

Artigo

Avaliação: a relação entre significado, concepção e procedimentos

Evaluación: la relación entre significado, concepción y procedimientos

Evaluation: the relationship between meaning, conception and procedures

Eliane Brunetto Perile

Instituto Federal do Paraná, Brasil

Nerli Nonato Ribeiro Mori

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Recebido em: 20/09/2020

Aceito em: 07/12/2020

Resumo

O presente artigo resulta de um estudo teórico sobre a avaliação. Partiu de pesquisadores que constituem leitura clássica sobre a temática e produções recentes que apresentam uma visão crítica sobre o ato de avaliar. Propôs-se compreender o significado da avaliação com aporte na Teoria Histórico-Cultural que tem no Materialismo Histórico-Dialético os fundamentos para compreender a constituição da psique humana. Constatou-se que o significado da avaliação é proveniente dos processos de trabalho - atividade que marca o desenvolvimento humano. A avaliação educacional é condizente com os fins estabelecidos para a educação e a concepção de avaliação é definidora dos procedimentos avaliativos.

Palavras-chave: Trabalho. Educação. Avaliação escolar.

Resumen

Este artículo es el resultado de un estudio teórico sobre evaluación. Partió de investigadores que constituyen lecturas clásicas sobre el tema y producciones recientes que presentan una mirada crítica sobre el acto de evaluar. Se propuso comprender el significado de la evaluación a partir de la Teoría Histórico-Cultural que tiene en el Materialismo Histórico-Dialético las bases para comprender la constitución de la psique humana. Se encontró que el significado de la evaluación proviene de los procesos de trabajo, actividad que marca el desarrollo humano. La evaluación educativa es

consistente com los propósitos establecidos para la educación y el concepto de evaluación define los procedimientos evaluativos.

Palabra clave: Trabajo. Educación. Evaluación escolar.

Abstract

This article is the result of a theoretical study on evaluation. It started from researchers who constitute classic reading on the theme and recent productions that present a critical view on the act of evaluating. It was proposed to understand the meaning of the evaluation based on the Historical-Cultural Theory that has in the Historical-Dialectical Materialism the foundations to understand the constitution of the human psyche. It was found that the meaning of the evaluation comes from work processes - an activity that marks human development. Educational assessment is consistent with the purposes established for education and the concept of assessment is defining the assessment procedures.

Keywords: Work. Education. School evaluation.

Introdução

Dentre os componentes da prática pedagógica, a avaliação é um dos temas que mais provoca debates; os resultados insatisfatórios dos estudantes tendem a indicar evidências que denunciam inconsistências entre ensinar e aprender. A sua compreensão remete aos diversos estudos e debates no âmbito educacional e, além disso, as avaliações seguidas de reprovações podem estar relacionadas ao baixo desempenho e abandono escolar de um número expressivo de estudantes.

Nesse sentido, é relevante discutir o significado do ato de avaliar, bem como os propósitos dessa ação no contexto geral da educação escolar. Cada elemento da prática docente está fundamentado em determinada concepção de homem e sociedade e na compreensão da importância conferida à educação em cada período histórico. Tal como os conteúdos escolares e a metodologia empregada nas aulas, a avaliação é definida com base em pressupostos que contribuem para a transformação ou manutenção dos determinantes sociais.

Neste trabalho, ressalta-se a importância de debates sobre a finalidade e as possibilidades estabelecidas a partir dos elementos didáticos e procedimentos da ação educacional. No intuito de analisar o sentido de avaliação, foram contemplados autores que discutem as relações entre educação e sociedade, como Frigotto (1999), Gentilli (2005), Ianni (2005), Mézáros (2005) e Saviani (2011), bem como pesquisadores cuja produção se constitui em leitura clássica sobre a avaliação escolar, como é o caso de Luckesi (2002; 2005) e Libâneo (2002). Foram pontuadas ainda produções decorrentes de investigações recentes, como Zanardini (2008), Silveira (2019), Carvalho (2016), Pinto (2016), Jesus (2015), Gasparin (2011) e Silva (2016), entre outros.

O aporte teórico contemplou a Teoria Histórico-Cultural (THC), principalmente os estudos de Leontiev (1978), o qual busca no Materialismo Histórico-Dialético as categorias fundantes para a formação do psiquismo humano. Assim, inicialmente empreendeu-se o esforço de fazer uma leitura crítica sobre a educação escolar e as contradições presentes no ato de avaliar. A avaliação, abordada como prática social originada na produção material para a satisfação das necessidades postas em cada momento histórico, é marcada por conflitos oriundos das relações estabelecidas entre o processo produtivo e o processo de humanização. Em seguida, voltou-se o foco para o delineamento de um olhar crítico para a avaliação escolar e a relação entre a visão de avaliação e os modos e recursos de avaliar.

A avaliação como processo social

A avaliação na prática pedagógica frequentemente assume contornos tensos, pois os seus resultados expõem resultados do processo ensino-aprendizagem. Por isso, é fundamental refletir sobre sua finalidade e o papel ocupado pela educação na sociedade.

Os fins da educação, pautados nas relações de trabalho, são marcados pelas contradições do atual momento histórico, que a induzem a contribuir para reproduzir as desigualdades sociais derivadas do processo de produção. Ou seja, a educação está necessariamente vinculada ao mundo do trabalho e reflete a problemática relacionada à atual lógica de intensificação da exploração.

Ao refletir sobre processo de trabalho e instrumentos avaliativos, Zanardini (2008) explica que o ato de avaliar sempre esteve presente na organização para a produção dos recursos necessários para satisfação das necessidades humanas, e portanto, as mediações envolvidas e o próprio ato de avaliar devem ser investigados no âmbito do trabalho. Esse caráter amplo e relacionado à vida em sociedade possibilita pensar as ações avaliativas pertinentes ao ambiente escolar e direcionadas pelo professor como forma de verificar a repercussão da relação de ensino e aprendizagem.

Mais que uma questão circunscrita ao trabalho escolar, a avaliação se vincula à produção da vida, às relações de trabalho estabelecidas nesse movimento e às transformações vivenciadas para enfrentar os fenômenos naturais, planejar as ações para modificar a natureza e manipular seus recursos (Leontiev, 1978).

A avaliação concebida como componente do trabalho se constitui em ação planejada quanto ao resultado a ser alcançado ao final da ação e sua execução implica em análise da atividade em desenvolvimento, delineamento do caminho a ser percorrido e verificação das alterações necessárias para alcançar o resultado planejado. Desse modo, as pessoas estão em um processo constante de avaliação das atividades nas

quais participam. Conforme Luckesi (2002), a avaliação está presente tanto no ato de planejar quanto na escolha dos instrumentos e na própria ação, configurando-se como ferramenta constitutiva da ação humana, cuja utilização requer ponderações e cuidados.

A avaliação considerada como prática humana e analisada de acordo com pressupostos históricos da relação com a natureza faz pensar que, a partir do trabalho, o homem estabelece transformações que alteram o meio em que vive e, simultaneamente, modifica a si próprio e a sua forma de apreender e interpretar a realidade. Nesse sentido, como explica Zanardini (2008), a avaliação tem um caráter basicamente social, formado no e pelo trabalho.

No trabalho, o homem realiza uma posição teleológica, com intencionalidade preexistente, a qual resulta em uma nova objetividade a ser modificada (Lukács, 1981). A avaliação é um dos aspectos do trabalho como fator central das relações estabelecidas entre as pessoas e caracteriza-se como averiguação dos percursos, de verificação de novos imperativos e meios para atendê-los. É necessário distinguir o trabalho no seu sentido ontológico das formas de trabalho definidas na atual organização social, pois assim difere-se também a formação humana pretendida em cada época, bem como a concepção avaliativa a ela associada.

Contradições do trabalho e da formação na sociedade de classes

A educação direcionada à população tem finalidades e formas estabelecidas de acordo com a expectativa de formação humana predominante em determinado período histórico. Esses propósitos do tipo de homem pretendido não se esclarecem sem que se considere o modo como as pessoas se organizam coletivamente para produzir a vida. As relações de trabalho têm grandes determinações sobre a educação escolar e se relacionam às concepções e aos procedimentos educacionais. É preciso, entretanto, considerar o trabalho tanto em suas facetas ontológicas quanto em seu formato histórico.

O trabalho, em seu significado ontológico, tem em si um princípio formativo. Estabelecido nas relações entre pessoas e destas com a natureza, é atividade constitutiva das capacidades humanas à medida que, a partir da necessidade de adaptar a natureza às suas demandas, o homem a modifica e também transforma a própria constituição física e psíquica. Como enfatiza Leontiev, (1978), a origem de todo o complexo social e, por conseguinte, da organização educacional, reside no trabalho, uma atividade coletiva e elemento formativo que impulsionou o desenvolvimento das capacidades cognitivas mais avançadas.

A transformação da natureza com vistas à satisfação das necessidades humanas determina a essência humana. Como demonstra Saviani (2007), por meio das relações

de trabalho, o ser humano produz o seu modo de ser, agir e pensar, o qual, em um processo histórico, também se transforma e se torna mais complexo. Sob esta perspectiva, as características humanas não são naturalmente dadas; elas dependem das relações e mediações estabelecidas com as outras pessoas nas relações produtivas, cujos avanços foram forjados pelo conjunto dos homens.

A luta pela sobrevivência, ativada pelas necessidades humanas mais básicas de consumir o indispensável à vida, não gera apenas desgaste e sofrimento, mas movimenta e suscita ações articuladas com outros seres da espécie, permitindo acumular experiências capazes de proporcionar liberdade. Assim, o processo de humanização, ou seja, de formação das características humanas de comportamento desenvolvido, está imbricado com a vida coletiva. A coletividade libertou de vários limites a condição individual que o fragilizava e das impossibilidades da própria constituição natural que o subjugavam às intempéries do ambiente.

Nessa perspectiva, trabalhar é elemento libertador e direito social cuja universalização é indispensável para a garantia das condições de desenvolvimento e sobrevivência humana. Direito para garantir a sobrevivência porque isso proporciona, além da possibilidade de existência, a alteridade do indivíduo. Portanto, o trabalho não se reduz à condição de ser mão de obra, mas enquanto direito ao desenvolvimento porque constituiu o homem ao longo de todo um decurso histórico e ainda o constitui, inclusive nos aspectos cognitivos, mesmo diante das contradições presentes na sociedade organizada em classes.

Não se pode ignorar, entretanto, que os aspectos históricos do trabalho revelam configurações das relações produtivas carregadas de incongruências que comprometem o significado do trabalho na vida das pessoas e suas potencialidades de vida e desenvolvimento. A relação entre capital e trabalho nas formas assumidas na atualidade apresenta um acirramento de contradições que repercutem na formação do trabalhador.

De acordo com Antunes e Alves (2004), sob novas formas de ser, uma noção ampliada de trabalho abarca trabalhadores dos diversos setores e a totalidade de desempregados, fazendo com que a precarização, por meio das formas de subemprego e desemprego, intensifique os níveis de exploração. Quanto maior a precarização, mais intensas a alienação e o estranhamento, os quais assumem uma forma mais brutalizada, desprovida de humanidade e, muitas vezes, marcados por episódios de barbárie. Os autores ressaltam, todavia, que mesmo em condições injustas e mais acirradas, a classe trabalhadora continua a ter um papel estruturante.

Além de condição de sobrevivência e do desenvolvimento das funções psicológicas humanas, é a capacidade produtiva da classe trabalhadora que a torna necessária para as relações estabelecidas e impõe limite à ação predatória daqueles que detêm a

propriedade dos meios de produção. É a impossibilidade de produzir a vida sem as benesses e os produtos do trabalho que torna a classe trabalhadora indispensável.

Nesse contexto, é estabelecido um campo de alienação e desalienação envolvendo a formação dos jovens. Por um lado, há a necessidade da classe hegemônica em ter o trabalhador apto e em condições de sustentar, por meio de sua atividade, a existência de todos os privilégios de alguns. Por outro, atende à necessidade legítima do próprio trabalhador de satisfazer às necessidades, obter sua humanização e se fazer necessário, mesmo diante de relações extremamente agressivas e de descarte da vida humana. Nesse sentido,

[...] a vida cotidiana não se mostra meramente como o espaço por excelência da vida alienada, mas, ao contrário, como um campo de disputa entre a alienação e a desalienação. Como observamos no tocante à subsunção do trabalho ao capital, nas relações trabalho/capital, além e apesar de o trabalho "subordinar-se" ao capital, ele é um elemento vivo, em permanente medição de forças, gerando conflitos e oposições ao outro pólo formador da unidade que é a relação e o processo social capitalista. (Antunes & Alves 2004, p. 350)

A formação para o trabalho é necessária à classe trabalhadora para proporcionar condições de realizar determinadas atividades na esfera produtiva. Pode, porém, atender em maior proporção ao interesse do trabalhador ou aos interesses hegemônicos, a depender dos princípios estabelecidos nesse processo educacional. Educação e trabalho são práticas humanas interligadas. Embora cada uma tenha sua especificidade, há também uma relação inegável. De acordo com Frigotto (2005), essas práticas ou atividades sociais (educação e trabalho) são de natureza diversa, mantêm entre si conexões em que, na sociedade capitalista, a ideologia dominante tem efetivado de forma linear ou invertida com o propósito de produzir e manter a desigualdade por meio da dissimulação das relações assimétricas de poder.

O trabalho assume função ambígua para o trabalhador; por um lado, permite a produção da vida e do próprio sujeito, e por outro, o destrói sob as formas aviltantes em que é configurado na atual organização social. Nesse contexto, postar-se para além das exigências do trabalho enquanto atividade limitada pelo interesse das relações produtivas excludentes e de propriedade é deveras desafiador para o processo educacional, e exige da instituição escolar a ação em direção oposta àquela para a qual tem sido historicamente coagida a empreender curso.

Saviani (2007; 2011) explica que a educação é uma atividade fundamental do ser humano e permite o acúmulo e socialização da experiência coletiva. Defende, ainda, que a educação formal que prioriza a *episteme*, praticada na instituição escolar, é oportunidade singular para a classe trabalhadora.

Assim, apesar de a educação pública ter em sua origem e trajetória histórica a preponderância dos interesses da classe hegemônica, formando o homem adequado aos anseios da elite de cada período, essa instituição ainda se constitui em oportunidade relevante para os filhos dos trabalhadores. A expectativa de

emancipação e formação da consciência reside na possibilidade de a escola atuar em sentido inverso para o qual foi criada, ou seja, promover a maximização das habilidades que permitam compreender e atuar no mundo social.

Quanto aos aspectos históricos, as modificações na organização do trabalho permitiram o seu aperfeiçoamento e alcance desigual de resultados. A educação seguiu essa lógica, levando a uma formação diferenciada: enquanto os mais pobres são excluídos, aqueles que detêm os bens materiais usufruem também da riqueza cultural.

Em sentido ontológico, o trabalho é um processo educativo que revela a relação legítima entre essas duas atividades, eminentemente humanas, educação e trabalho (Saviani, 2007; Frigotto, 2005). Nesse contexto, a busca pela oportunidade de uma formação que seja mais ampla do que a aplicação da força humana na prática imediata é um propósito interessante para a classe trabalhadora. A possibilidade de romper com os limites da formação parcial, suficiente e conveniente do trabalhador perante a configuração e manutenção dos processos produtivos modernos é um propósito significativo. Assim, compreende-se o objetivo de uma educação baseada nos princípios do trabalho ontocriativo, ou seja, capaz de compreender e apropriar-se da realidade.

Embora as formas históricas assumidas pelo trabalho na sociedade de classes levem ao empobrecimento da formação e da vida do trabalhador, as dimensões criadora e criativa ainda existem e se instituem em elementos de luta. Nesse sentido, "se constitui em direito e dever" (Frigotto, 2005, p. 03), pois é do interesse da classe trabalhadora a formação para o trabalho numa perspectiva ampla, que possibilite a valorização de todas as dimensões da vida humana e amparada no conceito de politecnicidade.

Essas contradições presentes no campo do trabalho impactam também sobre as práticas estabelecidas na instituição escolar, dentre as quais se situa a avaliação da aprendizagem. Nesta, o papel da educação é desafiador e relevante, podendo se posicionar com diferentes intencionalidades e diversos propósitos.

Ao investigar os fundamentos da avaliação educacional frente ao trabalho em sua forma alienada ou criativa, Jesus (2015) pontua que o paradigma do trabalho alienado domina os objetivos educacionais. Além disso, o "viés irreduzível da educação de classe apresenta-se não como efeito, mas como causa da seleção dentro das instituições públicas e segregação nas instituições do ensino privado" (Jesus, 2015, p. 94).

A avaliação está pautada na atividade de trabalho e configura-se por processos distorcidos, classificatórios e meritocráticos, refletindo as contradições da atual forma de organização social, visto que os procedimentos avaliativos estão relacionados aos propósitos desejados para o conjunto de pessoas em geral e para a formação de cada um em particular. Conforme Silveira (2019, p. 200), pautadas no neoliberalismo, as "práticas pedagógicas [...] aparentemente, se apresentam como possibilidade de

superação do problema evidenciado, mas [...] em uma análise mais aprofundada podem ser entendidas como práticas pedagógicas seletivas, excludentes e segregadoras”.

Coerente com os objetivos hegemônicos, o ato avaliativo pode evidenciar apenas a verificação dos resultados da aprendizagem e procurar no estudante a razão para a fraca performance escolar, uma tendência que colabora para mascarar problemas que se manifestam na escola, mas se originam em relações sociais mais amplas.

Entretanto, mesmo não sendo predominantes, há possibilidades e importância na expansão do limite que oprime a ação educacional. Conforme Mészáros (2005), somente as ações educacionais conscientes podem propiciar ao trabalhador superar a lógica paralisante de exploração. No contexto educacional, há espaço para a busca de consciência e de condições que serão conquistadas somente pela luta. Nesse horizonte de possibilidades, a avaliação educacional também necessita de concepções e encaminhamentos mais coerentes.

Formação para o trabalho x formação para o mercado de trabalho

A contraposição entre formação para o trabalho e para o mercado de trabalho é uma marca nos processos educacionais e avaliativos. O antagonismo decorre da diferença entre o princípio formativo do trabalho e as formas de trabalho definidas sob a égide do capital. A formação para o mercado de trabalho consiste, atualmente, em uma preparação básica para operar com ferramentas tecnológicas ou para a execução de tarefas mais simples do processo produtivo, ou ainda para a conformação necessária para viver às margens das relações de trabalho e consumo. Essa formação promove o alijamento do trabalhador, o desenvolvimento restritivo de capacidades mínimas para ação imediata como se fosse uma parte efêmera do processo produtivo. Constitui-se numa perspectiva de formar para o consenso e à legitimação de maneiras de exclusão instituídas pela estrutura econômica e social.

A formação para o trabalho, por sua vez, implica em operações intelectuais para além da realização de tarefas simplificadas pelo aperfeiçoamento da produção. Em seu sentido ontológico, é compreendido como atividade fundamental para a constituição da natureza humana. Enquanto a formação para o trabalho emancipa, a formação para o mercado de trabalho limita. E os processos avaliativos somente se explicam no conjunto dessas relações.

Com a expectativa de formação consciente das relações estabelecidas para a produção, a formação para o trabalho avança para além das demandas produtivas e inclui a vida em sociedade. Ao discutir as relações entre educação e trabalho, Ianni (2005) defende que ser cidadão do mundo abrange mais do que a posição profissional

e remuneração; envolve consciência social e participação nos âmbitos da educação, política, religião, cultura e informação, entre outros.

Para superar a subjugação do homem ao processo produtivo, Frigotto (1999) defende ser necessária uma qualificação voltada para o

[...] desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana. (Frigotto, 1999, pp. 31-32)

Formar para o trabalho no espaço escolar implica em tomada de consciência do coletivo escolar. De maneira divergente, a preparação para o mercado de trabalho, em toda a restrição que carrega em si, está associada à falta de conhecimento. A concordância com um ou outro posicionamento nem sempre é de fácil percepção nos projetos pedagógicos das escolas. Afora isso, é frequente o distanciamento entre as práticas pedagógicas e o registrado nos documentos escolares.

A distância entre intenções registrada e o que se realiza indica uma compreensão insuficiente do grupo de profissionais sobre questões relacionadas ao processo de formação. Todavia, a adesão incondicional em um processo ou outro, em uma formação para a emancipação humana ou para a reprodução das relações estabelecidas hegemonicamente, ocorre pela razão já apresentada por Saviani (2011): o ato educativo não é neutro, há sempre um posicionamento, consciente ou não.

A opção de formar para o trabalho está na contramão das prerrogativas estipuladas à escola pela perspectiva hegemônica: trata-se essencialmente de comprometimento consciente com um projeto de educação para uma formação ampla, completa e omnilateral. Ademais, exige atuar no espaço de ação possível para a educação escolar com vistas à superação de entraves apresentados pela realidade social e pelas relações estabelecidas no âmbito econômico.

Formar para o trabalho faz da avaliação um processo analítico, dialético, de retomada, redimensionamento e propositivo. A possibilidade da formação exigida contemplaria a elevação de cada sujeito ao máximo de suas possibilidades, independentemente do tempo que a aprendizagem e o desenvolvimento exijam.

Amparado nos conceitos de mediação e zona de desenvolvimento proximal (ZDP), conceitos fundamentais da THC, Pinto (2016) assevera que a avaliação somente tem sentido quando considera as mediações vivenciadas, os conhecimentos prévios e a cultura do avaliado. O autor questiona o caráter terminal conferido à avaliação. Segundo ele, o ato de avaliar deve servir para melhor ensinar.

Embora as questões burocráticas exijam notas, conceitos, aprovações e reprovações, o professor tem maior possibilidade para efetivar um processo avaliativo coerente às

necessidades de desenvolvimento dos estudantes, forçando os limites presentes às condições apresentadas na realidade que está posta e à medida que tem maior consciência de sua ação.

A seleção do trabalhador no mercado de trabalho, todavia, é guiada por pressupostos da globalização e de subproletarização, com oferta de emprego cada vez mais reduzida. É cada vez maior o número de pessoas que, postas à margem do processo produtivo, passam a compor o contingente da mão de obra de reserva. Nessa realidade, a avaliação assume característica de seleção e classificação definitiva e final, inculcando em cada pessoa avaliada a ideia de que os resultados insatisfatórios proveem de suas limitações, ou seja, é um fracasso pessoal. As questões sociais fundadas nas desigualdades são omitidas ou mascaradas.

Nesse processo de seleção, há uma importante participação da escola e dos processos avaliativos nela praticados. Ao agir sob a perspectiva hegemônica, a instituição escolar faz a primeira seleção para o mercado de trabalho, definindo, já no processo de formação dos alunos, aqueles que atenderão à lógica de mercado e quais serão postos à margem.

Assim, algumas ações avaliativas classificam e retiram muitos jovens do processo educativo. Elas operam a seleção inicial para o mercado de trabalho e contribuem para a manutenção da exploração e rejeição do aluno e do trabalhador. Em uma perspectiva hegemônica e contrária à formação humana omnilateral, a avaliação se coloca como finalização, efetivando-se, desse modo, a impossibilidade de retomar e redimensionar as ações educacionais.

É inegável a pertinência de busca pela qualidade, visto ser a escola uma das principais vias de acesso ao conhecimento pelos filhos da classe trabalhadora. Essa busca por qualidade não pode, entretanto, implicar em fragilização do vínculo ensino-aprendizagem ou supressão de estudantes do ambiente educacional. A finalidade da escola deve ser a maximização das potencialidades de cada aluno.

O debate sobre avaliação demanda pensar o conceito de qualidade a ela atrelado e a quem é destinada. É necessário considerar que, definida por critérios demarcados pelo capital, a qualidade exige escolher e classificar para eleger o reduzido contingente necessário para atender às demandas do mercado de trabalho. Em compensação, a qualidade embasada na percepção de formação humana para o trabalho incorpora mediações e ensino que efetivamente promovam o aprendizado e desenvolvimento.

Procedimentos de avaliação e adesão a uma perspectiva crítica

A prevalência de exames em detrimento da análise da relação ensino-aprendizagem pressupõe que a humanização das pessoas não é prioridade. De acordo com Luckesi

(2002), sob esse modo de pensar não há expectativa de ampliar os horizontes educacionais dos estudantes; as ações são pensadas para alcançar os objetivos previstos.

O cerne do processo avaliativo extrapola a avaliação em si, vinculando-se ao posicionamento teórico acerca da relação do ato educativo e à relação escola e sociedade. Compreender o papel da escola e dos procedimentos avaliativos nela realizados permite maior proximidade com uma proposta educacional valorizadora da formação.

Libâneo (2002) argumenta que a organização do trabalho dos professores, suas escolhas de conteúdos ou técnicas de ensino denotam seus pressupostos teóricos. O predomínio da prática de exames no contexto educacional denota a carência de ações para acompanhar efetivamente o desenvolvimento do aluno. Em semelhante direcionamento, Carvalho (2016, p. 236) afirma que a cultura do exame se instala pela ausência de conhecimento científico promotor da internalização do conceito de avaliação como formação.

As concepções de avaliação variam em consonância com a perspectiva teórica de educação. Nas diversas tendências pedagógicas predominantes em diferentes momentos históricos, houve compreensões específicas sobre ela, transitando desde práticas autoritárias, comuns na pedagogia tradicional, até a inexistência de ações organizadas, conforme registrado em aplicações da pedagogia escolanovista (Libâneo, 2002). As duas posturas são ineficientes para garantir a apropriação dos conhecimentos formais. O meio termo, entretanto, igualmente não resolve. O caminho intermediário agregador dos extremos não assegura a compreensão necessária para a constituição de processos que efetivamente avaliem. Para isso, é necessária uma proposta de superação do que se apresenta entre um e outro extremo.

O estabelecimento de um processo avaliativo que colabore para a efetivação do ensino e da aprendizagem se identifica com as perspectivas que valorizam a educação formal e a apropriação dos conteúdos escolares. Elas são essenciais para pensar o processo educacional e avaliativo.

Tomando como parâmetro as tendências progressistas que realizam uma análise crítica da realidade e sustentam o que Libâneo (2002) denomina finalidades sociopolíticas da educação, avaliação e ato educativo se tornam um campo de formação, transmutando-se de um caráter dogmático de ajuizamento para o acompanhamento sistematicamente organizado dos progressos dos alunos.

Gasparin (2011) analisa a avaliação no domínio da didática, tomando como linha de pensamento a Pedagogia Histórico-Crítica. No entendimento do autor, é importante visitar e redefinir as concepções clássicas de avaliação. Uma providência é o entendimento de que o ato de avaliar está relacionado à prática social inicial do

professor e do estudante, considerando a tomada de consciência sobre os conhecimentos prévios de ambos, anteriores ao ensino. Gasparin (2011) destaca a problematização como o primeiro elemento didático do ensino e igualmente uma forma de avaliação à medida que propicia expressar o conhecimento já elaborado sobre o assunto. A instrumentalização, por sua vez, acompanha uma avaliação da condução do ensino e de como se realizou a aprendizagem.

Ao relacionar a avaliação e os elementos da didática, Gasparin (2011) reafirma a urgência de superar perspectivas que engessam ou fragilizam o ato avaliativo. Os estudos do autor possibilitam perceber que a ação de avaliar perpassa e ultrapassa o processo ensino-aprendizagem. Com abrangência em várias dimensões escolares, a avaliação alcança a instituição escolar, a equipe diretiva, o professor, o estudante e, em nível mais amplo, o desempenho dos alunos em provas nacionais e internacionais, que são as avaliações de larga escala.

O propósito da avaliação está associado ao que se avalia e à intencionalidade implícita no processo desenvolvido. No entanto, existem cisões entre o proposto no plano do discurso e o objetivo real da avaliação, como se apresenta nos exames de larga escala, por exemplo. Destarte a retórica da busca por qualidade, elas servem, de forma predominante, para legitimar ingerências que pouco ou nada ajudam a qualificar o campo educacional. Fernandes (2019), ao debater as avaliações externas, explica e defende a existência de um forte investimento em políticas públicas que assegurem condições e oportunidades para que os estudantes possam aprender e alerta que:

[...] as avaliações externas, ao contrário do que por vezes é afirmado, inclusive por responsáveis políticos, não podem garantir nunca a equidade das oportunidades de aprendizagem. As avaliações externas não são, por definição e natureza, um meio para a resolução dos problemas dos sistemas escolares, nomeadamente os que se relacionam com as aprendizagens dos alunos. (Fernandes, 2019, p. 85)

O abismo entre o aparente e a finalidade e intencionalidade do processo avaliativo exige uma análise das incoerências presentes nas concepções de avaliação e nos procedimentos. Definida em conjunto com a concepção de educação, a avaliação pode contribuir para o êxito do processo ensino-aprendizagem ou assumir uma função de classificação pautada na concepção visão de mérito, um limitador para a mediação docente e, por conseguinte, para a apropriação dos conhecimentos pelos alunos.

A avaliação pensada e realizada de modo fragmentado e guiado pela lógica da competitividade coaduna com as relações estabelecidas na sociedade. Nesse sentido, Silva (2016, p. 127), ao realizar uma investigação acerca da avaliação da gestão, acusou a prática de premiação para escolas exitosas, ou seja, aquelas que atingem certas pontuações nas séries avaliadas. Nesse horizonte de expectativa, a avaliação nega seu significado social e potencial para corroborar práticas transformadoras, tornando-se um instrumento de coerção e cooptação.

A opção consciente por uma concepção de avaliação coerente com uma perspectiva formativa comporta uma diversidade de procedimentos para operacionalizá-la, tais como notas, conceitos, atividades inovadoras e instrumentos tradicionais, entre outros. A escolha consciente dos instrumentos mais convenientes para a situação em pauta garante uma avaliação processual, dialógica e potencializadora de novos encaminhamentos e o redimensionamento do ensino.

Contudo, mesmo o mais criativo dos instrumentos avaliativos somente contribuirá para a constituição da avaliação se estiver atrelado e comprometido com a socialização dos conhecimentos. O modo de compreender a avaliação e seu vínculo com a educação determina o sentido e a finalidade dos procedimentos; a operacionalização é imprescindível para a efetivação dos propósitos educacionais, mas é dirigida pela matriz teórica que embasa o fazer pedagógico e os propósitos da educação.

Nesse sentido, é necessário valorizar os procedimentos avaliativos sem perder de vista a tomada de consciência acerca da concepção orientadora do processo, ou seja, reconhece-se o processo avaliativo como ação relevante e necessária, mas enfatiza-se a urgência de superação das incoerências e a busca de constituição de um olhar prospectivo.

Considerações finais

O trabalho é a atividade básica no movimento de humanização; ele carrega em si o princípio teleológico de antecipar na mente humana aquilo que se realizará por meio do labor e o exercício de analisar o caminho projetado e o percorrido. No tocante à avaliação escolar, esse princípio auxilia analisar as ações e, se necessário, redimensioná-las com vistas a alcançar os objetivos previstos. Avaliar integra, portanto, o ato educativo e se define pela concepção de homem e sociedade e da função social da escola.

Mesmo quando o professor não tem clareza da finalidade de sua ação ao avaliar, os procedimentos e instrumentos por ele escolhidos e utilizados são definidos com base em uma determinada percepção sobre a relação escola e sociedade. Entretanto, a sincronização dos elementos didáticos com a premissa de fortalecimento da função da escola e de colaboração para o estabelecimento de relações sociais mais justas exige a consciência docente.

O ato avaliativo coerente com uma proposta educacional de formação humana ampla e promotora do desenvolvimento precisa se posicionar para além da mera verificação ou classificação e assumir o compromisso com a formação humanizadora. A avaliação como um instrumento de democratização do ensino implica, como discute Silveira

(2019), novas configurações de tempo, espaço e projeto político pedagógico, que considerem os aspectos histórico-culturais e enfrentem a hegemonia capitalista.

Avaliar a aprendizagem faz parte do ensino, é uma forma de verificar como as mediações estão se efetivando e colaborando para tornar a escola um espaço de socialização dos conhecimentos socialmente elaborados pelas pessoas no processo de humanização. Assim como a educação, a avaliação carrega em si a contradição de ser produto da materialidade estabelecida e, concomitantemente, ter a possibilidade de buscar e alargar os espaços de uma direção antagônica ao estabelecido hegemonicamente.

Referências

- Antunes, R., & Alves, G. (2004). Mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educação e Sociedade*, 25(87), 335-351. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200003>
- Carvalho, W. L. (2016). *Tessituras da formação em avaliação educacional: os desafios à cultura de avaliação e a busca por uma educação crítico – reflexiva*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Ceará]. Repositório Institucional UFC. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/19680>
- Fernandes, D. (2019). Avaliações externas e aprendizagens dos alunos: uma reflexão crítica. *Linhas Críticas*, 25, e24579. <https://doi.org/10.26512/lc.v25i0.24579>
- Frigotto, G. (1999). *Educação e a crise do capitalismo real* (3. Ed.). Cortez.
- Frigotto, G. (2005). Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. Em G. Frigotto, M. Ciavatta, & M. Ramos. *Ensino médio integrado: concepção e contradições* (pp. 57-82). Cortez.
- Gasparin, J. L. (2011). Avaliação na perspectiva histórico-crítica. *Congresso Nacional de Educação - Educere*. Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- Gentilli, P. (2005). Três teses sobre a relação Trabalho e Educação em tempos de Neoliberalismo. Em J. C. Lombardi, & D. Saviani. *Capitalismo, Trabalho e Educação* (pp. 45-60). Autores Associados.
- Ianni, O. (2005). O Cidadão do Mundo. Em J. C. Lombardi, & D. Saviani. *Capitalismo, Trabalho e Educação* (pp. 27-34). Autores Associados.
- Jesus, B. (2015). *Fundamentos da avaliação educacional: trabalho alienado ou trabalho criativo?* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará]. Repositório Institucional UFC. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/18923>
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Livros Horizonte.
- Libâneo, J. C. (2002). *Democratização da Escola Pública - A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos*. Edições Loyola.
- Luckesi, C. C. (2002). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. Cortez.

- Luckesi, C. C. (2005). *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Malabares Comunicação e Eventos.
- Lukács, G. (1981). *Per l'ontologia dell 'essere sociale II*. Riuniti.
- Mészáros, I. (2005). *A educação para além do capital*. Boitempo.
- Pinto, W. L. (2016). *Avaliação da aprendizagem na perspectiva do sujeito histórico cultural*. [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Goiás]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3516>
- Saviani, D. (2007). *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. Revista Brasileira de Educação. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>
- Saviani, D. (2011). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Autores Associados.
- Silva, D. M. (2016). *Avaliação da Gestão em Escolas da Rede Pública Municipal de Fortaleza-CE*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará]. Repositório Institucional UFC. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/19246>
- Silveira, D. V. (2019). *Avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares: concepções, tendências e problematizações*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá]. Programa de Pós-Graduação em Educação - UEM. <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2019/2019%20-%20Deli%20Silveira.pdf>
- Zanardini, J. B. (2008). *Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional UFSC. <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91269>

Biografia

Eliane Brunetto Pertile

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2019). Membro do grupo de pesquisa Desenvolvimento, aprendizagem e educação (UEM) e líder do grupo de estudos e pesquisa em Educação Especial e Inclusão Escolar (IFPR).

E-mail: eliane.pertile@ifpr.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7301-6121>

Nerli Nonato Ribeiro Mori

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1997). Membro do grupo de pesquisa Desenvolvimento, aprendizagem e educação.

E-mail: nrmori@uem.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6798-5225>



Licença Creative Commons. Este trabalho está licenciado sob uma Licença Internacional Creative Commons Attribution 4.0.