

Avaliação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica

Giselle Modé Magalhães¹

Ana Carolina Galvão Marsiglia²

Resumo: O presente artigo trata do conceito de avaliação escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Apresenta-se neste trabalho uma contraposição à abordagem construtivista, expressa em documento oficial do MEC (“*Orientações pedagógicas para a formação de educadoras e educadores*”), bem como no da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (“*Letra e Vida*”), na medida em que se defende neste texto a verificação do desempenho do aluno com vistas a replanejar e reorganizar seu processo de aprendizagem. As autoras afirmam que há uma contradição entre o que está previsto nos documentos oficiais e seus resultados efetivos na avaliação dos alunos, o que pode ser superado com a clara determinação pelo professor da trajetória da aprendizagem, ou seja, *o que, para quem, para que e como ensinar?* Conclui-se que a avaliação, uma vez bem conduzida, ajuda a ensinar mais e melhor, uma vez que reorienta as ações do professor na árdua, porém, nobre tarefa de propiciar ao aluno ascender do concreto ao abstrato e retornar ao “concreto pensado”, ampliando cada vez mais o seu desenvolvimento afetivo-cognitivo.

Abstract: This article deals with the concept of school evaluation in the perspective of Historical-Critical Pedagogy. In this paper, we present an opposition to the constructivist approach, which is actually the framework of the Ministry of Education official document ("pedagogical guidelines for teachers training"), as well as the Department of Education of the State of São Paulo (this one called "Letter and Life"). It is argued along this text that the verification of student's performance should aim at redesigning and reorganizing their learning process. The authors claim that there is a contradiction between what is provided in the official documents and the actual outcomes in the assessment of students, which can be overcome with clear determination by the teacher trajectory of learning: what, to whom, for what and how to teach? We conclude that evaluation, when well driven, helps teaching more and better once that reorients teacher's actions in the arduous but noble task of providing the student ascend the concrete to the abstract and return to "concrete thought", increasingly its affective-cognitive development.

Introdução

O tema da avaliação é bastante complexo. O que, como e para que avaliar, são questões que tomamos ao pensar no tema. Mas para responder a estas indagações, precisamos ter em vista outras: qual a concepção de educação que assumimos? Quais

¹ Psicóloga, mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista – UNESP Araraquara e doutoranda pela mesma Universidade. (giselle_mode@yahoo.com.br)

² Pedagoga, doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* de Araraquara, docente do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. (galvao.marsiglia@gmail.com)

são as finalidades da educação escolar? Como professor e aluno estão envolvidos nesse processo?

Na abordagem construtivista, a avaliação deve tomar o aluno por suas possibilidades de desenvolvimento e não ter como parâmetro o que o professor quer que ele aprenda, entendendo-se como ato discriminatório e preconceituoso esperar de um aluno aquilo que ele não pode dar, porque seu desenvolvimento não está “pronto” para aquilo que o professor almeja. Em consonância com esta assertiva, afirma o documento “*Orientações pedagógicas para a formação de educadoras e educadores*”³ que o “[...] valor da avaliação está no fato de que o(a) educando(a) pode tomar conhecimento de seus avanços e de suas dificuldades, tomar consciência de seu processo, o valorizar e **respeitar seus limites e suas possibilidades**” (BRASIL, 2009, p. 67, grifo nosso).

É claro que nenhum docente deve utilizar-se de nenhum instrumento para discriminar seus alunos, seja porque razão for: raça, credo, classe social ou sua aprendizagem. Entretanto, avaliar deve, sim, ser uma forma de verificar o nível de desempenho do aluno, pois só ao ponderar o que o educando aprendeu em relação aos objetivos do ensino, é possível organizar a trajetória da aprendizagem. Baule (2010, p. 30) assevera que ao se elevar (nas avaliações) o “respeito”, as preocupações com a aprendizagem se diluem e

[...] não raro, acaba se transformando em forma de manutenção das condições em que os alunos se encontram. Diante da defesa do respeito das diferenças e da cultura de cada um, a escola acaba contribuindo para a manutenção das desigualdades.

De volta ao material “*Orientações pedagógicas para a formação de educadoras e educadores*” encontramos a preocupação do documento em salientar que a avaliação deve extrapolar o campo dos conteúdos.

³ Esse documento se destina a orientar a formação de educadores de classes multisseriadas, fornecendo subsídios teóricos e metodológicos para a organização do ensino por meio do “Programa Escola Ativa”. Esse Programa foi implantado pela Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC com uma proposta metodológica voltada às classes multisseriadas com a finalidade de promover a aprendizagem e a participação dos alunos na gestão escolar. Na Bahia, no ano de 2010, a formação dos formadores desse Programa assentou-se na base teórica marxista (Cf. TAFFAREL e SANTOS JÚNIOR, 2012). Nossas análises dos documentos desse Programa assentam-se nas mesmas preocupações do grupo da LEPEL (Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física e Esporte, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia), visando contribuir no enfrentamento de problemas centrais da educação do campo, de maneira a fortalecer a construção de uma escola para os trabalhadores do campo verdadeiramente emancipadora.

Para a Educação do Campo, além da aprendizagem de conteúdos, é preciso considerar a responsabilidade com as tarefas, com os coletivos, com a escola e com a comunidade. A convivência respeitosa, solidária e a participação nas atividades e nos trabalhos também devem ser consideradas. Estes elementos também fazem parte da formação humana integral (BRASIL, 2009, p. 68).

Concordamos que a responsabilidade, o respeito e a solidariedade constituem a formação humana, assim como tantos outros valores e não seria adequado em uma visão emancipadora do ser humano, que estabelecêssemos uma “escala” de avaliação com tal finalidade. Antigamente, esta avaliação era realizada por meio de um item que constava em muitos boletins escolares denominando-se “comportamento”. O que era avaliado nesse componente? Se o aluno era atento, fazia tarefas (responsabilidade), participava das aulas, colaborava com os colegas (solidariedade), tinha o caderno limpo e organizado, respeitava professores, colegas e funcionários etc. Hoje, este tópico não consta mais nos instrumentos de avaliação da escola. Mas isso significa que deixamos de considerar estas questões ao avaliar o aluno? Longe disso! A diferença é que agora avaliamos indiretamente, observando os alunos por meio de suas atitudes em situações diversas e incluímos nossas conclusões na “avaliação processual”. Nela, descrevemos nossos alunos e lá estão os valores e não só os conteúdos.

Deixemos de polarizar! Nem tanto a terra, nem tanto ao mar! “Comportamento” não é componente curricular e, portanto, realmente não deve figurar entre as disciplinas, como acontecia nos antigos boletins. Por outro lado, a avaliação processual, que considera o percurso do aluno, suas possibilidades de desenvolvimento, pode avaliar que um discente é desinteressado ou desorganizado, atribuindo ao indivíduo essas características, como próprias **daquele** sujeito. Ao agir assim, não se leva em conta que talvez ele pareça, por exemplo, desinteressado, quando na verdade o processo de ensino não está atendendo sua aprendizagem.

Geralmente, nesses casos, pensamos no aluno que “fica para trás”: o educando que não alcança a aprendizagem prevista pelo professor, que por sua vez, não consegue elaborar formas mais adequadas para promover sua aprendizagem. Mas pensemos no caso contrário também. Relatamos uma experiência ocorrida em 2006⁴, em uma turma de 1ª série do Ensino Fundamental do interior paulista para ilustrar essas considerações.

⁴ O relato em questão corresponde a um acontecimento ocorrido na sala de aula de uma das autoras desse texto (Ana Carolina Galvão Marsiglia), quando foi professora da Rede Estadual de Ensino de São Paulo. O relato foi devidamente autorizado por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Um aluno da turma foi apresentado à professora como “deficiente mental leve”. Ele nunca havia sido diagnosticado como deficiente formalmente (por médicos ou psicólogos), estava com dez anos de idade e nunca havia sido matriculado em uma escola porque a família temia que ele fosse tomado pelo Estado e encaminhado a um abrigo, manicômio ou coisa assim. Ocorre que este garoto teve “aulas particulares” com a professora que o acompanhou durante a educação infantil (a família permitiu-lhe frequentar este segmento, pois entendia que era “só para brincar”, então não faria mal.) e continuou com ele informalmente. Quando este menino começou o ano letivo, a professora não sabia de todo esse histórico. Notava que era um garoto tímido, que ficava irritado com muito barulho e perdia a concentração com facilidade. No final da segunda semana de aula, ao terminar de contar uma história sobre aves, o aluno foi até a lousa, leu o nome de todas as aves que a professora escreveu e disse: “são todos ovíparos”. Naquele momento a professora percebeu que o garoto sabia muito mais do que ela suspeitava e ficou imaginando o quanto aquelas duas semanas devem ter sido enfadonhas para ele. Ao avaliá-lo por meio de uma prova com conteúdos do final da 1ª série, verificou-se que ele lia e escrevia com certa fluência e conhecia as quatro operações matemáticas básicas. Assim, o aluno foi promovido para 2ª série, sem ter a necessidade de cursar a 1ª série.

Esse exemplo mostra que ao avaliar o “comportamento” do aluno, a professora não considerou o que ele sabia. Desse modo, ao julgar negativamente sua falta de participação com os colegas, atribuiu que ele não tinha o valor “solidariedade”, equivocadamente, pois não levou em conta que sua falta de interação resultava do fato de que o conteúdo, que era desafiador aos outros, não era para ele. Ele também não era desatento, como se supunha. O fato era que ele rapidamente compreendia o conteúdo de ensino e, como já o dominava, a aula se tornava desinteressante e provocava sua desatenção.

Do exposto acima, podemos afirmar que a avaliação é sempre um juízo de valor. Por isso os “valores” devem estar claros: o que valoramos? Comportamentos? Obediência? Conteúdos? Vale ressaltar que, no caso da avaliação de conteúdos, é necessário ainda questionar: qual o objeto da minha avaliação? A cotidianidade, pragmatismo ou conhecimentos clássicos, instrumentos do raciocínio? (Na maioria das vezes a cotidianidade acaba bastando na hora da avaliação!).

Portanto, a avaliação dos valores resulta de fatores objetivos: adequação das situações de aprendizagem, forma de organização das ações pedagógicas e sem dúvida,

o conteúdo de ensino. E aqui vale sublinhar que ensinar um conteúdo de qualidade proporciona a apropriação de valores. Ao ensinar sobre a escravidão, por exemplo, podemos produzir preconceito em nossos alunos, dependendo da maneira como transmitimos o conhecimento (por exemplo, dizendo aos alunos que os índios não puderam ser escravizados porque não gostavam de trabalhar).

Os instrumentos de avaliação

Os números do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) são baseados nos dados sobre fluxo escolar (obtidos no Censo Escolar) e médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e na Prova Brasil. A meta é que o Brasil evolua da média nacional de 3,8 (2005) para 6,0 até 2021, sendo que para o ano de 2009 a meta nacional era de 4,2 e nosso país atingiu 4,6.

Bem, nossos índices ainda são bastante modestos, mas estamos melhorando, não é mesmo? Segundo Apolinário (2010, s/p), não é bem assim. O sistema de ciclos diminui as taxas de reprovação, interferindo nos resultados desse indicador e,

[...] a maioria das escolas prepara antecipadamente seus alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio para a aplicação da Prova Brasil (Português e Matemática). Isso significa que essas provas não “medem” o real ensino-aprendizagem da escola.

Assim, nossos índices não são bons, tem prospecção de aumento bastante lento (17 anos para se atingir o patamar 6,0) e os resultados são duvidosos. Então, respondendo a indagação anterior: não estamos melhorando. Ao contrário, se pudéssemos ter resultados baseados na realidade das escolas, veríamos números bem piores. Como afirma Apolinário (2010, s/p)

[...] o Ideb, como muitos outros dados quantitativos apresentados pelo governo federal para a educação, é apenas uma maquiagem, pois os alunos continuam saindo do 5º ano sem saber ler e escrever direito e sem executar, na prática, as noções básicas das quatro operações matemáticas.

O que podemos concluir é que os professores tem se dedicado a tentar preparar os alunos com treinos que alcem desempenho satisfatório nestas avaliações. Com isso, deixa-se de ter a finalidade de ensinar o conteúdo e o instrumento de avaliação (em si mesmo) acaba sendo o norteador das práticas pedagógicas.

Outro comentário cabe neste momento em relação à contradição entre o que dizem os documentos construtivistas e o que acabam por fazer nas avaliações. O material do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores “*Letra e Vida*”, da rede estadual de ensino paulista, cuja origem é o PROFA⁵, do governo federal, afirma que a entrevista individual deve servir de instrumento para que o professor possa identificar qual é a hipótese de escrita do aluno e a partir dela orientar suas intervenções. Essa entrevista, chamada também de avaliação diagnóstica, consiste em ditar quatro palavras de um mesmo campo semântico, sendo uma polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba e uma monossílaba e depois pedir que o aluno faça a leitura daquilo que escreveu como forma de perceber se sua leitura faz o ajuste silábico ou não e como organiza as letras que usa. Alerta este documento que

[...] o uso institucional desse tipo de instrumento, no entanto, tem se mostrado extremamente perigoso [...]. Vamos começar pelo problema de ordem técnica. **Esse não é um instrumento que se possa utilizar em massa.** Para obter informações minimamente confiáveis, é necessário que a entrevista seja realizada individualmente, por profissional com formação adequada. Se, como tem sido feito, a lista é ditada para a classe toda e o professor tenta adivinhar o que a criança pensou ao escrever apenas a partir do que está escrito no papel, pode-se afirmar que a maioria dessas interpretações corresponde a invenções, sem qualquer valor diagnóstico. (SÃO PAULO, 2005, M1U4T5, p. 2, grifo nosso).

Apesar dessas recomendações, nas provas do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), um dos tópicos de avaliação é baseado em um ditado que depois classifica o desempenho dos alunos entre as hipóteses de escrita. Ora o SARESP é um instrumento de avaliação em massa e está se utilizando daquilo que justamente o material da formação dos professores julga ser perigoso e inadequado!

Entre os instrumentos de avaliação do Programa “*Escola Ativa*”, temos: a ficha complementar para o professor, os indicadores do processo de aprendizagem do aluno, a ficha de acompanhamento dos indicadores do processo de aprendizagem do aluno e a ficha de acompanhamento e progresso do aluno (FAP). Analisemos estes instrumentos.

⁵ Para uma leitura crítica do PROFA, confira MAZZEU, 2007.

A “*Ficha complementar para o professor*” apresenta em forma de tabela, a área de conhecimento, o número do guia⁶, o nome da unidade, os conteúdos de cada unidade e as respectivas habilidades e competências relacionadas aos conteúdos. Há este levantamento para quatro áreas de conhecimento, a saber: ciências, estudos sociais, língua portuguesa e matemática. Este é um instrumento interessante, pois pode auxiliar tanto no planejamento como na avaliação. Entretanto, em lugar de habilidades e competências, o que deveria ser contemplado seriam os **objetivos**. E isso acontece em alguns momentos. Vejamos um exemplo. Em relação ao conteúdo “*Os órgãos do sentido e suas funções*”, assinala o documento sobre as habilidades e competências: “Demonstrar conhecimento das funções dos órgãos dos sentidos e do funcionamento do próprio corpo”. Quando ensinamos aos alunos sobre este conteúdo, nosso objetivo não é exatamente o que aparece no item habilidades e competências? O que seria o objetivo se não esse?

Por outro lado, a relação de habilidades e competências não pode ser simplesmente transposta para “objetivos” sem uma análise crítica do que se propõe neste tópico. Novamente, recorramos a exemplos. No guia de ciências (nº 3), a primeira unidade é “*Desenvolvimento x problemas no planeta Terra*”. Nas habilidades e competências relacionadas aos conteúdos dessa unidade encontramos: “Identificar as condições de vida no planeta Terra e os problemas causados pela evolução científica e tecnológica”. Por esse texto, parece que os progressos da humanidade só nos trouxeram dificuldades! Os avanços científicos e tecnológicos foram e são incorporados pelos seres humanos e seu uso nem sempre foi digno, como no caso das armas químicas, por exemplo. No entanto, esse tipo de armamento está baseado nas propriedades tóxicas de substâncias químicas. Mas o que possibilitou que se chegasse a essas armas foi o estudo científico sobre o que são substâncias químicas! Ademais, o conhecimento sobre a estrutura dessas substâncias possibilitou (e avança cada vez mais a partir do acúmulo histórico da ciência) o desenvolvimento de medicamentos que salvam milhares de vidas. A ciência pode, então, ser vista somente pelos “problemas” que causou ou é preciso discutir criticamente com os alunos as razões que levaram a ciência a ser utilizada pelo homem para subjugar o próprio homem? Assim, é fundamental que o

⁶ Recentemente os guias foram reorganizados de forma a contemplar do 1º ao 5º ano e não mais por série. Além disso, alterou-se o guia de estudos sociais para história e geografia. Entretanto, ainda não tivemos acesso às fichas avaliativas com base nessa nova composição. Por essa razão a análise aqui empreendida foi realizada com base nos guias organizados para as quatro séries iniciais do ensino fundamental.

professor analise esse instrumento para compatibilizar o ensino desejado com os objetivos propostos e avaliação coerente a eles, segundo um posicionamento crítico.

Nos “*Indicadores do processo de aprendizagem do aluno*”, encontramos a língua portuguesa e a matemática, divididas por série, “eixos” (linguagem oral, leitura e linguagem escrita para língua portuguesa; números e operações, medidas e grandezas, espaço e forma e tratamento da informação para matemática) e numera de 1 a 4 ou de 1 a 5 as diferentes aprendizagens do aluno. Esses indicadores norteiam o preenchimento da planilha “*Ficha de acompanhamento dos indicadores do processo de aprendizagem do aluno*”.

A primeira observação a fazer é sobre a inexistência dos componentes curriculares de ciências e estudos sociais. Isso nos indica que a avaliação dessas disciplinas fica secundarizada. Seus conteúdos são menos relevantes? As aprendizagens dessas áreas de conhecimento não precisam ser avaliadas? Via de regra, temos observado um discurso de que ciências, história e geografia (e nem se menciona educação física e artes) devem ser trabalhadas de forma interdisciplinar, a partir dos conteúdos de língua portuguesa e matemática. No entanto, esse procedimento retira a especificidade do conhecimento histórico, geográfico, científico, artístico etc. Por exemplo: se o professor trabalha com o tema das plantas, poderá articular o conhecimento sobre elas às regiões em que ocorrem devido ao clima e solo, explicar quais são as características que definem uma planta, discutir sobre o desmatamento e extinção de certas espécies da flora etc. Contudo, não poderá avaliar esses ensinamentos se sua avaliação estiver restrita aos conhecimentos linguísticos e matemáticos!

Outra ponderação refere-se à relação entre a “*Ficha complementar para o professor*” e os “*Indicadores do processo de aprendizagem do aluno*”. O primeiro instrumento relaciona, por exemplo, com base no guia nº 1 de língua portuguesa, dezenove habilidades e competências relacionadas aos conteúdos deste livro. Já fizemos a crítica à questão do parâmetro ser dado por habilidades e competências e não por objetivos, mas vamos acatar, mesmo como habilidades e competências, as dezenove indicações. Destas, apenas oito podem ser diretamente contempladas nos “*Indicadores do processo de aprendizagem do aluno*”. Com isso podemos afirmar que, além dos conteúdos de ciências e estudos sociais não serem avaliados, aqueles de língua portuguesa e matemática são avaliados precariamente. Portanto, podemos concluir que tal modelo de avaliação não serve para verificar a aprendizagem, assim como está norteando um ensino com pouco conteúdo, e ainda ajusta-se somente a preparar os

alunos para os instrumentos de avaliação (que só avaliam, nos anos iniciais, língua portuguesa e matemática).

Finalmente, a “*Ficha de acompanhamento e progresso do aluno*”, representa um controle sobre as unidades trabalhadas dos guias, com data de início, término e número de dias letivos utilizados em cada uma. Em seguida, o professor deve emitir um parecer do desempenho do aluno para cada unidade e um parecer final e geral sobre a utilização do guia pelo aluno. Trata-se de um instrumento que deve ser considerado tendo em vista duas questões. A primeira é que a ficha avalia tão somente o que o aluno desenvolveu com base nos guias e o que esperamos é um resultado de aprendizagem que não se limite a eles. A segunda questão é de ordem operacional. Se considerarmos uma média de quatro unidades por guia, levando em conta que são quatro guias para cada série, temos um total de dezesseis unidades. Multiplicando isso por vinte alunos de uma classe, temos um total de trezentos e vinte pareceres que o professor deverá emitir!

Quanto tempo o professor levará para preencher esses documentos? Esse tempo está previsto em sua carga horária de trabalho? A emissão desses pareceres contribuirá para a organização do trabalho do professor ou se transformará em mera burocracia, com respostas padronizadas para todos os alunos? Sem refletir sobre essas questões, a ficha pode tornar-se um adversário do professor. Isso não significa que essa ficha deva ser condenada ao esquecimento. O professor que considerá-la importante e souber extrair suas contribuições para o planejamento e avaliação de ensino, poderá utilizá-la adequadamente.

Em busca de uma concepção de avaliação histórico-crítica

Avaliar não é exclusividade da escola e menos ainda dos tempos atuais. Com a ascensão da classe burguesa como classe dominante e diante da necessidade de recomposição de hegemonia da burguesia, tornou-se necessário articular ideologicamente a escola a uma perspectiva não mais centrada na socialização do conhecimento objetivo sobre a realidade, mas sim a uma concepção da escola como espaço de respeito à individualidade e às necessidades da vida cotidiana dos indivíduos. (SAVIANI, 2008). Destarte, o capitalismo precisava formar os trabalhadores com rudimentos da cultura, inclusive para discipliná-los. Aparece nesse contexto o mito da ascensão social, da igualdade de oportunidades apregoada pela ideologia liberal. Como afirma Vasconcellos (2000, p. 28), o “[...] valor da escola passa a não estar mais nela mesma, mas na recompensa que, supõe-se, haverá depois”. Não havendo como

recompensar a todos, pois o princípio capitalista é o da concentração “[...] passa a acontecer então, a reprovação, como decorrência “natural” das “diferenças individuais”, cada sujeito sendo, portanto, responsável pelo seu fracasso, já que outros conseguiram...”. (VASCONCELLOS, 2000, p. 28).

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a finalidade da educação escolar é transmitir aos indivíduos aquilo que eles não podem aprender sozinhos e que promoverá o desenvolvimento máximo das possibilidades humanas. Partindo dessas premissas, o professor tem relevante função, pois ele será o responsável pelo planejamento de ensino, organizando os conhecimentos clássicos fundamentais a serem garantidos pela escola para a humanização dos indivíduos; ele vai elaborar os meios mais adequados à apropriação da cultura; é o educador que terá condições de avaliar o que o aluno atingiu dos objetivos planejados e quais as correções de curso que precisam ser estabelecidas para que a aprendizagem se efetive.

Para compreendermos adequadamente a avaliação da aprendizagem, precisamos ter em vista a relação entre vários elementos: conteúdo (o que), alunos (para quem), objetivo (para que) e recursos (como). O rol de “eixos” do processo pedagógico conta ainda com as condições objetivas de realização do trabalho educativo (PASQUALINI, 2010).

Em relação ao conteúdo, ele determina o ponto de partida da prática pedagógica relacionando-se à prática social (e lembremos que prática social, para a pedagogia histórico-crítica não está restrita ao cotidiano). Também está vinculado à problematização, isto é, por que é relevante ensinar este conteúdo? 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.

Orientando-se pela referência “para quem ensinar”, direcionamos adequadamente os instrumentos a serem utilizados e o objetivo do ensino. Para tanto, é preciso ter claro os conceitos de desenvolvimento efetivo e área de desenvolvimento iminente. Qual é o desenvolvimento efetivo do sujeito da aprendizagem e o que queremos alcançar com nossa ação com base na zona de desenvolvimento iminente? Nesse sentido, determinar quem é o aluno, dirige a instrumentalização, que é o que proporciona o domínio dos bens culturais traduzidos em conteúdo de ensino. Para tanto, é preciso conhecer o desenvolvimento humano para saber identificar adequadamente

qual é a atividade-guia⁷, ou seja, qual a atividade que promoverá o maior alcance de desenvolvimento daquela etapa da indivíduo.

Já o objetivo é orientado pelo “para que ensinar algo”. O que vamos ensinar serve ao aluno? Mas atender o aluno, reiteremos, não é suprir suas necessidades imediatas, mas sim, lhe propiciar ascender do concreto ao abstrato e retornar ao “concreto pensado” – compreender as múltiplas determinações de um fenômeno. O objetivo esclarece quais são os instrumentos psicológicos que precisam ser desenvolvidos, por isso refere-se à instrumentalização, tendo em vista o conteúdo, os alunos e as condições para o ensino.

Por último, é preciso mencionar o “como” ensinar, ou seja, quais recursos serão utilizados? Eles participam da instrumentalização – os meios para atingir os objetivos e também estão vinculados às condições. Se ensinamos algo de uma determinada maneira, quanto vamos atingir dos objetivos? De que outras maneiras poderíamos ensinar em nossas condições objetivas para conseguir nos aproximar mais dos objetivos traçados?

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. O aluno consegue escrever sobre o que aprendeu? Elabora oralmente uma explicação para o conteúdo? É capaz de fazer relação deste conteúdo com outros? Precisa de um modelo para guiar suas ações? Consegue criar novas situações a partir dos conhecimentos apreendidos? Se chegamos ao domínio de um determinado conteúdo, temos um novo ponto de partida para recomeçar o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, a avaliação deve deflagrar um processo **qualitativo** das práticas pedagógicas que dialeticamente observa os resultados e orienta novos encaminhamentos. Para Palangana e Galuch (2007, p. 30)

⁷ “Ao adotar o termo atividade-guia considera-se que ele com mais verossimilhança ajuda a compreender que uma atividade-guia não é a que mais tempo ocupa a criança, mas a atividade que carrega fatores valiosos e que contém elementos estruturais que impulsionam o desenvolvimento, ou seja, guia o desenvolvimento psíquico infantil. O que não é o caso dos termos principal ou predominante, pois os dois têm muito mais a ver com a ideia de atividade que a criança tem que realizar obrigatoriamente ou que ocupa mais tempo em suas atividades diárias” (PRESTES, 2010, p. 163).

A avaliação é, sem dúvida, um momento significativo dos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que, a princípio, dela advêm os elementos que instruem a continuidade desses processos: a segurança para avançar na discussão de novos conhecimentos, de cuja compreensão depende o desenvolvimento de capacidades mais complexas de pensamento; ou, ao contrário, a constatação da necessidade de retomar conceitos, relações, enfim, o conteúdo estudado ou parte dele, haja vista as dificuldades detectadas. A avaliação é, pois, o parâmetro que orienta o constante ir-e-vir imprescindível ao ensino realizado numa continuidade histórica e à aprendizagem de conteúdos que fazem sentido aos estudantes.

Voltemos ao tema da escravidão para ilustrar estas reflexões. Se o professor pretende ensinar ao aluno sobre este assunto objetivando uma análise crítica sobre o tema, poderá ter como instrumento de avaliação uma redação sobre o conteúdo, a qual não deverá se restringir a informações simplificadas como geralmente observamos no tratamento da questão: “A lei Áurea foi promulgada em 1888 e extingui a escravidão em nosso país” ou “Os negros foram escravizados no Brasil do período colonial ao fim do Império”.

Para que o aluno possa produzir um texto crítico sobre o assunto, precisará de diversos elementos que lhe permitam fazer uma análise mais apurada do tema. Obviamente, se o professor não lhe forneceu estes elementos (não foram apenas negros que foram escravizados; a escravatura é uma forma de relação de produção; a lei Áurea não foi um simples gesto de bondade da Princesa Isabel etc.), não poderá avaliar a redação do seu aluno como algo superficial e desprovido de criticidade. Também não poderá exigir um produto da aprendizagem que não seja coerente aos seus objetivos de ensino. Neste caso, se o professor faz um questionário para o discente, no qual ele deve responder: “Quando a lei Áurea foi promulgada?” ou “Quem eram os escravos no Brasil?”, automaticamente o alcance das respostas será limitado pela própria característica das perguntas. Finalmente, é importante que o docente tenha em vista que exigir uma redação, por exemplo, de uma criança que está iniciando sua alfabetização será uma tarefa por demais complexa, pois está além dos domínios que ela possui para executá-la.

Em síntese, avaliar nos ajuda a ensinar mais e melhor e por isso não deve servir para fiscalizar ou reprimir. É preciso diversificar as formas e (consequentemente) o número de oportunidades avaliativas: em grupo, duplas ou individualmente; por meio de redações, testes, observações do dia a dia, resolução de problemas, desenhos etc. Também é fundamental estabelecer critérios objetivos da avaliação, que devem ser

explicados aos alunos e estar claros para o professor: o que se objetivou ensinar? Qual a melhor maneira de avaliar a aprendizagem buscada? Quem é o aluno que está sendo avaliado? Os desafios, como sempre, são grandes, mas não intransponíveis e dependem de nosso posicionamento político e nossos domínios teóricos, que empreendem práticas pedagógicas que visem atender cada vez mais e melhor a classe trabalhadora.

Referências

APOLINÁRIO, M. Metas do Ideb: por que são tão tímidas? **Jornal Virtual**. Humana Editorial. Ano 8, n. 175, julho de 2010. Disponível em: <http://meb.zarinha.com.br/2010/07/25/metas-do-ideb-por-que-tao-timidadas/>. Acesso em 14 de agosto de 2010.

BAULE, V. L. G. **Avaliação da aprendizagem**: metamorfose ou permanência de um paradigma? Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Programa Escola Ativa. **Orientações pedagógicas para a formação de educadoras e educadores**. Brasília: SECAD/MEC, 2009.

MAZZEU, L. T. B. **Formação Continuada de Professores**: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

PALANGANA, I. C.; GALUCH, M. T. B. Avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem: um desafio que persiste. **Revista UNIFAMMA**. v. 6, n. 1, Maringá, nov/2007. p. 30-36.

PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor de educação infantil. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2010.

SÃO PAULO (Estado). **Letra e Vida**: programa de formação de professores alfabetizadores. Coletânea de textos. Módulo 1. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 40. ed. (comemorativa). Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

TAFFAREL, C. N. Z; SANTOS JÚNIOR, C. L. Programa “escola ativa” e pedagogia histórico-crítica: o contingente e o necessário. In: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. **Pedagogia histórico-crítica**: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas-SP: Autores Associados, 2012, p. 85-108.