



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

EULÁLIO RAMOS SOARES JÚNIOR

**AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA PARA O ENSINO MÉDIO E O MACHADO
DE BRONZE: REFLEXÕES À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E
DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

PORTO VELHO

2021

EULÁLIO RAMOS SOARES JÚNIOR

**AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA PARA O ENSINO MÉDIO E O MACHADO DE
BRONZE: REFLEXÕES À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR, sob a orientação da Profa. Dra. Marilsa Miranda de Souza.

Área de concentração: Educação
Linha de pesquisa: Políticas e Gestão Educacional

PORTO VELHO

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

S676a Soares Júnior, Eulálio Ramos.

Avaliação em larga escala para o ensino médio e o machado de bronze: reflexões à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural / Eulálio Ramos Soares Júnior. -- Porto Velho, RO, 2021.

102 f.

Orientador(a): Prof.^a Dra. Marilsa Miranda de Souza

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Avaliação em larga escala. 2.Avaliação da aprendizagem. 3.Pedagogia histórico-crítica. 4.Psicologia histórico-cultural. I. Souza, Marilsa Miranda de. II. Título.

CDU 37.013.77:159

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Fundação Universidade Federal de Rondônia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em ____ de _____ de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marilsa Miranda de Souza
Orientadora e Presidente da Banca
UNIR-PPGE

Profa. Dra. Simône de Oliveira Alencar
Examinadora Externa

Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba
Examinador Interno

Profa. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França
Examinador Suplente
UNIR-PPGE

*Dedico à Maria do Socorro (em memória), minha mãe, que sonhava em ser
professora.*

À toda a classe que tornou esta pesquisa possível.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, Eulálio, pelo constante apoio.

À minha orientadora, Professora Marilsa Miranda, pelos ensinamentos e pulso firme mesmo em tempos difíceis.

Aos demais integrantes da banca, Professor Clarides de Barba e Professora Simône Alencar, pela solicitude em participar da avaliação desta pesquisa. Também à Professora Eulina Nogueira, por suas ricas contribuições na minha banca de qualificação.

Aos meus colegas da linha de pesquisa Políticas e Gestão Educacional: Clarice, Mariana, Filipe, Wanessa, Izoni, Bianca (*os vermelhos*) e Michelly por todo apoio material e aprendizado possibilitado.

Ao Mestrado Acadêmico em Educação e seu quadro docente pelas valiosas contribuições para a minha formação profissional. Também aos técnicos do programa, por toda articulação disposta durante o período do curso.

Aos grupos de pesquisa CIEPES e HISTEDBR-RO pelo refinamento quanto à minha posição teórico-política como professor.

À Professora Marasella, minha atenciosa amiga que sempre sabe o que dizer.

"A revolução proletária não é como uma fruta madura e não basta erguer a mão para apanhá-la".
(Florestan Fernandes)¹

¹ FERNANDES, Florestan. Apresentação. In: LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a revolução**: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 7-17.

SOARES JÚNIOR, Eulálio Ramos. **Avaliação em larga escala para o ensino médio e o machado de bronze**: reflexões à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Orientadora: Marilsa Miranda de Souza. 2021. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021.

RESUMO

O presente trabalho objetivou analisar a avaliação em larga escala do ensino médio no Brasil a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Dentro dessa perspectiva teórica educacional, a avaliação da aprendizagem é um elemento constitutivo do trabalho educativo, e assim como o ensino e o planejamento, a avaliação deve ser posta em prática com intencionalidade, para que seja possível qualificar os dados sobre a aprendizagem, entendendo a importância de uma base teórico-metodológica e filosófica que proporcione essa premissa. Este trabalho justifica-se pela incipiência quantitativa e vinculada ao método proposto de trabalhos desenvolvidos no campo da avaliação para a pedagogia histórico-crítica, e também pela urgência de compreender as implicações do retorno sistêmico do tecnicismo. Os objetivos específicos foram: a) compreender o sistema nacional de avaliação e a influência das teorias da avaliação da aprendizagem no Brasil entre 1960 e 2018; b) identificar e analisar as políticas de avaliação em larga escala para o ensino médio e suas relações com a avaliação da aprendizagem escolar e; c) analisar o processo de avaliação educacional a partir da perspectiva da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Para tanto, recorreu-se às técnicas de pesquisa documental e bibliográfica, centrando-se nos documentos oficiais para a avaliação em larga escala, e ao método dialético de pesquisa científica, que traz consigo as bases lógicas de investigação manifestas nas categorias de análise do materialismo histórico-dialético, elaborado por Marx (2016) e Engels (1984). A análise do sistema nacional de avaliação e a influência das teorias da avaliação da aprendizagem e das políticas de avaliação em larga escala para o ensino médio, possibilitou concluir que as instituições ligadas ao poder público – dentre as quais se encontra a escola –, estruturado no seio do modo de produção capitalista, não se comparam com os interesses da classe trabalhadora. Dessa forma, da relação entre o sistema nacional de avaliação e a influência das teorias da avaliação da aprendizagem no Brasil, tem-se que, historicamente, as políticas educacionais sempre serviram aos interesses capitalistas, sendo a avaliação educacional instrumento para referendar o fortalecimento do capital, por meio da formação da força de trabalho. Como forma de resistência, discute-se a perspectiva da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural nos processos avaliativos, apontando que a superação dessa condição, dar-se-á pela formação cultural das massas, garantindo no seio da escola que educadores sejam efetivamente mediadores para a formação da consciência necessária à revolução, relegando ao Estado o seu embotamento, levando-o a ocupar o seu lugar ao lado do machado de bronze.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala. Avaliação da aprendizagem. Pedagogia histórico-crítica. Psicologia histórico-cultural.

SOARES JÚNIOR, Eulálio Ramos. **Large-scale evaluation for high school and the bronze ax:** reflections in the light of historical-critical pedagogy and historical-cultural psychology. Advisor: Marilsa Miranda de Souza. 2021. 102 f. Dissertation (Master in Education) - Graduate Program in Education, Federal University of Rondônia, Porto Velho, 2021.

ABSTRACT

The present work aimed to analyze the large-scale evaluation of secondary education in Brazil from the theoretical assumptions of historical-critical pedagogy and historical-cultural psychology. Within this theoretical educational perspective, the assessment of learning is a constitutive element of educational work, and like teaching and planning, assessment must be put into practice with intentionality, so that it is possible to qualify the data on learning, understanding the importance of a theoretical-methodological and philosophical basis that provides this premise. This work is justified by the quantitative incipience and linked to the proposed method of work developed in the field of evaluation for historical-critical pedagogy, and also by the urgency to understand the implications of the systemic return of technicality. The specific objectives were: a) to understand the national assessment system and the influence of learning assessment theories in Brazil between 1960 and 2018; b) to identify and analyze the large-scale evaluation policies for high school and its relationship with the evaluation of school learning and; c) to analyze the educational evaluation process from the perspective of historical-critical pedagogy and historical-cultural psychology. To this end, recourse was made to the techniques of documentary and bibliographic research, focusing on official documents for large-scale evaluation, and to the dialectical method of scientific research, which brings with it the logical bases of investigation manifested in the categories of analysis of historical-dialectic materialism, elaborated by Marx (2016) and Engels (1984). The national assessment system analysis and the influence of the learning assessment theories and the policies of assessment on a large scale for high school, made it possible to conclude that the institutions linked to the public power - among which is the school -, structured within the capitalist mode of production, are not pleased with the interests of the working class. Thus, from the relationship between the national assessment system and the influence of learning assessment theories in Brazil, it is observed that, historically, educational policies have always served capitalist interests, with educational assessment being an instrument to endorse capital strengthening, through the training of the workforce. As a form of resistance, it is discussed the perspective of historical-critical pedagogy and historical-cultural psychology in the evaluation processes, pointing out that the overcoming of this condition will take place through the cultural formation of the masses, guaranteeing that, at the heart of the school, educators are effective mediators for the development of the necessary conscience for the revolution, relegating the State to its dullness, leading it to take its place beside the bronze ax.

Keywords: Large-scale evaluation. Learning assessment. Historical-critical pedagogy. Historical-cultural psychology.

LISTA DE SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
Anped	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNE	Conselho Nacional de Educação
CTD	Catálogo de Teses e Dissertações
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PISA	Programme for International Student Assessment
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional da Educação
Prouni	Programa Universidade para Todos
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SAERO	Sistema de Avaliação da Educacional de Rondônia
SISU	Sistema de Seleção Unificada
STF	Supremo Tribunal Federal
STJ	Superior Tribunal de Justiça
TST	Tribunal Superior do Trabalho

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	ESTADO BRASILEIRO E SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO	21
2.1	O conceito de Estado e a configuração do Estado Brasileiro.....	26
2.2	A formação do sistema nacional de avaliação	30
2.3	Para um debate pedagógico e econômico da avaliação em larga escala .	33
3	TEORIAS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	38
3.1	Teorias da avaliação da aprendizagem e suas bases filosóficas	38
3.2	Influência das teorias da avaliação da aprendizagem no Brasil entre 1960 e 2018	45
3.3	Análise da influência das teorias da avaliação da aprendizagem no Brasil	48
4	ASPECTOS PSICOLÓGICOS DA AVALIAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	52
4.1	Totalidade e avaliação da aprendizagem	53
4.2	Psicologia histórico-cultural, ensino e avaliação.....	54
4.3	Avaliação da aprendizagem e desenvolvimento psíquico.....	60
4.3.1	O critério de desenvolvimento	61
5	ANÁLISE DAS POLÍTICAS E REFERENCIAIS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA.....	66
5.1	Contextualização histórica dos dados documentais	66
5.2	Conceito de competência e educação integral na BNCC	75
5.3	Avaliação da aprendizagem e avaliação em larga escala no ensino médio	82
6	AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA ..	87
6.1	A construção de uma avaliação histórico-crítica	87
6.2	Aproximações de uma avaliação histórico-crítica	89
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERÊNCIAS.....	97

1 INTRODUÇÃO

A avaliação pode ser um fator determinante para o acompanhamento do desenvolvimento dos indivíduos como integrantes do gênero humano. No âmbito escolar, consiste numa atividade constitutiva do trabalho educativo e indispensável para a promoção da aprendizagem. Só é possível operacionalizar intencionalmente correções e aprofundamentos no campo do ensino se a avaliação da aprendizagem for posta em prática de modo adequado, desde os critérios para o ato de avaliar até os instrumentos utilizados para se obter os dados sobre a aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, prevê a avaliação em larga escala, visto que é incumbência da União assegurar o processo de avaliação nacional do rendimento escolar, para, segundo os dispositivos dessa Lei, estabelecer prioridades e melhorar a qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

A avaliação em larga escala consiste na forma de avaliação macro, adotada pela União, estados e municípios a fim de mensurar o “rendimento escolar” de modo uniforme. Para Luckesi (2011), a avaliação em larga escala se destina a investigar a qualidade da educação brasileira nos diversos níveis de ensino. Essa dimensão da avaliação, entendemos, deve estar de acordo com o trabalho educativo e o seu conteúdo, isto é, os conhecimentos historicamente acumulados e os métodos de ensino adotados. A avaliação aparece como um elemento que faz emergir a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Compreendemos que a avaliação em larga escala, sob a roupagem da necessidade de êxito em metas educacionais, lida apenas com uma fração daquilo que é realmente produto da educação e do que é trabalhado em sala de aula. Os indicadores correspondentes às avaliações dessa amplitude implicam no desenvolvimento de uma de uma organização escolar que hierarquiza respectivamente aquilo que é formalmente executado (coleta de dados por exames, provas e questionários) e os objetivos educacionais que se articulam na relação entre teoria pedagógica e trabalho educativo.

Por esta via, esta pesquisa tem a sua necessidade social e científica justificada em pelo menos dois campos de carência de massa crítica. Em primeiro lugar, produções científicas que buscam ampliar o raio de teorias pedagógicas embasadas em perspectivas críticas da Psicologia e da Pedagogia debatem

processos de ensino e aprendizagem centrados nos anos escolares que abarcam a etapa da infância do aluno. O ensino médio também precisa fazer parte desse movimento, compreendendo a relação ontológica do homem com o trabalho e a relevância da atividade de trabalho nessa etapa da educação básica.

A segunda dimensão da justificativa está ligada aos campos de produção em aberto no interior da pedagogia histórico-crítica, sendo a avaliação da aprendizagem escolar um deles. Partindo da relação dialética entre teoria e prática estabelecida por essa teoria pedagógica, entendemos que essa carência teórica é em mesma medida uma necessidade da prática, por ser esta a finalidade de toda teoria pedagógica. A materialidade do trabalho educativo se dá pela mediação dos elementos da teoria pedagógica, por meio da competência técnica do professor objetivada.

Dito isso, consideramos necessário nos reportarmos à história da educação brasileira para que se compreendam as implicações teórico-práticas da proposta sintetizada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é o eixo central da nossa pesquisa documental. Duarte (2001) considera que a pedagogia das competências está ao lado das pedagogias do “aprender a aprender” e das teorias que postulam as práticas que formam o conceito pseudopedagógico “professor reflexivo”. Saviani (2013), por sua vez, analisando as transformações das ideias pedagógicas na história, corrobora com Duarte ao dizer que a pedagogia das competências reconfigurada pelo contexto atual das transformações no mercado de trabalho, revigora o tecnicismo em um *neotecnicismo*.

Foi sobre essa constatação que chegamos ao título desta dissertação: “avaliação em larga escala para o ensino médio e o *machado de bronze*”. Fazemos uma analogia às palavras de Engels (1984, p. 196), o qual escreve que a sociedade, ao reorganizar uma nova forma de produção na associação livre de produtores, “[...] mandará toda a máquina do Estado para o lugar que há de lhe corresponder: o museu de antiguidades, ao lado da roda de fiar e do *machado de bronze*.” (grifo nosso) O tecnicismo, agora com menos preocupação em transparecer cientificidade e caracterizado por um discurso de uma suposta modernização e flexibilização da educação vem a ser o nosso “machado de bronze” que necessita ser superado.

Assim, o problema do nosso trabalho ficou centrado nas seguintes questões: quais os pressupostos teóricos e o modo de operacionalização da avaliação em larga escala no Brasil e com que teorias se articulam? Quais os pressupostos

fundamentais da avaliação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural?

Para responder a essas questões o objetivo geral desse trabalho tratou de analisar avaliação em larga escala do ensino médio no Brasil a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Para isso, buscamos atender aos seguintes objetivos específicos: a) compreender o sistema nacional de avaliação e a influência das teorias da avaliação da aprendizagem no Brasil, no período entre 1960 e 2018; b) identificar e analisar as políticas de avaliação em larga escala para o ensino médio e suas relações com a avaliação da aprendizagem escolar; c) analisar o processo de avaliação educacional a partir da perspectiva da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural.

O fato de as teorias supracitadas analisarem a relação entre pedagogia e história e psicologia e história respectivamente, partindo do radical historicismo marxista, confere aos seus postulados um caráter objetivo. Por isso delimitamos o período de análise das teorias da avaliação até o ano de 2018, pois foi o ano da última edição da BNCC.

Para tanto, buscamos o aporte teórico-metodológico no materialismo histórico-dialético, cuja premissa é uma análise categorial da realidade concreta. As fontes de dados se estruturam na pesquisa documental e pesquisa bibliográfica como instrumentos de investigação.

Para a pesquisa documental, buscamos o tema da avaliação na legislação, diretrizes e manuais de orientação, sobretudo na LDB, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) e na BNCC. Considerando que esses documentos já receberam tratamento analítico, não sendo fontes de revisão primária, promovemos uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os descritores utilizados foram “Avaliação em larga escala”, “BNCC” e “ensino médio”. Delimitando o período de busca a partir do ano de 2015, o ano da primeira edição da BNCC. Os resultados relacionando os três descritores em títulos e resumos foi zero. Nesse sentido, prosseguimos com a seleção do material documental a partir dos objetivos traçados.

Para a pesquisa bibliográfica, nos baseamos em obras clássicas de autores fundamentais do materialismo histórico-dialético, com destaque para Marx (1998; 2016) e Engels (1984), e autores complementares, a exemplo de Vásquez (2011) e Konder (2008). Pautamo-nos também, para discutir a configuração da educação no contexto brasileiro e analisar os documentos oficiais da educação referidos nessa introdução, em autores que pesquisaram em certa medida o nosso objeto de estudo, como Motta e Frigotto (2017), Adrião (2018), Saviani (2014, 2016), Luckesi (2011), Macedo (2020), Malanchen e Santos (2020), Magalhães e Marsiglia (2013), entre outros.

A educação brasileira conta com um histórico de tendências pedagógicas que, por um lado, representaram importantes papéis e, por outro, um impedimento para o cumprimento do papel precípua da educação escolar, a exemplo das teorias que Saviani (2012a) nomeia de crítico-reprodutivistas, que refletiram um movimento de impulso em crítica ao regime autoritário no qual se estabelecia a pedagogia tecnicista, mas que se limitaram em constatar a realidade, impossibilitadas de intervir de maneira prática; o que se propagava era a incapacidade do professor de atuar de forma crítica diante das determinações materiais dominantes.

O próprio autor afirma que nos seus esforços iniciais na condição de professor de filosofia, ele mesmo não soube diferenciar uma teoria crítico-reprodutivista de uma teoria dialética. E diante do embate mecânico entre as teorias educacionais liberais e crítico-reprodutivistas, surgiu a necessidade de uma teoria que apreendesse as contradições do problema educacional, que captasse o seu movimento histórico. Em suma, que compreendesse a relação entre educação e sociedade como essencialmente contraditória e dialética, uma educação que visasse transformações no tecido educacional e social.

A psicologia histórico-cultural se posiciona claramente no sentido de explicitar as relações entre a Psicologia e a História, apoiando-se nas concepções teórico-filosóficas do materialismo histórico-dialético para a constituição metodológica necessária à investigação científica das funções do psiquismo. (MEIRA, 2007).

Essas observações iniciais dão sustentação para o fato de que, apropriar-se do materialismo implica em se apropriar de uma teoria revolucionária, assim como observou Lukács (2003), esclarecendo que a função revolucionária da teoria constitui a via para a compreensão de sua essência teórica, isto é, para a compreensão de seu método. A partir daí que as tentativas de incorporar o

materialismo histórico-dialético, seja como método isolado da sua essência teórica, seja como uma pretensão de aperfeiçoá-lo, resultam em não mais do que um ecletismo incoerente.

Destarte, esta pesquisa está circunscrita no âmbito das produções que visam contribuir com o processo de desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica, como teoria revolucionária de conceitos e práticas educacionais, para a criação de uma sociedade nova, que forneça possibilidades de formação de indivíduos capazes de pensar e agir pautados no pensamento dialético. Isto é, comprometidos com uma sociedade que reflita e aja em conformidade com a coletividade, com o fim das grandes diferenças sociais e com modos eficazes de superação da sociedade de classes.

A palavra “revolução” deriva etimologicamente do verbo “revolver”, que significa trazer o que estava em baixo para cima e vice-versa. A revolução é transformação no sentido estrito, o ato de mudar a própria essência do objeto ao qual o ato incide. Em se tratando de uma revolução social e política, implica numa transformação que dá origem a uma nova sociedade e regime político. Cumpre concluir que o conceito de revolução no sentido estrito refere-se ao processo de transformação dos modos de produção da existência humana (SAVIANI, 2017).

Historicamente, o materialismo histórico-dialético se constituiu com os esforços e atuação política e intelectual de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), e o que foi decisivo para o desenvolvimento dessa teoria foi a apropriação e superação da teoria hegeliana de compreensão do real, que era marcadamente idealista. A investigação científica a partir dessa epistemologia se caracteriza por um trabalho de aprofundamento, sem negar as formas iniciais da realidade, mas de superá-las por incorporação. Esse princípio se reflete no fato de que, aquilo que expressa o ponto de partida da investigação mantém conexões que vão além da forma fenomênica como os fatos se colocam no âmbito das aparências.

Nesse sentido, o método de pesquisa aqui adotado é o método dialético em pesquisa científica. A escolha do método em si carrega consigo as bases lógicas da investigação. Trata-se de um método que aborda o objeto de modo totalizante, por meio de categorias que compreendem um alto grau de abstração, pois o materialismo histórico-dialético postula que não é possível compreender fenômenos analisando-os de modo isolado.

A realidade não se manifesta imediatamente ao homem, e o conhecimento dos fenômenos não pode ser apreendido na sua aparência inicial, sendo necessário, por meio da abstração, afastar-se da forma fenomênica, realizando um movimento de decomposição, para retornar ao ponto inicial. Dessa maneira, “[...] o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte.” (KOSIK, 1976, p. 36).

Por esta forma que as categorias de análise do materialismo nada têm que ver com conceitos externos à realidade e aplicáveis a ela, mas sim com os esforços do pesquisador em captar o movimento efetivo do seu objeto de pesquisa, onde, somente dessa forma, emergem as categorias.

Acerca das categorias de análise movimentadas pelos objetivos desta pesquisa, ressaltamos a centralidade da categoria contradição, que pode ser verificada nas palavras de Martins (2006), no que tange à superação de dicotomias como subjetividade versus objetividade, que sob a orientação não excludente do marxismo, que incorpora a lógica formal por superação, distingue oposição de contradição, o que implica em conceber os opostos como confrontados exteriormente, mas tê-los como interiores um ao outro. Daí que, em conformidade com esse princípio, falamos na unidade indissolúvel dos opostos, o que determina compreender o objetivo como subjetivo, o individual como social.

Nesse sentido, ao analisarmos a fundamentação teórica dos documentos oficiais para a avaliação em larga escala, compreendemos a necessidade de considerar esses documentos como produto de um processo contraditório, onde a sua forma de elaboração e seu conteúdo se mostram indissociáveis. Essa categoria nos permitiu também superar aparentes dicotomias entre as ideias da classe dominante e as diretrizes educacionais dispostas.

A condição histórica que se acentua no século XXI é a de um cenário no qual as riquezas do gênero humano, materiais e imateriais, são marcadamente incorporadas pelas mutações econômico-sociais do sistema capitalista de produção, onde se inclui a maneira como a cultura é transmitida formal e informalmente nas instituições sociais, sobretudo na educação escolar. Disso resulta que a própria formação da genericidade humana é marcada pelas contradições das lutas de classes. É com base nisso que pensamos ser inviável falar da questão da educação escolar separada do todo, da totalidade, da história na qual ela emerge e se desenvolve.

A categoria totalidade, por conseguinte, emerge ao compreendemos que toda particularidade se insere num conjunto de relações societárias que constituem a totalidade. Nesse sentido é que Vygotski² corrobora com os marxistas que consideram que cada coisa pode ser considerada um microcosmo no qual se reflete a totalidade das relações, e aponta que:

[...] cada pessoa é, em maior ou menor grau, o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais. Podemos ver que nesta abordagem o conhecimento do singular é a chave de toda a psicologia social; (VYGOTSKI, 1997, p. 372).

Essa categoria, compreendendo que demonstra a estrutura de relações na qual determinado fenômeno se insere, aparece nesta pesquisa ao analisarmos a formação do sistema nacional de avaliação, considerando que esse processo é indissociável da história e das determinações do capitalismo mundial como agente condicionante dos seus dispositivos. Em decorrência disso, ao tratarmos dos documentos oficiais, identificar a totalidade na qual eles se inserem também se mostrou fundamental para desvelar a sua essência enquanto produto histórico.

E por tratarmos diretamente do trabalho educativo como parte da totalidade da avaliação da aprendizagem, consideramos o conceito de trabalho em Marx (2016), que o postula como um processo por meio do qual o homem regula o seu intercâmbio com a natureza, modificando-a, o que leva à alteração a sua própria natureza. Fugindo de simplificações, das quais o próprio autor adverte em críticas, o trabalho é uma atividade historicamente determinada, e assume uma forma condizente com o modo de produção da existência de cada época, o que determina, por definição, o modo como o homem se apropria da natureza humana.

A categoria alienação, consoante ao trabalho, também veio a ser expressiva na leitura da realidade material da formação humana promovida pela educação escolar. Marx (2016) defende que alienação vem a ser a separação entre trabalhador e o produto do seu trabalho, a exteriorização da sua atividade, do não reconhecimento enquanto tal. Para Vázquez (2011 p. 421), “Com o conceito de trabalho alienado, já estamos na esfera da produção material e, além disso, em uma forma determinada, concreta e histórica dela.” Trazendo para a educação escolar, esta categoria ganha relevo no que se refere à falta de pertencimento nas relações de produção de conhecimento sistematizado.

² Vygotski nasceu na Bielorrússia, e o alfabeto russo difere do utilizado no Brasil, o que causa variações na tradução do nome do autor. Salvo as edições estrangeiras, adotamos nesta pesquisa a grafia “Vigotski”.

Por fim, como um eixo de quase toda esta discussão, mesmo que de forma direta apenas na sua dimensão que compreende a relação entre teoria e prática, destacamos a práxis na sua concepção marxista. Vázquez (2011) se refere à práxis como atividade prática social, transformadora, que corresponde às necessidades práticas e se vale de um certo grau de conhecimento da realidade que transforma e das necessidades que satisfaz. Contudo, a prática não fala por si mesma, ela não é necessariamente teórica. “Como observa Marx em sua Tese VIII sobre Feuerbach, existe a prática e a compreensão dessa prática” (VÁZQUEZ, 2011, p. 260). Desse modo, a prática se encontra como fonte da elaboração teórica e, sobretudo, como o critério da verdade.

Esta dissertação se divide em sete seções, a contar desta introdução, que contém as linhas gerais do trabalho desenvolvido, os objetivos traçados a partir do problema inerente ao neotecnicismo, bem como a descrição da metodologia de pesquisa e a sua relação com a pedagogia histórico-crítica e a psicologia-histórico-cultural.

A segunda seção, denominada “Estado brasileiro de sistema nacional de avaliação”, amplia os aspectos metodológicos desta dissertação, apresenta o conceito de Estado para o materialismo histórico-dialético, assim como a especificidade do Estado brasileiro e o seu percurso histórico, concomitante ao processo de formação do sistema nacional de avaliação, como aspecto totalizante dos objetivos específicos desta pesquisa. Discorreremos, também, sobre as relações entre educação escolar e propriedade privada.

Na terceira seção estão expostas as “Teorias da avaliação da aprendizagem” e suas bases filosóficas, onde buscamos apontamentos iniciais para uma tendência dialética de teorias da avaliação. Tratamos também sobre a influência dessas teorias na educação escolar do Brasil, compreendendo o período entre 1960 e 2018.

A quarta seção, cujo título é “Aspectos psicológicos da avaliação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica”, busca aprofundar e especificar a discussão da seção anterior dentro da teoria pedagógica adotada, expondo os seus fundamentos psicológicos no que tange à avaliação da aprendizagem. A categoria totalidade está presente no sentido de situar a psicologia histórico-cultural tanto entre outras ideias psicológicas como na sua relação com a educação escolar, o que irá fundamentar também as análises documentais.

Na quinta seção estão organizados os dados da pesquisa documental e a sua análise, discutindo os fundamentos teóricos dos documentos e os inserindo na totalidade de relações da qual eles são produto. Traçamos uma crítica sobre a concepção educacional imbuída na BNCC e sobre aspectos da avaliação em larga escala no ensino médio, em suas relações com a avaliação da aprendizagem.

A sexta seção, “Avaliação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica”, conduz algumas sínteses que podem corroborar com o campo da avaliação da aprendizagem nessa perspectiva pedagógica, seguida da sétima seção, destinada às considerações finais.

2 ESTADO BRASILEIRO E SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO

A análise da realidade na perspectiva teórico-metodológica marxista, forjada no materialismo histórico-dialético, exige a apreensão do real considerando a historicidade que o situa. Essa interpretação necessariamente remete a ponderações, reflexões, críticas e sínteses da totalidade, interpretando-a, cujas especificidades e contradições precisam ser enfrentadas, decompostas e recompostas. A promoção de sínteses acerca da avaliação da aprendizagem em larga escala cumpre o mesmo movimento. Dito de outro modo, não há como perscrutar um dado fenomênico da realidade sem que sejam abordados todos os seus aspectos.

Nessa direção, para o aprofundamento da temática em pauta, faz-se necessário compreender o sistema no qual a mesma está circunscrita em relação a cada período histórico que a gerou. Por isso, compreender o sistema nacional de avaliação e de que forma as teorias da avaliação da aprendizagem influenciam ou são influenciadas por ele, tomando como referência especificamente a sociedade brasileira, não se realiza sem que a história seja revisitada.

Assim, nesta seção, objetivamos compreender a constituição do sistema nacional de avaliação a partir da configuração histórica do Estado brasileiro, considerando as relações de produção que o Estado passa a organizar. Daí que elegemos o conceito de Estado introduzido por Marx e Engels no século XIX e também por Lênin no século XX.

Para tanto, entendemos que a principal unidade de análise parte do próprio processo educacional e das suas relações com o Estado, sendo estabelecido como referência o período histórico compreendido entre a no Brasil desde a chegada dos portugueses até os dias atuais.

Antes, porém, com o intuito de promover um retorno ao método, cumpre-nos destacar que diante de uma realidade complexa, a simples interpretação imediata dos fatos se torna infértil se não estiver fundamentada e comprometida com a imersão na essência das coisas. É o que pode ser demonstrado quando buscamos compreender a própria existência humana.

As lutas sociais travadas na Europa, no final do século XVIII e início do XIX, direcionaram pensadores como Immanuel Kant (1724-1804) e Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) para a tentativa da compreensão do conhecimento e

suas contradições como algo a ser estudado. Todavia, cada um ao seu modo e com as suas visões de mundo, buscava compreender, por meio da Filosofia, aquilo o que as ciências da natureza já não abarcavam. Kant direcionou a sua atenção para a “razão pura”, no intuito de explicar que havia algo além da lógica como característica do pensamento humano. Já Hegel, visou resolver o problema da contradição trazendo para o ser a centralidade do problema, mas precisou reconhecer que isso ocorre em relação à realidade objetiva, chegando ao “trabalho” como indicador de desenvolvimento da relação do homem com a natureza. (KONDER, 2008, p. 20-22).

Embora Hegel tenha avançado na compreensão da formação da essência humana, na relação “sujeito-objeto” por meio do trabalho; pautado no idealismo, o seu pensamento esteve vinculado à “Ideia Absoluta” como fonte geradora do movimento humano. Essa questão foi superada por Karl Marx (1818-1883), trazendo para a concepção idealista (e boa) acerca do trabalho, o seu lado oposto, ou seja, a alienação. (KONDER, 2008, p. 24-27).

Visando a compreensão da formação do conhecimento como forma de trabalho (ainda que imaterial) dos sujeitos e transpondo essas categorias iniciais para o trabalho educativo, o educador Dermeval Saviani empreendeu a tentativa de incorporação do materialismo em uma teoria brasileira de educação, entendendo a sua formulação como uma atividade coletiva e eminentemente crítica.

Nesse processo de construção da pedagogia histórico-crítica identifiquei três momentos que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. Sinteticamente, os três momentos são os seguintes: a) Aproximação ao objeto em suas características estruturais de modo a apreendê-lo em sua concreticidade; b) Contextualização e crítica do tratamento dado ao objeto pelas teorias hegemônicas; c) Elaboração e sistematização da teoria crítica. (SAVIANI, 2019, p. 21).

No que se refere à “aproximação do objeto em suas características estruturais”, o autor destaca um rol de problemas, dentre os quais citamos “a insatisfação com as orientações emanadas das políticas oficiais” para analisar a existência ou não de um sistema educacional brasileiro e segue reafirmando a necessidade de superação de análises fragmentadas da realidade educativa:

É isso o que cabe à teoria crítica da educação fazer: resgatar, no plano da consciência, as características essenciais da educação, que se fazem presentes em sua prática há séculos e que as teorias correntes, não as alcançando ou delas se afastando, acabam por desvirtuar em seu sentido, contribuindo para sua alienação. (SAVIANI, 2019, p. 21).

Na análise das teorias educacionais, é possível encontrar toda ordem de defesas por modismos, teorias nada ou pouco coerentes com o que a sociedade

realmente necessita e, até mesmo, formas de alienação dissimuladas de teorias, que comprometem gerações inteiras, privando-as de conquistar níveis mais elevados de consciência.

Sobre essa questão, a partir de Saviani (2019), podemos inferir que a ausência de formação sistemática, pode levar os professores e demais profissionais da educação a aderirem de maneira pré-crítica àquelas teorias que se apresentam minimamente formais, provocando uma adesão da consciência ao que parece ser solução para problemas imediatos. Disso resulta a disseminação corrente das ideias dominantes nos sistemas de ensino e, conseqüentemente, no interior das escolas.

Diante disso, a “contextualização crítica das ideias hegemônicas” aponta para modos de superação que considerem tanto o reconhecimento dos interesses sociais, e não os interesses dominantes, por um lado e, por outro, o investimento para a “elevação cultural das massas”. Esse movimento parte do estudo aprofundado dos condicionamentos históricos, sociais e epistemológicos e da sua recomposição por meio da crítica. (SAVIANI, 2019, p. 21).

No que se refere à “elaboração e sistematização de uma teoria da educação efetivamente crítica” no processo de formulação da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2019) se apropriou das categorias do materialismo, mas não a estruturou sob bases imediatas. A busca consistiu no próprio objeto da educação em relação aos fatores que a constituem internamente e a condicionam externamente, relacionando-os à essência fenomênica da realidade, o que não se apresenta à primeira vista.

Diante das necessidades apontadas de se realizar uma imersão no objeto que ora se apresenta para nós, na forma de um sistema educacional e, no seu bojo, a avaliação em larga escala para o ensino médio em relação ao Estado, cabe, inicialmente esclarecer a característica mercadológica da avaliação em todos os níveis. Partindo da constituição humana, considerando o trabalho como a atividade que a caracteriza, tem-se que:

O processo de trabalho, que descrevemos em seus elementos simples e abstratos, é atividade dirigida com o fim de criar **valores de uso**, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais. (MARX, 1968, p. 208 apud SAVIANI, 2019, p. 21, grifo nosso).

No entanto, Marx (2012, p. 99-100) mostrou na teoria do valor trabalho, que este se converte em mercadoria, a partir do “trabalho social cristalizado”; isto é, a divisão social do trabalho subverte a liberdade humana e a aliena.

Transpondo para o campo da avaliação, Macedo (2020, p. 135) demonstra que:

Analogamente, da mesma forma que a mercadoria perde seu valor de uso e ganha no valor de troca um caráter místico, a avaliação, quando fundada em notas e resultados, é mistificada e ganha o status de entidade. Em sua forma fetichizada, torna-se um fim em si mesma, perdendo a potência de meio para ajudar o professor a identificar as apropriações dos conhecimentos por seus alunos.

Independentemente da finalidade a que se propõe a avaliação no contexto educacional, essa premissa se interpõe, seja no âmbito escolar ou na avaliação educacional para avaliar indicadores nacionais, pois, os resultados invariavelmente se converterão em ônus aos mal sucedidos e bônus àqueles que alcançam as metas estabelecidas. Os bônus aos quais nos referimos tomam a forma mercadológica de progressão/classificação, no caso dos alunos, e de maiores investimentos, quando se tratam das instituições.

Já o ônus sofrido pelas instituições, ou até mesmo por estados e municípios, recai na responsabilização e descrença na capacidade de gestão, resultando para as escolas uma espécie de condenação ao ostracismo, cumprindo o mesmo princípio capitalista do abandono das escolas com as piores notas, a escolha pelas famílias e o direcionamento de recursos pelo poder público às escolas com melhor colocação nas avaliações em larga escala. Esse comportamento social é enfatizado, sobretudo, no que se refere às escolas particulares, onde a concorrência é aumentada ou diminuída a depender dos índices obtidos nos exames, cujos resultados funcionam como “moeda de troca”.

Nas últimas décadas se reforçou a ideia da necessidade da avaliação da aprendizagem em larga escala, com a justificativa de que, sem que se recolham dados para a formulação de indicadores das aprendizagens, qualquer tentativa de firmar uma visão de conjunto sobre o desenvolvimento do sistema nacional de educação fica comprometida. Não obstante, diversas implicações da avaliação são ferrenhamente criticadas. Se por um lado as notas obtidas indicam um caminho para uma tomada de decisão, por outro, os resultados das avaliações consistem, em grande parte, em valores de troca, como uma relação determinada da sociedade de classes.

Tomamos o conceito de avaliação elaborado por Luckesi (2011), que a compreende como uma atribuição de qualidade sobre dados relevantes da aprendizagem para uma tomada de decisão. Em contraponto à concepção abstrata de que a avaliação deve ser contínua e também à avaliação como um exame, esse autor situa a importância de se utilizar dos meios materiais e instrumentos necessários para cada objetivo inerente à avaliação, bem como a necessidade de alçá-la numa teoria que compreenda o ser humano em movimento, onde a aprendizagem condiciona o desenvolvimento.

Sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski (2007) defende que a formação cultural dos indivíduos é constituída sob bases biológicas. No entanto, o desenvolvimento, representado pela natureza biológica, não precede ou sucede a aprendizagem; tratam-se de dois processos distintos que se articulam. Dessa articulação resultam novas estruturas psíquicas, formadas a partir das relações externas, que são sociais, e provocam desenvolvimento por meio da apreensão de conceitos e práticas. A partir desse movimento, pode-se afirmar que a aprendizagem provoca o desenvolvimento e não o contrário. Por isso, a educação escolar é tão importante para a formação dessas novas estruturas psíquicas.

A educação escolar, na realidade, trabalha necessariamente e diretamente sobre a aprendizagem, compreendendo a partir dessa premissa o modo como esta incide sobre o desenvolvimento. O desenvolvimento por sua vez também condiciona a aprendizagem e a capacidade dos alunos de aprender, entretanto, a premissa inversa constitui quase a totalidade da zona de atuação efetiva da educação escolar, o ensino e aprendizagem de conceitos.

O método que adotamos compreende um movimento de afastamento da realidade fenomênica, a sua decomposição e o retorno ao objeto estudado. Por isso que “[...] o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte (KOSIK, 1976, p. 36).

Portanto, é necessário se afastar da forma fenomênica da avaliação em larga escala considerando sua aplicação e seus resultados, e realizar uma análise das suas implicações pedagógicas e das relações político-econômicas que ela mantém na sociedade. O retorno à avaliação marca um conceito mais determinado em como ela é materialmente. Um conceito mais totalizante da avaliação da aprendizagem escolar a caracteriza como “[...] uma atividade que busca atingir finalidades educacionais e inscreve-se como atividade pedagógica, mas também como

atividade política no interior das escolas e dos sistemas de ensino” (MACEDO, 2012, p. 107). Ademais, mesmo que a avaliação seja estruturada por políticas públicas e estatais, nosso objetivo para esta seção se distancia da análise de determinada política ou de uma legislação específica, pois, cumpre-nos apreender as múltiplas determinações do fenômeno histórico.

2.1 O conceito de Estado e a configuração do Estado Brasileiro

Partimos do pressuposto de que para se compreender com justeza a configuração e as implicações econômicas e pedagógicas do sistema nacional de avaliação escolar é preciso entender a configuração e o papel histórico do Estado, pois este mantém uma condicionalidade recíproca com o sistema nacional de educação e com a estrutura avaliativa que dele advém.

Acreditamos que do ponto de vista da economia política, tomada como o estudo do desenvolvimento dos modos de produção material da vida humana, não há como analisar os condicionantes econômicos da avaliação em larga escala sem inseri-la num espectro mais amplo de relações sociais, buscando compreendê-la na história propriamente dita. Patto (2015) já evidenciou que para se compreender a manifestação das ideias acerca das dificuldades de aprendizagem escolar é preciso entender o modo dominante de se pensá-las. Eis o papel do Estado.

Na obra *A ideologia alemã*, que marca o rompimento de Marx e Engels com o idealismo de Hegel, a gênese do Estado refere-se à necessidade burguesa de garantir o seu próprio usufruto sobre a propriedade privada, legitimando-se sobre a naturalização das relações de propriedade.

Com a emancipação da propriedade privada em relação a comunidade, o Estado adquiriu uma existência particular ao lado da sociedade civil e fora dela; mas este Estado não é outra coisa senão a forma de organização que os burgueses dão a si mesmos por necessidade, para garantir reciprocamente sua propriedade e os seus interesses tanto externos quanto internamente. (MARX; ENGELS, 1998, p. 74).

Para Engels (1984), o Estado é um produto da sociedade em determinado nível do seu desenvolvimento, a confissão de que a sociedade adentrou numa irremediável contradição interna. Por isso o Estado remete à necessidade de conter os antagonismos de classes. O Estado surge dessa tensão, sendo, portanto, o Estado da classe mais poderosa, com o poder de tornar a classe economicamente dominante a classe politicamente dominante.

Nesse sentido, considerando que as ideias e demais representações culturais em nível superestrutural advém e se relacionam com a produção material da vida humana, Marx e Engels (1998) escrevem que, como o Estado exprime os interesses da classe dominante, as ideias dominantes de cada época são as ideias da classe dominante. Isso significa, de modo geral, que o ser social constituído sob a tensão entre as classes, está direta ou indiretamente ligado aos interesses da classe dominante. Portanto, podemos afirmar que as próprias concepções de homem e sociedade que a educação escolar incorpora historicamente são marcadas pelas relações de produção e de poder.

No início do século XX, Lênin recupera o vigor do referencial materialista de Marx e Engels, travando combates com autores revisionistas³ quanto ao papel do Estado. Se para a tendência revisionista do marxismo o Estado aparece como um ente que visa conciliar o antagonismo de classes, para Lênin (2011, p. 37), historicamente, “O Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classes não podem objetivamente ser conciliados. E, reciprocamente, a existência do Estado prova que as contradições de classe são inconciliáveis”.

Essa é a concepção que, por um lado, fundamenta conceitualmente as nossas análises sobre o sistema nacional de avaliação e, por outro, metodologicamente as incorpora. O Estado está posto como uma abstração em nível universal. A especificidade do Estado nacional brasileiro reside no seu caráter colonial, o que implica numa constituição tardia das suas instituições e do próprio capitalismo como modo de produção, tendo em vista que o Brasil não ascendeu ao nível dos países imperialistas. A constituição da sua indústria dependeu em grande parte da exportação de capital, fenômeno assinalado em outros contextos por Lênin.

De acordo com Souza (2014, p. 65), no Brasil: “A propriedade privada foi imposta a ferro e fogo e amparada pela ordem jurídica das “civilizações” invasoras, formando e desenvolvendo uma das maiores e mais bem estruturadas concentrações de terra do planeta”. Disso decorre a formação de uma estrutura agrária composta, em parte, por relações de produção caracteristicamente

³ No *Prefácio à primeira edição* da obra *O Estado e a Revolução*, Lênin (2010, p. 20) atribui a pecha de “corrente de social-chauvinismo” a alguns autores socialistas (Plekhanov, Potressov, Brechkovskaia, Rubanovitch, [...] os srs. Tseretelli, Tchernov & cia., na Rússia; Scheidemann, Legien, David e outros na Alemanha; Renaudel, Guesde, Vandervelde, na França; na Bélgica, Hyndman, e os fabianos na Inglaterra [...]).

semifeudais, o que determinou sobremaneira a forma do capitalismo desenvolvido no País.

Lênin (2010, p. 26) resgata a concepção de Estado para Engels, quando afirma que:

O Estado não é, de forma alguma, uma força imposta, do exterior, à sociedade. Não é, tampouco, “a realidade da Ideia moral, nem “a imagem e a realidade da Razão”, como pretende Hegel. É um produto da sociedade numa certa fase do seu desenvolvimento. É a confissão de que essa sociedade se embaraçou numa indissolúvel contradição interna, se dividiu em antagonismos inconciliáveis de que não pode desvencilhar-se. Mas, para que essas classes antagônicas, com interesses econômicos contrários, não se entrededorassem e não devorasse a sociedade numa luta estéril, sentiu-se a necessidade de uma força que se colocasse aparentemente acima da sociedade, com o fim de atenuar o conflito nos limites da “ordem”. Essa força, que sai da sociedade, ficando, porém, por cima dela e dela se afastando cada vez mais, é o Estado.

Assim, na busca por compreender as relações entre o Estado e a classe trabalhadora, Lênin (2010), a partir de um esforço que buscava uma unidade entre a compreensão teórica e a perspectiva política da sociedade de seu tempo, concluiu que o Estado e os interesses dos trabalhadores se manifestam na forma de antagonismos inconciliáveis, pois cabe àquele contemporizar as lutas de classes, visando a dominação dos ânimos, enfatizando a manutenção da ordem em detrimento da conquista de direitos e da superação da exploração.

A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) prevê um sistema presidencialista, formado por 26 estados e mais o Distrito Federal, a partir de uma gestão que conta com três grandes poderes, o Executivo, o Legislativo e o Judiciário: “Art. 2º São Poderes da União, independentes e harmônicos entre si, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário”.

O Poder Executivo é exercido por um presidente eleito a cada quatro anos, podendo ser reconduzido “por um único período subsequente”. O mesmo se aplica aos executivos estaduais e municipais.

O Poder Legislativo tem uma configuração bicameral, formando o Congresso Nacional, estruturado em duas casas legislativas, a Câmara dos Deputados e o Senado Federal.

Já o Poder Judiciário conta com o Supremo Tribunal Federal (STF) como instância máxima, seguido do Conselho Nacional de Justiça (CNJ); o Superior Tribunal de Justiça (STJ); o Tribunal Superior do Trabalho (TST); os Tribunais Regionais Federais e Juízes Federais; os Tribunais e Juízes do Trabalho; os

Tribunais e Juízes Eleitorais; os Tribunais e Juízes Militares; os Tribunais e Juízes dos Estados e do Distrito Federal e Territórios.

A despeito de a Carta Magna preconizar a harmonia entre os poderes, acontecimentos recentes no Brasil, a exemplo do golpe de 2016, destituindo a presidente da República, das consequências provocadas pela “Operação Lava Jato”, anunciadas extensamente pelos veículos jornalísticos, além da atual situação pandêmica provocada pelo novo coronavírus, resultando até o mês de março de 2021 em centenas de milhares de brasileiros mortos; demonstram a grande desarmonia entre tais poderes, o que agudiza a afirmação de que o Estado fortalece as desigualdades sob o argumento de uma democracia sórdida.

Sendo o sistema educacional gerido e formulado pelo poder público, ele não foge à regra e cumpre a função de manter sob o seu controle a formação dos indivíduos para um mercado de trabalho que atenda às necessidades e interesses do capital. Exemplo disso é anunciado já no Art. 1º da LDB: “§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. (BRASIL, 1996).

No entanto, sabe-se que, no quesito empregabilidade, a prática social apresenta contradições agudas manifestas na impossibilidade de ascensão das classes trabalhadoras a patamares sociais mais elevados.

Saviani (2019, p. 26) demonstra essa situação, quando discute a questão do financiamento da educação:

Considerando que as universidades públicas são mantidas com uma fatia dos impostos arrecadados pelo Estado, isso significa que seus recursos provêm predominantemente das camadas mais pobres da sociedade. Portanto, essas são as que teriam mais direito de usufruir das atividades desenvolvidas pelas instituições de ensino superior públicas. A conclusão é, portanto, que não deixa de ser procedente o argumento que considera uma injustiça as universidades públicas beneficiarem principalmente as camadas já mais favorecidas da sociedade.

Como resultado, tem-se que os estudantes das escolas públicas, cujos investimentos são poucos e vinculados às notas obtidas nos exames em larga escala e que, na sua grande maioria não alcançam os níveis adequados, não conseguem ingressar nas universidades públicas. Resta-lhes pleitear subsídios governamentais ou financiarem os seus estudos por conta própria, gerando desigualdades maiores ainda.

2.2 A formação do sistema nacional de avaliação

Em linhas gerais, a educação e sua forma se voltam para o modo como se configura o trabalho na sociedade de classes. A ascensão da indústria colocou demandas culturais sobre os processos produtivos, cujo movimento justifica o fato de que a própria educação escolar é condicionada pelas relações de trabalho. Saviani (2014) reitera que o deslocamento do eixo do processo produtivo do campo para a cidade provocou um rearranjo no eixo cultural, do saber assistemático para o saber metódico, científico. E nesse mesmo sentido, o eixo do processo educativo também se transformou, de formas mais difusas, que se identificam diretamente com a produção da existência, para formas específicas e institucionalizadas, ligadas à escola. Foi isso que trouxe a necessidade de prover instrução indistintamente a todos os membros da sociedade, o que se traduziu na bandeira da escola pública, gratuita, universal, laica e obrigatória. Disso decorreu o dever do Estado de organizar, manter e mesmo de impor a educação a toda a população.

Antes, porém, de prosseguirmos com a análise do sistema de educação brasileiro em relação ao Estado, faz-se necessário situar uma síntese de cada período histórico e de como essa historicidade marcou cada tempo de maneira significativa. Saviani (2013, p. 14-15) considera a história da educação brasileira de acordo com a seguinte periodização:

- 1° Período (1549-1759): Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional;
- 2° Período (1759-1932): Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional;
- 3° Período (1932-1947): Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova;
- 4° Período (1947-1961): Predomínio da influência da pedagogia nova;
- 5° Período (1961-1969): Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista;
- 6° Período (1969-1980): Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da concepção crítico-reprodutivista;
- 7° Período (1980-1991): Emergência da pedagogia histórico-crítica e propostas alternativas;
- 8° Período (1991-1996): Neoconstrutivismo, neotecnicismo, neoescolanovismo.

Cada um desses períodos se articula ao surgimento e consolidação de uma tendência pedagógica se sobrepondo à outra, de acordo com os interesses econômicos, tornando a educação cada vez mais vinculada aos ideais hegemônicos.

No entanto, entende-se que há uma cisão entre os processos estratégicos e a execução propriamente dita. Portanto, desde a sua gênese, a educação brasileira recebe essas marcas, a exemplo do que se manifesta nas primeiras relações das diferentes culturas, a do colonizado e a do colonizador, resultando em constantes contradições, levando-se a cabo um sistema de exploração e dominação dos portugueses em relação aos povos indígenas, mas que em nada favoreciam os jesuítas, pois a manutenção das escolas era precária, sendo basicamente instituída a partir de escolas.

Pautando-se em outros autores, Macedo (2020) anuncia esse vínculo entre o caráter hegemônico e os sistemas educacionais, o que nos permite inferir que a materialidade dessa relação está refletida nos documentos oficiais instituídos em cada período histórico, o que reforça a ideia de que a educação serve à estruturação do Estado e de seus interesses.

Nessa perspectiva, ao passo que os Estados nacionais foram se consolidando, ao longo do século XIX, cada país foi tomando a iniciativa de organizar seus sistemas nacionais de ensino. O papel desses sistemas era o de universalizar a instrução pública, entendida como o domínio da leitura, da escrita, do cálculo e dos rudimentos das ciências naturais e sociais. A função dos sistemas nacionais de ensino que os principais países conseguiram cumprir satisfatoriamente estava dado pela escola elementar: erradicar o analfabetismo (SAVIANI, 2014).

A bandeira da necessidade de erradicar o analfabetismo só foi tomada formalmente pelo Brasil no século XX, ainda na dependência de processos externos às demandas por desenvolvimento cultural. Se no século XIX via-se na educação uma potência para a modernização e o desenvolvimento nacional, o que implicou na necessidade de organizar um sistema nacional de educação, no século XX esse papel básico do sistema nacional se alçou na predominância dos processos eleitorais.

Patto (2015) assevera que uma política educacional, em seu sentido estrito, tem início no século XIX e decorre de três elementos da visão de mundo dominante: a crença no poder da razão e da ciência, legado do Iluminismo; o projeto liberal de um mundo onde a igualdade de oportunidades viesse a substituir a indesejável desigualdade baseada na herança familiar; e por fim, a meta do nacionalismo pela constituição dos Estados nacionais.

Cumpra observar a predominância das ideias liberais tanto no âmbito pedagógico como na configuração do próprio Estado. Frigotto (2010) afirma que o liberalismo econômico define o papel do Estado pela não intervenção nas leis do mercado. O Estado é posto como uma instituição que paira acima dos interesses das classes, como um mediador neutro que se coloca à margem das atividades econômicas que, no que lhes concerne, são conduzidas pelos mecanismos autônomos do mercado.

O reforço de tendências pedagógicas como o escolanovismo⁴ na relativização da individualidade é posto por diversos autores, como Patto (2015) e Saviani (2013). Distanciando-se de uma ótica histórica, essa tendência entendia que a escola era a única responsável pelo não sucesso das aprendizagens.

Ainda na década de 1970, com a adoção do tecnicismo, o papel do Estado encontrava-se no controle total dos processos educativos, baseando-se no princípio do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio. Na década de 1990 a relação entre educação e Estado recebe outra conotação, advoga-se a valorização dos mecanismos de mercado, a redução de gastos públicos e o apelo à iniciativa privada. Com efeito, as diversas reformas educativas feitas nos diversos países têm essas características como denominador comum (SAVIANI, 2013).

Redefine-se, portanto, o papel tanto do Estado como das escolas. Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação. Eis por que a nova LDB (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) enfeixou no âmbito da União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro sistema nacional de avaliação. E para desincumbir-se dessa tarefa o governo federal vem instituindo exames e provas de diferentes tipos. Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade. (SAVIANI, 2013, p. 439).

Concomitantemente à promulgação da LDB vigente, um modelo corporativo, que incorpora a organização empresarial e as qualidades individuais relativas a uma

⁴ O escolanovismo foi um movimento e um ideário educacional cujas ideias foram iniciadas na Europa, no final do século XIX, se estendendo para o Brasil durante todo o século XX, com críticas à pedagogia tradicional. Saviani (2012a, p. 8) escreve que a pedagogia nova, “[...] por referência à escola tradicional, tenha deslocado o eixo questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno, do esforço para o interesse [...] trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.”

empresa privada passou a se instalar nas escolas, sobretudo no ensino superior. As atribuições dadas ao setor privado não atravessam apenas a privatização da escola em si, mas também todos os aspectos em volta da formação de professores e da constituição do currículo escolar. Por isso as avaliações em larga escala ganharam relevo, pois é necessário, dentre outras coisas, que se instale a competição no âmbito escolar. Saviani (2013, p. 440) esclarece que as próprias empresas vêm se tornando agências educativas, “[...] configurando uma nova corrente pedagógica: a “pedagogia corporativa”, que se dissemina principalmente no ensino de nível superior, com o beneplácito da própria política educacional”.

Com o movimento de redemocratização e as demandas sistemáticas da educação escolar, ocorreu uma mobilização de professores e professoras no sentido de participação da construção de uma base legal para a educação nacional. Conforme anuncia Macedo (2012), houve uma grande “[...] dificuldade de aprovação das propostas de trabalhadores que atuam diretamente na educação formal, conhecedores das dificuldades e limitações que o sistema educacional possui”. O que impera, nesse contexto, são as influências das relações de poder.

2.3 Para um debate pedagógico e econômico da avaliação em larga escala

A partir de 1988, vêm-se implantando no Brasil avaliações nacionais, de larga escala. Introduzidas primeiramente no ensino fundamental com o Sistema Nacional de avaliação da Educação Básica (Saeb), cuja primeira edição ocorreu em 1990, e posteriormente com a criação da Prova Brasil em 2005 (LUCKESI, 2011), entre outras avaliações externas não nacionais, elaboradas por cada estado em particular.

Especificamente no estado de Rondônia, foi instituído, em 2012, o Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia (SAERO) (RONDÔNIA, 2012), com o objetivo de avaliar os estudantes e as escolas da rede estadual de ensino, seguindo a mesma lógica e os mesmos critérios nacionais. Qual seja, a verificação da aprendizagem dos conteúdos ditos essenciais desenvolvidos no curso de cada ano letivo.

No município de Porto Velho, capital do estado de Rondônia, foi instituído no ano de 2017 o exame destinado a medir o desempenho dos alunos da rede municipal de ensino, denominado “Avalia Porto Velho”. (PORTO VELHO, 2017).

Entendemos que essas avaliações têm, dentre outros fatores, uma função pedagógica e uma função econômica, mesmo que de modo indireto. A seção

secundária anterior deixou patente que o papel do Estado acerca da educação escolar perpassa também as elaborações teóricas sistematizadas que servem de base para a prática do ensino e da avaliação da aprendizagem. Mesmo que as avaliações em larga escala passem uma imagem de neutralidade, pelo fato de serem externas à escola e aplicadas a ela, diversas implicações pedagógicas devem ser consideradas.

Como analisa Saviani (2014), um sistema se caracteriza na constituição de uma unidade, e não há como atuar no sistema educacional sem intencionalidade. Compreendemos que esse princípio se aplica não apenas à uniformidade das avaliações externas, mas também nas relações entre as avaliações em larga escala e a avaliação da aprendizagem, pensada e levada a efeito por cada professor nos diversos contextos escolares, em conformidade com os processos de transmissão e assimilação do conhecimento.

Neste ponto, entendemos ser importante fazer uma digressão no que se refere ao significado de “intencionalidade” e “finalidade”, pois esses dois termos assumem sentidos diferentes quando se trata de interesses a serviço do capital, de um lado, ou da formação dos indivíduos, de outro. A intencionalidade pedagógica por nós assumida como necessária se interpõe à finalidade assumida pelo poder público, representado pelo Estado, cuja finalidade consiste em reafirmar uma hegemonia que só interessa ao capital, desconsiderando a possibilidade de apropriação, pelas massas, do conhecimento elaborado.

Essas avaliações deveriam assumir um caráter de diagnóstico do presente quadro da educação brasileira, subsidiando um investimento em sua melhoria, o que seria o papel mais fundamental de um sistema de avaliação. O que temos observado, porém, é que, na maioria das vezes, os resultados dessas investigações não têm produzido efeitos em prol do reinvestimento na educação nacional, tendo em vista sua melhoria em termos de qualidade. Os resultados da educação nacional, no que tange ao acesso à escola, têm sido cada vez mais satisfatórios, porém, no que tange à sua qualidade, têm deixado muito a desejar. (LUCKESI, 2011, p. 430).

Nesse mesmo processo de promoção da competição e corporativização da educação escolar, os resultados das avaliações em larga escala não se tornam indicadores que fomentam uma reorganização dos investimentos, como o autor supracitado afirma. As notas das instituições viram a bandeira da sua qualidade. Não raro, diversas escolas das redes privadas e públicas de educação escolar utilizam o seu percentual de alunos aprovados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como sinônimo de qualidade. A questão entre a qualidade da educação e a

expansão do acesso e permanência da escola deve ser considerada ao se pensar as causas de melhores resultados em avaliações externas.

Os resultados do rendimento acabam por se configurar no principal objetivo das escolas, esvaziando o ensino das suas reais finalidades, quais sejam, o desenvolvimento das potencialidades máximas dos seres humanos e a garantia do seu usufruto a todos os entes sociais.

Empreende-se forças em alcançar um “produto”, configurado nos índices alcançados pelos alunos, em detrimento do processo educativo como um todo – como uma unidade –, o que se configura em uma estratégia simplória, desconsiderando que a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem não pode ser abarcada unicamente pelos exames, mas pode ser identificada e reorganizada na atividade de estudo exercida no transcurso do ano letivo e, de forma mais acabada, na própria prática social e na compreensão dela, como é proposto para o ensino pela pedagogia histórico-crítica, tomando a prática social como ponto de partida e de chegada do trabalho educativo.

Sobre as avaliações externas, Luckesi (2011, p. 431) diz que a “[...] sua função não é apenas criar um *ranking* das instituições avaliadas. Seu objetivo fundamental é diagnosticar a qualidade da educação no país e orientar intervenções para sua melhoria”. Seja em nível superestrutural ou infraestrutural, a avaliação da aprendizagem sempre deve levar a efeito uma tomada de decisão.

A ênfase na avaliação do rendimento ocasiona um embotamento da articulação entre a avaliação em larga escala e os processos de transmissão e assimilação de conhecimentos de cada escola, pois, dada a necessidade de alcançar destaque no *ranking* de instituições, perde-se de vista a necessidade de formação cultural e desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas, e o processo de ensino e aprendizagem passa a se centrar, em maior ou menor grau, numa necessidade de resposta imediata às avaliações externas.

Posta essa questão, a problemática se transfere para o nível dos conhecimentos avaliados. Se o processo sistematizado de ensino – que se constitui numa unidade que compreende o ano letivo – é pausado para que se trabalhe aquilo que interessa imediatamente às avaliações externas, a aprendizagem real dos conteúdos que compõem a unidade citada perde a centralidade como objeto da avaliação.

Adrião (2018) empreendeu um estudo para compreender as formas de privatização da educação escolar a partir do mapeamento da literatura nesta área. A autora identificou dimensões da privatização que abrangem a oferta educacional, a gestão da educação pública e o próprio currículo escolar.

Acerca da privatização da gestão escolar, a autora destaca a frequência da presença de corporações e segmentos associados na definição de prioridades educacionais e na implantação de sistemas ou procedimentos para o gerenciamento dessas prioridades, com a finalidade do lucro, se operando pela venda de produtos ou serviços, ou indiretamente, pela mediação da compra ou contratação de insumos e produtos de parceiros. Essa transferência da gestão para o setor privado se assenta na possibilidade de introdução de sistemáticas de monitoramento sobre o trabalho pedagógico com vistas na qualificação da tomada de decisões. Uma das alternativas reside nos testes de larga escala e avaliações diversas (ADRIÃO, 2018).

A presença do setor privado na escola pública se dá tanto imediatamente quanto mediadamente. Os sistemas de ensino privados oferecem uma gama de serviços que abarcam desde a formação continuada de professores, serviços e portais digitais, elaboração de materiais didáticos e as próprias avaliações. Compreendemos que esses elementos influem sobre a constituição do currículo escolar e também para a sua materialidade, sob as condições reais da escola.

A questão mais recente, em se tratando da tentativa de passar a imagem de uma escola pública democrática, reside na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e nas reformas educacionais que a circunscrevem. A retórica liberal da livre escolha do caminho educacional que o aluno deve seguir só revela a incapacidade de um sistema nacional de educação de um país dominado pelo imperialismo norte-americano. Sobre este assunto, Macedo (2020, p. 175) afirma que:

[...] a perspectiva proposta na BNCC para a avaliação caminha para a desobrigação do Estado em firmar o compromisso com a educação pública e gratuita a todos os brasileiros, assumindo uma posição de renúncia da complexa tarefa de educar, o que impulsiona as pessoas a acreditarem em suas incapacidades, pois será unicamente delas a culpa pelo insucesso.

Diante do exposto, entendemos que as relações de produção e de poder são decisivas tanto para o ato de avaliar em larga escala como para aquilo que se faz com os resultados. Destaca-se, nesse processo, a simbiose, por assim dizer, estabelecida pelo mercado de trabalho no interior da escola. A ideologia dominante

perpassa o valor de troca atribuído às notas das instituições escolares, dos cursos, de cada ano de ensino, etc., e ofusca as determinações econômicas que são o substrato dos resultados.

Toda avaliação da aprendizagem é substanciada por alguma teoria pedagógica. Uma das finalidades da análise é explicar esses fundamentos e, como temos apontado em todo este texto, não se trata apenas do fundamento diretamente vinculado à operacionalização da avaliação. Em termos metodológicos, as diretrizes teóricas de ensino são inquestionavelmente relevantes para se entender o fenômeno da avaliação. Entretanto, manter-se atrelado apenas a este aspecto pode vir a ser um fetichismo dos processos de ensino e aprendizagem, a redução da totalidade em apenas um de seus fatores.

O fetichismo ao qual nos referimos pode ser explicado a partir de Duarte (2012), para quem este fenômeno ocorre ao se atribuir um poder transcendental e metafísico para questões reais, isto é, naturalizando o que é social.

São estes aspectos que revelam a importância de se considerar o papel do Estado, pois ele é o eixo de operação da classe dominante, é o organismo que institucionaliza as ideias e as condições materiais para a classe dominada. A relação entre a educação e a economia no âmbito da avaliação em larga escala exemplificou essas determinações. Ao passo que as avaliações podem ser um mecanismo de manutenção da qualidade da escola pública, podem também ser um dos elementos que permitem a expansão do setor privado e a universalização de pedagogias corporativas na educação escolar.

3 TEORIAS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação da aprendizagem é um componente do trabalho educativo escolar cuja configuração teórico-prática está necessariamente assentada sob uma concepção filosófica de homem e de mundo. As práticas de avaliação levadas a efeito na escola pública brasileira se voltam, portanto, para determinadas teorias de avaliação da aprendizagem que são historicamente situadas e determinadas pela realidade material.

Nessa seção objetivamos explicar a influência das teorias da avaliação da aprendizagem no Brasil, no período entre 1960 e 2018, considerando que o último marco acerca dessas concepções reside na BNCC.

Em conformidade com o nosso fundamento no materialismo histórico-dialético, que concebe as ideias e a cultura como um vir a ser da relação dos homens com a natureza, pautamo-nos na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, pelas quais buscamos aproximações sobre as ideias de avaliação da aprendizagem escolar a partir do movimento de análise sobre as perspectivas objetivistas e subjetivistas de avaliação e acerca das suas orientações pedagógicas mais amplas.

3.1 Teorias da avaliação da aprendizagem e suas bases filosóficas

O título desta seção faz referência diretamente à forma de organização das teorias da avaliação da aprendizagem proposta por Franco (1990), da qual nos apropriamos para expor as diversas concepções de avaliação e as suas implicações filosóficas e desdobramentos conceituais. Esta autora agrupa as teorias em três grandes grupos: as teorias objetivistas, que têm o positivismo como pano de fundo; as subjetivistas, fundamentalmente idealistas; e um terceiro grupo que a autora caracteriza como um modelo de análise que compreende o vínculo indivíduo-sociedade.

Alguns autores que revisam as teorias e tendências em avaliação agrupam-nas por avaliação qualitativa e avaliação quantitativa. Entendemos que essa organização acaba por dicotomizar diversas concepções de avaliação que de modo algum cumprem apenas uma dessas funções, distanciando a análise de apreender a especificidade de cada concepção.

A literatura que trata do tema demonstra historicamente que o desenvolvimento das concepções de avaliação da aprendizagem se deu em paralelo

às concepções de Psicologia (FRANCO, 1990; MACEDO, 2012; SOUZA, 2005), sobretudo da psicologia da educação, quando a psicométrica integrava os primeiros laboratórios experimentais, expressão histórica da ciência que se situa no campo do positivismo.

É sob essa matriz teórica que se organiza o primeiro grupo de teorias explicadas por Franco (1990). O positivismo entende que a sociedade é regida por leis naturais, e que toda ruptura dessa harmonia passa a indicar um desequilíbrio. Trata-se de uma transposição mecânica para as ciências sociais dos métodos para se investigar a natureza física, onde os fatos “objetivos” são aquilo que pode ser observado, medido e palpado. De acordo com Souza (2012, p. 235):

[...] Thorndike desenvolveu uma fundamentação teórica sobre a possibilidade de medir mudanças nos comportamentos dos seres humanos. Com o avanço da tecnologia de mensuração, durante as primeiras décadas daquele século, os testes padronizados desenvolveram-se em grande escala e, nesse movimento, a avaliação ganhou o significado de medida.

Na Alemanha, no início do século XX, cientistas se ocupavam de realizar experimentos enquanto a própria Psicologia buscava se tornar uma ciência. A influência do positivismo resultou numa tentativa de adaptação de princípios e leis para as ciências sociais, entendendo-as como semelhantes à natureza, sem contradições, podendo-se analisar os fatos sociais como fenômenos naturais. Disso resultou o princípio de que o cientista deve se distanciar do seu objeto de análise, porquanto na educação e na psicologia se adotaram as provas, escalas, testes, pela busca da “objetividade”. Quaisquer “desvios”, por esta via, precisava de correção (FRANCO, 1990).

Sob essa perspectiva, a avaliação objetiva medir o desenvolvimento individual, daí decorrem os instrumentos de testes padronizados, manuais de instrução, testes escalonados, etc. As teorias nesse campo se caracterizam como objetivistas, visto que só é possível avaliar aquilo que é observável e mensurável. Vale dizer que essas teorias se situam num contexto histórico onde a indústria era crescente e requeria uma padronização e eficiência na produção.

Cabe destacar as ideias de Tyler (1974), um dos precursores das teorias norte-americanas de avaliação da aprendizagem na década de 1930. Suas ideias foram amplamente criticadas, entretanto, mais do que qualquer outra tendência teórica, penetraram e ainda reverberam na educação. Para esse autor, a avaliação está destinada a verificar o grau de mudança dos comportamentos, devendo julgar,

portanto, o comportamento dos alunos, visto que a pretensão na educação é modificar tais comportamentos.

Foi Tyler quem primeiro cunhou o termo “avaliação da aprendizagem escolar”. Antes disso, o termo usado era “exames escolares”. No Brasil, somente começamos a mudar essa terminologia a partir da década de 1970. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024 de 1961, ainda continha um capítulo sobre os exames escolares. (LUCKESI, 2011).

Outro delineamento teórico de relevo nesse campo é a taxonomia de Bloom (1983), que examinou os objetivos de ensino e aprendizagem em três dimensões: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor. Trata-se de um conjunto de categorias atreladas a cada um destes domínios. A taxonomia compreende instrumentos para se elaborar critérios científicos para ordenar os objetivos que o professor estabelece para os alunos, assim como para avaliar as condições do desenvolvimento destes objetivos.

Souza (2012, p. 16) escreve que Bloom aprimorou o modelo de Tyler, o que “[...] amplia o conceito de avaliação, inserindo-a no conjunto da prática educativa, passando a exercer influência sobre as mudanças ocorridas no processo de ensino.” Além disso, Bloom também é o responsável por uma dimensão da avaliação amplamente adotada no Brasil, a avaliação diagnóstica, que complementa as modalidades de avaliação somativa e formativa propostas por Michael Scriven.

No Brasil essa perspectiva foi assimilada, resguardadas as suas especificidades relativas ao contexto histórico e político do país, pela concepção pedagógica tecnicista. Saviani (2013, p. 381) escreve que essa pedagogia “[...] advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional.” O autor afirma ainda que no contexto dessa pedagogia a equalização social é identificada com o equilíbrio do sistema, considerando que este comporta múltiplas funções, cabendo à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução de tais funções demandadas continuamente pelo sistema social.

As teorias subjetivistas, segunda gama de teorias da avaliação da aprendizagem que é caracterizada por Franco (1990), entendem que o sujeito da aprendizagem tem predominância sobre o objeto do conhecimento. Dentro desse modelo não existe uma preocupação explícita em garantir a objetividade do conhecimento, visto que ele é determinado pelo sujeito que o conhece. Logo, se o sujeito é o centro do processo e se o conhecimento não precisa ser objetivado para

ser avaliado, entende-se que o sujeito é o criador da realidade, o que remete ao campo do idealismo teórico-filosófico.

A despeito disso, as teorias educacionais e pedagogias que se inserem nesse campo – sobretudo o escolanovismo e o construtivismo – representaram certo avanço na operacionalização da avaliação da aprendizagem escolar, ao se questionar os métodos de avaliar estritamente quantitativos das tendências filiadas ao positivismo. Foi nesse contexto que se iniciaram os processos de autoavaliação e o estudo dos aspectos afetivos e emocionais que influem na aprendizagem.

Entretanto, autores como Saviani (2012a) e Franco (1990) demonstram que essas teorias desenvolveram um preconceito dogmático sobre os aspectos quantitativos da avaliação da aprendizagem, por considerar a transmissão de conhecimento e a quantificação como algo necessariamente anticriativo ou ligado ao campo do positivismo.

Ademais, a ideia de que a avaliação deve ser um processo contínuo parte do princípio de que toda avaliação aplicada em momentos determinados é automaticamente nociva. O escolanovismo, inspirado no pragmatismo, e por funcionar como antítese do racionalismo e do objetivismo, recomenda processos flexíveis de tal forma que se relativize as formas e os instrumentos adequados para avaliar o desenvolvimento das aprendizagens.

Hoffmann, teórica da avaliação e posicionada no campo do construtivismo que tem as suas ideias amplamente estudadas no Brasil, tece críticas à avaliação que é fundamentalmente periodizada e meramente classificatória. Desenvolvendo uma concepção de avaliação denominada avaliação mediadora, Hoffmann (2014, p. 86) apresenta uma “[...] perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encoraja a (re)organização do saber.”

O terceiro campo teórico que Franco (1990) destaca, compreende a necessidade de se considerar o vínculo indivíduo-sociedade. A autora caracteriza não propriamente como uma tendência em teorias da avaliação da aprendizagem, mas como um novo modelo de análise em resposta às tendências objetivistas e subjetivistas, que se mostravam insuficientes para a explicação da realidade.

Franco (1990, p. 66) defende que para recobrar a explicação da realidade em sua totalidade contraditória e “[...] para romper com as análises micro, psicopedagógicas e psicologizantes, começaram a surgir novos esquemas interpretativos, baseados em teorias mais amplas, que procuravam explicar as

relações entre indivíduo, educação e sociedade.” O tom central desse modelo foi dado por análises históricas, sociológicas e econômicas, sobretudo com a visão reprodutivista da escola como uma instância menor e totalmente dependente dos determinantes estruturais mais amplos.

Tendo esse modelo se ocupado de pensar a escola de modo determinista, como subproduto ideológico do Estado e do capital, cumpre propormos uma quarta tendência em teorias da avaliação da aprendizagem: a das teorias dialéticas, fundamentadas no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels. Não obstante, como já mencionado, há teorias idealistas no campo da avaliação da aprendizagem, mas que diferentemente do idealismo hegeliano, estas não se caracterizam como dialéticas.

Importa afirmar que esse campo teórico não é apenas não hegemônico, mas contra-hegemônico. Mesmo a pedagogia tradicional, que precede a tendência escolanovista, ainda tem em vigor o seu modo de ensino baseado no método expositivo, coexistindo com as pedagogias do aprender a aprender, assim caracterizadas por autores filiados à pedagogia histórico-crítica. Em suma, são hegemônicas as teorias que integram o “neoprodutivismo” (SAVIANI, 2013, p. 425-444).

As produções no campo do materialismo que se ocupam da avaliação da aprendizagem não são numerosas, tampouco contam com a adesão ampla pelas políticas e currículos nacionais, estaduais e municipais de educação. Luckesi (2011) compreende a avaliação como uma atribuição de qualidade sobre dados relevantes da aprendizagem para uma tomada de decisão. Esse autor postula que a sua concepção de avaliação pode ser filiada a uma teoria pedagógica que compreenda o homem em movimento na história, onde a aprendizagem condiciona o desenvolvimento.

A pedagogia histórico-crítica é uma teoria que parte do materialismo histórico-dialético, e compreende que o processo de objetivação e apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados humaniza o homem, o que o faz um ser histórico. Em termos pedagógicos, cabe ao professor ter o domínio técnico dos conhecimentos e dos meios mais adequados para transmiti-los, o que vem a ser a condição para que o compromisso político ligado ao caráter socialista desta teoria educacional seja levado a efeito. Nesse sentido, fica explícita a

centralidade que têm os conhecimentos elaborados sobre o processo de ensino e aprendizagem a partir da pedagogia histórico-crítica.

Duarte (2016, p. 42), numa obra dedicada a contribuir para uma teoria histórico-crítica do currículo, afirma que o êxito da ação modificadora da realidade objetiva, depende que o pensamento se movimente constantemente entre o plano original de ação e os resultados parciais que são obtidos no decorrer da própria ação, de maneira que possam ser realizadas a tempo as correções de curso, bem como as mudanças nas estratégias e nos meios empregados. Seguindo esta linha de pensamento, Magalhães e Marsiglia (2013, p. 242) afirmam que:

A avaliação é a verificação da aprendizagem a partir dos componentes anteriores. É claro que a constatação do que o aluno aprendeu não se dá por meio de um único instrumento, mas devemos planejar situações nas quais possamos avaliar o que o aluno está aprendendo e assim replanejar as ações, seja para potencializar ainda mais o que estamos ensinando, seja para buscar outras estratégias mais adequadas às proposições do ensino.

Assim, a própria relação posta pelos fundamentos psicológicos dessa teoria, entre o desenvolvimento global do indivíduo e os conteúdos escolares, demanda que se adote um critério de desenvolvimento, para que seja possível qualificar os “dados relevantes da aprendizagem”, como advoga Luckesi (2011). Esse critério se encontra, ainda assim, na distância entre a sociabilidade e os comportamentos espontâneos e os seus equivalentes mediados por conceitos científicos.

Magalhães e Marsiglia (2013) defendem que a avaliação dos valores inerentes aos comportamentos resulta de fatores objetivos, sendo, pois, a adequação do contexto da aprendizagem, a forma de organização das ações pedagógicas e, sem dúvidas, dos conteúdos escolares. O próprio ensino de conteúdos proporciona a apropriação de valores. Aqui reside a não neutralidade da educação escolar.

Partindo de uma análise da avaliação em relação direta com a humanização, Macedo (2012, p. 107) relaciona a atividade humana com os processos de intervenção que o homem é capaz de fazer na natureza, por meio de instrumentos físicos e psíquicos. A autora destaca que a capacidade de refletir sobre a sua ação instrumentaliza os homens, “[...] neste caso específico alunos e professores, na condição de principais agentes educativos, para a tomada de decisões que influenciem novas ações, o que pode ser traduzido como processo avaliativo.” É

assim que a avaliação da aprendizagem se caracteriza concretamente como atividade.

Se a aprendizagem indica a incorporação de instrumentos psíquicos e um novo ponto de partida para o ensino, altera-se qualitativamente a capacidade de refletir sobre os conteúdos e analisar determinados contextos, tanto para o professor como para o aluno, resguardadas as suas particularidades como seres diferenciados em se tratando do grau de compreensão da realidade concreta.

Trata-se da unidade teórico-prática. Supera-se a acepção lógico-formal, e por isso linear, onde a teoria se materializa puramente na prática, e o idealismo na concepção onde a abstração é um elemento independente da realidade objetiva. Teoria e prática aparecem como faces do mesmo processo, como internos um ao outro, o que implica em compreender a prática como um elemento vivo e atuante, onde a efetividade do trabalho pedagógico acomete qualitativamente a elaboração teórica, incorporando então a teoria como prática social concreta. Superar as dicotomias envolvidas nos processos de avaliação demanda que se considere o trabalho educativo como ele acontece efetivamente nas escolas.

Cabe dizer, portanto, que a avaliação não deve ter um fim em si mesma. Esse é o substrato da classificação que é historicamente situado em formas de avaliação da aprendizagem. A superação desse valor de troca posto sobre a avaliação não é possível sem a produção de novas relações materiais entre os homens, pois é delas que emana a epistemologia que fundamenta o trabalho educativo. Contraditoriamente, é delas também que se extrai a epistemologia que contra elas se rebelam.

Ademais, cumpre destacar que os autores que discutem avaliação no campo dialético citados até aqui não são necessariamente materialistas ou marxistas. Observamos que Luckesi (2011) construiu e reformulou o seu conceito de avaliação com o passar dos anos de modo dialético, buscando sínteses cada vez mais determinadas a partir da prática, mas a sua base teórica em se tratando da relação entre conhecimento histórico e a psique humana na educação é eclética. Não obstante, esse autor alcançou conceitos que precisam ser considerados num estudo dessa natureza, ainda que em certo ponto inevitavelmente precisemos divergir.

3.2 Influência das teorias da avaliação da aprendizagem no Brasil entre 1960 e 2018

Explicadas as teorias de avaliação da aprendizagem, esta seção secundária trata de situá-las na história da educação brasileira a partir da década de 1960, que marca o período de exaustão do escolanovismo no Brasil, a predominância do tecnicismo com o despontar do golpe militar de 1964 e a emergência das ideias libertadoras de Paulo Freire, inspiradas, segundo Saviani (2013, p. 303), “[...] no personalismo cristão e na fenomenologia existencial”.

Um estudo de destaque foi publicado por Cronbach, em 1963, onde o autor discutiu quatro aspectos relevantes para a avaliação, a associação entre a avaliação e a tomada de decisão, os diferentes papéis da avaliação educacional, o desempenho do estudante como critério de avaliação de cursos e algumas técnicas de medida à disposição do avaliador educacional (VIANNA, 1997).

Ainda de acordo com Vianna (1997), as ideias de Cronbach tiveram grande impacto na década de 60 influenciando os trabalhos de dois autores fundamentais para a área da avaliação educacional, Stake e Scriven. A obra de Stake apresentou um caráter multiforme, abordou diferentes problemas ligados à avaliação, sendo considerada como uma das principais colaborações aos estudos da área. Entendeu-se a análise da chamada avaliação responsiva, que procura responder alguns problemas específicos colocados pelas partes interessadas na avaliação de um programa educacional, a instituição e o avaliador. Ampliaram-se também as discussões sobre as diferenças epistemológicas entre pesquisa e avaliação quantitativa e se definiu as características do estudo de caso como forma de pesquisa, contribuindo, assim, para a avaliação educacional no seu tempo.

Na década de 1970 foram traduzidas para a língua portuguesa as obras de Tyler, Popham, Baker e Mager, Bloom e Taba. Assim, fortaleceu-se no Brasil a noção de avaliação como mensuração com características de objetividade. Vale dizer que, mesmo antes de sua veiculação, as ideias norte-americanas já eram disseminadas no meio educacional brasileiro por intermédio de professores que iam fazer cursos nos Estados Unidos e também em função de acordos internacionais. Essas obras se constituíram em referência de cursos de formação de professores. Sua influência foi além do âmbito acadêmico, oferecendo subsídios para a elaboração da legislação sobre avaliação, seja em nível federal, estadual ou

municipal, traduzida em leis, decretos, pareceres, resoluções e portarias que orientaram as práticas avaliativas nas escolas de educação básica. (SOUZA, 2005, p. 22-23).

Na década de 1980, numa reação ao objetivismo que imprimia ao processo avaliativo um caráter exclusivamente instrumental, iniciou-se a crítica ao modelo tecnicista quantitativista de avaliação, apontando a necessidade de práticas de avaliação numa dimensão qualitativa. O marco desta perspectiva se dá com a publicação de uma revista especializada sob o título “Educação e Avaliação”, na qual autores brasileiros escreveram textos questionando a abordagem quantitativa e tecnicista de avaliação e propondo a dimensão de enfoque qualitativo. (SOUZA, 2005, p. 24). Destes, pode-se destacar autores como Saul, Luckesi, Franco, André, Davis e Esposito.

A respeito dessas críticas, Saviani (2013, p. 365) demonstra que essa orientação “[...] manteve-se como referência da política educacional.” Na década de 1990, a visão produtivista de educação, dando ênfase à qualidade social da educação se constituiu em referência para o Projeto Darcy Ribeiro, que originou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 1996.

Souza (2005) escreve que, na década de 1990, a discussão sobre a abordagem qualitativa de avaliação ganhou força no ideário pedagógico, por meio da literatura acadêmico-científica. As publicações se tornaram cada vez mais do campo da prescrição e se voltando para uma crítica fundamentada na teoria e na prática, apontando possibilidades de superação de práticas de avaliação limitadoras, controladoras do erro e lineares, para formas avaliativas desafiadoras, interativas e formadoras.

Não obstante, as referências adotadas nos cursos de formação de professores da década de 1990 apontavam para o objetivismo, a exemplo da obra *Avaliação do processo ensino-aprendizagem* de Haydt (1994). Essa autora frisa os postulados de Scriven, Bloom e outros autores, com a avaliação diagnóstica, formativa e somativa, as quais têm respectivamente as funções de diagnosticar se os alunos possuem os pré-requisitos necessários; controlar, verificando se os alunos estão atingindo os objetivos previstos; e classificar os alunos de acordo com os níveis de aproveitamento no fim do processo ou ano letivo.

Acerca das leis nacionais de educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, Lei nº 4.024, expunha um “sistema de exames”

que compreendia a avaliação (BRASIL, 1961). A LDB de 1971, Lei nº 5.692, expressava o conceito “avaliação do aproveitamento escolar” para a verificação do rendimento (BRASIL, 1971).

Com a promulgação da LDB nº 9.394 de 1996 e ficando enfeixado no âmbito da União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, as tentativas de fundamentação de uma lei teoricamente progressista não conseguiram frear a crescente do neotecnicismo. Saviani (2013, p. 439) demonstra que “Com a projeção do toyotismo para a condição de método universal de incremento do capitalismo em nível mundial, surgem tentativas de transpor o conceito de “qualidade total” do âmbito das empresas para as escolas.” Provocando uma espécie de revisitação às estratégias adotadas na modernidade, estendendo-se a todos os campos sociais, inclusive à educação escolar.

Com a formação do sistema nacional de avaliação e um maior controle estatal sobre a avaliação, as chamadas pedagogias corporativas adentraram a escola e as próprias empresas se aproximam da qualidade de “formadoras”. Essa distância da especificidade da educação escolar se revela na avaliação ainda no seu aspecto terminativo. Anos de condicionamento mercantilista à escola pública deixaram impactos que permeiam toda a cultura escolar, restando para a instituição a possibilidade de reproduzir essas relações.

Na virada do século, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para toda a educação básica, os quais tinham base teórica eclética, propugnava-se a concepção configurada do construtivismo como neoconstrutivismo, aglomerando tendências de avaliação subjetivistas e objetivistas, mas que tinham como objetivo comum o papel do professor como “mediador” e a construção do conhecimento através de “atividades mentais construtivas” (BRASIL, 1997). As ideias de Jussara Hoffman acerca da avaliação mediadora foram diluídas nesses documentos oficiais.

Esse hibridismo abriu passagem para a hegemonia da pedagogia das competências, para a qual, segundo Saviani (2013), a ideia de aquisição e competências vem de 1960 com interpretações da matriz behaviorista. As competências se identificam com os objetivos operacionais de Bloom. Em resumo, a pedagogia das competências aparece como outra face da pedagogia do aprender a aprender, na qual o objetivo é dotar os indivíduos de comportamento flexíveis que

lhes possibilitem se ajustar às condições de uma sociedade cujas necessidades básicas de sobrevivência não estão garantidas.

O domínio dessa pedagogia, na atualidade, aparece com o processo de construção da BNCC que foi finalizada em 2018. A máxima sobre avaliação nesse documento está na ideia da instrução básica (mas agora flexível e, portanto, relativamente básica) para que o indivíduo chegue ao mercado de trabalho. As palavras de ordem são a conduta empreendedora e a empregabilidade. Essa atualização do tecnicismo, como parte das pedagogias liberais, é amplamente influenciada pelo modelo de avaliação em larga escala que foi implantado no Brasil com a formação do sistema nacional de educação, a partir de recomendações e fomento internacional advindos de órgãos multilaterais do capitalismo norteamericano.

3.3 Análise da influência das teorias da avaliação da aprendizagem no Brasil

Observamos que cada tendência e teoria pedagógica carrega consigo um modelo de avaliação muito próprio e que se acerca a atender às suas necessidades, mesmo que em determinados momentos o mesmo modelo de avaliação perpassa diferentes teorias pedagógicas. Para as teorias objetivistas, avaliar vem a ser um construto fundamental que parte diretamente dos pilares centrais do positivismo. Os instrumentos de coleta de dados da avaliação nesta vertente encerram em si o objetivo da avaliação, pois o desenvolvimento de competências unilaterais não implica na necessidade de uma postura dialética ante os resultados da avaliação, de retomada e transformação das estratégias se necessário. Cumpre formalmente ao aluno se dedicar e buscar ou não compensar aquilo que a avaliação o mostrou ser insuficiente em termos de domínio de conhecimento.

Entretanto, objetivamente, a psicologização da educação acaba por imputar, por meio da avaliação da aprendizagem, processos de adoecimento ao aluno que não consegue aprender no intuito de justificar a não aprendizagem. Nessa vertente, o insucesso é resultante de algum problema do aluno ou de sua família e a “culpa” do fracasso não é da escola. Esta é dinâmica, “ativa”, globalizada, interessante, diferenciada, pelas metodologias que oferece e está fazendo de tudo para solucionar o problema da aprendizagem por meio das metodologias ativas, programas pontuais de atendimento especializado, escola integral, dentre outros. Se o aluno não aprende, deve haver algo de errado com ele.

As teorias subjetivistas operacionalizam a avaliação de modo difuso e ao mesmo tempo tendem para uma aceitação da avaliação da aprendizagem unicamente classificatória. O motivo do estabelecimento dessas relações está no caráter pseudocientífico das teorias que são antitéticas ao ensino formal e ao método expositivo de ensino. A relativização do conhecimento coloca para a prática uma avaliação pouco determinada, pouco específica em seus atributos teórico-metodológicos. Não raro, é possível observar a incorporação dos exames externos às avaliações da aprendizagem intrínsecas à progressão do ano letivo.

Todavia, mesmo as teorias críticas têm encontrado certa dificuldade de avançar no campo da avaliação da aprendizagem. A definição da avaliação como algo contínuo tem afetado produções científicas de base teórica crítica. Observe-se, não defendemos uma avaliação da aprendizagem estanque, mas compreendemos que só é possível identificar a sua especificidade enquanto componente do trabalho educativo se for de entendimento da coletividade escolar em que momentos do processo de transmissão e assimilação do conhecimento ela deve ser levada a efeito. Para Gasparin (2011, p. 1983), “Ainda que os autores de obras de didática afirmem que a avaliação deve ser contínua, isto não corresponde à realidade, pois a avaliação é sempre uma parada. Não estamos a todo momento emitindo juízos de valor sobre o trabalho realizado.”

A avaliação tida como algo meramente contínuo é teoricamente isolada e na prática é relativamente nula. Tem-se que a avaliação não pode ser considerada como tal se as suas relações e identificações acerca do conhecimento e das aprendizagens forem perdidas.

Gasparin (2011, p. 1982) relata que, dos elementos que constituem a avaliação, a tomada de decisão é o mais ausente. “Em função disso, as melhorias, que poderiam vir pelas alternativas que professor e alunos passariam a assumir em virtude dos dados apresentados, não se realizam.”

Sob a ótica da dialética, a especificidade de um objeto só aparece na perspectiva da totalidade de relações em que ele se insere, pois, isolado ele é esvaziado e se perde o seu aspecto histórico.

O que se espera do aluno concreto nessa perspectiva está alinhado à generalização dos conceitos, isto é, a máxima aprendizagem dos conceitos dentro de um sistema de conceitos compreendendo as suas interligações e, por conseguinte, a máxima assimilação destes como partes das unidades que são as

áreas de conhecimento. Portanto, entendemos que cabe à avaliação qualificar o desenvolvimento das aprendizagens, investigando em que os conhecimentos estão contribuindo para o desenvolvimento global das capacidades dos indivíduos. Vale ressaltar que, no contexto dos passos propostos para a pedagogia histórico-crítica, a prática social é o ponto de partida e de chegada, e essas capacidades somente poderão ser avaliadas no bojo da atuação dos indivíduos na sociedade e na sua abstração, imbuídos de uma consciência crítica e de posse dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, que garantam o caráter igualmente científico, ético e estético para a sua conduta.

É determinante para a questão da avaliação o aspecto não estático do “método histórico-crítico” (SAVIANI, 2012a), onde as etapas podem ocorrer simultaneamente ou em ordens diversas. Isso se volta necessariamente às particularidades dos processos educativos. Sob uma perspectiva mais totalizante, observamos que os condicionantes históricos da tendência de se avaliar a disposição do aluno em relação ao instrumento de coleta de dados para a avaliação, determinam pouca abrangência para a avaliação nesse contexto, visto que ela se encontra limitada ao fim dos processos. O que observamos é que há vicissitudes durante a passagem de um ponto a outro que não podem ser perdidas de vista pelo professor, e que precisam ser consideradas no contexto da avaliação da aprendizagem.

Ante esses fatores, a principal contribuição desta discussão frente ao objetivo de explicar as teorias da avaliação e as suas influências históricas, encontra-se na aproximação das bases psicológicas da pedagogia histórico-crítica com o ato de avaliar, demonstrando que, nesse âmbito a mediação dos objetivos educacionais e dos seus elementos se completa na unidade entre teoria e operacionalização do método, em conformidade com a premissa da pedagogia histórico-crítica da unidade formada pelo compromisso político e social nas dependências do domínio técnico.

O desafio de se pensar em uma avaliação da aprendizagem escolar que comungue das bases filosóficas e psicológicas da pedagogia histórico-crítica, e que a ela se integre, aparece quando se perscruta no papel da escola e na sua lógica interna, cujo principal objetivo é toma-la como distinta da lógica do capital. Tanto mais se pode avançar no campo da avaliação quanto mais o processo de produção de conhecimento ocorrer de modo coletivo e livre, pois este constitui a base do objeto de estudo daquela.

Outro fator não menos importante que dificulta a operacionalização da avaliação é a compreensão distorcida ou utópica do papel central da educação escolar, ou mesmo dessa teoria pedagógica. Perceba-se, Saviani destaca a prática social como princípio e fim das etapas de ensino, mas delimita no método histórico-crítico a catarse como ponto culminante. Disso resulta que são os instrumentos teóricos e práticos empregados na subjetividade que proporcionam a compreensão superior da prática social, e não que se pretende, a partir do ensino, incitar diretamente uma prática social e uma mudança estrutural. Somente com a plena compreensão do método histórico-crítico se pode pensar em uma avaliação da aprendizagem coerente, orientada pelo método dialético.

4 ASPECTOS PSICOLÓGICOS DA AVALIAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A apropriação dos conhecimentos históricos acumulados pelo conjunto da humanidade faz do homem um ser histórico, cujo processo pressupõe, em sentido lógico, a passagem de um estado de compreensão da realidade concreta para um nível superior. Apesar da contradição gerada pela luta de classes na própria constituição desses processos, os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos incidem qualitativamente sobre a humanização dos homens.

Assim como Macedo (2012), que empreendeu um estudo sobre a avaliação da aprendizagem escolar baseado na psicologia histórico-cultural, acreditamos que a capacidade de avaliar pode ser determinante para o acompanhamento do desenvolvimento da genericidade, e por isso a escola recorre à avaliação como meio para acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens. Luckesi (2011), do qual tomamos algumas proposições pela sua abordagem dialética da avaliação, compreende como característica da avaliação da aprendizagem a capacidade de mostrar a qualidade do seu objeto de estudo.

Como uma sequência lógica da seção anterior, pelo fato de a avaliação da aprendizagem ter se desenvolvido ao lado da psicologia, compreendemos a necessidade, dadas as finalidades deste estudo, de discutir a avaliação da aprendizagem escolar a partir da concepção de psiquismo como sistema interfuncional, cujas proposições vão ao encontro do método de ensino histórico-crítico elaborado por Dermeval Saviani. Os estudos de Lev Vigotski acerca do psiquismo humano, bem como a pedagogia na qual o citado método de ensino se insere, baseiam-se no materialismo histórico-dialético constituído por Karl Marx e Friederich Engels.

Lidamos, como professores, com o conhecimento e com os processos de objetivação e apropriação diuturnamente, mas isso não garante que possamos compreender de forma espontânea o modo como o conhecimento se relaciona com o psiquismo e como a estrutura objetiva do saber escolar é assimilada pelos alunos. Com base nisso, pensamos que o debate sobre a avaliação da aprendizagem escolar reflete o engajamento político e o compromisso com a humanização da classe trabalhadora, em alinhamento com a perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

4.1 Totalidade e avaliação da aprendizagem

O sentido político da avaliação da aprendizagem escolar pode ser identificado, em última análise, ao se desvelar o modo das relações entre a própria avaliação e os outros elementos do trabalho educativo, e entre estes e a sociedade. A avaliação da aprendizagem se vincula necessariamente a um determinado quadro epistemológico que responde por essas relações entre ciência e sociedade, mesmo que isso escape da percepção dos próprios professores. Logo, essa dimensão diz respeito a que tipo de homem a escola intenta formar e para qual sociedade.

Em se tratando da capacidade dos homens de apreender a realidade em nível intrapsíquico, Konder (2008) explica que a síntese é a visão de conjunto que possibilita ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, num dado contexto. É essa estrutura significativa que é chamada de totalidade.

Macedo (2012, p. 113), ao discutir as relações entre os conteúdos escolares e a prática social, aponta para o fato de que o contexto social e escolar está sujeito a transformações constantes e, “[...] para a apreensão da prática social é necessário o conhecimento da realidade como totalidade e as indicações por ela fornecida para a promoção das sínteses que cada realidade permite.”

Totalidade, portanto, não pode ser confundida com o tudo e nem somente com a estrutura maior na qual todos os fenômenos sociais se inserem, qual seja, o modo de produção capitalista. Há totalidades no interior de outras, a depender da dimensão e da natureza do objeto de estudo, mas todas essas estruturas são totalizantes, isto é, atribuem determinações de diferentes ordens ao objeto de estudo.

Do quadro acerca da perspectiva teórica positivista da avaliação discutido na seção anterior, notamos que o fundamento psicológico da avaliação, quando na perspectiva do paradigma mencionado, se assenta na necessidade de modificar os comportamentos, mas sem se refletir sobre os seus determinantes históricos. Souza (2012) aponta a influência de Tyler nas teorias do currículo, onde a avaliação diz respeito à relação entre os padrões de comportamento desenhados no currículo e a sua efetivação.

O problema pedagógico central dessa vertente, que se associa aos fundamentos do liberalismo, reside no fato de que não é possível avaliar

pedagogicamente os comportamentos apartados dos conteúdos escolares. Trata-se de uma questão que atravessa também perspectivas teóricas que relativizam o conhecimento escolar, baseando-se na concepção de que cada indivíduo possui uma cultura que deve ser “respeitada”, uma noção de cultura fragmentada, que sequer chega a ser uma categoria sociológica. Magalhães e Marsiglia (2013) escrevem que a avaliação dos valores inerentes aos comportamentos resulta de fatores objetivos: a adequação do contexto da aprendizagem, a forma de organização das ações pedagógicas e, sem dúvidas, dos conteúdos escolares. O próprio ensino de conteúdos proporciona a apropriação de valores.

Cabe-nos observar, com base nos pressupostos teóricos aos quais nos alinhamos, que a nossa discussão a respeito da avaliação não pode fugir da categoria totalidade do materialismo histórico-dialético, pois além da reflexão sobre a relação entre conteúdos escolares e formação da individualidade, a avaliação aponta para uma reflexão “[...] sobre a função social e política que realiza, sobre a influência da escola na vida social a partir da função que cumpre (ou que deveria cumprir) na constituição da universalidade dos seres que forma.” (MACEDO, 2012, p. 107). Trata-se de não perceber a avaliação como uma mera etapa que depende apenas da aplicação de instrumentos, mas como um elemento do trabalho educativo que é determinado pela realidade social, política e econômica e se relaciona ativamente com ela.

Nesse sentido, considerando a reciprocidade da avaliação da aprendizagem em relação ao trabalho educativo, reafirmamos “[...] uma visão de avaliação que busque a realidade como totalidade e não em seus aspectos classificatórios e excludentes. Chegamos, assim, ao que denominamos avaliação totalizante.” (MACEDO, 2012, p. 155).

4.2 Psicologia histórico-cultural, ensino e avaliação

As diversas correntes da psicologia que disputavam espaço no começo do século XX foram tanto alvo de críticas como ponto de partida para as principais formulações de Vigotski, Luria e Leontiev. Esses autores questionavam contundentemente os métodos de pesquisa em psicologia de sua época e de períodos precedentes. O rompimento do marxismo com noções dicotômicas sobre o ser os influenciou a conceber que a maneira cientificamente correta para se

compreender os processos mentais só seria concebível a partir de métodos objetivos.

A ideia de que os processos mentais dependem das formas mais ativas de vida num ambiente apropriado tornou-se um princípio básico da psicologia materialista. Essa psicologia também admite que as ações humanas mudam o ambiente de modo que a vida mental humana é um produto das atividades continuamente renovadas que se manifestam na prática social. (LURIA, 2013, p. 23).

Sobre esse princípio, a psicologia histórico-cultural defende que a base biológica do homem não repassa as características essencialmente humanas em suas propriedades, mas que essas características são parte do movimento do homem na história. Por isso, Leontiev (2004) escreve que milênios de história social contribuíram infinitamente mais do que milhões de anos de evolução biológica.

Esse movimento na história garantiu ao homem um psiquismo diferenciado entre as demais espécies, isto é, o garantiu o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, que consubstanciam as formas complexas de comportamento. Vygotski (1995)⁵ apresenta o desenvolvimento cultural da conduta num processo dialético entre o meio externo e os processos internos, que fica a cargo do desenvolvimento histórico da humanidade, no qual “[...] o homem social modifica os modos e procedimentos da sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funcionais, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais.” (1995, p. 34).

A concepção de trabalho em Marx e a sua relação com a formação do ser foi uma tese decisiva para as investigações acerca das funções psíquicas superiores. O trabalho foi o eixo central para a complexidade dessas funções, “[...] a sua “superioridade” em relação ao psiquismo primitivo, a partir das exigências impostas pelo metabolismo entre o homem e a natureza, encontrando nele os critérios mais decisivos da existência do homem.” (MARTINS, 2013, p. 54).

Cumpre-nos, então, caracterizar a maneira como a psicologia histórico-cultural concebe a estrutura do psiquismo humano, considerando que abordagens biologizantes e idealistas não explicam a complexidade da formação e, sobretudo, do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Em caráter geral, a estrutura cerebral e a história social garantem que os comportamentos culturalmente complexos não se voltem particularmente à áreas isoladas do cérebro, mas compreendem a integração, em maior ou menor grau, das estruturas que compõem

⁵ Todas as traduções de edições estrangeiras são de nossa responsabilidade.

a totalidade do psiquismo.

O aluno concreto é, para Saviani (2012b), uma síntese das relações sociais, um ser situado numa sociedade que demanda o domínio de uma série de conhecimentos sistematizados. Vygotski (1997, p. 372) reitera que “[...] cada pessoa é, em maior ou menor grau, o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais”.

Uma das questões centrais da aprendizagem dos conteúdos escolares, na nossa perspectiva, reside naquilo que se espera do aluno concreto sob a mediação dos conceitos articulados no ensino, processo que é expresso principalmente no planejamento das atividades escolares. O que se observa, principalmente no ensino fundamental, é a associação dos conteúdos com funções psíquicas como a memória, imaginação, atenção, emoção, não numa abordagem unitária, mas de maneira isolada. Partimos, então, da premissa de que uma orientação dialética da aprendizagem escolar é necessária para que essas associações desconexas se configurem como mediações interdependentes.

Numa revisão de autores como Vygotski (2001), Saviani (2012a), Duarte (2013; 2016) e Martins (2013), podemos colocar em forma de síntese que ensino escolar diz respeito à objetivação metodológica e sistemática dos conhecimentos históricos elaborados, sistematizados, e a aprendizagem se constitui na assimilação, generalização e domínio desses conhecimentos, os quais colocam uma reorganização sobre a estrutura do psiquismo, ocasionando o desenvolvimento global do indivíduo. Magalhães e Marsiglia (2013) discutem isso no âmbito da avaliação, pois, “Sendo função da educação escolar qualificar os instrumentos psicológicos do sujeito, é preciso analisar em que os conteúdos estão contribuindo para a elevação das funções psicológicas.” (p. 244).

Luckesi (2011) ressalta que o planejamento é uma prática sem a qual não existe avaliação da aprendizagem escolar, uma vez que o planejamento é a expressão daquilo que se pretende alcançar no processo de ensino e aprendizagem. Por certo, sem a mediação de elementos teóricos e práticos o trabalho educativo não pode ser exercido de modo pedagogicamente intencional.

Como citado anteriormente, esse autor destaca que para se trabalhar com a avaliação na prática pedagógica é necessária uma pedagogia cujo fundamento compreenda o ser humano em processo de formação, em movimento. Não obstante, a história evidencia concepções que tornam impossível o desenvolvimento da

prática da avaliação, como a da pedagogia tradicional, que concebe o ser humano como um ser pronto, cabendo ao professor classificar os alunos de acordo com o seu nível de prontidão (LUCKESI, 2011).

Compreendemos que a avaliação da aprendizagem é um construto da prática pedagógica que não dispensa o conhecimento da realidade concreta, sobre o princípio de que é o exercício da investigação das mediações e contradições dos fenômenos da realidade objetiva que dão subsídio à criticidade necessária para que o ensino escolar se dê de forma competente. Com efeito, o conhecimento da realidade em geral e particular se constitui num saber essencial para o trabalho docente. Por isso que encontramos na pedagogia histórico-crítica o respaldo que Luckesi enfatiza, uma vez que, se a avaliação é um componente do ato pedagógico, e deve se articular com os outros elementos deste, a mediação de uma teoria pedagógica para o ato de avaliar é posta como condição necessária para a sua efetividade.

O conhecimento sistemático compreende particularidades no processo de sua produção e na forma como ele age na constituição dos comportamentos mais complexos. São particularidades que não podem ser subtraídas da possibilidade de construção de uma escola cada vez mais livre das condições impostas pelo sistema no qual ela emerge e, do ponto de vista técnico, dos processos de desenvolvimento humano global que ocorrem a partir da educação escolar. Decerto, essas particularidades são expressão da complexidade da cultura, dos seus signos e do modo como eles se integram ao psiquismo. Nos atemos ao aspecto interfuncional do psiquismo humano de maneira geral, o qual foi compreendido por Vigotski em seu movimento efetivo como particularidade humana na história social.

Para o pensamento dialético não é nada nova a tese de que o todo não se origina mecanicamente pela soma de partes isoladas, mas possui suas propriedades e qualidades peculiares, específicas, que não podem ser deduzidas do simples agrupamento de qualidades particulares. Na história do desenvolvimento cultural da criança, encontramos o conceito de estrutura duas vezes. Em primeiro lugar, este conceito surge já desde o começo da história do desenvolvimento cultural da criança, constituindo o ponto inicial ou de partida de todo o processo; em segundo lugar, o próprio processo de desenvolvimento cultural deve ser entendido como uma mudança da fundamental estrutura inicial e o surgimento em sua base de novas estruturas que se caracterizam por uma nova correlação das partes. Chamaremos primitivas as primeiras estruturas; trata-se de um todo psicológico natural, determinado fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique. As segundas estruturas que nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, as qualificaremos como superiores, na medida em que representam uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior. (VYGOTSKI, 1995, p. 121).

Vigotski se debruçou sobre as interdependências entre as funções psíquicas e sobre os limites impostos por análises que decompõem o psiquismo em elementos, e foi pelo método de análise por unidade que o autor encontrou, na significação do signo, o dado efetivo para a compreensão da interfuncionalidade do psiquismo, identificando na palavra a unidade de análise central do comportamento complexo. Esse achado o conduziu a considerar uma ampliação da importância vista no emprego de signos pelas suas elaborações iniciais acerca do ato instrumental (MARTINS, 2013).

Uma diferença muito importante entre o instrumento psicológico e o técnico é a orientação do primeiro para a psique e o comportamento, ao passo que o segundo, que também se introduziu como elemento intermediário entre a atividade do homem e o objeto externo, orienta-se no sentido de provocar determinadas mudanças no próprio objeto. O instrumento psicológico, ao contrário, não modifica em nada o objeto: é um meio de influir em si mesmo (ou em outro) – na psique, no comportamento –, mas não no objeto. É por isso que no ato instrumental reflete-se a atividade relacionada a nós mesmos e não ao objeto. (VIGOTSKI, 2004, p. 97).

O autor tece essas elaborações a partir de uma análise crítica aos modelos psicológicos que, partindo dos processos naturais, reduzem o comportamento humano a estímulo e reação. A psicologia histórico-cultural, por sua vez, considera a relação estímulo-resposta e estímulo-instrumento em que, partindo da relação entre mediadores externos e a conduta, o instrumento pode orientar o comportamento (VIGOTSKI, 2004).

Destarte, ao se assimilar saberes inerentes à determinada atividade complexa culturalmente formada, seja ela de ordem predominantemente física ou cognitiva, as funções desenvolvidas não se acrescentam apenas sobre a atividade específica que foi desempenhada ou outras semelhantes, mas passam a integrar, pela generalização, uma gama de atividades que o indivíduo exerce, posto que o psiquismo como sistema interfuncional não é mecanicamente divisível, e as relações entre as funções psíquicas superiores colocam a saber que as atividades humanas demandam o movimento não de funções destacadas, mas de estruturas, que se reconfiguram conforme o indivíduo se relaciona com o mundo e a cultura.

Em vista disso, o emprego dos signos não complexifica as funções de modo particular, isto é, além de transformações intrafuncionais, esse processo provoca, sobretudo, transformações interfuncionais. Não se trata da transformação da memória natural em memória lógica, da atenção natural em atenção voluntária, mas de transformações que mesmo sendo específicas determinam mudanças no

conjunto de funções mais amplo, do psiquismo como um todo. Não obstante, é preciso observar que o desenvolvimento das funções não ocorre de maneira uniforme, mas em proporções e ritmos distintos, pois as atividades realizadas pelo indivíduo não mobilizam todo o psiquismo. Os atos humanos requisitam ora dados domínios, ora outros (MARTINS, 2013).

A educação escolar, por sua vez, não se caracteriza por transmitir conteúdos visando desenvolver funções psíquicas isoladas, ou mesmo diretamente. O desenvolvimento cultural que os conteúdos escolares representam e condensam, são as formas complexas de comportamento historicamente estabelecidas, sendo estas as dimensões mobilizadoras das funções psíquicas superiores e, portanto, que as desenvolvem.

Nesse sentido, concordamos com Martins (2013), pressupondo que Vigotski não buscou no estudo das funções psíquicas a clara distinção tanto entre as funções como entre suas expressões funcionais figuradas em comportamentos complexos, mesmo que tenha deixado claras pistas nessa direção ao asseverar que a cultura promove profundas transformações nas bases naturais do psiquismo. Portanto, também nos reforça a ideia de que os comportamentos complexos culturalmente formados são categorias mais amplas e gerais das funções psíquicas superiores.

O enfoque sistêmico do psiquismo assumido nos estudos de Martins colocou em relevo que a sensação reflete aspectos parciais dos objetos e fenômenos, ao passo em que a percepção viabiliza a constituição de uma imagem unificada sobre eles. Já a atenção possibilita a formação da imagem focal sobre o campo perceptual, e à memória cabe a formação da imagem por evocação de traços mnêmicos. A autora destaca que as funções linguagem e pensamento “[...] requalificam todas essas formações, na medida em que, pela linguagem, a imagem se institui como signo, abrindo as possibilidades para a construção da imagem do objeto como ideia e em suas vinculações e interdependências abstratas.” (MARTINS, 2013, p. 243).

Em vista disso, nossa abordagem da aprendizagem se distancia da decomposição do psiquismo e da tentativa de esgotamento sobre cada função complexa, na medida em que reafirmamos o caráter unitário que é mantido pela relação entre os conteúdos escolares, os comportamentos complexos e as funções psíquicas superiores.

Se compreendermos que o modo como se planeja e se estabelece objetivos deve refletir os critérios da avaliação da aprendizagem, chegamos à conclusão de que a decomposição mecânica do psiquismo nos componentes das atividades escolares oferece encaminhamentos sincréticos ou esparsos para a prática da avaliação, o que cerceia, em certa medida, as possibilidades de ações intencionais que influem na aprendizagem. O problema do tratamento pedagógico na relação entre conteúdos escolares e psiquismo humano é permeado por contradições que se inserem num contexto mais amplo e totalizante, que se manifestam na precariedade das sínteses elaboradas pelo professor sobre o transcurso do processo de ensino e aprendizagem.

4.3 Avaliação da aprendizagem e desenvolvimento psíquico

As proposições acerca da unidade entre funções psíquicas superiores e conhecimento escolar de Martins (2013) nos deram instrumentos para refletir no tocante da avaliação da aprendizagem escolar: se o conhecimento escolar demanda ora dadas estruturas do psiquismo e ora outras, pelo caráter interfuncional deste último, a avaliação só pode ser pensada sob uma orientação pedagógica dialética e materialista. Materialista porque o psiquismo como sistema interfuncional pressupõe a formação psíquica como um processo que se dá de fora para dentro do ser. Aqui, partindo do método histórico-crítico, discorreremos brevemente sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento no contexto da educação escolar, mais especificamente nas relações inerentes à avaliação da aprendizagem.

O método de ensino da pedagogia histórico-crítica, em Saviani (2012a), aponta a prática social como primeiro passo do método de ensino, e que enquanto o professor tem uma compreensão da prática social caracterizada como uma síntese precária, o aluno tem uma compreensão sincrética. O segundo passo compreende a identificação dos problemas sociais postos pela prática social, a problematização. No terceiro passo, a instrumentalização, são incorporados ao processo de ensino os instrumentos teóricos e práticos essenciais ao equacionamento dos problemas sociais. A elaboração subjetiva da estrutura objetiva do saber se fixa como a catarse, o quarto passo, que possibilita um retorno à prática social, quinto passo, agora com uma compreensão mais elaborada, sintética, transformadora.

O desenvolvimento humano só é possível com a apropriação da cultura incorporada nos objetos materiais e não materiais do gênero humano. A própria

essência da atividade humana é objetivada nos bens elaborados. Vygotski (1995) salienta que o emprego dos signos complexifica os processos mentais, agindo como uma função mediadora, e que o emprego de ferramentas amplia o raio da própria atividade humana e a complexifica. A junção entre ambos marca esse avanço na atividade humana, posto que tanto os signos quanto as ferramentas se inserem num conceito mais geral: o da atividade mediadora.

O desenvolvimento que pode ser proporcionado no contexto da educação escolar pela mediação da avaliação da aprendizagem consiste numa via de mão dupla: se por um lado, a própria atividade do professor se refaz e se aperfeiçoa, ao passo em que ele corrige o próprio curso, tendo sempre em vista os elementos do seu planejamento, por outro lado, a aprendizagem do aluno é posta sob essa instrumentalização; ora, se o desenvolvimento de uma forma sempre mais racional e livre de conduzir seus processos psíquicos está a cargo de atividades intencionalmente planejadas, não há possibilidade de verificar em que circunstâncias se encontram os conteúdos escolares em relação à aprendizagem se, primeiro, o próprio conhecimento sobre as características mais essenciais dos conteúdos não estiver mediando a atividade do professor e, segundo, se nesse processo não estiverem ativos os instrumentos do plano e da estratégia.

4.3.1 O critério de desenvolvimento

Consideramos que somente com o movimento desses elementos a avaliação da aprendizagem se coloca a serviço do desenvolvimento humano. Por pressuposto, o próprio trabalho educativo necessita dessa intencionalidade e, principalmente, de critérios que digam o que é menos desenvolvido e do que é mais desenvolvido. Caso contrário, segundo Duarte (2016), a atividade educativa perde o seu sentido, visto que até mesmo as pedagogias do aprender a aprender necessitam de um critério de desenvolvimento, pois, ainda que elas defendam os processos de aprendizagem espontâneos e em detrimento da prática intencional, esperam que o aluno alcance um nível de desenvolvimento maior.

Esse critério de desenvolvimento pode ser identificado, em princípio filosófico, num estudo anterior deste mesmo autor. O movimento de objetivação e apropriação do homem na história compreende um processo de desenvolvimento espontâneo do indivíduo, de sociabilidade espontânea, isto é, da individualidade “em si”, condição que precisa ser superada, e que prevalece na sociedade de classes. A apropriação

do saber histórico acumulado e a prática social possibilitam que o indivíduo tome a si próprio e as suas relações com o mundo de forma consciente, livre e universal, figurando-se a individualidade “para si” (DUARTE, 2013).

Podemos explicitar essa questão com Duarte (2016), que situa o uso de signos e o fato de eles serem mediadores entre o ser humano e o seu próprio psiquismo; e o uso de ferramentas, no contexto do processo de trabalho, caracterizado na ação do ser humano sobre as forças da natureza, onde ele visa chegar a um resultado que foi estabelecido previamente na sua mente. Para esse autor, esse processo não seria possível se o homem não se apropriasse da lógica objetiva dos processos naturais, e que a ação transformadora da realidade exige a revisão das ideias que se fazem sobre os seus fenômenos.

Apropriar-se da lógica objetiva dos processos educativos vem a ser, então, um critério para essa ação transformadora do trabalho educativo. Sem o critério de desenvolvimento não há como se levar a efeito a avaliação da aprendizagem escolar, seja na prática concreta ou na elaboração teórica. Saviani (2012a), ao conduzir uma crítica a uma contradição que atravessa a proposta pedagógica da Escola Nova, deixou explícito que o processo educativo não deve ser justificado por si mesmo (caráter espontâneo), pois ele é sempre algum tipo de passagem de um ponto a outro (caráter intencional).

Dessa maneira, compreendemos que é importante ressaltar duas questões, sendo a primeira inerente à relação entre educação e transformação da realidade. Percebemos que, em síntese, os instrumentos empregados à educação de forma geral, mesmo que marcados pela alienação, não podem se encontrar totalmente alheios aos processos educativos direcionados pela intencionalidade, visto que a escola resguarda uma especificidade, cujos processos educativos se diferenciam do seu equivalente pelo aspecto sistemático na sociedade mais ampla. A relação entre o capitalismo e a escola coloca a necessidade do trabalho educativo acompanhar o movimento efetivo da realidade social e o seu próprio movimento. Daí que se mostram indissociáveis, tanto no contexto do desenvolvimento humano como no processo de superação real do modo de produção pela revolução social, a transformação da personalidade e a transformação da realidade.

A segunda questão diz respeito ao método de Marx e a sua forma de compreensão da apreensão da realidade. Com efeito, a produção do saber científico em suas formas mais representativas da realidade concreta é um critério do método

da economia política, porquanto o objeto de estudo da ciência é a própria realidade. O objeto específico da avaliação, segundo Luckesi (2011), é a qualidade das coisas, e no caso específico da educação escolar, a qualidade dos resultados obtidos no processo de ensino e aprendizagem. Fazemos essa relação pelo fato de o método empregado manter aproximações com a concepção de avaliação para a qual traçamos aproximações. Esse paralelo é possível tendo em vista que para a pedagogia histórico-crítica, o método da economia política marca tanto a sua definição de produção do conhecimento como as próprias etapas do método histórico-crítico de ensino escolar.

A avaliação, sendo um ato de investigar determinada qualidade, reclama pela relação entre formação da individualidade e os conteúdos escolares, tendo em vista que cada tipo de conhecimento se relaciona de forma singular com o psiquismo humano e as suas estruturas. É sobre essa premissa que postulamos a importância da apropriação da lógica interna de cada tipo de conhecimento escolar. É necessário, portanto, apreender as particularidades dos conhecimentos sistematizados da educação escolar, pois é nesse processo que os professores podem encontrar os critérios para se levar a efeito a avaliação, como uma atribuição de qualidade sobre os dados da aprendizagem.

O critério de desenvolvimento sobre o qual se assenta a educação escolar e, como um de seus mecanismos, a avaliação, reconhecido que deve conduzir a mente humana a um estado mais desenvolvido, se expressa efetivamente no caráter concreto do aluno e do professor no processo de ensino e de aprendizagem, e não nos interesses empíricos e estritamente cotidianos. Dessa forma, o ato de avaliar se figura como um processo intencional que visa identificar os aspectos sincréticos da aprendizagem e encaminhar ações para que se desenvolva a síntese (concreto pensado). Se o ensino escolar diz respeito aos conhecimentos sistematizados, logicamente cadenciados, o desenvolvimento inerente à educação escolar deve, portanto, diferir substancialmente do desenvolvimento que parte da esfera cotidiana, mas não deve de modo algum negá-lo, e sim superá-lo por incorporação.

A catarse, caracterizada pela elevação da consciência, pela incorporação da cultura numa categoria intrapsíquica, se constitui em um processo permeado por múltiplas determinações, e não podemos desconsiderar que a própria síntese inicial elaborada pelo professor no processo de ensino, assim como a problematização e a instrumentalização, constituem-se predominantemente à base da qualidade da

formação docente, porquanto o caráter sintético e precário da prática social se divide entre o domínio disposto e o desconhecimento sobre essa prática social. Portanto, uma maior fragilidade nessa formação pode significar um “[...] maior o embotamento da síntese a favor da precariedade, que deixa de se referir apenas à ‘parcela da realidade que disporá como alunos’, passando a se expressar como precariedade na compreensão acerca da própria realidade.” (MARTINS, 2013, p. 289).

Vygotski (2001) afirma a essencialidade da educação escolar no desenvolvimento do psiquismo, sob o princípio de que o ensino dos conceitos científicos, pondo uma reorganização sobre os conceitos cotidianos, propicia um desenvolvimento multilateral do indivíduo. Isso se torna possível desde que o ensino se dê na zona de desenvolvimento iminente, isto é, não mobilizando apenas aquilo que o aluno já domina, mas essencialmente aquilo que o aluno ainda não domina. Por isso o autor afirma que o ensino seria inútil se incidisse apenas sobre aquilo que já está desenvolvido, sem o mesmo se constituir em fonte de desenvolvimento.

Por conseguinte, no fundamento da tomada de consciência está a generalização dos próprios processos psíquicos, o que conduz ao seu domínio. Nesse processo, se reflete antes de tudo o papel decisivo do ensino. Os conceitos científicos, com suas atitudes totalmente distintas em relação ao objeto, mediados por outros conceitos com seu sistema hierárquico interno de relações mútuas, constituem a esfera em que a tomada de consciência dos conceitos, isto é, sua generalização e domínio, surgem, aparentemente, em primeiro lugar. Uma vez que a nova estrutura da generalização tenha surgido em uma esfera de pensamento, se transfere depois, como qualquer estrutura, como um determinado princípio de atividade, sem a necessidade de aprendizagem alguma, a todas as restantes esferas do pensamento e dos conceitos. Desse modo, a tomada de consciência vem pela porta dos conceitos científicos. (VYGOTSKI, 2001, p. 213).

Quando falamos da posição dos conhecimentos em relação à aprendizagem nos voltamos necessariamente a esses sistemas hierárquicos e relações mútuas entre os conceitos. Numa sociedade onde a produção do conhecimento escolar não fosse marcada pelo valor de troca e pelo fetichismo, esses pressupostos poderiam ser levados a efeito na sistematização do conhecimento, visto que, quanto mais subordinada ao desenvolvimento livre e universal do ser humano se dá a produção do conhecimento, mais esta se distancia da mediação posta pelo valor de troca. Para a pedagogia histórico-crítica, porém, precisa-se agir contra aquilo que determina as condições limitadas da educação escolar e do desenvolvimento do gênero humano, o Estado capitalista, em última instância, bem como é necessário um movimento coletivo para o fortalecimento da qualidade da educação no interior do próprio capitalismo.

Baseada em Vigotski, Martins (2013) considera que “[...] o nível de desenvolvimento real aponta as conexões interfuncionais já estabelecidas pela criança, que podem ser identificadas pelas tarefas e ações que ela realiza por si mesma.” (p. 286). Para a autora, quando a criança demonstra a assimilação de um conceito, isso não quer dizer que o processo de desenvolvimento está finalizado, mas que está apenas começando, na direção de outras e mais complexas relações interfuncionais, na zona de desenvolvimento iminente. Por isso que os signos e os significados movimentados nas ações realizadas pelo indivíduo rearticulam a interfuncionalidade psíquica.

Até aqui, compreendemos que o retorno dos conhecimentos científicos à prática social do aluno aparece como manifestação de que houve o desenvolvimento a partir da aprendizagem dos conceitos, que um conhecimento mais acurado, multiplamente determinado, passou a mediar relações do sujeito com o mundo e consigo mesmo. Acreditamos que nesse aspecto reside um importante parâmetro para a avaliação da aprendizagem escolar, sendo que ela deve subsidiar uma prática, deve encaminhar reorganizações para o processo educativo que ela integra, que por definição devem incidir sobre a zona de desenvolvimento iminente. No aspecto sincrético das operações matemáticas, distante do entendimento das suas interrelações enquanto operações inversas, está a iminência de uma compreensão mais abrangente e abstrata do conhecimento matemático. A reprodutibilidade numa atividade artística é condição técnica para a síntese que caracteriza a criação de uma obra. Cumpre-nos o domínio desses conhecimentos para avaliá-los em face da aprendizagem. É dessa forma que a avaliação contribui com o desenvolvimento da consciência dos indivíduos.

5 ANÁLISE DAS POLÍTICAS E REFERENCIAIS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

Compreender a avaliação em larga escala e ir além das aparências implica em desvelar os seus processos de elaboração, as suas bases teóricas e para quais interesses ideológicos e de classe essas teorias se voltam. Nesse sentido, é possível que a realidade particular e a totalidade na qual ela se insere possam ser analisadas como um todo coeso em que os processos específicos de ensino e aprendizagem, onde ocorrem as avaliações em larga escala e da aprendizagem, sejam contextualizados em conjunto. Portanto, esta primeira subseção das análises se organiza no sentido de expor historicamente e contextualizar os dados da pesquisa documental acerca da avaliação em larga escala da educação básica, centrando-se na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional de 1996, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2013 e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em sua versão mais atualizada, de 2018.

5.1 Contextualização histórica dos dados documentais

Convém estabelecer primeiramente três conceitos e suas relações. Avaliação da aprendizagem em Luckesi (2011) é a atribuição de qualidade sobre dados da aprendizagem para uma tomada de decisão. A avaliação em larga escala, por sua vez, destina-se a investigações sobre a qualidade da educação brasileira, dos diversos níveis de ensino, conforme o autor. Avaliação institucional, para Souza (2005), permite analisar uma instituição de ensino para verificar o cumprimento da sua função social.

Compreendemos que essas modalidades de avaliação precisam estar sempre a favor do objetivo da educação escolar, como uma forma de acompanhamento particular e universal dos processos de generalização dos conhecimentos culturais em nível intrapsíquico e da competência técnica das instituições em transmitir conhecimento e avaliar. Isso implica em um fator de subordinação que as avaliações em larga escala devem ter para com a avaliação da aprendizagem, no sentido de não se desviar desta e não distorcer os processos educativos que compõem a unidade do ensino e aprendizagem.

Contudo, conforme referenciaremos, análises críticas de implementações de reformas e políticas curriculares e de avaliação demonstram que a implantação por organismos internacionais de um parâmetro externo de avaliação reescreveu o

modo de operação da escola a favor de contínuas demandas por habilidades trabalhistas pauperizadas.

Na década de 1990 se intensificou a necessidade de estabelecer relações entre dispositivos de avaliação escolar e o sistema nacional de educação. A criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) veio com a Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994, e a realização do seu ciclo de avaliação se dá a cada 2 anos (BRASIL, 1994). Nesse mesmo movimento já se discutia a então nova LDB, que quando aprovada corroborou com uma série de instrumentos constitutivos do sistema nacional de avaliação. Segundo Souza (2014), a LDB foi formulada a partir das políticas do Banco Mundial (BM) para a América Latina e está assentada em um modelo democrático disposto nos princípios do neoliberalismo.

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

[...]

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, **competências e diretrizes** para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, **que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos**, de modo a assegurar formação básica comum;

[...]

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

[...]

Art. 26. **Os currículos** da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio **devem ter base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Fixamos destaque no que diz respeito ao currículo escolar porque compreendemos que não é possível falar de avaliação da aprendizagem – e por conseguinte em larga escala – sem se falar de currículo, posto que este é parte do objeto da avaliação. O conhecimento e a sua forma de transmissão indicam meios para a avaliação.

Entendemos que esse modo de se pensar o currículo está intimamente ligado às características mercantilistas que a relação entre o Estado e o setor privado imprime à escola. Como todo processo histórico-social contraditório, este também não vem a ser linear, e não pode ser discutido somente por meio das determinações da produção econômica da sociedade, mesmo que esse fator seja dominante.

Sobre essa premissa, destacamos o papel exercido por organismos multilaterais como o BM, o qual monitora, dá recomendações e subsídio para a implementação de programas e políticas educacionais que coadunam no modelo

educacional neotecnicista no Brasil, o qual vem sendo refinado a passos largos nos últimos anos. De acordo com o presidente do Banco Mundial sobre o *Country Assistance Strategy* (CAS), que definiu a estratégia desse organismo para o Brasil em 1997, “[...] a equipe do banco e o FMI trabalham em estreita cooperação no monitoramento do desenvolvimento econômico e na formulação de aconselhamento político” (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 53).

A crise do Estado e da educação, para o BM, só pode ser superada quando o seu papel estiver alinhado no sentido de vigorar sua institucionalidade por meio de regras, parcerias e pressões competitivas dentro e fora do Estado. Por isso um sistema de avaliação visa criar uma competição no processo de divisão de insumos, elevando o esforço para o desempenho aprimorado das instituições no uso de recursos públicos. (BANCO MUNDIAL, 1997). E acerca do papel do Estado, o documento esclarece:

Embora o Estado ainda tenha um papel central na provisão e garantia de serviços básicos – educação, saúde e infra-estrutura – não é óbvio que deva ser o único provedor, ou mesmo que seja provedor. As decisões do Estado em relação à provisão, financiamento e regulamentação desses serviços devem basear-se nas vantagens relativas dos mercados, da sociedade civil e dos órgãos do governo (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 28).

O fato de órgãos multilaterais apregoarem um Estado mínimo para países em desenvolvimento como o Brasil se alinha com um liberalismo econômico que, nas condições de um país subserviente ao imperialismo estadunidense, não exige o Estado de ainda ser o instrumento de imposição de um modo específico de produção do conhecimento escolar que se aplica às escolas estatais, as quais contraditoriamente precisam competir entre si por insumos, enquanto o financiamento e parcerias com o setor privado colocam as escolas particulares numa posição mais confortável, sendo menos agredidas – enquanto instituição de socialização de conhecimento sistematizado – pela organização do ensino imposta pelas avaliações em larga escala.

A partir de convênios firmados entre o governo brasileiro e o governo norte-americano, tal como o denominado Convênio MEC-Usaid, chegaram ao país a literatura norte-americana sobre tecnologia educacional, assim como profissionais para oferecer consultoria à órgãos educativos nacionais e para treinar educadores nessa área. Em 1970, havia um manual de tecnologia educacional, elaborado na *Tallahassee University*, que se destinava aos denominados países em

desenvolvimento, qual seja, o *Manual de tecnologia educacional para países em via de desenvolvimento*. (LUCEKSI, 2011).

Com efeito, a ideia de diminuir a distância entre os indicadores da educação básica do Brasil e de países mais desenvolvidos foi fortalecida no governo de Fernando Henrique Cardoso, com a coordenação do *Programme for International Student Assessment* (PISA) pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a partir de 2000, que ficou responsável pela coordenação e aplicação dos instrumentos de avaliação. O INEP apresenta o PISA da seguinte maneira:

O Programme for International Student Assessment (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do Pisa é responsabilidade do Inep.

O objetivo do Pisa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da **qualidade da educação** nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria da educação básica. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para **exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea**. (BRASIL, 2017, grifos nossos).

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é um dos organismos internacionais que designou programas de avaliação externa em países como o Brasil, na intenção de elaborar leis e documentos que constituem mecanismos de controle que corroborem o avanço educacional em função do desenvolvimento econômico e da eficiência produtiva com os quais se relaciona (OLIVEIRA; COELHO; CASTANHA, 2017).

Nesse sentido, reforçou-se um movimento de entrada do substrato técnico imanente à lógica do mercado no interior da escola, por meio dos diversos documentos oficiais e currículos elaborados a partir do distorcido propósito pedagógico consoante à avaliação em larga escala. Incluiu-se nesse fenômeno, portanto, a formação de professores pautada em objetivos formativos aligeirados e pragmáticos.

Conforme Saviani (2014), o modelo de avaliação assumido pelo Ministério da Educação (MEC) que determinou ao INEP a sua adaptação, visando formatar e implementar o referido modelo, não está calcado em pesquisa sobre a situação

educacional brasileira. “Ao contrário, sua inspiração vem de documentos internacionais focados na mensuração de resultados.” (SAVIANI, 2014, p. 39).

Essa organização do sistema nacional de educação a partir de recomendações internacionais indubitavelmente potencializou o acesso à educação básica no Brasil, mas relegou a um plano inferior a qualidade da educação e o fomento à formação de professores, à capacidade técnica e ao desenvolvimento científico educacional brasileiro. Destarte, ao se comprometer com a qualidade da educação, como em destaque supracitado, o PISA não pretende potencializar a base da educação com a formação de professores críticos e instrumentalizados, mas mensurar a eficácia da educação e promover medidas a esse favor. Trata-se de uma retórica pedagógica superficial em torno da necessidade de classificação.

Importante situar a especificidade do papel dos governos no período de transição para o governo Lula, onde se depositaram expectativas de mudanças quanto à configuração das políticas educacionais:

No entanto os primeiros movimentos do novo governo, logo após a posse em 1º de janeiro de 2003, foram deixando claro que as linhas básicas da ação governamental, tanto no âmbito da política econômica como das políticas sociais, aí incluída a política educacional, não seriam alteradas. Nessas circunstâncias, obviamente as medidas tomadas pelo Governo Lula, ainda que contenham alguma inovação, seguem, no fundamental, o mesmo espírito que presidiu as iniciativas de reforma educativa desencadeadas sob a administração de Paulo Renato Costa Souza, ministro da Educação nos dois mandatos de FHC. (SAVIANI, 2013, p. 451).

Na última década do século XX, a psicologia histórico-cultural adentrava gradualmente nas discussões educacionais brasileiras. Entretanto, o aporte teórico de Jean Piaget já fazia parte da massa teórica, divulgado pelo ideário construtivista nas duas últimas décadas do século XX. Introduzidos em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁶, nortearam a prática educativa efetiva por mais de uma década. Esses documentos foram fundamentados sob o pluralismo de ideias pedagógicas, sobretudo numa reconfiguração do construtivismo. Esse documento introduz sua proposta da seguinte maneira:

O núcleo central da integração de todas essas contribuições refere-se ao reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição de conhecimento. Daí o termo construtivismo, denominando essa convergência. (BRASIL, 1997, p. 37).

⁶ Os PCN eram voltados para a educação básica do Brasil, sendo 3 volumes para a educação infantil, 14 volumes para o ensino fundamental 1, 14 volumes para o ensino fundamental 2 e 8 volumes para o ensino médio. Para introduzir uma análise desse referencial curricular, selecionamos 1 volume do ensino fundamental.

Para Saviani (2013), o qual chama de neoconstrutivismo essas manifestações, o caráter científico da busca por compreender o desenvolvimento da inteligência por Piaget acabou dando lugar a uma retórica reformista que mantém proximidade com a teoria do professor reflexivo, a qual trata de fixar os saberes da atuação docente na experiência cotidiana e na pragmática.

Avançava, também, o que hoje é o eixo teórico central da BNCC e de propostas curriculares adjacentes, mesmo que a expressão competências e habilidades fosse formalmente introduzida nos dispositivos da LDB apenas pela Medida Provisória nº 746 de 2016 e pela Lei nº 13.415 de 2017. A saber, os PCN para o Ensino Médio (PCNEM) já listavam habilidades e competências para cada área curricular.

A continuidade de elaboração de políticas para a educação básica se deu, em 2009, com a criação do Programa currículo em movimento, que desencadeou uma série de atividades por todo o país, envolvendo vários setores, objetivando construir novas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. Em 2009 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação Infantil, pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2010. Nesse mesmo ano, no dia 13 de julho, foram aprovadas as DCN para a Educação Básica, corroborando cada vez mais para a criação de uma base nacional comum (MALANCHEN; SANTOS, 2020).

Em 2016 foi realizada pela primeira vez nas escolas a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), um dos instrumentos de coleta de dados avaliativos do Saeb que se baseia no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), cujo objetivo se divide em:

- i) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental.
- ii) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino.
- iii) Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (INEP, 2013, p. 7).

Buscando refletir sobre a aprendizagem e qualidade da oferta do ensino de língua portuguesa e matemática no referido ano do ensino fundamental, a base teórica desse documento, mesmo que não citados autores de maneira direta, comunga com as concepções de alfabetização e letramento vinculadas à Piaget, sobretudo de autoras da América Latina. Ademais, sobre a efetividade pedagógica dos instrumentos de coleta de dados avaliativos, o referencial enfatiza que “Muitas vezes, alguns conhecimentos/informações ficam de fora da matriz, dadas às

limitações dos instrumentos destinados à avaliação em larga escala.” (INEP, 2013, p. 13).

As DCN aprofundam a perspectiva de competências como fator estruturante do currículo escolar. No capítulo que trata da educação especial, o texto enfatiza a busca da identidade própria, do atendimento às necessidades educacionais e da valorização das diferenças e potencialidades “[...] como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências [...]” (BRASIL, 2013, p. 42).

Cabe recobrar que o processo que resultou na adoção exclusiva da pedagogia das competências, como visto na seção 3 desta dissertação, demonstrou uma série de transformações das tendências pedagógicas orquestradas pelo fator imperativo das necessidades do mercado capitalista, cuja seleção teórico-pedagógica foi ressignificada em elementos cada vez mais distantes da cientificidade da educação escolar.

As DCN para o ensino médio pretendem viabilizar novas formas de organizar a proposta de trabalho das escolas nos projetos político-pedagógicos a partir da discussão, pautada no cotidiano de gestores e professores, dos seguintes questionamentos:

Que características sócio-econômico-culturais possuem os jovens que frequentam as escolas de Ensino Médio? Que representações a escola, seus professores e dirigentes fazem dos estudantes? A escola conhece seus estudantes? Quais os pontos de proximidade e distanciamento entre os sujeitos das escolas (estudantes e professores particularmente)? Quais sentidos e significados esses jovens têm atribuído à experiência escolar? Que relações se podem observar entre jovens, escola e sociabilidade? Quais experiências os jovens constroem fora do espaço escolar? Como os jovens interagem com a diversidade? Que representações fazem diante de situações que têm sido alvo de preconceito? Em que medida a cultura escolar instituída compõe uma referência simbólica que se distancia/aproxima das expectativas dos estudantes? Que elementos da cultura juvenil são derivados da experiência escolar e contribuem para conferir identidade(s) ao jovem da contemporaneidade? Que articulações existem entre os interesses pessoais, projetos de vida e experiência escolar? Que relações se estabelecem entre esses planos e as experiências vividas na escola? Em que medida os sentidos atribuídos à experiência escolar motivam os jovens a elaborar projetos de futuro? Que expectativas são explicitadas pelos jovens diante da relação escola e trabalho? Que aspectos precisariam mudar na escola tendo em vista oferecer condições de incentivo ao retorno e à permanência para os que a abandonaram? (BRASIL, 2013, p. 157).

Entenda-se, essas questões são importantes em algum nível para a concretização de propostas de trabalho educativo. Entretanto, observamos o uso errôneo do cotidiano como o fio condutor dessas elaborações. A pedagogia

histórico-crítica se posiciona na direção oposta dessa abordagem. Enquanto pedagogias liberais pensam no cotidiano como o eixo ou o ponto de partida do conhecimento, pensamos na prática social. Como dito na seção 4, os conhecimentos cotidianos devem ser superados por incorporação pelos conhecimentos científicos.

Observamos também a posição prematura de categorias identitárias. Defendemos que tais categorias só podem ser compreendidas e postas em função de transformações culturais complexas se forem precedidas pela discussão acerca das classes sociais. As elaborações culturais que integram a personalidade não flutuam acima do condicionamento posto pelo modo como o homem produz a sua existência materialmente.

É observável nas Diretrizes a sua abordagem pluralista de teorias pedagógicas e tendências. Os diversos textos recorrem à pedagogia da alternância, pedagogia da terra, pedagogia libertadora, até mesmo a abordagens dialéticas de educação escolar. Disso resulta uma superficialidade teórica, mesmo tendo em mente que esse documento é um ponto de partida sujeito à interpretação, visto que não há critério explicitado no texto acerca das proximidades e distanciamentos teóricos entre as tendências abordadas.

O texto das DCN chega a fazer uma longa menção ao trabalho como princípio educativo, assim como preconizado pela pedagogia histórico-crítica em sua base explicitamente marxista e gramsciana. Entretanto, o trato do texto com esse aporte teórico é desinteressado quanto ao caráter de classe e também pouco determinado pela forma do capital. Posteriormente o texto se distancia de alguma possibilidade de aprofundamento dessa vertente teórica, aproximando-se de pedagogias liberais. Isto é:

Uma consequência imediata da sociedade de informação é que a sobrevivência nesse ambiente requer o aprendizado contínuo ao longo de toda a vida. Esse novo modo de ser requer que o aluno, para além de adquirir determinadas informações e desenvolver habilidades para realizar certas tarefas, deve aprender a aprender, para continuar aprendendo. Essas novas exigências requerem um novo comportamento dos professores que devem deixar de ser transmissores de conhecimentos para serem mediadores, facilitadores da aquisição de conhecimentos; devem estimular a realização de pesquisas, a produção de conhecimentos e o trabalho em grupo. Essa transformação necessária pode ser traduzida pela adoção da pesquisa como princípio pedagógico. (BRASIL, 2013, p. 163).

Por esta via, podemos afirmar que as DCN comportam teorias cuja incompatibilidade teórica vai desde a gênese filosófica correspondente a cada uma.

As implicações desse fator nos sistemas de ensino são consideráveis, visto que a estruturação e formatação dos currículos e modos de avaliação dos sistemas de ensino devem responder ao escopo técnico das avaliações em larga escala. A autonomia didático-pedagógica fica, assim, hierarquicamente abaixo da forma utilizada para se coletar dados em larga escala sobre a aprendizagem.

Numa sociedade desenvolvida com base na coletividade e na socialização universal do conhecimento sistematizado, a produção do conhecimento escolar se daria, desde a escolha dos saberes até os métodos de ensino, com base na prática social transformadora e no pleno desenvolvimento das potencialidades humanas. Essa projeção integra o horizonte de eventos históricos buscado pela pedagogia histórico-crítica. Contudo, na atual sociedade de classes, a produção do conhecimento escolar está a cargo de uma concepção de homem que tem naturalizadas em si as características fragmentadas e alienadas que se voltam ao capitalismo como modo de produção. Nesse movimento, a avaliação em larga escala é proporcionalmente alheia às necessidades pedagógicas. O próprio INEP reconhece a fragilidade dos processos avaliativos:

[...] a escolha dos saberes e eixos analisados deriva de opções com embasamento técnico, político e pedagógico. esse recorte é justificado tanto pelas limitações dos instrumentos de aplicação de uma avaliação de larga escala quanto por uma opção política sobre o que deve ser melhorado e analisado em um dado construto. (INEP, 2013, p. 13).

Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja versão mais recente contou com edição em 2017 e 2018, fecha sua perspectiva teórica na pedagogia das competências. A BNCC prescreve dez competências gerais para a educação básica, fragmentadas em competências específicas para cada área do conhecimento compreendida neste nível escolar.

Dissimulada pelo discurso de democratização dos conteúdos escolares e universalização de uma proposta curricular pouco discutida, a BNCC foi implantada sem o devido cuidado, impregnando, em seu bojo, uma proposta altamente vinculada à tendência tecnicista da educação, ignorando as críticas advindas de entidades educacionais sérias e comprometidas com um processo de formação científica e social de toda a população brasileira, sob a alegação da necessidade do que vem sendo denominada pelo senso comum de “discurso ideológico”. (MACEDO, 2020, p. 171).

Provas do fator privado da elaboração da BNCC constam no Ofício nº 01/2015/GR, de 09 de novembro de 2015, encaminhado pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e Associação Brasileira de Currículo (ABdC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE), elencando uma série de críticas à forma e conteúdos elaborados na BNCC:

[...] uma descaracterização do estudante em sua condição de diferença, bem como da desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e desconsideração da complexidade da vida na escola. A conversão do direito a aprender dos estudantes numa lista de objetivos contedutinais a serem aprendidos retira deste direito seu caráter social, democrático e humano. Apesar das constantes críticas dos especialistas da área, constatamos que, ao longo destes últimos dois (2) anos, progressivamente, o MEC foi silenciando sobre os debates, avanços e políticas no sentido de democratização e valorização da diversidade, cedendo voz ao projeto unificador e mercadológico na direção que apontam as tendências internacionais de *uniformização/centralização curricular + testagem larga escala + responsabilização de professores e gestores* traduzido na BNCC e suas complementares e hierarquizantes avaliações padronizadas externas. (ANPED/ABCD, 2015, p.1, grifo do original).

Isso reforça uma dissonância entre os sistemas de educação de cada município e o sistema nacional de educação. A elaboração de diretrizes em conjunto prevista pela LDB foi deixada de lado, sem percalços, assim, para consolidar o modelo de educação a partir do modelo de avaliação instituído. A distância entre quem elabora a avaliação e quem a aplica torna estanque e deslocado o processo de coleta de dados.

5.2 Conceito de competência e educação integral na BNCC

Dada essa contextualização, prosseguiremos com a exposição de dados documentais mais específicos, no intuito de desvelar com maior aprofundamento as bases teóricas desses documentos oficiais, sobretudo no que tange à BNCC. Neste texto analisamos os documentos que fundamentam a avaliação, no intuito de chegar a sínteses que envolvam os condicionantes históricos e, por conseguinte, a partir de uma visão totalizante, tratarmos diretamente dos processos de avaliação.

Conforme explicitado na seção anterior, o fato de as políticas educacionais no Brasil estarem pautadas num modelo internacionalizado de avaliação educacional conduz a produção do conhecimento sistematizado para um caminho determinado. Com efeito, trata-se de uma adequação da produção intelectual e da formação para o trabalho em favor da configuração do capital e do mercado de trabalho que dele emerge.

No bojo desse fenômeno, norteando a construção de currículos escolares e de formação docente, estão as pedagogias liberais ou pedagogias do aprender a aprender, como denomina Duarte (2001; 2011). Trata-se de teorias educacionais que relativizam o conhecimento historicamente acumulado e não contemplam um processo de ensino e aprendizagem de conceitos que potencialize o aluno nas suas dimensões psíquicas, físicas e sociais.

Esse autor elenca uma série de posicionamentos valorativos no que se refere ao lema aprender a aprender, ao qual a pedagogia das competências está vinculada. Quais sejam, é mais desejável a aprendizagem que o indivíduo realiza sem a transmissão de conhecimento, por si mesmo, a partir de conhecimentos e experiências, o que contribuiria mais para a formação da autonomia do aluno; o segundo posicionamento propugna que é mais válido o aluno desenvolver um método de aquisição e construção de conhecimento do que aprender o conhecimento que foi elaborado por outras pessoas; em terceiro lugar, defende-se que a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser direcionada pelos seus interesses e necessidades; o quarto posicionamento se refere a necessidade de preparar os indivíduos para a sociedade em constante e aceleradas mudanças, onde o conhecimento provisório ganha relevo. (DUARTE, 2011).

Como maior expoente da pedagogia das competências, Perrenoud (2000) escreve que competência é a capacidade dos indivíduos de agirem de modo eficaz em um determinado tipo de situação, mobilizando, para tanto, diversos recursos cognitivos. Esse autor considera como recursos da competência profissional:

- de um lado, uma compreensão e um certo domínio dos fatores e dos mecanismos sociológicos, didáticos e psicológicos em jogo no surgimento e na manutenção do desejo de saber e na decisão de aprender;
- de outro, habilidades no campo da transposição didática, das situações, das competências, do trabalho sobre a transferência dos conhecimentos, todos eles recursos para auxiliar os alunos a conceberem as práticas sociais para as quais são preparados e o papel dos saberes que as tornam possíveis. (PERRENOUD, 2000, p. 69).

De fato, a compreensão da sociologia, da psicologia e de todas as áreas de conhecimento que dão base às teorias pedagógicas é de suma importância para o aperfeiçoamento profissional docente. Entretanto, esses fatores não podem estar a cargo meramente da manutenção de interesses do aluno por aprender, tendo em vista que esse autor valida nesse processo até mesmo o interesse em aprender com o fim de tirar boas notas. Ora, tirar boas notas não vem a ser uma atividade ou prática social para a qual o conhecimento se torne finalidade. O encorajamento desse tipo de perspectiva apenas demonstra o quão intrínsecos são os valores de troca tanto na formação da conduta docente como no que se espera do aluno por essa perspectiva.

O interesse do aluno e a sua vontade de aprender merecem atenção, inclusive sob o risco de se perder de vista nuances da aprendizagem, mas de modo algum se deve encorajar interesses sincréticos e aprofundá-los em si mesmos. O

professor como um profissional que necessariamente tem um conhecimento mais aprofundado da realidade social e dos conhecimentos escolares, precisa localizar esses interesses e ampliá-los, portanto, sabendo-se da necessidade do reconhecimento e do pertencimento dos conhecimentos sistematizados pelos alunos. Baseamos esse contraponto à Perrenoud no fato de que os interesses e desejos de aprendizagem dos alunos nem sempre estarão voltados para conhecimentos essenciais ao seu desenvolvimento. Como visto em Saviani (2012b), o aluno concreto é a síntese de uma série de relações direcionadas intencionalmente para o domínio do conhecimento sistematizado, e não para a unilateralidade.

Aqui apoiamo-nos em Gramsci (1982), que defende a ideia de que a atividade de estudo deve ser compreendida também como trabalho, por vezes fatigante, por meio do qual o aluno é submetido a um tirocínio psicofísico, um processo de adaptação, um hábito adquirido com esforço.

A participação das mais amplas massas na escola média leva consigo a tendência a afrouxar a disciplina do estudo, a provocar "facilidades". Muitos pensam, inclusive, que as dificuldades são artificiais, já que estão habituados a só considerar como trabalho e fadiga o trabalho manual. A questão é complexa. Por certo, a criança de uma família tradicional de intelectuais supera mais facilmente 'o processo de adaptação psicofísico; (GRAMSCI, 1982, p. 139).

Complementando essa perspectiva, Duarte (2001, p. 38) levanta crítica ao papel do professor sob a ótica teórica da pedagogia das competências, tendo em vista que para essa pedagogia o que impera são demandas imediatas:

Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. (DUARTE, 2001, p. 38).

O caráter imediatista e a compreensão superficial das implicações científicas de uma teoria pedagógica, carregados pela pedagogia das competências, estão presentes na BNCC que, por sua vez, enfeixa sua base teórica nessa pedagogia:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem "saber" (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem "saber fazer" (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 13).

Desde já, é importante ressaltar o problema pedagógico central da pedagogia das competências e do objetivo que sustenta o fato de o trabalho educativo ser pautado no desenvolvimento de competências determinadas por um contexto escolar minado por relações de exploração. Essa configuração específica, além de ser utilitarista, é contraproducente no que tange ao avanço científico. Entenda-se, o aprimoramento das formas de transmissão do conhecimento na educação escolar é também avanço científico, se compreendermos a unidade indissolúvel entre teoria e prática, que vem a ser possível entendendo como a categoria práxis se manifesta no trabalho educativo.

Para esclarecer essa categoria, apresentamos a concepção de práxis em Marx (2004, p. 145), no tocante da relação entre teoria e prática, para o qual “[...] a solução dos enigmas teóricos é uma tarefa da práxis e está praticamente mediada, assim como a verdadeira práxis é a condição de uma teoria efetiva e positiva [...]”. Esse pensamento marca a relação entre atividade e consciência no interior da teoria de Marx. Salientamos que o conceito de práxis não se limita à discussão teoria-prática no âmbito pedagógico. Esse é o nosso objeto particular, como manifestação da atividade humana universal, dado que tratamos da educação escolar.

Para esse mesmo caminho aponta o fundamento psicológico da pedagogia histórico-crítica. O conceito, como o objeto da natureza convertido em objeto da consciência, implica na sua objetivação prática para afirmar a sua veracidade, motivo pelo qual a prática é o critério de validação do conhecimento (MARTINS, 2013).

O problema da BNCC supracitado está assentado na ideia de que a definição da conduta social se volta para determinadas teorias. Prescrever competências no sentido atribuído pela BNCC é invariavelmente “nivelar por baixo”, por assim dizer, o potencial intrínseco ao trabalho educativo, dadas as condições do mercado de trabalho. Na BNCC, competência é entendida como a articulação 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.” (BRASIL, 2018, p. 08).

Partindo desse conceito, a BNCC acredita que a sua articulação propõe a superação “[...] da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao

que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.” (BRASIL, 2018, p. 15).

Entendemos que essa concepção denota o privilégio de conhecimentos que podem ser imediatamente aplicados. Cabe dizer que, no âmbito da produção do conhecimento e na valorização do mesmo, as áreas das ciências sociais e humanas vêm sofrendo ataques estruturais e intencionais num fenômeno de obscurantismo que está organicamente vinculado à manutenção de uma desqualificação relativa da mão de obra para o mercado de trabalho.

Segundo Frigotto (2010, p. 185), o endossamento da seletividade, a desqualificação e o aligeiramento do trabalho escolar acabam por manter o saber que se desenvolve na escola sob a égide da classe dominante, e o que se observa “[...] é que ao passo em que se desqualificam os postos de trabalho, o processo educativo passou a ser cindido e o conteúdo escolar deteriorado.”

Assim, confrontando a premissa de educação integral da BNCC com os seus objetivos para com a formação de competências úteis ao exercício do trabalho assalariado, é possível inferir que uma premissa anula a outra. Não há substrato intelectual totalizante nos saberes necessários para se exercer atividades de trabalho precarizado. Conforme Vygotski (2001), a tomada de consciência vem pela via da mediação dos conceitos. Uma vez que um conceito se generaliza, transforma-se a estrutura psíquica e a aprendizagem de novos conceitos passa a ser instrumentalizada por um pensamento mais determinado e sintético.

Esse mesmo problema se abre cada vez mais no passo em que o texto da Base Nacional disserta sobre o modo que a escola deve conhecer o povo no qual ela se insere:

[...] o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BRASIL, 2018, p. 14).

Esse conceito de educação integral é sobremaneira superficial. As “infâncias e juventudes” estão assentadas em contextos econômico-sociais determinados, para os quais os resultados das avaliações institucionais e em larga escala poderiam ter condições de fomentar também políticas econômicas. A falta de determinação destes conceitos pela BNCC tende a fortalecer o enraizamento das diferenças

econômicas. Não se trata de apenas convidar as infâncias e juventudes para adentrar a escola e saírem com potencial de empregabilidade, mas de possibilitar meios para que estas se transformem de modo consciente e retornem à sua prática social com uma forma de sociabilidade mais avançada. Motta e Frigotto (2017, p. 357) reafirmam que “[...] a história de luta voltada para a supressão do dualismo estrutural do Ensino Médio foi rasgada; não há sujeitos históricos, e sim alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais.”

Esse descolamento no entendimento da escola quanto aos condicionantes materiais que constituem a juventude se alinham com a alienação dessa mesma juventude e a promovem. Educação escolar promovida sem a mediação de conhecimento crítico-contextual, entendemos, tende a relegar o direcionamento intencional da prática social. Referindo-se à função arrefecedora dessa sobreposição inapropriada de temas identitários, Duarte (2001, p. 39) escreve:

No meu entender, seria justamente a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana, pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza.

Em relação às DCN, a BNCC representa tanto uma síntese como um retrocesso. Como já explicamos, a abordagem teórica das DCN é pluralista, compreendendo diversas teorias pedagógicas para os diferentes objetivos traçados. A BNCC, por sua vez, fixada no âmbito da pedagogia das competências, exclui possibilidades de amplas abordagens teóricas diferentes a partir da sua leitura. Entenda-se, não estamos defendendo a ideia de pluralismo pedagógico. Ocorre que, num cenário democrático burguês, considerando a manutenção deste status democrático, o pluralismo de ideias pedagógicas foi o máximo de avanço que presenciamos historicamente em nível nacional, considerando os limites conjunturais. O movimento de abertura democrática iniciada no fim do século XX culminou em um pluralismo pedagógico que atualmente está retrocedendo.

No caso brasileiro, no período nacional-desenvolvimentista, difundia-se a necessidade de investir no capital humano, articulado ao projeto de modernização da nação, como um mecanismo para avançar etapas de desenvolvimento econômico e social; no atual ciclo de globalização neoliberal, esse investimento é justificado pelo aumento da competitividade no mercado internacional e para gerar condições de empregabilidade. (MOTTA; FRITOTTO, 2017, p. 358).

Conforme Saviani (2013, p. 437-438), o esforço por introduzir a pedagogia das competências nas escolas e nas empresas se deu pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo, e por isso “[...] nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas.”

O autor assevera que o neoescolanovismo retoma o lema “aprender a aprender” como orientação pedagógica, que reordena a concepção psicológica de aprender como atividade construtiva do aluno, que por sua vez está posta no neotecnicismo como forma de organização das escolas por parte de um Estado que objetiva maximizar os resultados dos investimentos aplicados em educação. (SAVIANI, 2013).

Com base nesses fatores, entendemos que o conceito de educação integral da BNCC não se sustenta como proposta que busca superar a fragmentação do conhecimento. Por outra via, pensar o desenvolvimento da conduta a partir das teorias revolucionárias aqui adotadas, implica necessariamente na superação dessas relações e do seu aspecto alienante. O salto qualitativo no desenvolvimento humano só ocorre por meio de um processo contraditório, que incorpora o conhecimento cotidiano e o supera.

Nesse sentido, por um lado o trabalho educativo não deve ignorar o conhecimento cotidiano, mas também não pode tê-lo como limite ou referência principal. É preciso ir além, centrando o currículo escolar no trabalho de apropriação do saber sistematizado. (MALANCHEN; SANTOS, 2020, p. 14).

Essa perspectiva conta necessariamente com um critério de desenvolvimento que se articula entre os conhecimentos cotidianos e os conhecimentos sistematizados. Não postulamos que o conhecimento que conta com seus instrumentos de aplicação imediata são o enfoque, pois o desenvolvimento das capacidades globais do aluno não se dá de tal modo imediato. Para se chegar ao pensamento concreto, determinado, é necessária a mediação do conceito. Enquanto o critério de desenvolvimento da pedagogia das competências está na elaboração de uma conduta útil, o critério de desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica vem a ser a constituição de uma mente humana mais desenvolvida dentro das máximas possibilidades de generalização do conhecimento sistematizado na psique, resultando em uma conduta consciente e que prima pela participação coletiva na

sociedade. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores é o que constitui o critério.

Portanto, é imprescindível que se combata a desqualificação da competência técnica e pedagógica, e a pedra fundamental desse processo é empreender o conhecimento sobre a realidade objetiva em relação ao desenvolvimento humano multilateral.

5.3 Avaliação da aprendizagem e avaliação em larga escala no ensino médio

Tendo explicado o modo como se deu a formação do sistema nacional de avaliação e quais foram as suas implicações legais, técnicas e filosóficas para a educação básica, e compreendendo quais são as teorias pedagógicas envolvidas na sua fundamentação e a quais interesses elas servem, prosseguiremos expondo a análise das relações entre a avaliação em larga escala e a avaliação da aprendizagem escolar no ensino médio.

Cumprir destacar que os alunos do terceiro ano do ensino médio no Brasil, assim como os alunos do ensino fundamental, prestam a avaliação externa disposta pelo Saeb, que compreende questões de língua portuguesa e matemática. Até o ano de 2015 essa avaliação era realizada por amostragem, avaliando um pequeno grupo de alunos. A partir de 2017 essa avaliação se tornou censitária, devendo ser feita por todos os alunos. A outra avaliação que compreende essa etapa é o ENEM que, sendo de caráter opcional, é fundamentalmente uma seleção para o ingresso em cursos superiores, seja nas universidades públicas ou na rede privada, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), do Programa Universidade para Todos (Prouni) e do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), dentre outros programas menores.

Importante frisar que esses programas estão no rol do repasse de verba pública para o setor privado. O Prouni garante isenção fiscal às Instituições de Ensino Superior (IES) privadas em troca de bolsas de estudo parciais e integrais para estudantes de baixa renda, contabilizando uma bolsa para cada nove estudantes pagantes. O FIES, por sua vez, garante que o MEC repasse para as IES o valor do curso financiado.

A meta para o IDEB do ensino médio brasileiro em 2021 é de 5,2, enquanto que o resultado de 2019 foi de 4,2. (BRASIL, 2019). Ainda na primeira metade dessa década, esses resultados e diversos outros serão avaliados e revistos, com base

nas metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que possivelmente ganhará uma nova versão também com validade de dez anos, desenhando, nesse ínterim, novas metas e parâmetros de desenvolvimento para a educação pública brasileira.

Uma das estratégias estabelecidas pelo PNE, que está à cargo de uma estrutura de itens base para o desenvolvimento da educação de modo geral, diz respeito à:

7.7) aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental, e incorporar o Exame Nacional do Ensino Médio, assegurada a sua universalização, ao sistema de avaliação da educação básica, bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas; (BRASIL, 2014)

Como já explicitado, os resultados das avaliações em larga escala pouco ou nada têm colaborado para o refinamento do trabalho educativo efetivo. A recíproca das avaliações externas, todavia, circunscreve um embotamento dos elementos do processo de ensino e aprendizagem. Não raro, professores são impelidos a substituírem as suas respectivas estratégias de avaliação pelos resultados das avaliações externas, como um modo de encorajar o aluno a realizar o exame com dedicação e, por conseguinte, elevar formalmente as notas da escola que posteriormente passam a integrar o IDEB.

A significação das avaliações externas para os alunos, nesses casos, pode ser vista como uma das características da alienação, onde a pouca importância dada a esses exames coloca em relevo a falta de pertencimento na relação entre o estudante e a escola, em detrimento da coletividade. Outrossim, a escola, ao trocar as suas avaliações que deveriam estar dotadas de especificidades que atendem a uma unidade de ensino, está sendo condicionada a abrir mão da intencionalidade da educação.

Autores que se baseiam em perspectivas críticas e dialéticas de educação, como Macedo (2020) e Souza (2005; 2012), convergem para a constatação de que os processos educativos concretos, estruturados para um ano letivo que compõe uma unidade coesa de aprendizagem ampla, se distanciam sobremaneira do modo de operação das avaliações em larga escala. Luckesi (2011) corrobora afirmando que a escola pratica mais exames do que avaliação. Para esse autor, lidamos “[...] ainda, predominantemente, com o desempenho final, a pontualidade na

manifestação do desempenho, a classificação do educando em uma escala, a exclusão temporária (ou definitiva) dos que não atingem o desempenho esperado.” (LUCKESI, 2011, p. 205).

Enquanto a avaliação da aprendizagem no ensino médio deve, na nossa perspectiva, avaliar o processo de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento de disciplina de estudo e a generalização dos mais variados conceitos, visando dar encaminhamentos para um trabalho educativo cada vez mais humanizante, o histórico de avaliação para essa etapa da educação anda na direção contrária, qual seja, para a aceitação e o reforço de condutas condizentes com a prática do exame. De modo efetivo, a Portaria nº 807, de 18 de junho de 2010 do MEC, instituiu o ENEM como avaliação final do Ensino Médio, mesmo que externa, tornando possível “a certificação no nível de conclusão do ensino médio, pelo sistema estadual e federal de ensino, de acordo com a legislação vigente.”

Esse sintoma da prática do exame classificatório demonstra o modo imediatista e formal que a avaliação em larga escala constitui o seu processo avaliativo e se interpõe entre os objetivos pedagógicos. Fica evidente que as avaliações externas contribuem para a descontinuidade dos processos de ensino e aprendizagem no ensino médio, calcados no discurso de que o estudante dessa etapa precisa dispor de um “projeto de vida”, mediante as possibilidades que a escola o proporciona. O caráter didático distantemente pedagógico dos exames fica em relevo.

No Brasil, esse modelo de avaliação orientado pela formação de *rankings* e baseado em provas padronizadas aplicadas uniformemente aos alunos de todo o país por meio da “Provinha Brasil”, “Prova Brasil”, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) está, na prática, convertendo todo o “sistema de ensino” numa espécie grande de “cursinho pré-vestibular”, pois todos os níveis e modalidades de ensino estão organizando-se em função do êxito nas provas e buscando aumentar um pontinho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). (SAVIANI, 2014, p. 40-41).

A alienação imbuída nesse processo, disposta na falta de identificação pelo aluno com o objeto específico da educação, o não reconhecimento do conhecimento *para si*, isto é, a *tomada de consciência* que vimos em Vigotski anteriormente e, portanto, a alienação do educador enquanto indivíduo que precisa estar elaborando sínteses sobre o processo educativo para potencializá-lo fica evidente em Macedo:

Destituídos da capacidade de avaliar, os sujeitos sociais reproduzem comportamentos desempenhados na atividade humana e nos modos de produção, que os impulsiona a pensar sem a devida análise da realidade, reforçando uma prática de consumo e de aceitação dos problemas como

estão postos, sem perceberem a alienação que os envolve. (MACEDO, 2020, p. 174).

Em termos de desenvolvimento psíquico, a abordagem teórica em relação ao aluno do ensino médio, via de regra, não pode se deter na passagem de formas primárias e naturais às formas lógicas das funções psicológicas superiores. Retornando ao que diz Vygotski (2001) acerca da tomada de consciência, entendemos que a gestão intencional da conduta vem por meio da aprendizagem de conceitos científicos, que são estruturalmente avançados em relação aos conceitos cotidianos e levam o psiquismo a realizar a generalização de estruturas que possibilitam a aprendizagem. Esse é o mote da nossa crítica à toda a questão histórica que envolve a entrada intrínseca de formas de trabalho alienado no ensino médio público brasileiro.

A autonomia didático-pedagógica amplamente prevista nos dispositivos legais é atravessada pelas avaliações externas com o seu caráter estanque e classificatório. Contudo, isso não é uma particularidade do ensino médio. Se no ensino fundamental a relação entre educação e trabalho é mediata, no ensino médio ela se torna mais imediata, mas não em uma perspectiva crítica, cuja formação se dá a partir da aprendizagem de conceitos científicos, no caminho para a incorporação destes em uma sociabilidade mais avançada e, portanto, livre.

Contudo, essa forma de relação não é inerente à educação e ao trabalho, mas determinada por um contexto histórico específico. Por trabalho, tem-se a sua forma ordenada pelo capital, o trabalho assalariado e marcado pela alienação. Nesse sentido, assim como essa determinação histórica foi engendrada no interior de uma sociedade cindida, ela pode ser superada por um processo coletivo de tomada de decisão. É seguro afirmar, portanto, que em termos de organização do conhecimento e modo de operação, o mundo do trabalho adentrou mais profundamente a educação básica do que o ensino superior, destacando-se sempre a sua forma precarizada, alienante.

A escola de modo geral, pela sua relação com a totalidade, apesar de ser por definição a instituição mais qualificada para reproduzir no indivíduo em desenvolvimento a humanidade histórica, tem o seu potencial de qualidade técnica minado pela necessidade de manutenção da exploração de uma classe por outra. Em um nível mais amplo:

[...] ao mesmo tempo em que o processo produtivo exige a elevação do nível intelectual dos trabalhadores para que estes possam acompanhar as

mudanças tecnológicas, essa elevação precisa, sob a ótica das classes dominantes, ser limitada aos aspectos mais imediatamente atrelados aos processos de reprodução da força de trabalho. (DUARTE, 2011, p. 6).

Acerca da relação entre educação e trabalho, considerando-se um contexto de desenvolvimento multilateral do indivíduo, Saviani (2016) escreve que no ensino médio não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que advém do mundo do trabalho e com ele contribuem. Trata-se agora, de especificar como o conhecimento, isto é, como a ciência, potência psíquica, se converte em potência material no processo de produção.

Ao controlar o desempenho escolar em nível internacional, o PISA e o IDEB passaram a ser instrumentos definidores de qualidade da educação, o que numa perspectiva crítica não pode servir de parâmetro de qualidade de ensino. Nesse contexto a reestruturação do currículo do ensino médio é colocada com grau de urgência para melhorar o desempenho no IDEB e no PISA, flexibilizando o currículo escolar e a escolha do jovem estudante, reforçando condutas de empreendedorismo e o desenvolvimento de habilidades e competências que gerem empregabilidade (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Nas palavras da própria BNCC, a escola que acolhe jovens precisa se estruturar de modo que seja possível:

proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade (BRASIL, 2018, p. 464).

Ao analisar a avaliação da aprendizagem em relação à avaliação em larga escala estamos sempre discutindo a questão curricular porque estes são elementos indissociáveis dentro de uma proposta histórico-crítica. Entendemos que os conhecimentos não são desinteressados, isto é, não estão livres do movimento de formação de uma consciência de classe, de uma conduta crítica e verdadeiramente ativa frente aos fenômenos sociais.

6 AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Diante das análises e da revisão histórica apresentadas nas seções anteriores, podemos elencar alguns fatores objetivos nos quais a avaliação da aprendizagem tem se configurado, dado o presente contexto educacional: avaliar a formulação de conceitos específicos para os quais o planejamento de ensino é direcionado; supervalorização do momento do exame em detrimento do processo; e a diluição, no exame, das especificidades metodológicas e dos elementos pelos quais se expressam as aprendizagens.

6.1 A construção de uma avaliação histórico-crítica

Na seção 4, ao tratarmos dos fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica, explicamos que o critério de desenvolvimento dessa teoria – como categoria pedagógica da *individualidade para si* – se encontra no processo que leva o pensamento a um estado mais desenvolvido por meio da mediação dos conceitos, pelo ensino dos conhecimentos mais desenvolvidos, os quais emergem, então, de uma concepção de currículo que, para Malanchen (2016), deve ter como centralidade o conhecimento histórico acumulado.

A questão referente ao conhecimento histórico acumulado, questão tão cara à pedagogia histórico-crítica, traz consigo o fato de que existem formas de conhecimento mais desenvolvidas do que outras e que o processo de elaboração e organização desses conhecimentos é um fator inescapável para a construção de uma educação escolar de qualidade. Todavia, não se trata de uma atribuição de valor ao conhecimento como critério de seleção, mas, de antemão, no desenvolvimento de critérios ligados à qualidade estrutural do conhecimento, compreendendo a sua forma mais totalizante, a partir das necessidades coletivas da sociedade. Em dimensões inter e intrapsíquicas, esse critério se figura respectivamente na sociabilidade potencializada pelo conhecimento e na mobilização de funções psicológicas superiores para o desenvolvimento da síntese no pensamento.

Sob essa problemática, afirmamos então que construir e objetivar uma concepção de avaliação da aprendizagem histórico-crítica vai estar, entre outros fatores, intrinsecamente ligado ao quão livre se dá a produção do conhecimento sistematizado. Colocamos essa questão pela sua relação com as discussões aqui empreendidas. A BNCC em suas bases filosóficas, políticas, psicológicas e

pedagógicas se configura em um produto de um contexto científico precário de produção de conhecimento, assumindo uma função econômica particular que foi discutida nas seções anteriores. A superação dessa função econômica alienante implica nas condições de produção material da vida para as quais ela tem finalidade.

Gasparin (2011), em um trabalho dedicado a dissertar sobre a avaliação da aprendizagem na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, apresenta em uma linguagem acessível e em dimensões operacionais algumas reflexões sobre os processos de avaliação. Apesar desse posicionamento ser imediatamente útil à aplicação de alguma maneira, o autor acaba por considerar cada parte do método de ensino histórico-crítico como uma etapa pela qual várias avaliações são dispostas pelo professor e pelo aluno.

Entendemos que ir por esta via, em se tratando de um campo teórico que apesar de fecundo é pouco determinado, chega-se a se distanciar da especificidade da avaliação da aprendizagem, a saber, nas palavras do próprio autor, de que “[...] a avaliação é sempre uma parada. Não estamos a todo momento emitindo juízos de valor sobre o trabalho realizado.” (GASPARIN, 2011, p. 1983).

Entretanto, acertadamente o autor tece críticas sobre o conceito de avaliação diagnóstica:

[...] parece-nos estranho iniciar um processo de ensino e de aprendizagem pela avaliação, ainda que seja a diagnóstica; aliás, a rigor, diagnóstico não é uma avaliação, mas uma sondagem, uma busca de dados, uma coleta de informações. A avaliação diz respeito, em primeiro lugar, ao professor e, posteriormente, aos alunos. (GASPARIN, 2011, p 1974).

A avaliação diz respeito primeiro ao professor porque, em sentido lógico, é ele que precisa dispor de critérios pedagogicamente fundamentados para qualificar os dados da aprendizagem. O instrumento em si não avalia. Atribuir qualidade implica em entender também que os próprios dados coletados são a aprendizagem objetivada, desde que o instrumento seja elaborado de modo rigoroso. Isso implica no fato de que um instrumento mal elaborado irá causar um embotamento tanto na elaboração de sínteses pelo professor como na exposição da aprendizagem efetiva ou iminente do aluno.

Um distanciamento em relação às ideias de Luckesi (2011) também precisa ser estabelecido, no sentido da aproximação com a pedagogia histórico-crítica. Apesar de o autor afirmar que a sua concepção de avaliação pode ser incorporada a qualquer teoria que compreenda a aprendizagem como condicionante ao desenvolvimento, o mesmo se baseia em autores acerca do desenvolvimento

humano cujas proposições estabelecem uma base teórica eclética. Por isso em dados momentos o autor se distancia sobremaneira dos fundamentos filosóficos que são inerentes à avaliação histórico-crítica no sentido por nós assumido.

Luckesi (2011) estabelece com justeza a necessidade da intencionalidade e articulação unitária da avaliação com o trabalho educativo mais amplo, mas não parte de questões fundamentais sobre as necessidades de superação coletiva da sociedade como subsídio para a formulação de uma teoria pedagógica e dos seus critérios de elaboração do conhecimento e de ensino. Isto é, as concepções do autor sobre o propósito da escola são desinteressadas no que concerne ao caráter socialista da pedagogia histórico-crítica, tomando, assim, o interesse da escola como um fator pouco condicionado pela totalidade. Em última instância, a aproximação com Luckesi só é possível até certo ponto. O propósito de construção de uma teoria unitária e baseada no materialismo histórico-dialético implica nesse distanciamento.

6.2 Aproximações de uma avaliação histórico-crítica

Diante disso, desenvolvemos aqui algumas sínteses que podem direcionar e integrar uma teoria da avaliação da aprendizagem alinhada à pedagogia histórico-crítica, partindo de discussões de outros autores que pesquisam esse objeto, de concepções didáticas e também do método de ensino histórico-crítico proposto por Saviani. Entendemos que é fundamental para uma teoria crítica expor as suas próprias sínteses a partir das análises empreendidas sobre as teorias hegemônicas.

Recobrando o método histórico-crítico, Saviani (2008) propôs os seguintes elementos: a *prática social*, que é comum a professor e alunos, compreendendo que ambos são agentes posicionados de modo distinto no processo educacional escolar, sendo que do ponto de vista pedagógico o professor tem uma compreensão inicial da prática social denominada síntese precária, enquanto a compreensão dos alunos é de caráter sincrético; O segundo passo consiste na *problematização*. Trata-se de detectar questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e que revelam quais conhecimentos devem ser trabalhados. Segue-se o terceiro passo com a *instrumentalização*, cuja premissa é a apropriação pelas camadas populares do conhecimento cultural necessário à luta social da qual são inescapáveis. O quarto passo vem a ser a *catarse*, que é entendida como a incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social. O quinto

passo compreende um retorno à *prática social*, agora com um aspecto mais determinado, distinguida pelo domínio dos instrumentos teóricos e práticos para a produção material, caracterizada numa sociabilidade mais avançada, mediada por conceitos científicos.

Explicitando o caráter dialético do método, Martins, Marsiglia e Lavoura (2019, p. 19) destacam:

[...] uma problematização advém da prática social. Mas ao problematizar, podemos nos deparar com a necessidade de outras problematizações. Essas problematizações - iniciais ou derivadas, terão como imperativo novas instrumentalizações. Mas ao mesmo tempo, se surge a necessidade de uma nova problematização, isso significa que a instrumentalização em pauta produziu avanço no domínio dos alunos em relação ao conteúdo, o que já expressa catarse.

Por esta via, é possível identificarmos particularidades da avaliação na condição de arte e avaliação na condição de técnica. Saviani (2008) diz que pela dimensão técnica no campo da educação é possível identificar na teoria da educação determinadas regras que devem ser seguidas, o que implica na repetitividade; já a dimensão artística do trabalho educativo se reveste de originalidade na medida em que ela se define por regras intrínsecas, ditadas pela própria obra a ser feita. Por isso os passos do seu método de ensino não podem ser incorporados mecânica e externamente na realização da prática educativa e, portanto, da avaliação.

Como destacado pelas autoras supracitadas, problematizações levam à outras problematizações. Essa colocação, em relação à avaliação, pode nos servir como fio condutor para expor considerações sobre a avaliação como arte. As interligações entre os conhecimentos elaborados, considerando um sistema de conceitos científicos, não são finitas a ponto de serem contempladas apenas pela dimensão técnica da avaliação como instrumento para se qualificar a aprendizagem. Por isso afirmamos que compreender a avaliação enquanto arte é fundamental, e diferentemente das teorias que levam a cabo um discurso vazio de avaliação contínua e a todo momento, e apesar dela se dar sobre um processo, a avaliação nessa dimensão que apresentamos implica mais em se apropriar, como educador, da estrutura do conhecimento sistematizado do que simplesmente visualizar um processo. A rigor, se trata de direcionar intencionalmente o processo educativo, com vistas em perceber o movimento dialético da aprendizagem e sobre isso imprimir estratégias e correções no transcurso do ensino.

Como unidade contraditória, portanto, tem-se que no interior da avaliação da aprendizagem, o processual e o pontual não se anulam, mas são internos um ao outro. A necessidade de se saber o momento correto e previamente planejado de se realizar determinada avaliação se relaciona com as mudanças derivadas de aspectos novos durante esse mesmo processo. Vale discriminar, entretanto, que com processual não nos referimos a um modo de avaliar, mas sim como uma das condições sobre as quais se efetiva a avaliação. A aprendizagem como a passagem de um determinado nível de síntese cultural intrapsíquica para outro é em sentido lógico um processo. É no processo que nuances e particularidades dão subsídio para o ato de avaliar, este que é fundamentalmente uma parada.

A avaliação na condição de técnica, por sua vez, segue os critérios utilizados no planejamento. Entendemos que definir objetivos de ensino e, portanto, conteúdos, implicam no entendimento acerca das linguagens nas quais se pretende promover a socialização do conhecimento. As formas de apropriação e objetivação que se dão pela linguagem como função psicológica superior invariavelmente envolvem a incorporação de signos, e compreender como estes se expressam na linguagem vem a ser fundamental para o ato de avaliar. Então, a avaliação enquanto técnica não pode ser confundida com os instrumentos de coleta de dados para a avaliação, mas pode ser identificada sem dúvidas na competência técnica envolta no trabalho de se elaborar instrumentos condizentes com os objetivos de ensino.

No que diz respeito à premissa de cada instrumento, a exemplo do seminário, redação, questões dissertativas, monografia, resumo, etc., a especificidade de cada um deve invariavelmente estar ligada aos objetivos de ensino traçados. Cada instrumento exige domínios distintos, mais amplos e menos amplos, mas sempre intencionalmente levados a efeito.

Entretanto, é importante destacar que na contramão de teorias psicologizantes de educação escolar, avaliar a aprendizagem implica em avaliar o pensamento e funções psicológicas superiores apenas de forma indireta. O conhecimento disposto pelo currículo e transmitido da forma escolhida pelo professor é que vem a ser, em primeira instância, a categoria pedagógica pela qual a avaliação se realiza.

Assim, a catarse é que criaria espaço para novas problematizações e instrumentalizações. E dessa forma, o trabalho pedagógico se efetiva visando que os conteúdos mais desenvolvidos sejam transmitidos das melhores formas para todos os indivíduos, de sorte que tais conteúdos sejam incorporados à sua subjetividade e orientem suas ações na realidade

concreta. Destarte, **a catarse não é sinônimo de avaliação pontual do conteúdo ensinado**, haja vista que não haverá uma catarse por conteúdo ou por aula ministrada. O processo de catarse, em seus vínculos com a pedagogia histórico-crítica, aponta na direção do produto que se almeja por meio do processo de ensino, e visa destacar o papel da educação escolar na transformação dos indivíduos, tendo-se por transformação a lenta e gradual superação dos limites das formas precedentes de ser e agir. (MARTINS; MARSIGLIA; LAVOURA, 2019, p. 19, grifo nosso).

São nessas formas de ser e de agir, isto é, na sociabilidade, que a pedagogia histórico-crítica incide sobre a prática social. Por isso Saviani coloca a prática social tanto como ponto inicial como passo final do seu método de ensino. Sobremaneira, no ensino médio, a relação entre conhecimento sistematizado e trabalho se dá de forma mais direta do que em outras etapas da educação básica. Antes de avaliar a aprendizagem, portanto, é preciso que se avaliem criticamente os conteúdos escolares, o que em hipótese alguma deve ser um trabalho individual ou encomendado a um grupo fechado ao diálogo, como no caso da elaboração da BNCC.

Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, é pela análise no âmbito da prática social que se apreende as especificidades dos conceitos, o que, vale dizer, se constitui na forma mais acabada de se observar a aprendizagem dos conteúdos escolares, figurando-se sistematicamente pela avaliação da aprendizagem a partir do princípio pedagógico da pedagogia histórico-crítica. Por esta forma, há que se identificar, no processo educativo, sob que condições se colocam os conceitos na relação entre aprendizagem e desenvolvimento e de quais funções psíquicas eles demandam movimento. A pedagogia histórico-crítica se coloca em contraponto às concepções pedagógicas que tendem a tomar por espontâneo todo processo que pode ser significativo para o desenvolvimento. Segundo Saviani (2012a), as condições em que a aprendizagem opera demandam o planejamento intencional dos saberes sistematizados, tendo em vista que é nesse ponto que se diferencia a educação escolar das formas de educação informais e assistemáticas.

As implicações pedagógicas da aprendizagem de conceitos em Vigotski aparecem quando se compreende que o ensino não deve ser sistematizado em torno do desenvolvimento de funções psicológicas isoladas, mas sim do desenvolvimento cultural que implica nos comportamentos complexos historicamente formados, contemplando as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, nas quais os conteúdos e atividades escolares são alicerçados. Em se tratando do entendimento acerca dos processos psíquicos mediados pelo conceito,

um fator que pode nortear a sistematização do conhecimento e o planejamento do ensino é que, em sentido lógico, esses comportamentos complexos são categorias mais amplas do que as funções psíquicas superiores. Isso demonstra que o equacionamento de questões educacionais, com base nas teorias que integram o nosso objeto de estudo, passa necessariamente pelas relações entre categorias psicológicas e pedagógicas.

Destarte, reiteramos a concepção de avaliação totalizante proposta por Macedo (2012), que compreende a avaliação como atividade que deve estar a serviço da inserção e potencialização máxima dos indivíduos singulares na coletividade. A escola, como instituição que socializa os conhecimentos históricos, precisa avaliar com a intencionalidade necessária para o devir, importante aspecto da individualidade que não se forma sem a mediação de outros homens e sem uma análise das suas condições materiais e ações por meio das quais se realiza.

Por fim, Vázquez (2011, p. 421), ao tratar do conceito de alienação em Marx, afirma que “[...] a alienação aparece como uma característica da atividade produtiva do homem em determinadas condições históricas. Realiza-se na história e historicamente criam-se condições para sua anulação.” É nesse sentido que visamos a superação do “machado de bronze”. A revolução é constituída dia após dia, de modo intencional, e todas as ações empreendidas para a superação das formas alienadas de produção do saber são também um passo nessa direção.

O avanço que vislumbramos não se situa no sentido individual da ação docente, mas na prática pedagógica coletiva como reprodução dialética da prática social e histórica do conjunto da humanidade. Portanto, o esforço teórico alinhado à pedagogia histórico-crítica, estando apoiado na coletividade, funciona como um chamamento, então, para que outros professores analisem e desenvolvam essa perspectiva.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou analisar a avaliação em larga escala no ensino médio sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. O processo de pesquisa deixou evidente, primeiramente, a dificuldade de articular na prática social uma teoria dialética e revolucionária. São inúmeros os percalços sistêmicos que se impõem, minando as possibilidades de a classe trabalhadora – que também é composta por professores das mais variadas áreas – apropriar-se da pedagogia histórico-crítica. A estruturação do sistema de formação superior e de ensino da educação básica impele os docentes a se tornarem contraproducentes em relação à cientificidade educacional.

Ao objetivarmos compreender a formação do sistema nacional de avaliação, a totalidade como categoria de análise possibilitou uma visão de conjunto para que verificássemos que o processo de formação do sistema nacional de educação se articulou com a formatação do modo de produção da sociedade capitalista, chegando-se à particularidade do Estado brasileiro e da formação tardia do sistema nacional de educação e de avaliação. Foi na necessidade da especificidade produtiva que desenvolveu o modo de se fazer educação em todos os níveis.

Nesse movimento, a adoção das teorias pedagógicas nos dispositivos legais e o seu endossamento pelas instituições estatais, estiveram sempre ligados ao interesse da classe dominante, sobremaneira ao interesse internacional na constituição cultural do indivíduo brasileiro. O mercado capitalista mundializado se estrutura de modo que países desenvolvidos sobrepujem países como o Brasil, cuja estruturação dos sistemas educacionais se configura com base em ditames elaborados por organismos multilaterais de manutenção do *status quo*.

A especificidade das teorias pedagógicas, quando configuradas em dispositivos legais de modo pluralista, reforçam um esvaziamento do sentido pedagógico da avaliação da aprendizagem. “Refletir sobre o cotidiano e ter práticas diferenciadas” não se configura em algo minimamente palpável em relação ao fim precípuo da educação escolar. Ainda assim, algum avanço ocorreu em termos de autonomia didático-pedagógica nos períodos históricos após o regime militar.

Em se tratando de identificar e analisar as políticas de avaliação em larga escala para o ensino médio e suas relações com a avaliação da aprendizagem escolar, observamos um processo de abertura democrática que se refletiu nas

teorias educacionais que formam o escopo dos documentos oficiais para a educação básica. Todavia, essa abertura, que se materializou na adoção pluralista de ideias pedagógicas, apesar de ter permitido avanços localizados, negligenciou a cientificidade da educação escolar, deslocando o seu aspecto intencional para o espontâneo.

Apesar de a BNCC preconizar a valorização dos conhecimentos locais para a construção dos currículos escolares, a operacionalização das avaliações em larga escala dificulta este processo, dado o seu caráter pragmático e utilitarista na formação escolar.

O fechamento da sua base teórica na pedagogia das competências, o endossamento de condutas mercantilistas, a flexibilização do currículo escolar e a ideia de empreendedorismo imanentes à BNCC deixaram claro que tipo de formação humana se espera dos alunos da educação básica. A pedagogia das competências, alinhada à formatação internacionalizada das avaliações em larga escala, reorganiza os processos educacionais com vistas em manter uma desqualificação relativa da formação escolar e a exclusão compulsória de uma boa parcela de indivíduos do mercado de trabalho.

A categoria trabalho, nesse ponto, demonstrou que o desenvolvimento humano que deveria ser promovido pela educação escolar especificamente no ensino médio, é condicionado a se manter alienado, considerando-se a relação intrínseca entre educação e trabalho nessa etapa da educação básica, tanto mais direta e imediata do que nas etapas anteriores.

A psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica apontam para uma formação integral do ser humano, direcionada pelo trabalho como atividade transformadora da realidade, a serviço da coletividade. Isso implicaria, no caso da articulação coletiva dessas teorias, na constituição do trabalho para o ensino médio como um direcionamento para que os alunos dominassem o conjunto de instrumentos práticos e teóricos ligados à atividade de trabalho, mas agora como atividade emancipadora e não alienante, livre das relações de troca.

Ao analisarmos o processo de avaliação educacional a partir da perspectiva da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, objetivo esse que se realizou por meio de quase todo este trabalho, chegamos a algumas sínteses que nos aproximam de uma concepção de avaliação da aprendizagem histórico-crítica, estabelecendo a especificidade da avaliação da aprendizagem e a sua relação de

reciprocidade com a produção do conhecimento sistematizado. Trata-se da avaliação da aprendizagem como um processo totalizante, como reprodução dialética no interior da escola da produção do conhecimento sistematizado pelo conjunto da sociedade.

O discurso implícito de modernização da educação, no sentido de ser mais aberta a possibilidades e mais ligada com o mundo do trabalho, acaba por ser mais uma derrota da luta pela formação de um currículo escolar pautado nos conhecimentos mais desenvolvidos. Compreendemos que flexibilizar o currículo nesse sentido é fragilizá-lo. Os governos têm fechado os olhos para o que de fato tem dado certo na educação pública no Brasil, a exemplo dos Institutos Federais, que têm demonstrado qualidade equivalente ou superior em relação a rede privada de educação básica. Ao invés, portanto, de flexibilizar e fragilizar, deveríamos olhar para a necessidade de instrumentalização, estrutura adequada e formação docente visando a competência técnica e política.

Ademais, as instituições ligadas ao poder público – dentre as quais se encontra a escola –, estruturado no seio do sistema capitalista, não se comprazem com os interesses da classe trabalhadora. Dessa forma, da relação entre o sistema nacional de avaliação e a influência das teorias da avaliação da aprendizagem no Brasil, tem-se que, historicamente, as políticas educacionais sempre serviram aos interesses capitalistas, sendo a avaliação educacional instrumento para referendar o fortalecimento do capital, por meio da formação da força de trabalho. A superação dessa condição, dar-se-á pela formação cultural das massas, garantindo no seio de uma escola, cujos educadores sejam efetivamente mediadores para a formação da consciência necessária à revolução, relegando ao Estado o seu embotamento, levando-o a ocupar o seu lugar ao lado do machado de bronze.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir do mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped); ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO (ABdC). Ofício n.º 01/2015/GR, de 09 de novembro de 2015. Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. Rio de Janeiro: **Anped/ABdC**, 2015. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf. Acesso em: 20 dez. 2020.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre desenvolvimento mundial 1997: o Estado num mundo em transformação**. Washington/DC: Banco Mundial, 1997.

BLOOM, B. S. et al. **Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo**. 8. ed. Tradução Flávia Maria Sant'Anna. Porto Alegre, Globo, 1983.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** N° 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Brasília, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** N° 5.692 de 11 de agosto de 1971. Brasília, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 dez. 2020

BRASIL. **Portaria n. 1.795**, de 27 de dezembro de 1994. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, n. 246, p.20.767-20.768, 28 dez. 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC/SEB, 2000.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias**. MEC/SEMTEC, Brasília, 2002.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Ministério da Educação: Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=134

48-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 20 dez. 2020.

BRASIL. INEP. INEP 80 anos. PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. 2017. Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/presente/pisa/135>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: resultados de 2019**. Ministério da Educação, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/documentos/2020/Apresentacao_Coletiva_Imprensa_Saeb_2019.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

DUARTE, N. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Rev. Bras. Educ.** [online]. n.18, 2001, pp.35-40. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pósmodernas da teoria vigotskiana. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, N. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2013.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição a teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas, SP: Autores Associados. 2016.

ENGELS, F **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de Leandro Konder. Rio de Janeiro: editora Civilização brasileira, 1984.

FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 74, 1990, p. 63 – 67.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GASPARIN, J. L. Avaliação na perspectiva histórico-crítica. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. **Anais do evento**. Pontifícia Universidade Católica da Paraná, Curitiba, 7 a 8 de novembro de 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4557_2608.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1982.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 1994.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 44. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2014.

INEP. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA): documento básico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

KONDER, L. **O que é dialética**. 28. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos. N. 23).

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LÊNIN, V. I. **O Estado e a revolução: o que ensina o marxismo sobre o papel do Estado e o papel do proletariado na revolução**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LÊNIN, V. I. **O Estado e a revolução**. Introdução de Francisco Máuri de Carvalho Freiras. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2011.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro. 2004.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1. ed. Cortez, 2011.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. Tradução de Fernando Limongeli Gurgueira. 7. ed. São Paulo: Ícone. 2013.

MACEDO, M. C. S. R. **A avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva da psicologia histórico-cultural**. Orientadora: Ana Maria de Lima Souza. 2012. 171 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B0OsczEEX1becINnd3JiSHowQWc/view>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MACEDO, M. D. C. S. R. **Vigotski e a avaliação da aprendizagem escolar**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

MAGALHÃES, G. M.; MARSIGLIA, A. C. G. Avaliação na perspectiva da Pedagogia histórico-crítica. **Rev. on line de política e gestão educacional**. n. 15, 2. Semestre, 2013. p. 235-248.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Rev. HISTEDBR On-line**. Campinas, SP v.20 1-20. 2020.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. L. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Rev. HISTEDBR On-line**. Campinas, SP v.19 1-28, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380/19234>. Acesso em: 20 dez 2020.

MARTINS, L. M. **As aparências enganam**: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT17-2042--Int.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2010.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados. 2013.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, K. **Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política: livro 1. 34. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2016.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. tradução Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo; Martins Fontes, 1998.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Histórico-Cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M. (Org.). **Psicologia Histórico-Cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 27-62.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p. 355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>. Acesso em: 20 ago 2020.

OLIVEIRA, Q. C. DA S.; COELHO, D.; CASTANHA, A. P. Considerações sobre as avaliações em larga escala no Brasil e o papel dos organismos internacionais: eficiência e produtividade x qualidade. **Revista on Line De Política E Gestão Educacional**, (19). 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v0i19.9386>. Acesso em: 20 ago 2020.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed. revista e ampliada. São Paulo: Intermeios, 2015.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução: Patrícia Chottoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PORTO VELHO. **Avalia Porto Velho**. Prefeito acompanha realização de exame em escola municipal, 14 jun. 2017, Porto Velho. Disponível em: <https://www.portovelho.ro.gov.br/artigo/18653/avalia-porto-velho-prefeito-acompanha-realizacao-de-exame-em-escola-municipal>. Acesso em 20 nov. 2020.

RONDÔNIA. **Revista do Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia (SAERO)**. Governo do Estado de Rondônia: Porto Velho, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2012a (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados. 2012b. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento - Revista de Educação**, (4), 2016. <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>. Acesso em: 20 dez. 2020.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução. In: ORSO, J. P.; MALANCHEN, J.; CASTANHA, A. P. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da revolução russa**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2017.

Saviani, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019. E-book.

SOUZA, A. M. L. **Avaliação de aprendizagem no ensino superior na perspectiva do aluno**. 2005. 174 p. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

SOUZA, A. M. L. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: aspectos históricos. **Revista Exitus**. Volume 02, nº 01, Jan./Jun. 2012. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/85>. Acesso em: 20 dez. 2020.

SOUZA, M. M. **Imperialismo e educação do campo**. Araraquara, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Tradução de Leonel Valandro. Porto alegre: Globo, 1974.

VÁZQUEZ. A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

VIANNA, H. M. Avaliação: considerações teóricas e posicionamentos. **Estudos em avaliação educacional**. n. 16, 1997.

VIGOTSKI, L. S. O método instrumental em Psicologia. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. Tradução Claudia Berliner. 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 93-101. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor. 1995.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo I. 2. ed. Madrid: Visor. 1997.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. TOMO II. Madrid: Visor, 2001.