



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Programa de Pós-graduação Educação: Currículo  
Revista E-Curriculum ISSN: 1809-3876  
<http://www.pucsp.br/ecurriculum>

## **AVALIAÇÃO E A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: PROCESSOS DE APRENDIZAGENS EMANCIPATÓRIAS**

### **EVALUATING AND DEMOCRATIZING THE EDUCATION: PROCESSES FOR EMANCIPATING LEARNING**

**CRUZ, Fátima Maria Leite<sup>1</sup>**

e-mail: [fatimacruz@yahoo.com](mailto:fatimacruz@yahoo.com)

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta da UFPE, Centro de Educação, Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais, Doutora em Educação, Professora do Mestrado em Psicologia e do Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica - UFPE, Pesquisadora do Laboratório de Interação Humana - LABINT-UFPE.



## RESUMO

O artigo aborda a avaliação da aprendizagem e suas relações com a formação de professores, suas práticas e a democratização da escola e da educação escolar. Em uma retrospectiva histórica analisa as repercussões na concepção de avaliação no contexto da disciplinarização, apresenta os paradigmas behaviorista e sócio-histórico e suas diferentes concepções de sujeito, ciência, prática pedagógica, e em decorrência os processos avaliativos para cada um destes referenciais. Em especial, discute-se o paradigma sócio-histórico e a avaliação da aprendizagem formativa em suas subfunções, bem como se situam as relações entre avaliação, aprendizagem e currículo, o papel do professor-pesquisador no modelo construtivista, e a democratização escolar de sentido emancipatório.

**Palavras-chave:** avaliação, avaliação formativa, regulação das aprendizagens, democratização, emancipação.

## ABSTRACT

This article discusses the learning evaluation and its relation to the teachers' formation, to their practices and to the democracy process within the school itself and the education. A historical background analyses the effects on the evaluation concept in the context of discipline process. It also presents the behaviorist and socio-historical paradigms, and their different concepts of subject, science, pedagogical practice, and the corresponding evaluative process for each one of these different basis. Special attention is given to the socio-historical paradigm and to the evaluation of the educational learning and its sub functions, as well as are mentioned the relationship between evaluation, learning and curriculum, the role of the teacher-researcher in the constructivist model, and the democracy process within the school in an emancipating meaning.

**Key-words:** Evaluation, educational evaluation, learning rules, democracy process, emancipation.

## 1. INTRODUÇÃO

A problemática da avaliação é um dos temas mais recorrentes na formação didático-pedagógica dos professores, seja na sua formação inicial, seja nas suas versões da formação continuada. No entanto, essa preocupação extrapolou os níveis do contexto da formação e no âmbito das políticas públicas educacionais e passou a configurar as bases de uma cultura avaliativa que permeia a sociedade contemporânea. Tal importância trouxe para este temário um universo plural, permeado de inquietações, e de incertezas em várias dimensões.



Localizamos que na década de 90, a turbulência relativa aos processos avaliativos emergiu em face das políticas públicas educacionais avaliativas, e da mesma maneira, no cotidiano das escolas e universidades, intimamente articuladas aos fatores de natureza social e econômica dos contextos e conjunturas que acompanham as práticas avaliativas. Sabe-se que este fenômeno não nasceu isoladamente, e em muitos países, entre eles o Brasil, o argumento da melhoria educacional favoreceu a implantação dessa cultura avaliativa, embora esta tenha uma formulação ainda incipiente, mas que se expressa, em gradação crescente, seja na avaliação da aprendizagem dos alunos e professores, seja na avaliação de escolas e universidades.

De modo ampliado, esta cultura assumiu o formato de um conjunto avaliativo dos sistemas educativos, seus currículos e suas práticas, permeada pela retórica da qualidade que inundou o país, a partir das agências financiadoras internacionais e sua lógica de produtividade de resultados, entre outros. Neste sentido, vale lembrar o ideário das reformas do Estado, agora considerado Estado mínimo, e que passou a operar como controlador e avaliador das políticas, deflagrando uma série de estratégias, com o argumento de melhoria da qualidade educacional. É nesta contextualização de democratização da sociedade e de diminuição do papel do Estado enquanto provedor, que as avaliações foram modeladas no sentido da adaptação à legislação em vigor, LDB 9496/96. Neste caso, o sentido é de mais flexibilidade e claramente a favor dos alunos, tanto na avaliação de sistemas e da gestão escolar, quanto no âmbito das instituições educativas e sua dinâmica política e didático-pedagógica na efetivação de currículos.

Essa complexidade da avaliação decorreu, ainda, de vários fatores da vida moderna, devido à: 1) necessidade de se compreender melhor a questão da educação infantil, 2) os desafios postos à educação, diante da universalização de acesso à escolarização das camadas historicamente em desvantagem social e a clássica situação do fracasso escolar 3) a necessidade de qualificar professores 4) a urgência em atualizar programas e currículos diante das inovações técnico-científicas do século XX.

No dizer de Luckesi (1989), o modelo pedagógico da avaliação é coerente com o modelo social, e nesse caso, o momento conservador e autoritário mostrava-se em choque, diante da realidade de massificação do ensino obrigatório, e que requeria a mudança da avaliação classificatória para o sentido do acompanhamento, da mediação, e da promoção da melhoria do ensino e da aprendizagem. Assim, ocorreu da passagem da avaliação independente do processo



de ensino e de aprendizagem, para a adoção do conceito da avaliação como ferramenta da formação, como foi introduzida por Scriven (1967), ao criar os conceitos da avaliação formativa integrante desses processos, em simultaneidade, e que começou a ser disseminada na democratização do país a despeito de resistências e tensões que permaneciam.

No conjunto da sociedade, a avaliação também é tônica atual, considerando-se que tem sido colocada em xeque a formação dos professores, em face dos desempenhos dos estudantes nos exames dos sistemas de avaliação em larga escala. A este respeito, já se tem um conjunto de iniciativas voltadas para a melhoria do ensino dos cursos de graduação e, especialmente, a melhoria da formação da docência, ao lado de outras iniciativas que contemplam as várias dimensões do ato pedagógico. Todavia, mesmo conhecendo esses múltiplos fatores que interferem na aprendizagem escolar, a avaliação continua sempre na “berlinda”, apresentada como a “salvadora” da educação nacional.

Nesta contextualização, compreende-se que abordar essa temática exige que se tenha, inicialmente, a clareza de que esta é uma discussão complexa, e ao mesmo tempo escorregadia. Digo que é complexa, porque nessa cultura avaliativa muitas são as versões, as concepções, e as representações que são construídas sobre a avaliação e em relação às práticas avaliativas. Ao mesmo tempo, é também uma esfera escorregadia, pois a prática profissional docente disponibiliza uma experiência concreta e palpável sobre a avaliação que, de modo positivo ou negativo, serve de guia ao fazer docente e são estes referenciais que subsidiam a teorização que, cada professor e cada professora, constroem no seu cotidiano como sustentação às suas intervenções e às práticas avaliativas na escola, e em decorrência, traz também as resistências a qualquer “novidade” na área.

A tentativa do artigo será de validar essa prática docente, e ao mesmo tempo, recuperar o embasamento teórico de alguns pontos, em especial sobre a perspectiva emancipatória da educação escolar, que requer a avaliação em sua função formativa e reguladora das aprendizagens, sem perder de vista as demais facetas da prática pedagógica que se entrelaçam. Ao longo do texto, traçarei o contexto da disciplinarização do Século XIX, e analisarei as repercussões na concepção de avaliação dos diferentes conceitos de ciência nos diferentes tempos históricos. Analisarei de forma breve o paradigma behaviorista e a construção do referencial da avaliação classificatória, vista em exclusividade como um procedimento técnico. Em seguida,



apresentarei alguns dos motivos para que se discuta a necessidade de mudanças nas práticas avaliativas.

De uma parte, analisaremos o plano macrossocial da realidade pautado na perspectiva do paradigma histórico-social, e no plano microssocial da educação escolar, o sentido político da avaliação que começou a ser construído. E de outra parte, trarei dados que facilitam a compreensão das profundas alterações ocorridas na emergência deste novo paradigma, sobretudo as relações entre avaliação, aprendizagem e currículo, e a configuração do papel do professor pesquisador, cujo foco passou a ser a aprendizagem.

Neste sentido, apresentarei as bases da avaliação formativa ancoradas em um modelo construtivista, que articula a teoria e a prática e a concepção de sujeito ativo na construção do conhecimento. E, por fim, situarei a discussão contemporânea sobre a avaliação da aprendizagem focando os construtos relativos à avaliação formativa e suas possibilidades de expressão dos avanços na democratização da educação escolar e da sociedade em uma direção emancipatória.

### **1.1. A disciplinarização clássica e suas repercussões no campo conceitual da avaliação**

Para compreender a formatação clássica da avaliação da aprendizagem é preciso que voltemos o olhar aos primórdios da ciência, e que se compreenda a supremacia da racionalidade, no bojo da efervescência científica do século XIX. Naquela ocasião, as bases de uma epistemologia positivista impregnavam as explicações sobre a realidade, segundo uma lógica determinista, apresentada a guisa de impessoalidade, e que apregoava a hegemonia das ciências naturais e o rigor da quantificação como únicos caminhos para a cientificidade.

Ou seja, o ideário cartesiano do mundo moderno criou as teorizações e argumentos racionais que explicariam as problemáticas relativas ao homem e a natureza, entretanto, esta compreensão de ciência é concebida distanciada e descomprometida da realidade circundante e que gerou os denominados *feudos intelectuais*, que têm segundo (JAPIASSU, 1976), o significado de uma “cancerização” epistemológica, na medida em que engessa o pensamento para as mudanças, privilegia grupos em detrimento de outros, e promove a exclusão social do acesso ao saber para a maioria da população.



Estas concepções de ciência e de mundo foram largamente divulgadas e estão subjacentes ao determinismo e às verdades que foram consideradas absolutas e inquestionáveis, naquele momento histórico, porque comprovavam a valorização científica. Com este pano de fundo foi tecida a base epistemológica de compreensão de ciência como tudo que pode ser provado na linguagem quantificada e precisa da matemática. Este suporte científico trouxe para a educação escolar o sentido escolástico da reprodução de conteúdos a serem memorizados, como meio de apropriação do saber historicamente acumulado pela humanidade.

As orientações do paradigma behaviorista, a seguir esclarecido, delinearam a ancoragem da prática pedagógica nesta formatação, e em decorrência, teve-se a construção do rigor da avaliação classificatória como se conhece e se adota ainda hoje, em muitos contextos da educação escolar.

## **1.2. Paradigma behaviorista: avaliação classificatória como um procedimento técnico**

Na perspectiva behaviorista, a prática pedagógica assume o status de um procedimento meramente técnico, pautada em metodologias reprodutivistas, e na adoção de artificialidade dos instrumentos avaliativos. O ensino é definido como “descritivo”, quantitativo, e monorreferencial, em que se busca a modelagem de comportamentos e de aprendizagens que são previamente definidas. Em outras palavras, a postura do professor, neste modelo, expressa o núcleo simbólico de poder e valorização docente no qual o professor depositaria nos alunos o seu conhecimento, que por sua vez, devolveriam nas situações de avaliação, o conhecimento que fora assimilado e acumulado.

As aprendizagens dos estudantes são vistas como independentes do ensino, e o foco da avaliação, nesta situação, é a classificação dos sujeitos segundo o seu desempenho nas aprendizagens formais que forem descritas, através da verificação das aprendizagens em provas, devidamente pontuadas e as quais são atribuídas uma notação. A concepção avaliativa, neste paradigma, se constitui enquanto uma cultura da mensuração, centrada na pedagogia do exame, e exerce a função de controle social, por meio da quantificação de resultados.



Subjacente a este encaminhamento, apreende-se a lógica mercantil que apresenta como referência de qualidade, a diferenciação de desempenhos devidamente hierarquizados, e que servem de estofo às justificativas da seletividade social, legitimada a partir da escola. Nesta ótica, o sujeito é considerado passivo em relação às suas aprendizagens, e a sala de aula é interpretada no sentido de homogeneidade. No caso em que este apresentasse dificuldades na escolarização, facilmente se atribuía culpas, em particular, a algum dos segmentos envolvidos nos processos educativos, sobretudo ao próprio aluno ou à sua família. Para (CRUZ, 2006), muitos que eram/são excluídos da educação escolar, tinham como herança social a expiação da culpa, por meio da punição pela retenção escolar, enquanto para alguns poucos, era concedida a láurea da meritocracia, justamente para aqueles considerados *dotados para aprender*, e, portanto, merecedores da promoção escolar.

Nesta formatação, a aprendizagem é considerada um produto estanque, a ênfase do ensino recai nos resultados, sem que haja uma inter-relação com os processos, nem com os segmentos que a produzem. Assim, o erro não é explorado como uma possibilidade de instaurar o conflito cognitivo que permite saltos e avanços no desenvolvimento cognitivo e social do estudante. Ao contrário, o tom é de uma análise hermética de resultados, em que se faz a atribuição de um juízo de mérito, apoiado na comparação de desempenhos e no sentido de permanência, tanto em relação às supostas verdades que foram ensinadas, quanto no desempenho que foi apresentado pelo estudante.

No caso dos estudantes das camadas populares este procedimento, como encontrado por (CRUZ, 2006), funciona como uma profecia auto-realizadora, que significa a comprovação pública no espaço escolar, de uma considerada “carência” em sentido generalizado, a representação social do “*aluno fraco*”, e que impossibilitaria o estudante da escola pública de aprender. Esta situação justifica o fracasso escolar da maioria e a exclusão da inserção ao mundo produtivo, como também em decorrência é negada a possibilidade de este aluno traçar projetos de vida.

Mesmo com esta cristalização de estereótipos na escola, vemos na retrospectiva histórica, que os avanços da ciência firmaram a passagem da disciplinarização para a organização multidisciplinar, no entendimento das questões complexas, e o olhar psicossociológico para as aprendizagens humanas trouxe então novo referenciais explicativo para a aprendizagem/não



aprendizagem no âmbito da escola. Estas mudanças científicas provocaram a necessidade de novos argumentos para a educação escolar, respaldados, também, em mudanças sócio-históricas mais amplas na sociedade como veremos adiante.

### **1.3. Mudanças no plano da realidade, na educação escolar, e nas práticas avaliativas.**

No plano macrossocial da realidade, as mudanças no mundo do trabalho, decorrentes dos avanços da economia transnacionalizada, bem como as mudanças no mundo da vida com a emergência da diversidade e do multiculturalismo, trouxeram profundas repercussões para o interior da escola. No plano político, a velocidade das transformações da sociedade do conhecimento, da informação e do consumo, desequilibrou a arena de poder autoritário que circundava o saber formal, todavia ainda persistisse a sua valorização social. A nova formatação social de provisoriedade atingiu todos os segmentos e extratos sociais, e observou-se uma maior democratização das relações interpessoais que repercutiram nas interações endógenas às instituições.

No plano microssocial da educação escolar, ocorreu o desenvolvimento das teorias da aprendizagem, a partir dos estudos da Psicologia, e na Pedagogia, aconteceu a revolução dos estudos da Teoria do currículo, na perspectiva de maior plasticidade e abertura para a diversidade, para a diferença, para o inusitado, para a integralidade do sujeito aprendiz. É nesta direção das mudanças que a escola passou a ser instigada na perspectiva do currículo emancipatório, sendo impelida a considerar o local, o particular, o cotidiano, o repertório da inclusão, a discussão sobre culturas, gênero, etnia, e as pertencas sociais. Tal concepção rompeu com a lógica determinista de compreensão do mundo, da escola, e da avaliação que eram defendidas pelo paradigma behaviorista.

Assim, a perspectiva dialética de compreensão do mundo passou mais fortemente a orientar os processos avaliativos, relacionando aprendizagem e currículo, a dimensão técnica do campo conceitual da área vinculada ao sentido político da avaliação, como se comenta a partir desse ponto.



## **2. PARADIGMA HISTÓRICO-SOCIAL: A PERSPECTIVA POLÍTICA DA AVALIAÇÃO**

No Paradigma histórico-social, parte-se do princípio de que as aprendizagens não são lineares e que estas emergem em uma diversificação de contextos, ocorrendo segundo o princípio da interatividade, na ação reflexiva, e na participação ativa que valoriza a comunicação e as ações dos sujeitos no mundo. Esta concepção ampliada de educação e de aprendizagem humana encerra o sentido de que escolarização, desenvolvimento e aprendizagens são processos complexos e significativos, a serem mediatizados pela interação humana, permeados pela inserção das tecnologias, e balizados pela concepção do multiculturalismo nas tomadas de decisão.

Em especial, a concepção de aprendizagem sai da modelagem e passa a ser vista em movimento espiral e ininterrupto, sendo redirecionada a perspectiva do currículo que passa a assumir, também, um significado ampliado. Neste sentido, são privilegiadas as dimensões: epistemológica, cultural, política, e sócio-afetiva dos sujeitos e grupos, agora contempladas por meio de conteúdos desafiadores que assegurem a flexibilidade dos percursos formativos. Da mesma maneira, são também relevantes as experiências sócio-culturais que facilitem a produção, tendo como referência a inserção no mundo. A construção do conhecimento, neste paradigma, não é neutra, e tem o sentido de provisoriade, sentidos típicos de uma sociedade e de sujeitos em permanentes processos de mudança.

Vejamos que a aprendizagem, neste contexto, envolve vários processos cognitivos, pois aprender não é mais, apenas guardar na memória, e devolver esta retenção. Aprender é o exercício de relacionar, problematizar, mobilizar campos conceituais diversos no enfrentamento de situações implicadas na vida, posto que além da racionalidade, envolvem, ainda, a intuição, a sensibilidade, as subjetividades dos seus produtores. Torna-se, então, evidente que as mudanças na avaliação acontecerão se os professores compreenderem que não mais estarão amparados apenas pela racionalidade técnico-científica, medindo o que foi aprendido e memorizado.

Agora, todos nós professores somos mais exigidos, e desafiados para entender o mapa conceitual presente nas aprendizagens dos estudantes, mobilizados para precisar os procedimentos que o estudante desenvolve em direção às suas aprendizagens, bem como, compelidos a analisar as atitudes que os estudantes apresentam e que são relacionadas ao seu



movimento na construção de um dado conhecimento. Então, a questão principal nesta mudança de paradigma é o deslocamento do foco do ensino para a aprendizagem, do professor para o estudante, do conteúdo exclusivamente formal para as múltiplas aprendizagens.

Neste caso, a avaliação é considerada como um mecanismo auto-regulativo, considerando-se que essas alterações implicam em uma roupagem diferenciada da prática pedagógica, agora concebida como produção e autoria de pares, e que é associada aos projetos de aprendizagem e de vida significativos. Um dos pólos de explicação desta concepção é o modelo de aprendizagem construtivista, e desta, decorre a perspectiva da avaliação formativo-mediadora que abordaremos a seguir.

### **2.1. Avaliação formativa mediadora: modelo construtivista**

No que concerne à base epistemológica da avaliação formativa mediadora, podemos afirmar que esta é ancorada em um modelo construtivista, cuja ênfase repousa no processo de construção do conhecimento pelo aprendiz, e que intercambia ação e reflexão, em operação sobre este objeto a ser conhecido. A abordagem que norteia esse modelo se pauta na concepção qualitativa e multireferencial, nas quais importa o processo dessa construção e são consideradas as múltiplas interferências da vida e das culturas no processo de avaliar.

Isto quer dizer, que o foco é simultâneo no professor, no aluno, e no saber, em relação de reciprocidade e complementaridade. Claro está que o ensino, nesta abordagem, também muda, passando da descrição para a construção, na qual o professor atua com conteúdos, todavia, insere valores, interesses e visões de mundo em uma dinâmica dialógica do sujeito em relação ao objeto a conhecer. É interessante revelar que o sentido agora é de autoria, de protagonismo, de socialização, de produção, e de leitura crítica da realidade, na qual os sujeitos aprendentes e ensinantes desenvolvem a autonomia intelectual e moral e intercambiam saberes e poderes.

Neste momento, cabe dizer que o erro neste enfoque é ressignificado, visto como uma etapa do processo por meio das oportunidades de expressar as aprendizagens, e é também a partir dos erros que os professores poderão diagnosticar o momento em que o estudante se encontra no processo de construção do conhecimento. Para tanto, além dos usuais recursos didáticos mais generalizados para a turma, é requerido do professor o treino no procedimento científico da



observação, para que seja capaz de realizar a intervenção que favorece o desenvolvimento do estudante nos seus procedimentos e atitudes cotidianas na construção do conhecimento.

No dizer de Hadji (2001), na avaliação formativa a prática de avaliar torna-se, auxiliar da prática de aprender, entendendo que ensinar é ajudar os alunos a construir os saberes e as competências, relação na qual a avaliação tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito desse ensino e das aprendizagens pelos alunos. Aparentemente, a função docente que se voltava apenas para a ensinagem, transforma o perfil de atuação docente, pois, necessariamente, a intervenção não mais é homogênea, e exige a intersubjetividade, ou seja, uma maior aproximação da relação professor-aluno.

De certa maneira, torna-se evidente, se queremos de fato transformar a avaliação, que falar de avaliação mediadora e de uma prática pedagógica emancipatória significa discorrer ao mesmo tempo, sobre o papel docente nesse processo. Assinalamos que esta é a dimensão política da avaliação formativa que precisa ser discutida.

## **2.2. Dimensão política da avaliação formativa e o papel do professorado**

Neste momento, cabe refletir juntamente com as mudanças avaliativas, o papel do professor-pesquisador neste processo avaliativo. Se a avaliação formativa mediadora requer transformações no planejamento, no currículo, na prática pedagógica e na intervenção cotidiana na sala de aula, isto significa dizer que mais do que nunca é necessário o tempo pedagógico para que o professorado possa elaborar a sistematização científica do saber da experiência, possa ter o espaço para a interlocução com os pares profissionais, possa analisar, interpretar, tomar decisões e reorganizar o ensino.

Este cuidado político dos sistemas e redes educacionais poderá revelar que os gestores já compreenderam que o ato pedagógico se constrói em sentido de co-autoria. Para tanto, é necessário da parte do docente, disponibilidade para a ousadia no dia a dia, mas também, é vital que lhe sejam dadas condições de trabalho que expressem este respeito ao professor-pesquisador. Este lugar do professorado é pertinente, tanto no que se refere ao uso de sistemas e equipamentos de apoio à prática docente, quanto ao tempo disponibilizado na própria escola, para que possa redirecionar o clima da sala de aula, planejar a diversificação de agrupamentos, redefinirem



situações didáticas que favoreçam de fato as aprendizagens de cada estudante, em particular, e da turma, enquanto um coletivo organizado.

Essas idéias que envolvem o planejamento rigoroso, a prática pedagógica ressignificada, a avaliação formativo-mediadora e reguladora das aprendizagens, nos ajudam, ainda, a desconstruir algumas distorções que se tornaram comuns a respeito do modelo construtivista. Para o conjunto da sociedade esta referência é, muitas vezes, a imagem equivocada que foi criada e ancorada no espontaneísmo docente, ou seja, na atuação descomprometida que tornaria a sala de aula um espaço com mais facilidade para ensinar, espaço este que teria a experimentação como eixo de um ensino sem cobranças. E da parte dos professores, a representação tipificada é de que com as práticas construtivistas, há o descompromisso do estudante com as atividades escolares: “o aluno não quer nada”.

Por sua vez, entre os alunos, também circula a crença de que não precisam estudar porque “passam de ano de qualquer jeito”, em uma escola que não ensina e com a interação com “professores que não puxam pelo aluno” (CRUZ, 2006). Então, um aspecto a destacar é a possibilidade da mediação/intervenção positiva nas aprendizagens do estudante, a partir da abordagem construtivista, quando o professorado domina a dimensão técnica da avaliação formativa que comentaremos adiante.

### **2.3. Dimensão técnica da avaliação formativa**

Uma pergunta desencadeadora desse item relativo à dimensão técnica da avaliação formativa pode ser: Para o construtivismo, qual o significado da personalização da aprendizagem e da avaliação? Inicialmente, isto supõe que as análises dos percursos individuais do estudante requerem um olhar para o tempo de sua aprendizagem, porque o estudante passa a ser compreendido em sua integralidade social, cognitiva e cultural. Ao mesmo tempo, implica de o professor conhecer e se apropriar dos contextos em que as aprendizagens acontecem, para que possa estabelecer a ligação entre teoria e prática, e para que estas sejam significativas.

Sendo assim, estamos falando de avaliação e ao mesmo tempo, de estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade, e fortaleçam a transposição didática, por meio de atividades abertas que transformem o saber formal em saber escolar. Ainda nesta direção, práticas



que façam a elaboração de propostas diversificadas que articulem diferentes saberes disciplinares, desencadeadores do desenvolvimento de processos de análise, síntese e reflexão criativa, e que relacionem o conteúdo com a experiência do concreto vivida pelo estudante.

Por tudo isso, consideramos que os professores *avaliam bem*, quando se apropriam de instrumentos de mediação na construção do conhecimento, entendendo que a interação não se expressa no vazio. A profissionalização docente anuncia que é requerido um suporte técnico-instrumental que referencie a organização de novas práticas e apóie os dados qualitativos descritivos e analíticos que vão sendo construídos na interação professor-estudante. Este é um processo que traz uma revolução para o interior da sala de aula, agora entendida enquanto um espaço em que ocorrem informações mútuas e no qual se instala um sentido coletivo, no trato das questões pertinentes a todos os envolvidos no processo educativo.

Aqui novamente transparece a importância da dimensão simbólica da aprendizagem escolar, na qual o sujeito ocupa um lugar social, a partir do conhecimento. Portanto, para o estudante, aprender na escola de modo significativo é fundamental a possibilidade de construção de um repertório de significados próprios em relação aos objetos do conhecimento, ou a construção de maneiras inclusivas de *ser e estar no mundo* superando a lógica reprodutivista e de exclusão social.

Dessa maneira, todos os envolvidos exercitam o autocontrole e a auto-regulação das aprendizagens, por meio de processos meta cognitivos. Com tal proposta, afirmo que a negociação de sentidos e a transparências de critérios e de metas exigem dos docentes a adoção de procedimentos técnicos e de uma postura política emancipatória. Na primeira, o domínio técnico, o professor sabe sobre o objeto de conhecimento que ensina para que possa regular a progressão do estudante e viabilize o registro de observações significativas que expressem os avanços e as mudanças conceituais no processo de construção de um dado conhecimento.

Em termos operacionais, tem-se segundo Hadji (2001) algumas explicações sobre este procedimento técnico. A este respeito esclarecem que a *avaliação de referência normativa* é uma avaliação, cuja ambição é situar os indivíduos, uns em relação aos outros; *na avaliação de referência criteriada* é a avaliação que aprecia um comportamento, situando-o em relação a um alvo (o critério que corresponde ao objetivo a ser atingido); *na avaliação prognóstica* a avaliação



precede a ação de formação. Esta tem, por conseguinte, a função de permitir um ajuste recíproco do aprendiz e de um programa de estudos.

Ainda segundo o autor, *na avaliação diagnóstica*, na medida em que o professor identifica certas características do aprendiz, faz um balanço de seus pontos fortes e fracos. Por sua vez, *na avaliação cumulativa*, a função é de verificar se as aquisições visadas pela formação foram feitas, pois ocorre depois da ação. Faz-se um balanço das aquisições no final da formação, com vistas a expedir ou não, o “certificado” de formação. Tendo intenção certificativa (quer haja ou não emissão efetiva de um diploma), ela é sempre terminal, é mais global e refere-se a tarefas socialmente significativas. Na avaliação formativa, há um avanço em relação a tantos procedimentos, e é sugerido que além das bases epistemológicas do sociointeracionismo essa postura política emancipatória da avaliação tenha como esteio, os princípios da democratização da escola, e da sala de aula como passaremos, por fim, a discutir.

### **3. AVALIAÇÃO FORMATIVA EMANCIPATÓRIA E A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Por último, salientamos que a avaliação formativa se articula com a regulação das aprendizagens no sentido político de democratização da educação escolar. Por um lado, este sentido emerge em face do direito da permanência do alunado na escola, o que ocorre quando são considerados os seus avanços, respeitada a sua realidade, e quando são retirados os obstáculos epistemológicos à aprendizagem por meio da mediação construtiva dos seus procedimentos, seus acertos e erros na construção do conhecimento. E por outro, porque a regulação das aprendizagens atua como peça-chave na construção da qualidade da educação.

Essa compreensão de qualidade é pautada na motivação e na percepção de professores e estudantes para aprender, e na instrumentalização formal do estudante em relação aos conhecimentos e que se atualizam através de metodologias participativas, dialogais e significativas, bem como na adoção de uma interação respeitosa que subsidia o seu exercício cidadão ao garantirem direitos e respeito à diversidade, expressos no currículo, na prática pedagógica, e nos processos avaliativos.



Compreendemos sem dúvida, que esta passagem da centralidade no professor para a democratização das relações, não é tão fácil, nem simples. Embora, para muitos, o desejo e o discurso pedagógico já sejam atualizados, nesta direção emancipatória sabe-se que a avaliação meritocrática se constituía com mais simplicidade, nos tempos em que a avaliação classificatória cumpria seu papel de ser a alga do estudante, e da mesma maneira, essa situação trazia para a escola certa tranqüilidade, com o uso de seus sistemas de punição e de retenção.

Atualmente, adotamos com a implantação do processo formativo um processo democrático e emancipatório, tanto no que se refere à concepção da aprendizagem, quanto sobre os processos avaliativos, portanto, um sentido avaliativo contínuo e integrado ao cotidiano da sala de aula. Neste sentido, a democratização da educação escolar e da avaliação têm o significado da imersão em um conjunto de aprendizagens que, como por exemplo, a leitura e a escrita que são apresentadas como o ponto nevrálgico dos baixos desempenhos dos estudantes no Brasil em geral, e em Pernambuco, em particular, e que passariam a ser compartilhadas pelo coletivo da escola. Então, essa aprendizagem que é matricial para as construções subseqüentes, se tornaria um compromisso de todas as áreas, disciplinas, e professores.

A avaliação nesta perspectiva é pensada de modo a favorecer a construção de aprendizagens significativas que, por sua vez, além dos aspectos formais e conceituais levam ao desenvolvimento moral e intelectual do estudante. Estas aprendizagens seriam alicerces na construção de seu futuro, pelo reconhecimento de sua autoria no processo, cujo protagonismo e leitura crítica da realidade geram a ressignificação de seu lugar no mundo, desta feita, de modo propositivo e cidadão. Dessa maneira, a avaliação formativa seria empregada em todas as suas nuances, a começar pela análise *diagnóstica* de como os estudantes se encontraram em relação a determinadas aprendizagens; assumiria o seu papel enquanto *orientadora* de atitudes, de saberes, e seria a *justificadora* do desenvolvimento de capacidades e de competências como exige um atendimento personalizado, coerente com a perspectiva sociointeracionista.

Compreendemos, então, que na avaliação formativa suas subfunções claramente indicam como os estudantes estão se modificando, através da *regulação* de como processam suas aprendizagens, na *orientação* sobre as construções em direção aos objetivos, e na *intermediação* pedagógica do professor nas aprendizagens dos estudantes, o que garante os avanços qualitativos em suas construções.



#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afirmamos que, este sentido emancipatório da avaliação formativa, direciona a educação escolar para níveis mais abrangentes que se relacionam diretamente com o desenvolvimento do estudante e com o envolvimento de toda a comunidade escolar com estas aprendizagens, mais do que a preparação para o trabalho e a ocupação dos melhores lugares no ranking avaliativo, ainda, fornecem referenciais aos avaliados, sobre a avaliação externa.

Consideramos que o sentido formativo e emancipatório da avaliação é um conceito síntese porque integra tem três momentos inter-relacionados: *a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação somativa*. Quanto à sua função podemos dizer que abrange simultaneamente a função de informar e orientar para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, pois engloba simultaneamente as dimensões políticas, sociais, econômico-culturais.

Podemos dizer, por fim, que a avaliação emancipatória aponta os caminhos a serem trilhados em direção aonde se quer chegar, orienta o processo de aprendizagem para atingirem objetivos e propósitos relacionados ao coletivo da sala de aula e da escola, e está intimamente relacionada à concepção de pessoa e de sociedade que se pretende contribuir na formação. Na prática pedagógica, esta avaliação exige um encaminhamento técnico na definição de critérios e de procedimentos, requer o levantamento de informações variadas que podem ser comparados a estes, além dos indicadores e seus contextos de produção para que possam oferecer subsídios nas tomadas de decisão, além da sua dimensão política claramente a favor dos estudantes.

O seu norte é a formação de pessoas – professores e estudantes – mais abertas às mudanças, mais solidárias, mais democráticas e mais questionadoras. Estes pontos são alguns dos itens essenciais na construção/transformação de um outro projeto de sociedade, projeto este emancipatório, porque alimenta os sonhos de que uma outra realidade é possível, embala as permanências na educação e m sua construção com qualidade, e acalenta nos professores a busca, intermitente, por procedimentos e interações mais facilitadoras do desenvolvimento humano, no difícil exercício da militância política diária na sala de aula.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CRUZ, Fátima Maria Leite. (2006). **Expressões e significados da exclusão escolar:** as representações sociais de professores e alunos sobre o fracasso em matemática. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação, Doutorado em Educação, UFPE.

JAPIASSU, H. (1976). **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber.** Rio de Janeiro, Ed. Imago.

LUCKESI, C. (1984). **Avaliação educacional escolar:** para além do autoritarismo. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, ABT, 13(61): 6-15, nov./dez.

HADJI, Charles (2001). Compreender que a Avaliação Formativa não passa de uma utopia promissora. In: **Avaliação Desmistificada.** Porto Alegre: Artmed.

SCRIVEN, M. (1967). *Avaliação e sua lógica*, In, VIANNA, Heraldo M.: **Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos.** São Paulo, Ibrasa, 2000.

Artigo recebido em 18/09/2008

Aceito para publicação em 01/12/2008

Para citar este trabalho:

CRUZ, Fátima Leite. Avaliação e a democratização da educação escolar: processos de aprendizagens emancipatórias. **Revista e-Curriculum, PUCSP – SP**, Volume 3, número 2, junho de 2008. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>  
Visitado em: \_\_/\_\_/\_\_\_\_.

