividade de estudo.....	74
3.5 Teoria do ensino desenvolvimental e suas contribuições para avaliação da aprendizagem.....	78
3.6 Pensamento Empírico e Teórico.....	79
3.7 Atividade de Estudo.....	81
Considerações finais.....	86
Referências.....	89

INTRODUÇÃO

O tema discutido nesta dissertação é a avaliação da aprendizagem, argumentado a partir da compreensão da função social da escola na sociedade. Nessa perspectiva, compartilhando com o entendimento de pesquisadores, que fundamentados na Teoria histórico-cultural e na Teoria do Ensino Desenvolvimental, avançaram na sistematização teórica e metodológica do ensino escolar, assume-se como finalidade da escola a promoção do desenvolvimento humano por meio da formação ampla dos alunos, proporcionando-lhes a oportunidade de se apropriarem de conhecimentos dos vários âmbitos da ciência, arte, ética, técnica e tecnologia (Libâneo 2012; Freitas, 2012).

O alcance desse objetivo pressupõe um planejamento de ensino no qual a avaliação escolar, como parte integrante da unidade ensino-aprendizagem, possibilite aos professores apreenderem o desenvolvimento intelectual, social e cultural dos alunos e compreenderem, assim como a escola, podem contribuir para importante tarefa.

Com este entendimento, Libâneo (2012, p. 86) defende que a atribuição da escola é “[...] prover aos alunos conhecimentos sistematizados que, contribuindo para seu desenvolvimento intelectual, sejam úteis para atividades de estudo e para a vida prática”. Ou seja, promover o desenvolvimento de capacidades e habilidades de pensamento dos alunos através da aprendizagem de conceitos e teorias, bem como o desenvolvimento integral para se realizarem como profissionais e cidadãos.

O autor compreende a avaliação como “[...] uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino-aprendizagem”, cuja função se refere ao alcance dos objetivos gerais e específicos da educação escolar (Libâneo, 2013, p. 216). Sobre o resultado do trabalho do professor e da escola com relação ao atendimento ou não das finalidades sociais do processo de ensino-aprendizagem, define a avaliação da aprendizagem “[...] como um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões”.

Para Luckesi (2011), avaliar é diagnosticar, buscar a qualificação e descrição da realidade por meio de seus dados. O autor lembra que a palavra diagnosticar origina-se do grego e significa “conhecer através de”. Assim, o diagnóstico, nesta perspectiva, é o meio de compreensão qualitativa dos dados obtidos da realidade. O entendimento, com base no autor supracitado, é a apropriação dos aspectos qualitativos que a avaliação de caráter diagnóstica

traz da realidade em que o aluno se encontra no que se refere ao seu processo de aprendizagem. No entanto, nas escolas, a prática da avaliação tem sido criticada, sobretudo por reduzir sua função pedagógico-didática a um mecanismo disciplinador que prioriza apenas a identificação, quase sempre quantitativa, do que foi memorizado pelos alunos e a classificação, também quantitativa, destes por meio de notas que obtiveram nas provas, na qual nenhuma decisão é tomada no sentido de ensinar aos alunos o que ainda não aprenderam (Gasparin, 2010; Mainardes; Stremel, 2011; Macedo; Souza, 2012). O que sinaliza, conforme observam Vieira; Sforzi (2010), Carminatti; Borges (2012) e Silva (2012), a necessidade de estudos sobre a avaliação da aprendizagem em função de sua complexidade e desafios que se impõe para os professores e alunos.

O interesse pelo tema da avaliação está diretamente relacionado com a prática profissional deste pesquisador como professor do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Goiás. Nessa atividade, pode-se detectar o descompasso entre o avanço das discussões teóricas e a prática avaliativa em sala de aula. Assim como importantes aspectos do trabalho pedagógico que desmotivam a comunidade pedagógica que, de forma direta ou indireta, interferem na qualidade do processo de ensino-aprendizagem como a dificuldade de planejar, selecionar conteúdos, programar tarefas, motivar os alunos para o estudo e avaliar. Cabe salientar que são impressões empíricas e não resultados sistematizados da pesquisa, embora tais impressões subsidiem este trabalho.

A percepção sobre o desconhecimento das avaliações censitárias, em larga escala e externas entre professores, como por exemplo à falta de uma visão crítica sobre o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e seu impacto nas práticas pedagógicas também motivaram a presente pesquisa. Nesse sentido, constatou-se que por exigência legal os professores se preocupam com a aplicação da prova diagnóstica submetendo alunos a uma revisão conteudista direcionada para o alcance de objetivos de cunho economicista, tal como propõe as recomendações dos Organismos Internacionais. Observou-se, outrossim, que os professores têm alguma consciência dos limites do impacto dessa modalidade de avaliação na qualidade do ensino e buscam, sempre que possível, contribuições com o fito de mudar sua prática e melhorar a contribuição dada ao crescimento intelectual de seus alunos. Este foi um dos motivos que levou esta pesquisa a buscar por explicações científicas mais abrangentes para a problemática da avaliação vivenciada na prática cotidiana dos professores.

Os estudos realizados no mestrado em educação forneceram subsídios teóricos para melhor compreensão da repercussão da política de avaliações externas no trabalho pedagógico

ao restringir a avaliação da aprendizagem apenas à dimensão somativa e classificatória. Em oposição a essa concepção, a Teoria histórico-cultural e a Teoria do Ensino desenvolvimental apontaram um caminho promissor para se pensar a educação escolar como processo que contribui para desenvolvimento do psiquismo humano, em particular a avaliação da aprendizagem como um dos componentes da ação pedagógica que permite apreender como estão sendo formadas ações mentais pelo aluno no processo de construção do conhecimento mediado pelo professor e pela matéria de ensino. O que requer do professor a realização de um constante diagnóstico da aprendizagem dos alunos para que ele possa reorganizar o ensino “[...] de forma a promover prospectivamente o desenvolvimento do aluno, para além daqueles conhecimentos já existentes” (Vygotsky, 2008, p. 128).

Nessa perspectiva, Facci; Eidt; Tuleski (2006) destacam que essa forma de avaliação, que começou a ser utilizada no Brasil a partir da década de 1990, é caracterizada por Linhares (1995, p. 23), da seguinte forma:

um conjunto de estratégias instrucionais utilizadas durante o processo de avaliação, a fim de garantir o fornecimento de ajuda, melhorando as condições da situação de avaliação, para que o examinando possa revelar o seu desempenho potencial e possa atingir um grau crescente de autonomia em situações de resolução de problemas.

Em outras palavras, os testes quantitativos padronizados avaliam apenas a quantidade de conhecimento ou habilidades que a criança já possui em seu nível atual de desenvolvimento. Dessa forma, eles acabam ignorando a dimensão interativa, que envolve a mediação de instrumentos e signos essenciais para o desenvolvimento das funções psicológicas que promovem o crescimento integral do aluno (Vigotski; Luria, 1996).

Deste modo, entende-se nesta pesquisa que as contribuições de Vygotsky pela Teoria histórico-cultural redimensionam o entendimento da avaliação da aprendizagem para além da verificação dos conhecimentos aprendidos na escola ao fornecer importantes conceitos teóricos para se compreender a relação entre avaliação e organização do ensino

Na mesma linha teórica, a avaliação da aprendizagem também ocupa lugar de destaque na Teoria do Ensino Desenvolvimental de Davydov (1982; 1988), e encontra-se integrada a todas as ações que o aluno e o professor realizam, tendo em vistas o objetivo da aprendizagem e sua relação com o desenvolvimento do aluno. Davydov concebe a avaliação como uma ação transversal a todas as ações realizadas pelo aluno e pelo professor no processo de apropriação do conhecimento do objeto estudado

Nesse processo, com a orientação e acompanhamento do professor, o aluno assume conscientemente o papel de sujeito na avaliação de sua própria aprendizagem, ao estabelecer a relação entre o que ele realiza, as condições em que realiza e os objetivos a serem cumpridos na apropriação de um objeto de conhecimento. Essa avaliação consciente e reflexiva realizada pelo próprio aluno é compartilhada com a avaliação realizada pelo professor que visa apreender a forma pela qual o aluno está estabelecendo a relação cognitiva com o objeto de conhecimento e conduzi-lo a se apropriar do conhecimento em suas relações e conexões essenciais, em outras palavras, do método teórico de conhecer o objeto estudado.

Em síntese, pode-se dizer que tanto Vygotsky quanto Davidov concebem a avaliação como uma ação mediada pelo professor para identificar os problemas e avanços no desenvolvimento do aluno, e como forma de orientar a condução do processo de ensino-aprendizagem na escola.

Ao se levar em consideração as contribuições da Teoria histórico-cultural e da Teoria do Ensino Desenvolvimental para pensar a avaliação da aprendizagem, encontram-se estudos que abordam, por exemplo, como a avaliação vem se constituindo em instrumento utilizado para favorecer o processo de ensino-aprendizagem, o que, quando e para que avaliar, que levam ao desejo de investigar a avaliação com foco na aprendizagem (De Sordi, 2009; Sforni, 2010; Libâneo, 2013).

Assim, nesta pesquisa buscou-se esclarecer como a avaliação da aprendizagem tem sido abordada nas pesquisas que a tomam como objeto de investigação e sob quais enfoques. A Teoria histórico-cultural e a Teoria do Ensino Desenvolvimental aparecem como um referencial expressivo nessas pesquisas e quais as suas contribuições para avaliação da aprendizagem?

O objetivo geral foi o de identificar e analisar de que forma a avaliação da aprendizagem tem sido investigada em pesquisas da área da educação que a tomam como objeto de investigação e sob quais enfoques. Os objetivos específicos foram: historicizar as concepções pedagógicas sobre avaliação da aprendizagem escolar; discutir as concepções de avaliação da aprendizagem presentes nas pesquisas; apreender qual(is) a(s) concepções que prevalece(em) e a expressividade da Teoria histórico-cultural e da Teoria do ensino desenvolvimental na produção analisada e discutir suas contribuições para a avaliação da aprendizagem escolar.

Dada a natureza das questões de pesquisa e os objetivos delineados, a investigação caracteriza-se metodologicamente como revisão de literatura do tipo integrativa em artigos publicados em periódicos do campo da Educação no período de 2012 a 2022. A delimitação temporal justifica-se pela pertinência do tema, “avaliação da aprendizagem” nos últimos dez

anos, trazendo discussões mais recentes, contrapondo ou reafirmando debates anteriores sobre o processo avaliativo praticado nas escolas.

A busca dos artigos foi realizada na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para a identificação dos artigos foram utilizados os seguintes descritores: Avaliação da aprendizagem; Educação Básica; Ensino Fundamental; Vygotsky; Teoria histórico-cultural; Teoria do Ensino Desenvolvimental e Davydov. As categorias de análise emergiram a partir da leitura do material selecionado para atender aos objetivos desta pesquisa.

Os resultados desta pesquisa estão apresentados em três capítulos, que obedecem, em linhas gerais, as etapas que fazem parte de seu desenvolvimento.

O primeiro capítulo expõe os significados atribuídos pelas tendências pedagógicas às concepções de avaliação da aprendizagem, objetivando esclarecer como elas se constituíram historicamente, a que objetivos de formação humana atendem e como se constrói atualmente a base discursiva acerca da avaliação da aprendizagem.

O segundo capítulo apresenta os resultados da revisão integrativa proposta, ressaltando elementos que contribuíram para a compreensão dos desafios do processo de avaliação da aprendizagem escolar nas séries iniciais do ensino fundamental. Apresentando os resultados das concepções de avaliação que emergiram nesta pesquisa.

O terceiro capítulo discute as contribuições da Teoria histórico-cultural e da Teoria do Ensino Desenvolvimental para a avaliação da aprendizagem.

1 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO-APRENDIZAGEM

Uma das tarefas do educador comprometido é reconhecer sua própria perspectiva e situá-la [...] em relação às perspectivas em competição existentes não só no passado, mas também no presente (Apple, 1974, p. 8).

As palavras de Apple (1974) indicam um caminho profícuo para que, como educadores, possam ser esclarecidos os posicionamentos sobre concepções que, historicamente engendradas sob concepções teóricas diversas, fundamentam e muitas vezes induzem às práticas da avaliação escolar. Essas concepções não são neutras, expressam visões de mundo, de sociedade, da natureza humana, do ensino-aprendizagem etc. Evidenciam, enfim, as finalidades da avaliação escolar. Nestes termos, sua compreensão passa, necessariamente, pela explicitação dos significados atribuídos historicamente à avaliação da aprendizagem escolar, através de gerações de especialistas e estudiosos da área de avaliação.

Com esse entendimento, busca-se neste capítulo discorrer sobre as concepções de avaliação da aprendizagem escolar com o propósito de situar o objeto de estudo e obter subsídios que possibilitem a interlocução entre o que se discute nos estudos acerca do tema e o aporte teórico assumido nesta pesquisa. Deste modo, são expostos os significados atribuídos pelas tendências pedagógicas e as concepções de avaliação da aprendizagem, objetivando esclarecer como elas se constituíram historicamente, a que objetivos de formação humana atendem e como constrói-se a base discursiva acerca da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade.

Para esse intuito, toma-se como referência a contribuição de autores que investigam a trajetória histórica da avaliação e a concebem como uma ação intrínseca ao movimento ensino-aprendizagem e desenvolvimento (Luckesi, 1992; 2005; 2008; 2011; Saul, 2006; Viana, 2000; Saviani, 2013).

1.1 Avaliação da Aprendizagem na Concepção da Pedagogia Tradicional

A gênese da avaliação da aprendizagem e sua conseqüente prática educativa presente em nossas escolas foi sistematizada no decorrer da Idade Moderna pelos padres Jesuítas, por João Amos Comenius e Johan Herbart.

A primeira manifestação da pedagogia Tradicional Jesuíta, foi elaborada e promulgada com objetivo de “enquadrar” as condutas de todos os envolvidos no processo de ensino,

expressou-se através de uma normatização denominada *Ratio Studiorum*. Esse documento, composto de 467 regras que orientava todas as atividades de ensino, foi promulgado em 1599.

Desde então, os jesuítas multiplicaram seus estabelecimentos de ensino e se dedicaram a elaborar normas pedagógicas tendo em vista uma configuração comum a todas as suas intuições educacionais. Com esse propósito, os autores da *Ratio* definiram com precisão e detalhes as práticas que deveriam ser realizadas no processo de julgamento e promoção dos estudantes.

Como esclarece Luckesi (2008), em primeiro lugar, constata-se neste documento que a função da avaliação da aprendizagem foi especificada como o modo de aferir o mérito do aluno, cujo resultado poderia confirmar ou não sua promoção de uma classe para outra ou sua promoção na hierarquia da Ordem. Nessa avaliação cabia ao estudante esforçar-se disciplinadamente, ao máximo, para alcançar significativos méritos qualitativos, pois caso não conseguisse o que os outros conseguiram deveria se envergonhar de seu desempenho. Em segundo lugar, como um modo de controlar a formação do estudante, no saber, na piedade, na moralidade e na disciplina.

No que se refere à operacionalização, a *Ratio* definiu que a avaliação deveria se dar de duas formas: uma pelo professor, por meio dos exercícios realizados pelo aluno ao longo do período letivo; outra através dos exames realizados por uma banca examinadora, especificamente constituída para isso. Contudo, havia uma distinção: os exames eram realizados com objetivo de promover, ou não, o escolástico para a classe subsequente, enquanto os exercícios eram usados como recurso necessário e regular do ensino-aprendizagem. Ou seja, pertenciam ao cotidiano escolar com seus méritos supervalorizados e possíveis castigos. “Não bastava a formação distintiva do caráter, era preciso selecionar os melhores” (Luckesi, 1992, p. 145).

Essa separação entre o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação da aprendizagem resultou, conforme expõe Luckesi (2008), na fragmentação entre os conteúdos dos exames e os conteúdos ensinados pelos professores, uma vez que o estudante era examinado por uma banca alheia à sua relação Pedagógica.

Contrapondo-se ao modo de ensinar dos jesuítas, no século XVII, o pedagogo João Amós Comenius (1592-1670) formulou uma concepção pedagógica e propôs um encaminhamento didático para o ensino. Em sua principal obra *A Didática Magna* (1632), Comenius, ao conceber o pedagógico em sintonia com as ideias que à época impulsionavam as discussões no campo das ciências, considerou que a aprendizagem das crianças e dos jovens

deveria se dar a partir das “coisas mesmas”, ou seja, das coisas reais por meio da percepção direta e imediata da natureza. Acrescentamos a isso a significativa influência que recebeu de pensadores e filósofos como François Rabelais (1494-1553), Michel Eyquem de Montaigne (1533-1592) e John Locke (1632-1704), os quais defendiam que era necessário ligar as palavras às coisas, uma vez que sendo as palavras os símbolos das coisas, não se podia conhecer as coisas, não se podia agir sobre a realidade, sobre o mundo, a não ser pelas palavras.

Com este entendimento, Comenius propôs que a juventude não deveria ser ensinada por conferências desligadas da realidade concreta, mas através das coisas, da percepção direta de um objeto exterior. Para tanto, o mestre deveria colocar nas mãos dos aprendizes as ferramentas de trabalho e ensiná-los a usá-las. E a experiência deveria ser a mãe de todos os conhecimentos. De modo que só fazendo se pode aprender. Portanto, Comenius foi o precursor das “famosas” lições de coisas que representou uma ruptura com o pensamento metafísico.

Nesse sentido, Comenius e os adeptos da reforma protestante¹, trouxeram novos ares para a sociedade dos seiscentos, visto que embora admitissem a revelação divina dos textos bíblicos, postularam que todos os fiéis poderiam e deveriam ler os textos bíblicos e interpretá-los individualmente. O que evidenciou a necessidade de investir em escolas para que os fiéis soubessem ler para aprender e compreender os textos bíblicos, bem como formar o cidadão. Conforme observado por Luckesi (1992), a ausência de escolas impedia uma mediação eficaz no processo de aprendizado da leitura, resultando na falta de apropriação das doutrinas contidas nos textos sagrados.

Ensinar tudo a todos era o objetivo da escola e significava, para Comenius (1957, p. 146), “conhecer os fundamentos, as razões e os objetivos de todas as coisas principais; tanto das que existem na natureza como das que se fabricam”, uma vez que “somos colocados no mundo não para que nos façamos expectadores, mas também atores”. Para isso, a escola deveria estar atenta a três coisas: instrução, moral e piedade. Esses elementos se destacam como o tripé de sua proposta de educação, posto que pela instrução se conhece o mundo, pela moral se constrói a virtude e pela piedade se aprende a amar e venerar a Deus desde a infância. Assim, ao mesmo tempo em que, do ponto de vista didático, Comenius propôs uma prática educativa aberta a novos tempos preconizando o uso do método experimental da ciência como recursos metodológicos para ensinar e aprender, do ponto de vista moral e religioso ele propôs uma

¹ De acordo com Luckesi (1992, p. 65), Martinho Lutero (1482-1546), personagem referência da Reforma, “foi um incansável defensor do ensino para o povo”. Ao defender a ideia da obrigatoriedade de enviar os filhos à escola, Lutero afirmou que o poder público (especialmente o municipal) deveria assegurar que os pais enviassem seus filhos à escola. Ele se opôs às escolas monacais, aos internatos e acreditava ser necessário que o jovem fosse educado no mundo.

prática pedagógica tradicional ao se manter fiel aos fins teológicos e religiosos de formação humana da tradição judaico-cristã. Por esse motivo ele defendeu uma educação universal do homem, tanto no que se refere ao saber quanto nos costumes e no culto sagrado. Ou seja, uma educação centrada na ordem e na disciplina que deveria formar o ser humano sábio pela aquisição do saber universal, virtuoso pela aquisição das condutas moralmente corretas e piedoso pela aprendizagem do temor a Deus.

É dentro dessa perspectiva que faz sentido a proposta comeniana sobre a prática da avaliação da aprendizagem ainda que, segundo Luckesi (1992), na *Didática Magna* não se encontram explícitos, como na *Ratio Studiorum*, um conjunto de normas disciplinadoras da ação, assim como elementos específicos sobre avaliação escolar. Contudo, Luckesi (1992) esclarece que é possível apreender no resumo de suas proposições para a organização da escola, indicações tanto sobre o encaminhamento da avaliação da aprendizagem quanto para a promoção na medida em que ele expõe os recursos metodológicos para o ensino satisfatório.

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem, Comenius defendeu que o educando deve aprender bem o que é ensinado por meio de um método utilizado pelo professor para que ele realmente aprenda. Sua preocupação pedagógica estava centrada no método de ensino utilizado pelo professor pelo qual o aluno aprende com mais facilidade o que é ensinado nas disciplinas escolares. Para ele, se um aluno não aprende são as escolas as responsáveis tanto pelo fato de não serem abertas indistintamente a todos os alunos (“ensinar a todos”), quanto de lançar mão de métodos duros, obscuros e confusos (métodos incapazes de “ensinar tudo a todos”). O que demonstra que ele estava mais preocupado em que os estudantes aprendessem do que fossem promovidos.

Neste sentido, Comenius se referiu à promoção associando-a aos exames de seleção ao concebê-los como um recurso pedagógico do processo pedagógico necessário para que os estudantes que aprendessem fossem promovidos para a classe superior àquela na qual se encontravam, conforme se depreende das seguintes palavras de Comenius, transcritas por Luckesi (1992, p. 156):

Comenius prescreve que os **exames serão por hora, diários, semanais, mensais, trimestrais e anuais**. Os **exames feitos a cada hora** são de responsabilidade do professor, que estará atento ao desempenho do aluno na aula, de tal forma que o mantenha atento permanentemente; **os exames diários** serão da responsabilidade do decurião, que é um aluno mais avançado que trabalha com outros alunos, fazendo uma revisão dos conteúdos do dia, interrogando a todos, “a fim de que os conceitos aprendidos ganhem raízes profundas nas mentes”; **os exames semanais**, de responsabilidade de todos os alunos, serão realizados no último dia da semana, sob forma de competição entre os mesmos; o aluno que for o vencedor deve ocupar esse lugar e o perdedor deverá ser rebaixado; **os exames mensais** serão realizados pelo

reitor da escola, acompanhado do Pastor local e de algum escolarca [membro de um conselho administrativo da escola] tendo em vista através de exame rigoroso, inspecionar se os programas foram desenvolvidos e qual o interesse que despertaram; **os exames trimestrais** serão realizados por dois escolarcas e pelo reitor, tendo em vista descobrir os alunos mais brilhantes, assim como escolher aqueles que se destinariam as atividades teatrais; por último, os **exames anuais** serão realizados ao final do ano letivo,[...] sob responsabilidade do colegiado pleno dos escolarcas, tendo em vista verificar se o programa anual foi cumprido e se essa atividade foi acompanhada por cada aluno individualmente assim como pela coletividade dos alunos como um todo. Quando forem muitos os alunos e não for possível examiná-los a todos, Comenius recomenda que esse exame seja feito por um conjunto de alunos escolhidos ao acaso; se esses alunos, escolhidos ao acaso, forem bem nos exames, presume-se que os outros estejam em igual nível da aprendizagem; o que significaria que o programa foi bem cumprido (grifos nossos).

Ao que tudo indica, Comenius não estava interessado em avaliar os méritos para selecionar os melhores, mas com um ensino e uma aprendizagem eficientes na qual a avaliação por exames voltava-se para a obtenção de resultados. Com esse entendimento, defendeu que os exames gerais eram necessários para promoção de uma série para outra, e que suas dificuldades seriam reduzidas se o ensino se efetivasse de acordo com suas proposições. Deste modo, a promoção era uma consequência direta da aprendizagem.

Todavia, esse renomado pedagogo utilizou avaliações com uma finalidade além da própria aprendizagem. Ele via os exames como um meio de pressionar os estudantes a se esforçarem para alcançar bons resultados. Acreditava que os exames criavam uma expectativa nos estudantes, incentivando-os a se preparar e disciplinando-os durante o processo de preparação. Sobre isso, Luckesi (1992, p. 159) transcreve as seguintes indagações de Comenius: “quem não esperaria [...] que os alunos poriam toda a diligência no estudo, se soubessem que teriam que enfrentar um exame tão público, tão sério e tão severo?”

Nesta perspectiva, a avaliação por exames também foi proposta como instrumento de disciplinamento. Desse modo, Comenius admitiu o uso do medo e da ansiedade como prática positiva para obter a atenção do estudante no decorrer da formação de seu caráter, posto que, sem a atenção os conteúdos e exercícios ficariam desprovidos de sua força fundamental no processo de ensino. Conseqüentemente, prescreveu que a atenção deveria ser buscada por todos os meios, inclusive o medo na medida em que a expectativa de resultados negativos do exame suscitaria, por ele, o empenho do estudante para resultados positivos. Na sua visão, os exames administrados por um poder externo à relação pedagógica, além de possibilitar a promoção dos estudantes de uma classe para outra também eram uma oportunidade de o professor demonstrar a qualidade dos resultados de sua respectiva atuação.

Essa proposta de avaliação evidencia o quanto Comenius estava comprometido com o processo de disciplinamento vigente no período e com a concepção religiosa judaico-cristã que

fundou o pensamento pedagógico que institucionalizou a “pedagogia do exame”. Como princípios dessa pedagogia, Luckesi (2003, p. 8) aponta: “a qualidade da educação, eficiência, eficácia do sistema educativo e maior vinculação entre sistema escolar e necessidades sociais (entenda-se modernização ou reconversão industrial)”.

No Brasil, e no mundo Ocidental como um todo, as ideias pedagógicas de Comenius e outros formaram a base do pensamento pedagógico europeu moderno, que demarcaram as concepções pedagógicas hoje conhecidas como Pedagogias Tradicional e Renovada, e de todas as metodologias de ensino que na atualidade são denominadas de método ativo e que começaram a ser experimentadas desde os primeiros passos do humanismo (Libâneo, 1992).

No início do século XIX, o pedagogo alemão John F. Herbart (1776-1841)² sistematizou a pedagogia como ciência da educação com fins claros e meios bem definidos e publicou em 1806 uma das maiores obras pedagógicas do século: *Pedagogia Geral*. Segundo Asmos (1968, *apud* Dalbosco, 2018), esta obra representa a continuidade da tradição mais alta do esclarecimento pedagógico moderno por ser herdeira das ideias educacionais de John Locke (1632-1704), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e, principalmente, Immanuel Kant (1724-1804), ao qual Herbart sucede em sua cátedra de filosofia na Universidade de Königsberg, assim como das experiências pedagógicas de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), desenvolvidas na Suíça, país em que Herbart realizou, na cidade de Berna, a partir de janeiro de 1797, suas primeiras experiências pedagógicas, atuando como preceptor na família de Karl Friedrich Steiger.

Embora Herbart se situe entre os pedagogos tradicionais, seu pensamento possui diferenças bem características. Ele reconheceu a necessidade da disciplina, mas discordou do disciplinamento externo como proposto pelos jesuítas e Comenius, dentre outros pedagogos do mesmo período. Sua visão pedagógica volta-se para o disciplinamento do sujeito a partir de dentro de si. Desta forma, questionou o governo externo como o recurso mais importante para formar o cidadão em busca de uma alternativa da disciplina interna organizada através das particularidades da vida cotidiana do estudante, tendo em vista estabelecer fundamentos

² Johann Friedrich Herbart foi um filósofo, psicólogo, pedagogo, alemão, fundador da pedagogia como disciplina acadêmica. Viveu historicamente e culturalmente situado no contexto da cristalização da sociedade burguesa. Enquanto a Revolução Francesa seguia seu caminho, Herbart era um jovem educador que iniciou suas atividades como preceptor de crianças. Neste período conheceu Pestalozzi e ficou impressionado com seu método de ensino. Esta experiência foi fundamental na formação de Herbart, orientando sua vida para a educação. Em 1802 doutorou-se em Göttingen. Foi professor de filosofia em Göttingen e mais tarde em Königsberg, onde fundou um seminário pedagógico com uma escola de aplicação e um internato. Os estudos mais relevantes de Herbart foram sobre filosofia do espírito, à qual subordinou suas obras (entre elas, *Pedagogia Geral* e *Esboço de um Curso de Pedagogia*).

científicos para a prática educativa com a finalidade de que a instrução proporcionasse o desenvolvimento moral do ser humano.

Nesta perspectiva, defendeu que a educação não poderia continuar sendo praticada a partir de um modo empírico, que a ciência não poderia ser o único fundamento da educação, visto que a educação lida com fins e com costumes, além da instrução propriamente dita. Ou seja, a educação possui especificidades que ultrapassam os limites da ciência.

Com esse entendimento, expôs no livro *Pedagogia Geral* os fundamentos de educação a partir de três pontos básicos: a filosofia, a ética e a psicologia. A filosofia como base para sua concepção de ser humano; a ética como base para sua concepção moral e a psicologia como fundamento para o método de ensino e da aprendizagem eficientes. O que interessava a Herbart não era o homem instruído por si, mas o cidadão de caráter moralmente consistente. Por isso a necessidade da disciplina e da direção no processo educativo.

Neste livro, Herbart não apresenta indicações específicas sobre a prática da avaliação da aprendizagem, como na *Ratio Studiorum* e na *Didática Magna*. Mas, considerando que para o autor a educação deve gerar uma internalização das condutas, Luckesi (1992, p. 204) observa que “Herbart possui até mesmo uma atitude de desconfiança sobre a validade da prática de exames, na medida em que eles adquirem um caráter ritualístico ou formalístico no processo de ensino”. Neste aspecto Herbart ressalta que não interessa o caráter dos jovens formado por coação, mas sim o caráter que procede de um consentimento interno, ou seja, que resulte de uma atividade capaz de formar o caráter resultante do ato pelo qual o desejo interior se decide com vontade. O que importa na formação do caráter é que tudo seja assimilado interiormente, de tal forma que o caráter, balizado pela boa vontade, direcione a ação do sujeito. “A força do sujeito está no seu interior e esta não será adquirida pelas atividades impostas de fora” (Luckesi, 1992, p. 205).

Para o autor os exames somente ajudarão a verdadeira educação desde que o homem educado se guie por algo a partir de dentro de si mesmo, o que depende do seu círculo de ideias, que se forma por meio da instrução educativa, que por sua vez exige uma avaliação da aprendizagem, posto que sua construção depende de esforço e dedicação. Daí a necessidade de construir um círculo de ideias para que ele comande as escolhas do sujeito e dirija sua ação. O que, de acordo com Luckesi (1992, p. 206), permite pressupor que Herbart não recusa os exames em si, mas os concebe na condição de que “sendo exercícios externos sejam realizados pelo sujeito de forma consentida e signifiquem uma internalização de condutas que formem o caráter.” O que Herbart recusa é o formalismo dos exames presente no uso disciplinar da

avaliação das concepções pedagógicas anteriores. O que importa para ele é um disciplinamento com consentimento da vontade, e neste caso ele tem um sentido diverso para Herbart.

A pedagogia tradicional, seja a de orientação religiosa, católica, implementada pelos jesuítas, seja do pensamento pedagógico de Comenius que, como pastor protestante ligado aos ensinamentos de seu rebanho, interessou-se pela teoria didática ao associar processos de ensino aos de aprendizagem, ou a inspirada nos ensinamentos de Herbart, com base no liberalismo clássico, influenciaram a educação brasileira nos séculos XIX e XX, mas que ainda estão representadas no século XXI (Saviani, 2013). Essa pedagogia se evidencia num tipo de educação “bancária”, conhecido pela prática da transmissão de conteúdo, sequenciação lógica dos conteúdos disciplinares, demarcados por documentos legais, cujo desenvolvimento tem caráter expositivo e a utilização sistemática de exercícios de fixação e memorização. As relações são baseadas no autoritarismo, com foco no professor e na disciplina rígida, e a avaliação da aprendizagem conduzida, conforme esclarece Pimenta (1999), pela valorização dos aspectos cognitivos, com ênfase na memorização, cujo instrumento predominante era a prova e a nota a expressão do julgamento dos resultados da aprendizagem dos alunos, ou seja, quem aprendeu mais e melhor. Logo, essa concepção está organizada na perspectiva da avaliação somativa, a qual, segundo De Sordi (2001, p. 173), apoiando-se em Perrenoud (1999), afirma:

Refere-se mais ao produto demonstrado pelo aluno em situações previamente estipuladas e definidas pelo professor e se materializa em nota, objeto de desejo e de sofrimento dos alunos, de suas famílias e até dos docentes. Predomina nessa lógica o viés burocrático que empobrece a aprendizagem, estimulando ações didáticas voltadas para o controle das atividades exercidas pelo aluno, não necessariamente geradoras de conhecimento. Tais ações tranquilizam o professor porque o fazem crer que, por ter ensinado, os alunos interessados e esforçados aprenderam.

No início do século XX, a avaliação somativa perde seu monopólio. No entanto, em função da acentuada influência da igreja católica na educação, ela não foi excluída, mas submetida às ideias iluministas que, segundo Saviani (2013, p. 76), “abrem caminhos para uma nova concepção pedagógica, marcada pela “influência da Escola Nova, que se inspira [na] concepção humanista moderna de filosofia da educação”, conforme será destacado no próximo item. É importante ressaltar que as avaliações em larga escala são inspiradas, em grande medida, numa concepção tradicional de educação escolar (somativa, quantitativa, punitiva etc.) “combinada” com a perspectiva tecnicista.

1.2 Avaliação da Aprendizagem na Concepção Pedagógica Escolanovista

O surgimento do ideário da Escola Nova adquiriu expressividade a partir dos movimentos de renovação pedagógica, também chamado de Escolanovismo ou Escolanovista, que surgiram no final do século XIX em vários países europeus como na Rússia, em 1859, na Inglaterra e na França, em 1899, e na Alemanha, em 1900. Nos Estados Unidos da América houve uma orientação bem definida, em torno da pedagogia de John Dewey (1859-1952) que, em 1896, criou e dirigiu a primeira escola experimental estadunidense, em Chicago (Saviani, 2013).

Segundo Pimenta (1991), esse movimento, que se opôs aos métodos utilizados pela pedagogia tradicional católica se baseou em ideias de Rousseau, Pestalozzi, Dewey e Fröebel. Defendeu a democratização do ensino e teve por objetivo acompanhar o desenvolvimento psicológico do aluno por meio de um ensino baseado em conteúdo de interesse do educando, no qual a ação da professora consistia em facilitar a aprendizagem. Ou seja, auxiliar o desenvolvimento espontâneo do aluno a partir da valorização das experiências pessoais no processo de aprendizagem. Assim, aprender tornou-se uma atividade de descoberta, uma autoaprendizagem, sendo o ambiente apenas o meio estimulador da atividade do aluno.

O pressuposto era que se adquiria conhecimento fazendo, pelo que o saber adquirido nos livros devia subordinar-se à experiência real. Isso não significa que os escolanovistas não tenham se interessado pelo conhecimento sistematizado, mas evidencia uma postura unilateral no processo de aprendizagem, à medida que ele o concebe como uma consequência natural do “aprender a aprender”. Daí a valorização de métodos experimentais, da pesquisa, do estudo sobre temas do meio natural e social e incentivo à resolução de problemas como forma de colocar o aluno diante de uma situação que o faça pensar e atuar individualmente.

Nessa abordagem, o método pedagógico proposto pelo movimento escolanovista desempenhou um papel crucial na consecução dos objetivos almejados pelos defensores da Escola Nova. A avaliação, nesse contexto, assume uma natureza mais flexível, uma vez que a responsabilidade de verificar o próprio crescimento recai exclusivamente sobre o aluno. O professor, ao fornecer alguns parâmetros, auxilia na organização da percepção que o aluno tem de si mesmo. Nesse contexto, os elementos mais valorizados e reconhecidos pelo professor não se limitam apenas aos conteúdos aprendidos, mas se estendem aos esforços empreendidos e aos sucessos alcançados (Pimenta, 1991).

Desse modo, na perspectiva escolanovista o ensino e o processo de avaliação não cumprem, de fato, os objetivos de ensino aprendizagem com base nos conteúdos, uma vez que eles não se sobrepõem aos esforços e interesses do aluno. Apesar disso, essa tendência pedagógica supera a avaliação somativa ao defender que avaliação não deve limitar-se às provas e notas, e que o aluno deve ser visto em seu processo de desenvolvimento psicológico.

Branco (2014) destaca como ponto comum entre os educadores escolanovista a crítica aos testes estandardizados. Traço que na atualidade é predominante na educação estadunidense. De maneira oposta, os escolanovista fazem a distinção entre formas boas e más de avaliação, traçando uma linha entre um conceito estreito de avaliação, que deve ser combatido, e um conceito lato a incentivar, concordando com a necessidade de avaliar o trabalho desenvolvido pelas escolas.

A autora registra que os testes estandardizados podem ser considerados um bom exemplo do que Dewey denominou convicentemente “o desperdício na educação”, por resultar, entre outros fatores, do isolamento dos vários domínios de estudo, logo da artificialidade das matérias e da vida escolar em relação à vida quotidiana. Como esclarece Branco (2014, p. 792), por considerá-los

[...] uma má forma de avaliação, porque consistem numa medida reducionista conducente a falsas certezas. Focados nos tipos de inteligência linguística e matemática, não favorecem a prossecução do objetivo essencial do desenvolvimento da criança e do jovem no sentido da solidariedade e das competências sociais (Dewey, 2002 *apud* Branco, 2014, p. 792).

Para além disso, os autores progressistas defendem a importância de múltiplas formas de avaliação, ou seja, de uma avaliação mais lata, baseada num

conjunto de dados e num contributo substancial dos profissionais. Ou seja, [...] formas de avaliação que restituam a autoridade àqueles que conhecem realmente as crianças, possibilitando ainda a apresentação e partilha das evidências da aprendizagem com as crianças, família e comunidade (Shaker; Heilman, 2008, *apud* Branco, 2014, p. 793).

Essas ideias exerceram significativa influência no movimento da pedagogia nova que se desenvolveu no Brasil a partir da década de 1920, com forte influência política até os primeiros anos de 1930. Nesse contexto, foi publicado em 1932 e assinado por vários intelectuais da época, como: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, dentre outros, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: A reconstrução educacional no Brasil.

Este manifesto desencadeou um intenso debate educacional, entre educadores progressistas e conservadores, deslocou, segundo Saviani (1985, p. 13),

[...] o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental, baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia.

Em face disso, Saviani (2008, p. 198-228) registra que, no período de 1932 a 1947, Lourenço Filho foi o grande formulador das “bases psicológicas” desse movimento, Fernando de Azevedo o mentor das “bases sociológicas” nas reformas do ensino e Anísio Teixeira, o articulador das “bases filosóficas e políticas da renovação escolar.” Francisco Campos e Gustavo Capanema, que estiveram à frente do Ministério da Educação, ficaram a cargo das iniciativas governamentais de implementação das reformas estaduais e novas propostas pedagógicas desse período elaboradas por Fernando de Azevedo, no Rio de Janeiro; Anísio Teixeira, na Bahia e Francisco Campos, em Minas Gerais.

O autor destaca como característica deste período o equilíbrio de forças entre renovadores e católicos. Enfatiza ainda que, no referido período, estiveram em cena correntes pedagógicas não hegemônicas, ressaltando sobretudo o papel que o anarquismo e o comunismo conferiram à educação (Saviani, 2008).

O período de 1947 a 1961 é caracterizado por Saviani (2008) pelo predomínio da pedagogia nova. Segundo o autor, a ênfase recai sobre o encaminhamento do projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ao Congresso Nacional, por iniciativa de Clemente Mariani, e o conflito desencadeado, ao longo de sua tramitação, entre os defensores da escola pública e os defensores da escola particular. Destaca, ainda, a atuação da Campanha de Defesa da Escola Pública, no interior da qual pontificou a ação mobilizadora de Florestan Fernandes, o seu manifesto, denominado Mais uma vez reunidos, e o processo de renovação da pedagogia católica.

No período compreendido entre os anos de 1961 e 1969, com a aprovação da LDB, o predomínio da discussão foi articulado por Anísio Teixeira sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) e da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), na qual Lauro Oliveira Lima exerceu atuação relevante; do papel do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), enquanto centro mentor da ideologia nacional desenvolvimentista, e da

mobilização empreendida pelos movimentos de cultura popular e de educação popular. Este último liderado pelo renomado educador Paulo Freire.

Contudo, as mudanças educacionais instituídas ao final da década de 1960 conduziram a Escola Nova ao enfraquecimento, por não conseguir implementar um ensino que viesse preparar os alunos com competências e habilidades para o novo modelo político estabelecido na época, ao qual Saviani (2013) denomina pedagogia tecnicista, cuja gênese remete às transformações na sociedade norte americana em decorrência do impacto advindo da Revolução industrial.

1.3 Avaliação da Aprendizagem na Concepção Tecnicista

A década de 1960 e o início da década de 1970 correspondem ao período em que o “tecnicismo educacional”, instaurado no contexto do regime militar no Brasil, predominou na educação brasileira. Essa tendência deixa sua marca nos aspectos formais da organização escolar e na didática e menos na concepção de ensino, e influencia boa parte dos projetos governamentais e dos estudos da área da educação.

Neste período, o pensamento educacional se move em torno da elaboração de uma concepção de educação, não mais na perspectiva do pragmatismo, mas na perspectiva do neopositivismo, ou seja, das formulações do empirismo lógico e da filosofia analítica.

Para Vianna (2000) e Saul (2006), as primeiras produções sobre avaliação da aprendizagem na perspectiva tecnicista surgiram nos Estados Unidos com base no estudo realizado por Thorndike sobre medida de capacidades humanas. Apontam também como teóricos que, a partir das primeiras décadas do século XX, mais influenciaram o desenvolvimento da avaliação como medida: Ralph Tyler, Lee Cronbach, Michel Scriven, Benjamim Bloom e Robert F. Mager.

No período de 1930 a 1945, os estudos de Ralph Tyler tornam-se referência, dentre os quais destaca-se como mais divulgado, o Eight-Year Study (Smith; Tyler, 1942), que teve por objetivo examinar a eficiência dos currículos e estratégias didáticas que estavam sendo implementadas em trinta escolas estadunidenses. Nesse sentido, concebeu a avaliação como “processo de acompanhamento dos objetivos pré-estabelecidos por um programa ou uma instituição” (Tyler, 1989, p. 90), e resumiu oito pontos-chave que direcionam a postura da escola frente aos processos avaliativos. São eles:

1) a educação visa mudar comportamentos dos alunos em formas desejáveis; 2) essas mudanças de comportamentos constitui os objetivos Educacional de uma escola; 3) avaliação deve avaliar o grau em que esses objetivos estão sendo obtidos; 4) o comportamento humano é complexo demais para ser medido por um único instrumento ao longo de uma única dimensão; 5) a avaliação deve considerar como padrões de comportamento dos alunos são organizados; 6) papel e lápis de exames não são suficientes para avaliação de resultados desejados de instrução, 7) a forma como nas escolas medidas os resultados influencia o ensino e a aprendizagem, 8) a responsabilidade para avaliações pertence ao pessoal da escola e clientela (Tyler, 1989, p. 90-91).

Ademais, especificando a atividade de avaliar, sintetizou-as em sete etapas:

1) formular objetivos; 2) classificar os objetivos; 3) refinar e definir de objetivos em termos de comportamento; 4) identificar situações para a avaliação desses objetivos; 5) selecionar e experimentar formas promissoras para avaliar; 6) aperfeiçoar os métodos avaliativos; e 7) interpretar resultados (Tyler, 1989, p. 91).

Nesses termos, o modelo de Tyler, ancorado no pressuposto de que a avaliação funciona como mecanismo de geração de comportamentos desejáveis, propõe que com a estruturação do currículo da instituição escolar e com a definição prévia dos objetivos seria possível acompanhar e gerenciar o processo em direção aos êxitos pretendidos. Inscreve-se, portanto, numa perspectiva de avaliação enquanto gestão, reforçando sua intrínseca ligação com as demandas econômicas vigentes. Explicitando esse entendimento, Vianna (2000, p. 53-54) afirma:

a avaliação para Tyler, está identificada com um processo de investigação de valores, devendo verificar, periodicamente, a eficiência das escolas e identificar os pontos críticos dos vários programas curriculares, a fim de aperfeiçoá-los e, naturalmente, validar os princípios que alicerçam a atividade de uma instituição escolar (VIANNA, 2000, p. 53-54).

Apesar dos avanços atribuídos a Tyler, dentre os quais se destacam a diversificação dos instrumentos e a denominação “avaliação da aprendizagem”, o caráter comportamentalista, positivista e tecnicista resultou num modelo de avaliação concebido como atividade final e não como processo contínuo e sistemático, para o qual concorrem julgamentos de valor.

Na década de 1960, em consequência dos resultados das avaliações realizadas com grande rigor técnico não se revelarem plenamente satisfatórios, surgiram diversas reações ao modelo proposto por Tyler. No entanto, o livro de Mager “A formulação dos objetivos de ensino, publicado em 1962, pela ênfase que atribui aos objetivos educacionais, em muito contribuiu, para consolidar o pensamento de Tyler. Este livro, de natureza eminentemente

instrumental, foi traduzido para o português na década de 1980 e exerceu grande influência no cenário educacional brasileiro”.

É nessa perspectiva que, a partir dos anos 1960, a avaliação educacional instrumental começa a ser implementada no Brasil por meio de grandes projetos de currículos financiados com o apoio federal. Porém, apesar do empenho dos educadores e dos grandes recursos alocados a múltiplos projetos, os resultados das avaliações do decorrer da década de 1960, embora realizados com grande rigor técnico, não se mostraram satisfatórios (Viana, 2000).

Nesse contexto, veio a público, em 1963, o artigo de Cronbach, *Teachers College Record*, criticando a situação e propondo novos caminhos para a prática da avaliação. Nele o autor traz uma crítica importante ao modelo tyleriano ao argumentar que a avaliação da eficácia de um currículo deveria se processar ao longo de sua estruturação e não após sua conclusão. Para o autor a avaliação “deve ser entendida como uma atividade diversificada que exige a tomada de vários tipos de decisões e o uso de grande número de diferentes informações” (Vianna, 2000, p. 68).

Com esse entendimento, Cronbach, almejando articular a tarefa de planejar a avaliação e a sua prática propriamente dita, construiu um modelo no qual destaca três funções principais da avaliação: verificar a eficiência dos métodos e materiais de ensino; ter uma visão mais aprofundada das necessidades dos alunos e ter dados da eficiência dos professores e dos sistemas de ensino. Nesse sentido, um dos avanços do modelo proposto por Cronbach, em relação à proposta de Tyler, se traduz na compreensão da articulação colaborativa do papel do estudante, do professor e do método e, por conseguinte, no planejamento da avaliação como um processo contínuo que oferece subsídios para as tomadas de decisão. Ainda que Cronbach se oriente pelo pragmatismo, evidenciado pela necessidade de “definição precisa do propósito do sistema de testagem” numa clara ênfase ao primado dos “métodos científicos”, ele já concebe a avaliação como “oportunidade para que os participantes aprendam sobre si mesmos”. Entendimento que o inclui como um dos autores que abordam “métodos qualitativos de avaliação”.

A partir da metade da década de 1960, em decorrência da aprovação da lei sobre educação elementar e secundária – *Elementary and Secondary Education Act (ESEA)*, em 1965, novos desafios foram colocados aos estudiosos da avaliação educacional devido a determinação de que todos os projetos financiados deveriam ser obrigatoriamente avaliados (Worthen; Sanders, 1987, *apud* Vieira, 2000). O que exigiu grande empenho dos educadores na avaliação de suas atividades e elaboração de relatórios para controle da qualidade do ensino e dos

investimentos feitos em educação. Porém, o fato de que como muitos professores, mesmos os tinham algum conhecimento técnico, não possuírem habilidade suficiente em planejamento, medidas e estatísticas, resultou em avaliações bastante comprometidas, que pouco serviram para avaliar a efetiva eficiência dos sistemas educacionais, seus currículos e programas. Além disso, a prática generalizada da avaliação demonstrou que muitos instrumentos e estratégias utilizadas não atendiam as deliberações da legislação, apontou a inadequação do uso de testes padronizados na avaliação de programas (Vieira, 2000).

Diante disso, todo um trabalho de reformulação da prática da avaliação é empreendido, por pesquisadores como M. Scriven (1967), R. Stake (1967) e D. Stufflebeam (1971), cujos trabalhos apontaram uma nova dimensão metodológica à avaliação educacional.

Os estudos de Michael Scriven dão continuidade à evolução conceitual e metodológica da Avaliação Educacional, em uma lógica até então não evidenciada. Seu estudo *Methodology of Evaluation* (1967) conceitua a avaliação enquanto mecanismo de muitas funções, mas com apenas um objetivo: julgar o valor do que está sendo avaliado.

Nesse trabalho o autor apresenta a distinção entre Avaliação Formativa e Avaliação Somativa. Conforme o autor no acompanhamento do processo educacional a Avaliação Formativa tem a função de fornecer dados para condução das ações desempenhadas, enquanto a Avaliação Somativa caracteriza-se como fomentadora do julgamento de valor, e deve ser efetivamente realizada ao final de um processo ou programa (Vianna, 2000; Fernandes, 2009).

Em geral, as interpretações do modelo de Scriven versam sobre duas características: o caráter formativo, atrelado à qualidade, ao acompanhamento e aos ajustes das aprendizagens, e o caráter somativo, à quantificação, à mensuração e à certificação. De modo que suas proposições caminham rumo à complementaridade entre as duas funções da avaliação de forma que um subsidie o outro.

Robert Stake se destaca sobretudo por suas contribuições acerca das relações entre Avaliação quantitativa e qualitativa. A avaliação quantitativa tem por finalidade coletar dados pouco variáveis a partir do maior número de situações possíveis. Fundamento que, conforme o autor, contribui para a compreensão de dois lados da avaliação: avaliação formal (padronizada e sistêmica) e avaliação informal (permeada por julgamentos subjetivos e normas intuitivas). Ainda que, ambos os lados sejam frágeis do ponto de vista da coerência da função da avaliação, o autor esclarece que a avaliação formal pode ser resultado tanto de uma avaliação aprofundada quanto de uma avaliação superficial. E em relação a avaliação informal, o autor chamar atenção

para o distanciamento da avaliação entre o que é realizado anteriormente e posteriormente a ela, ressalta que na avaliação informal

[...] não existe um esforço para relacionar as condições antecedentes e as interações (transações) em sala de aula, nem uma preocupação em estabelecer uma relação entre esses procedimentos e os resultados alcançados, geralmente representados pelo que Stake chama de scores convencionais de testes. Pouco se faz também para relacionar o que os educadores pretendem fazer e aquilo que eles realmente fazem (Vianna, 2000, p. 127-128).

Neste sentido, é perceptível o objetivo da avaliação responsiva³, ao compreender que as avaliações são em boa parte superficiais e estanques, pois não avaliam dentro de uma ótica contextualizada. Desta forma, avaliar deve levar em conta fatores de diferentes naturezas, não deixando de lado a subjetividade ou a rigorosidade metodológica, mas, deve sobretudo, partir de pressupostos coerentes com o quem e o que está sendo avaliado.

As ideias de Scriven ganharam força na busca de uma avaliação contínua, de caráter interativo, pois a proposta do autor se inscreve na perspectiva de superação da classificação. Cabe ao professor enquanto pesquisador da avaliação e de seu ensino, promover formas oportunas de aprendizagem, pautadas em critérios justos e coerentes com o grupo-classe.

A partir dos anos 1970, a avaliação educacional torna-se um campo profissional definido, exigindo especialização aprofundada, com a exclusão de improvisações supostamente técnicas pouco sólidas conceitualmente, num campo em que atuavam diferentes profissionais, inclusive administradores. Simultaneamente, surgem revistas especializadas, de alta qualidade técnica, associando avaliação e políticas públicas, avaliação e planejamento, entre outras, permitindo, assim, a disseminação de novas ideias, a formulação de teorias e modelos, e sobretudo, a divulgação de importantes estudos.

Outrossim, diferentemente da perspectiva sobre testes e medidas, a literatura sobre avaliação educacional torna-se copiosa e algumas universidades que desenvolvem programas de formação de avaliadores com base no modelo proposto por Benjamin S. Bloom divulgado por meio de uma de suas obras mais difundidas Taxonomia dos Objetivos de Aprendizagem, mais conhecido como “Taxonomia de Bloom, que resultou do trabalho de uma equipe multidisciplinar de especialistas de várias Universidades dos Estados Unidos coordenado por Bloom na década de 1950.

³ Segundo Vianna (2000), o conceito de responsabilidade em educação (*accountability*) surgiu por influência de Robert Kennedy, no governo de John Kennedy e após 1963 na gestão Lyndon Johnson, a fim de evitar possíveis desperdícios dos recursos financeiros concedidos aos programas curriculares e a suas avaliações, na área da educação compensatória.

Sua primeira versão em 1956 não altera muito a concepção da proposta de Tyler, mas perdura até hoje com a questão dos domínios de aprendizagem. O foco também é o comportamento dos estudantes, dando atenção mais à maneira de medir os objetivos do que formulá-los.

A obra de Benjamim Bloom, Thomas Hastings e George Madaus “Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar” produzida em 1971, foi traduzida para o português em 1983. Essa obra reverbera a concepção positivista de Tyler, por meio da propagação de técnicas de avaliação, e se conecta ao pensamento de Michel Scriven no que se refere aos conceitos de avaliação formativa e somativa por ele desenvolvidos.

De acordo com Saul (2006), no pensamento avaliativo brasileiro a influência dos teóricos positivistas, sobretudo Tyler e Bloom, ocorreu através de brasileiros que complementaram seus estudos nos Estados Unidos e se consolidou através dos acordos internacionais assinados entre os dois países a partir da década de 1960. Tais acordos firmaram a interferência dos Estados Unidos na política pública brasileira.

A influência desses teóricos no pensamento avaliativo brasileiro é apontada por diversos autores como predominante em nível de normatização da LDB 5692/71. Nesse período as obras de Tyler e seus seguidores foram amplamente difundidas no Brasil. Segundo Saul (2006), no período de 1974 a 1984, a obra “Princípios básicos do currículo e ensino” chegou a ter nove edições. A autor esclarece ainda que

[...] a influência do pensamento positivista no tocante à avaliação da aprendizagem impregnou o ambiente acadêmico, tendo se projetado e difundido através dos autores mencionados, cujas obras foram adotadas nos cursos de formação de professores e figuram inclusive na bibliografia de vários concursos para o provimento de cargos na área educacional. Essa influência, no entanto, extrapolou o ambiente acadêmico, tendo sido subsidiada toda uma legislação sobre avaliação, tanto a nível federal como estadual.

No final da década de 1960 e início dos anos 1970, com a intensificação do processo de industrialização do país, financiado pelos Estados Unidos, em função da expansão do mercado internacional, a educação brasileira passou a ser submetida, ainda mais, aos interesses dos organismos internacionais. Isso se evidencia nas motivações que fomentaram as reformas educacionais que resultaram nas leis 5.540/68, referentes ao ensino superior, e a 5.692/71 que trata do ensino de primeiro e segundo graus, cuja orientação tecnicista teve como uma das expressões marcantes o ensino centrado na instrução programada, ratificando o caráter instrumental da avaliação da aprendizagem, ou seja, do desempenho.

A partir dessa década, e no decorrer das décadas seguintes, a avaliação passa gradativamente a ser

[...] promovida por órgãos governamentais a nível federal – Ministério da Educação – ou a nível estadual, através das Secretarias de Estado, que, por falta de estrutura, muitas vezes solicitam a colaboração de outras instituições, universidades ou fundações públicas e privadas (Viana, 2000, p. 27).

Nesta perspectiva, o autor destaca a experiência pioneira da Fundação Brasileira para o Ensino de Ciências (FUNBEC), sobre a avaliação dos programas dos novos currículos de Física, Matemática, Química, Biologia e Geociências contando, para esse fim com a expertise de Hulda Grobman, na área da Biologia. No entanto, a oportunidade para a formação de capacitação na área de avaliação foi interrompida pelo fato de sua continuidade não ter sido mantida em outras instituições.

Da mesma forma, em meados da década de 1960, a Fundação Getúlio Vargas (FGV) inspirando-se no teste Iowa Basic Skills, desenvolveu, um programa de avaliação somativa para avaliar a capacitação de crianças ao término do 1º grau na rede oficial. Projeto que contou com a contribuição de Anne Anastasi, Frederick Davis e Robert L. Ebel para ministrar cursos de treinamento para a formação de especialistas brasileiros.

Na década de 1970 se mantém o interesse, ainda que teórico, na área da avaliação de programas de disseminar o modelo CIPP – contexto, input, processo e produto – desenvolvido por Daniel Stufflebeam e Egon Guba. Mas, poucos trabalhos foram realizados e essa metodologia não teve prosseguimento.

Até esse período, não havia uma avaliação sistemática do sistema educacional nem das políticas de educação, com exceção do sistema de avaliação da pós-graduação, que já era uma realidade desde a década de 1970.

A década de 1980 caracterizou-se pelo início de um movimento de reformas que introduziu mudanças em diversas dimensões, tais como as prioridades educacionais, as formas de financiamento, o currículo, a avaliação educacional, como pelo fato de colocar na pauta de prioridades interesse do Banco Mundial e setores empresariais, e estruturação formal de políticas de nacional de avaliação conforme pode ser constatado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Essa lei tramitou por oito anos no congresso nacional e possui como um dos eixos básicos a avaliação (artigo 8º, parágrafo primeiro e incisos VI, VIII e IX do artigo 9º). Outro eixo, a flexibilidade, estabelece a estratégia de controle do Estado sobre a autonomia da escola.

No final dessa década, em 1988, iniciam-se discussões sobre a proposta de um sistema de avaliação para “[...] determinar em que condições (de gestão, de competência docente, de alternativas curriculares etc.) se obtêm melhores resultados e em que área se exige uma intervenção definida para melhorar as condições de ensino-aprendizagem” (FREITAS, 2007, p. 38). Nessas discussões estavam presentes com a assessoria da Fundação Carlos Chagas (FCC)⁴, Bernadete Gatti e Heraldo Marelin Vianna, Secretária Nacional da Educação Básica do MEC, o INEP e o Waiselfisz⁵, sendo Bernadete A. Gatti e Heraldo Marelin Vianna indicados como titulares da pasta. Como resultado dos estudos preliminares sobre o diagnóstico da educação brasileira, realizados por Vianna e Gatti, que contaram a cooperação e consultoria de Júlio Jacobo Waiselfisz,⁶ formulou-se uma proposta de estruturação do Sistema de Avaliação e o MEC colocou em prática a aplicação piloto do programa do Sistema de Avaliação do rendimento de alunos de escolas de 1º grau da Rede Pública em todo o País, por iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP; com objetivo de

[...] identificar, na diversidade do quadro educacional brasileiro, pontos curriculares críticos; verificar o desempenho em aspectos cognitivos básicos de alunos de 1ª, 2ª, 3ª, 5ª e 7ª séries; e subsidiar os professores para uma recuperação de seus alunos em aspectos básicos do currículo escolar” (Viana, 2000, p. 29).

Igualmente, foi empreendido um projeto de avaliação a nível nacional por intermédio da Secretaria de Ensino do 2º Grau, do Ministério da Educação, com apoio do Banco Mundial e a colaboração científica da Fundação Carlos Chagas, sobre o desempenho escolar de alunos da 3ª série do Ensino Médio. E, no início da década de 1990, o Ministério da Educação, utilizando a competência técnica do INEP, iniciou a implantação de um Sistema Nacional de

⁴ A Fundação Carlos Chagas é uma entidade fundacional de direito privado, sem fins lucrativos, reconhecida como de utilidade pública nos âmbitos federal, estadual e municipal, dedicada à avaliação de competências cognitivas e profissionais e à pesquisa na área de educação.

⁵ Júlio Jacobo Waiselfisz intitula-se o pai do SAEB. Formou-se em Sociologia pela Universidade de Buenos Aires e é Mestre em Planejamento Educacional pela Universidade Federal de Rio Grande do Sul. Coordenador da Área de Estudos sobre Violência da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), e Diretor de Pesquisa do Instituto Sangari. Exerceu funções de Coordenador Regional da UNESCO em Pernambuco, além de Coordenador de Pesquisa e Avaliação e do setor de Desenvolvimento Social da UNESCO/Brasil. Anteriormente exerceu as funções de consultor e/ou especialista em diversos Organismos Internacionais do Sistema das Nações Unidas, como o PNUD, a OEA, o IICA e a UNESCO. Atuou como professor em diversas Universidades da América Latina, tendo exercido o cargo de Diretor de Departamento de Ciências Sociais na Universidad Nacional del Salvador, El Salvador, e da Universidad de San Juan, Argentina, além de Pró-Reitor Acadêmico na Universidad Nacional del Comahue/Argentina.

⁶ De acordo com Silva (2014), neste período ocorreram mudanças significativas na organização e concepção de avaliação, sobretudo quando, em 1988, o Ministério da Educação, com o intuito de desenvolver um sistema mais amplo de avaliação da educação, criou o SAEB (Sistema Nacional da Avaliação do Ensino Público de 1o Grau). Este sistema, porém, possuía orientações divergentes das do Banco Mundial, que tinha o objetivo de centralizar as avaliações nacionais, e não descentralizar, como pretendido pelo MEC. Isso fez com que o BM cortasse o financiamento do SAEB em 1990 e 1993.

Avaliação da Educação Básica – SAEB, com o objetivo de qualificar os resultados obtidos pelo sistema educacional de ensino público, criar e consolidar competências para a avaliação do sistema educacional, por meio um trabalho cooperativo entre o MEC e as Secretarias de Estado da Educação.

Segundo Vianna (2000), o SAEB adotou um modelo de estudo de fluxo e de produtividade da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), com vistas a estudar questões relacionadas com a gestão escolar, competência docente, custo-aluno direto e indireto e rendimento escolar com base na metodologia. Partindo dessa compreensão, o SAEB, cujo objetivo era criar um instrumento que pudesse medir a eficácia das medidas adotadas durante a execução do Projeto, para contribuir na elaboração de uma pesquisa que avaliasse o desempenho dos alunos que estavam frequentando as escolas beneficiadas pelo programa, utilizou como procedimento metodológico a “Taxinomia de Bloom”, conforme depreende-se da afirmação a seguir:

A opção de se utilizar a Taxonomia na construção da metodologia de produção das informações pedagógicas do nosso banco de itens é também a de uniformizar o vocabulário. Nosso principal objetivo é explicitar e compartilhar informações detalhadas mostrando o que os itens dos testes aplicados no Saeb vêm medindo ao longo das edições da avaliação (Brasil, s.d., p. 6).

Por essa via, o SAEB se configurou como uma importante iniciativa para o país, haja vista que favoreceu um mapeamento da realidade educacional e possibilitou a implantação de políticas educacionais e a elaboração de outras políticas de avaliação para atender aos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. Ainda que, Frigotto e Ciavatta (2003, p. 117) ao se referirem ao Saeb estacam:

Trata-se de uma avaliação que não avalia as condições de produção dos processos de ensino e que não envolve diretamente o corpo docente, portanto não é avaliação e sim uma mensuração simples [...] não se trata de negar o direito e o dever do Estado de avaliar, o que está em questão é o método, o conteúdo e a forma autoritária e impositiva de sua implementação.

Esses aspectos se configuraram como um desafio para os estudiosos e pesquisadores que se engajaram ao movimento crítico educacional, que se desenvolveu a partir da década de 1980 colocando em questão a proposta de avaliação educacional por meio de testes padronizados, ressaltando, as contradições do caráter instrumental e dicotômico contidos na perspectiva tecnicista. Assim, o conceito de avaliação foi ressignificado por autores que se inserem em uma perspectiva crítico-dialética. Nesse sentido, verifica-se a partir da década de

1980 o aumento das pesquisas que com base na perspectiva dialética se propõe a superar o reducionismo da avaliação da aprendizagem influenciada pela concepção tecnicista.

1.4 Avaliação da Aprendizagem na Concepção Crítica

A partir do final dos anos 1970, os movimentos de crítica à estrutura sociopolítica vigente no país possibilitaram os educadores progressistas conquistarem cada vez mais espaço no cenário nacional. Nesse contexto, em contraposição a perspectiva tecnicista e aos estudos crítico-reprodutivista, por se caracterizarem como teorias sobre a educação e não como teorias da educação, educadores que participaram do movimento crítico, se propuseram, segundo Saviani (2021, p. 402), a “[...] construir pedagogias contra hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados.” Para isso, buscaram se fundamentar em uma teoria pedagógica capaz de orientar a prática cotidiana dos professores, assumindo a pedagogia como ciência da educação, conforme propunha, entre outros Suchodolski (1977) e Schmied-Kowarzik (1983). A proposta de conceber a pedagogia como campo científico de investigação no âmbito do marxismo teve como pioneiro Demerval Saviani, seguido de outros autores que passaram a investir em estudos sobre teoria educacional, estrutura do conhecimento pedagógico, democratização da escola pública etc. como Mello (1982); Cury (1985); Libâneo (1985; 1990); Pimenta (1988); Pimenta (1997), entre outros.

Com relação às pedagogias contra-hegemônicas que caracterizam o período Saviani ressalta as pedagogias da educação popular, que adquiriram proeminência, particularmente no Partido dos Trabalhadores (PT); e as “pedagogias da prática”, inspiradas em princípios anarquistas, cujos principais interlocutores são Oder José dos Santos, Miguel Gonzáles Arroyo e Maurício Tragtenberg e a “pedagogia crítico-social dos conteúdos”, formulada por José Carlos Libâneo. Para Saviani (2008, p. 416), mesmo reconhecendo outras influências como as de Manacorda, Suchodolski, Leontiev, Luria, Vygotsky, Libâneo “inspira-se diretamente em Snyders que sustenta a ‘primazia dos conteúdos’ como critério para distinguir as pedagogias entre si”, logo “para distinguir uma pedagogia progressista ou de esquerda de uma pedagogia conservadora, reacionária ou fascista” e a pedagogia histórico-crítica, que resume sua própria concepção e sua proposta de educação para o nosso tempo.

Com a intensificação do processo de abertura política e democratização da sociedade brasileira, na década de 1980 e início dos anos 1990, verifica-se uma ampla produção sobre avaliação da aprendizagem na qual se destacam autores como: Saul (1994; 1988; 1999a;

1999b); Hoffman (1991; 1993; 2001; 2005; 2008; 2013); Souza (1995); Luckesi (1996; 2000; 2005), entre outros. Em que pese as diferenças de posicionamentos assumidos por esses autores, Guimarães (2001, p. 03) esclarece que esses estudos, [...] quando utilizados em sala de aula, eram considerados complementares e favorecedores de uma prática mais voltada para o desenvolvimento completo e integral do aluno”. Além disto, contribuíram para a crítica ao modelo autoritário e excludente de escola, expresso na organização do ensino, incluindo currículo, metodologia e planejamento. Assim como para o entendimento de que prática avaliativa conduzida pelo viés tecnicista, além de servir ao professor como um mecanismo disciplinador, priorizava apenas a classificação destituída da propositivo pedagógico formativo, visto que as decisões eram tomadas no sentido de ensinar aos alunos o que ainda não aprenderam.

A exemplo disso, os trabalhos realizados por Saul (1994; 1988; 1999a; 1999b) e Hoffman (1991; 1993; 2001; 2005), ao defenderem uma concepção mais abrangente de avaliação, considerando o percurso pessoal e social e interpretações qualitativas da aprendizagem, colocaram em questão à concepção de avaliação desenvolvida na década de 1970 pelos teóricos estadunidenses como Tyler (1930 a 1945) e outros. Por sua vez, Souza (1995, p. 146) esclarece que

ao adotar esse modelo de avaliação, a escola reforça um modelo de sociedade que [...] como parte de uma ação política que visa a discriminar, através do processo educativo, aqueles que a sociedade já mantém discriminados socioeconômica e culturalmente. Ação que se viabiliza pela [...] crença liberal no esforço e no mérito pessoal como responsáveis pelo sucesso do aluno em um processo educativo que tem utilizado a avaliação como um instrumento de legitimação da seletividade da educação e conferido ao ensino e às escolas um papel subsidiário diante do fracasso escolar.

O demonstra a desconsideração da importância do trabalho pedagógico escolar para identificação das capacidades dos alunos com vista a planejar intervenções adequadas para o alcance de novos e possíveis avanços (Souza, 2005). Nesses termos, Hoffmann (1995, p. 21) defende que:

A avaliação deixe de ser o momento terminal do processo educativo [...] para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento.

Com esse propósito, a autora propõe que a avaliação deve ser contínua, isto é, realizada em diferentes momentos de modo a oportunizar o acompanhamento sistematizado da aprendizagem do aluno pelo professor.

Nesta concepção, a formulação de avaliação que mais se destaca nas posições contra hegemônicas, é a concepção emancipatória de avaliação. Compartilhando desta concepção, inspirada na pedagogia libertadora de Freire e Saul (1995) *apud* Meneghel e Kreisch (2009, p. 825) explica:

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la [...] está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso primordial dessa avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua 'própria história' e gerem suas próprias alternativas de ação.

A partir dessa concepção surgem propostas de avaliação diagnóstica, formativa, contínua, dentre outras. Essas propostas, foram muito difundidas nos cursos de formação inicial e continuada de professores, estão contempladas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. E, conforme determina o documento, deve acontecer em diversos momentos durante o ano letivo, por isso ela deve ser Diagnóstica (Inicial), Formativa e Somativa.

A Avaliação Diagnóstica baseia-se no conhecimento do aluno, nas suas estratégias e experiências pessoais para detectar suas necessidades e dificuldades, permitindo ao professor uma análise mais detalhada do processo da aprendizagem. Ela pode ser realizada no início, durante e até mesmo no final de um determinado período (aula, unidade, bimestre etc.). No início, é considerada uma sondagem, pois verifica-se o conhecimento prévio dos alunos em relação à matéria nova. Durante o processo ensino-aprendizagem fornece informações importantes para o professor desde o progresso dos alunos, até mesmo em relação à sua metodologia, ou seja, se sua linguagem, seus métodos e materiais estão adequados. No final, ela assume o papel de avaliar o alcance dos objetivos propostos.

Luckesi (2009, p. 81) reconhece a avaliação diagnóstica como “um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem”. Entendimento, segundo o qual a função de “diagnosticar”, fundamentada na perspectiva marxista, consiste em um processo sucessivo que provoca ação, reflexão e interpretação dos acontecimentos ocorridos ao longo do processo da aprendizagem, sendo, portanto, para o docente uma oportunidade de (re)definição de sua postura à frente do processo de aprendizagem, validando e/ou revendo o seu fazer pedagógica. O que significa dizer que a avaliação é o ponto inicial e contínuo para a tomada de decisão, visto que diagnóstico e decisão

caminham juntos são interdependentes. O diagnóstico para conhecer e a decisão das intenções de ensino para atuar em prol do objeto avaliado (Luckesi, 2011).

Nesses termos, o autor supracitado enfatiza que avaliar implica necessariamente em “coleta, análise e síntese de dados” relacionados ao objeto ou situação a ser avaliada, que deverá ser comparado e julgada a qualidade previamente estabelecida a ponto de resultar em um processo decisório acerca da necessidade ou não de intervenção neste dado objeto ou situação (Luckesi, 2002, p. 93). Ou seja, “significa investigar e, com base nos conhecimentos produzidos, tomar decisões de intervenção quando necessário” (Luckesi, 2011, p. 175). Complementando, o autor afirma que:

A avaliação, em si, é dinâmica e construtiva, e seu objetivo, no caso da prática educativa, é dar suporte ao educador (gestor da sala de aula), para que aja da forma mais adequada possível, tendo em vista a efetiva aprendizagem por parte do educando. A ação pedagógica produtiva assenta-se sobre o conhecimento da realidade do educando, conhecimento esse que subsidia decisões, seja para considerar que a aprendizagem já está satisfatória, seja para reorientá-la, se necessário, para a obtenção de um melhor desempenho (Luckesi, 2011, p. 176).

Desta citação, ressalta-se o entendimento de que, para Luckesi o processo de avaliação deve contemplar os avanços dos alunos quanto ao que sabem ou ainda não sabem. Para tanto, o planejamento de ensino exige que o professor estabeleça relações entre objetivos do ensino e expectativas em relação à aprendizagem, definir como avaliar e selecionar de forma coerente os instrumentos de avaliação de modo a privilegiar múltiplas possibilidades, valorizando a aprendizagem coletiva e as especificidades individuais. Assim como redefinir planejamento de modo a atender às necessidades emergentes na dinâmica do processo de ensino aprendizagem.

Neste sentido, a avaliação diagnóstica se aproxima da abordagem Histórico-Cultural, ao propor o diagnóstico como ferramenta essencial para compreender a situação inicial do processo de ensino-aprendizagem e tomar as decisões sobre o que e como fazer.

A essência da avaliação formativa, conceito inicialmente formulado por Scriven, como mencionado anteriormente, encontra-se no envolvimento do professor com os alunos e na tomada de consciência acerca do seu comprometimento com o progresso da aprendizagem dos estudantes. Nas palavras de Hadji (2001, p. 20):

[...] uma avaliação formativa informa os dois principais atores do processo: O professor, que será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação a partir disso. O aluno [...] poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros.

Sua função consiste em apreender quais conhecimentos os educandos já adquiriram, para a partir dos dados levantados, “ajustar” o trabalho docente com a finalidade de superação das dificuldades que os educandos apresentaram durante o processo de ensino-aprendizagem. Esta avaliação ocorre por meio da interação professor-aluno e pela análise das produções dos alunos, seja em tarefas, provas ou atividades diferenciadas (jogos e desafios). Tem como foco o processo e não os resultados, posto que, na medida em que o professor avalia ele dá suporte para que o seu aluno reorganize o seu caminho, tomando consciência de si mesmo, de seu processo, de seu valor, de suas possibilidades e de seus limites (Luckesi, 2001). Vista sob esse prisma, a avaliação formativa, segundo Hadji (2005, p. 39-40), objetiva fazer com que os estudantes evoluam em relação ao estágio em que se encontram, dado que “[...] uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem pouca chance de ser formativa.”

Hoffmann (2005, p. 34), ao se referir a avaliação formativa numa perspectiva mediadora, esclarece que

[...] acompanhar a aprendizagem dos alunos, a partir dessa concepção, não se restringe ao uso de instrumentos formais em tempos predeterminados, visto que ela [...] se efetiva na vitalidade intelectual da sala de aula, abrangendo as situações previstas e as inesperadas – ação mediadora que só ocorre se o professor estiver atento à evolução do aluno, analisando o conjunto das atividades escolares, observando o seu convívio com os outros e ajustando as propostas pedagógicas continuamente.

Hoffmann (2008) acrescenta que o conceito de avaliação formativa possui um caráter dinâmico e contínuo para reorientar as práticas pedagógicas. Assim como ressalta sua finalidade pedagógica e social, visto que busca romper com o círculo vicioso da exclusão, sustentado em princípios classificatórios, pouco ou nada vinculados ao processo de aprendizagem capaz de contribuir para a emancipação. Daí a necessidade de vigilância epistemológica para não incorrer em práticas automatizadas e reprodutivistas.

Já a avaliação somativa, segundo Haydt (1988), ocorre ao final do processo de ensino-aprendizagem e sua função é sintetizar as aprendizagens dos educandos e consequentemente verificar o que eles realmente aprenderam. De acordo com a autora,

[...] ela consiste em classificar os resultados da aprendizagem alcançados pelos alunos ao final de um semestre, ano ou curso, de acordo com níveis de aproveitamento preestabelecidos. Portanto, consiste em atribuir ao aluno uma nota ou conceito final para fins de promoção (Haydt, 1988, p. 25).

Estes três tipos de avaliação se complementam e enriquecem o trabalho docente, pois permite ao professor colher dados importantes a respeito da aprendizagem, para que se possa adequar as metodologias de acordo com as necessidades dos alunos e levá-los a construir seu conhecimento, garantindo a continuidade nos seus estudos, superando assim, os altos índices de reprovação. Corroborando essa compreensão Hoffmann:

a finalidade da avaliação não é de descrever, justificar, explicar o que o aluno “alcançou” em termos de aprendizagem, mas a de desafiar os alunos todo tempo a ir adiante, a avançar, confiando em suas possibilidades e oferecendo-lhes, sobretudo, o apoio pedagógico adequado a cada um (Hoffmann, 2008, p. 103).

Em que pese os esforços dos autores acima mencionados no sentido de apontar um caminho transformador das práticas avaliativas, configuram-se nesse contexto reformas educativas cujas finalidades educativas são definidas com base no modelo de racionalidade econômica que reduz a avaliação da aprendizagem ao treinamento dos alunos para os testes padronizados.

1.5 Avaliação da Aprendizagem na perspectiva neoliberal

Embora seja assumido neste trabalho uma compreensão da avaliação da aprendizagem como instrumento a serviço do desenvolvimento do aluno, necessário se faz a discussão, ainda que breve, da influência da política neoliberal que chegou à década de 1990 proclamando o “império do mercado” e realizando “reformas de ensino que aprofundaram as desigualdades sociais e diminuíram ainda mais os investimentos na educação brasileira.

Segundo Saviani (2021), essa política inicialmente imposta pelas agências internacionais de financiamento, perdeu, posteriormente, seu caráter de imposição ao ser assumidas pelas elites econômicas e política do país. E, com isso advoga-se no campo da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis de mercado. Para o autor “não há um núcleo que possa definir positivamente essas ideias que passam a circular já nos anos 1980 e que se tornam hegemônicas na década de 1990.” Por esse motivo sua referência no campo educacional se encontra nos movimentos pedagógicos que as precederam, e sua denominação referenciada por concepções pedagógicas precedentes às quais se antepõem prefixos como “pós” ou “neo,” dentre as quais o autor destaca: neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (Saviani, 2021, p. 428).

Em decorrência disso, cresce o domínio do “utilitarismo” e do “imediatismo da cotidianidade” reconfigurando a educação escolar em consonância com a concepção de gestão fundamentada na qualidade Total, e com a pedagogia das competências. Lógica que, segundo Libâneo (2018, p. 261), “se baseia em critérios econômicos e administrativos pautada na política de resultados, permeada pelos mecanismos de controle, de avaliação de resultados”, em consonância com as propostas dos organismos internacionais como Banco Mundial (BM) e Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Daí o vínculo entre as demandas do capital e a formação para o mercado de trabalho. Razão pela qual consolida-se o entendimento de uma visão que estabelece como finalidade educativa da escola a aprendizagem competências e conteúdos básicos que, de acordo com as novas demandas de reprodução técnico-científica e ético-política do capital, possibilitarão o desenvolvimento de conhecimentos úteis, habilidades, valores e atitudes, verificados por avaliações externas com foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino.

É nesse contexto que de modo reconfigurado, a partir da década de 1990, o lema aprender a aprender passa a orientar as práticas educativas.

Freitas (2014) discute a paralização da reflexão no campo da didática, abrindo precedência para o reaparecimento de escolas que acreditavam que estavam superadas, como o neotecnismo, que aparece com a proposta de superação da escola tradicional, da escola nova ou mesmo o tecnicismo em outra versão. Segundo Freitas (2014):

De fato, procura-se difundir que a questão da educação se resolve a partir de uma gestão eficaz das mesmas formas vigentes de organização pedagógica, associada a novas tecnologias educativas, responsabilização, meritocracia e privatização, motivando a consolidação de um neotecnismo educacional (FREITAS, 2011), em um grande movimento para adaptar as escolas às novas exigências da reestruturação produtiva e da promoção do aumento da produtividade empresarial que relembra os esforços de John Dewey (DEWEY; DEWEY, 1915) no começo do século passado destinados a adaptar as escolas americanas à nova realidade industrial dos Estados Unidos (Freitas, 2011 *apud* Freitas, 2014, p. 1088).

A adequação às novas tecnologias sobrepõe a preocupação com o processo de uma educação que compreende a subjetividade e singularidade do aluno e um acompanhamento da evolução do processo pedagógico. Assim, não é qualidade da educação no sentido do desenvolvimento do aluno que está em questão, mas a preparação para mercado de trabalho. O aprender a aprender que é concebido por um neoescolanovismo.

A difusão do lema “aprender a aprender” na atualidade não é por acaso, remete diretamente ao núcleo das ideias escolanovistas que direcionam a importância do conteúdo para

o método, é mais importante aprender a aprender do que realmente apropriar do conhecimento. O papel do professor é ressignificado, deixa de ser quem ensina para ser um auxílio no processo de ensino-aprendizagem do aluno (Saviani, 2013). O Escolanovismo foi atualizado para servir às necessidades do mercado na contemporaneidade, como neoescolanovismo. Conforme Duarte (2001) citado por Saviani (2013):

Os ajustes, as metamorfoses, a ressignificação do lema “aprender a aprender” em relação à sua elaboração originária no âmbito do escolanovismo permite-nos considerar adequada a denominação do escolanovismo a esse forte movimento internacional de revigoração das concepções educacionais calcadas no referido lema (Duarte, 2001 *apud* Saviani, 2013, p. 433).

Conclui-se que o projeto de reforma escolar se apropria dos métodos antigos para educação e os reconfigura para estabelecer uma hegemonia social. O conhecimento não é difundindo de forma justa para as camadas populares. A essa parcela da sociedade o objetivo é verificação da manutenção do saber, para aplicá-lo no mercado de trabalho. Não é por acaso que os reformadores empresariais atribuem a avaliação externa uma importância agigantada no Brasil, é dela a função de regulação da “qualidade” do ensino ofertado (Freitas (2014). E essa qualidade tem motivo direto a reconversão produtiva, ou seja, não se trata de uma qualificação do conhecimento, mas da sua instrumentalização para atender o consumo de massa mercadológica (Saviani, 2013).

A avaliação externa, na perspectiva neoliberal, assume o papel de informação do índice e resultados esperados pelos organismos internacionais, que são impostos como forma de metas ao Brasil.

Deslocando do processo para o resultado, estamos diante do neotecnicismo. A avaliação é o instrumento essencial para o Estado, que através de agências reguladoras, controlam o ensino. A LDB 9394/96 traz orientação a respeito de avaliação de todos os níveis do ensino, ou seja, tornando-se um verdadeiro sistema de avaliação institucional (Saviani, 2013). Fica evidente o papel da avaliação na perspectiva empresarial, sustentada pela política neoliberal, comprometer-se em verificação de resultados, em alcançar metas e redefinir o papel da escola e dos seus personagens internos: professores e alunos.

Silva (2013) exemplifica de forma concreta a influência da avaliação externa como determinante para o desenho da configuração das avaliações internas na escola, com os denominados “simulados”. Há uma prática na escola de preparação para avaliações como “Prova Brasil”, através de treinos com base nos resultados de avaliações externas anteriores e destaca para a prática de incentivo do Ministério da Educação que divulga em seu site oficial

os gabaritos dos denominados “simulados” para conferência, o que reforça escolas a se basearem nessas informações quantitativas e técnicas para elaboração de planejamentos do ensino.

Numa concepção neoliberal a avaliação caracteriza-se unicamente como indicadora de resultados. Nesta perspectiva de competitividade, de melhor desempenho, Silva (2013) discute a prática das escolas procurando se aperfeiçoar em técnicas de como realizar melhores provas e alcançar melhores resultados.

Na direção de uma padronização educacional, uma implantação de uma base comum escolar pelos reformadores empresariais, conforme nos lembra Freitas (2014), é fundamental trazer para a discussão, a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC foi aprovada baseada numa visão empresarial da educação, recuperando antigas orientações para o ensino fundamentadas em competências e habilidades que já foram utilizadas na década de 1990. O objetivo evidente é padronizar o que deverá ser ensinado na escola pública e por essa razão recebeu severas críticas de entidades acadêmico-científicas como ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e ABdC – Associação Brasileira Curricular, que denunciam um empobrecimento conceitual e desconsideração pela Diretriz Curricular Nacional (Veiga; Silva, 2018).

Corroborando com o exposto, Lima (2019) apresenta um trecho da BNCC e através dele é possível perceber a perspectiva mercadológica presente:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2018, p. 8 *apud* LIMA, 2019).

A centralidade das competências, habilidades, que serão utilizadas na vida como um todo, mas especificamente no mundo do trabalho, correlaciona-se com orientações do Banco Mundial (2011) que traz em seu projeto para educação, a idealização condutas que devem ser seguidas para uma educação que consiga preparar a pessoa para o mercado de trabalho, estimulando suas competências.

Como exemplo concreto de um organismo internacional que influencia a educação brasileira, o Banco Mundial (BM) foi criado em 1944 e tem relação com o Brasil desde 1946, quando financiou um projeto de uma escola técnica em Curitiba. O Banco Internacional para o Desenvolvimento e a Reconstrução, conhecido como Banco Mundial, promove reformas

educacionais com interesses empresariais (SILVA, 2003). Os interesses se pautam sobretudo na relação entre o Banco Mundial e o Brasil com relação a financiamentos e empréstimos.

Silva (2003) esclarece que o Brasil, há mais de 50 anos, solicita empréstimos ao Banco Mundial. Os próprios técnicos do Banco Mundial impõem ao País que diminua o investimento em Educação, Saúde e Cultural por exemplo, a fim de que tenha condições financeiras de quitar sua dívida externa. A continuação, “diante do exposto, é necessário insistir que as ações do Banco Mundial modificam as ações pedagógicas no interior da escola, que aparentemente vêm da secretaria” (Silva, 2013, p. 298).

Em relação à avaliação da aprendizagem, Silva (2003) enfatiza que o fator quantitativo, punitivo, que premia, corrige desvios das metas que devem ser alcançadas está presente essencialmente na escola. Tornando a avaliação distante do processo ensino-aprendizagem que valoriza a apropriação dos saberes, distanciando do papel clássico da escola que é ensinar e proporcionar possibilidades de aprendizagem. A avaliação, aqui, é política do Banco Mundial.

Em suma, a influência do neoliberalismo no processo de ensino-aprendizagem é evidente, constituindo uma avaliação que favoreça aos reformadores empresariais, aos interesses do Banco Mundial e à manutenção da hegemonia dominante e não do aluno, ao conhecimento apropriado por ele. Falar em avaliação da aprendizagem na concepção neoliberal, é compreender que se trata de uma verificação dos resultados obtidos, se eles são favoráveis a uma formação de trabalhadores com o nível adequado de escolarização que atenda o mercado de trabalho.

No capítulo seguinte, será debatido como a avaliação da aprendizagem é concebida pelos autores dos textos analisados através de uma revisão de literatura do tipo integrativa. Desta análise emergiram categorias específicas que serão apresentadas e discutidas.

2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL: MAIS DO MESMO NA LITERATURA CIENTÍFICA

O presente capítulo traz o resultado da revisão de literatura sobre avaliação da aprendizagem na educação básica, cujo objetivo foi o de obter uma visão geral sobre o que tem sido investigado dentro deste tema. Buscou-se analisar os enfoques e tendências que aparecem nas pesquisas em relação à avaliação da aprendizagem e, ainda, se na literatura encontrada se identificaria a presença de pesquisas com fundamentação teórica explícita na Teoria histórico-cultural e teoria do ensino desenvolvimental.

2.1 Aspectos metodológicos

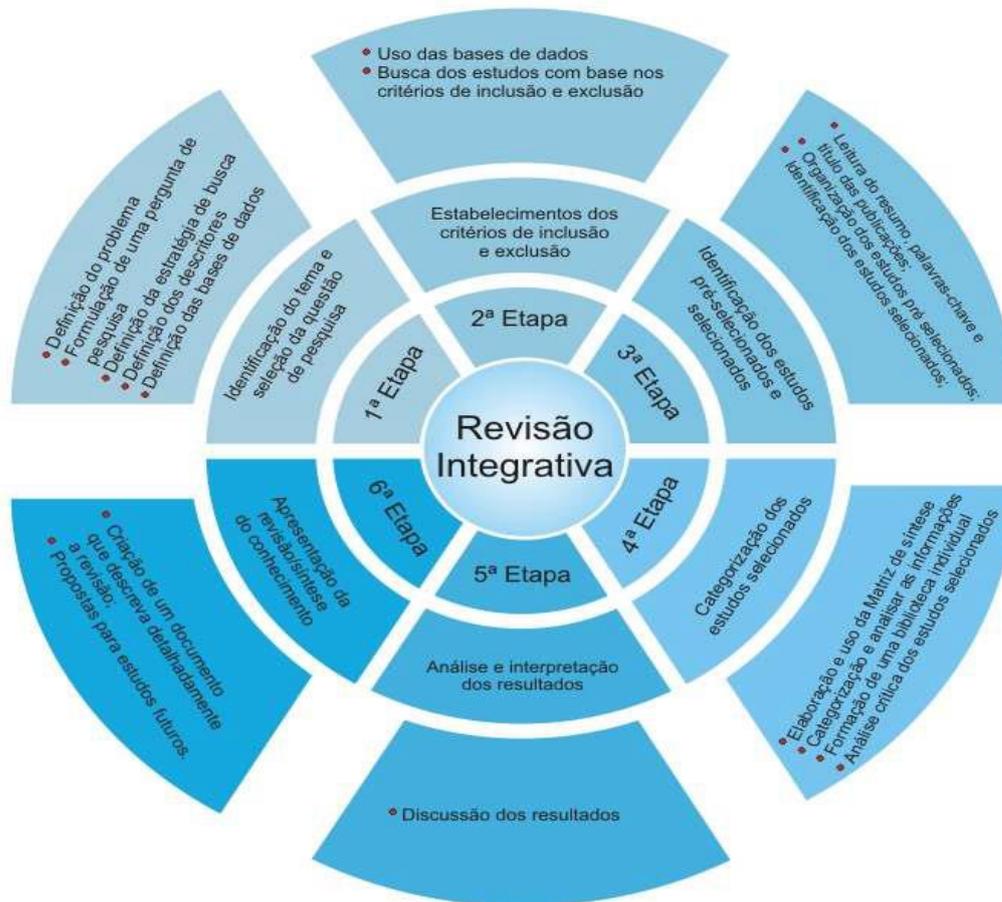
Nesta pesquisa a revisão da literatura do tipo integrativa foi a opção para responder às questões acerca do objeto de estudo, ou seja, concepções de avaliação da aprendizagem.

De acordo com Broome (2006) *apud* Botelho; Cunha e Macedo (2011, p. 127), “[...] uma revisão integrativa [...] resume o passado da literatura empírica ou teórica, para fornecer uma compreensão mais abrangente de um fenômeno particular.” Tem por finalidade, conforme esclarecem Ercole, Melo e Alcoforado (2014, p. 9) “[...] sintetizar resultados obtidos em pesquisas sobre um tema ou questão, de maneira sistemática, ordenada e abrangente”. É denominada integrativa porque fornece informações que possibilitam a discussão sistematizada, que possa abranger de forma ordenada a discussão de um assunto ou problema, constituindo, assim, um corpo de conhecimento.

Nesta perspectiva, considerou-se nesta pesquisa a pertinência da revisão integrativa da literatura por possibilitar uma compreensão abrangente das concepções postuladas pelos autores em sua pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem.

Com este propósito, a revisão foi organizada de acordo com as seis etapas propostas por Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 129), conforme demonstra a figura 1.

Figura 1 – Etapas da Revisão Integrativa



Fonte: Botelho; Cunha; Macedo, 2011, p. 129.

Com base na figura acima, as etapas da revisão de literatura podem ser enumeradas da seguinte forma:

- 1ª) Identificação do tema ou questão de pesquisa para a elaboração da revisão integrativa;
- 2ª) Estabelecimento de critérios para a inclusão e exclusão de estudos/ amostragem ou busca na literatura;
- 3ª) Definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionados/ categorização dos estudos;
- 4ª) Avaliação dos estudos incluídos na revisão integrativa;
- 5ª) Interpretação dos resultados;
- 6ª) Apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

Com objetivo de apreender o objeto de pesquisa, formulou-se questões: como a avaliação da aprendizagem tem sido abordada nas pesquisas que a tomam como objeto de investigação e sob quais enfoques? A Teoria histórico-cultural e a Teoria do Ensino Desenvolvimental aparecem como um referencial expressivo nessas pesquisas e quais as suas contribuições para avaliação da aprendizagem?

Formulado o problema e as questões de pesquisa, contemplou-se o período entre 2012 e 2022. A seleção do material foi realizada no mês de julho de 2023, no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

De acordo com Botelho, Cunha e Macedo (2011), a segunda etapa de uma pesquisa integrativa refere-se à definição de critérios de inclusão e exclusão de dados diretamente interligados ao objeto de estudo e às perguntas que nortearam a pesquisa.

Broome (2006) *apud* Botelho, Cunha e Macedo (2011) preconiza que, após a formulação da pergunta da pesquisa, ocorre um processo que vai selecionando gradativamente, na inclusão de artigos que representam o anseio da questão inicial feita pelo pesquisador. Sabendo que esse processo não é inflexível, o que demanda mais cautela e critério por parte do pesquisador.

A expressividade do que é apresentado no processo de inclusão e exclusão é uma confiável demonstração de qualidade, rigor científico e profundidade do tema. É evidente a importância de tornar claros os critérios de inclusão e exclusão, segundo a pergunta norteadora e em consonância com a questão central da pesquisa (Oliveira, 2011).

Ao considerar-se estas orientações foram estabelecidos os seguintes critérios:

Critérios de inclusão:

- 1) Artigos publicados entre 2012 e 2022;
- 2) Acesso ao texto completo;
- 3) Artigos que discutem a avaliação da aprendizagem na Educação Básica, especificamente no ensino Fundamental;
- 4) Artigos que explicitam sua metodologia de pesquisa;
- 5) Artigos que apresentam também a palavra-chave: ensino desenvolvimental, histórico-cultural, Vygotsky, Davydov;

Critérios de exclusão

- 1) Artigos publicados em idioma estrangeiro;
- 2) Artigos que se repetiram na base consultada;

3) Artigos não relacionados à avaliação da aprendizagem no ensino fundamental.

Para identificação dos artigos foram utilizadas as seguintes palavras-chave: avaliação e avaliação da aprendizagem. Em uma primeira busca com a palavra-chave “avaliação”, foram localizados 178.727 artigos. Prosseguindo, utilizou-se a palavra-chave “avaliação da aprendizagem” e foi aplicado o recorte temporal, período “2012 a 2022”. Nesta busca foram identificados 6.946 artigos. Aplicando-se o filtro “Educação”, foram localizados 239 artigos. E, com a aplicação do filtro do idioma “português”, obteve-se 178 artigos

Procedeu-se, então, a mais um refinamento associando a aplicação dos filtros de “educação”, período de 2012 a 2022”, “idioma português” e “revisado por pares”, a combinação das seguintes palavras chaves: Avaliação da Aprendizagem e Educação Básica; Avaliação da Aprendizagem e Teoria histórico-cultural; Avaliação da Aprendizagem e Vygotsky; Avaliação da Aprendizagem e Vigotski; Avaliação da Aprendizagem e Ensino Desenvolvimental e Avaliação da Aprendizagem e Davydov. Chegou-se, assim a um total de 16 artigos, conforme demonstra o Quadro I.

Quadro 1 – Quantitativo de trabalhos encontrados conforme combinação de palavras-chave.

Palavras-chave	Resultados.	Aplicação dos critérios de inclusão e exclusão
Avaliação da Aprendizagem e Educação Básica	13	09
Avaliação da Aprendizagem e Teoria histórico-cultural.	01	0
Avaliação da Aprendizagem e Vygotsky	01	01
Avaliação da Aprendizagem e Vigotski	03	02
Avaliação da Aprendizagem e Ensino Desenvolvimental.	02	02
Avaliação da Aprendizagem e Davydov	03	02
Total:	23	16

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (Portal periódicos CAPES, 2012 a 2022).

Após essa etapa, buscou-se aproximar dos artigos pré-selecionado por meio da leitura e aplicação dos seguintes critérios de inclusão e exclusão: artigos publicados entre 2012 a 2022;

artigos completos disponíveis para *download* na internet; artigos sobre avaliação da aprendizagem no ensino fundamental. Com aplicação destes critérios foram selecionados 08 artigos para compor o corpus da pesquisa.

Segundo Mendes; Silveira e Galvão (2008), os estudos selecionados devem ser analisados detalhadamente de forma crítica, procurando explicações para os resultados diferentes ou conflitantes nos diferentes estudos. Complementando, os autores esclarecem que dentre as formas de apresentar as abordagens, o revisor pode optar por uma “[...] abordagem quantitativa com aplicação de análises estatísticas; listagem de fatores que mostram um efeito na variável em questão ao longo dos estudos; a escolha ou exclusão de estudos frente ao delineamento” (Mendes; Silveira; Galvão, 2008, p. 762). E do ponto de vista qualitativo, buscar o aprofundamento da análise quanto ao material encontrando, ou seja, prioriza o processo da pesquisa e não simplesmente os resultados, sendo o significado a preocupação essencial.

Botelho, Cunha e Macedo (2011) destacam que as informações coletadas dos artigos podem incluir a amostragem, a metodologia, a mensuração de variáveis, o método de análise, a teoria ou os conceitos adotados na fundamentação etc.

Nesta pesquisa, privilegiou-se a abordagem qualitativa e o tratamento quantitativo de algumas características dos artigos analisados. E, com o propósito de responder às questões de pesquisa, optou-se por coletar informações sobre as principais concepções teóricas do tema avaliação da aprendizagem, com especial atenção para a expressividade das concepções Histórico-Cultural e Ensino Desenvolvimental.

O quadro a seguir, apresenta a base teórica que representa o aparato científico da produção analisada. Foi elaborado com objetivo de explicitar as concepções teóricas predominantes sobre o tema avaliação da aprendizagem e a expressividade da Teoria histórico-cultural na produção analisada.

Quadro 2- Concepções sobre Avaliação da Aprendizagem

	Ano	Título	Autor	Base teórica/autores mais citados	Concepções Avaliação da aprendizagem
1	2016	Avaliação da aprendizagem na escola organizada em ciclos: concepções dos professores	Viridiana A de Lara; Mary Â. T. Brandalise.	Luckesi, C. Carlos Afonso, A. Janela. Fernandes, D.	Formativa
2	2017	Avaliação da aprendizagem no ensino fundamental	Luzinete A. da Silva; Cidmar O. dos Santos.	Perrenoud, Philippe	Formativa, Emancipatória

3	2017	A avaliação da aprendizagem no ensino fundamental I: como o Aluno se percebe neste processo	Caroline M. Gava1; Zélia M. Silveira.	Hoffmann, Jussara. Villas Boas, B. M. de Freitas Chueiri, Mary Stela Ferreira	Formativa
4	2018	Dos discursos aos sentidos: as práticas avaliativas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental	Priscila M. Vi. dos S. Magalhães; Crislainy de L. Gonçalves; Lucinalva A. A. de Almeida; Solange A. de O. Mendes.	Hoffmann, Jussara Zabala M. Angeli	Formativa
5	2019	Avaliação externa: conceitos, significados e tensões	Luziane Said Cometti Lélis; Dinair Leal da Hora	Sordi, M. R. L. Hypólito, A. M; Leite, M. C. L. Bonamino, A; Sousa, S. S. Freitas, L. C. Begnault, E. Pestana, M. I. P. Castro, M. H. G.	Emancipatória
6	2020	Análises dos registros de avaliação da aprendizagem no ensino fundamental	Francisco R. Linhares; Letícia B. França; Maria da C. Costa	Hoffmann Jussara; Luckesi, C. Carlos	Formativa e Mediadora
7	2021	Avaliação da aprendizagem no contexto da pandemia: Concepções e práticas Docentes	Roberto C. Ramos; Dirléia F. Sarmiento; Jardelino Menegat.	Luckesi, C. Carlos Hadji, Charles Libâneo, J. Carlos	Formativa Diagnostica
8	2022	Avaliação e Ensino Desenvolvidor: da Medição à Mediação	Eliane S. Araújo; Ana C. de F. C. Prado; Ademir Damásio.	Vigotski, L. S Leontiev, A. N e Davidov, V. V.	Teoria Histórico- cultural.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (Portal periódicos CAPES, 2012 a 2022).

O quadro acima demonstra que há predomínio da avaliação formativa associada às concepções diagnóstica, mediadora e emancipatória. Assim como, que no conjunto dos artigos analisados, é inexpressiva a presença da Teoria histórico-cultural, conforme apresenta-se a seguir

2.2 Principais concepções sobre avaliação da aprendizagem

2.2.1 Avaliação formativa

A essência da avaliação formativa, conceito inicialmente formulado por Scriven, como mencionado no capítulo I, encontra-se no envolvimento do professor com os alunos e na tomada de consciência acerca do seu comprometimento com o progresso da aprendizagem dos estudantes. Nas palavras de Hadji (2001, p. 20):

[...] uma avaliação formativa informa os dois principais atores do processo: O professor, que será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação a partir disso. O aluno [...] poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros.

Sua função consiste em apreender quais conhecimentos os educandos já adquiriram, para a partir dos dados levantados, “ajustar” o trabalho docente com a finalidade de superação das dificuldades que os educandos apresentaram durante o processo de ensino-aprendizagem. Esta avaliação ocorre por meio da interação professor-aluno e pela análise das produções dos alunos, seja em tarefas, provas ou atividades diferenciadas (jogos e desafios). Tem como foco o processo e não os resultados, posto que, na medida em que o professor avalia ele dá suporte para que o seu aluno reorganize o seu caminho, tomando consciência de si mesmo, de seu processo, de seu valor, de suas possibilidades e de seus limites (Luckesi, 2001). Vista sob esse prisma, a avaliação formativa, segundo Hadji (2005, p. 39-40), objetiva fazer com que os estudantes evoluam em relação ao estágio em que se encontram, dado que “[...] uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem pouca chance de ser formativa”.

Nessa concepção, Lara e Brandalise (2016), apresentaram resultados de uma pesquisa que objetivou investigar as concepções de professores que atuam em escolas públicas de uma rede municipal organizada em ciclos acerca da avaliação da aprendizagem. A pesquisa mostrou que organização dos processos avaliativos no interior da Escola contribuiu para professores compreendessem a avaliação da aprendizagem como um processo de acompanhamento do desenvolvimento dos alunos que exige a intervenção do professor e a realização de feedback para que dificuldades dos alunos sejam superadas e sua aprendizagem se torne significativa. Nesse aspecto, os resultados indicaram que, por um lado, a concepção de avaliação formativa se faz presente na prática dos professores por meio da preocupação dos professores em explicar aos alunos os

objetivos da aprendizagem e avalia-los diariamente através das atividades realizadas em sala de aula. Por outro lado, ainda que em menor proporção, os professores valorizam a função de controle e classificação que os resultados das provas, das notas e pareceres têm no contexto escolar, características essas da dimensão somativa da avaliação da aprendizagem. O que aponta para o entendimento da avaliação formativa e somativa como dois processos distintos que reproduzem tensões na ação docente em relação aos processos avaliativos que desenvolvem. Ou seja, que ainda há dúvidas em relação às diferenças e as possibilidades de combinação de avaliações somativas e formativas nas práticas avaliativas dos docentes.

Gava e Silveira (2017), discutem a avaliação da aprendizagem sob o olhar do aluno com objetivo de compreender a visão dos alunos do 5º ano do ensino fundamental I sobre o processo de avaliação da aprendizagem a que foram submetidos durante sua escolaridade. Fundamentando-se na concepção formativa, os autores enfatizam a importância de compreender as teorias da aprendizagem, visto que tais concepções influenciam de forma implícita ou explícita na prática pedagógica, podendo determinar o encaminhamento do processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente a avaliação como parte integrante e indispensável desse processo. Os resultados revelaram que os alunos compreendem a avaliação basicamente como a aplicação de provas ou de outros instrumentos formais ao final de um determinado período de estudos e parecem desconhecer-na como um importante instrumento de mediação para o processo de ensino-aprendizagem. Assim como que para os alunos a avaliação é motivo de ansiedade e que se relaciona às experiências ruins fazem parte desse processo e ao baixo desempenho obtido na aprendizagem. No entanto, eles acreditam que a avaliação contribui com a aprendizagem, posto que para realizá-la é fundamental estudo e dedicação. Fato que revela a influência da avaliação classificatória no processo educativo desses alunos. As autoras concluem ressaltando a necessidade de um maior investimento na formação dos professores que atuam na educação básica.

Magalhães; Gonçalves; Almeida; Mendes (2018), realizam uma pesquisa com objetivo de analisar os sentidos de avaliação da aprendizagem nas práticas avaliativas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Caruaru-PE. Como suporte teórico os autores recorreram à concepção de avaliação formativa, segundo a qual o ato avaliativo está imbricado não só nas aprendizagens discentes, mas também se constitui em instrumento de reflexão do trabalho pedagógico, conforme apontam Zabala (1998) e Hoffmann (2001).

Nessa direção, conceberam a avaliação da aprendizagem como componente integrado do currículo, isto é, como parte de um mesmo sistema e não de sistemas separados, cujo sentido têm subjacentes concepções de educação, currículo e conhecimento, dentre as quais a concepção de conhecimento constitui a principal referência por conferir sentido global ao processo de realização da avaliação.

A análise dos dados foi norteadada pelos sentidos atribuídos as práticas avaliativas que emergiram dos discursos das professoras: Avaliação Formativa, Avaliação Classificatória, Avaliação Contínua e Diversificada, Avaliação para tomada de decisão e Avaliação tática.

A pesquisa apontou para a existência de um forte imbricamento entre as políticas e as práticas avaliativas, porém não de modo linear, mas com deslocamentos que indicaram incorporação e ressignificação, pelas professoras, das políticas de avaliação de diferentes maneiras no cotidiano da sala de aula. Ou seja, um movimento de distanciamento entre as prescrições do sistema de avaliação e prática da avaliação realizada na escola revelando, assim, um sentido de Avaliação tática, isto é, avaliação astuciosa que burla os limites do prescrito no sistema oficial. Nesse sentido, as autoras apreenderam das práticas avaliativas desenvolvidas pelas professoras elementos da avaliação da aprendizagem formativa como: o desenvolvimento de uma avaliação processual e contínua, a realização de um exercício auto avaliativo, a mobilização de diversos instrumentos formais e informais, bem como os diferentes usos dados às informações obtidas no processo avaliativo, a exemplo do redirecionamento do ensino, do acompanhamento mais individualizado das dificuldades discentes e da flexibilização do planejamento. No entanto, o movimento das práticas avaliativas destas professoras revelou que ora elas aproximavam-se de uma perspectiva formativa de avaliação, ora se distanciavam desta e refletiam aspectos da visão positivista em suas práticas.

Como fatores que contribuem para o distanciamento entre o modelo de avaliação formativa pensado por elas e a prática avaliativa desenvolvida na sala de aula, a pesquisa aponta as imposições das políticas de avaliação que não atendem à realidade dos alunos, a rigidez do tempo curricular de realização da avaliação formal, a falta de recursos e estrutura na escola e o contexto social dos discentes. Assim como, para a necessidade de realização de estudos posteriores que nos possibilitem investigar como estes podem ser superados na busca de uma avaliação mais justa, democrática e que esteja a serviço dos processos formativos.

2.2.2 Formativa e mediadora

Linhares; França e Costa (2020) com o propósito de investigar as concepções e práticas docentes por meio da análise dos registros de avaliação da aprendizagem discente, se fundamentaram no entendimento postulado por Hoffmann (2006; 2018), segundo o qual a avaliação da aprendizagem deve ser considerada um processo contínuo e dinâmico, tendo em vista que o imprescindível no decorrer das relações de ensino e aprendizagem não é o resultado final atingido pelos alunos, e sim, o diagnóstico, a análise e a compreensão dos processos de desenvolvimento integral dos alunos. E na compreensão de que cada concepção avaliativa está diretamente ligada a uma compreensão de educação; seja associada a aspectos tradicionais, voltada para a metrificação do conhecimento (Luckesi, 2018), ou pensada com vistas à superação de um modelo classificatório por meio de processos reflexivos e implementação de diferentes estratégias, recursos e instrumentos para avaliar, conforme aponta Hoffmann (2006), ao discutir a avaliação na perspectiva mediadora cuja principal característica é o acompanhamento da aprendizagem do aluno, mostrando a sua evolução, e fazendo os apontamentos necessários para que, de fato, o aprender se efetive em uma perspectiva contínua.

Participaram da pesquisa 16 (dezesesseis) professores, 6 (seis) membros da equipe gestora, entre eles diretores e coordenadores pedagógicos das referidas escolas, totalizando 22 (vinte e dois) colaboradores.

A pesquisa revelou que de acordo com depoimentos dos professores e demais profissionais participantes dos encontros formativos, alguns apontamentos a respeito de concepções e práticas avaliativas que versam sobre os registros da aprendizagem discente, como ferramentas pedagógicas de tamanha significância para a ação docente, não são contemplados no cotidiano das salas de aula. Neste aspecto, embora estes profissionais reconheçam a relevância de registros que deem conta da aprendizagem dos alunos, eles assumem que, na prática, prendem-se às sistematizações escritas, defendendo que, mesmo fragilizadas, ainda dão um suporte pedagógico necessário a uma avaliação que contemple os avanços e dificuldades dos alunos.

Os autores concluem ressaltando que a indefinição da periodicidade da escrita dos registros cujas consequências resultam na quebra do acompanhamento da aprendizagem e na ausência de critérios claros que atendam a totalidade do desenvolvimento do aluno, apontam para a necessidade de aprimoramento das práticas avaliativas no cotidiano escola a como um

todo, no sentido de proporem práticas avaliativas coletivizadas que, de fato, culminem em processos contínuos.

2.2.3 Formativa e emancipatória

Silva e Santos (2017), fundamentando-se na compreensão de avaliação formativa e emancipatória postulada por Philippe Perrenoud (1999), realizaram uma pesquisa com o objetivo de analisar de que forma a avaliação contribui para o processo de desenvolvimento e conhecimento dos educandos para formação cidadã e social. Nesta perspectiva, conceberam a avaliação formativa como instrumento privilegiado de uma regulação contínua das diversas intervenções pedagógicas e situações didáticas que se caracteriza por ser democrática, constante, contínua, diversificada, sistemática e intencional. Democrática por se manifestar como lugar de negociação no movimento de definição de seus objetivos, critérios, instrumentos e dinâmica e pelo fato de que os educandos têm a oportunidade de aplicarem seus conhecimentos e apresentarem suas dúvidas, inseguranças e incertezas. As autoras enfatizam a importância de considerar de forma inter-relacionadas as funções: diagnóstica para que possam verificar se os alunos apresentam ou não domínio pré-requisitos imprescindíveis para novas aprendizagens. Formativa por viabilizar o controle da aprendizagem durante todo o período letivo, com intuito de verificar se o alcance dos objetivos de ensino durante o desenvolvimento das atividades. Somativa em função da necessidade de classificar os alunos de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, tendo em vista sua promoção de uma série para outra.

As autoras concluem enfatizando a importância e a necessidade dos professores e educadores se conscientizarem que a avaliação deve ser concebida como meio avaliação e não como um fim, como um processo de teoria e prática, como uma ferramenta integradora do processo de ensino que norteia a formação do sujeito como cidadão por parte daqueles que com responsabilidade a conduzem.

2.2.4 Formativa e Diagnóstica

A Avaliação Diagnóstica baseia-se no conhecimento do aluno, nas suas estratégias e experiências pessoais para detectar suas necessidades e dificuldades, permitindo ao professor uma análise mais detalhada do processo da aprendizagem. Ela pode ser realizada no início, durante e até mesmo no final de um determinado período (aula, unidade, bimestre

etc.). No início, é considerada uma sondagem, pois verifica-se o conhecimento prévio dos alunos em relação à matéria nova. Durante o processo de ensino-aprendizagem fornece informações importantes para o professor desde o progresso dos alunos, até mesmo em relação à sua metodologia, ou seja, se sua linguagem, seus métodos e materiais estão adequados. No final, ela assume o papel de avaliar o alcance dos objetivos propostos.

A pesquisa de Ramos, Sarmiento e Menegat (2021) tem como foco as concepções e as práticas de professores sobre a avaliação da aprendizagem no contexto da pandemia de covid-19. Fundamenta-se na concepção de avaliação da aprendizagem postulada nos dispositivos legais (Brasil, 1996), compreendida em suas funções diagnóstica (Sanmartí, 2009; Zabala, 1998), formativa ou processual (Bonniol; Vial, 2001; Silva, 2003; Zabala, 1998) e somativa (Bonniol; Vial, 2001; Vianna, 2000; Zabala, 1998). Além dessas funções, concebe-se como propõe a UNESCO (2016), que a avaliação como aprendizagem ocorre com o envolvimento ativo dos alunos estimulando-os a pensar sobre a maneira como aprendem e abrange a reflexão do aluno e a avaliação por pares e por si mesmo.

O resultado da pesquisa revelou que entre as concepções recorrentes nas respostas dos professores destacam-se as funções diagnóstica da avaliação da aprendizagem no contexto da pandemia e a formativa da avaliação, compreendendo-a enquanto um processo em que há de se contemplar o protagonismo do estudante, instrumentalizando-o para que tenha condições de analisar seu próprio desempenho, identificando suas potencialidades e dificuldades.

Com relação às estratégias utilizadas pelos professores para a avaliação, foi possível constatar que o ensino remoto exigiu dos professores outras formas de realizar a avaliação, utilizando diferentes estratégias e instrumentos semelhantes nos ensinos fundamental I e II e médio. A diferença apontada pelos professores encontra-se nas características da faixa etária, posto que as crianças pequenas ainda não têm domínio ou autonomia, ou ambas, suficiente para realização do proposto.

Dentre as estratégias mais citadas, destacam-se: a utilização de formulários, a realização e a postagem de atividades (ou as anteriores associadas ao envio de fotos), os trabalhos interdisciplinares, a participação dos alunos e as atividades dos encontros *on-line* diários no *Google Meet* por meio de brincadeiras e atividades lúdicas. Especificamente no ensino fundamental II e no ensino médio, foram adotados na avaliação: trabalhos em grupo e individual; análise e produção de vídeos; listas de exercícios; elaboração de sínteses e mapas mentais; criação de infográficos; criação de gráficos; criação de mapas digitais; simulação de experimentos; elaboração de questões-desafio; criação de documentários; confecção de *cards*;

provas objetivas e discursivas; debates; recursos tecnológicos digitais, tanto para os momentos síncronos quanto para os assíncronos; produção de *folder*; e pesquisa em grupos com posterior apresentação para turma por meio do *Google Meet*.

Com relação às dificuldades apontadas pelos professores para realizar a avaliação no período do ensino remoto os aspectos mais recorrentes foram: a busca de diferentes formas para realizar a avaliação; o acompanhamento da aprendizagem para identificar as competências (não)desenvolvidas; a observação direta do desempenho dos alunos, devido ao distanciamento físico e, também, ao fato de nem todos alunos participarem dos encontros virtuais; a interação no momento da avaliação que contribuiu para dirimir possíveis dúvidas; a participação incipiente dos alunos nos encontros virtuais que dificultou a consideração dessa participação como um dos componentes avaliativos; o atraso ou a falta de entrega dos trabalhos propostos (especialmente no ensino fundamental I, pois as crianças dependiam do auxílio de algum familiar ou porque as famílias demoravam para se organizar e enviar as fotos dos trabalhos); a incerteza da aprendizagem devido à dúvida sobre a veracidade das avaliações realizadas (se feitas pelos alunos ou por outra pessoa); a dependência e/ou apoio das famílias, no caso das crianças pequenas; a dificuldade em interagir mais com os alunos; e a interferência de muitas famílias na realização das atividades, priorizando o resultado final e não o processo avaliativo.

Apontam também como dificuldade para despertar o interesse das crianças, tanto nas situações de aprendizagem cotidianas quanto naquelas de cunho avaliativo: domínio pessoal de tecnologias e de ferramentas específicas, problemas com a internet, a falta de ambiente apropriado para o trabalho e a mudança na forma de avaliar foram também indicados pelos professores, como dificuldades encontradas para realizar a avaliação no período do ensino remoto. Nesse sentido, ao reconhecerem suas limitações quanto ao uso das tecnologias da informação e comunicação no processo educativo, os professores ressaltaram que o ensino, aprendizagem e avaliação por meio do ensino remoto requer competências que nem sempre os professores têm desenvolvidas. E como sugestões para o aprimoramento da avaliação da aprendizagem no ensino remoto: a necessidade de formação continuada para auxiliar na ressignificação da forma de avaliar; a busca de estratégias para aproximação com os alunos, visando ao desenvolvimento de competências; a continuidade e a otimização do uso das tecnologias para a avaliação; o investimento em situações de aprendizagens inter e multidisciplinares; e a mobilização do corpo docente para ações cooperativas, partilha de saberes e experiência.

Os autores concluem sublinhando que são poucos os estudos realizados na área da educação acerca de tal temática, e para a necessidade aprofundar as discussões sobre a avaliação no ensino remoto.

2.2.5 Avaliação Emancipatória

Lélis e Hora (2019), fundamentando-se nas contribuições de autores que discutem a política educacional que subordina avaliação em larga escala aos interesses da racionalidade econômica, dissociando-a da efetivação de uma formação humana, como Hypólito e Leite (2012), Bonamino e Sousa (2012), Freitas (2012), Camini (2013); Begnault (2014), Oliveira (2010); Pestana (2016) e Castro (2016), realizaram uma pesquisa com o fito de compreender a forma pela qual a equipe gestora e os professores se apropriam dos resultados das avaliações externas e do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) no direcionamento de suas ações. A pesquisa revelou que no interior da escola reverberam dois posicionamentos sobre avaliação externa de âmbito nacional: o dos gestores pedagógicos, que não privilegiam os resultados dos testes externos e nem o índice de qualidade nacional na realização da organização do trabalho pedagógico; e o dos professores que estão modificando “naturalmente” seus fazeres em busca de resultados preconizados pelo Ideb.

Nesse aspecto, os autores constataram que, na visão da diretora da Prova Brasil, permite avaliar o trabalho da escola e da coordenadora e favorece maior empenho do professor. O que evidencia a assimilação da cultura de responsabilização por parte da direção da escola em relação ao docente para a obtenção de melhores rendimentos dos alunos nos testes. Constataram, outrossim, que na visão de alguns professores as avaliações externas interferem no trabalho desenvolvido em sala aula, posto que nas reuniões pedagógicas realizadas com professores e gestores pedagógicos eles são pressionados pelo poder regulador exercido pela Secretaria na implementação da política de resultados tendo em vista o aumento do Ideb. Nesse aspecto, os depoimentos revelaram que as formações continuadas promovidas pela SEMEC, ao invés de oferecer instrumentos teóricos de apoio à ação docente, dedicam-se a orientações instrumentais, focadas no produto e não no processo de ensino e aprendizagem. Assim como críticas contundentes ao direcionamento dado pela Secretaria Municipal em priorizar o treinamento de questões similares à Prova Brasil em detrimento de outras dimensões do currículo, principalmente às vésperas do exame.

Em que pese essas percepções, os autores verificaram que a lógica da avaliação externa está sendo incorporada à organização do trabalho pedagógico, no Projeto Político Pedagógico (PPP), nos momentos de planejamento na jornada pedagógica, nos períodos que antecedem a aplicação dos testes externos e algumas ações isoladas, principalmente com os professores de Língua Portuguesa e Matemática que, por razões pessoais e profissionais, direcionam sua prática para aquilo que é cobrado nos testes externos. Assim, os professores vão adequando os conteúdos àqueles definidos nacionalmente e modificando sua metodologia de modo a preparar seus alunos para a referida prova. Assim, ao invés de contribuir para uma educação emancipatória, formam seres adestrados para a realização de exames externos à escola.

Quanto à organização do ambiente escolar para a realização da Prova Brasil, os autores constataram pouco envolvimento por parte da gestão pedagógica em relação à preparação da comunidade escolar para a sua aplicação. Somente às vésperas, a coordenadora recebe uma comunicação oficializando a data exata de realização da aplicação. A partir desse momento, a coordenação pedagógica entra nas salas de aulas para fazer a comunicação aos alunos e o apelo para não faltarem, pois, dependendo do desempenho dos estudantes, a escola poderá receber benefícios. Além do mais, todo o processo é executado por profissionais externos, o que dificulta a compreensão das etapas e não favorece uma maior participação dos membros da escola, com exceção dos questionários que devem ser preenchidos pelo Diretor e pelos professores de Língua Portuguesa e Matemática.

Os autores concluem ressaltando que almejando resultados mensuráveis, desprovidos de uma reflexão que promova a construção de saberes que possam contribuir para a melhoria da qualidade social do ensino, referenciada por formação emancipatória, a política de avaliação externa e a institucionalização do índice nacional de qualidade, vêm mitigando a autonomia e interferindo mais nos fazeres pedagógicos dos professores do que dos gestores.

2.2.6 Avaliação na perspectiva da Histórico-cultural

Araújo, Prado e Damásio (2022), fundamentados nos pressupostos do materialismo histórico-dialético e da Teoria histórico-cultural, defendem uma concepção de avaliação como ação intrínseca ao movimento de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Nesta perspectiva, ao assumirem a dialética como lógica e teoria do conhecimento e o postulado de Vigotski (2001), segundo o qual o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, os autores buscam compreender e explicitar a vivência da avaliação como unidade mediadora na atividade

pedagógica, em que o objeto do conhecimento humano, construído historicamente, revela-se às gerações posteriores por meio dos objetos de ensino. Com esse entendimento os autores, ao apresentarem uma análise crítica sobre a influência da Base Nacional Comum Curricular (2017), ressaltando a indistinção das dimensões conceituais implícitas entre avaliação e instrumentos utilizados para avaliar, enfatizam a necessidade em se discutir a avaliação à luz de uma perspectiva teórica que compreenda a avaliação como ação-instrumento que contribui para análise e síntese da organização intencional de atividade de ensino. Ou seja, em uma perspectiva teórica que valorize a gênese da aprendizagem e do desenvolvimento humano. O que pressupõe, segundo os autores, assumir a tese vigotskiana de que o ensino, intencionalmente organizado, “deve orientar-se não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento da criança” (Vigotski, 2001, p. 333), para que se possa acompanhar e avaliar o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos no processo de aprendizagem dos conteúdos que conduz a apropriação dos conceitos em meios para agir nas situações na realidade em que vivem. Os autores concluem ressaltando que compreendida em sua dimensão dialética a avaliação concretiza-se mediante o planejamento, a realização e o desfecho de uma atividade pedagógica firmada na concepção da Atividade Orientadora de Ensino em que o professor define e organiza instrumentos e modos de ação e operação que lhe possibilitem a realização de seu trabalho.

2.3 Discussão dos resultados

Nas abordagens relativas ao tema de investigação das pesquisas referentes à avaliação da aprendizagem, verifica-se nos autores o predomínio da Avaliação Formativa, vinculada ou articulada a outras modalidades de avaliação como Diagnóstica, Mediadora e Emancipatória. O que indica a preocupação dos pesquisadores com as práticas avaliativas como integrantes do processo pedagógico. No entanto, eles não esclarecem o porquê da articulação entre estas concepções de avaliação. A impressão que se tem é a de que elas se complementam e devem ser combinadas para beneficiar os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. O que aponta para a necessidade de estudos que apontem caminhos para compreensão de que a avaliação deve ter como foco o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos que se expressa em situações didáticas específicas da educação escolar.

Constatou-se também que é inexpressiva a presença da Teoria histórico-cultural. Apenas o artigo de Araújo, Prado e Damásio (2022) fundamenta-se nesta perspectiva teórica

que se diferencia das demais concepções avaliativas por conceber que o significado da avaliação na atividade de ensino-aprendizagem deve ser o de orientação e de direcionamento do processo de apropriação dos conhecimentos. Em outras palavras, que avaliação como mediadora entre a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem possibilita a regulação da atividade pedagógica, no sentido de direcionar e orientar o processo de ensino-aprendizagem de forma a assegurar a apropriação dos conhecimentos teóricos. Trata-se da avaliação como análise e síntese das atividades dos sujeitos, tanto daquele que ensina como daquele que aprende. Refere-se, portanto, a uma avaliação que tem como foco a análise e síntese das atividades tanto daquele que ensina como daquele que aprende que deve considerar os conhecimentos prévios dos alunos como condição para que possam se apropriar daquilo que lhe é potencial, isto é, do que não estava ao seu alcance, mas que, por meio do ensino, ele terá potencialidade de se apropriar. Compreensão que estabelece um diferencial importante com relação às demais concepções de avaliação da aprendizagem.

Infere-se, portanto, que a Teoria histórico-cultural se destaca como uma concepção teórica importante para a qualificação da discussão sobre avaliação da aprendizagem, no sentido de que o trabalho pedagógico, ancorado em seus fundamentos, possibilita a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade (as objetivações humanas), potencializando o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Neste sentido, considerando ser esta teoria a base teórica do ensino desenvolvimental e o fato de não terem sido identificadas pesquisas que se fundamentam nesta perspectiva teórica, o próximo capítulo discute as contribuições da Teoria do Ensino Desenvolvimental para avaliação da aprendizagem.

3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL

Este capítulo objetiva apresentar as contribuições da teoria do ensino desenvolvimental de Davidov para a avaliação da aprendizagem, possibilitando auxílio ao professor na elaboração de instrumentos que impulsionem um pensamento escolar crítico e teórico. No entanto, considerando que as bases teóricas dessa teoria se encontram na Teoria histórico-cultural, de Vygotsky, e na teoria da atividade, de Leontiev, inicialmente serão apresentados conceitos desses autores, necessários para o entendimento da avaliação do processo de ensino e aprendizagem na perspectiva do desenvolvimento humano. Na sequência, apresenta-se a teoria do ensino desenvolvimental de Davydov, tendo-se em vista explicitar sua contribuição para pensar a avaliação da aprendizagem para além da compreensão da avaliação fundamentada no meio escolar.

3.1 Bases teóricas do ensino desenvolvimental: Vygotsky e Leontiev

Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) foi um psicólogo soviético cujo trabalho teve um impacto profundo nos campos da psicologia e da educação. Nascido em Orsha, Bielorrússia, recebeu seus primeiros ensinamentos de um professor de matemática cujo método de ensino era semelhante aos diálogos socráticos. Após concluir os estudos ginasiais, mudou-se para Moscou onde iniciou o ensino superior no curso de Medicina, mas como possuía inclinações para a área de humanas, abandonou o curso de Medicina e se matriculou no curso de Direito da Universidade de Moscou. Ao término deste curso, retornou à Faculdade de Medicina, com a intenção de aprofundar os estudos em neurofisiologia. Estudou também Filosofia e História na Universidade Popular Shanyavsky (Baquero, 1998).

Toda sua formulação teórica advém do fato de ele ter vivenciado o contexto sociopolítico e intelectual do período revolucionário russo, no qual a ciência era extremamente valorizada. Esta revolução, tornou possível a realização de estudos científicos fundamentados no materialismo dialético com o propósito de superar tanto as visões idealistas e metafísicas da verdade quanto as “materialistas ingênuas” que não levavam em consideração a mudança do mundo. Conseqüentemente, inicia-se no campo da psicologia um intenso debate a respeito das teorias psicológicas que até então explicavam o comportamento psicológico humano de forma fisiológica ou idealista. Como escreve (Rego, 1995, p. 28):

[...] existia de um lado um grupo que, baseado em pressupostos da filosofia empirista, via a psicologia como ciência natural que devia se deter na descrição das formas exteriores de comportamento [...] já de outro lado, outro grupo, inspirado nos princípios da filosofia idealista, entendia a psicologia como ciência mental, acreditando que a vida psíquica humana não poderia ser objeto de estudo da ciência objetiva, já que não era manifestação do espírito.

Em contraposição a essas correntes, Vygotsky, com base no argumento de que os modelos elementaristas que negavam a consciência e os modelos subjetivistas consideravam a consciência e os processos interiores desvinculados das condições materiais que os constituíam, se propôs a pensar uma psicologia fundamentada nos pressupostos do Materialismo histórico-dialético que tivesse relevância para a educação e para a prática médica de reabilitação. Seu compromisso era desenvolver um trabalho teórico aplicado que, em função das necessidades sociais do povo soviético, tinha como uma de suas metas promover a educação de toda a população, eliminando o analfabetismo e elaborando programas educacionais que desenvolvessem as potencialidades de jovens e crianças.

De 1915 a 1925, Vygotsky realizou estudos sobre arte, literatura e estética e propôs, com base no materialismo histórico-dialético, uma nova forma de análise da arte fundada no materialismo histórico. Até então, ele não havia desenvolvido estudos sobre a formação social da mente, nem da relação entre aprendizagem e desenvolvimento em sua forma mais complexa, como apresentam seus escritos sobre a constituição das funções psicológicas superiores e sobre estas funções em pessoas que têm o curso do desenvolvimento diferenciado pelas deficiências (Vygotsky, 1997; 2000). Contudo, em seus estudos sobre *Psicologia da Arte* (1999), Vygotsky explicita sua concepção do psiquismo como eminentemente social ao contestar a visão da produção artística como fruto das determinações inatas do psiquismo individual,

Fichtner (2010, p. 12) aponta o ano de 1924 como marco dos estudos de Vygotsky sobre a formação social da mente, visto ter sido neste ano que juntamente com Luria Vygotsky, publicou na *Revista Journal of Genetic Psychology* um artigo sobre “desenvolvimento” cultural da criança. Segundo Fichtner (2010) foi este artigo, que tem como foco o estudo da constituição das funções psicológicas superiores que distinguem os homens dos outros animais, que deu origem à Teoria histórico-cultural.

Sob tal perspectiva, a ideia central dessa teoria se traduz no caráter histórico e social dos processos psicológicos superiores, únicos dos seres humanos, ou seja, as funções mentais superiores do homem - percepção, memória, pensamento - que se desenvolvem na sua relação com o meio sociocultural.

Para explicar a formação mental humana, Vygotsky recorreu aos conceitos de ontogênese e filogênese, concebendo-os como duas linhas que se cruzam no curso histórico do desenvolvimento humano. O autor explica que as funções psicológicas elementares têm origem biológica (filogênese), isto é, no processo que conduziu o aparecimento da espécie *Homo Sapiens* e nas funções psicológicas superiores no processo de desenvolvimento histórico graças ao qual o homem primitivo se converteu a partir das relações sociais em um ser culturalizado (Vygotsky, 2000). Isso significa que a origem das funções psicológicas superiores é de natureza histórico-cultural e emergem dos processos psicológicos elementares de origem biológica. Assim, Vygotsky concebeu o desenvolvimento psicológico como um processo contínuo de “reprodução” e apropriação das atividades e capacidades historicamente construídas no qual a transformação das estruturas mentais ocorre do social para o individual, ou seja, de fora para dentro, cuja força motriz resulta das relações entre os processos filogenético e ontogenético.

Com essa visão ele defendeu que o pensamento, o desenvolvimento mental e a capacidade de conhecer o mundo e nele atuar são construções sociais que dependem das relações que o homem estabelece com o meio. Ao afirmar o primado do social no desenvolvimento humano, escreve Vygotsky (1989, p. 114):

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

Os mecanismos denominados “superiores” destacam-se significativamente em relação aos mecanismos mais elementares, como as ações reflexas, reações automatizadas ou simples associações entre experiências. A distinção crucial entre os processos superiores e as funções psicológicas elementares reside em sua natureza intencional. Isso implica que os seres humanos têm a capacidade única de planejar, imaginar eventos não vivenciados anteriormente e conceber objetos que não estão diretamente perceptíveis. Essa característica, inerente à espécie humana, não está presente desde o nascimento; pelo contrário, resulta de um processo de desenvolvimento que está intrinsecamente ligado à interação do indivíduo com seu meio social. É nesse movimento de interação que o ser humano, conforme Rosa e Adriani (2006, p. 272), “[...] se apropria de forma subjetiva e particular do social, transformando-o ao internalizá-lo e, ao mesmo tempo, se transforma e singulariza”. Esse processo dinâmico evidencia a capacidade única do homem de assimilar subjetivamente elementos do contexto social, transformando-os

internamente, ao mesmo tempo em que experimenta sua própria transformação e singularização.

A relevância da educação reside no entendimento de que ela se configura como um fenômeno histórico-cultural, no qual a criança não apenas se adapta, mas verdadeiramente se apropria das conquistas do desenvolvimento da espécie humana. Nesse contexto, Leontiev (1978) destaca como característica primordial desse processo a promoção do desenvolvimento de novas funções psíquicas no indivíduo, conforme identificadas por Vygotsky como funções psíquicas.

Nesse sentido, uma das melhores definições do termo Histórico-cultural foi dada por Leontiev (1997, p. 25), ao afirmar que “as funções naturais, ao longo do desenvolvimento, são substituídas pelas funções culturais, que são o resultado de assimilação dos meios historicamente elaborados para orientar os processos psíquicos”. Em outras palavras, significa dizer que ao longo de seu desenvolvimento a criança vai adquirindo as funções naturais que, posteriormente, serão substituídas pelas funções culturais por meio do processo de internalização das experiências que se deram no plano interacional.

Na mesma linha, Delari Junior (2013) destaca como elementos essenciais levantados por Vygotsky que deram origem à Teoria histórico-cultural: a relação entre pensamento e linguagem, a gênese da consciência humana nas práticas sociais e a relação entre conceitos espontâneos e conceitos científicos na formação e no desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Compartilhando com esse entendimento, Freitas (2010, p. 03) ressalta que o grande investimento intelectual de Vygotsky foi a constituição de uma psicologia no sentido de compreender “[...] a constituição dos fenômenos psicológicos humanos na sua complexidade, na sua origem processual histórica enraizada nas relações sociais e resultante de processos de mediação pela atividade humana concreta”.

De 1936 a 1956, durante o governo de Joseph Stalin (1878-1953), a publicação das obras de Vygotsky foi suspensa na URSS por motivos políticos. Além disso, em função da tensão política entre os EUA e a URSS, somente a partir da década de 1980 suas ideias passaram a ser difundidas em países europeus como Alemanha, Dinamarca e Espanha, entre outros, e na década de 1990, em países da América do Sul, como Brasil. Atualmente, a obra de Vygotsky tem fundamentado discussões de vários grupos de estudos que buscam respostas às questões relacionadas ao processo ensino-aprendizagem.

Serão apresentados, a seguir, os conceitos de Vygotsky necessários à compreensão da avaliação da aprendizagem na perspectiva ensino para o desenvolvimento humano.

3.2 Aprendizagem e desenvolvimento

Para Vygotsky, aprendizagem e desenvolvimento são processos distintos, mas interdependentes, entre os quais há relações complexas. A aprendizagem decorre do processo de abstração e requer consciência da estrutura do objeto e das relações com suas propriedades. Desse modo, ela potencializa o desenvolvimento, uma vez que ela requer da criança o desenvolvimento de formas mentais novas para lidar com o objeto. Portanto, para Vygotsky, a aprendizagem escolar é a principal via do desenvolvimento intelectual da criança.

Com esse entendimento, Vygotsky se contrapõe às abordagens que explicam a aprendizagem como o resultado do desenvolvimento, ou seja do processo maturação. Como expõe Vygotsky (2010, p. 103-104):

Um fato surpreendente, e até hoje desprezado, é que as pesquisas sobre o desenvolvimento do pensamento no estudante costumam partir justamente do princípio fundamental [...] de que este processo de desenvolvimento é independente daquele que a criança aprende realmente na escola. A capacidade de raciocínio e a inteligência da criança, suas ideias sobre o que a rodeia, suas interpretações das causas físicas, seu domínio das formas lógicas do pensamento e da lógica abstrata são considerados pelos eruditos como processos autônomos que não são influenciados, de modo algum, pela aprendizagem escolar (Vygotsky, 2010, p. 103-104).

Ao fazer a crítica a essas concepções e estabelecer a distinção entre aprendizagem e maturação, Vygotsky insere algo novo na relação entre os dois processos e apresenta a aprendizagem como possibilidade para impulsionar o desenvolvimento, mesmo considerando-o como um conjunto bem maior que a aprendizagem. Vygotsky (1998, p. 115) distingue estes dois processos, da seguinte forma:

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal, para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente.

Nessa perspectiva, Vygotsky amplia a função da aprendizagem ao concebê-la como produto da relação de interdependência entre a pessoa que está aprendendo e aquela que está

ensinando, e atribuir à educação escolar um papel de extrema relevância para impulsionar o processo de desenvolvimento das funções psíquicas através do ensino das matérias escolares.

É através do ensino que a criança adquire hábitos, qualificações, desenvolve-os, antes de aplicá-los conscientemente, mas não há um paralelo específico entre o ensino e o desenvolvimento que correspondem às funções psicológicas desenvolvidas (Vygotsky, 2001). O ensino tem organização e sequência próprias, e não se pode esperar que as leis do ensino coincidam com o processo de desenvolvimento do aluno. Um conteúdo considerado relevante para a escola, dentro do campo matemático, por exemplo, pode não ser tão valioso para o desenvolvimento mental em determinado momento. Mas, como afirma Vygotsky (2001), com o contato da criança com o conteúdo ensinado em sala, em um certo momento, ela terá apreendido o que lhe foi ensinado. Conforme esse autor:

Uma vez que uma criança tenha aprendido a realizar uma operação, ela passa a assimilar algum princípio estrutural cuja esfera de aplicação é outra que não unicamente a das operações do tipo daquela usada como base para assimilação do princípio. Consequentemente, ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois no desenvolvimento, ou seja, o aprendizado e o desenvolvimento não coincidem (Vygotsky, 1991, p. 56).

Nesse sentido, Vygotsky, ao destacar a importância da aprendizagem no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, explica a aprendizagem e o desenvolvimento como processos distintos, mas interdependentes, entre os quais há relações complexas. A aprendizagem decorre do processo de abstração e requer consciência da estrutura do objeto e das relações com suas propriedades. Portanto, a aprendizagem potencializa o desenvolvimento da criança, uma vez que requer dela desenvolver formas mentais novas para lidar com o objeto. Para Vygotsky, a aprendizagem escolar mediante o ensino é a principal via do desenvolvimento intelectual da criança.

Deste modo, Vygotsky destaca como objetivo da aprendizagem escolar o domínio dos símbolos e instrumentos culturais presentes na vida social. Domínio que se dá mediante a aprendizagem de objetos de conhecimento (conteúdos) cuja organização do ensino propicie a internalização de conceitos. Ou seja, de formas, de modos de aprender a pensar dialeticamente que permite ao sujeito reconstruir e reinterpreta a realidade em vive. Para Vygotsky: “o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”, é aquele que ajuda o aluno a mudar para um patamar mais elevado de pensamento, tendo como ponto de partida o conhecimento que o aluno já possui, suas ideias e leituras do mundo, de forma geral ou especificamente do meio em que vive (Vygotsky, 1999, p. 117).

Destarte, a aprendizagem assume um papel central na dinâmica escolar, visto que influencia consideravelmente o desenvolvimento cognitivo do aluno. O ensino, por sua vez, atua como o meio pelo qual os alunos assimilam a cultura letrada, promovendo o desenvolvimento de suas capacidades mentais e subjetivas. Essa apropriação cultural ocorre por meio da assimilação dos conteúdos, possibilitando a formação de conceitos mais complexos. Tais conceitos não apenas contribuem para o avanço individual, mas também abrem caminho para mudanças sociais. A perspectiva é de uma sociedade aprimorada, onde os conceitos científicos são internalizados em um contexto de desenvolvimento social, marcado por progressos e desafios, refletindo o processo de evolução das pessoas envolvidas na experiência pedagógica.

3.3 Zona de desenvolvimento proximal e a aprendizagem

Conforme mencionado, Vygotsky (1998) atribuiu valor considerável à aprendizagem escolar, entendendo que é ela que introduz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança, em relação à sua aprendizagem cotidiana. Para o autor, o desenvolvimento intelectual caracteriza-se pela transição de um nível de conhecimento cotidiano para um nível de conhecimento científico. Para explicar esse processo, ele desenvolveu os conceitos de zona de desenvolvimento real (ZDR) e de zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Como explica Vygotsky (1991), ao iniciar sua trajetória escolar a criança já possui conhecimentos, informações a respeito de assuntos variados, que se conectam ao currículo escolar. Esse conhecimento já lhe pertence, ela já se apropriou de noções de aritmética, porque em algum momento usou divisão, adição ou subtração em seu cotidiano, de maneira antecedente ao percurso escolar. Vygotsky (1998) denomina a capacidade que a criança tem de realizar tarefas de modo independente, sem a ajuda de outras pessoas de Zona de desenvolvimento real (ZDR). Esse conhecimento que a criança adquiriu anteriormente a sua entrada na escola não desaparece, mas será utilizado com novas informações que favorecerão seu desenvolvimento e desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem escolar.

Segundo o autor, a escola somente desempenhará com sucesso o seu papel na ação pedagógica se intencionalmente organizar sua atuação para, com base no nível de desenvolvimento real, dirigir o ensino para níveis intelectuais ainda não totalmente incorporados pelo aluno, ou seja, seu nível de desenvolvimento proximal. A ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado por aquilo que a criança é capaz de fazer

sozinha e determinada por aquilo que a criança ainda não é capaz de fazer sozinha, mas que, com o auxílio de alguém mais experiente, conseguirá fazer (Vygotsky, 1991).

A escolarização, para Vygotsky, é a atividade na qual se adquire o domínio de símbolos e instrumentos culturais disponíveis nas sociedades que possibilitam a mediação da criança com os outros e com o meio ambiente, ampliando sua ação como ser social. Essa aquisição não se faz de outra forma senão na aprendizagem dos conceitos das diversas áreas do conhecimento que ativam todo um grupo de processos de desenvolvimento que promove rupturas e transformações no modo de pensar da criança. Nesse sentido, ele afirma que o ensino somente se justifica quando incide sobre a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, quando auxilia o aluno no desenvolvimento de funções que estão em processo de amadurecimento (Vygotsky 1999).

A ZDP representa as funções mentais que se desenvolverão no futuro, as habilidades que estão em processo de formação. Ela provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Com base nesse conceito pode-se identificar os processos de maturação que já foram completados e os que estão em estado de formação, ou seja, que estão começando a amadurecer e a se desenvolver (Vygotsky, 1991).

A zona de desenvolvimento proximal é um instrumento que permite apreender as funções mentais que estão em processo de maturação por meio do processo de aprendizagem, e por conseguinte avaliar simultaneamente a aprendizagem dos conteúdos escolares num movimento formativo que se opõe à concepção de avaliação defendida pelos reformadores empresariais da educação que, segundo Freitas (2014, p. 1093):

[...] ampliaram a função da avaliação externa e deram a ela um papel central na *indução da padronização* como forma de permitir o fortalecimento do controle não só sobre a cultura escolar, mas sobre as outras categorias do processo pedagógico, pelas quais se irradiam os efeitos da avaliação, definindo o dia a dia da escola (Freitas, 2014, p. 1093).

Essa padronização do conhecimento ao desconsiderar o desenvolvimento intelectual do aluno e a constituição da subjetividade dos alunos no processo de aprender e ignorar aspectos qualitativos não avalia adequadamente as competências imprescindíveis ao desenvolvimento humano como a expressão do pensamento por meio da escrita, a interpretação de textos, a apropriação dos conceitos, a expressão de emoções, entre outras capacidades intelectuais. Nesse aspecto, a Zona de Desenvolvimento Proximal oferece uma compreensão mais ampla da

aprendizagem do aluno, considerando seu desenvolvimento não apenas com base no que já foi alcançado, mas também no que está em processo de maturação (Vygotsky, 1991).

Como afirma Vygotsky, (1991, p. 58) o “estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal”. Isso significa que, para avaliar o desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno, faz-se necessário considerar os conhecimentos apreendidos e os que estão em via de desenvolvimento. Ou seja, o modo pelo qual o Inter psíquico está se transformando em intrapsíquico, a forma como ocorre o processo de subjetivação, de interiorização da atividade externa. E esse processo de interiorização, de transformação interior, de subjetivação, de mudança qualitativa nos processos cognitivos, isto é, de transformação cognitiva que implica processos complexos como abstração, generalização, formação de conceitos que constitui o cerne da avaliação da aprendizagem.

Embora o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) em muito contribua para enriquecer o processo de avaliação, Chaiklin (2011) chama atenção para o fato de que a popularização deste conceito, tem transmitido, por meio de uma compreensão simplista, a ideia de uma educação segundo a qual um professor competente ajuda a criança a dominar o conteúdo de maneira prazerosa e fácil. Conforme esclarece o autor, Vygotsky nunca afirmou que a ZDP seria um processo agradável de aprendizagem. Além disso, Chaiklin (2011) observa que segundo Mercer e Fischer “[...] “existe um risco que o termo seja usado como pouco mais do que uma alternativa da moda à terminologia piagetiana ou ao conceito de QI para descrever diferenças individuais de desempenho ou potencial” (Chaiklin, 2011, p. 660)

Signor, Berberian e Santana (2017) também destacam a importância de conceitos ZDR e ZDP para o processo de ensino-aprendizagem, especialmente ao lidar com crianças identificadas com transtornos do neurodesenvolvimento com o objetivo é fortalecer a subjetividade, em vez de concentrar-se apenas nas dificuldades biológicas que ela pode apresentar no processo de aprendizagem. Como escreve Chaiklin, 2011, p. 667):

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

É nesse sentido que Vygotsky destaca a importância de um ensino que priorize o desenvolvimento da criança, proporcionando condições para uma aprendizagem que promova o desenvolvimento das funções psíquicas. Isso implica intervenções para além do simples repasse de conhecimento já estruturado, tendo em vista uma aprendizagem que propicie o desenvolvimento integral do aluno. Nessa direção, a avaliação da aprendizagem emerge como uma parte significativa do processo de ensino: acompanhar o desenvolvimento do aluno através de atividades organizadas, planejadas com vistas a formação do seu pensamento teórico (apropriação do conhecimento), considerando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. A avaliação nesse entendimento, configura-se como indicativo do conhecimento apropriado e do desenvolvimento que sucederá a aprendizagem já adquirida. Atribuição métrica perde o sentido diante do processo promovido pelo ensino organizado na perspectiva histórico-cultural.

Cabe destacar, a respeito da ZDP, que em sua teorização acerca da organização do ensino, Davydov considerou o conceito de zona de desenvolvimento proximal, podendo ser utilizado como um parâmetro para o professor compreender como deverá orientar as crianças numa perspectiva desenvolvimental, sendo assim requer uma organização do ensino de modo a criar relações entre conceitos científicos e conceitos cotidianos, para que possa oferecer aos alunos novas possibilidades de ação diante do objeto de estudo.

3.4 Teoria da Atividade como fundamentação à atividade de estudo

Leontiev foi um psicólogo russo que fez parte da *Troika*, grupo formado por Lev. S. Vygotsky e Alexander Luria (1902-1977), que adotando as bases teóricas marxistas e as ideias de Vygotsky se dedicou ao estudo da atividade humana para formular a teoria da atividade.

Libâneo (2004) esclarece que no período de 1930 a 1934 os trabalhos realizados por Leontiev tiveram como objetivo investigar o desenvolvimento do psiquismo humano, os processos psicológicos superiores, o processo de internalização, a estrutura da atividade global da atividade humana e seu desdobramento em outras atividades, das emoções e dos processos de comunicação. No conjunto desses estudos ele apresentou os elementos componentes da estrutura da atividade psicológica humana.

Como Vygotsky, Leontiev ao explicar o desenvolvimento humano como processo histórico com base em condições biológicas e sociais, argumentou que sob essas condições, no decorrer do processo de evolução, o psiquismo humano desenvolve-se por meio da atividade que, por sua natureza consciente, determina, nas diversas formas de sua manifestação, a

formação de capacidades, motivos, finalidades, sentidos, sentimentos, entre outras, que produzem um conjunto de processos pelos quais o indivíduo adquire existência psicológica.

A partir desse entendimento, Leontiev (1978) definiu a atividade humana como o processo no qual ocorrem às mútuas transformações na vida humana por meio das relações entre sujeito-objeto. É através da atividade que o objeto em sua forma objetiva (concreta) adquirem sua forma subjetiva. Desta forma, sendo a atividade humana constituída por um conjunto de atividades que se substituem umas às outras, a atividade do indivíduo emerge de um sistema de relações sociais no qual ele se encontra inserido. Diante disso, a atividade de cada ser humano depende do lugar que ele ocupa na sociedade, das condições em que vive. É na sociedade que se encontram as condições externas que acomodam a atividade humana dos indivíduos e estas condições sociais carregam em si os motivos, as finalidades (objetivos) e os meios da atividade.

Para Leontiev (1978), um dos fatores determinantes no desenvolvimento da atividade é da consciência é o lugar que o indivíduo ocupa concretamente no sistema de relações, visto que no decurso de sua vida as alterações dos conteúdos de suas atividades reais influenciam o desenvolvimento dos seus processos cognitivos. Portanto, para o autor, o desenvolvimento psicológico humano origina-se da vida social objetiva, em relações sociais reais e caracterizam os homens a partir de seus contextos.

Isso significa que a atividade psicológica humana é mediada pelo reflexo psíquico da realidade. Que há uma unidade entre a vida espiritual que orienta o sujeito no mundo objetivo e o próprio mundo objetivo. Deste modo, a principal característica da atividade psicológica humana é seu caráter objetual, cuja natureza envolve à esfera das necessidades, à esfera das emoções. É a necessidade que dirige e regula a atividade concreta do sujeito em um meio objetual. Porém, uma necessidade, seja ela de sobrevivência básica e/ou material ou de cunho emocional, não é capaz de provocar nenhuma atividade de modo definido. Apenas quando um objeto corresponde à necessidade, esta pode orientar e regular a atividade (Leontiev, 1978).

É nesse processo que, a partir das formas como os indivíduos produziram e produzem sua existência por meio de suas atividades, a estrutura da consciência se transforma. Portanto, para Leontiev, a atividade humana é a chave do entendimento da relação entre consciência e o mundo objetivo. É com base na atividade externa que é possível inferir vínculos com a atividade psíquica, posto que a atividade interna se estrutura mediante a atividade material externa. A essa apropriação, Leontiev denominou “humanização do homem”, porque, através dela, que é consubstanciada na linguagem e no compartilhamento da atividade humana, o

homem desenvolve a capacidade de reproduzir o reflexo ideal de sua atividade, construindo seu psiquismo.

Nessa perspectiva, Leontiev (1978), ao estruturar da atividade psicológica humana, explicou que a atividade se constitui com base em uma necessidade específica das relações do ser humano com o mundo real e é dirigida a um objetivo. Deste objetivo deriva o motivo do sujeito para realizar tal atividade através de ações, e operações que, por sua vez, dependem de determinadas condições.

De acordo com essa estrutura, a necessidade é, segundo Leontiev (2021), o elemento motor da atividade. Ou melhor, toda necessidade está vinculada a um motivo que, por sua vez, está em relação direta com a atividade. O motivo é aquilo para o qual a atividade se orienta. Já a atividade se realiza por meio de ações que visam a um objetivo a ser atingido. Mas para que as ações se realizem são requeridas determinadas operações e estas operações também requerem determinadas condições para se realizarem.

Considerar a influência da Teoria da Atividade de Leontiev no âmbito da educação escolar parte do princípio de que toda a apropriação humana se concretiza por meio da atividade do sujeito em relação ao objeto. Além disso, esse enfoque sustenta a ideia de que o processo de obtenção de conhecimento é ativo, pois revela a maneira pela qual o saber sistematizado é internalizado. Nessa concepção, a Teoria da Atividade tem sido adotada por psicólogos e educadores como uma ferramenta para compreender o processo de aprendizagem e orientar a organização do ensino em situações específicas de sala de aula, conforme evidenciado por estudiosos como Davidov (1982, 1988) e Rubstov (1996).

Como explica Leontiev (1978), na aquisição dos conhecimentos, ocorre a atividade de formação de ações interiores, cognitivas, ou seja, ações e operações intelectuais. Essas ações, antes de se transformarem em propriedade interna de um sujeito, são ações externas presentes na prática social. Isso ocorre no processo de apropriação tanto de instrumentos físicos quanto simbólicos; tanto na formação de ações e operações motoras quanto mentais. Mas, como sublinha Leontiev, a internalização de um instrumento simbólico e das ações e operações mentais são processos bem mais complexos que a apropriação de um instrumento físico e a aprendizagem de uma ação motora.

Segundo o autor, no processo educativo o “adulto tem de construir ativamente essas ações na criança” (Leontiev, 1978, p. 200). Para isso, é preciso transformar o conhecimento em uma ação exterior e, progressivamente, transformá-la em uma ação interior na criança.

Essa transição do plano interpessoal para o intrapsíquico, também destacada por Vygotsky, constitui o próprio objeto do fazer pedagógico. Para Vygotsky e Leontiev, a educação e o ensino são formas universais de desenvolvimento psíquico do homem. Segundo esses autores, o desenvolvimento é viabilizado pela apropriação dos conceitos científicos. A aprendizagem dos conceitos promove a transformação do conteúdo e da forma de pensamento. Do conteúdo por ser uma interpretação da realidade e da forma, por colocar em movimento ações mentais específicas para a compreensão do objeto.

Nesta perspectiva, os conteúdos escolares correspondem a uma forma de consciência social, isto é, a atividade humana no plano ideal. Os instrumentos presentes na prática e consubstanciados em instrumentos simbólicos, em signos que permitem o homem interagir com objetos e fenômenos no plano ideal. Na educação escolar, esses signos estão presentes nos conceitos científicos das diversas áreas do conhecimento. É a sua apropriação na condição de instrumento cognitivo que confere ao ensino o caráter promotor de desenvolvimento.

Além disso, essa natureza histórico-cultural da formação dos sujeitos é que leva à compreensão de uma educação como prática capaz de promover a humanização do indivíduo. Nessa direção, a organização do ensino conforme apresentada por Leontiev (1978), configura-se como um instrumento para a apropriação do conhecimento sistematizado, ou seja, da consciência social, externa ao aluno. A avaliação da aprendizagem é considerada nessa perspectiva como uma atividade humana, sendo assim ela instrui, acompanha e orienta o aluno no percurso da compreensão do objeto de estudo.

É na ação mediada pelo professor e aluno que se cria oportunidades para compreensão do mundo externo, o conhecimento já constituído em relação aos processos internos, psíquicos do escolar, portanto a avaliação com base nos estudos de Leontiev e Vygotsky é parte do processo de aprendizagem, ou seja, indicativo do desenvolvimento escolar, considerando nesse caminho as transformações ocorridas no mundo intrapsíquico do aluno. A avaliação da aprendizagem do escolar, abarca aspectos sociais, biológicos e psíquico, compreendendo o aluno como sujeito integral e não fragmentado.

É importante ressaltar que as avaliações censitárias, em larga escala, numa direção oposta a atividade humana discutida por Leontiev, enfatiza a reprodução do conhecimento, limita a criatividade e espontaneidade do aluno no processo de aprendizagem, atribui uma importância considerável ao que o aluno já aprendeu, resumindo o percurso escolar a metas alcançadas pela repetição do conteúdo. Conforme já discutido nesse texto, Vygotsky compreende o desenvolvimento mental do sujeito, considerando seu desenvolvimento real e o

conhecimento em vias de se concretizar, o desenvolvimento proximal. Em outras palavras, não é interessante para as avaliações externas o processo integral do aluno, mas apenas parte dele, fragmentando o ensino e o seu desenvolvimento.

3.5 Teoria do ensino desenvolvimental e suas contribuições para avaliação da aprendizagem

Vasily Vasilyevich Davydov nasceu em Moscou em 1930 e morreu em 1998, com 68 anos. Na Universidade Estadual de Moscou, cursou Filosofia e Psicologia. Formou-se em 1953 e iniciou sua carreira como pesquisador e cientista no campo da psicologia educacional. Logo após, completou seus estudos de pós-graduação em Filosofia em 1958 e de doutorado em Psicologia em 1970.

Durante sua formação acadêmica, Davydov, participou como colaborador das pesquisas de seus professores. Neste ínterim, fez amizade com Galperin, Elkonin e com o filósofo Ilyenkov, amigo e parceiro nas discussões filosóficas.

De acordo com Freitas e Libâneo (2013), por um período, Davydov apoiou a teoria de Galperin sobre a formação de ações mentais por etapas, fundamentada na teoria da atividade de Leontiev. Posteriormente, a partir de estudos e experimentos realizados na escola N° 91 de Moscou, que contaram com a colaboração de Elkonin, Davydov apresentou, em 1970, a teoria do ensino desenvolvimental.

Seus principais fundamentos encontram-se nas teses de L. S. Vygotsky sobre a relação dialética entre educação, aprendizagem e desenvolvimento, formação de conceitos, e na Teoria da atividade de A. N. Leontiev e colaboradores, a partir da qual explicitou a atividade de estudo. (Davidov; Márkova, 1981; 2018, *apud* Puentes, 2018). Conforme o autor,

a única teoria compatível com as tarefas das reformas escolares é a que leva em conta o papel desenvolvimental do ensino e da educação no processo de formação da personalidade da criança e que está orientada para a busca dos (meios) psicopedagógicos que ajudarão a exercer uma influência substantiva tanto no desenvolvimento mental geral das crianças quanto no desenvolvimento de suas capacidades específicas (Davydov, 1988, p. 13).

Com base nesses fundamentos Davydov, em contraposição metodologia tradicional de ensino, a teoria desenvolvimental tem por essência a formação do conceito teórico que promove o pensamento crítico, que possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas que contribuem para ao desenvolvimento do sujeito.

3.6 Pensamento Empírico e Teórico

Davydov (1988), ao afirmar que o modo como o ensino é organizado, nas diferentes disciplinas escolares, interfere na relação dos alunos com o objeto de estudo, distinguiu dois tipos de conhecimento social: o empírico e o teórico. Esses dois tipos de conhecimento estão ligados a diferentes tendências do desenvolvimento científico e se distinguem na forma e no conteúdo: o pensamento empírico, produto da pedagogia tradicional e o pensamento teórico, resultado das buscas pela obtenção de um nível mais elevado de consciência e de pensamento, requerido pela sociedade socialista que se afirmava.

Segundo Davydov (1988), embora o pensamento empírico seja importante para a internalização de conhecimentos científicos, ele é insuficiente para oportunizar o desenvolvimento do sujeito em sua omnilateralidade, posto que se caracteriza por priorizar a descrição das propriedades externas do objeto que configuram as propriedades específicas identificadoras da classe dada. Como explica Kopnin (1978, p. 158)

[...] o reflexo em toda a sua *imediatez* é um traço característico do conhecimento sensorial-concreto. O geral e o essencial não estão separados, não estão diferenciados do singular e do casual; a relação entre o geral e o singular não *se baseia em sua necessidade*, mas se manifesta como dado empírico [...] o sensorial concreto é apenas o ponto de partida e não o ponto supremo do conhecimento.

Particularidade que, segundo Davydov (1988), molda o sujeito a partir das representações mentais e sociais já existentes e o mantém refém de caminhos já percorridos, porque “o pensamento se realiza com a ajuda das abstrações e generalizações de caráter lógico-formal que somente levam a formar os chamados conceitos empíricos” (Davydov, 1988, p. 107). Deste modo, o que qualifica a generalização e abstração empírica consiste na análise e na comparação de objetos observáveis com a finalidade de identificar suas semelhanças, distinguir seus atributos e classificá-los de modo que se possa identificar o que há de geral e comum entre eles. Ou seja, em estabelecer como comum as propriedades que são parecidas em todos os objetos de uma determinada classe, a partir do movimento que vai do particular para o geral, constituindo-se em concreto o objeto material captado pela percepção visual. Por consequência, o conceito formado permite apenas nomear suas características externas, que são conhecidas pela percepção, não revelando suas conexões internas e essenciais.

Davydov considera importante o caminho para a formação do pensamento empírico, porém não o mais efetivo para o desenvolvimento mental do indivíduo, para que ele se torne sujeito autônomo, crítico e criativo no desempenho de suas atividades laboral e cognitiva. Daí

a importância que autor atribui a formação do pensamento teórico durante a atividade de estudo planejada e orientada pelo professor.

O pensamento teórico desvela a essência do objeto, por meio das contradições entre as propriedades internas e externas e nas relações com outros objetos, isto é, confere significados ao conceito. “O objeto de conhecimento não é mais a realidade como aparece aos sentidos, mas é a realidade - objeto-científico - construída pela teoria, na relação sujeito-objeto” (Borba; Valdemarin, 2010, p. 30).

Neste sentido, Davydov (1988) postula que o ensino escolar deve ter como finalidade a formação do pensamento teórico ou dialético, visto ser este o caminho que promove o desvelar das propriedades internas do objeto, determinando o concreto como unidade das diferentes definições. Ou seja, que permite desvelar a essência do objeto, por meio das contradições inerentes as propriedades internas e externas e nas relações com outros objetos que confere significados ao conceito. Nesse sentido, Davydov concebe o pensamento teórico como

o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetiva-prática, a reprodução nela, das formas universais das coisas. Tal reprodução tem lugar na atividade laboral das pessoas como experimentação objetiva sensorial peculiar. Depois, este experimento adquire cada vez mais um caráter cognoscitivo, permitindo às pessoas passar, com o tempo, aos experimentos realizados mentalmente (Davydov, 1988, p. 127)

É por meio do pensamento teórico que são reveladas as propriedades internas do objeto, em conexão com as externas, e que se caracteriza a existência mediada, refletida e essencial do movimento do objeto material. Igualmente, é por meio dele que o homem cria e recria o objeto de forma a atender suas necessidades e o faz por meio de análise de suas relações e conexões entre conceitos por meio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações, que em sua unidade refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto material” (Davydov, 1988, p. 128).

Nesse aspecto situa-se a diferença fundamental entre pensamento empírico e pensamento teórico, visto que, “[...] para o pensamento teórico não é suficiente apenas classificar os objetos e fenômenos a partir da observação direta de suas características particulares e imediatas, pois o que de fato o constitui é a sua essência, compreendida a partir de suas relações mediadas” (Peres; Freitas 2014, p. 20).

Segundo Kopnin (1978, p. 158), o caminho para passar do abstrato sensorial ao concreto no pensamento é complexo e contraditório. Nesse processo, o objeto perde temporariamente sua concreticidade autêntica e passa ao seu oposto: ao abstrato. A operação com abstrações é

inevitável para o conhecimento científico. Ainda que a abstração não represente o objeto sob a forma real, isto é sua imagem, ela tem por conteúdo aquilo que realmente existe. Isto é objeto material que por meio das abstrações, que o tornam distanciado da realidade material, permite a apreender o que é inacessível à reflexão mais profunda sobre processos da natureza e da vida social, a sua essência. Por essa via o pensamento teórico se afasta do concreto por meio do processo de abstração e cria um novo concreto, denominado de concreto pensado, que representa o conhecimento mais profundo substancial dos fenômenos da realidade, porque reflete, com o seu conteúdo, diversos aspectos substanciais, conexões e relações em sua vinculação interna necessária, “o concreto fornece a identidade dos contrários” (Kopnin, 1978, p. 162).

É através deste procedimento de ascensão do abstrato ao concreto que se formam os conceitos teóricos que simultaneamente os estudantes desenvolvem o pensamento teórico. Em outras palavras, que reprodução idealizada das formas universais das coisas (sua essência) é desvelada pelo pensamento teórico. O requer a mediação por meio de signos que permitem atribuir significado ao objeto transformado.

3.7 Atividade de Estudo

A atividade de estudo é a atividade principal das crianças em idade escolar e tem como função a apropriação dos modos generalizados de atuação material e cognitiva, necessárias à transformação da realidade. Nessa perspectiva, Davydov (1988; 1999) atribui ao conteúdo das matérias escolares a base do ensino desenvolvimental sublinha que os métodos de organização do ensino emanam desse conteúdo. E ao professor importante papel de prover meios para que os alunos se tornem sujeitos de sua aprendizagem, desenvolvendo criticidade e deixando aflorar sua criatividade durante as tarefas a que se submetem.

A palavra “atividade” compreende a conexão em um sentido mais amplo da unidade psique do sujeito com a atividade organizada. Sendo assim, as propostas de estudos sob o enfoque da atividade de estudo, contemplam uma mudança no desenvolvimento moral e intelectual da criança, ou seja, uma transformação qualitativa em sua psique (Davidov; Markova, 2020).

Davydov (1988; 1999) organiza a atividade de estudo incluindo o desejo nos elementos constituintes da atividade, nomeados antecipadamente por Leontiev (necessidades, motivo, tarefas, ações e operações). Ao incluir o desejo na estrutura da atividade, o autor

argumenta que além de sentir a necessidade da aquisição de conhecimentos, habilidades e competências cristalizados na cultura, e necessário que o aluno deseje realmente apreendê-los, assim como que os elementos desejo, necessidade e motivos devem ser formados no aluno de modo constante e gradual, durante toda a atividade de estudo. Desse modo, o autor justifica a inclusão do desejo por acreditar que a

necessidade da atividade de estudo estimula as crianças a assimilarem os conhecimentos teóricos; os motivos a assimilar os procedimentos de reprodução destes conhecimentos por meio das ações de aprendizagem, orientada para a resolução de tarefas de aprendizagem [...] tarefa é a união do objetivo com a ação e das condições para o seu alcance (Davydov, 1988a, p. 26).

Para o autor a atividade de estudo organizada com base no princípio da ascensão do abstrato ao concreto tem sua origem em uma tarefa ou uma situação problema, cuja solução exige do aluno uma postura investigativa, que lhes possibilitará a formação das correspondentes ações de aprendizagem.

Pensando em uma organização da atividade de estudo, Davydov (1988) estabeleceu ações mentais a serem realizadas pelo aluno ao aprender um objeto que deve ser considerado pelo professor ao planejar as tarefas, cuja execução encaminham os alunos a formação do conceito de determinado conteúdo.

- 1- transformação dos dados da tarefa a fim de revelar a relação universal do objeto estudado
- 2- modelação da relação diferenciada em forma objetivada, gráfica ou por meio de letras;
- 3- transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades em “forma pura”;
- 4- construção do sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral;
- 5- controle da realização das ações anteriores;
- 6- avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de aprendizagem dada (Davydov, 1988, p. 173).

Conforme sistematizado por Ferreira (2019), com base no plano de atividade de estudo em Davydov compreende-se:

Ação 1 – Transformação dos dados da tarefa revela a relação universal do objeto estudado. A primeira ação consiste na transformação dos dados da tarefa, o aluno irá analisar os dados, as relações existentes com a apresentação do problema e usar conhecimentos científicos para responder as indagações feitas sobre o objeto de estudo. Assim o aluno consegue perceber os elementos universais do objeto. Descobre as características gerais e essenciais do objeto, conseguindo compreender a gênese dele, suas particularidades que indica o conceito teórico a respeito desse objeto. Essa primeira ação da tarefa, consiste em

compreender o geral e essencial do objeto de estudo, para compreender em seguida suas particularidades, revelando o movimento dialético da aprendizagem.

Ação 2 – modelação da relação universal. A segunda ação consiste na criação de um modelo que representa a relação universal do objeto pela análise mental do aluno, proporciona a compreensão da relação universal e as características internas desse objeto de estudo. Esse modelo de representação, pode ser literal ou gráfico e prepara para a ação seguinte (Ferreira, 2019).

Ação 3 – Transformação do modelo para estudo aprofundado de suas propriedades. A terceira ação consiste no modelo da relação universal aparece em forma “pura”, ou seja, abstrata. Nessa ação, permite o estudo aprofundado das propriedades da relação universal com o objeto, tornando possível estudar não apenas o abstrato, mas também o concreto desse objeto. Trabalhando com o modelo que aprofunda o estudo das propriedades do objeto, o aluno perceberá o núcleo e suas particularidades. Vendo o objeto dentro de problematizações e questões particulares, o aluno chega ao conceito do objeto nesse percurso da relação universal com suas particularidades (Ferreira, 2019).

Ação 4 – Construção do sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral. A quarta ação consiste: formando o conceito do objeto de estudo, os alunos são capazes de resolver problemas através de tarefas particulares, conforme os procedimentos das ações anteriores. As tarefas particulares precisam ser compreendidas pelo aluno como uma variante do problema inicial, assim será compreendido o princípio geral do estudo realizado. A partir desse ponto, o professor diminui sua intervenção de forma gradativa, para desenvolver a autonomia do estudante (Ferreira, 2019).

Ação 5 – Controle (ou monitoramento) da realização das ações anteriores: Essa ação consiste no monitoramento da execução de forma correta das outras ações anteriores. Nela, o professor e aluno avaliam se as tarefas foram executadas conforme as exigências e condições das outras ações. Através dessa etapa, o aluno analisa se está conseguindo realizar a relação universal e particular do objeto de estudo, o que é preciso para adequar e alcançar o objetivo proposto na tarefa (Ferreira, 2019).

O monitoramento ou controle do seu próprio processo de aprendizagem, exerce um grande papel na assimilação pelo estudante, na realização da tarefa de ensino. Permite ao aluno, a percepção das conexões com os dados da tarefa. O monitoramento é o acompanhamento da compreensão na composição operacional que garante a execução correta das tarefas propostas anteriormente (Davydov, 1988).

Ação 6 – Avaliação individual da aprendizagem. A sexta ação consiste na avaliação que é feita pelo professor de forma individual, compreendendo se houve aprendizagem do procedimento geral e se ocorreu de fato a formação do conceito teórico. Avaliando se o estudante, transformou o seu conhecimento anterior em relação ao objeto de estudo (Ferreira, 2019).

Essa descrição das ações didáticas que compõem a organização do ensino, permite inferir que a atividade de estudo tem seu papel fundante nas formas de apropriação do objeto de estudo no decorrer das quais o aluno ao fazer sua auto avaliação toma consciência do seu nível de compreensão e de sua autotransformação. Desse modo, atividade de estudo, por meio das ações didáticas, caracteriza-se como uma forma de organização do ensino que tem o objetivo de promover mudanças qualitativas nos modos de pensar e agir dos alunos, visto que as ações que a compõem estão voltadas para o desenvolvimento de ações mentais necessárias a formação do pensamento teórico. Correspondem, portanto a um movimento dialético da aprendizagem que conduz uma aprendizagem qualitativa que promove o desenvolvimento da autonomia do aluno num processo que permite a ele, sempre que necessário revisar as ações que não foram compreendidas. Como observa Freitas (2016) o mais importante não é o conteúdo em si, mas a apropriação dos modos de pensamento e ações mentais inerentes ao conteúdo estudado.

Nesse sentido, para Davydov (1988), a avaliação da aprendizagem consiste em um processo de reflexão que permite apreender o nível de assimilação do procedimento geral de solução de problemas pertinentes ao objeto de estudo. E deve ser realizada tanto pelo professor quanto pelos próprios estudantes à medida que se analisa se as ações de aprendizagem corresponderam ou estão correspondendo aos resultados esperados da tarefa de estudo. Nas palavras de Davydov (1988, p. 176):

As ações de aprendizagem de análise e avaliação exercem um grande papel na assimilação de conhecimentos pelos alunos. A análise consiste em determinar a correspondência entre outras ações de aprendizagem e as condições e exigências da tarefa de aprendizagem. [...] A análise permite ao estudante, ao variar o conteúdo operacional de suas ações, a descobrir sua relação entre as características das tarefas e o resultado atingido. A ação de avaliação possibilita determinar se (e em que extensão) o procedimento geral de solução da tarefa de aprendizagem está sendo assimilado, e se (e em que extensão) o resultado das ações de aprendizagem correspondem ao objetivo final. Desse modo, a avaliação não consiste na simples confirmação desses momentos, mas no exame qualitativo e substantivo dos resultados da assimilação (do procedimento geral da ação e do conceito correspondente), juma comparação do resultado com o objetivo. É a avaliação que “informa” aos escolares se resolveram ou não determinada tarefa de aprendizagem. Para os alunos realizarem as ações de análise e avaliação, sua atenção das crianças deve ser dirigida ao conteúdo das próprias ações por meio de um exame dos seus fundamentos, do ponto de vista da

correspondência com o resultado exigido pela tarefa. Esse exame, chamado de reflexão, é a condição essencial para que estas ações se estruturam e se modifiquem corretamente (1988, p. 176)

Em síntese, a avaliação visa o acompanhamento da formação de conceitos pelos alunos, se as ações de aprendizagem estão em correspondência com as exigências das tarefas postas pelo professor e, especialmente, tem uma característica de autoavaliação à medida que os alunos examinam os fundamentos de suas próprias ações de estudo.

Espera-se, portanto, que por meio dos apontamentos apresentados neste trabalho possa haver um maior interesse, por parte de pesquisadores educacionais, na investigação de temáticas que permeiam o Saeb e, com base nisso, auxiliar a construção de uma nova agenda de estudos relacionados à avaliação educacional, que poderá trazer contribuições significativas para a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Considerações finais

Ao longo deste texto foi descrita a investigação que se realizou com o objetivo de identificar e analisar de que forma a avaliação da aprendizagem tem sido investigada em pesquisas da área da educação que a tomam como objeto de investigação e sob quais enfoques. Com esta intenção foi realizada uma revisão de literatura do tipo integrativa no Portal de Periódicos Capes no período de 2012 a 2022.

A temática em estudo foi norteada pelos seguintes objetivos específicos: historicizar as concepções pedagógicas sobre avaliação da aprendizagem escolar; discutir as concepções de avaliação da aprendizagem presentes nas pesquisas; apreender qual(is) a(s) concepções que prevalece(em) e a expressividade da Teoria histórico-cultural e da Teoria do ensino desenvolvimental na produção analisada e discutir suas contribuições para a avaliação da aprendizagem escolar.

A reconstituição histórica das concepções de avaliação da aprendizagem vinculadas às tendências pedagógicas foi realizada com o propósito de situar o objeto de estudo e obter subsídios que possibilitassem a interlocução entre o que se discute nos estudos acerca do tema e o aporte teórico assumido nesta pesquisa. Esta trajetória evidenciou que em contraposição a concepção de avaliação, de caráter somatório, postulados pela pedagogia tradicional, a concepção escolanovista, que prioriza dimensão interna, isto é a autoavaliação, visto ser o aluno responsável por seu próprio crescimento, e a tecnicista que atribui grande peso dimensão externa classificatória e quantitativa, emergiram na década de 1980 concepções educacionais críticas que apontaram novas caminhos para pensar a avaliação da aprendizagem.

Assim, se constituíram a partir da década de 1980 e início dos anos 1990 estudos de Jussara Hoffman, Cipriano Carlos Luckesi, Regina Cazaux Haydt, Mara Regina Lemes de Sordi, dentre outros, que discutem as modalidades de avaliação formativa, emancipatória, diagnóstica, processual e mediadora visando orientar ou reorientar o processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento completo e integral do aluno.

Nesse sentido, a análise realizada nesta pesquisa apontou o predomínio da modalidade da avaliação formativa associada ora a avaliação diagnóstica, emancipatória e mediadora como fundamento teórico das pesquisas sobre avaliação da aprendizagem. No entanto, estas pesquisas não explicitam de forma clara em que aspectos essas concepções de avaliação se aproximam ou divergem. Se correspondem a uma concepção que envolve as funções formativas, diagnóstica, mediadora e emancipatória com ações integrantes do processo de processo de

ensino-aprendizagem, ou a várias concepções de avaliação da aprendizagem. O que pode conduzir a uma compreensão enviesada a complexidade do processo avaliativo.

Contudo, ressalta-se a significativa contribuição destas pesquisas para a compreensão de que prática avaliativa conduzida com base nas orientações da avaliação em larga escala, além de servir ao professor como um mecanismo disciplinador, prioriza apenas a classificação e não atende a propósitos pedagógicos críticos, pois nenhuma decisão é tomada no sentido de ensinar aos alunos o que ainda não aprenderam.

Com relação aos resultados destas pesquisas sobre a concepção de avaliação da aprendizagem dos professores que atuam em escolas públicas do ensino fundamental I foi possível apreender o predomínio de certo hibridismo na prática pedagógica dos professores, visto que sua ora se aproximam da concepção formativa, ora da avaliação somativa. Ou seja, que ainda permanecem dúvidas em relação as diferenças entre estas modalidades de avaliação. Assim como, uma forte conexão entre as políticas educacionais neoliberais e a prática avaliativa, mas com a preocupação por parte dos professores de ressignificar os limites da proposta oficial. Neste sentido, pode-se perceber que por lado as práticas avaliativas se aproximam da avaliação formativa, por outro apontam o vínculo com a orientação neotecnista.

Outra questão verificada refere-se indefinição da periodicidade dos registros da avaliação da aprendizagem discente, cujas consequências resultam na quebra do acompanhamento da aprendizagem dos alunos. Acresce-se a isso o fato de os alunos compreenderem a avaliação como aplicação de provas ou de outros instrumentos formais, relacionando-a as experiências ruins associadas ao baixo desempenho obtido na aprendizagem.

Em face disso, as pesquisas ressaltaram a necessidade de aprimoramento das práticas educativas por meio maior investimento nos cursos de formação inicial e continuada para que os professores compreendam a avaliação como um meio, como uma ferramenta do processo de ensino que norteia a formação do sujeito.

Nesta perspectiva, uma sugestão para avançar em relação a avaliação da aprendizagem seriam os princípios teóricos de Vygotsky e de Davydov. No entanto nesta pesquisa identificou-se apenas um artigo que discute a avaliação com base nos pressupostos da Teoria histórico-cultural (THC) e da Teoria do Ensino Desenvolvimental (TED) por perpassar, dialeticamente, todo o processo das ações da atividade de ensino e de aprendizagem. Desta forma, concebem a avaliação como uma ação de atividades, cuja finalidade é o desenvolvimento humano. Ou seja, que a avaliação da aprendizagem é uma ação primordial para o acompanhamento do desenvolvimento do progresso dos alunos, permitindo analisar a relação qualitativa entre a

atividade de ensino elaborada pelo professor e aprendizagem dos alunos. Compreensão que se sustenta no pressuposto vigotskyanos de que a mediação do professor ou de um outro mais experiente, ao atuar na ZDP do aluno, poderá promover o seu desenvolvimento. Assim como, que não é todo tipo de ensino em que a avaliação que representa e se torna essencial no processo de acompanhamento da formação do pensamento teórico dos estudantes tal como proposto por Davydov.

Com efeito, a teoria do ensino desenvolvimental, formulada por Davydov, a partir dos pressupostos da Teoria histórico-cultural agrega novo sentido a avaliação da aprendizagem ao concebe-la como parte integrante da atividade de estudo dos estudantes e também como parte da atividade de quem ensina. Por essa via promove por meio da organização das ações didáticas que estruturaram atividade de estudo mudanças qualitativas nos modos de pensar e agir dos alunos no processo de aprendizagem de um objeto de estudo. Permitindo, sincronicamente a apropriação conceitual, a avaliação realizada pelo professor e a reflexão pelo aluno sobre o modo pelo qual está sendo realizada a aprendizagem da atividade de estudo que conduz a formação do pensamento teórico.

Em outras palavras, isso significa que como integrante do processo de ensino-aprendizagem a avaliação é determinada por um método que permite que ela seja feita continuamente e que sejam traçadas novas metas à medida em são identificados através dos objetivos problemas relacionados a aprendizagem dos conteúdos de ensino. Neste sentido, considerando a importância do processo avaliativo conclui-se afirmando que a discussão sobre avaliação da aprendizagem na perspectiva do ensino desenvolvimental necessita ser difundida e aprofundada e que se espera que o conjunto de dados e a análise formada pelo este recorte teórico e metodológico dado ao problema, possa ser útil para repensar criticamente a formação e a prática dos professores do ensino fundamental, particular no que diz respeito à formação inicial e continuada destes professores.

Referências

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- ALVES, José Joaquim Ferreira Matias; CABRAL, Ilídia. Os demônios da avaliação: memórias de professores enquanto alunos. In: **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. v. 26 n. 63. p. 630-662. 2015.
- ALVESI, Maria Teresa Gonzaga; FERRÃO, Maria Eugênia. Uma década da Prova Brasil: evolução do desempenho e da aprovação. v. 30 n. 75. p. 688- 720. In: **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, 2019.
- ARAÚJO, Eliane Sampaio. PRADO, Ana Carolina de Fazio Carmo. Avaliação e Ensino Desenvolvimental: Da Medição à Mediação. *Educativa*, Goiânia, v. 25, p. 1-23, 2022.
- BOLDARINE, Rosária; BARBOSA, Raquel Lazzari. ANNIBAL, Sérgio Fabiano. Tendências da Produção de conhecimento em avaliação das aprendizagens no Brasil (2010-2014). In: **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. v. 28 n. 67. p. 160-189, 2017.
- BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e Política Educacional: O Processo De Institucionalização do Saeb. In: **Caderno de Pesquisa**. n. 108, p. 101-132. PUC-Rio de Janeiro, 1999.
- BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.
- BRANCO, Maria Luísa Frazão Rodrigues. A educação progressiva na atualidade: o legado de John Dewey. **Educação e Pesquisa**, vol. 40, núm. 3, julho-septiembre, 2014, pp. 783-798 Universidade de São Paulo São Paulo, Brasil.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Devolutivas pedagógicas das avaliações de larga escala**: fundamentação teórica e metodológica. Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DAEB, s.d.
- CARMINATTI, Simone Soares Haas; BORGES, Marta Kaschny. Perspectiva da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade. In: **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. v. 23 n. 52 p. 160- 178, 2012.
- CHAIKLIN, Seth. A Zona De Desenvolvimento Próximo Na Análise De Vigotski sobre Aprendizagem e Ensino. Tradutora: Juliana Campregher Pasqualini. In: **Psicologia em Estudo**, v. 16, n. 4, p. 659-675. Maringá-PR: 2011.
- CHIZZOTI, Antônio. Da pesquisa qualitativa. In: **Pesquisas em Ciências humanas e sociais**. 11 ed., p. 77-106. São Paulo: Cortez, 2010.
- COMENIUS, João Amós. **Didática Magna**. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkia, 3. ed. 1957.

CORREA, Erisson Viana. BONAMINO, Alícia. SOARES, Tufi Machado. Evidências do efeito da repetência nos primeiros anos escolares. In: **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. 2014. v.25 n. 59. p. 242-269.

DALBOSCO, Claudio A. Uma leitura não-tradicional de Johann Friedrich Herbart: autogoverno pedagógico e posição ativa do educando. In: **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, 2018.

DAVYDOV, Vasily Vasilovich. **Problemas do Ensino Desenvolvimental** - A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. 1988.

DAVYDOV, Vasily Vasilovich. MÁRKOVA, A. K. O conceito de atividade de estudos dos estudantes. In: Puentes, Roberto Valdés. Cardoso, Cecília Garcia. Amorim, Paula Alves. (Org.). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D.B. Elkonin, V. V. Davíдов e V. V. Repkin – Livro I, p. 189-211. Curitiba-PR. Edição. Coedição: Uberlândia-MG: EDUFU, 2020.

DE SORDI, Mara Regina Lemes. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, Sérgio.; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ESTEBAN, M. T. Avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 6. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2012.

EYNGI, Ana Maria; SILVA, Jéssica Adriane Pianezzola; VELOSO, Talita Quinsler; PASSOS, Ana Carolina. O direito à educação em tempos de pandemia: desafios da avaliação emancipatória. In: **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. v. 32. p. 02-27, 2021.

FACCI, Marilda Gonçalves; EIDT, Nádia Mara; TULESKI, Silvana Calvo. Contribuições da Teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. In: **Psicologia USP**, 2006, 17(1), 99-124.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da Educação Básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A importância da Avaliação**: em defesa de uma responsabilização participativa. Brasília, DF: Em aberto, V.29, N° 95, p. 127-139, 2016

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais Da Educação e a Disputa Pelo Controle Do Processo Pedagógico Na Escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014.

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

FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira; LIBÂNEO, José Carlos. Didática desenvolvimental e políticas educacionais para a escola no Brasil. **Revista Linhas Críticas**, v. 24, UNB. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/21850>. Acesso em: 16 jul. 2021.

FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. Formação de Conceitos na aprendizagem escolar e atividade de estudo como forma básica para a organização do ensino. In: **Educativa**, v.19, n. 2, p. 388-488. Goiânia-GO, 2019.

FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. Formação de Conceitos na aprendizagem escolar e atividade de estudo como forma básica para a organização do ensino. In: **Educativa**, v.19, n. 2, p. 388-488. Goiânia-GO, 2016.

GASPARIN, João Luiz. Avaliação: desmistificando alguns Conceitos. In: **XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE**, 2010, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte, 2010.

GENTILLI, Pablo. **Neoliberalismo e Educação**: manual do usuário. In: Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 09-49. Disponível em https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=nlZpaPkAAAAJ&citation_for_view=nlZpaPkAAAAJ:9yKSN-GCB0IC. Acesso em: 20 jul. 2023.

GONZÁLEZ, Abel Gustavo Garay; MELLO, Maria Aparecida. Vigotsky e a Teoria histórico-cultural: Bases Conceituais Marxistas. In: **Cadernos da Pedagogia**, v 7, n 14, p. 19-33. São Carlos -SP: 2014.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação**: mito e desafio - uma perspectiva construtivista. Educação e Realidade, Porto Alegre: Mediação, 1991.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade – Porto Alegre: Editora Mediação, 1993.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

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

LEONTIEV, Aleksei Nikoláievitch. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Bauru-SP: Mireveja, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso na escola pública brasileira: a escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. In: Educação e Pesquisa. v. 38, n. 1, p. 13-28. São Paulo, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira; Vasily Vasilyevich Davydov: A Escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: Longarezi, Andrea

Maturano., Puentes, Roberto Valdés (Org.). **Ensino Desenvolvimental: Vida, obra e pensamento dos principais pensadores russos**, p. 315-350. Uberlândia: EDUFU, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. A Teoria do Ensino para o Desenvolvimento Humano e o Planejamento de Ensino. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, 2016a.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A Marra da Madeira. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. Abstração, Generalização e Formação Conceitos. In: Longarezi, Andrea Maturano., Puentes, Roberto Valdés (Org.). **Ensino Desenvolvimental. Sistema Elkonin-Davídov- Repkin**. p. 213-239. Campinas-SP: Mercado de Letras, Uberlândia-MG, EDUFU, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades Educativas. In: Libâneo, José Carlos; Rosa, Sandra Valéria Limonta *et al.* (Org.). Em defesa do direito à Educação Escolar. **Didática, Currículos e Políticas Educacionais**. Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino – 2019. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo_03.html. Acesso em: 27 jul. 2023.

LIMA, Aléssio Costa. Ciclo de avaliação da Educação Básica do Ceará: Principais Resultados. In: **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. v. 23 n. 53. p. 38-58, 2012.

LIMA, Átila de Menezes. **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta** [recurso eletrônico]. Antonio Marcos da Conceição Uchoa; Ivânia Paula Freitas de Souza Sena (Orgs.). Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

LIMA, Juliana de Melo; LEAL, Telma Ferraz. Avaliação de aulas por crianças: reflexões sobre suas aprendizagens. In: **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. v. 25. n. 57. p. 304- 333, 2014.

LINHARES, Maria Beatriz Martins. Avaliação assistida: fundamentos, definição, características e implicações para a avaliação psicológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 11(1), 23-31, jan./abr., 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas**. 1992. 560 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 15. Edição. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005a.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem: visão geral. In: Entrevista concedida ao Jornalista Paulo Camargo, São Paulo, publicado no Caderno do Colégio Uirapuru, Sorocaba, estado de São Paulo, por ocasião da Conferência: **Avaliação da Aprendizagem na Escola**, Colégio Uirapuru, Sorocaba, SP. 2005b.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. Cortez editora, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlo. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. Estudos e Proposições. São Paulo, Cortez, 2013.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. Planejamento de pesquisa: uma introdução. São Paulo: **Educ**, p. 01-26, 1997.

MACHADO, Cristiane; MARTINS, Ângela Maria; FERNANDEZ, Gilne Gardesani; ASSIS, Adriana Cristina Reis; BATISTA, Dulcilene Aparecida. Percepções discentes sobre avaliação da aprendizagem em uma gestão municipal democrática. In: **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. v. 29 n. 71. p. 414-437, 2018.

MAINARDES, Jefferson; STREMELE, Silvana. Avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos: reflexões sobre seus elementos essenciais. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 1, n. 3, p. 53-64, 2011.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; GABRIEL, Carmem Teresa. Avaliação em tempos pandêmicos: sentidos de aprendizagem em negociação. In: **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. v. 32. p. 02-24, 2021.

MENEGHEL, Stela Maria; KREISCH, Cristiane. Concepções de avaliação e práticas avaliativas na escola: entre possibilidades e dificuldades. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. 26 a 29 de outubro de 2009. PUC PR.

MELLO, Suely Amaral. A Escola de Vygotsky. In: Carrara, Kester (org). Introdução à Psicologia da Educação. Seis abordagens. p. 135- 155. **Avercamp**. São Paulo: 2004.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & contexto enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, 2008.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira; CAPICOTTO, Adriana Dibbern. O processo de alfabetização e a formação docente. In: **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. v. 31, n. 77, p. 366-392, 2020.

MIRANDA, Maria Irene. Conceitos Centrais da Teoria de Vygotsky e a Prática Pedagógica. In: **Ensino em Re-vista**. Julho, 2005, p. 07-28. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/issue/view/487>. Acesso em: 16 jul. 2021.

MOLON, Jaqueline; MOTTER, Franciele; BARCELLOS, Patrícia da Silva Campelo Costa; FRANCO, Sérgio Roberto. Avaliação em tempos de ensino remoto emergencial. In: **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. v. 33, p. 01-16, 2022.

MOREIRA, Simone Araújo; RANGEL, Mary. A correção como processo avaliativo: diferentes percepções em diálogo. In: **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. v. 26 n. 62. p. 520- 540, 2015.

- NASCIMENTO, Ruben Oliveira. O termo mediação em textos de Lev S. Vigotski: caracterização, enfoques e implicações na educação. In: Enfoque Histórico-Cultural e Aprendizagem Desenvolvimental. Contribuições na perspectiva do Gepedi. **Phillos Academy**. p. 41-78. Goiânia, 2021.
- NETO, Filinto Jorge Eisenbach; CAMPOS, Gabriela Ribeiro de. O Impacto do Neoliberalismo na Educação Brasileira. In: **XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: formação de professores: contextos, sentidos e práticas**, 2017, Curitiba. Anais do EDUCERE - XIII Congresso Nacional de Educação, 2017.
- NUHS, Aline Cristiane; TOMIO, Daniela. A prova escrita como instrumento de avaliação da aprendizagem do aluno de ciências. In: **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. v. 22 n. 49, p. 259-283, 2011.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- RAMOS, Roberto Carlos; SARMENTO, Dirléia Fanfa. MENEGATI, Jardelino. Avaliação da aprendizagem no contexto da pandemia: concepções e práticas docentes. In: **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. v. 32. p. 02-24, 2021.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25 ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- ROCHA, Gladys; MARTINS, Raquel Fontes. Construção de um corpus de escrita infantil com itens de avaliações. In: **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. v.23 n. 51, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 8. ed. Campinas SP: Autores associados, 1985.
- SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas SP: Autores associados, 2008.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SILVA, Tânia Zanatta. Avaliação na Educação Infantil: um breve olhar na avaliação da aprendizagem. **Revista Thema**, v. 9, n. 2, Pelotas/RS, 2012.
- SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- SAUL, Ana Maria. **Avaliação Participante: uma abordagem crítico-transformadora**. In: Elizabeth Melo Rico (org.) - **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo, Cortez Editora, 1998.
- SAUL, Ana Maria. Avaliação da aprendizagem: um caminho para a melhoria da qualidade na escola. In: CAPPELLETTI, Isabel Franchi. **Avaliação educacional: fundamentos e práticas**. São Paulo, Editora Articulação Universidade/Escola, 1999a. SAUL, Ana Maria. Para mudar a prática de avaliação do processo ensino-aprendizagem. In: BICUDO, Maria Aparecida V.; SILVA JR, Celestino Alves da. (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo: Editora UNESP, 1999b.
- SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo**. São Paulo Cortez, 2006.

- SCHÖN, Célia Kaczarouski; LEDESMA, Maria Rita Kaminski. **Avaliação da aprendizagem**. Programa PDE. Curitiba: SEED/PR, 2008.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Modalidades e Metodologias de Pesquisa Científica. In: **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. p. 124-135. Ver; e atual. São Paulo: Cortez. 2016.
- SILVA, Janaina Cassiano. HAI, Alessandra Arce. A Psicologia Histórico-Cultural e o Marxismo: em defesa do Desenvolvimento Humano Integral. Congresso de Psicologia Escolar Educacional -CONPE. Universidade Estadual de Maringá-Paraná: 2011.
- SILVA, Vandrê Gomes da. **Usos de avaliações em larga escala em âmbito escolar** 6ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO
- SOARES, José Francisco; DELGADO, Victor Maia Senna. Medida das desigualdades de aprendizado entre estudantes de Ensino Fundamental I. In: **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. v. 27 n. 66. p. 754-780, 2016.
- SOEIRO, Leda; AVELINE, Sueli. **Avaliação educacional**. Porto Alegre: Sulina, 1982.
- SOEIRO, Leda; AVELINE, Sueli. **Avaliação educacional**. Porto Alegre: Sulina, 1982.
- STANICH, Karina Alves Biasoli. SOUSA, Clarilza Prado de. Desdobramentos dos relatórios das avaliações em larga escala. In: **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. v. 27 n. 64. p. 188-216, 2016.
- SOUSA, Clarilza Prado de. Avaliação do rendimento escolar sedimentação de significados. In: SOUSA, Clarilza Prado de et al. **Avaliação do rendimento escolar** (Org.). 4. ed. Campinas: Papirus, 1995.
- SOUZA, Ana Maria de Lima. **Avaliação no cotidiano da sala de aula de 1ª série do ensino fundamental**: um estudo etnográfico. Dissertação (mestrado). Instituto de Psicologia, 116 p. Universidade de São Paulo, 2000.
- SOUZA, Ana Maria de Lima. **Avaliação de aprendizagem no ensino superior na perspectiva do aluno**. Tese (doutorado). Instituto de Psicologia, 174 p. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2005.
- SOUZA, Ângelo Ricardo; DITRICH, Douglas Danilo. Avaliação na escola, Avaliação da escola, análise de uma experiência escolar. In: **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. v. 23 n. 52. p. 26-46, 2012.
- SOUSA, Clarilza Prado, Et Al. Dificuldades recorrentes dos alunos do 5º do Ensino Fundamental em Matemática. In: **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. v. 23 n. 53. p. 198-221, 2012.
- OLVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. Editora Scipione, 1º edição. São Paulo, 2011.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: edições Loyola. 1991.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: edições Loyola. 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo, Cortez, 2000.

PINTO, Rosângela Oliveira; ROCHA, Maria Silva Pinto de Moura Librandi. A avaliação formativa: reflexões sobre conceito no período de 1999 a 2009. In: **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. v.22 n. 50. p. 553-576, 2011.

POLTRONIERI, Heloísa; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Avaliação na Educação Básica: A Revista Estudos em Avaliação Educacional. In: **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. p. 82-103. São Paulo: 2012.

PONTES, Luiz Antonio Fajardo; BONAMINO, Alicia Maria Catalano. LIMA. A (des)igualdade de conhecimento no ciclo de alfabetização. In: **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. v. 29 n. 70. p. 78-106, 2018.

TYLER, R. W. **Educational evaluation**: classical Works of Ralph W. Tyler. Edited by George F. Madaus and Daniel Stufflebeam. Boston: Kluwer Academic Publishers, 1989.

VERONEZI, Rafaela Júlia Batista; DAMASCENO, Benito Pereira; FERNANDES, Yvens Barbosa. Funções Psicológicas Superiores: Origem Social e Natureza Mediada. **Revista Ciências Médicas**. p. 537-541. Campinas-SP: 2005.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação Educacional**: Teoria – Planejamento – Modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

VILLIERS, Michael. Algumas reflexões sobre a teoria de Van Hiele. **Educação Matemática Pesquisa**. v. 12, n. 3, p. 400-431. São Paulo, 2010.

VIEIRA, Vanize Aparecida Misael de Andrade; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Avaliação da Aprendizagem Conceitual. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 02, p. 45-57, 2010.

VIEIRA, Ivan Souza. Oportunidades educacionais no Brasil: o que dizem os dados do SAEB. In: **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. v.30 n. 75. p. 748- 778, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Pensamento e linguagem. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e Linguagem**. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores. 2001.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, 191p

XAVIER, Flávia Pereira. ALVES, Maria Teresa Gonzaga. A composição social importa para os efeitos das escolas no ensino fundamental? In: **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. v. 26 n. 61. p. 216-243, 2015.