

MARASELLA DEL CÁRMEN SILVA RODRIGUES MACEDO

VIGOTSKI E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR



Appris
editora

**VIGOTSKI E A AVALIAÇÃO
DA APRENDIZAGEM ESCOLAR**

Editora Appris Ltda.

1.ª Edição - Copyright© 2020 dos autores

Direitos de Edição Reservados à Editora Appris Ltda.

Nenhuma parte desta obra poderá ser utilizada indevidamente, sem estar de acordo com a Lei nº 9.610/98. Se incorreções forem encontradas, serão de exclusiva responsabilidade de seus organizadores. Foi realizado o Depósito Legal na Fundação Biblioteca Nacional, de acordo com as Leis nos 10.994, de 14/12/2004, e 12.192, de 14/01/2010.

Catálogo na Fonte

Elaborado por: Josefina A. S. Guedes

Bibliotecária CRB 9/870

M141v Macedo, Marasella del Carmen Silva Rodrigues
2020 Vigotski e a avaliação da aprendizagem escolar / Marasella del
Carmen Silva Rodrigues Macedo. - 1. ed. - Curitiba: Appris, 2020.
221 p. ; 23 cm. – (Multidisciplinaridade em saúde e humanidades).
Inclui bibliografias
ISBN 9786558206576
1. Rendimento escolar. 2. Psicologia educacional. I. Título. II. Série.

CDD – 371.26

Livro de acordo com a normalização técnica da ABNT.

Editora e Livraria Appris Ltda.

Av. Manoel Ribas, 2265 – Mercês

Curitiba/PR – CEP: 80810-002

Tel: (41) 3156-4731 | (41) 3030-4570

<http://www.editoraappris.com.br/>

Appris
editora

Marasella del Carmen Silva Rodrigues Macedo

**VIGOTSKI E A AVALIAÇÃO
DA APRENDIZAGEM ESCOLAR**

Appris
editora

FICHA TÉCNICA

EDITORIAL	Augusto V. de A. Coelho Marli Caetano Sara C. de Andrade Coelho
COMITÊ EDITORIAL	Andréa Barbosa Gouveia - UFPR Edmeire C. Pereira - UFPR Ireneide da Silva - UFC Jacques de Lima Ferreira - UP Marilda Aparecida Behrens - PUCPR
EDITORAÇÃO	Jaqueline Matta
ASSESSORIA EDITORIAL	Evelin Louise Kolb
DIAGRAMAÇÃO	Danielle Paulino
CAPA	Sheila Alves
REVISÃO	Cristiana Leal Januário
GERÊNCIA DE FINANÇAS	Selma Maria Fernandes do Valle
COMUNICAÇÃO	Carlos Eduardo Pereira Débora Nazário Karla Pipolo Olegário
LIVRARIAS E EVENTOS	Estevão Misael
CONVERSÃO PARA E-PUB	Carlos Eduardo H. Pereira

COMITÊ CIENTÍFICO DA COLEÇÃO MULTIDISCIPLINARIDADES EM SAÚDE E HUMANIDADES

DIREÇÃO CIENTÍFICA **Dra. Doutora Márcia Gonçalves - UNITAU**

CONSULTORES

Lilian Dias Bernardo – IFRJ

Taiuani Marquine Raymundo - UFPR

Janaína Doria Líbano Soares - IFRJ

Rubens Reimao – USP

Edson Marques – Unioeste

Maria Cristina Marcucci Ribeiro – UNIAN-SP

Maria Helena Zamora – PUC-Rio

Aidecivaldo Fernandes de Jesus – FEPI

Zaida Aurora Geraldles – FAMERP

Dedico todo o longo processo de gestação deste trabalho, o que envolve o passado, o presente e o futuro...

Aos professores Raymundo Rodrigues, Papai, e Maria do Carmo, Mamãe (in memoriam), pessoas que primeiro mediaram minha relação com o conhecimento científico e com o mundo, ensinando-me constantemente a importância da ação consciente na atividade cotidiana.

Ao Fábio Macedo, é claro! Por todo o incentivo, luz, calor e amor na minha vida!

À Natalie (Nata), Onildo Júnior (Nidim), Marcel (Cecéu) e Marina (Lilina), filhos amados, que sempre serão a melhor e mais bela parte da minha vida e a mais amorosa forma de enxergar a minha totalidade.

À Laura e ao Miguel, netinhos lindos, que me evidenciam cotidianamente a beleza do ciclo da vida, na esperança de que todas as crianças tenham respeitados os seus direitos à escola e à humanização.

AGRADECIMENTOS

Ao Fábio Macedo, o Mozão, pela escuta atenta e constante partilha de conhecimentos, além das maravilhosas intervenções e provisão incondicional das estruturas materiais, emocionais e espirituais.

Aos meus filhos, Natalie, Onildo Júnior, Marcel e Marina, pela companhia nos caminhos mais felizes e também nos mais tortuosos da estrada da vida... SEMPRE!

À saudosa professora Ana Maria de Lima Souza, orientadora e amiga, pelo apoio e mediações extremamente valiosas e, sobretudo, por estimular o meu desenvolvimento a partir da promoção da minha aprendizagem, individualidade e humanização. Você sempre sabia o que dizer e de onde tirar paz.

À Editora Appris, pela oportunidade de dar publicidade a ideias valiosas sobre a educação escolar e a formação do pensamento dialético, contribuindo para a consciência crítica de professores e alunos. Agradeço em especial à Angela Cristina, à Evelin Kolb e à Jaqueline Matta, pela imensa e cuidadosa colaboração durante todo o processo de editoração desta obra.

À professora Sonia Mari Shima Barroco pelas inquestionáveis intervenções, sugestões e pelas ricas missões de estudo, nas quais estabelecemos uma relação de muito crescimento, amizade e aprendizagem.

À Maray del Carmen Rodrigues, minha irmã e amiga, fonte de admiração e de inspiração, quem primeiro mostrou-me as sendas da pesquisa. Obrigada, querida, pela leitura de cada rascunho e pelos posicionamentos críticos que me abriram os olhos nas intermináveis noites insones de discussões.

À Rayma, Marsella e Magali, irmãs tão amadas que, mesmo de longe, torceram para que tudo desse certo.

À Emmanuela, chave de tudo, e também ao Caio, à Rafaela e à Gabriela, os quatro filhos que o Mozão me trouxe de presente. Com vocês aprendi a amar e a compreender todas as crianças do mundo.

À extensão mais doce da minha família, Izamar e Natanael, que mais do que sogros foram pai e mãe ao me apoiarem na realização deste e de tantos outros sonhos.

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Aleksei Nikolaievich Leontiev

PREFÁCIO

É uma honra prefaciар *Vigotski e a avaliação da aprendizagem escolar*, de autoria de Marasella del Cármen Silva Rodrigues Macedo, resultado de pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI/UNIR,

orientada pela professora Ana Maria de Lima Souza.

O livro sobre a avaliação é publicado num momento tão difícil – ante a pandemia mundial da Covid-19, quando são realizados muitos estudos e assumidos posicionamentos sobre a educação escolar. Os debates sobre a educação trouxeram à baila a importância de se “pensar o real”, de se o avaliar sem sucumbir à sua aparência, mas explicitando as múltiplas determinações que estão envolvidas no processo educacional.

As elaborações de Marasella Macedo são apresentadas quando a desigualdade se avoluma no Brasil e no mundo, instigando a pensar quanto a desigualdade manifesta nas escolas se deve às questões econômico-sociais, étnico-raciais, de gênero etc., promovendo diferenças no rendimento escolar. Essas diferenças ainda são compreendidas como resultantes de competências e esforços pessoais dos alunos, o que implica na prática da meritocracia.

Fundamentada na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica, a autora assume uma concepção crítica, em defesa do direito à boa educação, à instrução que movimenta o desenvolvimento. Vislumbra o alcance da genericidade em patamar mais elevado para todos e a instalação de uma cultura avaliativa que identifique o desenvolvimento possível e necessário – o que se constitui em árduo e contínuo trabalho formativo. A esse respeito, no início do século XX, Vygotski (1997) já criticava a pedagogia que se pautava em desvendar o “defeito”, aquilo que o aluno não tinha, em vez de identificar as suas potencialidades e planejar processos compensatórios para a apropriação do conteúdo escolar.

A tese de L. S. Vygotski (1896-1934), a formação social do psiquismo, revela-se potente para subsidiar cientificamente o processo avaliativo. Este tem assumido o propósito de identificar o nível real do desenvolvimento, os frutos já constituídos; mas não assume seu caráter científico e emancipador se não revelar o desenvolvimento proximal, os brotos aos quais se atentar. Esse

olhar prospectivo e histórico-dialético deve estar presente em um processo avaliativo sistematizado e compromissado com a construção do sucesso escolar; afinal, o processo educacional diz respeito à constituição do edifício cultural, que se erige sobre o equipamento biológico e o *supera* em acordo com os recursos disponibilizados.

A autora considera “[...] a avaliação como uma das estruturas necessárias ao gênero humano para a identificação de mecanismos de significação que conduzam à tomada de consciência, à promoção de possíveis reflexões e práticas para a regulação da própria conduta e consequente objetivação da sua existência” (MACEDO, 2020, p. 22). Retoma autores clássicos e autores brasileiros que os interpretam, tratando das condições e contradições advindas do capitalismo e seus impactos na constituição da individualidade e do psiquismo, bem como discorrendo sobre o papel da educação escolar nesse processo constitutivo.

Demonstra que a ciência, sob essa perspectiva, pode impactar as políticas públicas da educação, garantindo medidas que façam frente aos impedimentos postos aos alunos que se encontram em condições de vulnerabilidade. As políticas devem garantir o acesso à matrícula na educação básica e superior, à permanência na escola com qualidade no ensino ofertado, e à terminalidade dos estudos com certificação/habilitação e apropriação do conhecimento.

Infelizmente isso não tem ocorrido, como revelam as posições nos rankings de avaliações internacionais como o PISA – Programa Internacional de Avaliação Estudantes –, que avalia a capacidade de jovens de empregar conhecimentos e habilidades de leitura, matemática e ciências para enfrentar os desafios da vida real. Em sua edição de 2018/2019, entre 79 países, o Brasil ocupou entre 58º/60º lugar em leitura, entre 66º/68º em ciências, e, entre 72º/74º em matemática - com variação devida à margem de erro da pesquisa (OCDE, 2019).

Esses dados expressam a seriedade da problemática tratada no livro. Somente enfrentando a desigualdade crescente, e assumindo o compromisso ético e político de uma boa escola pública, gratuita, presencial, para todos, é que os excluídos da apropriação do conhecimento podem virar as páginas vergonhosas de repetências, de absenteísmos, de desistências da escolarização. A luta continua!

Boa leitura!

Prof.^a Dr.^a Sonia Mari Shima Barroco

Universidade Estadual de Maringá, Universidade Federal de Rondônia

Referências

OCDE. **The Programme for International Student Assessment (PISA)**. Paris: OECD Publishing, 2019. Disponível em: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf. Acesso em 06 set. 2020.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas. V** – Fundamentos de defectología. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997.

APRESENTAÇÃO

A avaliação da aprendizagem escolar é um dos elementos mais enfatizados no contexto educacional. Contudo, embora saibamos da importância que carrega, pelo comum, a atribuição de seu significado está atrelada aos instrumentos que os professores adotam para aferir o valor da aprendizagem alcançada pelos alunos no âmbito escolar.

Utilizar a avaliação como um indicador de rotas pressupõe a compreensão de que esse ato pedagógico envolve aspectos estruturais, sociais, culturais e históricos da consciência humana. Somos, portanto, avaliadores constantes, e disso depende a nossa sobrevivência, tanto objetivamente como para a formação de uma conduta humana consciente.

Essas e outras considerações impulsionaram a constituição da avaliação da aprendizagem escolar no objeto de estudo para a concepção deste livro, relacionando-a aos condicionantes históricos e culturais inerentes à atividade educativa e social, tomando como referência a Psicologia Histórico-Cultural, proposta por Vigotski e seus colaboradores; com o objetivo de compreender e discutir possíveis contribuições que os pressupostos dessa teoria possam fornecer para a avaliação dos alunos, visando à formação da sua genericidade.

A obra considera a importância da escola para a constituição do psiquismo humano, por meio da apropriação e objetivação dos conhecimentos científicos e ainda para a transformação da sociedade, a partir da formação da consciência dos indivíduos.

Aduzi, como proposta teórico-metodológica, a realização de um exercício no campo do materialismo histórico dialético acerca das relações estabelecidas entre a avaliação como atividade humana, a avaliação da aprendizagem escolar e a escola como espaço privilegiado para essa atividade, questionando, refletindo e analisando as ocorrências históricas no âmbito da avaliação sob seus condicionamentos, mediações e contradições, direcionados pela Pedagogia Histórico-Crítica, criada por Saviani e as concepções de avaliação da aprendizagem escolar propostas por Luckesi para a reflexão dos modelos instituídos de escola e de avaliação, considerando o sujeito e a sociedade no centro desse processo.

Também analisei os preceitos legislativos nacional, estadual e municipal que versam sobre o tema, por meio das categorias que emergem da investigação: “avaliação como atividade humana” e “avaliação como atividade escolar”, para a interpretação da avaliação no contexto cultural no qual a educação está inserida e é protagonizada.

Entendo, nesse movimento, que a Psicologia Histórico-Cultural pode fornecer subsídios teórico-metodológicos que contribuem para a constituição da consciência dos professores e dos alunos com vistas à formação da concepção da avaliação da aprendizagem escolar como mediação da aprendizagem e desenvolvimento de ambos, resultando em caminhos para a formação do pensamento dialético, partindo de reflexões acerca da realidade e do que seja passível de transformação no sentido da superação da avaliação interpretada e aplicada apenas como instrumento de progressão, que tem como principal aporte as provas, testes e exames.

Em busca de conceitos que elucidassem questionamentos para a construção de leis científicas e estruturantes da avaliação, enveredei pela via da apreensão das contradições que a envolvem e cheguei à definição da avaliação totalizante. Ela pode representar o início do percurso para a inserção de indivíduos singulares na coletividade e na tomada de consciência rumo ao agenciamento de novas reflexões que resultem no devir humano e social.

A autora

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABdC Associação Nacional 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

CEE/RO Conselho Estadual de Educação de Rondônia

Cepefop Centro de Pesquisa em Formação da Pessoa

CME Conselho Municipal de Educação

CNE Conselho Nacional de Educação

Ideb Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Mapsi Programa de Pós-graduação em Psicologia

MEC Ministério da Educação

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE Plano Nacional de Educação

PPP Projeto Político Pedagógico

Procad Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – “Novas Fronteiras”

UEM Universidade Estadual de Maringá

Unir Universidade Federal de Rondônia

USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1

INICIANDO A JORNADA E DESBRAVANDO OS CAMINHOS 21

2

A ELEIÇÃO DA PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA E OS CAMINHOS PERCORRIDOS 39

2.1 OBJETIVOS E PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA 39

2.2 CONCEPÇÕES INICIAIS E REDIMENSIONAMENTO DO OBJETO DE ESTUDO 53

2.3 AS TEORIAS CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO E DA PSICOLOGIA NA FORMAÇÃO DO GÊNERO HUMANO 57

2.3.1 A Pedagogia Histórico-Crítica 58

2.3.2 A Psicologia Histórico-Cultural 67

3

O PENSAMENTO NA HISTÓRIA 99

3.1 O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO: UM MODO DE PENSAR E APREENDER O REAL 105

3.2 EXPLICAÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE 122

3.2.1 A avaliação no contexto da genericidade humana 122

3.2.2 Avaliação da aprendizagem escolar: o exame que adoece 130

4

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL 153

4.1 A REALIDADE OBJETIVA E OS DOCUMENTOS 153

4.1.1 A avaliação na legislação nacional 155

4.1.1.1 A avaliação no contexto dos PCN 163

4.1.1.2 A avaliação no contexto da BNCC 171

4.1.2 A avaliação na legislação estadual 176

4.1.3 A avaliação na legislação municipal 183

5

CONSIDERAÇÕES SOBRE O FIM “DESTA” HISTÓRIA 193

REFERÊNCIAS 203

ÍNDICE REMISSIVO 215

INICIANDO A JORNADA E DESBRAVANDO OS CAMINHOS

*Gente lavando roupa
Amassando pão
Gente pobre arrancando a vida com a mão
No coração da mata gente quer prosseguir
Quer durar, quer crescer
Gente quer luzir.
(Caetano Veloso)*

Pretendo, com este livro, expor uma investigação que analisou a avaliação da aprendizagem escolar, relacionando-a aos condicionantes históricos e culturais inerentes à atividade educativa e social, tendo como base a análise das concepções subjacentes aos documentos norteadores da avaliação na escola brasileira nos âmbitos nacional, estadual (especificamente o estado de Rondônia) e municipal (especificamente a cidade de Porto Velho). O referencial adotado foi a Psicologia Histórico-Cultural¹, proposta por Lev Semionovich Vigotski (1896-1934) e seus colaboradores, sobretudo Aleksei Nikolaievich Leontiev (1904-1979) e Alexander Romanovich Luria² (1902-1977), com o objetivo de compreender e discutir de que forma seus pressupostos podem contribuir para a avaliação dos alunos visando à formação da sua genericidade. Considerei, nessa trajetória, a importância da escola para a constituição do psiquismo humano, mediante a apropriação e objetivação dos conhecimentos científicos e, ainda, para a transformação da sociedade a partir da formação da consciência dos indivíduos.

Considerando que a Psicologia Histórico-Cultural tem embasamento teórico, filosófico e metodológico nas ideias de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), realizei a investigação por meio da realização do exercício do pensamento sobre as relações que se estabelecem entre a avaliação como atividade humana e a escola como campo privilegiado para essa atividade, questionando-as, refletindo e, sobretudo, analisando as ocorrências históricas no campo da avaliação, tomando o materialismo histórico dialético como principal fulcro teórico-metodológico.

Pela própria complexidade que envolve a teoria marxista, não há a pretensão de se esgotar todas as possibilidades de análise; antes, porém, realizei esse exercício visando a delimitar determinados passos em relação à superação das propostas atuais de avaliação da aprendizagem escolar a partir do referido método.

Inspirado na concepção marxista de que a capacidade para a produção é primeiro ato histórico e que o traço fundamental que diferencia o homem³ dos outros animais é a capacidade de intervir na natureza, Duarte (2013) afirma que os processos de apropriação e objetivação estão relacionados à capacidade de autoprodução humana na história. Nesse sentido, considero a avaliação como uma das estruturas necessárias ao gênero humano para a identificação de mecanismos de significação que conduzam à tomada de consciência, à promoção de possíveis reflexões e práticas para a regulação da própria conduta e consequente objetivação da sua existência.

A capacidade de produção da própria existência, por meio da qual cada indivíduo, ao se apropriar da natureza, objetiva-se nela, gera no homem novas necessidades e condiciona novas formas de ação, mas também agrega a alienação como sua forma contrária. Desse modo, o homem precisa se apropriar do que foi objetivado na história e desenvolver a capacidade de utilizar formas sociais adequadas para a constituição da sua consciência com vistas a resultar em novos processos de humanização, o que dependerá da ação coletiva.

De acordo com Leontiev (1978b), as bases fundamentais da estrutura interna da consciência estão ligadas à atividade humana e aos constantes movimentos que gera e não apenas na forma em que os conceitos e as imagens com os quais o homem (isoladamente) tem contato são simplesmente projetados na mente. Esse movimento composto das contradições e interconexões, bem como a ação das outras pessoas agindo coletivamente, compõe o que pode ser entendido por consciência.

O homem nasce hominizado, isto é, pertencente ao reino animal, e o fato de ser bípede, falante ou até mesmo capaz de apropriar-se dos recursos naturais não o torna humanizado. Essa é apenas sua condição de pertencente à espécie humana devido às características biológicas naturais que recebe geneticamente. Para se constituir como ente pertencente ao gênero humano, o homem necessita sintetizar a objetivação humana anteriormente elaborada, o

que resultará na sua condição de ser histórico-social. “Isso significa que não é a espécie que contém essas características, não é na espécie que as características humanas possuem existência objetiva. A objetividade das características humanas historicamente formadas constitui o gênero humano.” (DUARTE, 2013, p. 13).

A significação à qual me refiro diz respeito às relações que os indivíduos são capazes de estabelecer no sistema de objetivações, incluindo a linguagem como sistema de códigos constituídos na experiência social e que é comum a todas as pessoas. “Por *significado*, entendemos o sistema de relações que se formou no processo histórico e que está encerrado na palavra.” (LURIA, 2001, p. 45, grifo do autor).

Sob a égide desses e de outros conceitos, parti para um esforço por compreender a avaliação como atividade humana que pode receber significado a partir da intervenção da escola, que, por sua vez, ressignifica a atividade humana por meio de uma atividade eminentemente escolar.

No contexto das minhas significações, o principal interesse em desenvolver este estudo se deu por trabalhar, há mais de três décadas, com a educação escolar, tendo a oportunidade de atuar em classes de educação infantil e ensino fundamental, posteriormente na coordenação pedagógica em diversos níveis e modalidades de ensino e ainda na educação superior, ministrando aulas em diversos cursos, dentre os quais destaco, especialmente, os cursos de licenciatura.

Concluí o ensino médio em 1988⁴, no curso de Habilitação de Magistério para o ensino de 1º Grau⁵. Mesmo antes de terminá-lo, já trabalhava como monitora de ensino de creche e pré-escola, em uma escola particular de Porto Velho. Após a conclusão do curso de formação de professores, assumi uma turma de terceira série, hoje equivalente ao 4º ano do ensino fundamental, em uma escola pública da rede municipal de ensino. Ao trabalhar com essa turma, deparei-me com diferenças significativas em relação à experiência anteriormente vivenciada. As condições de acesso das crianças eram extremamente difíceis, a estrutura da escola não respondia aos anseios da comunidade, os programas de formação inicial e continuada de educadores eram quase inexistentes, por isso a maioria das pessoas que assumia a docência era constituída de professores leigos.

Algumas cenas que eram habituais no cotidiano da escola me incomodavam excessivamente, a exemplo de crianças, jovens e até mesmo adultos que não conseguiam acesso e que frequentavam seus arredores em busca de participação nas atividades pedagógicas realizadas fora de sala de aula, como aulas de Educação Física, torneios e demais ações desportivas, ensaios para as atividades culturais ou ainda nas celebrações realizadas em conjunto com a comunidade escolar, como as festas juninas, atividades cívicas ou de encerramento de ano. Esses acontecimentos geravam em mim constantes indagações sobre a questão das diferenças, sobretudo as sociais.

Era possível identificar, em meio às duas realidades (a da escola pública e da escola particular), um disparate entre as idades com as quais os alunos ingressavam na escola. Uma ocorrência curiosa foi quando uma das alunas da terceira série questionou quantos anos eu tinha. Naquela época, boa parte dos alunos apresentava idade superior à minha devido à grande defasagem entre a idade cronológica e a série em que os alunos estavam localizados. Essa era inclusive uma característica dos cursos diurnos. Por inúmeras vezes, um questionamento me instigava a procurar entender o porquê dessas diferenças.

Outro fator que me chamava a atenção era a incidência de estudantes que se evadiam da escola para trabalhar, cuidar de parentes idosos ou para assumirem suas próprias famílias, em decorrência dos altos índices de gravidez na adolescência ou morte dos pais, sobretudo pela violência urbana.

A escola, que era construída em madeira, muito antiga e deteriorada, estava inserida em um bairro periférico da cidade de Porto Velho, considerado de alta periculosidade em função dos níveis de criminalidade elevados. A falta de estrutura e saneamento básico também era agravante, favorecendo a proliferação de doenças que atingiam a todos nós. Exemplo disso foi quando, no primeiro ano de trabalho nessa instituição, alguns alunos e eu contraímos malária, devido a incontáveis focos da doença, em valas e esgotos expostos no entorno da escola.

A evasão e as reprovações demonstravam, ao final de cada ano letivo, resultados pouco satisfatórios do trabalho escolar, o que me despertou especial interesse pelos processos avaliativos em relação às condições oferecidas pelo sistema de ensino e a garantia de acesso e permanência dos estudantes na escola.

Posteriormente, graduei-me no curso de Pedagogia e prossegui com o trabalho educativo em escolas públicas e, por vezes intermitentes, em algumas escolas particulares. Essa vivência possibilitou o contato com estudantes que vivem sob condições sociais, cognitivas, econômicas, biológicas e emocionais satisfatórias e também com aqueles que, por motivos de diferentes naturezas, não aprendiam e que eram classificados pela escola como inaptos, despertando em mim novos e significativos questionamentos acerca do que poderia ou deveria ser inclusão na sua plenitude.

O ingresso no Programa de Pós-graduação em Psicologia (Mapsi), da Universidade Federal de Rondônia (Unir), propiciou o aprofundamento tanto dos estudos sobre a avaliação da aprendizagem escolar como da Psicologia Histórico-Cultural. Essa teoria, conforme já mencionado, é fundamentada na concepção filosófica do materialismo histórico dialético e aponta para a relação intrínseca entre a Psicologia e a História, com princípios metodológicos adequados para a análise das funções do conhecimento psicológico no campo científico (MEIRA, 2007).

Inicialmente, meu interesse esteve estreitamente vinculado às discussões sobre a inclusão escolar dos alunos com deficiência. Embora reconhecesse a tênue relação que frequentemente se estabelece entre a inclusão e a educação especial, a pretensão inicial seria direcionar este estudo para uma concepção mais abrangente de inclusão, buscando refleti-la sob a determinação dos fatores, econômicos, políticos, históricos e sociais, para além dos fatores naturalizantes, centrados somente nas condições biológicas dos indivíduos e nas diferenciações que alguns apresentam em relação à sua espécie.

Essa significação da inclusão pode ser atribuída a importantes fatores históricos e ideológicos que interpreto à luz do conceito de mito fundador, proposto por Chaui (2000, p. 9): “Um mito fundador é aquele que não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se, novas linguagens, novos valores e idéias, de tal modo que, quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo”.

Nessa acepção, a palavra “mito” não é discutida no sentido grego da palavra (*mythos*), mas invocando a antropologia segundo a qual as narrativas se compõem a partir de uma “solução imaginária para tensões, conflitos e contradições que não encontram caminhos para serem resolvidos no nível da realidade” (CHAUÍ, 2000, p. 9).

A elaboração da expressão “mito fundador” envolve a diferenciação de duas expressões: a *fundação* e a *formação*. Os historiadores traduzem formação referindo-se não apenas às determinações econômicas, sociais e políticas que fundamentam determinado evento histórico, mas também ao caráter transformador desses eventos, nos quais estão implicadas sua continuidade ou descontinuidade em um determinado processo temporal, ou seja, transformação é a história propriamente dita, na qual estão incluídas as representações que propiciam seu conhecimento ou seu ocultamento, caracterizado pelas ideologias. Já a fundação refere-se ao passado, imaginário e pretende localizar-se fora da história, surge na e da sociedade e é sustentada pela imanência do momento mesmo da fundação como algo transcendente (CHAUI, 2000, p. 9, grifos da autora).

Considerando a historicidade dos eventos que desencadearam o que atualmente se denomina de inclusão, entendo esse processo como fundado ideologicamente em tendências cujo interesse se vincula mais em separar do concreto aquilo que o constitui em essência, atribuindo aos grupos de pessoas que não são consideradas “normais” a necessidade de ocuparem espaços específicos e diferenciados dos demais integrantes da sociedade, isolando-os e minimizando ainda mais suas possibilidades de apropriação dos bens culturais e históricos.

Outra possível interpretação do que se convencionou como verdade em relação à inclusão é aquela estabelecida a partir do que analisa Duarte (2012, p. 10) quando esclarece que o fetichismo “[...] contém uma naturalização de algo que é social”, tem origem nos rituais religiosos pela atribuição de divindade a algum deus. Em analogia com as religiões, esta mesma atribuição é interpretada por Marx como um mecanismo de “adoração”, ou supervalorização das mercadorias, como se essas possuíssem vida própria e, por esse motivo, comandam a existência humana, daí a secularização dos fetiches pela sociedade capitalista. Um dos fetiches produzidos socialmente é o da individualidade⁶.

A individualidade é vista, na sociedade atual, como algo não intencional que ocorre de forma natural e não deliberada, favorecendo o entendimento de que não existe possibilidade de aprendizagem além das características que os indivíduos adquirem quando crianças, possibilitando apenas uma espécie de aprendizagem de convivência com essas características que vão comandar a

vida desses indivíduos e, em decorrência disso, suas relações sociais (DUARTE, 2012).

Por essa forma, é possível depreender que o atual sentido atribuído à inclusão se funda e é direcionado pela “fetichização” das (in)competências e ausência de aptidões das pessoas inseridas na sociedade capitalista; portanto a inclusão abarca em si seu extremo oposto, a exclusão, sendo a sua configuração mais evidente a deficiência.

Durante o percurso da análise que iam sendo promovidas em razão dos questionamentos acerca do binômio inclusão-exclusão, desvelava-se um caminho de amadurecimento sobre a educação como um todo e os mecanismos que a escola lança mão para avaliar os alunos. Assim, aos poucos, mais do que buscar respostas para o trato que se dá para a deficiência, emergiam questões sobre o ser humano universal, com suas idiossincrasias em relação ao trato cultural que encobre relações excludentes independentemente da condição física ou mental dos seres humanos. A exclusão na escola se manifesta na condição e posição social que os alunos ocupam, nas formas como participam do sistema produtivo e na consciência que formam sobre si mesmos. Esse processo está intimamente ligado à avaliação do mundo, dos conhecimentos formulados e da formação da própria consciência.

Nessa direção, no intuito de elucidar a formação ampla das pessoas, o que envolve a autopercepção, a regulação da própria conduta e o papel dos conhecimentos científicos nesse processo, tomei as relações entre a teoria psicológica e a educação escolar como ponto de partida.

Buscar as contribuições que a Psicologia pode fornecer para a Educação pressupõe uma reflexão acerca de alguns fatores que aproximam as duas áreas. Nesse sentido, um caminho possível é compreender o processo histórico de constituição da Psicologia Escolar e Educacional, reconhecendo, conforme aponta Antunes (2008), sua condição de ciência articulada à prática social e que deve estar comprometida com uma educação democrática, considerando a todos indistintamente. Para a autora, a relação entre a Psicologia e a Educação envolve duas dimensões:

[...] a psicologia educacional como um dos fundamentos científicos da educação e da prática pedagógica e a psicologia escolar como modalidade de atuação profissional que tem no processo de escolarização seu campo de ação, com foco na escola e nas relações que aí se estabelecem. (ANTUNES, 2008, p. 469).

Todavia os condicionamentos dessa relação estão descritos na história e merecem atenção, pois o campo de atuação da Psicologia e o modelo adotado para a ação dos psicólogos no interior das escolas foram, desde o princípio, o clínico-terapêutico.

As transformações econômicas e a adoção do modelo liberal com fortes interesses nos processos de industrialização em detrimento do modelo agrário-exportador, ocorridos no final do século XIX, demarcaram o campo da educação e, conseqüentemente, das escolas brasileiras, pois a essas caberia a formação da mão de obra que deveria ocupar o mercado de trabalho correspondente aos interesses econômicos. Essa configuração decorreu até a década de 1920, enquanto o modelo escolanovista se consolidava, cujo principal objetivo foi a formação do homem que deveria construir a nova sociedade modernizada (ANTUNES, 2008).

A autora descreve que Psicologia se desenvolvia como área do conhecimento em meio a esse processo e era conclamada a contribuir com a formação das massas. O incremento paulatino da Psicologia foi determinado pela conquista de sua autonomia como área do conhecimento e pelo estreitamento da relação com a Educação que se deu inicialmente por meio da inserção de conteúdos nos cursos de formação de professores, relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos com vistas a contribuir para a melhoria dos processos de escolarização.

Contraditoriamente, a regulamentação da Psicologia como profissão, em 1962, afastou, por assim dizer, as duas áreas, pois o interesse dos psicólogos voltou-se para o atendimento individualizado, e as demandas educacionais pelos profissionais e serviços da Psicologia estavam direcionadas basicamente para a obtenção de diagnósticos, baseados em testes para a localização dos alunos com problemas de aprendizagem para serem direcionados à educação especial (ANTUNES, 2008).

Dessa forma, é possível interpretar que a questão fundante para a promoção das aproximações entre a Psicologia e a Educação aportou-se em uma concepção de inclusão escolar voltada à identificação dos alunos que não alcançavam as médias previstas para cada período escolar específico e ao oferecimento de atendimento especializado. Contudo, configurado da maneira como está, esse serviço tem patologizado o ensino e levado inúmeros estudantes para os consultórios e classes especiais.

Moysés e Collares (2011, p. 133) manifestam uma detida preocupação com o problema:

Nas sociedades ocidentais, é crescente a translocação para o campo médico de problemas inerentes à vida, com a transformação de questões coletivas, de ordem social e política, em questões individuais, biológicas. Tratar questões sociais como se [fossem] biológicas iguala o mundo da vida ao mundo da natureza. Isentam-se de responsabilidades todas as instâncias de poder, em cujas entranhas são gerados e perpetuados tais problemas.

A despeito de continuar corroborando essa posição questionadora em relação à medicalização do ensino, o processo da investigação, incluindo o estudo das bibliografias, acrescido de sugestões de interlocutores que estão envolvidos com a temática da educação como um todo, contribuiu para o esclarecimento do objeto de estudo e também para a possibilidade de questionamento do atual conceito de inclusão discutido nos meios educacionais.

Analisando uma série de eventos que marcaram a história do movimento de implantação da inclusão como modelo social de atenção às pessoas com diferenças significativas e a natureza da sociedade capitalista na qual se pretende promover a inclusão social, Carvalho e Martins (2011, p. 25, grifos dos autores) asseveram que:

[...] efetivamente, não existe ninguém excluído, isto é, que exista *fora da sociedade* e que necessite ser nela incluído. O que se convencionou denominar de exclusão outra coisa não é, senão, mais um dos reflexos da *alienação* dos indivíduos em relação ao patrimônio humano genérico.

Nessa perspectiva, a concepção usual de inclusão passou a receber, para mim, um novo sentido que, necessariamente, aporta-se na condição primária de humanização dos indivíduos e sua inserção no gênero humano e que reside na apropriação de bens culturais, filosóficos, científicos e artísticos.

Foi sob a perspectiva da genericidade que a pesquisa se desenvolveu, em que a inclusão passou a ser por mim interpretada como uma unidade que compõe par dialético com a exclusão e modificou a pretensão inicial de separá-las. As diversas formas de exclusão podem ser explicadas pelos modelos de escola, de homem e sociedade que se formam pelas relações sociais e são reforçadas pelos sistemas de ensino.

Zonta (2011, p. 8) propõe que a inclusão seja criticamente pensada, o que depende de uma análise que vai além dos seres individuais. Para o autor: “A análise crítica das desigualdades nos permite compreender o quanto a

sociedade atual produz não apenas a exclusão e a miserabilidade material, como também a exclusão e a miserabilidade psíquica e o consequente aniquilamento social dos indivíduos”.

Essa miserabilidade pode ser identificada como consequência de uma sociedade capitalista que se sustenta na manutenção de velhos ideais hegemônicos que são renovados a cada tempo, reforçando a estrutura da sociedade como naturalmente organizada, em que seus integrantes se diferenciam em capacidades igualmente naturais. A compreensão acerca da inclusão precisa estar vinculada ao entendimento de que é função da educação escolar desenvolver potencialidades por meio do saber elaborado.

Nesse contexto, é premente considerar as condições materiais de existência e as contradições advindas dessas para a superação do atual distanciamento das especificidades da educação escolar que enaltece os interesses dominantes em detrimento da humanização plena dos seus integrantes. Para a criação de um homem novo e de uma nova sociedade, faz-se necessária uma Pedagogia que saiba lidar com suas necessidades de aprendizagem e que fomente questões centradas na promoção do seu desenvolvimento.

Entendo que a concepção de educação condizente com essa proposição é a Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Dermeval Saviani. De tal modo, apoiei-me nessa tendência educacional, aliada à Psicologia Histórico-Cultural, para a condução da análise da avaliação da aprendizagem escolar como atividade educativa.

Concordo com Luckesi (1989) quando afirma que a ação pedagógica não pode ser neutra ou isenta de concepções teórico-filosóficas, já que ela é marcada ideologicamente e em um tempo histórico determinado. Assim, também, interpreto a pesquisa científica, pois, na busca por respostas para as desigualdades sociais relatadas anteriormente, e por ter vivido essas situações na minha atividade profissional, resgato a própria dialética materialista que evidencia a matéria como fator precedente ao pensamento.

Aporto em dois pressupostos fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural para descrever o lugar ocupado na condição de pesquisadora e as inquietações derivadas dos processos educativos; dentre esses os aspectos que envolvem a avaliação da aprendizagem escolar. O primeiro diz respeito à apropriação das formas culturais de comportamento. De acordo com Vigotski

(2007) e Leontiev (2004), essa apropriação ocorre por meio de uma reconstrução da atividade psicológica por meio dos signos; esses são percebidos e apreendidos socialmente para posteriormente serem interiorizados, constituindo o psiquismo. Ou seja, as funções psicológicas superiores partem do âmbito social, mediadas pelas relações interpessoais, para depois serem interiorizadas, tomando o caráter intrapsíquico.

O segundo pressuposto está vinculado ao sentido pessoal atribuído pelos indivíduos às significações sociais. A realidade não é percebida pelos homens de maneira imediata e sua interpretação depende das relações e atividades que são estabelecidas pelos indivíduos no campo social, cuja significação dependerá fortemente do sentido pessoal atribuído a essas significações sociais por meio da linguagem.

Utilizo uma analogia para esclarecer a interpretação da atividade humana apropriada pelos indivíduos como capacidade presente durante toda sua existência que se faz em constante movimento e coletivamente.

Na disciplina “A compreensão do fenômeno da leitura nas suas interfaces”, no curso de mestrado, nós, os alunos do Mapsi da turma de 2010, fomos convidados pela professora Neusa Tezzari a escrever um memorial de leitura composto de ensaios para a abordagem das diversas dimensões da leitura em relação à nossa própria constituição na condição de leitores, como forma de ampliar as possibilidades de pesquisa e perspectivas no campo científico.

A cada semana, a constituição dos alunos-leitores (mestrandos) era resgatada por meio do relato das vivências individuais em interface com o material escrito com os quais eles haviam tido contato, incluindo os textos previstos para a disciplina. Dentre as várias reflexões fomentadas, pelo que lia e recordava das minhas próprias relações com a leitura, foi possível lembrar de uma situação que se encontra descrita em alguns excertos de um dos ensaios:

Tenho me perguntado se o fosso existente entre o conhecimento do qual nos apropriamos e a vida prática que levamos é tão profundo quanto ambos se apresentam em algumas concepções com as quais me deparo de vez em quando. Na busca pelas respostas me apoio na dialética materialista que sinaliza que a matéria precede o pensamento. E volto no tempo...

Estávamos, minha família e eu, na Ilha de Itamaracá – PE, curtindo as férias. Sempre que visitamos novos lugares buscamos algumas informações sobre o que há de interessante na localidade no Guia 4 Rodas². Assim, descobrimos que na Ilha há a “Ciranda de Lia”.

A experiência que tínhamos dessa dança foi construída pelo que conhecemos em Manaus – AM. A ciranda amazonense é formada por casais vestidos com roupas imponentes, douradas e com uma imensidão de babados. Com esta concepção fomos a um espaço em frente à Igreja do Bom Jesus, em um terreiro de chão batido⁸, no qual havia um número considerável de pessoas “comuns”, isto é, sem as fantasias de cirandeiro.

Esperamos aproximadamente trinta minutos e a minha aflição aumentava por não conseguirmos visualizar sequer uma pessoa caracterizada com quaisquer fantasias que imaginávamos encontrar ali e por quanto tempo mais iríamos esperar. Até que Lia entrou no chapéu de palha, localizado no centro do terreno e começou a cantar músicas que relatavam histórias do mar, cantigas de jangadeiros e pescadores. Mas, os cirandeiros e seus babados não apareciam.

Minha maior surpresa foi ao perceber que as pessoas presentes começaram a formar uma roda que crescia na medida em que mais pessoas chegavam e dançavam com passos para frente e para trás... E chorei ao ver tanta beleza e mais ainda ao descobrir que a ciranda sou eu e que assim também é a minha relação (e de todas as outras pessoas) com a cultura mediada pela linguagem [...] e retomo Vigotski quando afirma que o homem faz a cultura e se faz nela.

[...] Pensar a linguagem, fonte de toda a constituição humana, solicita a transposição do fosso entre o conhecer e o fazer (teoria e prática) para perceber que a partir de um processo reflexivo (dialética) passamos a fazer parte da ciranda (cultura). (MACEDO, 2011).

A minha história de vida e a justaposição com a teoria, somadas às produções científicas com as quais tive contato, além das mediações propiciadas pelas experiências pedagógicas no curso da minha vida e os debates com profissionais da Educação, foram clarificando os questionamentos acerca do alcance das finalidades da avaliação escolar como forma de acompanhar o processo educativo e, sobretudo, de constituição do aluno, indivíduo, cidadão e ser social, reunindo todos esses axiomas em um ser que a escola deve formar; articulado ao conceito de inclusão que, por si só, abarca seu sentido.

Embora já esteja no senso comum este “ser que a escola deve formar” é importante desvelar tais axiomas que receberam, ao longo da história, significados cada vez mais amenos, por força da disseminação de interesses de classes, com o objetivo de abrandar certas categorias de pensamento, a ponto de torná-las não dialéticas. Atualmente, o discurso moral, baseado em princípios tidos como naturais à dimensão humana, trata com essa mesma naturalidade aspectos importantes da existência social, a exemplo da cidadania, individualidade, educação escolar, indivíduo e sociedade, como se essas não fossem formas de pensar aprendidas social e historicamente. A

despeito de não pretender desenvolver um tratado acerca da moralidade ou de cada um desses assuntos separadamente, busquei elucidar algumas dessas concepções e analisar os tensionamentos e as contradições condicionantes que as envolvem.

Relacionei a atual dimensão não dialética do pensamento, corroborada pelos ideais capitalistas, ao que Teixeira² (1956, p. 3) denominou de “estandardização da técnica”, que conduz à densidade da unificação e uniformização das organizações para atender à produção em massa, sem a devida consideração das forças locais e por meio das quais as decisões são centralizadas em pequenos grupos de pessoas que controlam todos os demais. A transferência desse comportamento da indústria para as demais organizações políticas e para os serviços públicos é imediata, gerando o totalitarismo.

Netto (2002, informação verbal)¹⁰ reforça essa ideia quando ressalta que expressões como cidadania, negociação, colaboração, dentre outras, são cada vez mais comuns na sociedade contemporânea. Frequentemente, há uma tendência a afastar da história o caráter da revolução como categoria do materialismo histórico dialético e do pensamento. A sociedade atual tem encoberto o valor dessa categoria vocalizada por Marx — a partir da escolha de uma perspectiva política — para a constituição da consciência social. Netto (2002) lembra que: “O grande problema do pensamento burguês é entender somente o presente como história. [...] O passado também é história”. Desvalorizar o que a sociedade já conquistou, sobretudo com a ajuda do movimento operário, é negar novas possibilidades de transformação social.

Em *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*, Marx (2008a, p. 207) afirma que: “Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade, em circunstâncias escolhidas por eles próprios, mas nas circunstâncias imediatamente encontradas, dadas e transmitidas pelo passado”. Cabe, portanto, a observação detida dessa história, bem como de suas especificidades, para compreensão de maneiras para dominá-la.

Para Duarte (2013), a concepção de formação do indivíduo está relacionada com a sua elevação para uma condição qualitativamente superior por meio das objetivações. Esse autor defende que a formação da individualidade seja viabilizada pelo desenvolvimento da consciência e que alcance níveis máximos de desenvolvimento. Portanto, para Duarte (1993, p. 132): “O simples fato de

que a maioria dos homens não possa se apropriar de um determinado tipo de objetivação genérica já é, por si só, indicador do grau de alienação existente nas relações sociais”. Por isso, a condição de ser social não pode ser identificada apenas como pertencente ao gênero humano como se essa fosse a única forma para reconhecê-lo automaticamente como cidadão. É preciso ir às raízes de suas condições de existência para conhecer suas possibilidades.

Entendo que o processo de avaliação se constitui em um dos meios pelos quais os homens ampliam a tessitura histórica, ao passo que aprendem e se desenvolvem nesse mesmo tecido. A promoção da tomada de consciência do movimento avaliativo como atividade humana e social poderá favorecer processos mais efetivos de transformação. Assim, minha aspiração é unir-me a tantas outras vozes para descortinar o modelo de avaliação instituído delineando esses escritos em quatro seções, além desta breve incursão pela teoria em relação à temática proposta.

Inicialmente, no capítulo intitulado “A eleição da perspectiva teórico-metodológica e os caminhos percorridos”, são apresentados os principais objetivos deste livro, por meio dos quais vislumbrei clarificar o fenômeno da “avaliação da aprendizagem escolar” e o percurso da investigação desde a concepção inicial, passando pelo redimensionamento do objeto de estudo demarcado em sua concepção até a formação de um posicionamento mais nítido acerca da adoção do materialismo histórico dialético como o mais adequado para a compreensão da realidade contraditória e objetiva na qual vivemos. Nesse capítulo, também são apresentadas as teorias críticas da Educação e da Psicologia como meios de compreensão da formação do gênero humano, pois, como afirma Leontiev (1978b, p. 1): “As tentativas de investigar problemas metodológicos da psicologia sempre evocam a constante necessidade de pontos de referência teóricos sem os quais a investigação fica fadada a permanecer limitada”.

Acredito que, nas teorias críticas, podem ser encontradas perspectivas para a reflexão dos modelos instituídos de escola e de avaliação, uma vez que, no centro dessas, estão o sujeito e a sociedade. Em conformidade com as proposições de Saviani (2012), compreendo as teorias críticas como aquelas que explicitam que os condicionantes de um dado fato ou fenômeno não se apresentam à primeira vista, pois estão enraizados na história, sendo

necessário apreendê-los em seu movimento, incluindo, sobretudo, as contradições, com a intenção de superá-las.

No capítulo intitulado “O pensamento na História”, descrevo as formas de pensamento constituídas historicamente até o advento das ideias de Marx e Engels, a partir das quais busco promover algumas aproximações com o materialismo histórico dialético e com suas categorias como aporte teórico-metodológico para a análise da avaliação como atividade humana e a avaliação como atividade escolar; as duas categorias eleitas e que também serão anunciadas nesse momento da obra.

As categorias que emergem da reflexão acerca da atividade avaliativa, aquela procedida pelos seres humanos em atividade vital¹¹, ou na forma escolar, dão base para toda a análise. Por esse motivo, as idas e vindas são renitentes, o que justifica a divisão em tópicos na forma de exposição por uma questão eminentemente didática, mas que, ao mesmo tempo, configuram-nas em condição de marco, sob o qual se funda a interpretação da avaliação no contexto cultural em que a educação está inserida e é protagonizada.

A atividade avaliativa, no contexto da genericidade humana, conduz à promoção de reflexões, sínteses e generalizações, partindo de uma descrição dos aspectos históricos e epistemológicos de como os indivíduos avaliam, considerando a premissa de que os homens não nascem avaliadores, eles constituem essa capacidade na ação coletiva a partir de apropriações, objetivações e em constante atividade que ora libertam, ora alienam e promovem a exclusão.

O capítulo intitulado “A avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural” é destinado à análise da relação entre as categorias eleitas. Nessa etapa, a avaliação da aprendizagem escolar é estudada como atividade circunscrita na categoria do trabalho não material, em que os resultados e quem os promove estão em movimento e que envolvem, no seu bojo, as contradições. Trata-se, portanto, de uma atividade eminentemente humana que promove processos de individuação ou de alienação e que são solidificadas na configuração atual de escola.

Nessa parte do livro, são analisados os preceitos legislativos da avaliação da aprendizagem escolar, dispostos nos documentos oficiais em relação aos principais pressupostos do referencial teórico, considerando as diferentes concepções de avaliação defendidas historicamente.

A partir da intervenção da escola na vida dos indivíduos, são ponderados alguns caminhos para a avaliação da aprendizagem escolar, partindo de reflexões do que seja passível de transformação no sentido da superação de uma avaliação interpretada e aplicada apenas como instrumento de progressão que tem como principal aporte as provas, testes e exames, para uma avaliação totalizante e que representa o início do percurso para a inserção de indivíduos singulares na coletividade.

No quarto capítulo, destinado às considerações finais, cujo título é “Considerações sobre o fim “desta” história”, são promovidas algumas sínteses das informações elaboradas no decorrer da investigação e a indicação de possíveis encaminhamentos a partir dessa análise, na intenção de poder contribuir com educadores que enfrentam a problemática da avaliação escolar para o agenciamento de novas reflexões que resultem em atividades avaliativas efetivamente totalizantes.

O processo avaliativo compreende aspectos que transcendem a aparência, impossíveis de serem detectados apenas por instrumentos físicos, como as provas ou os testes; aspectos esses profundamente vinculados aos processos de desenvolvimento dos estudantes. Sobre a relação existente entre desenvolvimento e aprendizagem, Meira (2007) assinala que não há possibilidade de tomar o desenvolvimento como fenômeno universal, devido às relações e determinações sócio-históricas às quais os indivíduos estão expostos. Portanto, depende-se da aprendizagem para que esse ciclo se cumpra efetivando, assim, uma dialética do conhecimento.

Pelos motivos anteriormente elencados, entendo ser importante investigar a avaliação da aprendizagem escolar sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, aliando a outros interessados no assunto, com vistas a fornecer possíveis contribuições aos educadores, escolas, alunos, famílias e sistemas de ensino no sentido de, antes de excluir os indivíduos da escola, por meio da avaliação ou da ausência dela, compreender como ocorrem os processos de aprendizagem e desenvolvimento para a realização de intervenções adequadas e promoção de todas as pessoas rumo à constituição de sua humanização pela via da apropriação dos conhecimentos científicos que foram objetivados historicamente.

As reflexões e justificativas apresentadas neste preâmbulo levam a concluir que, a despeito das discussões atuais sobre o tema, pensar a avaliação como

meio para a inserção dos indivíduos no contexto escolar e consequentemente social, formando a todos com qualidade, ainda se configura em um problema.

Pretendo, portanto, com este livro, contribuir no sentido de promover reflexões acerca da avaliação como uma importante atividade que permeia os processos escolares e as contradições que lhes são inerentes para o desenvolvimento da consciência crítica dos indivíduos.

Acredito que, a partir do acesso aos conhecimentos que tratam da constituição das funções psíquicas mais elaboradas dos alunos, os professores, gestores e demais envolvidos com a educação poderão desenvolver melhores condições de conduzir os processos avaliativos escolares, no sentido de tornar o conhecimento acessível para quaisquer estudantes.

A ELEIÇÃO DA PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA E OS CAMINHOS PERCORRIDOS

[...] uma investigação é uma jornada muito especial. Não se faz como uma viagem de Roma a Paris. Não podemos exigir que se chegue a horas, ou com a toda a bagagem intata. Anda-se, lentamente, de olhos e espírito abertos. Quando as montanhas são demasiado altas para a escalada, há que contorná-las e medi-las desde os planaltos. Quando a selva é demasiado densa, tem de se romper caminho através dela, sem se ressentir muito o labor e a frustração.

(Morris West)

Tenho defendido que a principal função da ciência é dar prosseguimento a um processo milenar de humanização, isto é, fornecer às pessoas elementos que as ajudem a compreender o mundo. Diante da complexidade do método materialista e das publicações escassas acerca de como ele se processa, neste capítulo, apresento os objetivos do estudo e descrevo o caminho percorrido na consolidação da investigação, considerando as necessárias mudanças de trajeto na estruturação do constructo para que conseguisse respostas satisfatórias para meus questionamentos, além de mostrar como fazer uma pesquisa tomando o materialismo histórico dialético como aporte metodológico.

2.1 Objetivos e proposta teórico-metodológica

Por acreditar que a capacidade de avaliar pode ser um fator determinante para o acompanhamento da promoção plena das pessoas como integrantes do gênero humano, isto é, para o desenvolvimento de um nível de genericidade mais elevado e consciente e, que na escola se recorre à avaliação como meio para acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens, optei por aprofundar essa temática. Busquei analisar a avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, orientada para a consideração de que seres humanos são únicos e singulares, mas que se constituem e se humanizam pela mediação de outros sujeitos igualmente ímpares e singulares para a sua inserção na cultura.

Para essa proposição, retomei as formulações de Duarte (1993; 2001; 2013) sobre a formação do “indivíduo para-si” a partir das objetivações e apropriações como resultante de processos de mediação promovidos pela

educação escolar na relação entre as esferas da vida cotidiana (objetivações genéricas “em-si”) para a elaboração de novas objetivações-apropriações na esfera da prática social (objetivações genéricas “para-si”) (DUARTE, 2001, p. 2).

A interpretação dessas formulações me conduziu a pensar na importância do papel da escola como mediadora da ação do indivíduo em sua constituição como ser social e de como proceder a uma avaliação que fomente seu próprio reconhecimento na condição de agente de transformação cujo papel pode ser despertado pela atividade avaliativa, em especial no contexto da escola. Essa, ao contrário do que defendem algumas teorias não críticas da educação¹², não possui autonomia plena para mudanças radicais na sociedade. Para que a transformação ocorra, faz-se necessária a retomada do discurso crítico, que tem como principal função a explicitação das “relações entre a educação e seus condicionamentos sociais, evidenciando a determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa” da qual ela própria se apresenta como “uma modalidade específica da prática social”, conforme indica Saviani (2012, p. xvi) no Prefácio à 7ª Edição de sua obra *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*.

Assim, o principal objetivo eleito foi analisar a avaliação da aprendizagem escolar, relacionando-a aos condicionantes históricos e culturais inerentes à atividade educativa e social, por meio de um estudo teórico.

A realidade se apresenta repleta de tensionamentos que são refletidos no interior das escolas, mas não são analisados em suas relações intrínsecas. Dessa forma, no âmbito do método, interessou-me buscar algumas aproximações com o materialismo histórico dialético como método privilegiado de análise das teorias críticas apontadas, por acreditar que as contradições e a historicidade podem fornecer meios capazes de interpretar e compreender melhor a sociedade em que vivemos, conforme adverte Tuleski (2008, p. 69) quando nega a validade da busca por soluções e “receitas” para a atual problemática educacional vista de maneira fragmentada. Apreender o desenvolvimento do psiquismo depende do entendimento de que a consciência se forma socialmente e que a sociedade se constitui a partir da ação consciente dos homens (grifo da autora).

Por isso, constituiu o primeiro objetivo específico apreender o fenômeno “avaliação escolar” por meio de um exercício no campo do materialismo histórico dialético para perseguir o objeto de estudo a partir dos fenômenos da

realidade que envolvem a avaliação. No entanto foi necessário entender que a sua complexidade não se mostraria à primeira vista, conforme salienta Kosik¹³ (1976, p. 13, grifo do autor):

[...] a realidade não se apresenta aos homens à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo pólo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sob cujo fundamento surgirá a imediata prática da realidade. No trato prático-utilitário com as coisas – em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas – o indivíduo “em situação” cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade.

Todavia as representações as quais os homens conseguem elaborar por meio da interpretação dos fenômenos e da práxis histórica que realizam, nem sempre são o conceito em si: “[...] são diferentes e muitas vezes absolutamente contraditórias com a *lei* do fenômeno, com a *estrutura* da coisa e, portanto, com o seu núcleo interno *essencial* e o seu conceito correspondente” (KOSIK, 1976, p. 13, grifos do autor).

Essa forma de compreensão da realidade estimula a interpretação da avaliação como atividade que os homens realizam em sua vida prática, pois é no cotidiano que viabilizam suas escolhas; mas essa não deve ser uma atividade interpretada como natural ou cujas respostas se apresentem de fácil apreensão à primeira vista. É preciso avaliar com a consciência necessária para a ação dos indivíduos, no sentido de transformação de si mesmos e do seu mundo.

Por acreditar ser essa busca pela essência dos fenômenos algo que se apresenta como elementos contraditórios e que ao mesmo tempo que a revela, a esconde, demarquei a perspectiva marxista como viés metodológico para a realização da investigação, considerando a importância do desenvolvimento do pensamento dialético para a constituição da consciência e consequentemente para a inserção dos homens no contexto da genericidade, conforme alerta Konder (2008, p. 76-77):

Quaisquer que sejam os caminhos que venham a ser trilhados, [...] os indivíduos precisarão se empenhar em elevar o seu nível da consciência crítica, para poderem participar mais efetiva e conscientemente do movimento de transformação da sociedade; e para isso precisarão assimilar melhor e aprofundar o pensamento dialético.

A partir da interpretação dessa forma de análise da realidade, é possível inferir que o processo de constituição do pensamento também não se apresenta de maneira linear sendo, portanto, importante ponderar as transformações que estão constantemente presentes na atividade humana que, por sua vez, é permeada de contradições.

Os indivíduos recebem as influências de seu grupo social e as levam consigo quando da constituição do pensamento calcado em tais contradições, sobretudo aquelas estabelecidas nas relações sociais de produção e nas lutas de classes, das quais se originam exploradores e explorados (mesmo que sem consciência), além de todas as consequências dessas relações, como aquelas parcas que, à guisa de exemplo, foram citadas no primeiro capítulo desses escritos. Esse é um dos principais argumentos sobre os quais se funda a tentativa de entender e estudar as contribuições do marxismo para a educação atual.

Para Martins (2006, p. 2), o materialismo histórico é uma “[...] possibilidade teórica e um instrumento lógico de interpretação da realidade [que] contém a lógica dialética e neste sentido, aponta para um caminho epistemológico para a referida interpretação [...]”. Por isso, a concepção marxista e demais teorias críticas da Educação e da Psicologia se apresentam como ancoragem teórico-metodológica para proceder ao estudo e à análise em torno da seguinte questão: como a Psicologia Histórico-Cultural poderá contribuir para a formação da consciência de professores e alunos capazes de avaliarem a própria conduta, promovendo sua inserção no gênero humano por meio da escola?

Parti da concepção materialista e com base nos princípios defendidos pela perspectiva histórico-cultural para a qual a educação influencia nos processos de desenvolvimento e busca orientá-los para a reestruturação das funções psicológicas¹⁴ de modo a garantir a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos e ampliar a capacidade de pensar criticamente (MEIRA, 2007).

Essa proposição surgiu na Rússia pré-revolucionária e foi defendida por psicólogos marxista-leninistas que acreditavam ser a Psicologia uma ciência que precisava superar as concepções idealistas, mecanicistas e fundadas apenas na descrição biológica do comportamento humano.

A educação pode contribuir para a compreensão desse processo desde que, conforme aponta Saviani (2012), leve em consideração os determinantes sociais e que tenha como princípio a superação da sociedade vigente para uma sociedade transformada, que considere a realidade no contexto das produções humanas, isto é, uma realidade advinda de relações e condições materiais e históricas. Dessa forma, a educação deve ser encarada como fundamento para a formação da personalidade a partir da relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

A questão do método localiza-se como aspecto fundamental para a condução de uma investigação. Assim como Goldmann (1979, p. 5), acredito que “[...] o trabalho científico (como a consciência em geral) é um fenômeno social que supõe a numerosa cooperação de esforços individuais”. Com efeito, para realizar uma análise acerca da avaliação escolar e as possíveis contribuições da Psicologia Histórico-Cultural anunciada anteriormente, faz-se necessário considerar que o método deve contemplar, em seus fundamentos, as relações mais amplas que se estabelecem entre os indivíduos e a sociedade na qual estão inseridos.

Por isso, reforço o materialismo histórico dialético como a alternativa teórico-metodológica que melhor contempla o caminho para entender como se constituem as relações sociais voltadas para as concepções avaliativas como atividade humana e escolar. Para Bernardes (2010), é no materialismo histórico dialético que se estrutura a Psicologia Histórico-Cultural como uma das várias ciências que se ocupa da constituição e do desenvolvimento do psiquismo humano:

Estes pressupostos teórico-metodológicos visam à superação das condições instituídas na realidade para além da crítica aos elementos próprios da sociedade, buscando identificar, na historicidade dos fenômenos estudados, as condições necessárias para que a potencialidade do gênero humano se objetive na individualidade dos sujeitos. Assim, o estudo da conduta do homem vincula-se diretamente às condições objetivas criadas pela vida em sociedade. (BERNARDES, 2010, p. 230)

Goldmann (1979) sublinha que o pensamento dialético demarca uma posição filosófica precisa que se opõe radicalmente a toda filosofia analítica, a exemplo das ciências que partem de princípios racionais ou de pontos sensíveis, absolutos e assinala que:

[...] nunca há pontos de partida absolutamente certos, nem problemas definitivamente resolvidos; [...] o pensamento nunca avança em linha reta, pois toda verdade parcial só

assume sua verdadeira significação por seu lugar no conjunto, da mesma forma que o conjunto só pode ser conhecido pelo progresso no conhecimento das verdades parciais. A marcha do conhecimento aparece assim como uma perpétua oscilação entre as partes e o todo, que se devem esclarecer mutuamente (GOLDMANN, 1979, p. 5).

O autor descreve alguns pontos fundamentais do pensamento dialético, dentre os quais destaco as relações que se estabelecem entre as partes e o todo em um estudo, o que conduz à percepção de que um problema nunca está acabado, sendo o pensamento “[...] uma operação viva”; e enfatiza que os fatos empíricos permanecem isolados, enquanto não forem concretizados pela integração ao fenômeno abstrato em busca da sua essência (GOLDMANN, 1979, p. 7).

Sobre a importância do método na obra de Vigotski, Leontiev (2004, p. 444) assegura que esse era um ponto crucial: “A dialética interna sempre constituiu um traço característico de sua forma de pensar”, e conclui:

Basta recordar de seus primeiros trabalhos (por exemplo, a Psicologia da arte). Liev Seminónovich não temia destacar como traço principal, determinante, de nossa percepção das obras de arte, principalmente a contradição inerente à própria obra. Essa postura aparece claramente em sua forma de analisar um fenômeno, destacando os fatores contrapostos que lutam entre si e vendo nessa luta a força motora do desenvolvimento. (LEONTIEV, 2004, p. 445).

Assim sendo, entendo que a avaliação escolar é um tema passível de ser interpretado por meio do método do materialismo histórico dialético, devido às contradições sobre as quais se estrutura; considerando os paradoxos que envolvem sua história e, sobretudo, por se constituir como atividade humana, diante dos meandros que a envolvem no contexto escolar.

Em investigação sobre a construção de uma Psicologia marxista, Tuleski (2008, p. 124) discorre sobre o papel ativo do homem e seu domínio sobre a natureza e cita a obra de Marx e Engels *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem* (1985), para quem é por meio do trabalho que esse domínio não apenas acontece, mas é ele [o trabalho] que diferencia o homem dos demais animais.

Sob esse mesmo fundamento, Vigotski (2000, p. 23) baliza sua teoria e afirma que: “A palavra história (psicologia histórica) para mim significa duas coisas: 1) abordagem dialética geral das coisas [...]; 2) história no próprio sentido, isto é a história do homem”. O fundador da Psicologia Histórico-Cultural refere-se, nesses excertos, à obra de Marx sobre uma ciência da

história dos homens em relação dialética com a história da natureza, na qual: “As funções superiores diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas [...]”. Nesse sentido, o método materialista histórico dialético fornece possibilidades de análise das formações cognitivas (funções psíquicas superiores) em relação às funções naturais, promovendo uma síntese que resulta na constituição de processos históricos possível de ser traduzida pela equação: “evolução + história” (VIGOTSKI, 2000, p. 23).

Conforme afirma Tuleski (2008), como sistema simbólico, a linguagem assume um papel determinante nesse processo, configurando-se no princípio básico da teoria de Vigotski.

Na busca por compreender os fenômenos psicológicos a partir de princípios menos parciais e regulares, Vigotski (2004b, p. 218-219) propõe que a psicologia considere a “necessidade objetiva que subjaz ao desenvolvimento da ciência [...]”, o que não inviabiliza seu ponto de vista igualmente científico, possibilitando “[...] uma metodologia científica sobre uma base histórica”.

Apoiado na perspectiva do materialismo histórico dialético, o autor afirma que:

A regularidade na mudança e no desenvolvimento das idéias, o aparecimento e a morte dos conceitos, inclusive a mudança de categorizações etc., tudo isso pode ser explicado cientificamente se relacionarmos a ciência em questão: 1) com o substrato sócio-cultural da época; 2) com as leis e condições gerais do conhecimento científico; 3) com as exigências objetivas que a natureza dos fenômenos objetos de estudo coloca para o conhecimento científico no estágio atual da investigação. Ou seja, em última instância, com as exigências da realidade objetiva que a ciência em questão estuda. Porque o conhecimento científico deverá se adaptar, se acomodar às particularidades dos fatos que são estudados, deverá se estruturar de acordo com suas exigências. E por isso, na variação do fato científico cabe descobrir sempre a participação dos fatos objetivos que essa ciência estuda. (VIGOTSKI, 2004b, p. 219).

Em relação à avaliação da aprendizagem como objeto de estudo, a análise da realidade objetiva para a sua “apreensão em movimento” partiu de documentos oficiais que dispõem sobre o assunto e determinam as ações dos sistemas educacionais (nacional, estadual e municipal). Em seguida, foram estabelecidas algumas relações com as teorias estudadas, quando cheguei à elaboração de sínteses fundamentais para uma proposta de avaliação que viabilize possibilidades reais de aprendizagem.

Optei por realizar um estudo teórico, cujo ponto de partida e, “por hora”, de chegada, tratou do estudo de obras em torno do pensamento marxista e da Psicologia Histórico-Cultural. Essa segunda proposição também contou com a consulta de obras em espanhol, além dos livros de história aos quais recorri, reiteradas vezes, na busca por apreender a gênese e o movimento dessas concepções, sobretudo do marxismo. Também me ative à análise de documentos oficiais que preconizam as diretrizes para a avaliação da aprendizagem escolar e algumas produções científicas e autores brasileiros que discorrem sobre a temática em questão.

Realizei este estudo em interface entre os autores da psicologia crítica, partindo dos referenciais teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e de autores brasileiros que defendem essa teoria; e outros que propõem uma visão crítica da Pedagogia, como Saviani (1997; 2004; 2007; 2008; 2010; 2012), que cunhou a Pedagogia Histórico-Crítica como corrente pedagógica que torna possível a realização de uma análise sobre as relações existentes entre educação e sociedade, com o intuito de promover processos reflexivos acerca das condições materiais de existência dos sujeitos que a constituem, para posterior superação pelas sínteses que conseguem praticar sobre este mundo objetivo, apropriando-se do pensamento teórico promovido intencionalmente pelo ensino.

Destarte, discutir as possíveis contribuições que a Psicologia Histórico-Cultural pode fornecer para a análise da avaliação como atividade humana e educativa configurou-se no segundo objetivo específico do estudo.

O trabalho com avaliação no contexto pedagógico demanda uma Pedagogia que considere o homem em movimento na história e com constantes possibilidades de atingir a melhor qualidade de resultados nesse itinerário (LUCKESI, 2011). Por isso, ao perscrutar estudos que contemplam a aplicação prática das ideias marxistas, elegi como fonte a Pedagogia Histórico-Crítica.

Em síntese realizada por Meira (2007), a Psicologia Histórico-Cultural busca uma aproximação entre a Psicologia e a História e apropria-se da concepção filosófica do materialismo histórico dialético para proceder à análise do psiquismo humano. Já a Pedagogia Histórico-Crítica procura analisar a relação entre educação e sociedade como essencialmente contraditória, superando a visão mecanicista, que acredita ser a educação

possuidora de autonomia suficiente para, por si só, mudar o instituído, como apregoa o modelo liberal ou, por outro lado, que não detém nenhuma possibilidade de transformação social porque não é capaz de libertar-se das amarras dessas relações fortemente instituídas, conforme preconizam as teorias crítico-reprodutivistas da educação.

Tendo como referência a teoria marxista, a autora chama a atenção para três importantes concepções para o entendimento do método proposto, a concepção marxista de história, de homem e de ciência (MEIRA, 2007).

Sobre a primeira concepção, ou seja, a concepção defendida por Marx sobre a história, Meira (2007) esclarece que a base da ordem social capitalista é a produção e a troca de produtos, transformados em mercadoria e dividindo socialmente os homens em classes, o que leva à dominação de uma classe por outra, uma vez que quem detém os meios de produção¹⁵ explora a força de trabalho¹⁶ de quem possui apenas isso a oferecer por não deter os referidos meios:

Marx e Engels utilizaram a metáfora do edifício para explicitar esta idéia. Da mesma forma que em um edifício os alicerces servem de base para toda a construção, a estrutura econômica de uma dada sociedade (a base ou infra-estrutura) condiciona toda a superestrutura integrada pelas instituições jurídicas e políticas, bem como as diferentes ideologias de cada período histórico. (MEIRA, 2007, p. 30).

A concepção marxista de homem demonstra que o homem é um ser social e que são exatamente as condições sociais que determinarão sua existência. Assim, opõe-se às concepções idealistas e mecanicistas e denuncia a heteronomia dos homens nas condições postas pelo capitalismo: “O fato de o trabalhador relacionar-se com o produto de seu trabalho como um objeto estranho faz com que ele próprio seja convertido em mercadoria, a qual se torna cada vez mais barata na medida em que produz mais riqueza” (MEIRA, 2007, p. 34).

Por fim, apresenta a concepção marxista de ciência, cujas interpretações e críticas de seu conceitor agregam a necessidade da apreensão dos fenômenos em sua essência, movimento impossível de ser captado apenas por meio da observação empírica tampouco pelo pensamento teórico. A ciência carece, portanto, de um método capaz de articular esses dois momentos da atividade humana, o da aparência, possível de ser identificada pelos dados, e o da essência possível de ser alcançada pela via do pensamento teórico (MEIRA, 2007).

Diante da necessidade de analisar a avaliação como elemento social importante, podendo ser dimensionada pela escola como forma de melhorar a qualidade da vida de seus integrantes, retomo Kosik (1976, p. 13) quando afirma que:

A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais.

Para agir, o homem recorre a processos de julgamentos, mas que estão diretamente relacionados com a sua atividade cotidiana. Disso decorre um processo intelectual e, ao mesmo tempo, prático, histórico e social. Isto é, não há uma fragmentação de cada um desses processos, pois esses acontecem em movimento e são condicionados por características peculiares e sob determinados conjuntos de relações que se apresentam a cada necessidade dentro de um período histórico específico.

Vigotski (2007) lembra da relação entre instrumento e signo no controle do comportamento e ressalta que, apesar de esses elementos possuírem pontos comuns na atividade mediada, não se cristalizam fundando um novo elemento, mas se relacionam entre si. A partir do momento que o homem age sobre um objeto e o modifica, nasce uma nova estrutura, alterando o comportamento do homem e a natureza do objeto, resultante da relação entre os instrumentos e signos utilizados.

Outro ponto que robustece a relação entre as práticas avaliativas humanas é o que também aponta Vigotski (2007) sobre os conhecimentos prévios que os indivíduos já têm constituído antes de seu acesso à escola. Desse modo, entendo que a avaliação também reside no contexto desses conhecimentos prévios.

A avaliação é uma prática utilizada desde os primórdios da existência humana, ainda que apenas para a sobrevivência. Essa prática foi levada a outros campos mais complexos da atividade dos homens e foi traduzida pela escola como critério para a identificação dos potenciais dos estudantes para a concretização da sua promoção. Interessa-nos analisar como essa avaliação é interpretada e aplicada nas escolas sob a forma de meio de identificação das funções psíquicas, cognitivas, instrumentais, afetivas e motoras, sobretudo

para a promoção dessas funções nos alunos e não apenas para sua progressão e garantia de localização em séries/anos escolares subsequentes.

Embora existam outros autores que pautem seus estudos na área da avaliação, propugnei o tema fundamentada nos referenciais de Cipriano Carlos Luckesi (1989; 2002; 2011), que propõe uma avaliação da aprendizagem que supera a classificação e visa a diagnosticar e fundamentar a tomada de decisão para os possíveis avanços no processo de ensino e de aprendizagem. O autor tece ainda críticas relevantes à pedagogia do exame, que tem reduzido o processo avaliativo a meros instrumentos para validar a localização dos alunos em níveis subsequentes de ensino ou apenas de atribuir notas e resultados classificatórios.

A despeito de reconhecer a avaliação da aprendizagem como um dos componentes da atividade educativa, não é possível analisá-la sem considerar os meandros que a envolvem em um contexto mais amplo. É preciso conceber o ser humano como alguém que se desenvolve para que a avaliação escolar possa cumprir o seu papel de “subsidiária da ação” pedagógica, “[...] já que a sua função é retratar a qualidade da realidade para intervenções adequadas, tendo em vista a construção dos melhores resultados possíveis” (LUCKESI, 2011, p. 73).

Considerando as concepções apresentadas por Tanamachi (2007) acerca da filosofia marxista e do materialismo histórico dialético, que se estruturam na análise das bases objetivas da realidade, sendo necessário o retorno à vida particular dos seres individuais, para o alcance das relações sociais mais abrangentes; elegi como objeto da realidade particular os documentos oficiais que designam as diretrizes para a avaliação da aprendizagem escolar.

Dessa forma, o terceiro objetivo específico deste intento foi analisar as concepções subjacentes aos documentos norteadores da avaliação na escola brasileira, no âmbito nacional, estadual (especificamente o estado de Rondônia) e municipal (especificamente a cidade de Porto Velho), como forma de identificar aspectos vigentes e “o que pode vir a ser” constituído no âmbito educacional.

Com este intuito, procedi ao estudo de documentos oficiais no que se refere ao tema, a saber: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/1996; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); as diretrizes emanadas pelo Conselho Estadual

de Educação de Rondônia (CEE/RO), especificamente nas Resoluções 138/99-CEE/RO e 149/00-CEE/RO; além da Resolução nº. 24/CME-07, expedida pelo Conselho Municipal de Educação de Porto Velho (CME)¹⁷.

Esquadrinhei, ainda, outros bancos de dados que pudessem fornecer informações sobre o assunto de interesse deste livro e a literatura que me ofereceu subsídios para identificar as concepções filosóficas, políticas e técnicas que pautaram as diretrizes da avaliação da aprendizagem no âmbito federal e nos sistemas estadual e municipal de ensino, partindo de um enfoque mais geral para a realidade local. Optei por iniciar o levantamento dos documentos oficiais em traçado longitudinal, contemplando o período de 1996, ano de homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, até os dias atuais, envolvendo possíveis documentos anteriores que determinaram a evolução histórica do tema estudado.

Conforme anunciado anteriormente, a primeira intenção para o desenvolvimento desta investigação seria identificar a articulação histórica entre a avaliação da aprendizagem e a inclusão escolar, com a finalidade de compreender que contribuições uma análise acerca da avaliação poderia fornecer para processos inclusivos no contexto escolar. Entendo que a escola reflete a organização e os meios de produção materiais e sociais e que, para a compreensão dessas relações, é necessária a análise de contextos mais ampliados e menos fragmentados, conforme adverte Barroco (2007, p. 159): “A temática da inclusão põe em destaque necessariamente o estudo da exclusão [...]”.

Após várias reflexões sobre essa possível articulação, repensei a pretensão inicial para discutir a inclusão na sua caracterização mais ampla, superando a visão atual de que merecem ser incluídos apenas aqueles que carregam, em sua existência, algum tipo de deficiência em decorrência do que se convencionou como ideal. A superação à qual me refiro passa a considerar também a evidente exclusão à que está submetida, sobretudo, demasiada parcela da sociedade no contexto capitalista.

A esse respeito, Barroco (2007, p. 159-160) esclarece que:

Falar da exclusão, em geral, tem significado reconhecer que há um curso comum ao qual uma parcela da população fica à margem, está marginalizada. Mas, também, leva a reconhecer que, na sociedade de classes em sua forma capitalista, os marginais ou marginalizados não estão excluídos. Isso porque o capitalismo inclui a todos; todos são partícipes, de um modo ou de outro; todos estão incluídos para participarem de

alguma forma peculiar de tal sociedade. Por esse prisma, a forma de participação de uma reduzida parcela da população prevê a apropriação, a fruição e o usufruto daquilo que de mais elevado ou complexo a humanidade produziu em termos de bens materiais (que permite mais conforto), de conhecimento científico, de artes, etc. A uma outra parcela, a grande maioria, cabe como forma de *participação* nessa sociedade ficar à margem dessa apropriação, fruição e usufruto. Por este modo, pode-se pensar que todos estejam *incluídos* no projeto societário capitalista. (Grifos da autora).

Por essa interpretação, passei a identificar que seria, portanto, fundamental localizar historicamente a escola e os indivíduos que a compõem, bem como compreender as práticas avaliativas como mecanismos de inclusão ou, ao contrário, a exclusão, no sentido de garantir a todos os estudantes o acesso aos bens materiais e intelectuais que a humanidade produziu. Essa reflexão redimensionou o objeto de estudo que passou a ser a avaliação da aprendizagem escolar como atividade que pode contribuir para a genericidade humana.

Para tanto, carecia a análise de outras propostas e referenciais anteriormente elaborados, para que fosse possível comparar, confrontar, analisar e promover processos dialéticos de interpretação da realidade da avaliação vigente. Saviani (2008, p. 38) corrobora essa ideia quando lembra que:

[...] se a pesquisa é incursão no desconhecido, e por isso ela não pode estar atrelada a esquemas rigidamente lógicos e preconcebidos, também é verdade que: primeiro, o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido.

Diante das características do método, fiz a revisão de literatura de outras abordagens, com o intuito de demarcar historicamente o movimento da avaliação da aprendizagem escolar, para a apreensão da dialética da avaliação, bem como as contradições que guarda ou revela e ainda para aprofundamento teórico.

2.2 Concepções iniciais e redimensionamento do objeto de estudo

Com a finalidade de verificar as produções acadêmicas relacionadas aos temas inicialmente eleitos, no período compreendido entre agosto de 2010 e outubro de 2011, realizei uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Delimitei para análise as produções realizadas nos anos de 2000 a 2010, utilizando inicialmente os descritores *avaliação da aprendizagem* e *inclusão escolar* em interface, com o objetivo de localizar

pesquisas que discutissem a inclusão escolar, considerando o gênero humano e sua diversidade, e não apenas o aluno com deficiência. Outro foco de interesse foi a utilização da Psicologia Histórico-Cultural como aporte teórico e ainda conhecer como vem sendo tratada a avaliação da aprendizagem escolar na área da Psicologia.

Essa primeira estratégia não revelou, por meio dos descritores, estudos articulando os dois temas. Promovi nova busca, utilizando os descritores em separado. Foram encontradas 168 pesquisas. Parti para a leitura desses resumos, em decorrência, classifiquei e organizei esses estudos em três grupos temáticos, conforme o quadro demonstrativo a seguir, sendo a recorrência dos assuntos o critério para tal:

Quadro 1 – Pesquisas em avaliação e inclusão escolar realizadas em cursos de pós-graduação, no período compreendido entre 2000 e 2010

Grupos Temáticos	Número de pesquisas/Nível		Total
	Doutorado	Mestrado	
Avaliação escolar	15	42	57
Inclusão escolar	23	75	98
Políticas públicas e gestão	3	10	13
TOTAL	41	127	168

Fonte: a autora

A partir da leitura dos resumos dos trabalhos encontrados, foi possível verificar que ambas as temáticas se configuram como assuntos que transversalizam e transvertem todos os níveis e modalidades de ensino por serem complexas e, ao mesmo tempo, necessárias.

Os resumos contendo a avaliação da aprendizagem escolar foram agrupados em sete subgrupos: “Avaliação da aprendizagem e inclusão na perspectiva da Educação Especial”¹⁸ (quatro dissertações), “Avaliação da aprendizagem em áreas específicas do conhecimento” (duas teses e 10 dissertações), “Avaliação escolar nos seus aspectos teórico-filosófico, sociológico e metodológico” (uma tese e 14 dissertações), “Avaliação na Educação à Distância” (cinco teses e uma dissertação), “Avaliação na Educação Superior, Educação Profissional e formação continuada” (cinco teses e 10

dissertações), “Fracasso escolar e exclusão” (duas teses e duas dissertações) e “Recuperação da aprendizagem” (uma dissertação).

As pesquisas que se ocupam em desenvolver a temática da inclusão escolar foram organizadas em dois subgrupos: “Inclusão escolar nos seus aspectos teórico-filosófico, sociológico e metodológico” (seis teses e três dissertações) e “Inclusão escolar na perspectiva da Educação Especial” (17 teses e 72 dissertações).

As pesquisas que abordam as políticas públicas e gestão foram organizadas em dois subgrupos: “Políticas públicas e gestão para a inclusão” (uma tese e três dissertações) e “Políticas públicas e gestão para a avaliação” (duas teses e duas dissertações).

Não me ative às pesquisas cujos eixos estavam direcionados às áreas específicas do conhecimento, fragmentado em disciplinas, ciclos, níveis, modalidades ou séries/anos, por ser de meu interesse uma abordagem mais abrangente, científica, política e filosófica do que técnica ou particularizada a diferentes segmentos do conhecimento (áreas do saber).

Outro critério para descarte foi o estudo da avaliação interpretada como processo e não como aplicação de testes para a medição dos índices nacionais ou mais específicos, aplicados nos estados brasileiros. Por isso, também não considerei, para essa análise, as pesquisas do grupo temático que tratou de planejamento educacional, políticas públicas, avaliação institucional e gestão, bem como aquela que tratou da recuperação da aprendizagem.

Da mesma maneira, em grande parte dos estudos que abordavam a temática da inclusão, estabelecem-se recortes em problemáticas que se têm apresentado frequentemente como determinantes, a exemplo da inclusão de pessoas com deficiência na escola, o problema da marginalização de pessoas em conflito com a lei, da exclusão de grupos da escola, a exemplo de homossexuais, negros, grupos étnicos, questões de gênero etc. Essa interpretação corrobora uma “pseudo inclusão”, pois, no meu entendimento, as diferenças individuais são inerentes aos seres humanos, o que não explicita a exclusão do gênero humano. Pela própria especificidade deste trabalho, foram descartadas ainda as pesquisas que investiram no estudo das políticas públicas e gestão para a inclusão.

Das produções científicas que abordam a avaliação da aprendizagem, elegi quatro dissertações de mestrado do grupo temático “Avaliação escolar” (CRUZ,

2004; GOMES, 2003; MICHEREFF, 2009; MONIZ, 2005). Das pesquisas que versam sobre a “inclusão escolar” selecionei uma dissertação de mestrado (HORT, 2008) e duas teses de doutorado (CARLINO, 2006; FIDALGO, 2006).

Cabe ressaltar o novo delineamento que o objeto de estudo ganhou, momento em que esse se revelou de maneira mais límpida por perceber que a aprendizagem se dá pela atividade de ensino, que implica um processo que deve ser rico, implicando mediações instrumentais, que alteram internamente a pessoa que, por sua vez, revela essas alterações em suas objetivações, exemplo disso é este livro. Desse modo, o meu foco de interesse esteve direcionado às pesquisas que estudassem o campo da avaliação da aprendizagem escolar, analisadas pelo método do materialismo histórico dialético e que estivessem em interface com a Psicologia Histórico-Cultural.

O que foi possível perceber é que, a despeito da preocupação dos autores dos referidos trabalhos em desenvolver discussões sobre a avaliação da aprendizagem escolar, essa é frequentemente tomada como um elemento do processo que responde ao estabelecimento dos critérios de promoção no sentido da progressão, diante da necessidade de adequação à atual organização do sistema brasileiro de ensino ou da solução para os significativos índices de fracasso escolar.

Observa-se que as preocupações de educadores e pesquisadores são predominantemente vinculadas à educação como área de formação e estão centradas no sentido que os professores, os alunos e suas famílias atribuem à avaliação; nas dificuldades encontradas em operacionalizá-la no interior das escolas; na formação e promoção dos alunos; nas reflexões sobre como os processos avaliativos podem garantir a melhoria da qualidade do ensino ou ainda em como a prática pedagógica pode ser melhorada a partir do estudo de abordagens da avaliação; bem como incluir alunos na escola por meio da diminuição dos índices de evasão e reprovação escolar.

Em relação às abordagens e métodos de investigação, a maior incidência no material encontrado foi a de pesquisas de abordagem qualitativa, com o uso de diversas técnicas, procedimentos e instrumentos, a saber: estudo de caso, entrevistas estruturadas, semiestruturadas e projetivas, grupos focais, observações de aula, entrevistas e análise de documentos, observação participante, questionários.

Quanto à análise dos dados, verifiquei, nos trabalhos pesquisados, a microgenética, a hermenêutica, a dialética na acepção de Freire-Maia e diversas teorias específicas da avaliação escolar, sobretudo a formativa, as teorias de visão histórico-crítica e até mesmo a Psicologia Histórico-Cultural. Contudo nenhuma se aliava especificamente ao nosso objeto, a avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, analisada sob a perspectiva do materialismo histórico dialético.

Embora essas sejam temáticas que mereçam atenção, ressalto duas considerações que julgo fundamentais na educação escolar. A primeira está relacionada à visão que se adota acerca da avaliação da aprendizagem escolar usualmente interpretada como instrumento de medição de resultados, ou ainda como parte final de processo. Luckesi (2011) adverte que vista isolada do ato pedagógico, a avaliação perde seu significado e motivo de existir.

A segunda consideração, estreitamente relacionada à primeira, está postada diante da necessidade de superação do olhar avaliativo fragmentado e refere-se ao fato de acreditar que, conhecendo os processos de constituição das funções psicológicas superiores, os professores terão maiores possibilidades de identificar as potências e motivações de seus alunos e consequentemente procederão a processos avaliativos mais eficazes, a partir dos quais a avaliação possa ser analisada e identificada como uma totalidade, em que professores e alunos sejam vistos (e se sintam) como seres ativos capazes de superar a concepção classificatória da avaliação. Nessa direção, esta obra busca contribuir com a superação dessa concepção de avaliação, a partir da análise dos documentos oficiais que normatizam o sistema de avaliação.

O levantamento bibliográfico resultante do período de elaboração da pesquisa, além do estudo aprofundado de textos e o levantamento na BDTD, permitiu apontar, à época, para a inexistência de produções que analisassem a avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, com a aplicação do método do materialismo histórico dialético.

Com efeito, pretendo circunscrever esta obra no âmbito das teorias críticas da Educação e da Psicologia, considerando explicitamente o papel da escola na constituição do psiquismo humano como forma de internalização e apropriação da cultura anteriormente elaborada e, consequentemente, como forma de inserção dos sujeitos na sociedade e para a transformação dessa. Antes, porém, faz-se necessária a compreensão de como a educação se

estrutura na forma escolarizada e que objetivos cumpre tanto em seu formato aparente, como naquilo que esconde.

2.3 As teorias críticas da educação e da psicologia na formação do gênero humano

Atualmente, parece unânime o reconhecimento da escola como instituição de extrema importância para a constituição dos indivíduos e consequentemente da sociedade contemporânea. Reconheço a aprendizagem como um processo constitutivo da natureza humana, seja fundamentada nos conceitos formais, a exemplo da educação escolarizada, seja nos processos informais de transmissão de conhecimento e cultura, independentemente dos fins, garantia de subsistência, sobrevivência física, visando à formação de novas gerações ou para a própria existência.

Não obstante, há que se pensar na escola, com suas diversas funções, em um espaço que conduza seus integrantes a perpetuar um sistema de saberes e cultura, mas também como um espaço de formação política. Rego (2005, p. 58) inspira-nos a refletir sobre o que se espera da escola e o seu real papel:

A escola é vista como tendo uma função social (porque compartilha com as famílias a educação das crianças e jovens), uma função política (pois contribui para a formação de cidadãos) e uma função pedagógica (na medida em que é local privilegiado para a transmissão e construção de um conjunto de conhecimentos relevantes e de formas de operar intelectualmente segundo padrões deste contexto social e cultural).

A autora pondera sobre essas atribuições da escola e a gravidade dos fatores da exclusão, o fracasso e o abandono como características de uma “sociedade letrada e complexa como a nossa” (REGO, 2005, p. 58).

Na tarefa de promover processos de reflexão e análise sobre a educação, faz-se necessária a consideração sobre os agentes deste processo, isto é, seres humanos que transformam a si e aos outros na relação educativa. Consideremos, portanto, os educadores e os educandos como os principais atuantes pelo fato de exercerem, uns sobre os outros, diferentes tipos de influência que irão determinar ações e reações no decorrer de sua história como aquele que ensina, no caso do professor, e aquele que a priori deve ser transformado a partir das intervenções do primeiro. Essa relação não se dá de forma unilateral, considerando a dialética que se constitui quando professores e alunos se relacionam, pois, ambos são transformados.

Para tanto, é preciso identificar quem é esse homem a quem será direcionada a formação, como se desenvolvem suas funções psíquicas mais elaboradas, para que sejam feitas, pelos professores, as intervenções adequadas, com o objetivo de promover a aprendizagem. Entendo que, dessa forma, a avaliação poderá ser utilizada como meio para acompanhar aprendizagem e o desenvolvimento. É importante salientar que o processo educativo a ser proposto, bem como os indivíduos a quem ele deve ser direcionado, estão localizados em um tempo e espaço sócio-histórico.

2.3.1 A Pedagogia Histórico-Crítica

A apreensão de uma concepção de educação requer, mormente, que sejam esclarecidos os elementos que a constituem. Portanto, para o entendimento da Pedagogia Histórico-Crítica, faz-se necessário o reconhecimento das interpretações acerca do homem, da educação e da sociedade.

O homem diferencia-se na natureza pela capacidade de transformá-la para a garantia da própria existência, por meio de ações planejadas para determinadas finalidades, que antecipa mentalmente. Esse processo é denominado de trabalho, isto é, aquilo que diferencia o homem dos outros animais, principalmente pela sua intencionalidade. Dessa maneira, o homem transforma a sua realidade e cria o mundo da cultura. A educação, nesse contexto, é característica aos seres humanos, configurando-se, ela própria em uma exigência e, ao mesmo tempo, em um processo de trabalho (SAVIANI, 2012).

Por força das necessidades de existência, os homens são implicados em constantes processos de produção material, o que, segundo Saviani (2012, p. 12), pode ser exprimida como “trabalho material”. Contudo essa produção necessariamente exigirá uma antecipação mental. Ou seja, a produção material solicita, antes da sua materialização, que os objetivos reais sejam representados mentalmente:

Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não-material”. Trata-se aqui da produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. (SAVIANI, 2012, p. 12).

O autor distingue o trabalho não material em duas modalidades: a primeira está relacionada “[...] àquelas atividades em que o produto se separa do produtor, como no caso dos livros e objetos artísticos [...]”, que apresenta a autonomia do produto, devido ao intervalo existente “entre a produção e consumo”, e a segunda, configurada pela imbricação entre a produção e o consumo, ou seja, o produtor não se separa daquilo que produz. Essas são características importantes do trabalho não material para o entendimento do fenômeno educativo como processo que se realiza simultaneamente. Portanto, a educação possui uma natureza genuína, na qual, na aula, a produção (o ensino realizado pelo professor) e a aprendizagem (o consumo pelos alunos) caracterizam esse trabalho imaterial compondo uma segunda natureza, diferente da primeira. Torna-se, portanto, objeto da ciência, especificamente da Pedagogia como ciência da educação que, doravante, ocupa-se daquilo que não é dado naturalmente, mas sim é garantido historicamente por meio da ação humana (SAVIANI, 2012, p. 12-13).

Logo, o que torna os indivíduos biológicos em humanos é a transmissão e a assimilação do saber elaborado por outros seres humanos no curso da história e sua capacidade de transformar a natureza por meio dos processos de trabalho; por isso Saviani (2012, p. 13) conclui que

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Essa compreensão da ação deliberada da escola e dos resultados por ela produzidos na vida dos indivíduos, conforme já citado em trabalho anterior (MACEDO; SOUZA, 2012, p. 7), configura-se na forma que melhor responde aos anseios universais

[...] na medida em que compreende que os seres humanos estão inseridos em um contexto social, histórico e cultural amplo permeado por contradições. Desta forma, não há como refletir sobre a escola na qual nem todos os seus integrantes são capazes de se apropriarem dos conhecimentos por ela ensinados e produzidos, sem levar em consideração tais contradições.

Observa-se que, com a criação de possibilidades de intervenção na natureza, o que historicamente foi elaborado passou a ser transmitido de

alguma forma, talvez pouco sistematizada, para as gerações futuras. Sabe-se, portanto, que essa transmissão contribuiu para a sobrevivência da espécie como ser biológico e, ao mesmo tempo, garantiu novas elaborações pela humanidade para a passagem de uma perspectiva natural à cultural. Essa questão foi extensamente estudada por autores da Psicologia Histórico-Cultural e será descrita com mais profundidade em momento subsequente deste livro.

A história da educação está ligada à história mesma da existência humana, se considerarmos que, desde o surgimento da humanidade, vivemos em sociedade e nos aportamos na educação (na forma de atividade humana), como aspecto mediador, para transmitir às gerações futuras o conhecimento acumulado e ainda se partimos do pressuposto de que, no momento em que a espécie humana se destaca na natureza e a domina, adaptando-a a si para a sua própria existência, transmite, por intermédio da experiência, o que se sabe aos seus descendentes. Esse foi o modelo de educação que atendeu às formas de organizações sociais primitivas (SAVIANI, 1997).

Contudo, nos modelos antigo (escravista) e feudal (servil), correspondentes à antiguidade e medievidade¹⁹ respectivamente, constitui-se uma nova forma de organização social, baseada na exploração daqueles que se apropriavam das terras em relação aos que nela trabalhavam para promover o sustento de uma classe que surgiu ociosa, isto é, que explorava o esforço alheio.

Apesar de essa capacidade de dominação da natureza (o trabalho) ser considerada a essência humana, a partir da posse da terra, foi possível, para a classe que a detinha, viver sem trabalhar. Aos não proprietários era atribuída a responsabilidade de manterem seus senhores e também garantirem seu próprio sustento. Esse foi o momento em que, junto com o processo de trabalho, a educação também se dividiu, pois ao grupo de escravos era destinada a educação para a perpetuação da forma de trabalho subjugado, isto é, para a própria sobrevivência e a de seus proprietários. Aos homens livres era oferecida a educação intelectual, os exercícios físicos e o conhecimento das artes. Dessa modalidade de educação originou-se a escola, e o que era antes atividade espontânea e unida ao processo de trabalho, passou a ser sistematizada. É nessa fase que a cisão do processo educativo com o processo de trabalho se evidencia (SAVIANI, 2007).

Assim, a escola, na sua tradução primeira (grega), significava lazer, tempo livre, ócio e era destinada aos grupos dominantes. Àqueles que não possuíam propriedades e trabalhavam para manter os que detinham as posses de terra não era destinada a educação sistemática, ou seja, educavam seus descendentes por meio da experiência (SAVIANI, 1997).

As sociedades humanas conviveram, durante muito tempo, com estruturas pouco questionadas devido ao que demonstramos ser o pensamento dominante de cada período histórico. Por isso, na antiguidade, pouco se refletia sobre o que hoje defendemos como necessidade de ser superado, a exemplo de conceitos, como equidade, desigualdade e injustiça social. Os aspectos sociais e direitos humanos não eram sequer pensados em função da própria organização societária e das formas de pensamento e de conhecimento da realidade, pois a consciência, em cada um desses períodos, estava relacionada ao que se acreditava ser desígnio ou força natural.

Na sociedade moderna (Século XVIII), algumas características sociais se modificaram, pois o modo de produção passou a ser capitalista. A burguesia subordinava o trabalho agrícola ao industrial, baseado nas relações mercantis, o que generalizou uma tendência a trocar também o campo pela cidade e a converter a ciência, antes considerada potência espiritual, em potência material, o que aumentou a necessidade de sistematização do ensino, a ser traduzido pela escola (SAVIANI, 1997).

Saviani (2008) defende o caráter revolucionário das pedagogias da essência e da existência e pauta-se na história e na filosofia para explicá-las. Na antiguidade, sobretudo a grega, o que era compreendido por “humano” tratava-se apenas dos homens livres. Nesse sentido, os escravos não eram considerados humanos; a essência humana, por seu turno, só era identificada naqueles. A questão do escravismo não se configurava um problema que devesse ser pensado ou resolvido.

Na medievalidade a essência humana recebeu outra tônica, pois estava unicamente vinculada à criação divina. Assim as diferenças humanas eram justificadas pela providência, e o fato de existirem senhores e servos era por essa forma justificado (SAVIANI, 2008).

Na modernidade, as lutas revolucionárias da burguesia pela tomada do poder marcaram um período de profundas mudanças nessa forma de pensamento; pois sob o argumento da igualdade entre os homens é que se

funda essa nova visão do que seria a essência. Modificaram-se os meios de produção (do feudal para o princípio do capitalismo) e, com isso, o reconhecimento dos privilégios usufruídos pelo clero e pela nobreza não mais como relações naturais, mas basicamente sociais. A essência desloca-se do divino para sua forma humana, o que resultou na mudança da sociedade anteriormente caracterizada como natural, para a forma contratual. O pensamento dos iluministas, principalmente o de Rousseau, influenciou significativamente essa mudança histórica (SAVIANI, 2008).

A essência foi o principal argumento que pautou a Pedagogia desde então, até o ponto que os interesses da burguesia estivessem sendo contemplados. No entanto os ideais de liberdade e igualdade geraram a manifestação das classes operárias pelos mesmos direitos. É quando esses interesses entram em contradição, e a burguesia passa a negar a história, criando novos argumentos para explicar as capacidades humanas, ou seja, a existência, na qual cada pessoa apresenta diferenças em relação às outras, o que vai caracterizar o potencial, interesses e capacidade de cada uma delas.

Em sua explanação acerca da “teoria da curvatura da vara²⁰”, Saviani (2008, p. 48) convida-nos a “abalar as certezas”, “desautorizar o senso comum”, acerca dos embates ideológicos, buscando “demonstrar a falsidade daquilo que é obviamente verdadeiro”. Dessa forma, aportei na interpretação das relações entre a Pedagogia da existência e da essência para promover a análise histórica da avaliação da aprendizagem escolar, identificando as possíveis contradições e visando à promoção de transformação do que está instituído.

A visão atual que se tem da escola defende que cada indivíduo, por si só e com as capacidades com as quais nasce ou atinge certos níveis de desenvolvimento, é capaz de vencer as dificuldades que o mundo apresenta e, assim, conseguir tudo o que pretende. Podemos afirmar que a ingênua variante popular disseminada de que “querer é poder” está fundamentada nos ideais de que cada pessoa ao nascer já vem constituída de uma essência pré-determinada.

Por outro lado, os indivíduos tomam contato com as condições sociais que lhes são impostas e que nem sempre são convidados a pensar sobre elas. Estrutura-se uma nova forma de pensamento que é pautado nas oportunidades. Os indivíduos que não possuem essas capacidades, segundo o discurso burguês, não foram dotados das capacidades físicas e intelectuais

necessárias para a conquista de seus objetivos ou não souberam aproveitar as oportunidades que lhes foram oferecidas e são relegados a ocuparem a margem do processo educativo.

Todavia a interpretação análoga que faço é que — pautados radicalmente na pedagogia da essência ou da existência, sem estabelecer relações entre ambas — se tem procurado analisar a situação por meio de seu reflexo. A escola, os alunos, os professores e o próprio sistema de ensino estão todos inseridos em um contexto maior, a sociedade. Desse modo, conforme afirma Saviani (2008, p. 51), carece-lhes a observância da existência: “Falta-lhes a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação”.

Duarte (2013) amplia a discussão e afirma que a formação da individualidade humana depende de uma interpretação situada historicamente, na qual as formas de humanização e alienação às quais os homens estão expostos sejam relacionadas aos processos de objetivação e apropriação. Para tanto, é necessário que o conflito entre as pedagogias da essência e da existência seja considerado também como processo histórico, no qual as possibilidades humanas estejam ligadas ao que a humanidade criou e ao que pode vir a criar em coletividade.

Para Duarte (2013, p. 1), a sociedade atual está estruturada sobre relações de dominação determinadas pela estrutura capitalista que é composta de grupos e classes de dominados e dominantes. As teorias educacionais críticas aportam-se nessa visão e buscam compreender “[...] com que intensidade e como a educação contribui ou não para a reprodução dessas relações”. É notadamente com a Pedagogia Histórico-Crítica que o autor afirma pretender contribuir no sentido de oferecer propostas concretas para essa superação.

Saviani (2012, p. 111) contextualiza a Pedagogia Histórico-Crítica como “movimento pedagógico” que visa a “responder à necessidade de encontrar alternativa à pedagogia dominante”, cuja formação ocorreu na década de 70 do século XX, em contestação às pedagogias oficiais da época.

No processo de constituição dessa teoria pedagógica, seu conceptor promove uma reflexão sobre as teorias educacionais e o problema da marginalidade, que impede o acesso e inviabiliza a permanência dos alunos na escola. Essas teorias podem ser classificadas em dois grupos: no primeiro, localizam-se as teorias não críticas (tradicional, escola nova e tecnicista); no segundo grupo estão as teorias crítico-reprodutivistas (a escola como sistema

de violência simbólica, a escola como aparelho ideológico de Estado e a escola dualista) (SAVIANI, 2008).

Saviani (2008) enfatiza que as teorias não críticas estão embasadas na (falsa) crença da autonomia da escola frente aos problemas sociais, como se essa fosse capaz de resolver sozinha os referidos problemas; enquanto, para as teorias crítico reprodutivistas, a escola apenas reproduz a sociedade e seus problemas ligados às relações de produção (dominação e exploração). Para essa segunda teoria, o caráter segregador permanece. Ao analisar as duas, obtém-se como resultado a passagem de um estado de ilusão para outro de impotência; as contradições do real, provocadas pelas relações de produção, nas teorias não críticas, são sacrificadas pela (suposta) harmonia e, nas teorias crítico reprodutivistas, pelo aprisionamento, uma vez que não há como se libertar da opressão dominante devido à falta de consciência. Dessa maneira, o autor reitera a possibilidade de conceber uma teoria que perceba a escola como instrumento que possa contribuir para a superação dos graves problemas sociais.

Essa teoria justifica-se porque:

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. (SAVIANI, 2008, p. 25-26).

O quadro da educação brasileira iniciou sua configuração já no período colonial sob forte influência da igreja católica, especificamente com os jesuítas, e prosseguiu até 1759, quando esses foram expulsos pelo Marquês de Pombal, iniciando outro longo período aportado na educação tradicional, de orientação laica e inspirada no liberalismo clássico (SAVIANI, 2012).

Na década de 20 do século passado, a influência recebida foi da escola nova, inspirada nos ideais humanistas, que somente foi enfraquecida no período da ditadura militar, momento em que a pedagogia tecnicista, “centrada nas idéias de racionalidade, eficiência e produtividade, se consolidou” (SAVIANI, 2012, p. 77).

Em meados da década de 70 do século XX, educadores descontentes com o modelo educacional oficial e, influenciados por trabalhos, sobretudo de

autores franceses, que fomentavam sérias críticas ao sistema capitalista e suas determinações, passaram a questionar tais modelos e, a partir de 1979, o educador Dermeval Saviani propõe uma nova Pedagogia que não apenas demonstrasse descontentamento, mas que promovesse reflexões e ações concretas para a superação dessa condição. Assim, constitui-se a Pedagogia Histórico-Crítica baseada na dialética como “[...] teoria do movimento da realidade, isto é, teoria que busca captar o movimento objetivo do processo histórico”. Segundo seu criador:

[...] pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nessa visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. (SAVIANI, 2012, p. 76).

Para tanto, é necessário que os alunos sejam conduzidos pelos professores a reconhecerem a importância dos conhecimentos científicos adquiridos na escola e que sejam capazes de adequá-los às necessidades que se apresentam em sua prática social; o que exige uma nova perspectiva, tanto sobre esses conteúdos, como sobre a sociedade. Dessa forma, a escola deverá oferecer o conhecimento como elemento teórico-prático para a transformação dos agentes e da própria sociedade (GASPARIN, 2002).

A proposta de investigar a avaliação da aprendizagem escolar a partir dessa concepção crítica da Educação pressupõe que a escola mobilize seus agentes para analisarem suas atividades concretas, reflitam a partir de posições teóricas consistentes e que os considerem sob as condições históricas nas quais estão inseridos para que, por meio de avaliações acerca dessas condições, retornem à atividade com vistas a procederem à tomada de decisões com qualidade.

Fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica, Gasparin (2002) indica o caminho a ser seguido pelos professores, devendo-se levar em consideração as três fases do método dialético. Inicialmente é preciso observar que a atividade educativa se inicia fora da escola. Existe uma realidade social que precisa ser lida criticamente, por assim dizer. As proposições pedagógicas partirão da realidade social dos alunos, passarão para as especificidades pedagógicas e posteriormente em uma composição dialética, volta para essa totalidade social.

A segunda fase, teorização sobre a prática social, consistirá em exortar os alunos a pensarem sobre suas vivências e elaborarem saberes científicos sobre

aquilo o que sabem, compreendendo a essência dos conteúdos para que, a partir da passagem do senso comum para um conhecimento teórico-científico, sejam capazes de compreender melhor a realidade em que vivem.

A terceira fase é a transformação da prática. Após o trabalho com as abstrações, a maneira de enfrentar a problemática que se apresenta no contexto social é outra, pois os recursos que os alunos possuem estarão de certa maneira ampliados.

É importante destacar que nenhuma das formas propostas para a condução desse processo pode estar dissociada de seus fundamentos, ou seja, da dimensão dialética da realidade. Isso significa que a realidade sempre se apresentará como mutável, contraditória, repleta de tensionamentos, e que precisará de constantes processos avaliativos para ser interpretada. Saviani (2012) alerta que o ponto de chegada, isto é, os objetivos que se pretende alcançar devem ser claros para a escola, mas o ponto de partida jamais estará dado. E o ponto de chegada deve contemplar a cultura como um todo e em todos os seus aspectos — sociais, políticos, intelectuais, econômicos, artísticos, filosóficos, religiosos, enfim todo o patrimônio que a humanidade conseguiu constituir —, o que envolve as elaborações humanas acessíveis a todos os seres humanos.

Sobre a Pedagogia, Saviani (2012) faz a importante consideração de que o maior objetivo dessa ciência deve ser encontrar métodos e processos que transformem o saber elaborado em saber escolar; é a apropriação desses métodos pela escola que possibilitará o crescimento intelectual dos alunos. Apesar da importante contribuição da Pedagogia geral como um ramo responsável por envolver a cultura e as elaborações humanas, destacamos suas conclusões acerca da Pedagogia escolar:

A pedagogia é o processo através do qual o homem se torna plenamente humano. [...] A pedagogia escolar [está] ligada à questão do saber sistematizado, do saber elaborado, do saber metódico. A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a esta finalidade. Esta é a questão central da pedagogia escolar. (SAVIANI, 2012, p. 66).

Essa é uma resposta do autor para as críticas imputadas à Pedagogia Histórico-Crítica já na sua primeira fase de elaboração, pois os adeptos da escola nova argumentavam que se estaria retornando com os princípios da escola tradicional e que essa seria uma teoria conteudista²¹. O autor

demonstra, com sua argumentação, que o conhecimento ocorre em todos os campos da vida humana, mas é função da escola a responsabilidade de sistematizá-lo e disponibilizá-lo às novas gerações, sempre com o compromisso de contribuir para novas formas de pensamento crítico com vistas a repensar a atuação desses agentes em determinado modo de produção hegemônico.

Além de proposições educacionais que viabilizem a inserção de indivíduos preparados a atuar como sujeitos intervenientes em seu meio social, a escola deve buscar se colocar como mediadora entre o indivíduo e a sociedade, visando à promoção dessa humanização. Dessa forma, propugno a Psicologia Histórico-Cultural como fundamento para pensarmos sobre esse processo.

2.3.2 A Psicologia Histórico-Cultural

Conforme anunciado na introdução desta obra, adotei o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, por acreditar numa concepção de mundo, de homem e da sociedade que ultrapassa a análise individualizada e naturalizante, proposta por algumas vertentes das ciências que estudam o comportamento humano, pois a história nos mostra que os homens são seres ativos e capazes de promover mudanças significativas em seu curso, mas essa atitude depende da interpretação crítica dos seus condicionantes.

Criada pelos psicólogos soviéticos Vigotski, Luria, Leontiev — logo após a grande Revolução Russa, em 1917 —, essa teoria constituiu-se com base nos princípios do materialismo histórico dialético e na filosofia proposta por Marx e Engels que defendiam, dentre outras importantes ideias, que o homem se distingue dos outros animais pelo trabalho, ou seja, pela capacidade, desenvolvida historicamente, de intervir na natureza para a garantia de sua existência (MARX; ENGELS, 1991). Contudo essa intervenção depende indubitavelmente da produção material e social da existência humana, pois, no momento em que o homem intervém na natureza, muda a si próprio. Assim, o trabalho é a própria produção da consciência humana.

A diferença da história de vida dos psicólogos soviéticos em relação aos seus contemporâneos europeus e americanos demonstra a importância da influência que o contexto social e histórico exerce para a mobilização de comportamentos novos, pois a Revolução propiciou o crescimento intelectual

em meio a necessidades extremas, o que favoreceu a descoberta de novas possibilidades condicionadas por essas necessidades.

A situação vivida na Rússia revolucionária era significativamente diferente do ambiente estável vivenciado por outros países no mesmo período. Esse aspecto é relatado por Luria (1992, p. 23) quando, referindo-se aos psicólogos americanos e europeus, reconhece seus “dons pessoais e extraordinários” e afirma que: “Como outros bons cientistas, realizaram descobertas importantes. Mas muitos passaram suas vidas num ambiente externo relativamente calmo e constante”.

Antes da Revolução Russa, a organização social estava condicionada ao regime tsarista que impunha condições cujos reflexos afetavam o sistema educacional e, conseqüentemente, à vida cotidiana das pessoas daquele país:

As opressivas restrições do período tsarista são de difícil compreensão para as pessoas modernas. A sociedade na Rússia pré-revolucionária era composta por classes rigidamente divididas: trabalhadores e camponeses, intelectuais (médicos, professores e engenheiros), comerciantes e homens de negócios, e a alta classe (a aristocracia e os altos funcionários governamentais). A natureza repressiva do regime se refletia no sistema educacional, elaborada para assegurar que cada um permanecesse em seu lugar “natural” e que nada mudasse. Para ter certeza disto, o Ministério da Educação determinou que o ginásio e as escolas preparatórias para o ginásio “fossem esvaziados da freqüência de filhos de condutores, criados, cozinheiros, lavadeiras, pequenos comerciantes e outras pessoas de situação semelhante, cujas crianças, excetuando-se talvez as extraordinariamente dotadas, não devem ser encorajadas a abandonar o ambiente social a que pertencem”. (LURIA, 1992, p. 24).

A instabilidade que um evento dessa natureza provoca foi um dos principais aspectos mobilizadores para questionamentos acerca das relações históricas e, conseqüentemente, humanas naquele período. Os impactos causados pela Revolução resultaram em mobilizações nas organizações sociais e políticas, influenciando também os meios científicos na busca por respostas para as questões, inicialmente amplas, conforme traduz Luria (1992, p. 26):

Estas discussões acerca da história contemporânea também envolveram-se com certas questões relativas ao papel do homem na conformação da sociedade: de onde vêm as idéias sociais? Como se desenvolvem? Como se alastram? Como podem tornar-se uma força motriz do conflito e das mudanças sociais?

O material disponível na época não oferecia muitas alternativas para se estudar a Psicologia de forma a contribuir com respostas claras às necessidades da Rússia revolucionária, pois essa ciência era fortemente influenciada pela filosofia e psicologia alemãs. A psicologia científica surgiu praticamente de

forma simultânea na Alemanha — tendo como expoente à época Wilhelm Wundt, que fundou o primeiro laboratório experimental, no ano de 1879, em Leipzig — na Inglaterra, com Francis Galton; nos Estados Unidos, representada por William James, e na Rússia por Vladimir Bekterev (LURIA, 1992).

Os cientistas que se ocupavam do estudo do comportamento humano desenvolviam suas pesquisas na busca pelos elementos básicos da mente e suas possíveis combinações, o que, apesar de todo o controle nos laboratórios, não oferecia respostas claras para o problema, pois os cientistas não chegavam a um acordo sobre o que efetivamente poderia ser caracterizado como elementos básicos de fato (LURIA, 1992).

Nos relatos de Luria (1992) sobre sua própria formação como psicólogo, são citados alguns estudiosos da época, a exemplo de Wilhelm Wundt, que centrava sua interpretação acerca do comportamento na experiência imediata. Esse estudioso manifestava ideias associacionistas e realizava seus experimentos rigorosamente controlados em laboratórios, mas não havia possibilidade de compreender como esses comportamentos se justificariam na realidade, pois eram estudados de forma isolada.

À procura de meios que estivessem mais vinculados à realidade, Luria (1992, p. 28) encontrou algumas respostas no trabalho de Dilthey, cujos estudos se pautavam na investigação das motivações, dos princípios e das ideias do homem e suas relações com a vida prática. Para Dilthey (*apud* LURIA, 1992), o homem deveria ser visto como um sistema “dinâmico e unificado”, mas as leis se detinham a descrever e não a explicar o comportamento humano por meios fisiológicos. Na visão de Dilthey, a Psicologia se tratava de uma ciência social, diferentemente da abordagem natural adotada anteriormente por outros sistemas psicológicos vigentes à época.

Luria (1992, p. 28) relata ainda que os críticos de Dilthey questionavam o paradoxo existente entre as leis relativas à ciência natural (“nomotéticas”) e o pensamento relacionado às ciências humanas (“idiográfico”). As primeiras tratavam de generalizações que se aplicavam a uma multiplicidade de eventos individuais; por exemplo, as leis que descrevem a queda dos corpos, em geral, também descrevem a queda de um corpo em particular. Já o pensamento idiográfico estudaria as pessoas individualmente.

Outra forma de interpretação do comportamento humano citada por Luria (1992, p. 29) é o método associativo no estudo dos conflitos emocionais, desenvolvido por Freud, que investigava, por meio da Psicanálise, as origens das necessidades humanas complexas. Para Luria, apesar de ter estudado extensamente esse sistema e ter montado um laboratório em Kasan, sua cidade natal, seria equivocado tentar capturar “a realidade concreta do fluxo de idéias” a partir de uma ciência pautada nas profundezas da natureza biológica.

Luria (1992) afirma ter se interessado também pelo estudo dos processos psicológicos por métodos objetivos, propostos por Jung, e pela descrição das formas concretas do processo psicológico de William James. Porém o que mais o impressionou foram os estudos de Bekhterev e Pavlov para a adoção de abordagens objetivas a problemas que os psicólogos só podiam discutir subjetivamente. Bekhterev criou os primeiros laboratórios psicológicos, em 1880, na Rússia, para o estudo da reflexologia, e Pavlov aprofundou seus experimentos com o objetivo de medir os processos de excitação e inibição do sistema nervoso central, que medeiam o caminho entre um estímulo periférico e o reflexo da salivação, iniciando assim uma teoria do condicionamento.

Outro importante estudioso do comportamento que se destacou na Rússia foi Chelpanov, filósofo e lógico mentalista de concepções idealistas. Esse cientista fundou, em 1911, o Instituto de Psicologia em Moscou — nos moldes dos estudos de Wundt e pautado na psicologia empírica — e escreveu a obra *Cérebro e Mente*, que visava a estabelecer a relação entre a experiência subjetiva e o mundo material. Acreditava que um enfoque materialista da mente seria inútil e foi apoiado por Pavlov na exclusão dos estados subjetivos (LURIA, 1992).

Esses paradoxos de ideias advindos, sobretudo, da discussão entre subjetivismos e objetivismo, resultaram na renúncia de Chelpanov da direção do Instituto de Psicologia de Moscou, em 1923, lugar assumido por Kornilov, reatologista, naturalista e mecanicista que afirmava filiar-se à concepção materialista baseada em Marx, a partir de seus estudos para a mensuração da duração de reações motoras. De acordo com Luria (1992), para esse fim, Kornilov criou diversos laboratórios, a exemplo de um laboratório para medir as reações visuais (percepção), um para reações mnemônicas (memória), outro para reações emocionais e tantos quantos fossem possíveis com a finalidade de

aplicar a sua interpretação do que seriam métodos materialistas para o estudo do comportamento.

No início do século XX, a Psicologia esteve vinculada basicamente à compreensão da mente por meio da experiência imediata. A constituição da Psicologia Histórico-Cultural contou com um longo processo de análise aos outros sistemas psicológicos até então existentes.

O encontro dos precursores dessa ciência deu-se em 1924, no Segundo Congresso Psiconeurológico, em Leningrado. O Congresso havia sido promovido por K. N. Kornilov, cuja equipe Luria passara a integrar um ano antes, quando conheceu Leontiev. Conforme relatado anteriormente, a proposta do trabalho com pesquisa e ensino centrava-se na reconstrução da Psicologia sob as bases marxistas. Contudo os estudos e as pesquisas até então realizados buscavam a compreensão do comportamento por meio da reatologia em contraposição à psicologia subjetiva (LURIA, 1992).

Quando Vygotsky chegou em Moscou, eu ainda estava realizando experimentos com o método motor combinado junto com Leontiev, um antigo aluno de Chelpanov com quem estou associado desde então. Reconhecendo suas raras habilidades, Leontiev e eu nos regozijamos quando conseguimos incluí-lo em nosso grupo de estudo, que chamávamos a “troika”. (LURIA, 1992, p. 44).

Cabe lembrar que cada um dos cientistas que compuseram o grupo já vinha realizando estudos na tentativa de articular a Psicologia ao cotidiano das pessoas, fosse por meio do método motor combinado (reações emocionais e motoras), fosse pelo estudo de reações emocionais por meio de testes aplicados em criminosos, fosse pela aplicação de métodos objetivos ao estudo de situações emocionais ligados à vida cotidiana em geral, ou ainda a partir de estudos sobre a afasia e o desenvolvimento infantil.

Vigotski era crítico literário, havia lecionado em um colégio de professores em Gomei, uma cidade localizada do interior da Rússia, onde se vinculou à Psicologia acadêmica e a partir dela manteve contato com crianças que sofriam de defeitos congênitos. Estudava a relação entre os reflexos condicionados e o comportamento consciente do homem, desenvolveu pesquisas para o estudo da consciência por métodos objetivos, realizou análises psicológicas de personagens (fábulas, romances), estudos sobre os efeitos da linguagem nos processos de pensamento e teceu uma revisão crítica da história e do status da psicologia no seu país e no resto do mundo (LURIA, 1992).

A chegada de Vigotski ao grupo fortaleceu as pesquisas e contribuiu para que seus integrantes definissem a meta em comum com maior clareza, isto é, “[...] a criação de uma nova abordagem abrangente dos processos psicológicos humanos” (LURIA, 1992, p. 45). Nesse contexto, a “troika” elaborou as primeiras sínteses que determinaram os rumos para a consolidação de uma nova abordagem em Psicologia.

Para os autores, a Psicologia não possuía leis universais elaboradas, era vista como ciência natural e apresentava o paradoxo subjetivismo versus objetivismo. Com isso, os eventos psicológicos complexos eram reduzidos a mecanismos elementares. “Desconsiderava-se o ‘sentido’ ou ‘significado’ dos estímulos complexos” externos por não conseguirem controlar em laboratórios todas as reações complexas do comportamento humano (LURIA, 1992, p. 45).

Tais métodos, apesar de importantes, promoviam a exclusão dos processos psicológicos superiores, como a ação consciente, a atenção voluntária, a memorização ativa e o pensamento abstrato. Para os psicólogos de ciências naturais e os psicólogos fenomenológicos, as funções psicológicas complexas, as mesmas que distinguem o ser humano dos outros animais, não podiam ser estudadas cientificamente. Os naturalistas e os mentalistas haviam desmembrado artificialmente a psicologia (LURIA, 1992, p. 46).

Para Leontiev (1978b), a Psicologia Histórico-Cultural surgiu como reação ao problema do pluralismo metodológico enfrentado há quase um século pela Psicologia, o que a dividia em diversas vertentes, humanística e natural, descritiva e explanatória, cuja preocupação com os métodos provocava o desaparecimento do sujeito. A psicologia soviética enveredou-se por uma via mais científica, ao mesmo tempo que continuava a busca pela interpretação crítica das outras formas de compreensão da consciência humana. Essa busca esteve acompanhada da tentativa de se evitar além da adoção de conceitos biologizantes, idealistas e mecanicistas; evitar também o isolamento científico e a possibilidade de incitar o fomento de apenas mais uma escola ao lado das outras que a precederam. Os psicólogos soviéticos tinham clareza de que a Psicologia cumpria uma função ideológica e servia aos interesses de classes, aspecto que reverbera até os dias atuais.

Em questionamento às formas vigentes de estudo do comportamento humano pautado nas ciências naturais que apenas descreviam os processos de

desenvolvimento humano, incluindo o estudo da consciência, por meio de experimentos controlados em laboratório, a “troika” buscou, sobretudo por influência direta de Vigotski, descobrir a realidade estrutural do comportamento complexo, que pudesse ser estudada por meios objetivos (LURIA, 1992).

Leontiev (2004) esclarece que, para Vigotski, somente seria possível compreender os complexos fenômenos da vida psíquica do homem, dentre esses a consciência, a partir de uma psicologia objetiva, marxista, capaz de partir da realidade material e concreta e assim afirma:

A idéia de Vigotski era clara: os fundamentos teórico-metodológicos da psicologia marxista deveriam começar a ser elaborados a partir da análise psicológica da atividade prática, laboral do homem, a partir de posições marxistas. É precisamente aí que jazem as leis fundamentais e as unidades iniciais da vida psíquica do homem. (LEONTIEV, 2004, p. 438).

Sob as influências das concepções marxistas, os criadores da Psicologia Histórico-Cultural projetavam uma nova psicologia que considerasse mais do que os processos de conhecimento do homem a partir de reações biológicas ou comportamentais isoladas, como vinham fazendo os cientistas que tentavam descrever o comportamento humano. Com esse intuito, procederam a um estudo detalhado dos sistemas psicológicos da época que adotavam a experiência imediata como o objeto da Psicologia e refutaram as teorias que defendiam os estudos psicológicos experimentais encerrados apenas em laboratórios, cujos dados levantados eram desconectados da realidade e as concepções idealistas que acreditavam em características inatas do pensamento.

Para Vigotski (2004b, p. 417): “Ser donos da verdade sobre a pessoa e da própria pessoa é impossível enquanto a sociedade não for dona da verdade sobre a sociedade e da própria sociedade”. Desde a sua gênese, essa nova Psicologia buscava solidificar-se em bases científicas, com vistas a uma nova sociedade que já estaria se desenhando a partir de uma história de lutas e revoluções²².

Assim, o “ambicioso” objetivo da “troika”, conforme anuncia o próprio Luria (1992, p. 45), “[...] era a criação de uma nova abordagem abrangente dos processos psicológicos humanos”. Os pressupostos desse novo sistema consistiam em sintetizar as abordagens psicológicas consideradas conflitantes da época, defendidas tanto pelos naturalistas como pelos fenomenologistas.

Para tanto, os teóricos soviéticos relacionaram os estudos acerca da natureza dos fenômenos psicológicos, que encontraram na Psicologia alemã, aos estudos pavlovianos sobre os reflexos como “forma material da mente”. No entanto tais estudos não “refletiam a realidade estrutural do comportamento complexo, ou das propriedades dos processos psicológicos superiores” (LURIA, 1992, p. 47). Suas conclusões se pautavam na premissa de que as propriedades de um sistema deveriam ser analisadas como algo mais complexo do que apenas a soma das partes que o compõe; isto é, não seria apenas compartimentando o todo em partes que se obteriam respostas qualitativas para esse sistema.

Outra importante conclusão à que chegaram foi a de que “[...] comportamentos aparentemente semelhantes não refletem necessariamente os mesmos mecanismos psicológicos” (LURIA, 1992, p. 47). Para a análise de pessoas com características diferentes (idades ou culturas) é preciso aprofundamento para além das aparências, somente assim, pode-se verificar possíveis fatores condicionantes do comportamento.

Inspiraram-se em Piaget para estudar as relações entre a linguagem e o pensamento e encontraram divergências na interpretação destes estudos, principalmente devido às diferentes concepções de desenvolvimento. Para os psicólogos soviéticos, o pensamento possui uma capacidade planejadora e sintetizadora. Relacionando essas concepções ao pensamento marxista,

Vygotsky concluiu que as origens das formas superiores do comportamento consciente estavam nas relações sociais do indivíduo com o meio externo. Mas o homem não é só um produto de seu meio ambiente; também é um agente ativo na criação desse meio ambiente. O vão existente entre as explicações científicas naturais dos processos elementares e as descrições mentalistas dos processos complexos não poderia ser transposto até que descobríssemos como os processos naturais, como a maturação física e os mecanismos sensoriais se interligavam com os processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas adultas. Precisávamos, por assim dizer, tomar uma certa distância do organismo, para descobrir as fontes das formas especificamente humanas de atividade psicológica. (LURIA, 1992, p. 48).

Dentre os principais pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, destaquei aqueles que considerei fundamentais para uma aproximação de processos avaliativos que conduzam os homens ao desenvolvimento da consciência. O primeiro deles está relacionado à importância de uma visão totalizante a respeito da sociedade:

Da mesma forma que a dinâmica de uma sociedade viva não representa uma totalidade simples e uniforme, e que a sociedade mesma é seccionada em diferentes classes sociais; assim, durante um período histórico determinado, não se pode dizer que a composição das personalidades humanas represente algo homogêneo, unívoco. A psicologia, ao levar em conta o fator elementar da tese geral aqui recém-anunciada, só pode ter uma conclusão direta: confirmar o caráter de classe, a natureza de classe e as distinções de classe como responsáveis pela formação dos tipos humanos. As várias contradições internas, as quais se encontram nos diferentes sistemas sociais, encontram sua expressão acabada tanto no tipo de personalidade, quanto na estrutura do psiquismo humano de um período histórico determinado. (VIGOTSKI, 2004a, p. 3).

Essa visão totalizante tem na escolarização um fator de grande importância. Isso porque, como aponta Facci (2007), essa perspectiva teórica atribui grande valor à escola, que deve tomar como ponto de partida o saber objetivo, produzido historicamente pela humanidade, para posteriormente transformá-lo em conteúdos curriculares, como principal forma de oferecer aos indivíduos as condições adequadas e necessárias para a sua humanização. A defesa não é o mero ensino de conteúdos, mas também que seja possível estabelecer relações entre eles e deles com o mundo.

Sobre essa consciência a ser formada a partir da apropriação do real, a Psicologia Histórico-Cultural pode fornecer subsídios por meio da interpretação vigotskiana acerca do conhecimento objetivo, para a qual os conceitos vão do concreto, que Vigotski chamou de conhecimentos espontâneos ou cotidianos, para o abstrato resultando na capacidade de pensar e realizar as abstrações. Isto é, parte-se do concreto para o abstrato. Com essa premissa, conclui-se que a aprendizagem precede o desenvolvimento (LEONTIEV, 2004).

Leonel (2008) enfatiza que, no interior do debate sobre teorias e práticas pedagógicas, é preciso buscar o entendimento de que prática escolar e prática social estão estreitamente relacionadas, considerando que é nesse campo que as pedagogias acontecem. Destarte, há que ser esclarecido o conceito de cada uma dessas práticas, pois a primeira é facilmente compreendida, dado o contexto ao qual a expressão própria do termo indica. Porém o conceito de prática social, frequentemente, é interpretado pelo meio acadêmico como relações sociais, ou interação social. No entanto, prática social:

Refere-se a uma forma histórica de organização, que os homens estabelecem entre si para a produção de suas necessidades materiais, impregnada de pedagogia informal e assistemática, porém inseparável do processo histórico no qual os homens transformam a realidade circundante ao mesmo tempo que se transformam. Assim

como, na pedagogia escolar, a escola ensina, na pedagogia da prática social, a vida ensina. Estas duas pedagogias deveriam convergir para a mesma direção, de tal modo que a pedagogia da prática social fundamentasse a pedagogia escolar se a função da escola fosse instruir e não educar. Mas isso não acontece, porque o fazer escolar se mantém distante dos processos históricos reais e muito próximo da função moralizadora da escola. (LEONEL, 2008, p. 16).

Temos, pois, que a escola é um espaço de sistematização de conhecimentos para o desenvolvimento da consciência dos homens com o objetivo de transformação de si mesmos e da sociedade, mas não é o único, pois ela não é autônoma e está inserida em um contexto maior. É preciso o desenvolvimento de consciência crítica para que a superação aconteça.

Relacionando a defesa dos autores soviéticos, anteriormente anunciada, acerca da totalidade como uma realidade que vai além da soma das partes, é possível inferir que, diante da cisão provocada pela divisão do trabalho, pessoas e instituições sociais estão fragmentadas, encerradas em si mesmas; esse aspecto é condicionante para que as transformações deixem de acontecer. Exemplo disso é o que ocorre entre família e escola que se confundem com as tarefas de instruir e educar, resultando no equívoco (troca) de funções, responsabilidades e atribuições. Esse é apenas um dos problemas dentre tantos outros graves problemas sociais dentro e fora da escola cujas soluções estão longe de serem encontradas sem o desenvolvimento do potencial avaliador dos homens em coletividade.

Apesar da indubitável filiação dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural ao materialismo histórico dialético, visando à transformação social, a partir dos processos de aprendizagem e desenvolvimento; as influências de diversas tendências pedagógicas, embasadas nos princípios filosóficos neoliberais nas escolas brasileiras, advindas, sobretudo, com os ideais escolanovistas, provocaram diversas interpretações equivocadas acerca do método e, sobretudo, da visão de homem, de mundo e de sociedade às quais Vigotski defende em sua extensa e complexa obra.

Tuleski (2008, p. 64) pondera que as várias leituras realizadas sobre a obra de Vigotski podem ser consideradas incompletas, uma vez que “adotar o ponto de vista histórico significa admitir que não se tiram leituras dos textos de psicologia, simplesmente, mas que a leitura se constrói a partir das questões postas pelos homens historicamente determinados”. Por esse motivo, entendê-la na atualidade se apresenta como uma dificuldade devido à fragmentação

entre o fazer e o pensar. Não há como compreender a totalidade analisando-se apenas partes ou áreas do conhecimento sem considerá-las relacionadas entre si. É preciso avaliar as lutas empreendidas pelos homens e as formas sob as quais esses constroem a sua existência material.

Em *O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica*, Vigotski (2004b, p. 203) visualiza a necessidade premente de uma Psicologia que garanta a demarcação de um caminho, o qual possibilite o “desenvolvimento na pesquisa quanto ao acúmulo de material experimental, à sistematização dos conhecimentos e à formação de princípios e leis fundamentais”.

O autor parte de alguns pressupostos já formulados — aos quais atribui relativa importância pelo fato de serem históricos —, mas afirma que seria preciso superá-los e cita algumas tradições constituídas que contribuíram de maneira restrita para a composição de uma ciência geral em Psicologia, a exemplo do conceito de inconsciente, tomando-o como manifestação a patologia para a compreensão do homem normal, ou o contrário. Outro exemplo em relação à questão metodológica citado por Vigotski nesse texto é o de tomar o estudo do comportamento humano partindo do estudo com animais. A principal premissa dessa forma de compreensão do comportamento humano é a de que, estudando as formas de comportamento animal, é possível compreender o homem. Sobre essa concepção, Vigotski (2004b, p. 206) assevera que: “O pesquisador nem sempre deve seguir o mesmo caminho seguido pela natureza, com frequência é mais vantajoso o caminho inverso”.

Nesse caso, o princípio metodológico do qual partem os autores da Psicologia Soviética visa à compreensão de processos inferiores, a partir dos superiores, suplantando a crença de que o estudo das formas inferiores de comportamento poderia dar respostas para as estruturas mais complexas. Essa conclusão baseia-se fundamentalmente na teoria de Marx sobre os conceitos de classe social e luta de classes, isto é, a análise das formas capitalistas permite conhecer as estruturas sociais anteriores, as relações sociais que predominaram (e ainda predominam) em cada período histórico, inclusive aquelas que já desapareceram.

Ao pensar na avaliação como forma de acompanhamento, cabe uma relação com os objetivos planejados e que se pretende alcançar com o percurso. Ou seja, partindo de uma zona de desenvolvimento próximo do

aluno, pretende-se chegar a uma nova condição (mais elaborada), conforme indica o autor: “O caminho torna-se mais fácil de compreender quando se conhece o final; é este, além disso, que dá sentido a cada etapa particular” (VIGOTSKI, 2004b, p. 208).

Transponho essa significação para o campo da avaliação; pois, seguindo esse princípio metodológico e a partir das formas de apropriação dos atuais meios que a instituição escolar opera para avaliar, além de conhecermos os fundamentos avaliativos utilizados, poderemos retornar aos princípios do pensamento e sua influência nos processos de objetivação/apropriação e na formação da consciência, para descobrirmos as formas adequadas de sua estruturação, o que Duarte (1993; 2001; 2013) denomina “individualidade para-si”.

Desse modo, a obra citada (VIGOTSKI, 2004b, p. 52) contribuiu para a compreensão do processo de constituição do pensamento não apenas em conteúdo, mas também em forma, pois nela Vigotski traça um caminho metodológico de constituição da Psicologia como ciência geral do comportamento e o aplica. O autor trabalha com fatos determinados pela história da Psicologia, ocupa-se em analisar o conteúdo e os limites das vertentes psicanalítica, reflexológica e experimental e considera tais sistemas e suas tendências, oposições e condicionamentos reais e não abstratos para a compreensão da necessidade de uma ciência de pressupostos mais abrangentes. Vigotski (2004b, p. 52) acreditava que o que iria fornecer subsídios para a obtenção de uma “idéia clara da essência da psicologia individual e social” seria “a própria realidade científica e não os raciocínios abstratos”.

Para ele o “germe” de uma psicologia capaz de unir o estudo do indivíduo e da sociedade em uma única ciência, estabelecendo pressupostos pautados na realidade objetiva, fundando assim uma psicologia geral e não apenas em disciplinas, deveria ter suas regras extraídas por um viés metodológico baseado “[...] no estudo histórico das formas concretas que a ciência foi adotando e na análise teórica dessas formas para chegar a princípios generalizadores, comprovados e válidos [...]” (VIGOTSKI, 2004b, p. 52).

Vygotsky e Luria (1996, p. 51) demonstram a complexidade dessa ciência, ao explicarem que o processo evolutivo do homem cultural é resultante de um longo período de transformação biológica que durou milênios²³. Essa forma de

comportamento decorre exatamente do resultado de três linhas de desenvolvimento: “a evolutiva, a histórica e ontogenética”.

Cada uma dessas linhas se interpõe às demais não havendo linearidade, mas processos de evolução que estão sobrepostos. A primeira linha é marcada pelo que os autores denominam de “invenção” pelos macacos antropóides, o que é considerada como o fim da etapa orgânica de desenvolvimento do comportamento. A segunda linha está relacionada ao trabalho e à fala (linguagem), executados pelos homens primitivos para controlar o próprio comportamento, bem como de seu grupo. A essa etapa já se atribui a denominação de histórica ou cultural. A terceira linha evolutiva é o próprio desenvolvimento da criança, no qual pode ser observado “[...] o desenvolvimento cultural do comportamento baseado na aquisição de habilidades e em modos de comportamento e pensamento culturais” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 52).

Assim, dentre as várias formulações dos conceptores da Psicologia Histórico-Cultural e de outros autores que se dedicam a interpretar o comportamento humano pautados no desenvolvimento sócio-histórico dos indivíduos, destaco outros pressupostos que considero fundamentais. Meira (2007, p. 41) anuncia que:

[...] o desenvolvimento do psiquismo é sócio-histórico, já que é estruturado no seio da atividade social dos indivíduos e se dá pelos processos de objetivação e apropriação da cultura humana; a formação da consciência e das capacidades humanas só é possível no processo de trabalho na relação com outros homens e com a utilização de instrumento materiais e psicológicos; o pensamento é culturalmente mediado e a linguagem é o principal meio desta mediação; os processos intelectuais e os afetivos são inseparáveis.

Portanto, a compreensão de cada elemento do conjunto dessas formulações merece esclarecimento para que possamos desenvolver uma interpretação de como pode ser identificada a capacidade avaliativa dos homens no contexto da Psicologia Histórico-Cultural.

Para Vigotski, a formação individual acontece a partir das relações que os indivíduos conseguem estabelecer com seu grupo social. Todavia essa concepção supera a visão dicotômica defendida pelas teorias objetivistas e subjetivistas da Psicologia. O homem não recebe passivamente influências de seu meio social nem desenvolve o pensamento a partir de processos de maturação biológica (MEIRA, 2007).

Os processos de formação do pensamento do homem cultural se diferenciam das formas de pensamento infantil. Para o primeiro, o pensamento cumpre funções bem mais complexas e não se contenta com respostas fantasiosas e sem conexão com a realidade. Já a criança se satisfaz com respostas imediatas que não precisam justificar a uma cadeia de questionamentos. Isso significa que há uma diferença entre os recursos utilizados por um e por outro para a solução de problemas. De acordo com Vygotsky e Luria (1996, p. 161), o pensamento:

[...] *organiza nossa adaptação ao mundo em situações particularmente difíceis*. Regula nossa atitude diante da realidade em condições particularmente complexas em que o simples instinto, ou hábito, é insuficiente. Desse ponto de vista, a função do pensamento é adaptar adequadamente ao mundo; a forma [que o pensamento assume]²⁴ é a organização de nossa influência sobre o mundo. Essa função determina toda a construção de nosso pensamento. A fim de que o pensamento torne possível uma influência eficiente sobre o mundo, ele deve funcionar com um máximo de precisão: deve ser fiel à realidade, sem fundir-se com a fantasia. (Grifos dos autores).

O entendimento de como se forma esse pensamento, bem como as formas de condução da criação de novas estruturas de pensamento pela criança, apresenta-se como desafio para os professores, para que possam contribuir com os processos de avaliação pela criança, provocando novas formas de comportamento.

A partir da teoria da atividade, extensamente trabalhada por Leontiev e discutida na seção que trata da avaliação como atividade humana, a formação humana dependerá de elaborações internas como resultado das percepções e relações externas:

O que o sujeito vê no mundo objetivo são motivos e objetivos, e as condições de sua atividade devem ser recebidas por ele de uma forma ou de outra, apresentadas, compreendidas, retidas e reproduzidas em sua memória; isto também se aplica aos processos de sua atividade e ao próprio sujeito – a sua condição, a suas características e idiossincrasias. Desta forma, a análise da atividade nos conduz aos temas tradicionais da psicologia. Agora, no entanto, a lógica da investigação é invertida: o problema da aparência dos processos psíquicos torna-se o problema de sua origem, de seu eliciamento através daquelas conexões sociais nas quais o ser humano entra no mundo objetivo. (LEONTIEV, 1978b, p. 9).

A formação humana se dá pelo contato com os outros homens, disso decorre um esforço para empreender a sua atividade em processos de interdependência. Não há outra via para que a personalidade se forme. Essa relação se estabelece por meio da formação de sistemas de signos,

instrumentos psicológicos advindos de uma capacidade que somente os humanos possuem que é a concepção da linguagem (MEIRA, 2007).

Luria (2001, p. 27) afirma que a “[...] linguagem é um complexo sistema de códigos, formado no curso da história social”. É por meio da linguagem que o homem atribui sentido aos objetos e às situações, estabelece relações, transmite informações, reproduz sua realidade, formula abstrações e promove generalizações. A linguagem, porém, não aparece inicialmente para a criança na sua forma complexa e sistematizada.

Apesar de argumentos pouco precisos acerca do surgimento da palavra na pré-história, acredita-se que os sistemas de comunicação, cuja palavra é a célula central, tenham surgido em processos de trabalho, isto é, na própria relação do homem com a natureza (trabalho) sob uma estrutura *simpráxica* (em atividade com a prática concreta, imediata) (LURIA, 2001).

Para o autor, a despeito de a ontogênese (desenvolvimento do indivíduo) não repetir a filogênese (desenvolvimento da espécie), o desenvolvimento da linguagem na ontogênese não se dá nos processos de trabalho, mas nos processos de assimilação (inicialmente pela criança) do que já foi formulado pela humanidade e em decorrência da experiência adquirida na comunicação com os adultos e cumpre um caminho parecido com o da filogênese para a estruturação de um sistema *sinsemântico*: “[...] sistema de signos que estão enlaçados uns aos outros por seus significados e que formam um sistema de códigos que podem ser compreendidos, inclusive, quando não se conhece a situação” (LURIA, 2001, p. 29).

O desenvolvimento da linguagem, como sistema complexo, conduz o indivíduo que dela se apropria tanto à nomeação dos objetos na sua forma imediata, como também cria meios para as significações a partir de sua referência objetual. Dela partem novos processos de classificação, generalização, análise, categorização e em função de todos esses processos anteriores, a linguagem, por meio da palavra, permite ao homem ir além de sua experiência imediata e contribui significativamente com a promoção da consciência, a formação dos conceitos e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pelo estabelecimento das relações com os outros seres humanos.

Em conformidade com a Psicologia Histórico-Cultural, algumas funções psicológicas, a exemplo das operações sensório-motoras, a percepção e a atenção, são fortemente afetadas pela relação entre o uso de instrumentos e a

fala: “[...] a percepção de uma criança, porque ela é um *ser humano*, não se desenvolve como uma continuidade direta e aperfeiçoada das formas de percepção animal, nem mesmo daqueles animais que estão mais próximos da espécie humana” (VIGOTSKI, 2007, p. 21, grifos do autor).

Essas funções também não são desenvolvidas naturalmente, elas dependem da história social para se constituírem, exemplo dessa afirmação é o desenvolvimento de determinados sentidos no homem primitivo que não são possíveis no homem cultural adulto, a exemplo da acuidade auditiva e visual nas empreitadas de caça, o olfato para a identificação de alimentos na floresta, bem como a orientação, sem o uso de instrumentos externos, em trilhas ou locais complicados e de difícil localização. Embora algumas capacidades do primeiro sejam superiores àquelas identificadas no segundo, essa relação não deve ser concludente a priori no sentido de formular hipóteses sobre a superioridade de um em detrimento do outro ou ainda na ausência de relação entre ambas as etapas de desenvolvimento da filogênese.

Pode-se afirmar que a evolução biológica da espécie humana cumpriu, pois, um curso que se finaliza com o surgimento do homem cultural, mas seu desenvolvimento continuou por estar determinado pela plasticidade de sua natureza como ser biológico. Depreende-se, portanto, a subordinação da história cultural à que a espécie humana está submetida. (VYGOTSKY; LURIA, 1996).

Nesse sentido, o comportamento social afeta sobremaneira o desenvolvimento das capacidades humanas, a memória, a percepção, o pensamento, a fala, as operações numéricas e, juntamente com esses elementos, as possibilidades de abstrações e os processos avaliativos.

Conforme venho descrevendo, dentre as leis básicas que caracterizam as formas humanas superiores de percepção, a linguagem se destaca. Vigotski (2007) desenvolveu experimentos para a identificação dessa relação em crianças pequenas e descobriu que, por vezes, as crianças já desenvolveram a percepção, mas necessitam da linguagem para comunicá-la. O autor chegou a essa conclusão redimensionando os estudos de Binet e Stern. O primeiro defendia a hipótese de que a criança pequena descreve apenas objetos isolados dentro de um conjunto maior de uma figura. O segundo acreditava que somente as crianças maiores seriam capazes de promover ações e fazer relações reconhecendo o todo.

Em análise de experimentos anteriormente realizados por outros psicólogos e cientistas, e observando como as crianças manifestavam seus estágios perceptivos por meio de mímicas, Vigotski faz uma importante digressão que consiste em que a criança não percebe apenas pelo olhar, mas também pela fala. Inicialmente ela tem a capacidade de perceber, mas não possui os recursos de linguagem suficientes para comunicá-la (VIGOTSKI, 2007).

A rotulação capacita a criança a escolher um objeto específico, isolá-lo de uma situação global por ela concebida simultaneamente; entretanto, a criança enriquece suas primeiras palavras com gestos muito expressivos, que compensam sua dificuldade em comunicar-se de forma inteligível através da linguagem. Pelas palavras, as crianças isolam elementos individuais, superando, assim, a estrutura natural do campo sensorial e formando novos (introduzidos artificialmente, e dinâmicos) centros estruturais. A criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala. Como resultado, o imediatismo da percepção “natural” é suplantado por um processo complexo de mediação; a fala como tal torna-se parte essencial do processo cognitivo da criança. (VIGOTSKI, 2007, p. 23).

De posse de informações, como “[...] a percepção visual é integral”, “[...] a fala é sintetizadora e requer um processamento sequencial”. Ou ainda que seja essa estrutura de sequência o que atribui à fala seu caráter analítico (VIGOTSKI, 2007, p. 23), os professores terão melhores condições de avaliar para perceber as capacidades dos seus alunos e promover as intervenções necessárias para as futuras aprendizagens, promovendo, assim, o desenvolvimento de seres humanos autônomos, capazes de tomar decisões.

Sobre a percepção de objetos reais, Vigotski (2007) defende que o mundo não é visto apenas em cor e forma, ao lugar comum de objetos e palavras são atribuídos sentidos e significados. Podemos exemplificar esse aspecto com um excerto de Morris West (1963, p. 209): “[...] Cresciam flores nos olhos dos mortos, mas o fato de se colherem flores não obrigava a carregar cadáveres por todo o resto da vida”. As crianças, porém, dependem de mediações para desenvolverem recursos de pensamento que as instrumentalizem a ponto de tornar as formulações necessárias com vistas a atribuir sentido e significado para os objetos e experiências. Do contrário permanecerão apenas no lugar comum.

A relação entre o professor e o aluno demanda o reconhecimento das funções psíquicas, pois a partir do entendimento da importância da

internalização do sistema de signos é que uma criança poderá se apropriar do conhecimento científico.

A percepção constitui um processo dinâmico do qual fazem parte outros sistemas de atividades intelectuais. A criança seleciona entre seus próprios movimentos. O adulto elabora mentalmente suas decisões antes de tomá-las. A atenção e a utilização de signos estimuladores aumentam a capacidade de percepção, promovida pela diminuição da fusão entre o campo sensorial e o sistema motor. Isso comprova que: *“O sistema de signos reestrutura a totalidade do processo psicológico, tornando a criança capaz de dominar seu movimento. Ela reconstrói o processo de escolha em bases totalmente novas”*. (VIGOTSKI, 2007, p. 27, grifos do autor).

Contudo esse processo não é dado pela natureza. Há influência de outras pessoas para que, a partir de uma atividade precedente (a aprendizagem), o desenvolvimento seja provocado. Tuleski (2008, p. 43, grifos da autora) lembra que:

[...] para Vigotski, *social* não significa só *interpessoal*. Em uma abordagem dialético-histórica como o da Escola de Vygotski, o estudo da comunicação e da linguagem não pode se reduzir ao processo de comunicação ou às relações interpessoais, como também não pressupõe que a língua é neutra, mas é produto de condições sócio-históricas.

Sobre a capacidade de focalizar a própria atenção como determinante para o sucesso ou insucesso das operações práticas, Vigotski (2007) apropria-se de estudos anteriores e conclui que a palavra falada contribui para que a criança desenvolva centros estruturais novos, ampliando sua capacidade de reconstruir a sua percepção; ela reorganiza, independentemente de o instrumento estar dentro ou fora de seu campo de visão. Essa reorganização engloba elementos dos campos visuais no tempo, envolvendo o passado e o presente, afetando a memória. Por meio dessa função psicológica, “[...] a criança liberta-se das limitações da lembrança direta; ela sintetiza, com sucesso, o passado e o presente de modo conveniente a seus propósitos” (VIGOTSKI, 2007, p. 28).

Quando essas funções psicológicas superiores são desenvolvidas pela criança, elas provocam alterações básicas de suas necessidades e motivações. “Novas motivações, socialmente enraizadas e intensas, dão direção à criança” (VIGOTSKI, 2007, p. 29).

A atividade voluntária é resultante da interpretação, pelos alunos, de suas necessidades e da mobilização de funções mais elaboradas para a solução dos problemas, o que me permite inferir que, cientes dessas e de outras informações importantes, a escola e os educadores terão melhores possibilidades de fornecer os elementos auxiliares adequados para alcançar seus objetivos por meio dos processos de aprendizagem.

Como ilustra a literatura de Morris West (1963, p. 173), na epígrafe deste capítulo, pesquisar nem sempre é tarefa simples, sobretudo quando se está sob o espectro da consciência que cada tempo histórico constitui. Portanto, busquei algumas possibilidades de análise da avaliação da aprendizagem escolar, partindo dos postulados da Psicologia Histórico-Cultural e de sua relação com a Educação para a apreensão do meu objeto de estudo a partir de um plano mais geral de totalidade.

A realidade nem sempre se apresenta de forma linear, e a organização dependerá de mecanismos de avaliação e escolha, conforme assevera Vigotski (2004, p. 284): “Se víssemos tudo (sem limites absolutos), se percebêssemos todas as mudanças, sem um único minuto de interrupção (sem limiares relativos), teríamos diante de nós um caos [...]”. Conclui:

A psique é uma forma superior de seleção: o vermelho, o azul, o forte, o ácido. Apresenta-nos um mundo cortado em porções. A tarefa da psicologia consiste precisamente em esclarecer qual é o proveito de que o olho não veja tudo aquilo que segundo a óptica poderia ser visto. Há algo como um funil que se estreita e que leva das reações inferiores às superiores. (VIGOTSKI, 2004b, p. 284).

Nesse plano, não estou me referindo apenas aos órgãos dos sentidos, nesse caso, o olho, mas também aos instrumentos específicos que podem ser utilizados para o conhecimento da realidade e na tarefa que os educadores devem cumprir no sentido de ajudar seus alunos a apreenderem-na com o uso desses instrumentos.

De acordo com Vigotski (2004b, p. 362), o materialismo dialético opera na conservação de dois termos de uma mesma antinomia, isto é, a contradição histórica que se estabeleceu entre as teorias mecanicistas, que veem “no espírito a outra essência da matéria”, e as correntes idealistas, que “veem na matéria essência do espírito”. Para o materialismo: “[...] a psique é, entre outras *muitas* propriedades: 1) uma propriedade especial que pode ser reduzida ao movimento; 2) um estado interno da matéria em movimento; o lado subjetivo do processo material” (Grifo do autor).

Sendo a avaliação um processo que se estabelece na prática social e histórica, entendo que a adoção desse método pode promover reflexões, interpretações e sínteses reveladoras de uma avaliação identificada nas suas formas, contexto e possibilidades, podendo fornecer resultados na vida dos seres humanos a partir do conhecimento da estruturação do pensamento nas três formas anteriormente descritas relacionadas entre si, ou seja, matéria e subjetividade em movimento.

A realização de avaliações adequadas às necessidades humanas dependerá da capacidade de pensamento e ação; essas relacionadas à formação dos conceitos e aos significados atribuídos pelas pessoas em sua atividade.

Reafirmo a palavra como “unidade fundamental da linguagem”, nela se acumulam dois importantes componentes, o primeiro se relaciona à nomeação dos referentes, ou seja, a designação dos objetos, seus traços, ações e relações. O segundo componente é o próprio significado que cumpre a função de separar o objeto, generalizá-lo e introduzi-lo em um sistema de categorias (LURIA, 2001). Disso resulta a importância das relações entre a linguagem e o pensamento na história das elaborações humanas, pois não se trata apenas da utilização de um instrumento físico ou objetivo possível, por assim dizer, mas sim de uma atividade complexa que se estabelece na relação entre ambos.

Luria (2001) assinala a importante descoberta de Vigotski para quem na ontogênese o significado da palavra muda de estrutura à medida que a criança se desenvolve, mas esse desenvolvimento não se dá apenas por meios biológicos, pois nesse movimento se relacionam a estrutura semântica e os processos psíquicos, o que resultará em mudanças, tanto no significado das palavras como referência objetual, quanto nos processos psicológicos. Assim, o desenvolvimento da palavra está ligado ao desenvolvimento da consciência.

A compreensão de como se dá esse processo depende do esclarecimento dos conceitos de significado e sentido. O primeiro “[...] é um sistema estável de generalizações, que se pode encontrar em cada palavra, *igualmente para todas as pessoas*”. Pode apresentar diferente profundidade, amplitude e alcance de objetos, mas conserva seu “núcleo” permanente. O sentido é o *significado individual da palavra*, podendo ser atribuído por cada pessoa conforme as próprias relações com o momento e a situação por ela vivenciados, com certa relação afetiva (LURIA, 2001, p. 45).

Se tomarmos como exemplo um par de canecas de ágata, pertencente a uma determinada pessoa, cujo esmalte encontra-se amassado e com lascas arrancadas, a significação partilhada será um par de canecas velhas, talvez inúteis e prontas para serem substituídas. Ao seu portador, o sentido atribuído aos objetos é o de joias com excessivo valor sentimental, pois foram utilizados por seus pais durante um quarto de século de vida matrimonial e, com a morte de um deles, foram passadas ao filho (quem atribui o sentido) que as guarda e as “significa” de maneira diferente das outras pessoas. Nesse caso, a palavra caneca receberá duas significações, a de um utensílio doméstico, partilhado socialmente, e a de uma relíquia.

Para Luria (2001, p. 46), de acordo com a linguística contemporânea:

[...] se o “significado referencial” é o elemento fundamental da linguagem, o “significado social – comunicativo” ou “sentido” é a unidade fundamental da comunicação (em cuja base encontra-se a percepção do que precisamente quer dizer o falante e quais são os motivos que o leva a efetuar uma alocação verbal). O sentido é o elemento fundamental da utilização viva, ligada a uma situação concreta afetiva por parte do sujeito.

Desse modo, a apropriação das objetivações humanas está relacionada à comunicação e aos significados e sentidos atribuídos pelos indivíduos no curso de seu desenvolvimento. Esse processo se consolida no próprio desenvolvimento cultural, pois, no início da vida, as pessoas não são capazes de estabelecer as relações necessárias, precisamente por ainda não terem se apropriado da linguagem e das formas elaboradas de pensamento.

De acordo com Luria (2001, p. 57),

[...] no início da vida da criança o significado da palavra possui um caráter afetivo, ao final da idade pré-escolar e no começo da escolar, no significado da palavra já se encerram impressões concretas sobre a experiência direta real e prática; nas etapas posteriores, começam a haver por trás das palavras sistemas complexos de enlaces e relações abstratos e a palavra começa a introduzir o objeto em uma determinada categoria de sistemas conceituais hierarquicamente organizados.

O autor lembra que na ontogênese ocorrem mudanças tanto na significação das palavras como na estrutura dos processos psíquicos. Inicialmente a criança atribui a significação das palavras por meio da afetividade, posteriormente atribui significado às representações diretas e somente em estágios posteriores direciona a processos lógico-formais fundada em um sistema psíquico de relações complexas (LURIA, 2001, p. 57).

Luria (2001) afirma que a identificação de cada estágio dependerá de métodos de identificação de atribuição dos conceitos pela criança dentre os quais se destacam: os métodos de determinação dos conceitos, os métodos de comparação e diferenciação, os métodos de classificação, o método da formação de conceitos artificiais até a tomada de consciência da estrutura verbal da linguagem.

O primeiro método consiste em solicitar à criança que determine o significado de alguma palavra, como: cachorro, mesa, leite ou árvore. Desse questionamento podem surgir duas classes de resposta, na primeira, ela poderá responder com traços e funções do objeto ou que a relacione com situações práticas. O autor exemplifica com as seguintes respostas, dentre outras: “O cachorro cuida da casa” ou “O gatinho toma leite” e conclui que esse tipo de resposta indica os enlaces imediatos que a criança é capaz de fazer. Na segunda classe de respostas, a criança introduz o objeto em certo sistema de conceitos, isto é, uma categoria. Exemplo: “O cachorro é um animal” ou “a mesa é um móvel” (LURIA, 2001, p. 61).

Conhecer esse método contribui para que o adulto tenha a possibilidade de identificar que tipo de enlace a criança realiza, se real-imediato (como no primeiro exemplo) ou lógico-formal (de acordo com o segundo exemplo).

Os conceitos reais-imediatos foram denominados por Vigotski de conceitos cotidianos e os lógico-formais, o psicólogo soviético chamou de científicos. A escola tem como papel criar condições para que as crianças passem de um estágio a outro a partir da ampliação das relações que estabelecem por meio da significação das palavras. O método de determinação dos conceitos contribui para a identificação dos reflexos e das operações psicológicas realizadas pela criança em suas significações (LURIA, 2001).

O método da comparação e diferenciação consiste em apresentar à criança duas palavras para que delas seja retirado o ponto comum entre as referidas palavras. Podem ser utilizadas palavras ou figuras. Apresenta-se à criança, por exemplo, dois objetos: uma motocicleta e uma bicicleta, aos quais ela deverá atribuir semelhança.

Nesse método são considerados três tipos de provas. No primeiro devem ser apresentados objetos que pertencem evidentemente a uma mesma categoria; no segundo, propõe-se que a criança encontre o que há em comum entre objetos cuja semelhança demandará certo nível de abstração para a

referência categorial. Por exemplo, “uma coruja e um peixe”. No terceiro tipo de provas, apresentam-se palavras designativas de objetos que aparentemente cumprem funções conflitivas (LURIA, 2001).

Não me aterei a todas as possibilidades de respostas, cumpre-me assinalar que, mediante a formulação das respostas pela criança, poder-se-á identificar as relações, categorizações, abstrações e generalizações estabelecidas por ela e, conseqüentemente, a necessidade de novas intervenções.

O método de classificação consiste em penetrar na estrutura interna de significação e pode ser apresentado na forma denominada de “prova do quarto excluído” e apresenta-se em três variantes (LURIA, 2001, p. 65). A primeira consiste em três formas: inicialmente são apresentados quatro objetos para que, após classificados, seja excluído um, que não pertença imediatamente à mesma categoria dos demais. A segunda variante trata de um processo mais complexo, pois os objetos são relacionados por categoria, mas são diferentes em aparência. Assim, o objeto a ser excluído poderá ter a mesma aparência (cor, forma ou tamanho), mas não pertencerem à mesma categoria, o que exigirá um pensamento categorial mais elaborado. A terceira variante considera objetos de diferentes categorias, contudo aquele a ser excluído converge em sua utilização prática. Trata-se de uma variante conflitiva e exigirá um nível de abstração que supere o nível sensorial e real-imediato, a exemplo da pá, machado e serra (categoria instrumento) e tronco (categoria materiais).

Luria (2001, p. 67) assinala que a formação do pensamento nas formas de classificação “real-concretas” (imediatas) ou “não-essenciais” (forma categorial de classificação) dependerão das relações sociais estabelecidas pelos sujeitos de mais ou menos amplas na sua forma de produção.

A segunda e a terceira variantes do método de classificação consistem na classificação de muitos objetos com distinções significativas, seguida da explicação dos critérios de seleção, em que serão consideradas as relações imediatas e as generalizações possíveis que o sujeito possa realizar em termos de significação direta da palavra em relação à elaboração dos conceitos abstratos.

De acordo com Luria (2001, p. 69), o método da formação dos conceitos artificiais foi proposto inicialmente por N. Arch e posteriormente desenvolvido por Vigotski juntamente com seu discípulo Sejarov. Esse método

contribui para a identificação da “[...] possibilidade de descrever enlases semânticos contidos na palavra” e possibilita “[...] estudar detidamente os processos psíquicos que estão por trás da palavra”. O método consiste na criação de palavras artificiais para designar um conceito novo, exige alto índice de abstração, de formulação de hipóteses e da adoção de estratégias psíquicas pelo sujeito.

O autor apresenta detalhadamente outros experimentos, os quais concluo serem de grande valia para a possibilidade de identificação, pelos educadores, de como as crianças significam seu mundo, por meio do significado da palavra e de suas estruturas, o que poderá fornecer informações importantes sobre o desenvolvimento de sua consciência, para posteriores análises e intervenções no sentido de desenvolver bases de pensamento que propiciem a transformação de conteúdos espontâneos em científicos.

Sobre a relação entre o pensamento e a linguagem, Vygotsky (2002, p. 9) afirma que a função da linguagem é tanto a comunicação, o intercâmbio social, quanto a “função intelectual do discurso”, mas essas funções dependem de operações mentais e são atividades diferentes que se encontram em determinadas ocasiões envolvendo a utilização de signos.

Inicialmente, a criança passa por uma fase de desenvolvimento que o autor denomina “primitivo ou natural”, “[...] que corresponde ao discurso pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal, altura em que estas operações aparecem na sua forma original, tal como se desenvolveram no estágio primitivo do comportamento” (VYGOTSKY, 2002, p. 36).

De acordo com o autor, posteriormente a criança vivencia outra fase caracterizada pelo desenvolvimento da sintaxe da linguagem, mesmo que sem o domínio da sintaxe do pensamento.

[...] o estágio que poderíamos chamar “da psicologia ingênua”, por analogia com aquilo que se designa por “física ingênua” – a experiência que a criança tem das propriedades físicas do seu próprio corpo e dos objetos que a cercam e a aplicação desta experiência ao uso dos instrumentos: o primeiro exercício da inteligência prática infantil que desabrocha. (VYGOTSKY, 2002, p. 36).

A terceira fase consiste na utilização de recursos auxiliares para a solução de problemas externos. Até essa fase, a criança apresenta a fala egocêntrica, isto é, não direciona sua fala a ninguém, pois essa tem o caráter de planejamento.

Para o autor, o quarto e último estágio, o de “crescimento interno”, é caracterizado pela interiorização e transformação das operações externas. Nessa fase: “A criança começa a contar de cabeça, a utilizar a ‘memória lógica’, quer dizer, a operar com as relações intrínsecas e a utilizar signos” (VYGOTSKY, 2002, p. 36). Nessa fase o discurso interior (silencioso) define-se como atividade do pensamento e se confunde com o discurso exterior.

Vygotsky (2002), como já apontado, atribui à escola grande responsabilidade na formação dos conceitos, pois esses não são adquiridos naturalmente e exigem da criança um laborioso esforço (atividade) mental. As atividades cognitivas são histórico-sociais, e a palavra é em si uma generalização. O autor afirma que ambos compõem um “processo vivo” (VYGOTSKY, 2002, p. 107). Compreender essa relação, a partir dos conceitos que são ensinados na escola, poderá contribuir para a formação de novos conceitos, pois a apresentação de problemas para que, em atividade, os alunos solucionem, formam novos conceitos e possibilita que estabeleçam relações. Esse é o movimento necessário para que estruturam sua consciência e passem a representar o mundo.

A investigação sobre a estruturação das funções psicológicas superiores, a formação dos conceitos e suas relações com o comportamento dos indivíduos, por meio da experimentação ou da observação — conforme os diversos métodos citados anteriormente — são aplicações do método instrumental, criado por Vigotski, que passarei a explicar doravante.

As ferramentas ou instrumentos psicológicos surgem no comportamento, na forma de dispositivos artificiais, sociais e não orgânicos, para a regulação da conduta humana. Em comparação com a técnica, à qual compete o domínio da natureza, os instrumentos psicológicos “destinam-se ao domínio dos processos próprios ou alheios”. Consideram-se exemplos dessas ferramentas: “a linguagem, as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo tipo de signos convencionais etc” (VIGOTSKI, 2004c, p. 93-94).

De acordo com Vigotski (2004c), a inserção do instrumento psicológico no comportamento altera a estrutura desse comportamento, da mesma forma que a inserção da técnica muda as ocorrências nos processos de adaptação do homem em relação à natureza:

Ao inserir-se no processo de comportamento, o instrumento psicológico modifica de forma global a evolução e a estrutura das funções psíquicas, e suas propriedades determinam a configuração do novo ato instrumental do mesmo modo que o instrumento técnico modifica o processo de adaptação natural e determina das operações laborais. (VIGOTSKI, 2004c, p. 94).

Para o autor, os atos e processos naturais de comportamento, a exemplo da atenção involuntária, são determinados pela constituição orgânica inerentes ao processo evolutivo das espécies, incluindo os animais superiores e os homens. Já as formas de comportamento artificiais ou instrumentais, como a atenção voluntária, são especificamente humanas, resultado da evolução histórica. Contudo os atos instrumentais não devem ser reduzidos a acontecimentos sujeitos a leis “sobrenaturais ou supranaturais” ou apenas à criação humana, pois traduzem uma relação intrínseca (VIGOTSKI, 2004c, p. 94).

Vigotski (2004c, p. 95) explica as conexões existentes entre um reflexo condicionado (ato natural) e a ação deliberada das propriedades do tecido cerebral (ato artificial) por meio de um esquema semelhante a um triângulo invertido, cujos ângulos externos são representados pelas conexões “A”, “B” e “X”.

Em um processo de lembrança natural, a conexão A-B pode ser considerada um reflexo condicionado. A inserção de um instrumento artificial, como um recurso qualquer de lembrança, provoca um outro fluxo de conexões, podendo ser representada por A-X e X-B. Sobre esse exemplo, o autor explica que:

O novo, o artificial, o instrumental é dado pela substituição de uma conexão A – B por duas: A – X e X – B, que conduzem ao mesmo resultado, mas por outro caminho. O novo é a direção artificial que o instrumento imprime ao processo natural de fechamento da conexão condicionada, ou seja, a utilização ativa das propriedades naturais do tecido cerebral. (VIGOTSKI, 2004c, p. 95).

De acordo com Vigotski (2004c, p. 96): “O método instrumental distingue dois tipos de relações entre o comportamento e o fenômeno externo”, pois, para cada situação, o estímulo cumpre funções diferentes. Os estímulos externos contribuem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, conseqüentemente, para os processos voluntários do comportamento. Nesse caso, tais estímulos cumprem a função de mediadores e contribuem para a formação de novos estímulos já internalizados. Ou seja, inicialmente podem ser utilizados estímulos externos para ajudar a sistematização de formas internalizadas de conduta, favorecendo a memória,

os processos de escolha e outros processos importantes que envolvem a análise, a síntese e a generalização. Tais elementos são fundamentais para o pensamento humano e para a avaliação.

Em alguns casos, os estímulos externos podem ser representados por objetos que têm por função dirigir o ato de comportamento; em outras situações, apresentam-se como mediadores, caracterizados por outros atos instrumentais precedentes, o que Vigotski (2004c, p. 96) denomina de “ferramenta psicológica do ato instrumental”. Para exemplificar o primeiro (objeto de estímulo), evoco uma situação em que alguém utiliza uma anotação na agenda (objeto) para lembrar de um dado compromisso que pretende cumprir.

Na intenção de demonstrar a segunda forma de estímulo, tomo como exemplo a data de nascimento do criador do método. Vigotski nasceu em 17 de novembro de 1896 e morreu em 11 de junho de 1934²⁵. Para descobrirmos quantos anos ele viveu, necessitamos subtrair do ano de sua morte, o ano de seu nascimento, isto é, será necessária, dentre outras possibilidades, a seguinte operação algébrica: $1934 - 1896 = 38$. Para um cálculo mais preciso, precisamos recorrer ainda ao calendário, pois há que considerarmos os meses que envolvem a precisão na descoberta desse resultado.

Uma das possíveis formas para efetuar essa operação aparentemente simples, por meio do método instrumental, é a partir da utilização de instrumentos psicológicos, conforme exemplifiquei para a explicação do cálculo realizado para a descoberta precisa dos anos que Vigotski contava quando de sua morte, tomando como um complexo instrumento matemático, a álgebra. Isto é, subtraindo os anos em que viveu no século XIX, obteremos quatro anos, somando os 34 anos em que Vigotski viveu no século XX, encontraremos os mesmos 38 anos obtidos na operação anteriormente formulada. Todavia é necessário considerar que, por ter nascido no mês de novembro e morrido no mês de junho, ainda faltavam cinco meses para completar 38 anos, portanto, o psicólogo faleceu aos 37 anos de idade. Para essa conclusão, são utilizados diversos instrumentos ou ferramentas instrumentais precedentes: a linguagem, o calendário, a história, o sistema numérico e o sistema algébrico.

Para Vigotski (2004c, p. 96-97):

A inclusão do instrumento no processo de comportamento provoca, em primeiro lugar, a atividade de toda uma série de funções novas, relacionadas com a utilização do mencionado instrumento e de seu manejo. Em segundo lugar, suprime e torna desnecessária toda uma série de processos naturais, cujo trabalho passa a ser efetuado pelo instrumento. Em terceiro lugar, modifica também o curso e as diferentes características (intensidade, duração, seqüência etc.) de todos os processos psíquicos que fazem parte do ato instrumental, substituindo certas funções por outras. Ou seja, recria e reconstrói por completo toda a estrutura do comportamento, do mesmo modo que o instrumento técnico recria totalmente o sistema de operações de trabalho. Os processos psíquicos globalmente considerados (na medida em que constituem uma completa unidade estrutural e funcional) orientam-se para a resolução de uma tarefa – que é proposta pelo objeto – de acordo com a evolução do processo, que é ditada pelo instrumento. Nasceu uma nova estrutura: o ato instrumental.

Vigotski enfatiza a importância da investigação do comportamento do indivíduo por meio de atos instrumentais, a partir da compreensão de como as funções naturais se reestruturam e que instrumentos psicológicos são utilizados para formar no pensamento novos atos instrumentais.

Barroco (2009) aponta as produções artísticas e os processos criativos como inerentes à condição humana, uma vez que demandam tanto a utilização das funções psicológicas superiores, quanto o aprofundamento das condições sócio históricas que as motivam; para exemplificar, aponto-me na arte de Graciliano Ramos (1997) para demonstrar os impactos de tais condicionamentos e das possíveis intervenções da escola e da sociedade para a constituição dos atos instrumentais para a constituição da consciência e fornecendo subsídios para a transformação da vida dos indivíduos.

Em *Vidas secas*, o autor relata a história de uma família de retirantes do nordeste brasileiro — situação possível de ser averiguada na realidade de tantas famílias que enfrentam a seca e a fome por falta de recursos naturais e materiais, em decorrência da sua condição política e econômica. Fabiano, o pai, após muito perambular pelo sertão, encontra uma fazenda abandonada, da qual se apossa e onde deixa a mulher e os dois filhos para ir à cidade comprar alguns itens para a provisão da casa. Ao encontrar artigos cujos preços não cabem no seu orçamento, resolve pensar na melhor forma de economizar. Nesse momento, é desafiado por um soldado a jogar cartas em troca de dinheiro. Por não ser capaz de argumentar contra aquele que representa a autoridade, sente-se compelido a fazer o que não quer. Ao perder o jogo, levanta-se e, aborrecido, vira-se de costas para o soldado que se ofende pela desfeita e encontra uma forma de incitá-lo à discórdia. Após ter o objetivo

atingido, o soldado encontra razões para prender o protagonista. Esse procura entender o que ocorreu e o porquê de não ter conseguido defender seus posicionamentos e, não se reconhecendo sequer como humano e livre, pensa:

[...] Era bruto, sim senhor, nunca havia aprendido, não sabia explicar-se. Estava preso por isso? Como era? Então mete-se um homem na cadeia porque ele não sabe falar direito? Que mal fazia a brutalidade dele? Vivia trabalhando como um escravo.

Desentupia o bebedouro [do gado], consertava as cercas, curava os animais – aproveitava um casco de fazenda sem valor [a terra que encontrara e a tornava produtiva]. Tudo em ordem, podiam ver. Tinha culpa de ser bruto? Quem tinha culpa?

Se não fosse aquilo... Nem sabia. O fio da ideia cresceu, engrossou – e partiu-se. Difícil pensar. Vivia tão agarrado aos bichos... Nunca vira uma escola. Por isso não conseguia defender-se, botar as coisas nos seus lugares. O demônio daquela história entrava-lhe na cabeça e saía. Era para um cristão endoidecer. Se lhe tivessem dado ensino, encontraria um meio de entendê-la. Impossível, só sabia lidar com bichos. (RAMOS, 1997, p. 36).

Para além do âmbito da literatura, vale dizer que, embora não sejam apenas as desavenças cotidianas que determinem os rumos que a humanidade assume, é pelo reproduzir o cotidiano, dessa ou de outras situações, que se pode identificar o quanto revela e reproduz a lógica que mantém a existência humana sob dados moldes. Barroco (2009) realça que a vida objetiva — incluindo, sobretudo, as lutas de classes e os limites por elas impostos — e a prática social dos homens estão estreitamente relacionadas à produção da sua consciência.

Barroco e Tuleski (2007) afirmam que a consciência se forma a partir da atividade dos homens e de sua história social, tendo como principal mediador, a linguagem.

Assim, ao mediatizar o reflexo do mundo exterior através da linguagem, utilizando a informação que lhe chega de outros e a regulação externa ou social de sua própria conduta, o homem obtém a possibilidade de desenvolver formas mais complexas de reflexo da realidade e formas mais elevadas ou voluntárias de regulação de sua conduta, as quais passam gradativamente a se interiorizar. As impressões que lhe chegam do mundo exterior são submetidas a uma análise complexa, recodificam-se de acordo com as categorias que assimilou de toda a experiência histórica humana a ele transmitida e por ele apropriada, e seu reflexo da realidade adquire um caráter abstrato e generalizador (sintético), que muda em cada etapa do desenvolvimento psíquico, tornando-se cada vez mais aperfeiçoado. (BARROCO; TULESKI, 2007, p. 18).

Dessa maneira, a compreensão de como o mundo se duplica no indivíduo e como se estrutura o pensamento é um rico instrumento para os processos

avaliativos humanos. Por esse entendimento, demarco a relevância dessa teoria psicológica para subsidiar tais processos.

O PENSAMENTO NA HISTÓRIA

Sudeste e Norte
Mais o mundo todo
Toda arte se reparte em partes
Cara metade
Metade cá, metade lá
Metade em todo lugar
Amar a zônia
A maratona
África e oriente na panela
Um reggae no Ibirapuera
Um Mano Chao de muitas léguas...
Me mande um tchau! De muitas léguas...
(Bado; Baaribu Nonato)²⁶

Ante o exposto na seção anterior, considero que, para compreendermos as bases do pensamento do ser humano em seu atual estágio de desenvolvimento, faz-se necessário recorrer aos primórdios, considerando as formas de interpretação do mundo e de que recursos epistemológicos e filosóficos a humanidade se apropriou, em cada período histórico, para explicar a sua existência.

Neste capítulo, inicialmente, descrevo, em linhas gerais, a história do pensamento —ou de determinadas formas de constituição do pensamento — tomando como base a filosofia do marxismo e do materialismo histórico extensamente estudada por Guiorgui Valentinovitch Plekhanov (1856-1918) e ainda a partir das principais perspectivas teóricas, para, posteriormente, apresentar o pensamento dialético como forma de análise das categorias eleitas da investigação. Na busca pela interpretação da avaliação, parti dessa como atividade humana e de que forma pode ser compreendida como atividade escolar por meio das teorias críticas da Educação e da Psicologia, voltando-se, assim, a uma atividade humana mais elaborada.

Acresce descrever a avaliação em sua forma primitiva para que posteriormente ela seja reconhecida em sua função mais efetiva para a tomada de decisões conscientes. Nesse sentido, analisada como atividade prática e reflexiva do homem, a avaliação poderá resultar na alienação que guarda,

superada por meio do saber escolar, retornando, assim, para uma atividade consciente e transformadora.

A atividade avaliativa depende de outra igualmente importante que é a atividade do pensamento como prática essencialmente humana e que também envolve, em seus meandros, as contradições inerentes à existência dos homens. Apreender e revelar essas contradições pode resultar em novas estruturas que promovam a superação das muitas dificuldades experienciadas na atividade educativa e, conseqüentemente, na atividade social.

Para essa análise, as categorias do materialismo histórico dialético se apresentam como possibilidades de compreensão das atividades que os homens realizam, momento em que precisam avaliar constantemente suas ações. Surge, então, uma nova atividade, a avaliativa, que pode se materializar em formas e práticas humanizadoras ou que os cinde e é cindida em relações desumanizadoras, perspectivas que ora passarei a descrever.

Desde seu surgimento na Terra, o homem, além da luta por meios para sua sobrevivência, vivencia outro tipo de movimento que pode ser denominado de “história do gênero humano”. A filosofia da história indica que cada período foi marcado por concepções muito próprias, a despeito de não serem únicas, mas predominantes e que retratam a maneira de pensar dos homens em cada tempo (PLEKHANOV, 2011, p. 14).

A mais primitiva das concepções é a teológica da História. Segundo essa concepção, a natureza é representada pelo que se vê (animismo²⁷), os fenômenos não têm correlação entre si, e o movimento histórico da humanidade é explicado pela vontade da divindade. Exemplos de pensadores que disseminaram essas ideias foram Santo Agostinho (*apud* PLEKHANOV, 2011, p. 18) para quem, de acordo com as leis da providência, a mão de Deus seria responsável por todas as formas de poder, pois “[...] os desígnios do Senhor são insondáveis”; e Bossuet, que tinha como premissa a explicação natural da história, a partir da conjunção de elementos sobrenaturais (PLEKHANOV, 2011).

Sob essa perspectiva, explicava-se a ascensão ou o destronamento de reis para a garantia da subserviência dos homens e a manutenção de poder como ocorrências naturais, operadas pela força e pelo poder de um único Deus que detém o domínio sobre todas as coisas.

A concepção teológica da história foi severamente questionada por Voltaire, em seu *Ensaio sobre os costumes das nações* — no qual procura explicação para os fenômenos nas causas naturais — e por outros pensadores filiados à concepção idealista da História, predominante no século XVIII, fortemente pautada na ideia de que os fenômenos poderiam ser explicados por meio da opinião, ou seja, pela evolução dos costumes e das ideias. Não obstante, nesse mesmo período havia também pensadores materialistas, a exemplo de Helvetius e Holbach (PLEKHANOV, 2011).

A história das formas de pensamento exige um esclarecimento quanto à diferenciação daquilo que os cientistas visavam a explicar. Por um lado, a natureza apresentava fenômenos sobre os quais se debruçavam estudiosos que buscavam explicações igualmente naturais pela observação ou até mesmo pelo uso de instrumentos, ainda que incipientes. Por outro lado, estavam os acontecimentos humanos, por assim dizer, que, por não haver ainda uma ciência da sociedade humana, avançavam lentamente e acabavam por receber o mesmo tratamento natural em suas formas de explicação.

Nesse sentido, para explicar a natureza, os autores da época recorriam ao materialismo; mas, para a explicação da História, valiam-se de concepções idealistas, enveredando-se pelos aspectos morais e políticos. Atribuía-se aos povos e governos a falta de opiniões adequadas para reconhecerem a própria ignorância, porque não eram matizados por luzes suficientemente claras para reconhecer suas opiniões errôneas, as quais moviam a sua conduta (PLEKHANOV, 2011).

Cabe lembrar que esse período esteve fortemente marcado pela luta de forças entre aqueles que defendiam a monarquia absolutista e a burguesia que tentava, por meio da infiltração no parlamento inglês, fortalecer os ideais liberais. Apesar de reconhecer que o salto histórico é significativo, apenas me atarei, nesse momento, a descrever brevemente suas ocorrências para posteriormente proceder a um exame crítico das consequências que influenciaram o movimento das formas de pensamento.

Plekhanov (2011) ressalta um importante questionamento acerca das ideias inatas como princípio universal da humanidade, pois, se elas governariam os homens, não seriam também as próprias ideias governadas? Para se contrapor a essa concepção, John Locke demonstra que é à experiência a que se deve recorrer para explicar as ideias e os princípios dos homens e afirma que:

“Quando os homens condenam determinada ação, é porque ela os prejudica. Quando a enaltecem, é porque lhe é útil” (PLEKHANOV, 2011, p. 29).

O período compreendido entre os séculos XVI e XVIII — quando ocorreu a transição do feudalismo para o capitalismo — representou uma longa fase de grandes mudanças para a história das sociedades e, conseqüentemente, do pensamento. As correntes que predominaram foram o racionalismo e o empirismo. Contudo, a despeito de muitos autores desenvolverem-nas, suas análises se relacionam como se ambas estivessem em polos opostos. Foram muitos os fatores e problemas que as mudanças da época ocasionaram e que refletiram fortemente nas concepções filosóficas, intelectuais e artísticas que, influenciadas pelas relações de produção, conseqüentemente, contribuíram para o surgimento de outras correntes.

Durante a Renascença, foram retomados da filosofia grega clássica os posicionamentos de Platão, para quem a mente humana trazia as ideias em si e a contraposição de Aristóteles, o qual defendia que nada poderia ser criado na mente sem antes passar pelos sentidos (LOMBARDI, 2011).

As principais expressões do racionalismo estiveram pautadas na ideia de que a razão é o princípio de todas as coisas; tanto a natureza como a história poderiam ser explicadas por leis gerais, baseadas em discursos lógicos. O mundo inteligível e o mundo natural faziam parte de uma mesma unidade, isto é, pensamento e mundo exterior eram regidos e apreendidos pelas mesmas leis. Essa corrente de pensamento encontrou maior expressão a partir dos estudos de Descartes (1596-1650), Spinoza (1632-1677) e Leibniz (1646-1716) (LOMBARDI, 2011).

Já a corrente empirista do pensamento “[...] enfatizava a experiência sensorial como princípio e fundamento do conhecimento” (LOMBARDI, 2011, p. 24). Dessa corrente é possível depreender que, em direção contrária ao racionalismo, os empiristas acreditavam que não havia ideias inatas. O conhecimento só era possível de ser elaborado a partir das experiências vivenciadas pelos indivíduos.

Lombardi (2011) afirma que a análise do conhecimento humano somente se constituiria a partir da comprovação daquilo que era testado empiricamente por meio de experimentos. Os autores de maior expressão dessa corrente foram: Bacon (1561-1626), Hobbes (1588-1679), Locke (1632-1704), Berkeley (1685-1753) e Hume (1711-1776).

O autor lembra que tanto o racionalismo quanto o empirismo resultaram no Iluminismo, movimento que representou a consolidação de formas de pensamento que serviram de aporte para a crítica dos valores medievais, mas chama a atenção para a inadequação de se tratar a modernidade estabelecendo uma relação dicotômica entre o empirismo e o racionalismo e resgata as concepções de filósofos, como John Locke e David Hume, que, apesar de atestarem a sensação como principal forma de apreensão do real, não negavam “[...] a razão como organizadora dos dados dos sentidos” (LOMBARDI, 2011, p. 25).

Para Konder (2008), o movimento das transformações sociais esteve no cerne das discussões filosóficas e científicas em diversas épocas da História, e a dialética é manifestada em alguns períodos que, dependendo das formas de produção humana, determinavam as características da organização societária, ficando a dialética por vezes relegada a planos menos valorizados ou, de certa forma, até mesmo desconhecidos.

O que deve ser reconhecido é que esse constante movimento foi determinante para a constituição de novas formas de pensamento, o que pode ser confirmado na leitura que faz Plekhanov (2011) da Revolução Francesa como o grande e decisivo acontecimento que marcou efetivamente a passagem da Idade Média (denominada pejorativamente pelos iluministas de Antigo Regime) para a modernidade. No entanto, como evidencia o autor,

[...] com excessiva frequência, os homens atribuem ao acaso tudo aquilo cujas causas permanecem ignoradas. Mas quando o acaso lhes faz sentir seu poder durante muito tempo, terminam procurando explicar e discutir as causas dos fenômenos que antes consideravam como fortuitos. E foi justamente o que assistimos no domínio da ciência histórica em começos do século 19. (PLEKHANOV, 2011, p. 31).

Muitos filósofos, artistas e teóricos buscaram entender, e até mesmo demarcar, fases tão significativas para a história de lutas e de consolidação das formas de pensamento a que hoje temos acesso, seja em sistema de concordância ou de crítica. Dentre esses, ressalto a importância das ideias de Rousseau (1712-1778) em meio ao movimento iluminista que, a despeito de concordar com a necessidade urgente de mudança nas formas políticas, econômicas, intelectuais e societárias, caminhou em via contrária, quando defendeu o voto universal, representando assim um dos primeiros filósofos de ideias socialistas. As opiniões de Rousseau não convergiram com a defesa dos demais teóricos iluministas que se arrolavam na exclusão da participação

política das massas. Pautado em uma visão mais popular, interpretou a divisão do trabalho como fator de diminuição da liberdade humana, devido à forma com que as relações acontecem no contexto dessa divisão. Para ele, é na propriedade privada que se originam as desigualdades e a miséria humana (COUTINHO, 2011).

Cumprir advertir que a história do pensamento esteve em constante e frequente relação com as grandes revoluções e relações mercadológicas; para citar algumas, menciono a Revolução Industrial, ocorrida em meados do século XVIII, que substituiu a atividade manufatureira pela maquinofatura, e a Revolução Francesa que, com o fim dos privilégios feudais e perda do poder monárquico, fomentou a liberdade econômica, igualdade de direitos e, sobretudo, resultou na ascensão da burguesia ao poder. Tais ocorrências foram determinantes para o atual modelo de sociedade que encontramos nos dias atuais, conforme descrevem Marx e Engels (2009a, p. 26) no *Manifesto do Partido Comunista*:

Cada uma das etapas do desenvolvimento da burguesia acompanhou-se de um progresso político correspondente. Ela foi inicialmente um grupo oprimido sob o jugo dos senhores feudais, organizando a própria defesa e sua administração na comuna, aqui a república urbana independente, ali terceiro estado tributado pelo rei. Posteriormente, na época da manufatura, tornou-se um contrapeso à nobreza na monarquia descentralizada ou absoluta, fundamento essencial das grandes monarquias. Com a criação da indústria e do mercado mundial, a burguesia conquistou finalmente a dominação política exclusiva no moderno Estado parlamentar. Um governo moderno é tão somente um comitê que administra os negócios comuns de toda a classe burguesa.

Rever a história favorece a possibilidade de compreensão do que nos constitui como pessoas que pensamos de uma forma e não de outra, o que influi consideravelmente em nossa maneira de avaliar e na condição material atual na qual nos encontramos e que é igualmente condicionada. Passarei a fazer um exame acerca da dialética como corrente de pensamento que baliza a constituição do que entendo como capacidade humana de agir em atividade para a promoção de processos reflexivos com vistas às tomadas de decisões que promovam transformações da condição individual e social do gênero humano.

3.1 O materialismo histórico dialético: um modo de pensar e apreender o real

A dialética na Grécia antiga consistia na “arte do diálogo”, por meio do qual seria possível desenvolver e explicar uma determinada tese, na qual deveria ser identificada a distinção dos conceitos que permeavam a discussão. Sua gênese é atribuída no decorrer da história a diferentes expoentes da filosofia. Para Aristóteles, Zênon de Eléia (490-430 a.C.) seria o fundador dessa corrente de pensamento; para outros, Sócrates (469-399 a.C.) seria o principal precursor da dialética. Contudo o principal pensador da antiguidade cujo pensamento dialético é mais difundido é Heráclito de Efeso (aproximadamente 540-480 a.C.). Os estudos de seus registros levam a crer “[...] que tudo existe em constante mudança, que o conflito é o pai e o rei de todas as coisas [...]” e que a realidade está em constante transformação (KONDER, 2008, p. 8).

Por acreditarem ser a concepção de Heráclito por demais abstrata e unilateral (daí a sua alcunha de Heráclito, o Obscuro), os gregos aportaram-se na metafísica, de Parmênides, como a linha de pensamento que melhor interpretava a realidade. Ao contrário da dialética que defendia a não linearidade, a metafísica acreditava que a essência fundamental do ser não sofria mudanças, sendo, portanto, imutável. Já na antiguidade, essa concepção favorecia a consolidação das classes dominantes em detrimento das possibilidades de dissolução das formas de poder constituídas, impedindo os processos de mudança (KONDER, 2008).

Durante todo o caminho traçado pela história, a dialética esteve relegada a ser sufocada pela própria característica do movimento que está imbuída em seus interesses de clarificar a essência das coisas, na tentativa de superar a “verdade aparente”. A interpretação dessa corrente de pensamento me permite inferir que foram exatamente os movimentos que caracterizaram o combustível necessário para que tais mudanças ocorressem a partir da formação de novos modelos de consciência.

Em *A ideologia Alemã*, Marx e Engels (1991, p. 53), já no século XIX, corroboram essa afirmação quando refletem que:

Na história existente até aqui é certamente um fato empírico que os indivíduos singulares, com a extensão da atividade para uma atividade histórico-mundial, tornam-se cada vez mais submetidos a um poder que lhes é estranho (uma pressão que representavam como uma travessura do assim chamado espírito universal etc.), um poder que se torna cada vez maior e que se revela, em última instância, como *mercado mundial*. Mas também está empiricamente fundamentado que, com a derrocada do estado da sociedade existente por obra da revolução comunista [...] e com a superação da propriedade privada, que é idêntica à referida revolução, este

poder, que tanto confunde os teóricos alemães, será dissolvido; e então a libertação de cada indivíduo singular é alcançada na mesma medida em que a história transforma-se completamente em história mundial. (Grifos dos autores).

De acordo com nota dos tradutores²⁸, ao referirem-se à “história mundial”, nessa parte do manuscrito, Marx e Engels fazem uma observação marginal na qual registram em nota a seguinte observação: “da produção da consciência”. Isso reforça o entendimento que tinham a respeito da sua interpretação sobre a realidade, pois, para eles, já não era o espírito que criava todas as coisas, mas os homens o faziam, inclusive criar essa noção de espírito.

O motor da história está relacionado ao que os homens produzem, como produzem e de que forma avaliam suas condições materiais em movimento e que denota a reflexão sobre a sua atividade e as conclusões a que chegam para a promoção das transformações. Contudo não se trata de movimentos pacíficos e harmônicos, possíveis de serem identificados no pensamento de Rousseau e Diderot (KONDER, 2008, p. 16), esse apregoava a desconfiança sobre aqueles que queriam “impor a ordem” e enfatizava que todas as instituições políticas e religiosas deveriam ser examinadas, caso contrário o gênero humano seria subjugado.

Em observação à sociedade de sua época em sua estrutura e contradições, Rousseau evidenciou as desigualdades e a necessidade do alcance da democratização da vida social, isso exigia mais do que “vontade de todos” na sua forma quantitativa. Para ele seria preciso o apoio na “[...] *vontade geral* criada por um movimento de convergência que levaria os indivíduos a superarem a estreiteza do egoísmo deles, que os levaria a se reconhecerem concretamente uns nos outros e a adotarem uma perspectiva universal”. Nessa vontade universal, estaria a liberdade para pensarem em alternativas para os próprios problemas (KONDER, 2008, p. 18).

Tantos foram os teóricos (metafísicos ou dialéticos) que marcaram a história do pensamento que demarquei, portanto, alguns que influenciaram o pensamento de Marx e Engels, para que se possa compreender o que move essa crítica às atuais formas de apreensão da realidade que cindem o homem e o impedem de se apropriar livremente das objetivações humanas.

Retomemos a história dos séculos XVII e XIX e destaquemos, dentre esses pensadores, a importante influência de Imanuel Kant (1724-1804) que, apesar de ser reconhecidamente o mais importante pensador metafísico moderno, influenciou na interpretação da consciência por meio das contradições. Kant

afirmava que a consciência não se constitui apenas pela apreensão dos dados advindos do mundo exterior e questionava o conhecimento a partir da razão pura. Essa é anterior à experiência e apresenta em sua análise “antinomias” que não poderiam ser “expulsas do pensamento humano por nenhuma lógica” (KONDER, 2008, p 20).

Para Kant (1781, p. 10):

O verdadeiro problema da razão pura contém-se nesta pergunta: como são possíveis os juízos sintéticos “a priori”? Se a Metafísica permaneceu até agora em um estado vago de incerteza e contradição, deve atribuir-se unicamente a que esse problema assim como também a diferença entre o juízo analítico e o sintético, não se tinham apresentado antes ao pensamento.

Essa versão analítica da história é questionada mais tarde por Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), outro filósofo que defendia que a contradição se caracterizava em um princípio básico, pois só o fato de adentrarmos em um questionamento sobre o que “é” o conhecimento, demarca-se aí determinada concepção de “ser”, trazendo para o campo concreto a labuta por desvendá-lo pela própria consciência do sujeito em relação à realidade objetiva (KONDER, 2008).

Tanto o pensamento de Kant como o de Hegel convergiam para a atividade do sujeito e sua consequente interferência na realidade. Após a tomada da Bastilha pelo povo, as capacidades humanas pareceram ilimitadas ao segundo pensador, sendo, no entanto, dissipadas pelo longo período de terror que veio logo após a Revolução Francesa (KONDER, 2008).

Plekhanov relata a imensa lassidão e o extremo ceticismo que adveio desse período, pois, no século XVIII, também conhecido por “Século das Luzes”, estabelece-se o triunfo da razão que, com a Revolução Francesa, é fortemente abalado por uma ostensiva luta de classes que tinham interesses opostos. De um lado estava a nobreza, com os ideais de ociosidade e poder, e do outro lado, a massa do povo, incluindo a burguesia, com ideais de trabalho e liberdade. Em análise desse esse ponto da História, clarifica-se o grande problema do autor na questão da interpretação que fazemos acerca da história do pensamento. Para ele, “[...] em princípios do século 19, todos os sociólogos, historiadores e críticos nos indicam o estado social como a base mais profunda da sociedade humana” (PLEKHANOV, 2011, p. 38).

Contudo o estado social era explicado pelos teóricos idealistas, incluindo o próprio Hegel, pelo espírito (ideia) de cada tempo, isto é, pouco se avança no

sentido de identificar a interdependência entre o que se denominava espírito universal e a formação individual do homem. A grande contribuição desse pensador foi clarificar as bases desse estado social considerando certo amadurecimento de sua obra, que inicialmente contrapunha o público e o privado, afirmando na sua juventude que esse último exercia predomínio sobre o primeiro, o que enaltecia a dimensão individual e inviabilizava a dimensão coletiva. Identifica-se, nessa fase inicial da teoria hegeliana, uma forte influência do pensamento de Rousseau baseado em ideais democráticos. Para o Hegel da maturidade, o pensamento de retomar o modelo político grego deveria ser abandonado, quando se percebe o surgimento de “figuras sociais” que não estavam presentes na sociedade antiga na qual se inspirava (COUTINHO, 2011).

Em análise à sociedade de sua época e aos movimentos dela advindos, incluindo as Revoluções Francesa e Industrial, e ainda ao atraso da Alemanha em relação aos outros países que já haviam conquistado relativa unidade, Hegel percebe que é pelo trabalho que o homem desenvolve e produz a si mesmo, por meio do qual se estabelece a relação sujeito-objeto. É nessa relação que o sujeito supera a resistência do objeto, materializando a possibilidade de ir além da natureza, superando-a dialeticamente (KONDER, 2008). Essa é uma grande contribuição posteriormente explorada por Marx e Engels, para a constituição de uma nova forma de pensamento, o materialismo histórico dialético.

Para Hegel, o estado social era a base da “vida dos povos”; mas, por ser idealista, a questão mais importante ficaria sem a devida resposta, ou seja, qual seria a origem desse Estado? Apesar de destacar a “desigualdade entre as fortunas” e “a luta dos pobres contra os ricos” como sendo determinante para a constituição do Estado em sua organização política, esse pensador permaneceu no mesmo “círculo vicioso” dos demais teóricos idealistas de seu tempo e daqueles que o precederam, por não conseguir explicar o que de fato movia a história, pois para ele o espírito governava as ações dos homens, que, por seu turno, seriam apenas agentes de um espírito absoluto (PLEKHÂNOV, 2011, p. 43).

Marx busca desvelar essa questão pela via da economia política e explica que não haveria uma única forma de trabalho, aquele que era identificado em Hegel como unilateralmente criador, mas que também provoca deformações

quando se insere nas sociedades de classes, sobretudo a sociedade capitalista. Para Marx, o trabalho “[...] é a atividade pela qual o homem domina as forças naturais, humaniza a natureza; é a atividade pela qual o homem se cria a si mesmo”, mas ao mesmo tempo transforma-se em seu “algoz”, devido à divisão social do trabalho, diante da apropriação das forças produtivas (KONDER, 2008, p. 29).

Diante da impossibilidade de admitir o pensamento apenas como uma capacidade natural dos seres humanos, depreendo que os homens estão sempre sujeitos ao movimento da história feita por eles próprios, sendo que é dessa e não de outra forma que constituem o que anteriormente era atribuído a algo exterior, supremo. O que antes era considerado independente daquilo criado pelos homens para si e para a sociedade, a partir da análise das bases materiais, passa ser reconhecido em uma relação intrínseca com o seu próprio movimento.

Plekhanov (2011) corrobora essa ideia quando afirma que os sentimentos e as opiniões dos homens não estão sujeitos ao acaso, pois obedecem a algumas leis fundamentais, e cita alguns princípios elaborados por Marx para a compreensão da sociedade civil:

[...] é na economia política que devemos buscar a anatomia da sociedade civil. Assim, é o estado econômico de um povo que determina o seu estado social, e o seu estado social de um povo determina, por sua vez, seu estado político, religioso e assim sucessivamente. Mas, perguntareis, o estado econômico não tem causa, por sua vez? Sem dúvida, como todas as coisas do mundo, têm sua causa, e esta causa, causa fundamental de toda evolução social e, portanto, de todo movimento histórico, é a luta que o homem trava com a natureza para assegurar-lhe a própria existência. (PLEKHANOV, 2011, p. 44).

O salto qualitativo no qual o homem se constituiu na sua forma social e histórica decorreu de um longo período que partiu de uma evolução biológica até que atingisse a sua forma histórica. É por essa via que Duarte (2013, p. 35) assinala o que analisa Marx como “o ato de nascimento que se supera”. Dessa forma, o homem é um ser natural humano, que parte de uma realidade objetiva e nela se organiza e se desorganiza, por assim dizer. É na realidade objetiva que os homens, em atividade, criam novas estruturas para suprir as suas necessidades.

Portanto, a concepção marxista da história se contrapõe às demais formas anteriormente sistematizadas para o estudo da existência dos homens baseadas no espírito e nas opiniões. Desloca-se a forma de interpretar as relações entre

os homens e as instituições de um campo idealizado para outro materializado, pois é a partir das relações materiais que a humanidade constitui as demais relações, e essas são apreendidas em movimento, isto é, no curso da própria história.

De acordo com Plekhanov (2011), ao entrar em contato com a natureza, os homens se veem obrigados a lutar pela existência; nessa luta empreendem forças que mobilizam seu próprio corpo e nele buscam as primeiras ferramentas para a definição do estado de forças que determinarão o resultado desta atividade. Contam com as mãos como primeiro instrumento e posteriormente criam novos instrumentos utilizando a mesma natureza para, então, superá-la. Essas novas estruturas criadas determinam o estado de forças dos homens, pois nas relações que estabelecem com a natureza se diferenciam entre si, aumentando seu poder sobre a natureza.

O autor demonstra que historicamente o homem foi caracterizado como “animal que fabrica ferramentas”, contudo essa capacidade adquire novos significados à medida que são aumentadas as possibilidades de escravização e modelagem de uma parte da matéria, legando a um plano secundário o que anteriormente foi denominado de “seleção natural”:

Já não são seus órgãos que se modificam, são suas ferramentas e as coisas que adapta para seu uso com a ajuda de suas ferramentas: não é sua pele que se transforma com a mudança de clima, é seu vestuário. A transformação corporal do homem cessa (ou se torna insignificante) para ceder lugar à sua evolução técnica; e a evolução técnica é a evolução das forças produtivas; e a evolução das forças produtivas tem influência decisiva sobre o agrupamento dos homens, sobre o estado de sua cultura. A ciência de nossos dias distingue muitos tipos de sociedade: 1) o tipo caçador; 2) o tipo pastoril; 3) o tipo agricultor sedentário; 4) o tipo industrial e comercial. Cada um desses tipos de sociedade é caracterizado por certas relações entre os homens, relações que não dependem de sua vontade e que são determinadas pelo estado das forças produtivas. (PLEKHANOV, 2011, p. 47-48).

Abrirei aqui um parêntese para enfatizar a atualidade dessa análise e de tantas outras que se fundamentam na obra marxista para a compreensão e, sobretudo, para a transformação da sociedade e educação em nossos dias. Saviani (2010, p. 17) retoma Sartre (que não era marxista)²⁹ para esclarecer que argumentar contra a teoria de Marx é retornar a uma condição pré-marxista, isto é, uma condição que levará a humanidade a retroceder à constituição de um pensamento para o qual se busca meios para superação. Em outras palavras, enquanto o capitalismo, com suas reais e constantes consequências, não for superado, o marxismo se configura como “filosofia viva” que aponta os

principais problemas da sociedade capitalista e que requer um exame cuidadoso para que a sociedade encontre vias para essa superação.

O homem é um ser histórico e se reconhece como tal, entretanto a atividade planejadora exigirá mais do que experimentações, pois não há possibilidade de simplesmente perceber a necessidade de planejar apenas quando passar por situações agradáveis ou desagradáveis. O próprio Marx anuncia a capacidade de planejamento como sendo precedente à capacidade de execução quando, em *O Capital*, afirma:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. **Não se trata aqui das formas instintivas, animais de trabalho.** Quando o trabalhador chega ao mercado para vender a sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua força ainda instintiva de trabalho. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações que lembram às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho, aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. **Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade.** E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através de atenção durante todo o curso do trabalho. **E isto é tanto mais necessário quanto menos se sinta o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelo método de execução de sua tarefa, que lhe oferece por isso menos possibilidade de fruir da aplicação das suas próprias forças físicas e espirituais.** (MARX, 1968, p. 202, grifos meus).

Levando em consideração o que já discorri sobre o gênero humano e as relações que estabelece com a natureza, o trabalho se mostra para mim como categoria imprescindível para uma reflexão sobre a atividade avaliativa. Essa é exigida para toda e qualquer atividade humana, podendo evocar não apenas a atividade planejadora ou a mobilização de forças físicas. O que passa a ser determinante é que, independentemente do tipo de atividade, o homem subordina força e vontade em constantes relações de trabalho.

Marx (1968, p. 202) prossegue afirmando que o processo de trabalho contempla como elementos uma atividade destinada a um fim, “isto é, o próprio trabalho”; a matéria (o objeto de trabalho) e os meios (instrumentos de trabalho). Aqueles objetos de trabalho que têm a sua estrutura modificada recebem a denominação de “matéria-prima”. É no processo de trabalho que o homem mobiliza esses elementos para transformar os objetos de trabalho, com o uso de instrumentos e por meio de sua atividade.

Retomemos às forças produtivas e à relação a ser estabelecida com o trabalho, iniciando pela crítica que Marx tece à “dialética abstrata e mistificada” de Hegel. Esse pensador via apenas o aspecto positivo do trabalho, enquanto Marx questiona a propriedade privada, gerada pelas forças produtivas. Para ele, a “divisão do trabalho” se relaciona com a exploração do trabalho escravo, assim como a “propriedade privada” está relacionada à exploração dessa mesma forma de trabalho; isto é, ambas assumem a função de enfraquecer a capacidade individual dos homens e empobrecer a sua atividade (MANACORDA, 2010, p. 45).

Essas condições provocam um “estranhamento” do homem em relação ao seu próprio trabalho; pois, no momento em que outra pessoa detém as ferramentas e conseqüentemente a apropriação do trabalho de outrem, passa a explorá-lo em função do enriquecimento individual. Assim, o trabalho deixa de ser propriedade do trabalhador antes mesmo de ser executado, alienando-se nele. Dessa forma, ao mesmo tempo que o trabalho liberta, por meio das capacidades individuais e do reconhecimento das “próprias criações”, enreda novas opressões (KONDER, 2008, p. 30).

Essa condição libertadora e alienante do trabalho é evidenciada pela estrutura da sociedade capitalista que coloca duas grandes classes em situação de confronto, os opressores e os oprimidos, tendo essa configuração se fortalecido no seio da sociedade burguesa. Marx e Engels (2009a, p. 24) exemplificam os indícios da exploração nas figuras de “patrícios, cavaleiros, plebeus e escravos”, presentes na Roma antiga; “na Idade Média, senhores feudais, vassalos, mestres de corporação, oficiais e servos [...]”. Com a ascensão da burguesia, surgiu um novo par de oponentes: a burguesia e o proletariado. Os autores (2009a, p. 25) asseveram que: “Pressionada pela necessidade de mercados sempre mais extensos para seus produtos, a burguesia conquista a terra inteira. Tem que imiscuir-se em toda a parte, instalar-se em toda a parte,

criar relações em toda a parte”. É na propriedade privada que, de um lado, os homens tendem a querer mais acúmulo de capital e, de outro lado, esmagam-se trabalhadores que fazem uso de sua força de trabalho para a própria sobrevivência, em uma condição nem sempre consciente da alienação inerente a esse processo.

Assim, embasada em Konder (2008) e nas formas de trabalho interpretadas por Marx, é possível depreender que o trabalho e a alienação que ele provoca se configuram em importantes categorias de análise da realidade, por meio das quais somente haverá a superação dos problemas humanos se houver também a superação da sociedade de classes mediante a revolução socialista. Sobre esse assunto, Duarte (1993, p. 72) analisa o conjunto das relações entre objetivação do gênero humano e sua alienação e conclui que “[...] a alienação tem origem objetiva”; contudo não é resultado apenas de “forças essencialmente humanas”, mas principalmente porque “a objetivação e apropriação dessas forças ocorrem em relações sociais de dominação”.

As manifestações das lutas humanas são imanentes à consciência social e tematizadas em diversos campos da ciência, da filosofia e das artes. A título de exemplo, tomo o teatro de Brecht³⁰ e a literatura de Dostoiévski (2007) que, ao evidenciar os embates sociais, demonstram que as lutas que os homens travam em torno dos seus interesses não escapam de uma visão representativa do estado social. O autor de *Crime e castigo* (2007) tematiza os conflitos provocados pela convicção do direito à liberdade individual, mas que está relacionada à coletividade, contradição que se manifesta na formação da personalidade em relação ao estado social. Expressa essa diferença por meio da alegoria da existência de dois tipos de homens, os ordinários e os extraordinários. Discute se a esses é dado o direito de matar em nome dos grandes feitos e do prosseguimento da história, enquanto àqueles é garantida apenas a vida medíocre e os conflitos individuais que a ausência do capital gera.

O marxismo contém uma lógica própria que compreende os opostos na forma de *identidade dos contrários*, isso significa que, diferentemente da lógica formal (que trabalha com as dicotomias e dualismos), a concepção marxista supera as contradições por incorporação e não por exclusão, considerando a unidade existente nas formas contraditórias da realidade (MARTINS, 2006, p. 9, grifo da autora).

No contexto em que Marx revigora a dialética como capacidade humana de criar e recriar-se a partir do trabalho, fundamenta a oposição ao idealismo como forma de análise dos problemas humanos e sociais, mostra à humanidade que, agindo no plano político, essa ação torna a atividade humana enriquecida com a possibilidade das lutas de classes. Enfatiza que o capitalismo fomenta, cada vez mais, exploração na busca por lucro, devido à acirrada competição na qual prevalecem sempre os monopólios. Para alcançar esse intento capitalista, são reunidos, cada vez mais, operários nas indústrias, porém esses operários questionam a sua condição, organizam-se e lutam por melhores condições de trabalho. Dessa forma, o proletariado se impõe como classe social. Foi a primeira vez que um grupo questionou o sistema capitalista como estrutura econômica, por meio do qual são trazidos elementos para a superação daquele regime em função de uma nova concepção de sociedade, mais igualitária, comunista (KONDER, 2008).

Marx e Engels (2009a, p. 30) afirmam que: “A auto-suficiência e o isolamento regional e nacional de outrora deram lugar a um intercâmbio generalizado, a uma interdependência geral entre as nações. Isso vale tanto para as produções materiais quanto para as intelectuais”. Apesar da tentativa de domínio, a burguesia não consegue controlar os movimentos revolucionários que exigem direitos e que compreende a necessidade de superação de uma sociedade de classes.

Esse movimento revolucionário, representado pelo proletariado demonstra que é no seio da prática social, na propriedade privada e na alienação causada pelo trabalho, que a instabilidade se instaura tanto para o capitalista — que persegue a meta constante de aperfeiçoar a técnica e explorar o trabalho de outrem, a fim de gerar vantagens competitivas — como para os trabalhadores, pois a tendência do capital é transformar tudo em mercadoria em detrimento dos valores humanos, impedindo a elevação de uma visão social mais igualitária, o que pode ser traduzida como “uma perspectiva *totalizante*” (KONDER, 2008, p. 34).

A totalidade pode ser considerada a necessidade da visão de conjunto. Deixar de enxergar o todo pode comprometer a maneira de trabalhar com as partes. Identificar um determinado problema, analisando apenas uma perspectiva sem considerar o todo, pode comprometer a interpretação da realidade. No entanto, diante da complexidade, da não linearidade e da

provisoriamente dos acontecimentos históricos, problemas e características que compreendem a atividade humana e as relações sociais, não é possível garantir a apreensão de tudo. Por isso, é necessário trabalhar com sínteses de totalidades menores, o que não significa que essas componham partes dissociadas do todo ou que a totalidade seja a soma dessas partes.

Konder (2008, p. 36) esclarece que: “A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. É essa estrutura significativa – que a visão de conjunto proporciona – que é chamada de *totalidade*” (Grifo do autor). Para o autor, na prática esse é um conceito que incide em aspectos menos ou mais abrangentes, pois estamos totalizando o tempo todo; em alguns casos, precisamos recorrer a funções mais elaboradas e, em outros, trabalhamos com totalidades mais simples. Entendo, portanto, que avaliar é uma marca humana e que compõe uma totalidade significativa para a constituição da consciência, pois é em atividade que os homens buscam respostas para suas ações considerando fatores temporais, relacionais e que vão atribuindo valor às suas decisões.

Ao analisar a atividade humana, questiono o que leva uma pessoa a se apropriar do tronco de uma árvore para construir uma casa que posteriormente lhe servirá de abrigo, ou replantá-la garantindo, assim, novos mananciais de madeira e não a optar por simplesmente atear fogo para garantir o seu aquecimento imediato? Esse exemplo retrata que na atividade planejadora, para o alcance de determinados objetivos, reside a capacidade avaliativa humana como caráter mediador da existência humana e da continuidade de sua atividade em elaboração de novas estruturas. Para tanto, é preciso compreender o nível exigido de totalização para cada problema a ser resolvido que, necessariamente, exigirá a análise dos condicionantes daquele momento, considerando a transitoriedade da vida e da história humana.

Chamo de transitoriedade a realidade complexa da vida social permeada por contradições que precisam ser consideradas para a interpretação de cada totalidade. Tais contradições precisam ser analisadas dialeticamente, ou seja, não como polos opostos, mas como indicações de unidade e pertencentes a um mesmo contexto. Conforme discuti no início desta seção, Marx acreditava que essa realidade não é possível de ser compreendida apenas por meio de recursos idealistas e nem em um plano puramente teórico.

Os questionamentos de Marx acerca da produção social da existência dos homens se iniciam quando empreende, nas palavras do próprio filósofo alemão no Prefácio da *Contribuição à crítica da economia política*:

[...] uma revisão crítica da *Filosofia do Direito*, de Hegel. Trabalho cuja introdução apareceu nos *Anais franco-alemães*, publicados em Paris em 1844. Minhas investigações me conduziram ao seguinte resultado: as relações jurídicas, bem como as formas de Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades, condições estas que Hegel, a exemplo dos ingleses e dos franceses do século 18, compreendia sob o nome de “sociedade civil”. (MARX, 2008b, p. 47, grifos do autor).

A conclusão à que chega está descrita na forma em que o autor interpreta essas relações como sendo basicamente condicionadas à sua produção material e estrutura econômica composta a partir dessas relações:

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de guia para meus estudos, pode ser formulado, resumidamente, assim: na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. **O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina a sua consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que esta expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então.** (MARX, 2008b, p. 47, grifos meus).

Portanto, a contradição se apresenta como uma categoria fundante para a compreensão das relações sociais e, conseqüentemente, para a formação do pensamento. Conforme apontado, esse pensamento parte dessas relações materiais para, a partir de um processo analítico, promover sínteses acerca das totalidades vividas pelos homens, para retornar à prática social em uma nova configuração.

Konder (2008, p. 44) alerta-nos que, para a interpretação da realidade, cumpre-nos um laborioso exame para que possamos “ir além das aparências e penetrar na essência dos fenômenos”, buscando operar análises e sínteses que revelem não apenas a “dimensão imediata”, mas também a mediata dessas. Sobre essas duas dimensões, o autor afirma que: “A experiência nos ensina que em todos os objetos com os quais lidamos existe uma dimensão imediata (que

nós percebemos imediatamente) e existe uma dimensão *mediata* (que a gente vai descobrindo, construindo ou reconstruindo aos poucos)” (KONDER, 2008, p. 45, grifo do autor).

Destarte, a mediação também se configura como um elemento significativo para a apreensão da realidade. Ou seja, essa apreensão do real não pode ser estudada com base apenas em teorias e conceitos, sem engendramos o movimento que caracteriza suas peculiaridades e o tecido histórico no qual é protagonizado.

Para encerrar a discussão acerca das principais características do pensamento dialético, introduzo brevemente as três principais leis da dialética desenvolvidas por Engels com a preocupação de garantir a essência materialista pensada por ele e por seu companheiro Marx, isto é, aliada a uma dimensão natural humana³¹ como condição primordial para a compreensão das relações sociais por meio desse método (KONDER, 2008).

No *Anti-Dühring*, em que promove críticas ao pensamento Eugen Dühring, que se reconhecia como “adepto e reformador do socialismo” (ENGELS, 1878, p. 4), o próprio Engels (1878, p. 7) afirma que a ele a Marx cumpriu a tarefa de salvar “[...] da filosofia idealista alemã a dialética consciente, incluindo-a [sua] concepção materialista da natureza e da história”. Nessa obra, o autor relata que,

[...] ao fazer a recapitulação das matemáticas e ciências naturais, procurava convencer-me sobre uma série de pontos concretos – sobre o conjunto eu não tinha dúvidas, – de que, na natureza, se impõem, na confusão das mutações sem número, as mesmas leis dialéticas do movimento que, também na história, presidem à trama aparentemente fortuita dos acontecimentos; as mesmas leis que, formando igualmente o fio que acompanha, de começo a fim, a história da evolução realizada pelo pensamento humano, alcançam pouco a pouco a consciência do homem pensante. (ENGELS, 1878, p. 7)

A primeira lei da dialética está relacionada à “passagem da quantidade à qualidade (e vice-versa)”. Nela se observa que as mudanças não ocorrem linearmente ou no mesmo ritmo. Elas ocorrem em períodos cujas alterações quantitativas estão condicionadas às “influências recíprocas” e vão se transformando qualitativamente (KONDER, 2008, p. 56). Para Engels (1878, p. 12), a metafísica busca apreender os fenômenos isolados: “O contrário acontece com a dialética, que encara as coisas e as suas imagens conceituadas, substancialmente, em suas conexões, em sua filiação e concatenação, em sua dinâmica, em seu processo de gênese e caducidade [...]”. Sobre o estreito

vínculo da dialética com a natureza para a interpretação da realidade, o autor assevera que:

A natureza é a pedra de toque da dialética e não temos outro remédio senão agradecer às modernas ciências naturais nos terem oferecido um acervo de dados extraordinariamente copioso e que vêm enriquecendo todos os dias, demonstrando, assim, que a natureza se move, em última análise, pelos canais da dialética e não sobre os trilhos metafísicos. Mas, até hoje, os naturalistas, que têm sabido pensar dialeticamente, são pouquíssimos e esse conflito, entre os resultados descobertos e o método especulativo tradicional que utilizam, desvenda aos nossos olhos a ilimitada confusão hoje reinante na teoria das ciências naturais e que constitui o desespero de mestres e discípulos, de autores e leitores.

Só pela via dialética, não perdendo de vista a ação geral das influências recíprocas, da gênese e da caducidade de tudo quanto vive, das mudanças de avanço e retrocesso, **podemos chegar a uma concepção exata do universo, de seu desenvolvimento e do desenvolvimento da humanidade, assim como da imagem por ele projetada nos cérebros dos homens.** (ENGELS, 1878, p. 12, grifos meus).

Na crítica, Engels (1878, p. 12) explica detalhadamente como os objetos e fenômenos naturais se modificam em determinados períodos de tempo e sob determinadas condições e nos convida a refletir sobre a necessidade de analisarmos os acontecimentos em sua essência dinâmica, como ocorrências “substancialmente variáveis”, além da importância das contradições nesse processo, não como polos excludentes, mas como algo que interpenetra e que responde a articulações intrínsecas, pois, segundo o autor:

[...] se observarmos as coisas detidamente, veremos que os dois pólos de uma antítese, o positivo e o negativo, são antitéticos e que, apesar de todo seu antagonismo eles se completam e se articulam reciprocamente. E vemos, também, que a causa e o efeito são representações que só vigoram como tais na sua aplicação ao caso concreto, mas que, situando o fato concreto em suas perspectivas gerais, articulado com a imagem total do universo, se diluem na idéia de uma trama universal de ações recíprocas, onde as causas e os efeitos trocam constantemente de lugar e o que, antes, era causa, toma, logo depois, o papel de efeito e vice-versa. (ENGELS, 1878, p. 12).

É exatamente essa a segunda lei da dialética, a “lei da interpenetração dos contrários”, que consiste na inter-relação de “tudo com tudo” (KONDER, 2008, p. 56). Ou seja, os fenômenos se entrelaçam e dessas conexões se revelam em um ou outro aspecto, mas os polos que aparentemente se excluem fazem parte um do outro e precisam ser encarados como totalidade. Sobre essa lei, Engels (1878, p. 12) critica o método metafísico como “unilateral, limitado” e “abstrato”. Dessa forma, o autor exemplifica que, isolando-se os objetos de seu contexto maior e: “Preocupado com sua própria existência, não reflete sobre sua gênese e sua caducidade; concentrado em suas condições estáticas, não

percebe a sua dinâmica; obcecado pelas árvores não consegue ver o bosque” (ENGELS, 1878, p. 12).

A terceira lei da dialética trata da “negação da negação”, isso significa que a realidade *faz sentido*. Conforme anuncia Konder (2008, p. 57): “A afirmação engendra necessariamente a sua negação, porém a negação não prevalece como tal: tanto a afirmação como a negação são superadas e o que acaba por prevalecer é uma síntese, é a *negação da negação*” (Grifos do autor).

Diante das categorias e leis apresentadas, entendo que a avaliação é um mediador da existência humana desde a sua forma mais primitiva, podendo ser apreendida e causadora de novas elaborações para consequentemente influir em sua atividade superior. Contudo consideremos que ela é cindida em decorrência do que o processo de trabalho provoca nos homens.

Desse modo, iniciemos nosso exame por aquilo que se apresenta para nós como atividade humana e suas mediações. Para tanto, faz-se necessário conhecermos alguns pressupostos elaborados por Vigotski e seus colaboradores sobre a Psicologia como ciência para a compreensão da avaliação como totalidade.

Conforme venho delineando, a ciência passou por diferentes estágios e se apropriou de métodos e argumentos igualmente diferentes para o conhecimento da realidade. Porém algumas teorias se ocuparam apenas de explicá-la por meio de conceitos que nem sempre consideraram a importância da história e dos condicionantes sociais que envolveram cada época determinada. Tais teorias enxergam o homem como ser a-histórico. As elaborações de Marx e de Engels, bem como a sua interpretação por tantos de seus seguidores, autores de novas elaborações de tradição marxista, alguns já citados neste livro, contribuíram sobremaneira para que a realidade seja encarada como condicionada e que precisa ser historicamente situada.

Para Marx (2001, p. 13), os elementos que compõem a base de uma sociedade formam um “todo orgânico” e assim devem ser analisados. Suas concepções partem essencialmente da base material representada pelas manifestações econômicas. Por isso, o trabalho, o dinheiro, a mercadoria, o capital, as necessidades e a produção findam por serem elementos que se inter-relacionam e determinam todas as demais relações. Para a compreensão dessa realidade complexa, faz-se necessária a adoção de um método que apreenda as relações concretas, pois:

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações e, por isso, é a unidade do diverso. Aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, e não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida, e, portanto, também, o ponto de partida da intuição e da representação. No primeiro caso, a representação plena é volatilizada numa determinação abstrata; no segundo caso, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento. (MARX, 2001, p. 15).

A produção é sempre determinada historicamente, entretanto não há produção “sem instrumento de produção” e, nem essa existirá “sem trabalho acumulado no passado” (MARX, 2001, p. 3). O mesmo ocorre com o capital e com todas as outras formas econômicas, que também são formas de trabalho acumulado. Assim: “A produção é sempre apropriação da natureza pelo indivíduo no seio e por intermédio de uma forma de sociedade determinada” e “[...] cada forma de produção gera as suas relações jurídicas a sua própria forma de governo etc” (MARX, 2001, p. 4).

Também não há produção sem consumo, isso revela a relação intrínseca entre ambos. Dessa forma, produção e consumo são determinados tanto em sua essência (produção para consumo e vice-versa), quanto em seus modos (de consumo e de produção). Sobre esse aspecto, Marx (2001, p. 8) revela que:

A fome é a fome, mas a fome que é saciada com carne cozida e consumida com faca e garfo é diferente da fome do que devora carne crua e a come com a mão, com unhas e dentes. Por conseguinte, o que a produção produz objetiva e subjetivamente não é só o objeto do consumo; é também o modo de consumo. A produção cria, pois, o consumidor.

É nesse contexto que trato a Educação, como uma produção determinada historicamente, por meio da qual os homens produzem e se autoproduzem, sob as pressões e contradições que são impostas, tanto pelas relações subjetivas quanto objetivas, incluindo as relações de consumo que jazem na sua condução.

3.2 Explicitação das categorias de análise

Explicitarei, no tópico anterior, a compreensão histórica de apreensão do real e as categorias da dialética marxista para isso. A seguir, considerando que o marxismo dá base para a Psicologia Histórico-cultural e para a Pedagogia Histórico-Crítica, indagarei como o exposto incide sobre o meu objeto de estudo, a avaliação escolar.

Ao interpretar a avaliação da aprendizagem escolar, e seguindo as proposições metodológicas de Vigotski (2004b, p. 224), na intenção de avançar

no conhecimento científico sobre as bases do “já conhecido”, entendo que duas categorias de análise se apresentam nesse movimento, a **avaliação da aprendizagem escolar**, por meio da qual o ensino e a aprendizagem são as atividades sistematizadas em um espaço específico denominado escola. Todavia os processos de tomada de decisões procedidos pelos seres humanos são protagonizados muito antes de esses iniciarem a sua vida escolar. Acontecem no espaço social e decorrem de outra categoria que se apresenta como anterior, que é a **avaliação como atividade humana**.

3.2.1 A avaliação no contexto da genericidade humana

Em suas reflexões sobre as problemáticas da educação atual, Saviani (2004, p. 35) convida-nos a pensar sobre a questão dos valores e retoma o que diz Nietzsche: “A palavra *homem* significa exatamente aquele que avalia: ele quis denominar-se pelo seu maior descobrimento”.

Para o autor, a educação deve visar ao homem e à sua promoção, e não há formas de fazê-lo senão por meio de significação para seus objetivos e prioridades para a reformulação de suas ações. Para tanto, determinado valor deve ser atribuído a cada ação. Sendo o homem um ser situado em cultura específica, sob certas condições naturais, ou seja, condicionado a tudo o que é externo a si, precisa tomar decisões para, no contexto da sua ação, promover resultados que solucionem seus problemas e necessidades. É sob as condições de valoração que o homem se relaciona com os elementos que estão dispostos na natureza, e esse processo não se dá de forma indiferente, uma vez que as necessidades estão estreitamente ligadas a um sentido prático-utilitário:

É como ser ativo e situado que o homem

[...] reage perante a situação, intervém pessoalmente para aceitar, rejeitar ou transformar. A cultura não é outra coisa senão, por um lado, a transformação que o homem opera sobre o meio e, por outro, os resultados dessa transformação. O homem é então capaz de superar os condicionamentos da situação; ele não é totalmente determinado; é um ser autônomo, um ser livre. E a liberdade abre ao homem um novo campo amplo para a valorização e os valores. Sendo a liberdade pessoal e intransferível, impõe-se aqui o respeito à pessoa humana; como eu sou um sujeito capaz de tomar posições, de avaliar, fazer opções e engajar-me por elas, assim também aquele que vive ao meu lado, perto ou longe, é igualmente um sujeito e jamais um objeto. Como a liberdade é sempre uma liberdade situada, este segundo campo conjuga-se com o primeiro. Trata-se de sujeitos concretos que não são indiferentes diante de uma situação também concreta. Daí exercer o homem um domínio sobre as coisas, subordinando-as aos seus desígnios. Esta relação vertical de dominação jamais poderá, contudo, ser entendida em sentido horizontal, ou seja, nas

relações de homem a homem. O domínio do prático-utilitário tem seus limites no domínio humano, do mesmo modo que este tem seus limites naquele e, dialeticamente, o domínio prático-utilitário se amplia com a ampliação da liberdade humana, do mesmo modo que o domínio humano se amplia a partir da ampliação das potencialidades da situação. (SAVIANI, 2004, p. 37).

O desafio é refletir sobre meios para estruturar essa horizontalidade de relações entre os homens em uma sociedade estruturada em classes, na qual a história revela que os interesses humanos estão vinculados a ideais cada vez mais individualizados. Esse processo passa invariavelmente pelas lutas entre contrários em processos dialéticos e por meio da concepção da teoria do valor trabalho.

Temos demonstrado que esse é um processo que vem sendo reproduzido em diversos âmbitos da vida social e que toma novo aspecto a partir do surgimento da sociedade burguesa, que Marx sintetizou pela via da economia política. O principal problema colocado pela teoria marxista prevê a compreensão da sociedade cuja análise não subsiste sem a articulação de três grandes pilares: o método dialético, o caráter revolucionário, como nexos constitutivo, e a teoria do valor trabalho (NETTO, 2002).

A teoria do valor trabalho decorre da relação entre a produção de algo e sua transformação em mercadoria, atribuindo-lhe valor. Marx (2012, p. 98-99) partiu das seguintes questões: “[...] o que é o valor de uma mercadoria? Como se determina esse valor?” Na formulação da sua ideia, chegou à compreensão de que o valor de uma mercadoria é determinado pela quantidade e proporção com que se pode trocá-la por outras mercadorias. Ademais, outra questão se apresenta; essa reside na regulação dessa proporção, o que pode incorrer em infinitas possibilidades. No entanto, ao reduzi-las a uma “mesma e idêntica medida”, temos que:

Como os valores de troca das mercadorias não passam de funções sociais das mesmas, nada tendo a ver com suas propriedades naturais, devemos, antes de mais nada, perguntar: qual é a *substância social* comum a todas as mercadorias? É o *trabalho*. Para produzir uma mercadoria, deve-se investir nela ou a ela incorporar uma determinada quantidade de trabalho. E não simplesmente *Trabalho*, mas *Trabalho social*. Aquele que produz um objeto para seu uso pessoal e direto, para seu consumo, produz um *produto*, mas não uma *mercadoria*. Como produtor que se mantém a si mesmo, nada tem a ver com a sociedade. Mas para produzir uma *mercadoria*, um homem não tem apenas que produzir um artigo que satisfaça uma necessidade social, o seu próprio trabalho tem de ser parte integrante da soma do total de trabalho gasta pela sociedade. Tem de estar subordinado à *divisão de trabalho dentro da sociedade*. Ele

é nada sem os demais setores do trabalho; por sua vez, ele é necessário para *integrá-los*. (MARX, 2012, p. 99-100, grifos do autor).

Nessa construção da teoria do valor trabalho, Marx (2012, p. 100, grifos do autor) conclui que: “Quando consideramos as *mercadorias como valores*, estamos considerando-as somente sob o aspecto de *trabalho social realizado, fixado*, ou, se assim quiserem, *cristalizado*.”

A análise marxista acerca da sociedade não a vê como naturalmente harmônica. A história não é algo que prescinde da atividade humana e das relações resultantes dessa ação, por isso deve ser considerada e tomada como ponto de partida para novas elaborações, assim como as lutas que os homens travam para dominar a natureza têm consequências determinantes e, até que sejam superadas, forçarão o curso da história.

Destarte, a teoria do valor trabalho, cuja concepção toma como medida o que Marx (2012) interpretou como “trabalho social cristalizado”, enfatiza as contradições que essa atividade envolve, mostrando que ela subverte a liberdade humana, por meio da alienação pelo trabalho. Esses conceitos serão retomados no contexto da avaliação escolar a partir de uma visão ideológica dos resultados da relação de aprendizagem fomentada pela escola na sua forma alienada, isto é, na mercantilização da atividade educativa.

Lembrando os aspectos descritos por Marx e Engels (1991) acerca da consciência como resultado de fatores históricos e das condições sociais às quais os homens estão sujeitos e concordando com Nagel (*apud* LIMA, 2008), compreendo a avaliação como processo igualmente resultante das relações que se estabelecem a partir dos modos de produção de cada sociedade.

Na sociedade grega, as relações eram vistas imutáveis, os seres já nasciam com suas funções predeterminadas (escravo, artesão ou cidadão) não havendo possibilidade de mudança nem qualquer questionamento direcionado a essa estrutura. “Assim, o escravo era avaliado pela correção das atividades físicas [...]. O artesão pela qualidade dos serviços que servia ao cidadão. E o cidadão, pela qualidade de argumentar, descrever, classificar, fazer diferenças e ver semelhanças entre as coisas do mundo” (NAGEL *apud* LIMA, 2008, p. 7).

As relações que se estabeleciam entre servos e senhores, na sociedade feudal, pois aqueles eram considerados inferiores, não permitiam quaisquer tipos de avaliação mais elaborada ou que questionasse a estrutura do estado, definida naturalmente por preceitos divinos. Aos senhores feudais, o caráter

avaliativo era para a manutenção da ordem social com vistas a defendê-la de subversões, o que pressupunha correções. Cabia aos princípios religiosos a adoção de “instrumentos de avaliação” para a “felicidade celeste”, o maior bem do homem (NAGEL *apud* LIMA, 2008, p. 7).

Na sociedade moderna, a concepção de trabalho desloca-se para a interpretação desse como a maior riqueza. “O mundo exige que o trabalho – e não discursos ou conhecimentos religiosos – seja o ponto de referência das avaliações. [...] A retórica, a teologia, as artes, as disputas professorais, acadêmicas, cedem lugar ao estudo e ao ensinamento das coisas da natureza e da possibilidade de suas transformações” (NAGEL *apud* LIMA, 2008, p. 9).

Na *Crítica ao programa de Gotha*, Marx (2009b, p. 94) expõe a inviabilidade dessa concepção, por tratar-se de uma “fraseologia burguesa” com o intuito de disseminar a ilusão de uma “sobrenatural *força de criação*” do trabalho, o que impedirá a libertação pela consciência de trabalhadores que estão subjugados a quem detém os meios de produção, e defende que: “O trabalho *não é fonte* de toda riqueza”, pois, encerrado nele mesmo, o trabalho, bem como os meios e objetos que a ele estão relacionados, é apenas manifestação da natureza. O que caracteriza o trabalho como riqueza é a força empreendida pelos homens. Essa sim conferirá ao trabalho a fonte de valores e de uso. Com o desconhecimento dessa premissa, reforça-se a dependência e escravidão de quem não possui os meios de produção em relação àqueles que os possuem³².

Os modelos de sociedade ora apresentados me permitem fazer uma digressão relacionada às possibilidades de avaliação que homens eram capazes de proceder em cada tempo. Se o destino dos homens era demarcado por um modelo social estratificado em homens livres e escravos na antiguidade e, na Idade Média, como servos e senhores feudais, não havia muitas decisões que pudessem ser livremente tomadas pelas pessoas comuns, pois elas não eram reconhecidas nem se reconheciam como autônomas para direcionar suas vidas.

O mesmo ocorre na sociedade capitalista, pois, ao se submeterem aos processos de exploração, os homens se tornam, cada vez mais, alienados por força da exploração das elites dominantes, cujo objetivo é acumulação crescente de capital. As dificuldades de analisar criticamente a sua conduta perecem diante do que é oferecido pela sociedade massificadora de culturas que favorecem a solidificação crescente dessa exploração.

Na realidade atual, isso pode ser observado em alguns programas televisivos, no incentivo ao consumo desenfreado, em certos estilos musicais e modismos atualmente veiculados pela mídia e até mesmo nos conteúdos escolares e na própria configuração de avaliação adotada pelas instituições educativas, em que o sucesso e a competência individual ganham, cada vez mais, espaço em detrimento do desenvolvimento dos saberes necessários.

Essa reflexão conduz ao resgate da ideologia como um importante conceito que move a humanidade. De acordo com Löwy (2000, p. 100), Marx escreve sobre o tema pela primeira vez em *A ideologia alemã*, de 1846, cujo objetivo era designar “[...] as formas especulativas, idealistas e metafísicas da consciência social”. O autor assevera que essa significação ganha uma forma mais ampla e definida, anos mais tarde, na *Crítica da economia política*, (1859), na qual Marx afirma que ideologias são “[...] as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em suma, as formas ideológicas sob as quais os homens tomam consciência deste conflito e o levam até o fim” (MARX *apud* por LÖWY, 2000, p. 100).

No conjunto de sua obra, Marx debruça-se intensamente sobre a compreensão das formas ideológicas de pensamento; mas, embora tenha bastante interesse em todo o conjunto do vastíssimo alvitre do filósofo alemão, o que acredito ser importante salientar nesse momento é que os modelos de pensamento e consequentemente de interpretação da essência humana refletem em todos os demais campos da vida social e devem ser pensados nas suas bases e contradições. Na contemporaneidade, ainda vivemos, de certa maneira, sob a égide desses princípios, uma vez que, após a burguesia ter se firmado no poder, esse modelo econômico se solidificou e condiciona, até os dias atuais, os modelos educacionais e que, ressalte-se, ainda não foi superado.

Por isso, fundamento estes escritos na visão de que a avaliação produz e reproduz historicamente, em seu contexto, os resultados de relações sociais e que pode servir como um mecanismo de transformação dos indivíduos e da sociedade, desde que analisada sob os diversos fatores que a constituem e a condicionam.

No esforço de interpretar o lugar ocupado pela avaliação na consciência humana, busquei algumas aproximações com o conceito de atividade pensado pelos psicólogos soviéticos, sobretudo por Leontiev. De acordo com Asbahr (2005, p. 15):

Os psicólogos soviéticos, especialmente Leontiev, elegem, desde o começo de sua produção teórica, o conceito de atividade como princípio central ao desenvolvimento do psiquismo humano e das funções psicológicas superiores. Para estes psicólogos, a atividade humana está intimamente vinculada à formação da consciência, e essas duas categorias formam uma unidade dialética, ou seja, a consciência é produto subjetivo da atividade dos homens com os outros homens e com os objetos ao mesmo tempo em que a consciência regula a atividade produtora da vida humana.

Bernardes e Moura (2009) relatam que, para Leontiev, atividade não se trata de qualquer processo, mas daquele no qual o homem se relaciona com o mundo para a satisfação de suas necessidades, ou seja, é um processo que visa a determinado objetivo e está intimamente ligado aos motivos para a ação. A atividade envolve processos psíquicos e as ações; nelas o homem opera e objetiva seus motivos.

Ação e motivo compõem uma unidade e, por meio de um momento criativo o motivo, é objetivada pelo indivíduo. Cabe salientar que, por necessidade, não se pode concluir apenas o que Leontiev (1978b, p. 7-8) denomina de “argumentos de dentro das vísceras”, pois essa é uma visão naturalística de compreensão do comportamento; os fatores psíquicos vão além das vontades físicas ou instintivas. A vontade não está no centro do comportamento humano, ela cumpre apenas uma parcela dos motivos que moverão o indivíduo aos seus objetivos. Defende-se aqui uma Psicologia da atividade na qual o homem confirma sua personalidade e cria possibilidades de ação; isso depende das relações sociais que estabelece.

Barroco e Tuleski (2007) comprovam a importância da atividade criadora e criativa humana como formadoras da consciência e a destacam como característica peculiar e diferenciadora do homem cultural em relação às outras espécies. Todavia, diante da alienação à que os homens são submetidos, no mesmo campo em que são fomentadas (mediadas) tais atividades, ocorre a alienação, processo que leva o homem a negar a si mesmo.

Nesse sentido, criar compõe a complexa estrutura de pensamento humana, e apreender o viés mediador dessa consciência na sua forma complexa pode contribuir para a estruturação de novas formas de conduta.

Luria (1992) refere-se aos estudos de Vigotski sobre a estruturação dos sistemas funcionais complexos, partindo das leis de todos os sistemas em geral:

A presença de uma tarefa invariável, realizada por mecanismos variáveis, que levam o processo a uma conclusão sempre constante, é uma das características básicas que distinguem o funcionamento de qualquer “sistema funcional”.

A segunda característica distintiva do sistema funcional é sua composição complexa, que sempre inclui uma série de impulsos aferentes (de ajuste) e eferentes (executivos).

Mesmo para os sistemas motores, há alteração no resultado da tarefa, ou seja, para cada tarefa há uma combinação do sistema funcional, o que permitiu Vigotski concluir que os sistemas estão inter-relacionados. Essa inferência se aplica aos sistemas funcionais complexos, “[...] pois, são mediados em sua estrutura” e “incorporam símbolos e instrumentos historicamente acumulados” (LURIA, 1992, p. 131).

Assim, a avaliação pode ser considerada atividade universal humana, por meio da qual cada ser, em sua realidade particular, busca novas formas de conduta que podem ser humanizadoras ou não. Embora estejamos avaliando o tempo todo, na perspectiva por meio da qual estamos tratando a formação social humana, essa ação não pode ser vista sem a análise do homem nessa realidade particular, regulada por condicionantes históricos que o levarão a agir de uma ou de outra maneira igualmente condicionada.

Sob essa interpretação, o saber sistematizado aparece como um importante mediador para que os processos avaliativos sejam conscienciosamente direcionados para uma ação transformadora. Portanto, acredito que as perspectivas teóricas críticas tanto da Educação quanto da Psicologia, por partirem dessa análise da prática social e histórica, podem fornecer meios e fundamentos para a apreensão da realidade da avaliação da aprendizagem como atividade educativa que ora se apresenta como a totalidade que estou perseguindo e buscando compreender.

Reforço essas assertivas por notadamente se vincularem às concepções marxistas para compreensão e transformação da realidade atual, pelo caráter dialético de interpretação da realidade e também por acreditar nas possíveis contribuições de seus pressupostos para a transformação dessa realidade, com as características que aponte anteriormente. Ou seja, com potencial para que essas concepções impulsionem a superação da cisão da sociedade em classes sociais, na qual há a dominação decorrente da exploração do trabalho alheio, por meio da divisão social do trabalho e da propriedade privada.

De acordo com a análise de Vigotski (2004b) ao se referir à crise da Psicologia de seu tempo, é preciso estar teoricamente dentro da ciência e dos movimentos que nela se produzem e, ao mesmo tempo, desempenhar papéis na prática. Entendo que a capacidade de avaliar criticamente é igualmente não

aceitar os fenômenos como esses se apresentam à primeira vista, mas a organização atual da sociedade capitalista não favorece esse exercício aos homens, diante da disseminação de ideias individualizantes e da busca desenfreada por desenvolvimento da técnica que transforma tudo em mercadoria.

Pino (2005) defende que o homem evolui em sua consciência quando se reconhece como ser pertencente à natureza na qual é promovida a relação dialética entre o próprio homem com a natureza e desta com a cultura. Portanto, na relação dialética que advém dessa atividade anterior, promove-se, ao mesmo tempo, a relação entre a atividade e a avaliação, da qual se produz um novo ser, recriado, capaz de protagonizar novos meios para a sua atividade. Porém esse movimento exige discernimento sobre a coletividade, caso contrário, a própria continuidade da existência humana fica ameaçada.

3.2.2 Avaliação da aprendizagem escolar: o exame que adoece

A despeito de o termo *avaliar* ter raiz etimológica no latim: *a* (prefixo) e *valere* (verbo) que significa “atribuir valor a ...” (LUCKESI, 2002, p. 92), seu conceito³³ está relacionado à determinação de condutas favoráveis ou desfavoráveis, isto é, avaliar demanda “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa”, “ato ou curso de ação... ou situação” (LUCKESI, 2002, p. 92, grifos do autor).

Para esse autor, que tem sido reconhecido como um dos principais estudiosos que levam o marxismo para essa temática de estudos, avaliar implica necessariamente “coleta, análise e síntese de dados” relacionados ao objeto ou situação a ser avaliada, que deverão ser comparados e ter julgada a qualidade previamente estabelecida a ponto de resultar em um processo decisório acerca da necessidade ou não de intervenção nesse dado objeto ou situação (LUCKESI, 2002, p. 93).

Ainda de acordo com Luckesi (2011, p. 55): “Nascemos e vivemos inseridos num meio sociocultural já constituído; nós o herdamos e, com base nessa herança, recriamo-lo”. Para ele:

A posse da herança da cultura passada, conjuntamente com a aprendizagem da criação de novas compreensões da vida e de tudo o que nela se dá, são recursos que oferecem bases para a formação do sujeito-cidadão, senhor de si e parceiro de todos os outros seres humanos na dinâmica da vida. (LUCKESI, 2011, p. 56).

O autor tece importantes considerações acerca do papel da escola na transmissão dessa herança, mas afirma também que geralmente são trabalhados nas escolas o ensino e a aprendizagem conceituais, transmitidos por intermédio das disciplinas escolares. A ampliação da consciência dos educandos dependerá da transcendência dos conhecimentos já elaborados pelo senso comum, por meio da ciência, da filosofia e das artes, ensinados “[...] com a melhor qualidade possível, envolvendo o estudante como um todo – sentimento, pensamento e movimento [...]” (LUCKESI, 2011, p. 55). A avaliação insere-se nesse contexto — juntamente com o planejamento e a execução — como um dos componentes do ato pedagógico.

Temos aqui algumas reflexões a serem levantadas sobre essa terminologia utilizada por Luckesi. Em retomada ao materialismo histórico dialético, cumpre lembrar que a atividade humana está relacionada aos processos de intervenção que o homem é capaz de realizar na natureza, por meio de instrumentos físicos ou psíquicos. Dessa forma, a capacidade de exercer reflexões sobre sua ação instrumentaliza os homens, nesse 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. Assim, esse processo converte a avaliação da aprendizagem em atividade.

A avaliação da aprendizagem escolar é 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. Se essa indicação, por um lado, fornece subsídios para a identificação dos progressos dos alunos e consequentemente daquilo que a escola consegue edificar na constituição de sua singularidade; por outro, aponta para uma reflexão sobre seus meios, fundamentos e, sobretudo, 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. Diante da atual configuração da educação brasileira, e de acordo com o que mostram os números de insucesso, é possível afirmar que algo está errado nesse processo.

Para Luckesi (1989, p. 24), “[...] educador é todo ser humano envolvido em sua prática histórica transformadora”. Essa prática é traduzida nas relações dialéticas cotidianas que, constante e espontaneamente, são desenvolvidas, nas

quais ao mesmo tempo que ensinamos, também somos ensinados. Esse aspecto é identificado nas vivências diárias às quais os seres humanos estão expostos o tempo todo. Ao tratar de educação escolar, o autor define o educador como um ser em constante aprendizado e ressalta a defesa para uma perspectiva de “aprendizagens estruturadas” e o caráter intencional como principal diferença entre a educação que se faz nas relações humanas espontâneas e a educação escolar. Sobre esse aspecto, o educador deve ser preparado para agir conscientemente na formação de um processo histórico, mas também precisa reconhecê-lo como processo que não está isento das ideologias. Ademais, o educador não pode se reconhecer como um ser neutro, nem desprovido de opções teóricas, ao que o autor chama a atenção para as opções filosófico-políticas que poderão ser libertadoras ou alienantes que nortearão a sua prática educativa.

Assim, de acordo com o que venho analisando, a afirmação de Luckesi (1989) instiga a uma reflexão sobre a concepção de educador. O ser que educa é todo aquele que leva adiante o processo civilizatório, seja para a alienação, para a barbárie ou para a emancipação; é aquele que protagoniza esse processo para a formação das novas gerações.

No contexto escolar, agrega-se uma série de objetivos operacionalizados por meio dos planos, projetos, currículos e atividades, bem como se acumulam problemas de diferentes ordens. Destarte, a análise de Saviani (1997, p. 30) apresenta-se de modo bastante atual: “[...] a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade”. Enfatiza ainda a importância política da educação e seus condicionantes para a garantia do cumprimento de suas especificidades, pois, quando desconsideradas, apresenta o risco da dissolução de sua prática.

A avaliação da aprendizagem escolar é um importante componente do processo educativo, uma vez que é a ela que professores, gestores, estudantes e suas famílias recorrem como principal indicador de verificação de resultados da educação, seja no âmbito escolar, configurada como instrumento de medição por meio das arguições, testagens, observações, avaliações escritas e demais instrumentos; seja de maneira mais abrangente, a exemplo das provas realizadas para medir o sucesso das escolas em todos os níveis de ensino.

Com efeito, a despeito de reconhecer a avaliação da aprendizagem como um dos componentes da escola, só é possível analisá-la levando em conta os condicionantes históricos, sociais, econômicos e culturais que caracterizam o espaço-tempo no qual os indivíduos estão inseridos. Portanto, é fundamental localizar historicamente a escola e os indivíduos que a compõem, bem como compreender as práticas avaliativas como mecanismos de promoção do desenvolvimento da consciência dos estudantes ou para o seu contrário, a não promoção dessa consciência, isto é, a exclusão.

Em relação ao trabalho escolar, Souza (2005, p. 10) descreve que:

As origens da avaliação da aprendizagem remontam ao início do século XX, quando 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.

Assim, convencionou-se utilizá-la apenas como mecanismo de atribuição de juízos de valor, desconsiderando sua importância para a identificação das capacidades dos alunos, com vistas a planejar intervenções adequadas para o alcance de novos e possíveis avanços.

Defendo uma escola que tem como principal responsabilidade a prática do saber e que isso pressupõe exigências, das quais não se pode prescindir para a identificação dos avanços, tendo como facilitadora desse processo a avaliação escolar. Cabe ponderar que a escola é um espaço social e que deve absorver as diferenças, considerando-as como reais. Quem faz a escola são as pessoas que a edificam e dela se amparam: alunos, comunidade, professores, gestores, pais, mães, parentes, enfim diversos atores sociais que, por direito, devem também opinar sobre suas diretrizes.

Nesse sentido, há uma enorme necessidade de intervir no sistema vigente e propor uma escola capaz de inscrever-se positivamente na história de cada ser integrante de seus diversos segmentos, da mesma forma que se deixa construir por eles. Uma escola que seja para sempre lembrada, tendo fortalecidos socialmente os conhecimentos, práticas, conceitos e relações por ela e nela estabelecidos.

A principal característica observada na prática educativa é que a ênfase atribuída à avaliação escolar é tão significativa que essa passou a receber a configuração de uma “pedagogia do exame”, sendo foco de atenção de uma

parcela significativa dos integrantes do sistema escolar. Os alunos e pais centram suas energias na promoção, estabelecendo altas expectativas em relação aos resultados, traduzidos em notas; os professores utilizam como instrumento de ameaça, com o objetivo de reafirmar por meio dela (a avaliação) sua autoridade; os estabelecimentos de ensino estão interessados em notas e exames; o sistema social se contenta com as notas obtidas nos exames. A ausência da prática reflexiva e crítica sobre a avaliação é o que direciona frequentemente para o medo atribuído às avaliações, assim como para a tradução do padrão de qualidade de uma determinada escola pela leitura ingênua dos números (LUCKESI, 2002).

É importante ressaltar que a avaliação depende, em grande parte, da métrica se levarmos em consideração a importância do que sugerem as leis da dialética, sobretudo acerca da relação entre quantidade e qualidade, pois, de um modo geral, quando se trabalha com avaliação, desconsidera-se o sentido e a importância da avaliação quantitativa.

Como tratar de políticas públicas e financiamentos para a educação, sem falar da medida? É relevante pensar sobre os números tomados apenas para uma análise fragmentada da realidade, apreendendo-a de modo frio e enviesado. Outra possibilidade se revela, contudo, se buscarmos meios mais fidedignos para capturá-la e representá-la. As percentagens, os números e a classificação poderão fundamentar gestores e educadores na tomada de decisões. A avaliação provoca a necessidade de pensar nessas contradições. A métrica e a quantificação nos reportam à necessidade de pensarmos a situação que está explicitada nessa produção para colocarmos as funções da avaliação como unidade e analisá-las em suas contradições, pois a pergunta que se coloca é: como viver sem os índices?

O que deve ser pensado são os propósitos, os meios pelos quais serão feitos esses levantamentos, o que mudarão, a função que cada unidade contrária da avaliação cumprirá no processo educativo.

Vigotski (2007) fala da importância do questionamento para a criação e investigação científica como possibilidade tão importante quanto a resposta. Por isso, levanto questões que talvez ainda não sejam respondidas nesta obra, mas espero que fomentem novas possibilidades de estudo. Os números não seriam necessários, quando nos referimos a um país extenso e populoso como o Brasil, um país de dimensão territorial continental? Possivelmente, por meio

da quantificação, poderemos conhecer determinados avanços qualitativos dos alunos em suas progressões e capacidades.

Essa estrutura de avaliação, por meio da quantificação e da seletividade, remonta ao século XVI em que, para a constituição da supremacia católica, em detrimento de posições contrárias, sobretudo protestantes, seguiam-se rituais de provas e exames. A mesma valorização para esses rituais era adotada pela pedagogia comeniana. Comênio, seu fundador, afirmava que a retenção do medo era fundamental para a educação dos alunos, considerando que, dessa forma, eles se manteriam atentos, fadigar-se-iam menos e aprenderiam mais rapidamente. Vivemos, portanto, ainda nos dias atuais, sob a égide de uma pedagogia tradicional que reflete os ideais da sociedade burguesa, para a qual interessa a manutenção dos mecanismos de controle, como o medo e “[...] a seletividade escolar e seus processos de formação dos educandos” (LUCKESI, 2002, p. 23). Assim sendo, os objetivos educacionais ficam comprometidos, pois a Educação se configura em uma pedagogia do exame, e perde-se a noção da função primeira da avaliação como atribuição de juízo de qualidade para impulsionar as tomadas de decisão.

Podemos afirmar que a educação atual é hegemonicamente tradicional, fundada desde 1549, com a chegada dos jesuítas ao Brasil, juntamente com o primeiro governador geral, Tomé de Souza; está inserida em uma sociedade que se constitui pelos ideais sociais, políticos e econômicos burgueses, que se utiliza de mecanismos de controle como a “seletividade escolar” e a “formação da personalidade dos educandos”. Por essa senda, obtém-se como resultado o medo e o fetiche que enaltece a constante valorização de “subterfúgios” em detrimento da “transparência” (LUCKESI, 2002, p. 23).

A explicação do fetichismo está fundamentada na filosofia marxista que é interpretado como “entidade” ao mesmo tempo que é criado pelo ser humano para suprir anseios; é internalizado e se universaliza, dominando-o.

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.

Desde a época do Império, o Brasil já contava com o fomento dos ideais liberais que se fortaleceram com a implantação da primeira república, em 1889, que contava com os recentes escravos libertados na condição de homens livres. As diferenças sociais são estabelecidas sob o argumento das aptidões naturais. Posteriormente, consolida-se o movimento da Escola Nova, e acentuam-se os interesses em medir tais diferenças para as devidas correções daqueles alunos que não se adaptavam às exigências escolares e promover os melhores (PATTO, 2010).

De acordo com Franco (1990), os primórdios da avaliação estão estreitamente fundamentados na Psicologia da Educação, pela sua vertente destinada à psicomетria. Os primeiros estudos nessa área surgiram na Alemanha, por cientistas que se ocupavam de realizar experimentos em laboratórios, momento em que a própria Psicologia buscava se consolidar como ciência, campo antes estudado pela Filosofia. A distinção entre essas duas ciências baseou-se nos critérios de cientificidade advindos das Ciências Naturais, com forte influência do positivismo. Como resultado, obteve-se a tentativa de adaptação dos princípios, leis e teorias às Ciências Sociais que têm como preceitos basilares a concepção de que a sociedade se assemelha à natureza, portanto não possui contradições, pode ser analisada segundo as mesmas leis naturais invariáveis, e tudo ou todos os que fugirem a essas leis precisam de correção.

Uma das principais implicações decorrentes dessa visão é o trato dos fatos sociais como fenômenos naturais, em que o distanciamento do cientista de seu “objeto” de análise, a despeito de participar dela, destaca-se como exigência basilar. O reflexo de tais princípios para a avaliação se deu mediante a adoção, pela psicologia e pela educação, de instrumentos, escalas, provas, em busca de objetividade, apoiados na mentalidade de que pelas partes seria possível avaliar o todo. As bases teóricas estavam aportadas no liberalismo que reconhece apenas a igualdade natural entre seres humanos; o cientificismo, que busca meios para a quantificação, neutralidade, experimentação e objetividade; e o funcionalismo, que focalizava as planificações e a técnica em detrimento das capacidades humanas (FRANCO, 1990).

A avaliação tem sido adotada como algo dissociado da prática educativa, cujo tratamento é o de procedimento técnico isolado. Essa é uma concepção equivocada, pois a avaliação da aprendizagem escolar é um componente

pedagógico que deve ser considerado em contexto amplo de planejamento e execução da tarefa de ensinar, com vistas a atingir a dimensão da aprendizagem a partir da investigação da qualidade dos seus resultados (LUCKESI, 2011).

Resgato a Pedagogia Histórico-Crítica para afirmar que é da escola o papel de assumir as progressões dos alunos por meio do estabelecimento de objetivos claros para a definição do tipo de homem e de sociedade que se quer formar. Os objetivos estão relacionados à valoração ao que Saviani (2004, p. 37) enfatiza:

Os objetivos indicam os alvos da ação. Constituem, como lembra o nome, a objetivação da valoração e dos valores. Poderíamos, pois, dizer que se a valoração é o próprio esforço do homem em transformar o *que é* naquilo que *deve ser*, os objetivos sintetizam o esforço do homem em transformar o *que deve ser* naquilo que *é*. (Grifos do autor).

O autor proclama que, apesar de os valores intelectuais serem o objetivo da escola, sob uma situação econômica desfavorável, a hierarquia de prioridades mudará substancialmente. Assim, interpreto as prioridades como algo alheio ao indivíduo se levarmos em consideração as atuais relações de trabalho e exploração. O estabelecimento das prioridades será condicionado por suas condições de sobrevivência; por isso, se os indivíduos não vivem em condições favoráveis de existência, devido à alienação pelo trabalho, certamente atribuirão valor às necessidades mais primárias, o que os afastará de objetivos transformadores. Nesse contexto, a escola não conseguirá atuar sem que esse ponto seja trabalhado. Além desses fatores, ressalto que a forma “construtiva” do conhecimento adotará uma postura biológica e não social do desenvolvimento.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a origem e a natureza do desenvolvimento das funções psicológicas superiores residem na atividade psicológica mediada por signos e instrumentos e compõem uma unidade estabelecida entre os processos de apropriação e objetivação e a estruturação da consciência (BERNARDES; MOURA, 2009).

Para Luckesi (2011, p. 59), mediadores são “[...] os recursos necessários para que consigamos levar nossa concepção teórica à prática cotidiana tanto na escola como na vida de nossos educandos”. Servem de meio para o alcance dos resultados que se deseja e se constituem em recursos para a reflexão da teoria e do seu movimento de retorno para a prática, isto é, são elementos, ao mesmo

tempo, teóricos e práticos. Na esteira dos mediadores, o autor aponta como essenciais uma teoria pedagógica compatível com a prática da avaliação da aprendizagem, os conteúdos escolares, a didática e o educador.

Retomo o método instrumental e os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural para uma aproximação do conceito de mediação em avaliação ao qual me filio, por defender uma posição na qual será necessária a identificação das possíveis relações que devem ser estabelecidas entre os conteúdos escolares e a prática social, pois nem a instituição escolar tampouco os indivíduos são autônomos imediatamente. A reflexão acerca dos dados da realidade é bem mais complexa e transcende as “paredes da sala de aula” e os “muros” da escola. A centralidade da discussão sobre os mediadores contempla eixos que não estão sob o controle pleno dos indivíduos. Cabe, ainda, lembrar que os contextos sociais e escolares estão sujeitos a constantes transformações e, para a apreensão da prática social, é necessário o conhecimento da realidade como totalidade e as indicações por ela fornecidas para a promoção das sínteses que cada realidade permite.

Entendo que, mais do que um instrumento físico ou apenas um componente do ato pedagógico, a avaliação é atividade e instrumento psicológico permanente de um rico processo de constituição de reflexões que conduzem à ação para a obtenção de resultados novos e qualitativos na vida dos educandos, resultando em novos atos do comportamento, e que envolve uma conjunção de esforços para interpretação das relações que são realizadas pelos sujeitos envolvidos em coletividade.

Como proposta metodológica, deve-se partir da totalidade e analisar, questionar, os elementos que a compõem. No caso dos alunos, a que condições sociais, políticas, econômicas estão expostos? Que visão o educador pode ter desse contexto? Que “broto”³⁴ esses alunos apresentam? Como promover intervenções adequadas para que dimensionem a sua prática social? E tantas outras questões que fomentem o conhecimento da sua realidade.

Vigotski (2004c) diferencia o ato instrumental que cumpre a função de mediação, interpretado pela Psicologia pautada apenas nos processos naturais, daquela que propõe a perspectiva sócio-histórica do comportamento humano. A primeira considera a estrutura interna do ato instrumental uma relação mais simplificada e considera apenas os estímulos e as reações. A Psicologia Histórico-Cultural considera a relação entre o estímulo-objeto e estímulo-

instrumento em um sistema de reações; confere à estrutura interna do ato instrumental a possibilidade de modificar o comportamento partindo de uma relação entre esses mediadores externos e a conduta. Dessa forma, o instrumento orienta o comportamento a partir de sua unidade elementar.

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, 2004c, p. 97).

Para exemplificar essas relações entre estímulos, tomemos a escrita como um processo bem mais recente do que a própria evolução do homem na condição de espécie, pois, conforme anuncia Luria (1992), o desenvolvimento do cérebro humano foi um processo que levou milhões de anos para evoluir. Já a história humana é mais recente, isto é, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dependeu da estruturação de funções por meio de mediadores constituídos historicamente.

Disso traduzo, conforme defende a teoria marxista, que o processo de trabalho (estímulo externo) modifica a estrutura interna do indivíduo ao mesmo tempo que esse modifica seu entorno.

Ensinar, no contexto escolar, é mediar a relação do indivíduo com o gênero humano e promover sua objetivação por meio das apropriações necessárias. Essa ação é deliberada e não aleatória (BERNARDES; MOURA, 2009). Desse modo, os professores precisam compreender como se formam os conceitos, assim como a maneira com que os alunos procedem para formá-los, que processos são necessários para mediar a apropriação desses conceitos. Vimos que as apropriações não decorrem simplesmente de processos de desenvolvimento; elas são mais complexas, dependem de eventos e relações anteriores ao ingresso dos indivíduos na escola, pois a convivência humana precede a convivência escolar.

Para que a relação entre ensino e aprendizagem se efetive de maneira consciente, é necessário reconhecer a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Para Vigotski, aprendizagem não é desenvolvimento. A aprendizagem dependerá da identificação dos níveis de desenvolvimento em relação à capacidade potencial de aprendizagem. Aquele que ensina deverá

identificar como a criança utiliza as ferramentas intelectivas para a realização de atividades independentes, ou seja, aquilo que é capaz de realizar sem a ajuda de outras pessoas e, ainda, aquelas para as quais depende da ajuda dos outros para executar. A esse processo Vigotski denominou “zona de desenvolvimento próximo, proximal ou imediato” (MEIRA, 2007, p. 53).

Para pensarmos no problema da avaliação escolar no processo de mudanças reais na vida dos indivíduos, retomemos, então, a análise de Vigotski (2007) sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, para quem as teorias que se ocuparam em estudar essa relação podem ser classificadas em três grupos. No primeiro estão as elaborações de Jean Piaget, para quem os processos estão dissociados, a aprendizagem é um processo externo que segue o curso do desenvolvimento e não o impulsiona.

De acordo com essa concepção, elaborações mentais, como “[...] dedução, compreensão, evolução das noções do mundo interpretação da casualidade física, o domínio das formas lógicas de pensamento e o domínio da lógica abstrata ocorrem todos por si mesmos, sem nenhuma influência do aprendizado”. Sob essa mesma base, Binet pensou que o desenvolvimento é uma pré-condição para a aprendizagem. Enquanto o desenvolvimento não ocorre, de nada adianta o oferecimento de novos conceitos e, após essa intervenção, o que deve acontecer apenas na idade que se acredita ser apropriado ensinar. Na síntese de Vigotski, para essa forma de análise entre aprendizagem e desenvolvimento, a aprendizagem “forma uma superestrutura sobre o desenvolvimento” que permanece inalterado (VIGOTSKI, 2007, p. 88-89).

Em outro grupo de concepções sobre essa relação, estão aquelas relacionadas à teoria do reflexo que interpreta ambos como processos intrínsecos; contudo coincide com a primeira vertente por acreditar no desenvolvimento como inato. Conta com William James como um de seus defensores e acredita que cabe à aprendizagem a organização das respostas acumuladas pelo sujeito no decorrer do seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007).

No terceiro grupo, estão as teorias que postulam que o desenvolvimento é uma ação combinada de dois processos diferentes, mas que influenciam um ao outro, a maturação, aspecto relacionado ao sistema nervoso e o aprendizado,

que por si já é o próprio desenvolvimento. Um dos expoentes dessa forma de pensamento é Koffka (VIGOTSKI, 2007).

Vigotski assinala três importantes aspectos dessa posição teórica. O primeiro diz respeito à combinação da aprendizagem e do desenvolvimento como dois polos que até então eram estudados como opostos e excludentes. O segundo reconhece sua interdependência e interação entre si, apesar de não ter sido explorada a relação entre esses dois aspectos. Dessa forma, se a maturação possibilita a aprendizagem e se ambos acontecem de maneira interdependente, então, para essa teoria, a aprendizagem pode ser vista como impulsionadora do desenvolvimento. O terceiro aspecto está relacionado à importância atribuída à aprendizagem no processo de desenvolvimento.

Sobre essa problemática, o autor indica a necessidade de aprofundamento sobre a educação formal, fragmentada em disciplinas e meios para realizá-la.

Os movimentos pedagógicos que enfatizaram a disciplina formal e forçaram o ensino das línguas clássicas, das civilizações antigas e da matemática, assumiam que, apesar da irrelevância desses assuntos específicos para a vida diária, eles eram de grande valor para o desenvolvimento mental do aluno. Diversos estudos puseram em dúvida a validade dessa idéia. Demonstrou-se que o aprendizado numa área particular influencia muito pouco o desenvolvimento como um todo. (VIGOTSKI, 2007, p. 91).

Para explicar a sua análise, Vigotski (2007, p. 92) retoma os estudos dos teóricos de Wood-Worth e Thorndike, filiados à teoria do reflexo. Esses teóricos demonstraram que a tentativa de educar com base nessa premissa, de que o aumento de uma capacidade afeta todos os outros campos, tomando a mente como um campo aberto e unificado de capacidades interligadas, não é procedente. O que Thorndike comprova, por meio de uma série de experimentos, é que “[...] formas particulares de atividade dependem do domínio específico de habilidades e do material necessário para o domínio daquela tarefa em particular”.

Para os adeptos da terceira concepção, a exemplo de Koffka e os teóricos da Gestalt, a aprendizagem acolhe a ideia da transferência de princípios gerais descobertos em uma determinada tarefa para outras. Para essa forma de interpretar a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, ambos não coincidem, sendo o desenvolvimento sempre evocado pela aprendizagem. Uma criança que assimile um princípio é capaz de aplicá-lo a outros campos (VIGOTSKI, 2007).

É da análise dessas três concepções que Vigotski (2007, p. 95) concebe o conceito de zona de desenvolvimento proximal, partindo da premissa de que, mesmo antes de ingressar na escola, a criança já possui experiências prévias de aprendizagem. Para o autor: “De fato, aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”. Contudo questiona os teóricos anteriormente citados acerca da diferenciação que procedem em relação ao aprendizado pré-escolar e escolar como sendo apenas a sistematização.

Ao esclarecer a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, Vigotski (2007, p. 95) distingue dois níveis de desenvolvimento: “O primeiro nível pode ser chamado de *nível de desenvolvimento real*, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já *completados*”.

Entretanto esse nível apenas sugerirá uma condição de desenvolvimento mental já constituída e não o que pode deflagrar novos processos. Uma criança pode superar o nível de desenvolvimento real com a assistência de outra pessoa, atingindo um novo nível, denominado por Vigotski (2007, p. 97) de *zona de desenvolvimento proximal*:

*Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento **real**, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.* (Trecho em itálico na obra consultada).

Essa elaboração de Vigotski nos instrumentaliza para pensarmos na questão da aprendizagem escolar como possibilidade de identificação do que ele próprio denominou de “brotos” ou “flores de desenvolvimento”. Nas palavras do autor: o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

A partir do estabelecimento desses conceitos, Vigotski (2007, p. 100) conclui que a aprendizagem por imitação se apresenta como válida, uma vez que somente os humanos possuem zona de desenvolvimento proximal, isso significa que, num primeiro momento, a imitação pode ocorrer, pois “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (Em itálico no original).

Esses conceitos são valiosos para tratarmos da avaliação, pois, apesar de não coincidirem em seu curso, a aprendizagem provoca processos internos de desenvolvimento.

Alto as elaborações de Vigotski à análise de Leontiev (1978b) sobre os testes psicológicos, descontextualizados e sem quaisquer críticas, o que me remete a pensar sobre os processos de avaliação escolar dissociados da realidade vivida pelos alunos das escolas de ensino fundamental. Se avaliar pode ser considerada uma atividade humana, tomá-la de maneira separada dessa atividade é fracionar a existência mesma de um indivíduo (escolar) nas suas diversas possibilidades.

A avaliação realizada em fim de processo, ou aplicada apenas com o objetivo de examinar para classificar, extingue nela própria sua característica primordial que é a de identificar a condição em que o indivíduo se encontra para proceder às intervenções necessárias ao desenvolvimento de sua própria consciência. Em análise ao contexto psicológico calcado em testes, afirma Leontiev (1978b, p. 5): “O único critério para os problemas dos testes é a validade do item, isto é, o grau de correlação entre os resultados dos problemas que estão sendo resolvidos e uma ou outra expressão indireta das propriedades psicológicas que estão sendo testadas”.

Quando relacionado ao saber escolar, o levantamento desse problema mostra a fragilidade metodológica do que se convencionou denominar de avaliação da aprendizagem. Fragmenta-se o processo educativo sem correlação entre suas partes, em nome de uma lógica correspondente ao cumprimento de etapas que não exercem o seu significado, isto é, formar indivíduos capazes de agirem conscientemente como partícipes do gênero humano, fazedores de história e capazes de transformar a si mesmos e aos outros em sistema de coletividade.

Como resultado, obtêm-se grupos de pessoas descomprometidas consigo mesmas e com os outros. Em outras palavras, a questão metodológica se coloca como fator importante a ser analisado, pois a torna um elemento independente do processo educativo/avaliativo.

A avaliação é constituinte do processo educativo escolarizado e pode propiciar a identificação das aquisições cognitivas dos alunos. Quando os indivíduos levam o processo avaliativo para o plano da consciência, essa passa a ser uma atividade educativa escolar, por ser intencional, deliberada e não

mais vinculada apenas à ação humana (universal). Deixa de ser considerada categorialmente como particular para adentrar em um caminho de formulação de conceitos singulares e posteriormente assumir uma versão universal mais elaborada; ou seja, os indivíduos são capazes de proceder a processos de avaliação para regularem sua conduta.

Para tanto, a avaliação precisa ser pensada sob alguns aspectos que a condicionam como deflagradora de processos mercadológicos, por meio dos quais se troca pontos (notas) por resultados. Por essa forma, o problema da métrica no contexto da avaliação é um fator que necessariamente precisa ser analisado.

Luckesi (2002, p. 9) sinaliza para a importância da medida como necessária à avaliação, mas enfatiza que essa ultrapassa aquela em seu significado e apresenta uma definição de avaliação educacional escolar como sendo “[...] um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão”. Nessa perspectiva, compete uma análise acerca do preparo das pessoas que deverão estabelecer esse juízo, quais os indicadores para identificação do que são efetivamente dados relevantes e, finalmente, sobre que decisões precisarão ser tomadas e por quem, além do sentido atribuído a esse componente pedagógico, considerando as relações que o envolvem.

Dentre os possíveis desdobramentos que surgem como consequência da “pedagogia do exame”, três merecem destaque: o pedagógico, o psicológico e o sociológico. O primeiro está vinculado à centralidade do exame no contexto da avaliação o que torna secundário o papel do ensino, que é auxiliar a constituição da aprendizagem. O resultado é que a avaliação deixa de cumprir a função pedagógica para a qual foi concebida; ou seja, centrada no exame, a avaliação não promove a aprendizagem satisfatória e deixa de contribuir para a tomada de decisões (LUCKESI, 2002).

Para promover a análise do desdobramento psicológico, o autor retoma o fetichismo como forma de reificação da própria avaliação, isto é, a atribuição de valor a algo criado pelos indivíduos, mas que o debela, exatamente pelo poder atribuído ao objeto ou conceito reificado, com grandes possibilidades de alterar a conduta do indivíduo negativamente, tornando-o submisso e autopunitivo.

Retomo a teoria que nos fundamenta para aprofundar um pouco mais na questão do homem psicológico. Pino (2005) relata que o conhecimento

acumulado sobre a infância remonta às transformações industriais datadas ao final do século XIX e solidificadas, principalmente no século XX, momento em que a criança passa a ocupar lugar nas discussões sociais e científicas.

A Psicologia passou, então, a se ocupar dessa fase do desenvolvimento com uma peculiaridade, centrou-se nas questões biológicas, orgânicas, físicas e ambientais, fomentando o acúmulo de pesquisas acerca da criança e do adolescente sob visões interacionistas. Porém apenas alguns aspectos do comportamento são abordados, ficando diversas lacunas em um quadro teórico bastante fragmentado (PINO, 2005).

A proposição de Vigotski surge em meio ao que o próprio autor denominou de crise, discutida anteriormente. Pretendo ressaltar a importância da metodologia fundada nas bases marxistas, proposta pelo psicólogo soviético, para quem era necessário o estabelecimento de leis históricas que determinam os fatos psicológicos. É do estudo desses fatos e das relações que os homens travam na luta com a natureza que surge a possibilidade de instituir um novo meio e assumir o controle da própria evolução (PINO, 2005).

Ao estabelecermos uma relação entre a Psicologia Histórico-Cultural e o marxismo, detectamos o quanto as teorias idealistas da psicologia contribuíram para a disseminação do ser autônomo, capaz de superar as próprias limitações por si mesmos, sob a negação de algo subjacente à consciência dos indivíduos, nega-se também a importância das mediações possíveis por intermédio da escola e conseqüentemente da avaliação.

Analizada em seu caráter sociológico, a avaliação, na sua forma classificatória e autoritária, pode ser cognominada como fetiche, por estar desatrelada dos processos de ensino e de aprendizagem e assim consolida os processos de exclusão por meio da “seletividade social” (PINO, 2005, p. 26).

A avaliação fetichizada conduz os professores, a escola, bem como o sistema no qual estamos inseridos a excluir todos aqueles estudantes que, por algum motivo, não conseguem aprender sob as condições que são oferecidas. Portanto, há que se analisar quais os aspectos que determinarão a superação dessas dificuldades.

Luckesi (2002, p. 8) adota uma postura acadêmica mais teórico-filosófica do que técnica acerca da avaliação da aprendizagem. Para esse autor, o autoritarismo que envolve as práticas de avaliação reflete um modelo de sociedade igualmente autoritário. Nessa perspectiva, revê sua definição

anterior de avaliação da aprendizagem como “juízo de qualidade sobre dados relevantes, para uma tomada decisão”³⁵, para considerá-la como “[...] uma atribuição de qualidade, com base em dados relevantes da aprendizagem dos educandos, para uma tomada de decisão”; e fomenta a ótica operacional, para a qual:

[...] a avaliação é um ato de investigar a qualidade daquilo que constitui seu objeto de estudo e, por isso mesmo, retrata a sua qualidade. Desse modo, ela não soluciona nada, mas sim subsidia as decisões sobre atos pedagógicos e administrativos na perspectiva da eficiência dos resultados desejados. (LUCKESI, 2011, p. 13)

A ótica operacional reconhece a avaliação como um “recurso subsidiário” para a melhoria da qualidade das atividades pedagógicas e depende da sua relação com todas as ações planejadas e desenvolvidas na escola. As decisões e as intervenções necessárias, no âmbito pedagógico, estão estreitamente relacionadas ao que foi estabelecido anteriormente. Portanto, a avaliação operacional está inserida em um plano pedagógico mais amplo (LUCKESI, 2011, p. 13).

Conforme Villas Boas (2011), as práticas avaliativas fazem parte do trabalho pedagógico, mas não devem necessariamente ser configuradas em técnicas, procedimentos ou instrumentos. Para a autora, o que vincula a função formativa da avaliação ao trabalho pedagógico é a maneira pela qual os professores a desenvolvem e de que forma a aproveitam para fornecer as informações necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos. “As práticas de avaliação formativa são mais ligadas à avaliação *para* a aprendizagem do que *da* aprendizagem.” (VILLAS BOAS, 2011, p. 8, grifos da autora).

Assim, é preciso promover a superação da natureza da avaliação como foi constituída historicamente para a promoção de uma nova interpretação na sua essência. A dialética entre a prática da avaliação e sua essência poderá fomentar reflexões sobre os avanços individuais que essa pode promover na aprendizagem dos estudantes com o objetivo de desenvolver a consciência da realidade, para posteriormente transformá-la.

Segundo Kosik (1976), para compreender a essência das coisas, é preciso perscrutar-lhe a estrutura, decompondo-a em partes, identificando o que é primordial e o que pode ser considerado secundário.

Por isso, na intenção de promover essa relação dialética entre os processos de ensino e de aprendizagem, para o qual a avaliação é o principal mediador e visando a uma proposta que identifique as contradições do processo avaliativo

e forneça aos psicólogos, educadores e gestores algumas possibilidades de avaliar, busquei alguns referenciais no *Diagnóstico do desenvolvimento e clínica pedológica*³⁶ da infância difícil - *Esquema de Investigação Pedológica*, de Vigotski (1997). Para o autor:

A tarefa da metodologia não consiste só em aprender a medir, senão também em aprender a ver, a pensar, a relacionar; e isto significa que o excessivo temor aos chamados momentos subjetivos na interpretação e a tentativa de obter os resultados dos nossos estudos de modo puramente mecânico e aritmético, como ocorre no sistema de Binet, são errôneos. Sem a elaboração subjetiva, isto é, sem o pensamento, sem a interpretação, sem a decifração dos resultados e o exame dos dados, não existe investigação científica. (VIGOTSKI, 1997, p. 316).

Para Vigotski, os fatores biológicos e sociais são produtos de uma unidade, na qual estão envolvidos tanto os processos cognitivos como os afetivos. A compreensão dessa unidade é fundamental para a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, pois o caráter mediatizador de um condiciona o outro (ÁLVAREZ CRUZ, 2003).

O “Esquema de investigação pedológica” foi concebido para contribuir com o processo educacional de crianças dificilmente educáveis ou anormais (VIGOTSKI, 1997, p. 316). De toda forma, pela própria defesa desse autor acerca das leis gerais que regem o desenvolvimento psicológico de crianças normais e anormais serem as mesmas (ÁLVAREZ CRUZ, 2003), defendemos seu percurso como uma forma de contribuir para a escolarização de todos os estudantes.

A intenção não é a de oferecer “receitas”, pois advirto para a constante necessidade de análise dos condicionamentos históricos e sociais que o processo educacional e avaliativo exige. Contudo, nesse esquema, são oferecidos passos para uma investigação adequada de informações que podem contribuir tanto com o trabalho dos psicólogos escolares, como dos professores, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes.

Vigotski (1997, p. 316) propõe que, no esquema de investigação pedológica, inicialmente sejam investigadas as “Queixas dos pais, da própria criança e da instituição educacional”. As queixas precisam ser baseadas em fatos e não apenas em percepções subjetivas. Ainda assim, o investigador deve registrar, relacionar e buscar explicações para tais percepções. Nessa etapa da investigação, é importante buscar também aquilo que não está “dado no

presente” (VIGOTSKI, 1997, p. 318), ou seja, encontrar o que está obscuro, o que está por trás dos sintomas.

Essa investigação metodológica se apresenta para o campo da avaliação escolar como uma importante ferramenta por valorizar os dados objetivos, que devem ser descritos e explicados e por considerar, também, os dados genéricos fornecidos pela família a respeito da criança ou por ela própria a respeito de si. No segundo caso, o investigador deverá compreender o significado das informações coletadas, ainda que genéricas, e verificar se essas informações se confirmam ou não.

Na segunda etapa do esquema, deve-se conhecer a “História do desenvolvimento da criança”. Essa é a base de sob a qual serão consolidadas as etapas seguintes. Estão incluídas nessa fase as informações sobre: “as peculiaridades hereditárias, do ambiente, da história do desenvolvimento uterino e extrauterino da criança em seus traços mais importantes” (VIGOTSKI, 1997, p. 319). O autor enfatiza que a história da educação da personalidade também é uma fonte importante de informação, pois consiste na coleta do máximo de informações possíveis sobre a criança e o ambiente em que vive.

Para a criação de uma história científica do desenvolvimento da criança, é básica e essencial a exigência de que toda esta história do desenvolvimento e da educação seja uma biografia que envolva as causas. Diferentemente de uma simples crônica, da mera enumeração de acontecimentos isolados (em tal ano aconteceu tal coisa, em tal outro ano tal outra), a descrição causal pressupõe uma exposição dos fatos que os ponha em uma dependência entre causa e efeito, que revele seus nexos e examine o período dado da história como um todo único, coerente e dinâmico, tratando de descobrir as leis, nexos e movimentos sobre cuja base se construiu e aos quais está subordinada esta unidade. Comumente, a história pedológica do desenvolvimento da criança se forma pela enumeração de momentos isolados, internamente não vinculados entre si de modo algum, apresentados de maneira simples como em um questionário, e dispostos em ordem cronológica. O essencial é que, com este modo de proceder, não se obtém o fundamental, que é a história do desenvolvimento, é dizer, um todo único, coerente e dinâmico. Estas descrições, mais do que as autenticamente históricas, recordam as que dão as crônicas dos acontecimentos e sua sucessão. (VIGOTSKI, 1997, p. 320).

Durante essa fase, realiza-se um profundo estudo das influências dos quatro principais elementos acerca da história da criança relacionados entre si (fatores hereditários, ambientais, história do desenvolvimento e da personalidade). Existem alguns cuidados a se tomar para que não ocorram inferências imediatas ou simplificadas por parte do investigador. Sobre esse

assunto, Vigotski (1997, p. 324) alerta que tais conclusões, quando precipitadas, são as mesmas que “qualquer vizinho pequeno burguês” é capaz de fazer. Para o autor:

A tarefa do pedólogo não se limita de modo algum a essa comprovação pequeno-burguesa do vínculo existente entre as condições de vida penosas e a difícil educabilidade da criança. **O enfoque científico se distingue precisamente do empírico comum pelo fato de que se propõe revelar as profundas dependências interiores e os mecanismos de origem de uma ou outra influência ambiental.** Enquanto não se tenha feito isto, enquanto não fique demonstrado como, com que meio, através de que elos intermediários, com a ajuda de que mecanismos psicológicos, atuando sobre que aspectos do processo de desenvolvimento, essas condições ambientais conduziram a ditos fenômenos de difícil educabilidade, a tarefa da análise científica não terá sido cumprida totalmente. (VIGOTSKI, 1997, p. 324, grifos meus).

Nesse ponto, destacamos o valor que a advertência de Vigotski representa para a educação atual, pois, conforme revelei anteriormente, os “diagnósticos” têm sido cada vez mais frequentes e menos precisos. Somente o estudo detalhado da realidade e do potencial de cada grupo de alunos poderá fornecer subsídios para uma avaliação que analise e compreenda o processo educativo como uma totalidade.

A terceira etapa da proposição de Vigotski (1997, p. 326) para a composição do esquema de investigação pedológica é a “Sintomatologia do desenvolvimento” e tem como principal objetivo: “determinar o nível e o caráter do desenvolvimento que alcançou a criança no momento presente”. O autor exemplifica com dados, importantes informes sobre diagnósticos médicos e pedagógicos do rendimento escolar, relacionados aos sintomas do desenvolvimento e às etapas anteriores.

A quarta etapa trata do “Diagnóstico pedológico”, por meio do qual são relacionados os problemas, promovendo uma interpretação criativa por parte do investigador.

Mas a avaliação definitiva não deve ser reduzida com o método mecânico da classificação e formação das valorações formais, senão [produzida]³² mediante o exame e a avaliação de todo o quadro do comportamento e sobre a base de um critério normativo, elaborado pelo próprio investigador, para um nível dado de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1997, p. 331).

Nessa direção, o investigador precisa ser alguém preparado, conhecedor dos aspectos que envolvem os “campos de conduta (motor, linguístico, de adaptação e de comportamento social)”, para que seja capaz de fazer

comparações ao que o autor denomina “critérios normativos” e não proceda apenas medições numéricas, mas uma avaliação analítica (VIGOTSKI, 1997, p. 331).

A quinta etapa trata do “Descobrimento das causas” (VIGOTSKI, 1997, p. 335) que consiste em uma investigação das causas (etiológicas) de forma singular, ou seja, não apenas o que já foi generalizado pela ciência, mas aquilo que cada indivíduo apresenta em relação ao seu próprio desenvolvimento em particular. Nessa etapa, deve-se considerar, na investigação das causas, a determinação dos sintomas, sua motivação causal e origem, a diagnose e, por fim, o processo na base do sintoma, para a identificação do que determina a estrutura das síndromes e a dinâmica da personalidade do indivíduo em questão.

A próxima etapa é o “Prognóstico”. Para Vigotski (1997, p. 336):

O pedólogo deve saber prever o que sucederá com o processo de desenvolvimento um ano depois, como se desenvolverá a etapa evolutiva imediata (por exemplo, a idade escolar em um pré-escolar ou a puberdade em um escolar), qual será o resultado definitivo do processo de desenvolvimento, como será por último, a personalidade madura – até onde é possível julgar no momento presente. A prognose necessita, mais que qualquer outro momento de nosso esquema, observações prolongadas e repetidas, isto é, os dados que se vem acumulando durante o estudo dinâmico.

O autor compara essa fase com as etapas da diagnose. A sutil diferença é que na diagnose são reunidas as informações até o momento presente. Cabe ao prognóstico o estabelecimento de uma visão prospectiva a partir daquilo que a criança apresenta como potencial.

A sétima e última etapa do esquema de investigação pedológica é a “Prescrição pedagógico-terapêutica”, que se caracteriza no motivo pelo qual se cumprem todas as fases anteriores. Vigotski (1997, p. 336) critica a investigação “estereotipada” e “pobre de conteúdo” para a compreensão do comportamento infantil e afirma que a investigação pedológica precisa ser muito bem fundamentada cientificamente, “Rica e abundante em conteúdo” porque:

O pedagogo deve saber, quando recebe uma prescrição, contra que coisa tem que lutar no desenvolvimento da criança, a que recursos deve apelar para isso e que efeito espera desses recursos. Unicamente conhecendo tudo isso, poderá valorar o resultado de sua influência. Do contrário, por sua indeterminação, a prescrição pedagógica competirá ainda durante muito tempo com a prognose pedológica.

Estabelece-se, assim, uma estreita relação entre o trabalho do pedagogo e do psicólogo escolar, na qual cada profissional exerça seu papel, reconhecendo a importância de enxergar alunos e professores como partícipes de uma totalidade complexa, inseridos em um contexto maior, contraditório, excludente, mas possível de ser superado. Para a consolidação desse processo, reconheço a importância da Psicologia Escolar e Educacional, conforme anuncia Antunes (2008, p. 474):

Que seja uma psicologia capaz de compreender o processo ensino-aprendizagem e sua articulação com o desenvolvimento, fundamentada na concreticidade humana (determinações sócio-históricas), compreendida a partir das categorias totalidade, contradição, mediação e superação. Deve fornecer categorias teóricas e conceitos que permitam a compreensão dos processos psicológicos que constituem o sujeito do processo educativo e são necessários para a efetivação da ação pedagógica. A psicologia deve assumir seu lugar como um dos fundamentos da educação e da prática pedagógica, contribuindo para a compreensão dos fatores presentes no processo educativo a partir de mediações teóricas “fortes”, com garantia de estabelecimento de relação indissolúvel entre teoria e prática pedagógica cotidiana.

Este livro comparece com a finalidade de apontar contribuições a partir das relações entre a Educação e a Psicologia — ambas comprometidas com a humanização de indivíduos que têm plenos direitos a uma escola de qualidade, que realmente inclua a todos e livre de um modelo de Psicologia clínico-terapêutico — bem como aprofundar o conhecimento acerca da avaliação da aprendizagem escolar como estrutura que aparentemente é disseminada como promotora de indivíduos na escola, mas que, na sua essência, cumpre a função de aprovar, reprovar, classificar, selecionar e localizar esses alunos nos sistemas escolares.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

O homem não se serve apenas da experiência herdada fisicamente. Toda nossa vida, o trabalho, o comportamento baseiam-se na utilização muito ampla da experiência das gerações anteriores, ou seja, de uma experiência que não se transmite de pais para filhos através do nascimento.

Convencionaremos chamá-la de experiência histórica.

(Lev Semionovich Vigotski)

A educação pode promover a alteração dos comportamentos dos homens a ponto de exortá-los a organizar a sua vida em coletividade para a solução de seus problemas e atendimento de suas necessidades. Todavia esse processo não ocorre de maneira linear nem livre de antagonismos (NAGEL, 2002). A educação pode ser vista como a expressão da produção social, incluindo a vontade hegemônica; por outro lado, vista em seu caráter histórico, pode ser

[...] capaz de captar as contradições presentes na sociedade, podendo enunciar, dessa forma, não só alguns elementos de rejeição ao sistema preponderante, como sinalizar ou concretizar outras formas possíveis de comportamento ou de conduta, mesmo que ainda não implementadas por prática consensual. (NAGEL, 2002, p. 1).

Entendo os elementos normativos da realidade particular como uma das possibilidades para a compreensão dessa organização, criados pelos homens para a regulamentação e registro de seus comportamentos sociais. Por isso, optei por verificar o que mostram os documentos dos sistemas educacionais sobre a avaliação da aprendizagem escolar.

4.1 A realidade objetiva e os documentos

Aportei, pois, nos documentos oficiais, como materialidade dessas relações objetivas, para identificar as manifestações das concepções teórico-filosóficas que norteiam as diretrizes para a avaliação escolar e as intenções manifestadas na inclusão de todos os alunos.

O processo de redemocratização do Brasil, no final dos anos 80 do século XX, contou com a participação da população e culminou na criação da Constituição Federal do país em 1988 e impactou no sistema educacional. Exemplo disso foi a mobilização para a elaboração de novos documentos e a

reformulação de outros que direcionassem os novos rumos do Brasil democrático que se pretendia consolidar. Como afirma Saviani (1997, p. 35):

A comunidade educacional organizada se mobilizou fortemente em face do tratamento a ser dado à educação na Constituição Federal que iria resultar dos trabalhos do Congresso Nacional Constituinte instalado em fevereiro de 1987. Antes mesmo que os constituintes entrassem em ação, a IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia em agosto de 1986, teve como tema central “A educação e a constituinte”. E na assembléia de encerramento dessa Conferência foi aprovada a “Carta de Goiânia” contendo as propostas dos educadores para o capítulo da Constituição referido à educação. Aí previa-se a manutenção do artigo que definia como competência da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional.

A mobilização para a garantia de que o conteúdo constante da referida carta fosse incorporado ao texto constitucional foi mantida, o que se conseguiu quase na sua totalidade. Em decorrência, no ano seguinte, deflagrou-se outro movimento para a elaboração da lei que definiria as diretrizes e bases da educação nacional. O próprio professor Saviani, anteriormente citado, participou ativamente desses movimentos que, dentre outras ações de participação política, para aprofundamento da discussão, em maio de 1987, proferiu uma conferência com o tema “Em direção às novas diretrizes e bases da educação”, na X Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e até mesmo contribuiu para a condução da elaboração de anteprojeto de lei que versou sobre a proposta dos educadores para o processo que estava iniciando.

Após uma série de discussões e a apresentação do projeto de lei inicial, cabendo várias possibilidades de substituição do texto original e mediante diversas lutas contrárias, somente cerca de uma década depois é que a lei foi promulgada. Ressalte-se que, apesar da existência de um texto gestado no meio educacional, amplamente discutido, outro foi o texto efetivamente votado e aprovado. Essa transposição se deu pela abertura de ingresso de projetos de lei, oferecida pelo Brasil, de possibilitar que se integrem e sejam submetidos projetos de leis tramitando tanto pela Câmara como pelo Senado Federal. O resultado disso foi a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em nada convergente com a proposta inicial, vocalizada por educadores comprometidos com a democratização e o fortalecimento da educação nacional, seja em concepções ou em conteúdo (SAVIANI, 1997).

Dessa contextualização, destaco a dificuldade de aprovação das propostas de trabalhadores que atuam diretamente na educação formal, conhecedores

das dificuldades e limitações que o sistema educacional possui. Contudo a participação política e a competência técnica não foram suficientes para vencer uma correlação de forças maior, a do Poder Executivo, que logrou êxito com a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Considero importante discutir ainda a terminologia do que se convencionou chamar de “sistema educacional” e “sistemas educacionais”, como se fosse possível atribuir o mesmo significado a ambos. Em análise ao advento da LDB N° 9394/96 em relação às leis educacionais anteriores, Saviani (1997, p. 37) fomenta uma importante discussão acerca dessa diferença. Decorre que o primeiro garante, em sua acepção, a unidade da educação nacional como totalidade. Já o segundo encerra a possibilidade do contrário. Dessa forma, o autor afirma que: “Abre-se agora a oportunidade de se consagrar em termos legais, essa aspiração, criando mecanismos que permitam ultrapassar a falta de unidade e harmonia assim como a improvisação e descontinuidade que têm marcado a educação em nosso país”.

4.1.1 A avaliação na legislação nacional

No Artigo 9º da Lei nº. 9.394, inciso VI, está preconizado que a União incumbir-se-á de “[...] 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”; [...] (BRASIL, 1996, grifo meu).

Sobre esse assunto, Souza (2010, p. 132) explicita que, a partir da década de 80 do século XX, iniciou-se um processo para o fomento de pesquisas que promovessem discussões para análise das dificuldades da educação brasileira, bem como a criação de políticas públicas que elevassem a qualidade do ensino. Esse fato deu-se especificamente por dois motivos; de um lado, pelo processo de abertura democrática e, de outro, pelas exigências de respostas do Governo brasileiro aos órgãos de fomento que exigiam ações para a diminuição do analfabetismo, a garantia do “ensino de conteúdos escolares mínimos necessários à vida contemporânea” e a universalização do acesso à escola.

Defendo que, para viver com qualidade, o ser humano necessita muito mais do que “conteúdos mínimos”. Diante das elaborações humanas e dos resultados de discussões internacionais a respeito dos direitos universais das pessoas, dos quais cito como o exemplo maior de documento que proclama esses direitos

aos humanos a Declaração dos Direitos Humanos, proclamada em 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, que reconhece seres humanos como livres e iguais, em dignidade e direitos, sem distinção alguma, com direitos à educação, devendo essa ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar e fundamental; a educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos. Toda pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de usufruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam (ONU, 1948).

Interpreto que o oferecimento apenas do “mínimo” não garante tal usufruto dos indivíduos à amplitude das elaborações humanas, o que provoca contradições no seu próprio modo de viver, existirem e sentirem-se integrantes do gênero humano. Evidencia-se a divisão da sociedade em dois grupos, aqueles a quem será dado o mínimo e aqueles que terão direito a acessar os conhecimentos máximos.

De acordo com Souza (2010), a principal medida tomada para o aumento da qualidade do ensino a que a Lei nº 9.394/96 se refere foi a adoção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) como indicador, que tem por objetivo demonstrar os níveis atingidos pelos alunos, identificado por meio de exames do rendimento escolar. Dentre esses exames, destaco a Prova Brasil, uma avaliação nacional do Ministério da Educação (MEC) para verificar o rendimento dos alunos nas escolas públicas. Essa seria uma forma de verificar a necessidade de ampliação de espaços, investimento de recursos financeiros e planejar a formação para os educadores.

O resultado obtido nesses exames propicia o planejamento de ações referentes à implantação de políticas públicas que visem a melhores condições estruturais, ou seja, a ampliação de escolas, a aquisição de livros, a contratação de profissionais etc. Porém, pela própria dimensão populacional e geográfica do Brasil, esses indicadores não contribuem para a apreensão de problemas específicos que as escolas apresentam, a exemplo das dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem.

A ênfase dada ao rendimento escolar demonstra o foco da educação brasileira na promoção do aluno por meio da classificação e não na sua real

aprendizagem. Formar um aluno que seja capaz de ampliar sua visão de mundo e perceber criticamente sua realidade compreende o desenvolvimento de professores igualmente capazes de analisar criticamente essa mesma realidade. Contudo, orientados a medir e não avaliar, esses profissionais também não possuirão condições de superar a situação atual.

A análise das responsabilidades dos governos pressupõe verificar o que a atual estrutura física, profissional e pedagógica das escolas públicas brasileiras revela espaços físicos inadequados para responder a todas as características dos indivíduos que a compõem, negação das contradições entre as necessidades sociais e os fundamentos educacionais; profissionais mal remunerados e desvalorizados, processos de formação inicial e continuada que não correspondem a essas necessidades e contradições, dentre outros problemas.

Em um estudo etnográfico, Zibetti (2005, p. 107) relata as precárias condições de uma escola pública localizada no estado de Rondônia, o que não difere das reais condições de tantas outras escolas no país. Os espaços são improvisados, os equipamentos não condizem com uma proposta que conduza à qualidade do trabalho pedagógico. A autora considera “[...] que esta questão está diretamente relacionada à população atendida. Uma população que não tem poder de pressão sobre os órgãos públicos que, ao funcionar sob a égide do clientelismo, só atendem aos grupos com maior poder de mobilização”.

Outros fatores, que vão além das questões físicas, dificultam o desenvolvimento da educação como um todo no contexto escolar, a exemplo da ausência de políticas públicas que promovam a construção de projetos coletivos pelos professores, atualmente fragmentada; a falta de continuidade na gestão das escolas, considerando que, a cada mudança de governo, muda também o diretor; a ausência de apoio pedagógico, dentre outros problemas (ZIBETTI, 2005).

Sartoro (2011, p. 138) analisa, sob a perspectiva dos alunos, o sentido que atribuem à escola e conclui que ainda não há o reconhecimento da totalidade do processo escolar pelos seus integrantes. Para os alunos “[...] faltam professores; os conteúdos de ensino são desinteressantes, repetitivos e fragmentados; as aulas são ‘chatas’, cansativas; a relação professor-aluno, conflituosa”. O autor atribui as dificuldades dessa relação ao “estranhamento do trabalho docente e à pouca valorização do conhecimento na escola e em seu

contexto social”, pois a atribuição de responsabilidades sobre o que não tem oferecido resultados, ora para alunos e suas famílias, ora para o professor, é constante.

Facci (2007, p. 141) também reconhece as dificuldades na formação do professor e nas suas condições objetivas para ensinar, apesar da preocupação e do comprometimento da maioria com a educação, falta-lhes “[...] salário digno para a profissão, maior incentivo financeiro por parte dos governantes, escolas melhor equipadas e estruturadas fisicamente, entre outros fatores”.

Analisar a escola em uma perspectiva histórico-cultural solicita a compreensão da complexidade das múltiplas determinações que se fazem presentes nos processos escolares e articular essas questões às políticas públicas vigentes. Tais fatores impactam, sobremaneira, na constituição dos currículos e nos processos de desenvolvimento dos estudantes, dos quais os professores precisam estar cientes e participar ativamente na concepção de tais políticas e planos (ASBAHR, 2007).

O Artigo 24 da LDB (BRASIL, 1996), que dispõe sobre a organização da educação básica, estabelece as seguintes regras que deverão ser comuns a todos os estabelecimentos de ensino:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

II - a **classificação** em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que **cursaram, com aproveitamento**, a série ou fase anterior, na própria escola;

[...]

c) independentemente de escolarização anterior, mediante **avaliação** feita pela escola, que defina o **grau de desenvolvimento e experiência** do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) **avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;**

b) possibilidade de **aceleração de estudos** para alunos com **atraso escolar**;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante **verificação do aprendizado**;

d) aproveitamento de **estudos concluídos com êxito**;

e) obrigatoriedade de **estudos de recuperação**, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de **baixo rendimento escolar**, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, **exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento** do total de horas letivas para aprovação;

[...]. (BRASIL, 1996, grifos meus).

Conforme alguns aspectos da legislação destacados para a análise das condições objetivas sob as quais a educação se constitui, constata-se que as bases da avaliação da aprendizagem são centradas na “matéria”, nos conteúdos, na frequência, nos exames, na classificação e no aproveitamento desses para a consideração dos processos de progressão. A constituição do aluno-sujeito, do seu psiquismo e da sua criticidade não é evidenciada. Tais aspectos também foram identificados na análise das resoluções que regulamentam as normas para a avaliação da aprendizagem no sistema estadual e municipal de ensino de Porto Velho.

Retomando a LDB, o Artigo 25 (BRASIL, 1996) preconiza: “Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento”. A partir da leitura desse artigo é possível inferir que a Lei demonstra uma preocupação no sentido de que, para se alcançar resultados eficazes, faz-se necessária uma correlação positiva entre os elementos que subsidiarão a estrutura eficiente do processo educativo. No entanto essa é uma questão que ainda não se materializou, pois as escolas continuam com salas de aula superlotadas e condições precárias para o desenvolvimento da atividade docente.

Em se tratando de avaliação da aprendizagem na educação infantil, assim preconiza o Artigo 31 da LDB:

A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental [...].

[...]

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de **desenvolvimento e aprendizagem da criança**. (BRASIL, 1996, grifos meus).

A despeito de a educação infantil não ser foco deste estudo, o conteúdo desse artigo me permite afirmar uma compreensão na Lei de que apenas na infância ocorrem os processos de desenvolvimento. Lembrando Leontiev (1978), as modificações biológicas do indivíduo não são fundantes do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade. Não podemos ignorar a ação da natureza, mas é na sua relação com a cultura que os homens desenvolvem sua história social por meio da atividade criadora e produtiva. Outra evidência significativa é a que, de fato, existe um modelo epistemológico hegemônico que defende que o desenvolvimento precede a aprendizagem.

O Artigo 32, que dispõe sobre o ensino fundamental, foi alterado pela Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, quanto à duração mínima de oito para nove anos. Desse artigo, destaco o parágrafo 2º: “Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o **regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem**, observadas as normas do respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1996, grifos meus).

A possibilidade de adoção do regime de progressão continuada causa grandes polêmicas no meio educacional. Há um entendimento, pela maioria dos professores, gestores e comunidade, de que a ausência do instrumento que anuncia a reprovação-aprovação não exorta os alunos à apropriação dos conhecimentos necessários nem do desenvolvimento das capacidades previstas para as séries/anos por meio do estudo. Tal entendimento está baseado na forma como foi adotado esse regime na educação brasileira, sem o devido preparo dos envolvidos e da provisão da estrutura necessária para uma mudança tão significativa.

Como nos lembra Anache (2010), a adoção de políticas públicas como essa da progressão continuada, com vistas ao enfrentamento da defasagem sérieidade e conseqüentemente da repetência, requer altos investimentos e sérias medidas pedagógicas, incluindo avaliações periódicas do aprendizado, o que nem sempre é adotado. Dessa forma, evidencia-se a preponderância dos aspectos quantitativos sobre os qualitativos.

Constata-se uma constante contradição entre o que pretende o Estado e o que necessitam os indivíduos. Sob a retórica da emancipação do indivíduo e de seu desenvolvimento pleno, por meio do acesso às oportunidades, polariza-se uma outra questão que está vinculada à extrema preocupação com os números em detrimento da provisão das condições efetivas para o desenvolvimento humano. A partir dessa análise, é possível concluir que a progressão continuada, por si só, não garante os recursos mediadores que o sistema de ensino, operacionalizado pela escola, deveria garantir para a formação integral dos alunos.

O Artigo 87, parágrafo 3º, inciso IV, da citada Lei, estabelece que: “O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: [...] integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar” (BRASIL, 1996).

Sobre a avaliação do rendimento escolar, Villas Boas (2008) afirma que essa é importante para a tomada de decisões pedagógicas que elevem o nível de aprendizado dos alunos e dos professores. Todavia, o que tem sido recorrente é a utilização das informações levantadas pelo Ideb para promover a prática de classificação das escolas, a exemplo do que vem ocorrendo no interior das escolas com a avaliação da aprendizagem escolar. Obtêm-se, como resultado, elogios e até mesmo recursos financeiros e estruturais ampliados, às escolas que ocupam os primeiros lugares, e há a desqualificação daquelas que apresentam índices mais baixos de rendimento.

A lógica do capital está impressa na legislação, mas é pouco perceptível e pouco analisada em sua essência. Observam-se constantes mudanças na política educacional, nos diversos sistemas que a compõem, mas a análise depende da verificação de que, a despeito da instituição de novas leis e resoluções, a infraestrutura permanece a mesma; ou seja, a matriz capitalista é o que determina as “novas edições” dessas diretrizes, nas quais o problema econômico permanece o mesmo.

A própria avaliação, configurada da maneira como está, provoca um agravamento da falsa consciência de que cada vez são dadas mais oportunidades de avanço aos alunos, quando são reformulados os modelos de acesso e permanência na escola, atribuindo a responsabilidade pelo fracasso aos alunos e suas famílias, ou ainda aos professores, que não conseguem fazer com que os seus alunos aprendam. Aos primeiros são imputadas a

incompetências (físicas e intelectuais); às famílias, as condições às que “se submetem”, quando, na verdade, são condições impostas por uma lógica que não permite a sua superação, diante da atual fragmentação do indivíduo e da sociedade. Quanto aos professores, ainda que possuam a consciência e o aparato teórico-prático necessário para uma avaliação de qualidade, são conduzidos a exercerem suas funções tendo na base a estrutura precária anteriormente apontada neste trabalho.

Baseado no marxismo, Lombardi (2011, p. 11) robustece essa análise quando afirma que:

[...] a educação e o (ensino) é determinada, em última instância, pelo modo de vida material; isto é, pela forma pela qual os homens produzem sua vida material, bem como pelas relações nela implicadas, quais sejam, as relações de produção e as forças produtivas são fundamentais para apreender a maneira que os homens vivem, pensam e transmitem as ideias e os conhecimentos que têm sobre a vida e sobre a realidade natural e social. (Grifos do autor).

Vale ressaltar que a avaliação, seja na sua forma universal ou particular, deve estar acompanhada da tomada de decisões pedagógicas, políticas e éticas, exigindo também a reflexão acerca das condições objetivas (praticamente inexistentes) para que as condições que se têm no interior das escolas sejam superadas.

4.1.1.1 A avaliação no contexto dos PCN

A necessidade do estabelecimento de diretrizes e bases educacionais nacionais é indubitável, mas igualmente importante é a necessidade do esclarecimento do que efetivamente vêm a ser essas diretrizes que podem ser traduzidas como “[...] as linhas gerais do sistema” e as bases como “[...] a conformação do sistema que estrutura os graus educacionais configurando a base sobre a qual deve ser construído todo o arcabouço da educação nacional” (SAVIANI, 1997, p. 30). Por mais de uma década, as bases fundamentais da educação brasileira estiveram explicitadas no documento “Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)”³⁸, lançado em 1997 pelo Governo Federal, cuja função consistia em:

[...] orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL, 1997, p. 14).

Nos PCN está descrita a orientação para a superação de uma educação tradicional “[...] que focaliza o controle externo do aluno mediante notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional” (BRASIL, 1997, p. 55).

Após breve análise das tendências pedagógicas que marcaram a educação brasileira, o documento enfatiza que:

O enfoque social dado aos processos de ensino e aprendizagem traz para a discussão pedagógica aspectos de extrema relevância, em particular no que se refere à maneira como se devem entender as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, à importância da relação interpessoal nesse processo, à relação entre cultura e educação e ao papel da ação educativa ajustada às situações de aprendizagem e às características da atividade mental construtiva do aluno em cada momento de sua escolaridade. (BRASIL, 1997, p. 32).

Apesar de a relação entre desenvolvimento e aprendizagem se tratar de um fator importante, nesse ponto, comprometi-me com uma discussão em torno da abordagem à qual os PCN se vinculavam. Facci (2007) sinaliza para a importância que vem sendo atribuída nos documentos oficiais ao construtivismo e à defesa pelos processos de aprendizagem em detrimento do ensino. Nessa abordagem, os professores devem respeitar o processo de desenvolvimento do aluno e participarem como facilitadores, fator que não contribui para que reconheçam como seres ativos no processo educativo. Esse e outros problemas anteriormente apontados traduzem um contexto em que ensino e aprendizagem não estão efetivamente vinculados à prática social e em que não são oferecidas condições objetivas efetivas para que a educação seja encarada como um processo necessário ao desenvolvimento histórico da sociedade.

Relacionando as indicações iniciais da LDB/1996 com os PCN (BRASIL, 1997), é possível afirmar que, apesar de as bases epistemológicas anunciadas pretenderem uma filiação aos pressupostos de uma Pedagogia que considere o contexto social e histórico, os próprios PCN e a LDB sinalizam para os processos de classificação, conforme consta do inciso II, Art. 24, citado anteriormente, e na centralidade dada ao desenvolvimento do aluno como principal fator a ser considerado no processo de escolarização, o que potencializa as capacidades individuais.

Na época de promulgação da LDB/1996, os estudos relacionados à educação na perspectiva crítica e ao desenvolvimento humano ainda eram

incipientes, pois foi especificamente nesse período que tiveram início as primeiras traduções dos estudos em Psicologia Histórico-Cultural para a língua portuguesa, e a Pedagogia Histórico-Crítica buscava se firmar como tendência educacional, situação que possivelmente justifica a escassez de pesquisas que estudassem o conhecimento em adolescência e fase adulta, o que garantiria reforços para uma interpretação mais abrangente da constituição da psique humana. Por outra via, a influência dos estudos piagetianos, com ênfase na infância, já alcançava o interior dos sistemas educacionais. Dessa forma, a tentativa de definições claras acerca do desenvolvimento humano pode ter gerado o ecletismo que é identificado no referido documento.

Somados aos condicionantes analisados anteriormente, interpreto que o próprio movimento político e econômico que deflagrou o processo de reestruturação da educação brasileira exigia uma educação de resultados a serem verificados pelos índices de aprovação dos alunos, para garantia de mais e melhores recursos internacionais e equiparação do Brasil aos países desenvolvidos da época. Nagel (2002, p. 2) reflete essa ideia da seguinte maneira:

Em uma fase de convocação nacional para se repensar a educação brasileira, principalmente a partir dos anos 90, que coincide com grandes transformações na economia mundial gestadas nas décadas anteriores, o discurso pedagógico, que vem sendo feito, precisa ser examinado em suas entranhas. Orquestrado no Brasil pelos órgãos governamentais e amparado no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenado por Jacques Delors (1993-1996), esse discurso ganha estatuto de verdade e, conseqüentemente, o “selo de garantia” para a formação do “novo homem”. Ocorrendo em paralelo à redução das dimensões do Estado, às reformas na administração pública nos setores de saúde, previdência social, à desregulamentação do trabalho e ao conseqüente desemprego, ao redimensionamento geopolítico das telecomunicações e às novas tecnologias, respondendo, enfim, às urgências impostas pelo mercado regulado pelos interesses econômico-financeiros da esfera internacional, as diretrizes educacionais precisam ser reavaliadas na perspectiva [sic] da modernização ou da transformação (do educando e/ou da sociedade) com a qual se comprometem. Enquanto afirmadas, em geral, como portadoras potenciais de uma modificação ímpar na formação do cidadão, capazes de superar, portanto, os entraves próprios aos processos de desenvolvimento, precisam ser analisadas para o reconhecimento de sua lógica, legitimidade ou, mesmo, sua retórica.

A intenção que pretendo demarcar com a análise dos PCN, nos seus fundamentos, orientações e diretrizes propostas, manifesta-se com vistas a compreender como se colocam as teorias e concepções de homem, ciência e sociedade, analisando as proposições do documento que tratam da avaliação

da aprendizagem escolar, bem como sua evolução ulterior no sentido de responder às questões indicadas nos objetivos desta obra.

Conforme descrito no referido documento, os PCN foram respostas a uma série de movimentos internacionais que, por ocasião da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, resultaram em medidas para o nivelamento de ações que assegurassem, às populações dos países signatários, educação com qualidade, sobretudo daqueles menos desenvolvidos, incluindo o Brasil.

No contexto desse documento, a avaliação é evidenciada como parte constitutiva e não apartada do processo educativo e:

[...] é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada. (BRASIL, 1997, p. 55).

Depreende-se, então, que o processo avaliativo proposto no documento contemple todas as dimensões do trabalho pedagógico, envolvendo os alunos e suas famílias, professores e estabelecimentos de ensino, por meio de processos contínuos de avaliação.

Sobre as finalidades da avaliação, são apontados os subsídios que ela fornece ao professor para refletir acerca de sua prática e a apropriação de instrumentos adequados aos ajustes e possíveis retomadas para a aprendizagem individual e em grupo, contribuindo também para tomada de consciência dos alunos sobre seus progressos e situações de avanço e sobre o desenvolvimento da consciência dos professores para a melhoria de seu desempenho didático-pedagógico.

Sobre a relação entre a avaliação e as teorias que a fundamentam, Luckesi (2002, p. 28) diz que “[...] a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica”; e conclui:

Estando a atual prática da avaliação educacional escolar a serviço de um entendimento teórico conservador de sociedade e da educação, para propor os seus limites [...], temos de, necessariamente situá-la num outro contexto pedagógico, ou seja, temos de, opostamente, colocar a avaliação escolar a serviço de uma pedagogia que entenda e esteja preocupada com a educação como mecanismo de transformação social.

Quanto às “orientações para avaliação”, os PCN (BRASIL, 1997, p. 57) defendem que:

É fundamental a utilização de diferentes códigos, como o verbal, o oral, o escrito, o gráfico, o numérico, o pictórico, de forma a se considerar as diferentes aptidões dos alunos. Por exemplo, muitas vezes o aluno não domina a escrita suficientemente para expor um raciocínio mais complexo sobre como compreende um fato histórico, **mas pode fazê-lo perfeitamente bem em uma situação de intercâmbio oral, como em diálogos, entrevistas ou debates.** (Grifos meus).

Tais fatos não podem reduzir a função da avaliação nem prescindir da transmissão de outras formas de apropriação e da promoção de novas objetivações, sob o risco de se perder de vista a totalidade do processo educativo em sua natureza, especificidade e função.

Outro tópico sobre a avaliação nos PCN trata das “decisões associadas aos resultados da avaliação”, que se aporta no devir das alternativas que serão adotadas tanto pelo professor no cotidiano da atividade em sala de aula, quanto para a melhoria do processo, com a adoção de “medidas didáticas complementares que necessitem de apoio institucional”, seja na forma de atendimento individualizado, em grupo, reforço, atividades extras ou ainda contando com a colaboração de outros profissionais que tenham condições de contribuir para o desenvolvimento daqueles alunos que precisarem (BRASIL, 1997, p. 59).

Por outro lado, o próprio documento reconhece objetivamente a existência de dificuldades para esse processo quando afirma:

A dificuldade de contar com o apoio institucional para esses encaminhamentos é uma realidade que precisa ser alterada gradativamente, para que se possam oferecer condições de desenvolvimento para os alunos com necessidades diferentes de aprendizagem. (BRASIL, 1997, p. 59).

Os PCN revelam ainda a necessidade de qualificação dos resultados em seu último item, “As avaliações oficiais: boletins e diplomas”. Nesse, enfatiza a diferença entre a comunicação dos resultados obtidos pelos alunos a eles próprios ou aos seus pais, expressa em notas ou conceitos, histórico escolar, boletins, diplomas, cumprindo assim uma função social. Enfatiza que as notas, embora não sejam o único meio de comunicação desses resultados: “[...] podem constituir-se uma referência importante, uma vez que já se instituem como representação social do aproveitamento escolar” (BRASIL, 1997, p. 60).

Não são poucos os educadores e pesquisadores que defendem que, subjacente à prática pedagógica, desenvolva-se uma concepção teórico-

filosófica a partir de uma tomada de consciência crítica para a promoção de reflexões direcionadas à ação pedagógica (DUARTE, 2001; 2011; LUCKESI, 2011; SAVIANI, 2004). Como os autores apontados, acredito que, justaposta à análise do mundo material, existe algo que o fundamenta. Ambos os aspectos da atividade humana precisam ser reconhecidos em unidade.

Nesse sentido, a análise do documento apresentado na forma dos PCN, sob a lente da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, envolve essa esfera de interpretação, pois, conforme assevera Duarte (2011, p. 7) sobre essa segunda teoria:

Nos dias atuais, este tema é desafiador ao menos por duas razões. A primeira é a de que os fundamentos teóricos são abertamente desvalorizados no campo dos estudos pedagógicos e em seu lugar louvam-se o ecletismo e o espírito pragmático. A segunda é a de que não são poucos aqueles que consideram totalmente sem sentido se defender uma pedagogia marxista.

No referido documento, são apresentadas possibilidades de atuação pedagógica vinculada ao “ecletismo e espírito pragmático”, quando sugere que o trabalho escolar seja conduzido em bases diametralmente opostas. Em alguns momentos, discute e oferece uma proposta pautada no construtivismo e, em outros, defrauda teorias que não condizem com os princípios estabelecidos no restante do documento, conforme indicado no excerto a seguir:

Para a estruturação da intervenção educativa é fundamental distinguir o nível de desenvolvimento real do potencial. O nível de desenvolvimento real se determina como aquilo que o aluno pode fazer sozinho em uma situação determinada, sem ajuda de ninguém. O nível de desenvolvimento potencial é determinado pelo que o aluno pode fazer ou aprender mediante a interação com outras pessoas, conforme as observa, imitando, trocando idéias com elas, ouvindo suas explicações, sendo desafiado por elas ou contrapondo-se a elas, sejam essas pessoas o professor ou seus colegas. (BRASIL, 1997, p. 38).

Nesse sentido, Duarte (2001) tece críticas contundentes sobre a adoção e disseminação dos escritos de Vigotski por educadores que não o estudaram profundamente e findam por subvertê-los, sobretudo, quando se afastam os fundamentos marxistas que dão base à sua teoria.

É importante considerar que estou tratando de um sistema educacional organizado sob uma estrutura, cada vez mais, hipertrofiada, tanto horizontal como verticalmente, se considerarmos as ponderações de Saviani (2012) que se estrutura na crítica da ampliação do tempo de escolarização, caracterizado pelo ingresso, cada vez mais, precoce e pela saída, cada vez mais, tardia dos

estudantes da educação básica, no caso da hipertrofia vertical. A extensão horizontal que caracteriza essa hipertrofia se direciona para o tempo de permanência dos alunos na escola.

Cabe lembrar que Anísio Teixeira (1956) já discutia a hipertrofia em meados do século XX, quando questionava o discurso democrático disseminado pela elite dominante, em nome do fortalecimento do Estado. Para ele, os valores, como liberdade individual, independência e participação, que eram tão caros aos indivíduos representavam ao Estado o controle e o comprometimento dos cidadãos para a estruturação de uma indústria forte e o início de um período econômico repleto de prosperidade e pujança. Nesse caso, o controle de todo o sistema público era feito de maneira centralizada, onde a hierarquia reconhecida era a do poder centralizado no Governo Federal. Estados e municípios estariam todos subordinados a ele, todos os funcionários de todas as áreas, incluindo os professores, eram representados por meio de um estatuto único.

Essa centralização refletiu diretamente no sistema escolar devido ao excessivo controle do governo para a formação de mão de obra, sobre a qual governadores, secretários de estado e municípios, diretores e professores não tinham qualquer autonomia. A escola, uniformizada em todo o país, passou a ser uma grande formadora de pessoas para atender aos interesses industriais (TEIXEIRA, 1956).

Atualmente, as formas, cada vez mais, frequentes de hipertrofia escolar resultam em um processo de secundarização, uma vez que essa assume papéis que não estão totalmente relacionados ao saber sistematizado, transformando-se, mais do que em um local de ensino e de aprendizagem, em espaço de assistência.

Busca-se ampliar a jornada escolar, contempla-se a população com incentivos do Governo, a exemplo do programa “Bolsa Família” e de tantos outros programas assistencialistas; mas o quadro social e econômico é outro. Os altos índices de desemprego e a baixa qualidade da escola têm como efeito discursos e ações para manter, cada vez mais, os alunos na escola pela falta de postos de trabalho para toda a população. Observa-se que o fenômeno da hipertrofia é o mesmo, mas as causas são outras.

A Pedagogia Histórico-Crítica analisa a assistência e a instrução generalizadas como manifestações das contradições entre as classes sociais,

estabelecidas pelos interesses opostos, nas quais se localizam os interesses dominantes, que se fundam na desvalorização da escola como meio de esvaziamento da sua função primordial, para conter a possibilidade de transformação da sociedade por esta via. (SAVIANI, 2012).

A contradição é uma característica da atual sociedade capitalista, pois, na medida em que as contradições sociais se tornam mais candentes, os detentores das forças produtivas passam a exigir acesso à propriedade privada, do que decorrerá uma pseudosuperação do capitalismo, para uma sociedade sem classes. O trabalho escolar, na forma do saber sistematizado, também está inserido no contexto dessas contradições que, se esvaziado na sua essência, deixa de se apresentar como uma possibilidade para essa superação (SAVIANI, 2012).

Embora essa análise esteja voltada para a escola fundamental, é importante ressaltar, a discussão envolve também a estrutura oferecida aos professores na sua formação inicial e continuada, pois, sendo as teorias educacionais pouco claras aos educadores, sem a compreensão de que interesses as fundam, esses obterão pouco ou nenhum recurso para o entendimento do que efetivamente ocorre na sua sala de aula e na sociedade, contribuindo para a perpetuação do instituído, abrangendo a avaliação como meio para a inclusão ou exclusão de seus alunos em ambos os espaços culturais, cerceando a genericidade própria e daqueles que formam.

4.1.1.2 A avaliação no contexto da BNCC

Conquanto entre o início da investigação e a elaboração deste livro se tenha transcorrido quase uma década, entendo que a historicidade é fator fundante de toda a atividade humana. Sendo assim, é imprescindível considerar o movimento das políticas públicas nesse ínterim, o que envolve a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), inicialmente em 2017, para a educação infantil e ensino fundamental, e em 2018 incluindo o ensino médio.

De acordo com Brasil (2018, p. 7):

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e

desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Todavia, conforme as teorias que venho defendendo, um projeto educacional que se pretende para uma nação inteira não se justifica quando realizado nos gabinetes ou em processos antidemocráticos e sem a anuência dos profissionais da educação e da sociedade em geral.

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”.

A participação popular na elaboração e implantação de políticas educacionais é um imbróglio por si só. Saviani (2013, p. 255-256) enuncia duas possibilidades:

A primeira é aquela que vai da participação popular para os responsáveis pela política educacional. Nesse sentido, diríamos que a ação da população desafia os governantes, isto é, enfrenta-os, provoca-os, faz-lhes reivindicações que eles não estão dispostos a atender e, no limite, apresentam exigências que eles não podem cumprir.

A segunda direção é a que vai dos governantes para a população. Nesse sentido temos, por um lado, um movimento pelo qual, dependendo do partido que chega ao governo e da composição das equipes de governantes, há uma predisposição para acolher a participação popular e até mesmo para exigí-la, encontrando, porém, dificuldades para efetivá-la. Por outro lado, há a tendência dos membros do governo de contemplar a participação popular, tendo, contudo, a expectativa de obter sua legitimação, o que os leva a desejar uma participação dócil, colaborativa, de adesão às propostas gestadas no interior da máquina governamental.

Outra via, bem fácil de ser percebida e mostrada pela própria história é a descontinuidade administrativa, o que altera o comportamento social, isto é, mudanças de gestão, independentemente da esfera de governo e das propostas apresentadas, invariavelmente, provocam transformações; além dos impactos e influências da política partidária nas políticas educacionais.

No caso da BNCC, o anunciado por Saviani (2013) no formato da primeira possibilidade de participação popular, pois, embora se tenha buscado o diálogo na intenção de contemplar uma educação realmente democrática e transformadora, a resposta que os grupos de educadores obtiveram foi a

negação de pontos que eram importantes para uma proposta curricular abrangente. Prova disso foi o Ofício n.º 01/2015/GR, de 09 de novembro de 2015, encaminhado pela Anped e Associação Brasileira de Currículo (ABdC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE), contendo uma exposição de motivos contra a BNCC ainda na sua gênese,

[...] na medida em que nesta está subentendida a hegemonia de uma única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o trabalho dos professores, os currículos e as avaliações, imprópria à escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos. (Anped/ABDC, 2015, p. 1).

Cada projeto de Governo carrega em si as posições e pretensões políticas, ideológicas e sociais como resultado de maneiras de se enxergar a ciência o homem e a sociedade bastante peculiares.

Certamente, o discurso oficial expressa uma determinada concepção de educação pública e de mundo, cuja relação com a realidade prática é dialética. Ou seja, os gestores educacionais olham a realidade escolar a partir de uma perspectiva, para elaborar a política educacional que, portanto, revela tantos elementos dessa realidade como do olhar sobre ela depositado. Assim, se tais políticas representam a busca de respostas para os problemas vividos na escola, elas não expressam soluções neutras. Seja qual for o projeto educacional implantado, ele sempre estará absolutamente comprometido com uma visão específica em relação à realidade que se mudar. Desvelar suas raízes históricas, políticas e conceituais é tarefa de quem pretende compreender os impactos desses projetos no processo de escolarização. (VIÉGAS; ASBAHR; ANGELUCCI, 2011, p. 15)

Na exposição de motivos proposta pelas entidades educacionais organizadas, enfatizou-se o silêncio do MEC em relação às críticas ao documento que já vinhas sendo expostas e questionava-se, dentre outros pontos, a visão mercadológica, respondendo a um movimento internacional calcado na “[...] *uniformização/centralização curricular + testagem larga escala + responsabilização de professores e gestores*” (Anped/ABDC, 2015, p. 1, em itálico no original).

Além de apontar a dissonância entre a Base e a Constituição Federal e demais preceitos legislativos em vigor no país, a exemplo da própria LDB, dentre as reivindicações estavam ponderações acerca da uniformização em detrimento da diversidade; da homogeneização como contraditória aos ideais democráticos; dos equívocos no que se refere aos direitos à aprendizagem; da supremacia dos conteúdos, em que são negadas as articulações epistemológicas, políticas e sociais, descolados das realidades locais; da crítica aos modelos educacionais internacionais transpostos para a realidade

brasileira sem quaisquer relações com essa; do comprometimento da gestão democrática escolar, diante do estreito vínculo às avaliações externas, gerando a verticalização da educação, em função do escalonamento e hierarquização dos resultados, responsabilizando unicamente os atores escolares pelo sucesso ou pelo fracasso no processo de escolarização; da inconsistência da avaliação da aprendizagem escolar no contexto da BNCC; da desqualificação do trabalho docente provocada pela unificação curricular e avaliação externa; e, por fim, da metodologia adotada para a construção do referido documento, realizada sem as devidas análises e discussões necessárias de forma a contemplar efetivamente a população brasileira (Anped/ABDC, 2015).

O caráter antidemocrático da BNCC pode ser explicado pelo viés econômico, conforme assevera Souza (2011, p. 239-240):

A hegemonia do discurso econômico para justificar mudanças políticas faz, muitas vezes, com que os educadores questionem frontalmente determinadas decisões políticas. Grande parte da chamada “resistência” de professores quanto às políticas públicas está por verificarem no seu dia-a-dia o quanto se está deixando de investir na escola, na formação de alunos e professores de fato, na infra-estrutura dos prédios e na contratação de funcionários que dariam o apoio logístico ao trabalho pedagógico. Se em outros momentos da história da educação o discurso oficial tem se aproximado da lógica do sistema de produção de bens, com o tecnicismo, atualmente vemos a aproximação à lógica empresarial, de prestação de serviços, por meio do conceito de “qualidade total”, presente desde os anos 1980, e de racionalização de custos. Os documentos oficiais mostram inúmeros gráficos, mencionando alunos e professores enquanto “elementos de despesa”. Os gastos com educação não são computados na ordem do investimento em futuros cidadãos, em futuros trabalhadores, indivíduos conhecedores de direitos e de deveres sociais. A lógica neoliberal impera no campo educacional, tratando a educação como um serviço prestado da mesma natureza que a venda de produtos e bens de consumo.

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.

É por meio da atividade educativa, a partir da apropriação dos bens culturais elaborados e do desenvolvimento do pensamento crítico, que essa situação poderá ser superada, o que não é propiciada pelos princípios de avaliação defendidos na BNCC.

O documento enviado ao CNE conta com uma valiosa contribuição do prof. Luiz Carlos de Freitas acerca da avaliação da aprendizagem escolar, para

quem:

A elaboração da Base Nacional Comum Curricular ficou centrada na produção de objetivos de aprendizagem que parecem voltados para a elaboração de testes censitários que serão usados como instrumentos para a meritocracia que desconsidera as possibilidades específicas de ensino e aprendizagem nos diferentes contextos sociais, culturais e econômicos e o controle verticalizado, ampliando os processos de segregação escolar, ao contrário do que dizem propor aqueles que a defendem. Uma Base Nacional, se é que isso é possível fazer, deveria partir de um entendimento sobre o que é uma boa educação, para poder orientar os esforços da nação na formação de sua juventude e não de medidas fragmentadas de seleção e organização de conteúdos sem que objetivos mais amplos a oriente. Ao invés disso, o MEC assumiu valorizar a controversa ideia de que obter nota alta ou melhorar a nota média do aluno ou da escola em testes de avaliação censitários conduz a uma boa educação nacional, numa perspectiva de hipervalorização do “teste” como guia e orientador das políticas de currículo, quando, efetivamente, deveria se dar o oposto. Com relação a isso, temos a experiência do Estado de Nova York, nos EUA, onde 220 mil crianças foram retiradas do sistema público de avaliação por seus pais, o que atesta a capacidade opressora e nociva aos alunos daquilo que se pode chamar de “avaliacionismo”. Junte-se a isso a ruptura com a necessária autonomia docente que a padronização curricular por meio da avaliação externa e hierarquizadora causa, com consequências sobre as necessárias adaptações nos procedimentos e modos de abordar conteúdos em função das necessidades e possibilidades dos alunos em cada sala de aula e em cada escola. Ou seja, temos motivos suficientes para questionar a possível melhoria da qualidade da escola pública promovida pela definição da base, reiterando nossa posição contrária a ela. (Anped/ABDC, 2015, p. 6).

Entendo 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.

A política governamental não possui uma face a quem se possa imputar as causas do fracasso escolar, dessa forma recai sobre os alunos e suas famílias, além de educadores e gestores — esses, sim, possuem nomes e sobrenomes, fisionomias e identidade que os revela como competentes ou incompetentes, hábeis ou inábeis — toda a responsabilidade de fornecer respostas a um padrão de mercado institucionalizado internacionalmente.

A BNCC, portanto, configura-se como o marco da institucionalização de um verdadeiro retrocesso para a avaliação, quando se vincula às concepções ultrapassadas de testes e exames, impactando negativamente em todo o processo educativo.

4.1.2 A avaliação na legislação estadual

Do conjunto dos documentos oficiais em nível estadual, selecionei as Resoluções 138/99-CEE/RO e 149/00-CEE/RO do Conselho Estadual de Educação de Rondônia (CEE/RO). Atento-me aos artigos e fragmentos diretamente relacionados à avaliação da aprendizagem escolar.

A Resolução 138/99-CEE/RO, homologada em 17 de fevereiro de 2000, regulamenta dispositivos da Lei 9394/96, a serem observados pelos sistemas de ensino no estado de Rondônia. Estabelece, em seu Artigo 21:

A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada observando as seguintes regras comuns:

[...]

II - a **classificação** do aluno, em qualquer série ou outras formas de organização adotadas, com exceção da primeira série do ensino fundamental, regular, ou a essa equivalente, poderá ser feita a critério da escola, desde que conste do seu regimento escolar, devidamente aprovado por órgão próprio do respectivo sistema de ensino, nas seguintes situações:

a - por **promoção**, para os alunos que concluíram a série ou outras formas equivalentes ou nível de ensino anterior na própria escola;

b - por transferência, para alunos oriundos de outras escolas do Estado, do País ou do Exterior;

c - independentemente de escolarização anterior, mediante **avaliação** feita pela escola, que defina o grau de **desenvolvimento e experiência** do candidato para **localização** na série(s) e curso(s) quando não possuam comprovante de escolaridade, permitindo sua matrícula na série adequada, observada as seguintes regras:

c - I - os **testes** para localização na série ou forma equivalente e em curso para candidatos que não possuam comprovante de escolaridade, serão **classificatórios**, considerando-se o elenco curricular da Base Nacional Comum, abrangendo as áreas fundamentais do conhecimento da Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História;

c - II - os **testes** aos quais se refere o item anterior, só poderão ser aplicados por escola que possua o curso e o nível de ensino correspondente autorizado ou reconhecido pelo respectivo Conselho de Educação ou por órgão próprio do Sistema Estadual ou Municipal de Ensino;

c - III - os **testes** em referência serão elaborados pela equipe de técnicos e professores da escola, constituídos por conteúdos terminais das disciplinas do elenco curricular da Base Nacional Comum, equivalentes a série ou a outras formas adotadas imediatamente anterior a pretendida pelo candidato à matrícula;

c - IV - o candidato, logrando aprovação nos **testes** aos quais for submetido a escola procederá a devida **classificação** na série ou forma equivalente, nessa o matriculando;

c – V - as notas ou menções obtidas no **teste classificatório** deverão constar, obrigatoriamente, dos documentos que integram a vida escolar do aluno; [...] (RONDÔNIA, 2000, grifos meus).

Observa-se que o texto não diferencia os termos referentes à avaliação, sendo adotados como sinônimos (avaliação, verificação, testes, exames, teste classificatório), fato que me remete a Vigotski (2004b, p. 301, Grifos do autor) quando afirma: “[...] *a palavra, ao nomear o fato, proporciona ao mesmo tempo a filosofia do fato*, sua teoria, seu sistema”. Desse modo, a palavra, além de designar os objetos, possui uma carga de significação nem sempre possível de ser identificada sem um exame crítico.

Esse aspecto retrata as contradições das diretrizes com as bases que fundamentam o ensino no Brasil. De acordo com o que está posto nos PCN (bases), a avaliação deve ocorrer em relação ao desenvolvimento dos educandos; na Resolução (diretrizes), a avaliação ora é tomada como teste de classificação e localização em séries, ora é tomada para definição do grau de desenvolvimento do candidato a determinadas séries.

Na perspectiva vigotskiana: “Uma palavra pode adquirir um uso funcional diferente” [como um nome, um signo associativo, um complexo, um conceito, um estado de coisas e relações]. “O modo como ela é usada determinará a operação de pensamento a ser realizada com a ajuda dessa palavra” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 130). Da forma como está significada, na Resolução em análise, a sentença “verificação do rendimento escolar”, descrita no inciso VII do Art. 21 (RONDÔNIA, 2000), não deixa dúvidas de sua intenção de relacionar o resultado obtido pelo “aluno ou candidato” num exame e não em um processo de avaliação como atividade promotora do pensamento.

Ainda do Art. 21, destaque:

III - lacuna na vida escolar, nos casos de alunos que estejam cursando determinada série e não tenham concluído série (s) anterior (es), observando necessariamente:

a) - quando a lacuna constatada não tenha decorrido de matrícula dolosa na série posterior, dentro do mesmo nível de ensino, caberá ao Conselho de Professores da escola onde houver sido detectada, analisar o desempenho do aluno na(s) série(s) posterior(es) e decidir sobre a regularização de sua vida escolar, com a lavratura de ata e anotação nos assentamentos escolares do aluno;

e) - o Conselho de Professores decidirá, se achar conveniente e necessário, nos casos de lacuna afetos à sua deliberação, pela aplicação de exames com os comportamentos terminais da série no(s) componente(s) curricular(es) que compõem o currículo escolar.

IV - a **avaliação** que define o grau de desenvolvimento e experiência do candidato ou aluno será feita por escola que:

- a) - comprove estar com autorização de funcionamento vigente ou reconhecida pelo órgão próprio do sistema de ensino;
- b) esteja regularizada para oferecer o(s) nível(is) de ensino em que pretende credenciar-se para aplicar as avaliações;
- c) - esteja credenciada pela Secretaria de Estado da Educação ou pelos órgãos correspondentes nos Municípios, conforme o sistema de ensino a que pertença;
- d) - **a escola credenciada deve ter em seu quadro técnico, equipe de avaliadores formada por Pedagogos, Psicólogos e Professores, devidamente habilitados e idôneos, designados para compô-la pelas Secretarias estadual e municipais de educação ou órgãos equivalentes dos respectivos sistemas de ensino.**
- e) - a escola credenciada para aplicar as **avaliações** ou o setor próprio da Secretaria de Educação deve lavrar as Atas de Resultados Finais e expedir o documento escolar do aluno, fazendo menção a esta Resolução. [...]

VII - A **verificação do rendimento escolar**, sob a responsabilidade da escola, será regulamentada no regimento escolar, observando os seguintes critérios:

- a) - avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de exames finais, quando adotados;
- b) - possibilidade de aceleração de estudos para alunos com **atraso escolar**, definida no regimento da escola, com base na proposta pedagógica, devendo ser aprovada pelo órgão próprio do sistema de ensino, antes da efetiva implantação;
- c) - possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante **verificação** do aprendizado, conforme estabelecido no regimento escolar e nesta Resolução;
- d) - aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) os estabelecimentos de ensino definirão, em regimento escolar, os critérios mínimos para avaliação e recuperação do **aproveitamento** escolar, observada a legislação de ensino vigente e esta Resolução;

VIII - a obrigatoriedade de estudos de recuperação, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos devidamente aprovados, observando:

- a) - devem ser oferecidos, preferencialmente, paralelos ao período letivo e com prioridade no mesmo turno da matrícula regular do aluno;
- b) os estudos de recuperação obrigatórios, a serem oferecido pelos estabelecimentos de ensino aos alunos, serão gratuitos;
- c) - os alunos terão direito a estudos de recuperação em todos os componentes curriculares;
- d) - não haverá estudos de recuperação por insuficiência de frequência. (RONDÔNIA 2000, grifos meus).

A alínea “d” do inciso IV me instiga a pensar sobre o papel dos profissionais “avaliadores”, sobretudo o psicólogo. Diante da tentativa de superar a visão fragmentada, apoiada nas correntes idealistas e empiristas no trabalho com o gênero humano, a Psicologia Histórico-Cultural: “[...] revela as consequências que tem para a análise psicológica o fato de não levar em conta a *cultura* como definidora da condição humana”. A cultura é a essência do desenvolvimento humano, sendo ele próprio o desenvolvimento cultural, cujo movimento necessário é o de transformar o ser biológico em ser cultural (PINO, 2005, p. 52, grifos do autor). A análise possível é a de uma avaliação que não propicia esse desenvolvimento.

A alínea “e” do mesmo inciso me permite inferir que, vista apenas como uma bateria de testes de classificação, essa configuração de avaliação não pode ser chamada de atividade, pois não possibilita meios para identificação da apropriação das elaborações humanas. Destaca-se que a avaliação à que o indivíduo será submetido, por meio desses testes, ocorrerá em um período curto, considerando a necessidade imediata de solução para sua vida escolar localizando-o em uma classe. Dessa forma, a escola não promoverá quaisquer intervenções para o desenvolvimento das capacidades dos alunos, logo não deveria receber a denominação de avaliação.

A alínea “a” do inciso VII suscita a necessidade de uma reflexão acerca do que vem a figurar os aspectos “quantitativos e qualitativos”. Conforme a primeira lei da dialética, quantidade e qualidade formam uma unidade e pequenas mudanças quantitativas podem gerar uma mudança qualitativa. Contudo, da forma como está colocado na Resolução 138/99-CEE/RO, esses aspectos refletem uma contradição, pois estão polarizados, condizendo com as leis da metafísica, ao contrário do que está descrito nas bases da educação nacional, no sentido de promover o desenvolvimento crítico dos cidadãos.

As alíneas “b” e “c” do inciso comentado anteriormente explicitam, em suas linhas, a justificação da aprovação dos alunos para atender às demandas da sociedade capitalista, fundadas em comprovação de conclusão e não em processos de desenvolvimento; evidenciando-se a contradição entre o atraso apresentado pelos alunos e a promoção.

A despeito de os estudos de recuperação necessitarem de extensa análise sobre o inciso VIII dessa Resolução, apenas ressalto a visão notadamente retrospectiva da avaliação por meio dessa estrutura que não propicia a

identificação de “brotos” por meio da zona de desenvolvimento proximal, pois não há tempo para esse procedimento em final de processo de ensino.

Pode-se afirmar que nesse documento a avaliação está circunscrita como instrumento imediato vinculado às concepções classificatórias, quantitativista e, conseqüentemente, excludente, cuja proposta não avalia o desenvolvimento humano, além de atribuir ênfase aos aspectos regulamentadores e burocratizados em detrimento de aspectos pedagógicos.

Ressalto que a função mediatizadora da avaliação da aprendizagem escolar é um instrumento de pensamento e tem função generalizadora, contribuindo para a formação dos conceitos científicos pelos alunos promovendo novas possibilidades de avaliação. Ou seja, por meio da avaliação que os professores procedem na identificação das zonas de desenvolvimento proximal de seus alunos, fornecem pistas a respeito do desenvolvimento de zonas reais de aprendizagem, disso decorre o processo de desenvolvimento criando possibilidades de utilização do pensamento.

Outro aspecto identificado, na Resolução 138/99-CEE/RO, é a não existência de indícios acerca das concepções de homem e de sociedade que se pretende formar. Reproduz a ideia de formação cidadã, pela apropriação de um discurso revolucionário, mas induz à transposição da educação para uma prática reacionária.

O homem não está dissociado de seus pares e da natureza. Para Vigotski e a Psicologia Histórico-Cultural, as funções elementares nem originam as funções superiores nem essas advêm imediatamente daquelas. As primeiras são transmitidas ao homem pela herança recebida da espécie, e as segundas se formam na prática social, em atividade. Portanto, o pensamento e a linguagem são propagações dessa prática que os homens fazem coletivamente, sendo que dessas propagações surgem outras cada vez mais elaboradas. É próprio do homem cultural conferir significação às coisas e é na vida material que esse processo acontece e disso decorre a cultura. É na cultura, por meio das significações e relações, que os homens se humanizam, o que seria inviável sem a passagem da sua forma biológica à cultural (PINO, 2005).

As intervenções imediatas propostas pelas avaliações, encerradas em instrumentos que têm por função apenas medir, classificar, localizar, não propiciam a transformação do homem/aluno biológico em cultural (humanização), portanto promovem mais a sua exclusão (desumanização).

Continuando o estudo, analisei a Resolução 149/00-CEE/RO. Essa, homologada em 28 de dezembro de 2000: “Estabelece normas para avaliação e recuperação da aprendizagem a serem dispostas nos regimentos escolares ou similares, dos estabelecimentos do sistema de ensino e, dá outras providências” (RONDÔNIA, 2000).

O Art. 1º dessa Resolução repete o equívoco conceitual descrito no documento anteriormente analisado (Resolução 138/99-CEE/RO):

Ao estabelecimento de ensino compete com exclusividade proceder a **verificação do rendimento escolar** de seus alunos, definindo em seu regimento escolar ou similar, os critérios para **avaliação e recuperação do aproveitamento escolar**, observando a legislação de ensino vigente e esta Resolução. (RONDÔNIA, 2000, grifos meus).

Não está explicitado um conceito nem definições acerca do que vem a ser verificação do rendimento e o que é avaliação e recuperação do aproveitamento. No Art. 2º, o conflito é recorrente: “A **verificação do rendimento escolar** compreenderá a **avaliação do aproveitamento** e a apuração da assiduidade” (RONDÔNIA, 2000, grifos meus).

A Resolução 149/00-CEE/RO repete (a exemplo da LDB, dos PCN e da Resolução 138/99-CEE/RO), no § 1º, a contradição acerca da preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos — contradição essa analisada anteriormente à luz da primeira lei da dialética — e vai além quando faculta a adoção de exame final: “[...] a avaliação do desempenho do aluno deverá ser contínua e cumulativa com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os dos resultados ao longo do período letivo sobre os exames finais, quando adotados” (RONDÔNIA, 2000). Apesar da consideração de que esses exames não designem a condição formativa do aluno, somente o fato de serem sugeridos já aponta para a importância dada pelo sistema à ideia de segunda chance, recuperação do que não foi aprendido, levando à significação de um processo educativo que não foi eficaz.

O Anexo I, da Resolução 149/00-CEE/RO, determina:

- O estabelecimento de ensino se entender ser conveniente poderá adotar para promoção de alunos da 1ª série do ensino fundamental e de seus alunos da 2ª a 8ª série do ensino fundamental e do ensino médio as seguintes normas:
 - 1 – na 1ª série do ensino fundamental, no final do quarto bimestre, ocorrerá a verificação do rendimento escolar sendo o aluno submetido a avaliação que constará de testes de leitura e testes escritos que decidirão a sua promoção;
 - 2 – o aluno da 1ª série do ensino fundamental que nos testes de leitura e nos testes escritos do final do quarto bimestre, não obtiver a nota mínima estabelecida para a

promoção, será submetido a estudos de recuperação, ao final dos quais deverá alcançá-la para então ser considerado aprovado e promovido para a série subsequente. (RONDÔNIA, 2000).

Novamente surgem os testes como principal instrumento para a verificação de rendimento. Observo, portanto, que a preocupação com os resultados é recorrente na educação em todos seus níveis. Trocam-se notas por progressões em séries/anos, aplicam-se testes e exames como mecanismos para aferição desses resultados, mas pouca atenção é dada aos processos de aprendizagem e desenvolvimento, reafirmando a transformação de tudo em mercadoria.

Por fim, destaco que esse anexo é composto basicamente por extensos exemplos de cálculos a serem realizados para a atribuição das notas dos alunos. Tais exemplos caracterizam-se na forma como o sistema deve funcionar para atender a um modelo dominante de educação, pois a dimensão quantitativa objetivada em números é descrita em detalhes, mas o mesmo não ocorre com a dimensão qualitativa, subjetiva, o que me permite reafirmar a não apropriação dos conceitos de quantidade e qualidade evidenciados na LDB.

4.1.3 A avaliação na legislação municipal

Com o objetivo de apreender a realidade local em nível municipal da avaliação da aprendizagem escolar, analisei a Resolução nº 24/07-CME, do Conselho Municipal de Educação (CME), de 11 de dezembro de 2007, instrumento que “dispõe sobre as Normas para Avaliação do Ensino e Aprendizagem” (PORTO VELHO, 2007). Essa Resolução foi elaborada pelo Conselho Municipal de Educação - CME, criado em 1998:

[...] vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho, é um órgão do Sistema Municipal de Ensino desde 1998 nos termos da Lei Complementar nº 081, de 11/11/1998 (revogada pela Lei Complementar nº 267/2006), com as seguintes funções: consultiva, propositiva, mobilizadora, deliberativa, avaliativa e fiscalizadora. É constituído por uma Presidência, um Conselho Pleno e dois Departamentos com respectivas Divisões e Apoios Administrativos.

A criação do CME deu-se a partir dos pedidos de providências Nº 002/CMPV-97 e Nº 004/CMPV-97 e contou inicialmente com uma equipe de educadores para a elaboração e execução do projeto e de sua implantação, tendo iniciado suas atividades em: “[...] 1998 com amparo da Lei Complementar nº 071, de 21/10/1997 e a partir de 2002 está sendo regulado pela Lei Complementar nº 137, de 27/12/2001 e seqüencialmente por seu

Regimento Interno, homologado pelo Decreto nº 9.375, de 20 de abril de 2004” (PORTO VELHO, 2012).

A Resolução Nº 24/CME-07 abre seu texto afirmando que:

[...] é a escola, consideradas as suas peculiaridades, que tem condições para avaliar seus alunos, pois é ela a responsável pelo ensino, é nela que os professores e alunos convivem diariamente, se conhecem, se interagem, é nela que deve existir o acompanhamento contínuo do desempenho escolar global. É, portanto, na escola que devem ser resolvidas as questões referentes à avaliação do aluno, mediante uma prática avaliativa coerente, adequada, levando em conta os critérios pedagógicos admitidos nos textos legais. (PORTO VELHO, 2007).

Ainda em seu exórdio, explicita a importância da adoção de “diretrizes teórico-metodológicas” que auxiliem tanto os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, quanto os órgãos que se ocupam de acompanhar, orientar e decidir acerca dos “possíveis pedidos de recursos” (PORTO VELHO, 2007).

No âmbito da referida Resolução, o CME enfatiza o fortalecimento da autonomia da escola e orienta:

[...] para que nos seus critérios de avaliação leve sempre em consideração o seu caráter formativo e diagnóstico. Entenda a Escola a avaliação como meio ou suporte para descobrir o que o aluno aprendeu, quanto aprendeu, por que não aprendeu, como ele aprende e como direcionar a sua prática para que ele aprenda. (PORTO VELHO, 2007).

O Capítulo I regulamenta a “Avaliação do aproveitamento”, em que, por meio dos Artigos 1º e 2º, enfatiza a importância da elaboração do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento Escolar, os quais devem, respectivamente, contemplar a “avaliação diagnóstica, formativa e somativa” e regulamentar “os serviços administrativos, técnicos e docentes” (PORTO VELHO, 2007).

O Artigo 3º traz o conceito de avaliação adotado pelo sistema municipal, assim expresso:

[...] deve ser entendida como um dos aspectos do ensino pelo qual o professor estuda e interpreta os dados da aprendizagem e de seu próprio trabalho, com as finalidades de acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos alunos, bem como diagnosticar seus resultados e atribuir-lhes valor. (PORTO VELHO, 2007).

A Resolução está fundamentada nos PCN quando orienta a adoção da avaliação nas suas formas diagnóstica, formativa e somativa. Compreende-se o esforço por adotá-la como uma ação em favor do acompanhamento, pelo professor, do processo de aprendizagem do aluno. Todavia a avaliação não deveria ser entendida como um “aspecto do ensino”, o que a configura apenas

como uma face ou um lado. Compreendida na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e do materialismo histórico dialético, a avaliação é uma atividade que medeia os processos de ensino e aprendizagem, fornecendo informações que subsidiem a tomada de decisão para novas atividades tanto do professor como do próprio aluno.

Os Artigos 4º, 5º e 6º, respectivamente, enfatizam que “os critérios e instrumentos de avaliação deverão ser explicitados no Regimento Escolar” e advertem que a avaliação deve “incidir sobre o desempenho do aluno em diferentes situações de aprendizagem”, apontando ainda que os procedimentos de avaliação devem considerar a comparação entre “os parâmetros indicados pelos conteúdos de ensino” e não “dos alunos entre si” (PORTO VELHO, 2007).

No Art. 7º reafirma-se o proposto na LDB e PCN, na avaliação os aspectos qualitativos deverão preponderar sobre os quantitativos e essa deverá “ser contínua, permanente e cumulativa” (Art. 8º). O Art. 9º atribui responsabilidades ao órgão colegiado, indicado pelo Regimento Escolar para o debate e análise das informações intervenientes da aprendizagem para os anos, séries, ciclos, graus ou períodos referentes ao ensino fundamental e médio. Os Artigos 11 e 12 preconizam os procedimentos de registros e encaminhamento dos resultados à Secretaria Municipal de Educação, respectivamente (PORTO VELHO, 2007).

Os Capítulos II e III discorrem concomitantemente sobre a “Recuperação dos Estudos” aos alunos cujo aproveitamento foi insuficiente para a promoção e acerca da regulamentação das diretrizes para a promoção dos alunos, inclusive aqueles com “características especiais” (Artigo 23) e: “as responsabilidades e operacionalização do processo de avaliação na escola são descritos no Capítulo IV, com ênfase na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, nas reuniões para a superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos e na garantia do funcionamento dos órgãos colegiados” (PORTO VELHO, 2007).

Ressalto um aspecto interessante nessa Resolução, a garantia de os alunos, ou seus responsáveis, recorrerem dos resultados alcançados; para tanto, descreve-se o processo para a interposição dos recursos (Artigos 28 a 36). Nesse movimento, também se fortalece o conselho de classe como instância avaliadora responsável por apreciar e deliberar sobre o pedido.

Na contramão do esforço por avançar numa concepção e prática de avaliação, talvez para dar cumprimento ao previsto na LDB, a Resolução dedica um capítulo completo (Capítulo II), constituído por sete artigos (Artigos 12 a 19), para tratar de recuperação de estudos.

Considerando a proposta de avaliação formativa propugnada na Resolução, a adoção da recuperação apresenta-se como contraditória com essa avaliação que tem como principal objetivo “[...] proporcionar um diagnóstico permanente e individualizado para, a partir deste, o professor intervir de forma diferenciada” (SOUZA, 2000, p. 22). Apreendo a recuperação como um recurso que não se justifica; pois, em uma escola que é concebida para ensinar e, nesse contexto, cumpre à avaliação o acompanhamento da aprendizagem, ao se criar um instrumento para recuperar uma aprendizagem que não aconteceu, a recuperação surge para aquilo que ainda não foi aprendido. Dessa forma, não faz sentido sua adoção e sim a busca por formas de garantia de aprendizagem durante todo o processo, sendo a avaliação utilizada para dimensionar as mediações necessárias.

Dois outros aspectos que considero relevantes na Resolução são o direcionamento dado ao Projeto Político Pedagógico (PPP), que deve ser elaborado em coletividade, em que a avaliação é parte constituinte e a exigência da participação efetiva dos gestores para garantia do processo de avaliação postulado.

Embora ainda mereça revisão, a Resolução traz, em seu corpo, indícios de uma compreensão de avaliação como acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Apesar de os sistemas educacionais muito terem avançado no sentido de compreender as elaborações humanas e convertê-las em novos processos de objetivação, a constituição prática desses processos se configuram em situações complexas.

Em comparação entre os dois sistemas públicos de ensino, deduzo que o sistema estadual agrega uma dimensão maior em relação ao municipal. O estado de Rondônia possui 52 municípios, o que dificulta a promoção de articulações para a compreensão das necessidades das escolas, comprometendo, conseqüentemente, o processo de gestão e de identificação das intervenções necessárias para a melhoria do sistema como um todo.

Ressalto ainda as condições de produção das resoluções em relação à história de cada um dos órgãos legislativos educacionais. O município de

Porto Velho contou com a mobilização política de educadores para a formação do Conselho Municipal de Educação. Já o estado de Rondônia, bem como o Conselho Estadual de Educação, teve sua fundação durante um governo militar que pouco favorecia as articulações sociais. Vale lembrar que Rondônia foi instituído como estado da federação pela Lei Complementar N° 41, de 22 de dezembro de 1981, pelo então Presidente da República João Figueiredo, General do Exército brasileiro (BRASIL, 1981).

Sob essa perspectiva de análise, é necessário considerar o que afirmam Marx e Engels (1991) sobre a importância da superação da contradição entre os interesses individuais e os interesses coletivos para a superação da ordem dominante. Para Marx (2008a, p. 211), a humanidade só conseguirá realizar tarefas para as quais está preparada, ou seja, é necessário desenvolver a capacidade de analisar “[...] a situação, as relações, as condições, sob as quais somente a revolução moderna se torna séria”.

Os objetivos devem ser coletivos, a educação escolar precisa ser reconhecida como fator de humanização devendo, portanto contar com a participação popular em atividade coletiva para a consolidação dos seus rumos, incluindo a elaboração de suas diretrizes, o que ainda não ocorre.

Como salienta Luckesi (2011), quando se objetiva a produção de conhecimentos, uma condição precedente de todo avaliador é a disposição psicológica de acolher a realidade como ela é. Essa ação carece cuidado para não a distorcer, imprimindo julgamentos, preconceitos, buscando correção de desvios e buscando percebê-la com atenção e eficiência. Avaliar demanda suspender nossos próprios julgamentos sobre as pessoas e situações, para a adoção de uma conduta de acolhimento. Ao agir de maneira contrária, corre-se o risco de incorrer na exclusão de tudo o que pode apresentar-se como possibilidade. Essa disposição não é natural e sim construída, conforme reforça o autor:

Para que os atos educativos se efetivem, o educando, como ponto de partida, necessita do acolhimento do educador, não do seu julgamento. O ato de acolher é um ato amoroso que primeiro inclui para depois (somente depois) verificar as possibilidades do que fazer. Dispor-se a acolher a realidade significa que há um desejo de buscar soluções para os impasses, e não simplesmente constatá-los. (LUCKESI, 2011, p. 270).

Apesar de a fundamentação em avaliação da aprendizagem escolar deste estudo estar pautada em Luckesi, e de concordarmos em grande parte com suas concepções, questionamos alguns pontos acerca da relação que o autor

estabelece entre indivíduo e sociedade, pois, em defesa de uma avaliação includente, propõe a formação do “eu” com base nas perspectivas freudianas e nas concepções éticas e morais de Lawrence Kohlberg, notadamente piagetiano. Em diversas passagens de sua obra, é possível identificar a ausência de uma discussão mais aprofundada acerca dessa relação, conforme demonstrado a seguir:

Olhando para o outro, encontramos uma razão de ser para o nosso agir, de tal forma que eu e o outro, juntos, possamos garantir a vida para *todos nós* – uma vez que, como seres humanos, somos iguais em direitos e deveres.

Assim, a fonte da ética é o outro. Todavia, para vivermos em eticamente nesse contexto, importa mais *servir* do que *respeitar* o outro; mais servir o meio ambiente que respeitá-lo. O serviço é ativo, eficiente ao passo que o respeito, na maior parte das vezes, é passivo. Respeita-se o outro, mas em favor dele, “não se move uma palha”. Que respeito é esse? (LUCKESI, 2011, p. 40, grifos do autor).

É evidente que essa quimera possibilitaria uma convivência humana muito melhor; contudo não acredito que a sociedade atinja tal estado de isenção, uma vez que está sob a égide de relações sociais antagônicas e contraditórias, resultantes da sua estrutura material. Ao passo que o pensamento e os conceitos se formam, os seres humanos estão expostos às ideologias que se imbricam e “mascaram” a realidade. No momento mesmo em que se procura analisá-la, os julgamentos se efetivam. Essa dialética, ao mesmo tempo que promove a transformação, carrega os processos de alienação vivenciados no contexto social. Portanto, essa é a forma ideal; contudo esse olhar para a realidade é feito com base nas minhas experiências e com a formação teórico-metodológica que desenvolvi ao longo do tempo.

O professor possui, em sua prática pedagógica, extrema responsabilidade sobre a vida de seus alunos, seja pela adoção dos critérios e procedimentos para avaliá-los, seja pela maneira como enxergue suas capacidades e seus potenciais (FRANCO, 1990).

A avaliação envolve dimensões amplas que precisam ser consideradas no processo educativo como aspectos que influenciam diretamente na relação dos atores que nele estão inseridos como lembra Souza (2005, p. 153):

A construção de uma proposta de avaliação passa inevitavelmente por uma opção sobre ensinar e aprender, que por sua vez expressa a escolha de um modelo epistemológico-pedagógico. É importante considerar a dimensão da organização do trabalho pedagógico, afinal é neste que a avaliação se fundamenta, bem como a interação professor/aluno.

Na condição de seres humanos, avaliamos para conhecer e proporcionar tomadas de decisão fundamentadas. Para tanto, os alunos precisam receber o máximo de informações acerca de seus avanços em termos de apreensão dos conhecimentos dos quais necessita se apropriar, bem como os usos que poderá efetuar com essas informações para a melhoria de sua conduta e ações.

Ao assumir moralmente esse compromisso de fornecer informações adequadas que contribuam para o progresso dos alunos, os professores evitam incorrer no “abuso irracional do poder” e garantem o “exercício ético e justo da autoridade” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 115).

Posso afirmar que, antes de a avaliação se materializar objetivada pelos instrumentos, ela está perpassada pela subjetividade do professor. Da maneira como se avalia atualmente na sociedade da qual somos partícipes, na qual os acontecimentos são efêmeros e as relações pouco sólidas, do aligeiramento na formação de professores e do esvaziamento de conteúdos científicos, atua-se igualmente na escola, o que resulta em diagnósticos pouco ou nada fundamentados que frequentemente excluem estudantes ou encaminha-se para classes especiais, com o argumento da culpabilização, centrada nas dificuldades de aprendizagem ou na condição econômica e social das suas famílias.

Essa conduta pode ser analisada sob a égide do que aponta Asbahr (2005) sobre o trabalho na perspectiva do materialismo histórico dialético. Ele é o que nos humaniza. Assim, é possível depreender o trabalho educativo sob essa mesma interpretação. Contudo, inseridos em uma sociedade capitalista, estamos mais propensos à degradação do que à humanização, caracterizada pela exploração da força de trabalho de uma parcela da população que detém os meios de produção, sobre os que não os têm.

Perante os apontamentos levantados sobre a avaliação da aprendizagem escolar, ressaltamos concepções pautadas em discursos e práticas fragmentadas, a exemplo de como a avaliação tem sido tratada; pois, embora o discurso pronuncie que se avalia o aluno na sua totalidade, na prática isso não ocorre. A avaliação continua sendo pontual e centrada na falta, apenas naquilo que o aluno conseguiu acumular no passado, desconsiderando o devir. O mesmo ocorre nos discursos acerca da inclusão dissociados dos fatores condicionantes da exclusão, o que segrega o ser humano e o destitui de suas potencialidades.

Apesar de esse ser um estudo teórico, minha experiência e inserção nas instituições educacionais, na condição de educadora, produtora de avaliação e aluna — recebedora de avaliação — contam-me de que a avaliação continua a ser o “calcanhar de Aquiles” da educação brasileira, uma vez que continua fabricante de resultados e dissociada do contexto histórico e social.

Esse tratamento resulta no esvaziamento do ser integral, humanizado e possuidor de capacidades e potenciais, como afirma Barroco (2011, p. 171): “Penso que a nossa luta é pelo enfrentamento às condições geradoras da alienação e do esvaziamento ou empobrecimento do homem, da sua não realização como homem cultural e livre, em prol da criação e do suprimento de novas necessidades”.

Nessa direção, o objetivo deverá ser o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, partindo do acolhimento desse aluno e do desenvolvimento da consciência de educadores para o que a autora aponta ser “a constituição do humano no homem, de atividade humana na sociedade do não trabalho, das diferentes possibilidades e modos de existir; seja por ter de apostar e investir naquilo que não se vê, mas que se espera: no vir a ser” (BARROCO, 2011, p. 171).

A superação da visão que se tem nas escolas atuais acerca da avaliação demanda que seja abandonado o foco nos instrumentos e no próprio processo avaliativo como aspecto independente da atividade educativa, para analisar o aluno e seu percurso de desenvolvimento, tendo como pilar precedente a aprendizagem.

A Psicologia Histórico-Cultural pode fornecer subsídios aos professores, no sentido de que, a partir de um processo reflexivo, desenvolvam uma consciência mais específica sobre como se dá a avaliação na forma de legitimação do que foi apreendido, para conhecer os processos de desenvolvimento dos alunos e identificar suas potências e não suas fragilidades, tornando a educação com bases mais projetivas e menos prospectivas. Isso significa dizer que a avaliação não pode ser vinculada apenas ao que já passou, mas em especial ao que poderá vir a ser.

A análise da influência que a educação escolar exerce sobre a formação da consciência demanda o conhecimento de como se formam os conceitos na vida da criança e quais os métodos para identificar cada estágio desse desenvolvimento, cuja gênese está na palavra como unidade de significado.

Assim, os professores terão mais e melhores possibilidades para promover intervenções adequadas por meio de processos avaliativos que identifiquem as zonas de desenvolvimento proximal de seus alunos, favorecendo o processo de apropriação dos conhecimentos científicos e conduzindo à utilização de tais conceitos na sua vida social.

Sob os fundamentos na Psicologia Histórico-Cultural, e analisando a constituição dos processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, posso concluir que os alunos desenvolvem suas capacidades de maneira mediada, isto é, a partir do auxílio de instrumentos, articulados processos de desenvolvimento e consolidação da linguagem e com as informações que recebem por meio da cultura, do que já foi anteriormente criado e recriado por outros homens.

Nesse sentido, os professores precisam conhecer a estrutura do desenvolvimento desses processos e devem admitir diferentes possibilidades para acessar os conhecimentos que os alunos já possuem para que possam realizar as intervenções pedagógicas necessárias e adequadas.

Entretanto as condições objetivas para esse intento ainda não foram todas conquistadas, exigindo, como afirma Marx (1968), a compreensão do movimento da história por parte do proletariado, aliada a processos revolucionários constantes, evitando, assim, o completo domínio da sociedade pela burguesia.

A compreensão da importância da organização política e social é fundamental para que os professores e demais profissionais atuantes no contexto escolar reconheçam seus próprios direitos e de seus alunos a uma estrutura física adequada, a processos de formação e à valorização profissional como aspectos imprescindíveis ao desenvolvimento de um trabalho educativo de qualidade.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O FIM “DESTA” HISTÓRIA

Mas aqui começa uma outra história, a da gradual renovação de um homem, da sua regeneração paulatina, da sua passagem progressiva de um mundo para o outro, do seu conhecimento de uma realidade nova, inteiramente ignorada até aquele [ou o atual] momento. Poderia ser a matéria de uma nova narrativa – mas esta que vínhamos narrando termina aqui.

(Dostoiévski)

A direção tomada para a composição desta obra foi eleita com o objetivo de analisar a avaliação da aprendizagem escolar, relacionando-a aos condicionantes históricos e culturais inerentes à atividade educativa e social, por meio de um estudo teórico que analisou as concepções subjacentes aos documentos norteadores da avaliação na escola brasileira, no âmbito nacional (LDB, PCN, BNCC), estadual (especificamente o estado de Rondônia) e municipal (especificamente a cidade de Porto Velho). A perspectiva teórica adotada foi a Psicologia Histórico-Cultural, embasada nos princípios filosóficos, teóricos e metodológicos do materialismo histórico dialético; na área da Educação, nos fundamentamos na Pedagogia Histórico-Crítica e nas concepções de avaliação de Luckesi.

Realizei uma descrição sobre as formas de pensamento na história, buscando uma aproximação da Educação e da Psicologia para apreender como a avaliação se apresenta como atividade humana e escolar sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural.

Por fim, analisei aspectos da legislação nacional, estadual e municipal para identificar como a avaliação da aprendizagem escolar é tratada nesses documentos, o que me permitiu promover algumas sínteses no curso da investigação.

A avaliação é uma atividade humana, os homens a exercem para suprir suas necessidades e com objetivos determinados, mas essa não é uma característica inata, os homens não nascem avaliadores, eles aprendem a avaliar na própria atividade, pois é a partir de processos de apropriação que objetivam a natureza e se objetivam nela.

O estudo revelou que a atividade do pensamento é mediada no processo de trabalho, isto é, na atividade que os homens exercem no decorrer de sua existência. Essa mediação parte da apreensão do real por meio de instrumentos que, para determinadas funções, podem configurar-se na forma de objeto (ferramenta) ou em meios intelectuais para proceder a novos atos comportamentais, formando, assim, as funções psicológicas superiores.

A partir dos fundamentos de Vigotski (2004c), concluí que a avaliação é um dos principais mediadores, pois reúne ferramentas ou instrumentos que ora podem ser estímulos externos, ora funcionam como meio (operações psíquicas) para dirigir o comportamento, a partir da utilização ativa das propriedades cerebrais (ato instrumental) na sua relação dialética com os reflexos condicionados (processo natural de fechamento da conexão condicionada) exercendo influências sobre o comportamento.

Os mediadores, no entanto, são condicionados pela história cultural, nesse sentido os processos avaliativos podem significar as formas includentes ou excludentes de comportamento. Cada processo dependerá das relações que cada indivíduo conseguirá realizar na formação de sua individualidade (“em-si” ou “para-si”).

Conforme demarquei, desde o redimensionamento deste estudo, minha intenção inicial em processos inclusivos se fundiu a uma proposta de avaliação e de escola que considerem o gênero humano; dessa inquietação surgiu a intenção de adotar, neste exercício científico, uma visão de avaliação que busque a realidade como totalidade e não em seus aspectos classificatórios e excludentes. Cheguei, assim, ao que denominei avaliação totalizante.

Os homens são produtos e produtores da história e, nesse conjunto de elaborações, recorrem constantemente a processos avaliativos para procederem a sua atividade humana. Contudo, devido a uma série de condicionamentos históricos aos quais os indivíduos estão submetidos, essa atividade nem sempre se realiza de forma consciente. É preciso fazê-la com a consciência necessária para o devir, mas esse importante aspecto de sua individualidade não se forma sem a mediação dos outros homens e sem uma análise de suas condições materiais e das ações que realiza no contexto histórico onde são protagonizadas. Dessas necessidades, surge a sistematização do saber.

Considerarei que a atividade humana resulta da relação entre os objetivos, motivos e necessidades resultante da formação da própria consciência. Todavia essa relação não recebe a indicação de elementos com base no que os indivíduos percebem imediatamente, mas sim a partir do pensamento dialético capaz de explicitar as contradições que cada fenômeno encerra.

A escola, portanto, é um local onde os saberes necessariamente são sistematizados e deverão cumprir a função de inserção dos indivíduos no gênero humano, sendo a avaliação o instrumento dessa mediação, na forma de ferramenta, por meio das provas, observações, ou de outros recursos dos quais os professores se apropriam para identificar os avanços de seus alunos.

Em resposta à minha indagação inicial — “Como a Psicologia Histórico-Cultural poderá contribuir para a formação da consciência de professores e alunos capazes de avaliarem a própria conduta, promovendo a sua inserção no gênero humano por meio da escola?” —, é possível concluir que, dentro da atual organização da sociedade capitalista, jamais alcançaremos o ponto de chegada. No entanto, dentro de uma totalidade, podemos afirmar que os pressupostos dessa teoria, aliados ao método do materialismo histórico dialético, ajudam significativamente na apreensão de uma visão (um processo) de avaliação da aprendizagem escolar totalizante, capaz de contribuir para a formação da consciência e transformação da realidade humana por meio do desenvolvimento do pensamento dialético e crítico.

Cabe ressaltar que a avaliação da aprendizagem escolar cumpre a mesma e infeliz rota da teoria do valor trabalho, na qual as provas, os testes, exames, como instrumentos que são, recebem o status de avaliação e seus resultados são interpretados por alunos e professores como uma mercadoria, quando, na perspectiva totalizante, ela deveria ser vista como processo e os instrumentos se configuram apenas como produto no contexto da escolarização.

O processo de avaliação é cíclico, podendo ser exemplificado por uma espiral ascendente. Nesse processo, a atividade humana se constitui como o início da análise para posteriores reflexões e intervenções pelo grupo cultural e, na sua forma sistematizada, pela escola, por meio da atividade escolar, na busca por promover as mudanças necessárias na estrutura interna do comportamento dos indivíduos.

Com base no esquema de investigação pedológica de Vigotski (1997), apresento como proposição algumas atividades que podem ser realizadas pelos

educadores, no sentido de avaliar seus alunos em uma perspectiva totalizante e mediadora.

Inicialmente, é necessário o “Acolhimento”, momento em que se recebe o aluno em uma dada série/ano/ciclo. Ao ingressar na escola, o aluno já possui uma história social, na qual se constituiu como indivíduo, criou uma visão de mundo, formulou hipóteses a respeito da realidade, solidificou aprendizagens e sob essas foi promovido seu desenvolvimento.

É importante enfatizar que a sua história precedente, os dados de seu desenvolvimento e a sua história social podem ser averiguados a partir da segunda atividade que consiste na “Constatação da realidade”.

Essa atividade, a ser realizada pelos profissionais da escola, de forma mais específica pelo professor em conjunto com os demais profissionais, incluindo o psicólogo escolar, incide na apropriação e análise dos dados e das informações identificados tanto na história social quanto na vida escolar do aluno, caso esse já tenha frequentado a escola. Os educadores devem acessar o material existente, relacionando-os às informações trazidas pelas famílias, pelo próprio aluno ou pelos professores anteriores; analisando-os, refletindo sobre eles e, talvez, até mesmo os contrapondo para que possa configurar um histórico possível do aluno.

Outra indicação importante reside no fato de a atividade educativa ser necessariamente uma ação coletiva, não havendo possibilidade de se constituir de maneira isolada. A organização docente em grupos fortalece o estabelecimento de processos educacionais revolucionários. Disso depende tanto as condições subjetivas como as condições materiais de uma proposta educativa que se pretende bem-sucedida.

Após o efetivo conhecimento do que está dado como fato na vida e na história escolar do aluno é que poderá haver a “Definição da atividade”, isto é, a terceira ação dessa proposta, na qual serão definidos os instrumentos e as ferramentas para que sejam promovidas as mediações necessárias, com base em um padrão normativo definido previamente nos objetivos da proposta de ensino, consolidada no planejamento e em conformidade com o Projeto Político Pedagógico da escola.

Durante todo o processo, é fundamental focar no “Acompanhamento e na Formatividade”³⁹ adotados com base nas zonas de desenvolvimento proximal do aluno, identificadas durante o trabalho. Nisso consiste o cerne de todo o

processo uma vez que fornecerá as informações para a definição da prospecção de cada atividade em particular. A concepção na qual a proposta está fundamentada traduz esse exercício de formatividade como esteio para cada atividade realizada pelo professor, pois cada ato instrumental será conduzido por intervenções que, ao mesmo tempo que cumprem a função de instrumento, serão um meio para a reorganização de novos atos instrumentais.

Considero importante evidenciar que a ordem em que se apresentam os elementos da proposta (*Acolhimento, Constatação da realidade, Definição da atividade, Acompanhamento e Formatividade*) não se caracteriza por uma organização verticalizada, mas como ações que devem se concretizar numa relação em movimento.

Em observação à legislação analisada, concluo que essa perspectiva de avaliação ainda não é possível de ser aplicada no interior das escolas, pois as condições objetivas fornecidas, as políticas públicas para a atuação do professor e as matrizes neoliberais de organização da escola e da sociedade ainda não condizem com uma proposta ampla de humanização dos alunos e professores que se debatem em um sistema que pouco favorece a sua constituição como sujeitos capazes sequer de analisar criticamente o contexto em que vivem.

A atual configuração de sociedade (capitalista), portanto, reproduz a alienação vivida em sociedade, e os homens são fragmentados na sua atividade de trabalho, cujas determinações do capital transformam-nos em mercadorias, e essa conduta é reproduzida nas escolas, tendo como principal indicador a avaliação.

Da forma como comparece nos documentos, a concepção e a organização dos processos avaliativos escolares estão polarizadas e dicotomizadas em dois polos, a qualidade e quantidade. Somente quando o sentido da avaliação como atividade necessária à formação da genericidade humana passar a ser partilhado em sua significação social mais ampla e totalizante é que resultará na concepção de uma avaliação humanizadora.

Defendo a ideia de que avaliar é uma atividade que se aprende e decorre do exercício do pensamento; e a escola, como o local de sistematização dos saberes, é uma importante mediadora desse processo, para que os indivíduos humanos se reconheçam efetivamente como fazedores de história.

Em um contexto de reprodução, a história mostra que é no seio das relações que os homens operam as transformações. Dessa forma, a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural pode servir como fundamento para a transformação da consciência, provocando nos homens novos atos de comportamento para que em coletividade transformem uma escola burguesa em uma instituição para todas as pessoas. Todavia enfatizo o importante e necessário papel da escola e, sobretudo, da avaliação para a identificação dos saberes e práticas adquiridos.

Nesse ponto, há que se fazer uma reflexão sobre a sofrida situação que permeia a avaliação; pois, se não atuarmos com o propósito de utilizá-la na sua forma mediadora, identificando as possibilidades dos alunos e, simultaneamente, com a proposta de retomada de um ensino eficiente para aqueles que ainda não se apropriaram dos conteúdos necessários à sua formação consciente, a escola é banalizada e perde sua função.

A despeito de reconhecer a distância existente entre a realidade contemporânea, ainda fortemente influenciada pela dualidade empirista e idealista na história do pensamento, aponto para a possibilidade de uma nova sociedade que supere a fragmentação dos processos, resultantes de rasas equações entre tempo e movimento, advindas de processos de produção desenfreada para a garantia do enriquecimento de apenas uma parcela dominante e da fragmentação do homem e do ensino, na qual a nota se transforma em mercadoria, e o homem é visto igualmente de maneira fragmentada, separado de si mesmo, desconhecido também por si mesmo, e pelos outros, como totalidade.

Sinalizo também para a carência de novos processos de avaliação, embora reconhecendo as limitações da consciência humana diante da alienação pela divisão do trabalho que resulta em homens igualmente cindidos, reconheço que as novas concepções de avaliação partem da tomada de consciência pelo professor.

Assim, atento para a necessidade de relacionar competência técnica à consciência crítica do professor, para que esse possa identificar os obstáculos de sua prática pedagógica e o aluno como totalidade. Nessa direção, aponto para a falta de condições que limita o trabalho docente, carecendo de mais e melhores investimentos em políticas públicas que propiciem um trabalho digno em uma escola que atualmente não está configurada para o acesso e a

qualidade a todos os alunos tampouco para que os educadores exerçam seu papel e consolidem a função precípua da escola.

A pesquisa realizada para a escritura desta obra revelou a necessidade de as concepções encontradas, nos documentos oficiais, avançarem em suas proposições no sentido de preparar pessoas que se reconheçam como totalidades, bem como a sua realidade para que as atividades avaliativas (humana e educativa) coincidam, em seu sentido pessoal e significado social, para a formação do homem.

Aponto, ainda, a necessidade de superação da visão da educação focada na falta e não nas potências; pois, como afirma Vigotski, é preciso identificar os “brotos” de desenvolvimento para a realização de intervenções efetivas e necessárias às progressões dos alunos em suas aprendizagens, transformando as zonas de desenvolvimento proximal em zonas de desenvolvimento reais dialeticamente.

Refletindo acerca de instrumentos, recorro a Hemingway (2009, p. 110) quando, ainda que na voz de uma personagem, diz:

— Gostaria de ter uma pedra para afiar a faca – disse o velho depois de examinar os nós da ponta do remo. Devia ter trazido uma pedra. Sim, você devia ter trazido muitas coisas, pensou. Mas não as trouxe, velho. **Agora não é o momento de pensar naquilo que você não tem. Pense antes no que pode fazer com aquilo que tem.** (Grifos meus).

Tal excerto me conduz a uma pergunta: de quais instrumentos nós, educadores, diante da realidade que se apresenta, podemos nos apropriar para promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos nossos alunos?

Na finalização deste livro, encontro indicações de que o resgate da história fornece possibilidades para o desenvolvimento das capacidades humanas em seus aspectos mais amplos, por meio da compreensão dos processos de formação da consciência do sujeito aluno. Informações fundamentais das quais o professor precisa se apropriar para promover uma avaliação que conduza o aluno à formação da sua consciência, independentemente da sua condição física, econômica, intelectual ou social, promovendo sua transformação como indivíduo singular.

A avaliação é histórica, e os homens não nascem avaliadores; eles internalizam essa prática vivida tanto na atividade humana, quanto na atividade escolar, em processos de totalização que não são lineares e nem

harmônicos. Nascem dos conflitos e das relações que conseguem estabelecer com seu meio a partir da participação social, transformando uma visão caótica e sincrética do mundo em atividade humana.

Seguramente posso considerar que, sem o processo avaliativo sistematizado pela educação, não estaríamos localizados a essa altura da existência e sob o atual estágio de desenvolvimento do gênero humano. Todavia é necessário avançar podendo ser seguidos os princípios do próprio método dialético. Dessa forma, a educação tem a sua gênese e se estrutura como atividade humana, passa pelos processos de mediação da escola e retorna para uma atividade na qual os sujeitos se reconheçam efetivamente como partícipes da história.

Mais do que programas educacionais fragmentados e encerrados em si mesmos, é preciso ação de valorização do educador, de estudos sobre a formação dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento da consciência dos alunos, como Marx (2009b, p. 91) assevera: “Todo avanço efetivo é mais importante do que uma dúzia de programas”. É em atividade conjunta, prolongada e revolucionária, e ainda pela organização do ensino e dos programas pedagógicos pensados em coletividade, que teremos em vista uma ação comum totalizante.

Duas foram as principais dificuldades para a consolidação da investigação. A primeira tratou exatamente do ponto que acredito ser categórico e está relacionado às limitações que estudantes e professores têm em pensar dialeticamente, avaliar seus progressos individuais valendo-se da história como arrimo da existência e de como os processos de constituição da consciência, a partir das relações materiais que dependem dessa base dialética. Lembrando que essa questão não se ancora num dado colhido efetivamente da observação dos professores e dos alunos nem de seus discursos, mas daquilo que na literatura está posto sobre o assunto.

A segunda dificuldade foi encontrar bibliografias e referenciais que tratassem de uma avaliação sob o enfoque dialético como meio para a humanização. Tal dificuldade pode ser concebida como um dado que fortalece a minha defesa de que, na escola brasileira, pratique-se, de fato, uma avaliação humanizadora.

Indico a necessidade de mais aprofundamento na temática da avaliação como atividade humana e escolar, fundamentados em referenciais críticos e no

materialismo histórico dialético. Com o interesse de despertar em outros educadores a prática do pensamento dialético, defendo o exercício do pensamento e da escrita científicos para levar essa possibilidade a seus alunos.

Ressalto o vínculo deste estudo com o Centro de Pesquisa em Formação da Pessoa - Cepefop, da Universidade Federal de Rondônia (Unir), que tem como principal objetivo a compreensão do desenvolvimento humano, a valorização científica e social da região Norte por meio da formação de pesquisadores em cursos de pós-graduação Lato Sensu e Strictu Sensu e, com o Programa Nacional de Cooperação Acadêmica - Procad⁴⁰ “Novas Fronteiras⁴¹”, que tem como proponente a Unir e como associadas a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual de Maringá (UEM); cujos principais objetivos são: o fortalecimento do ensino e da pesquisa strictu-sensu, em nível de mestrado, a promoção de intercâmbios discente e docente; o desenvolvimento de pesquisas na área da Psicologia, para a melhoria da qualidade dos processos escolares e do desenvolvimento humano, a compreensão de problemas de escolarização e das políticas públicas no ensino fundamental, bem como as interlocuções entre os órgãos executivos da educação e as escolas; o estudo das relações entre práticas institucionais e políticas públicas em saúde e educação para o enfrentamento das dificuldades educacionais vigentes e compreensão do contexto que influencia as dificuldades no processo de escolarização.

Retomo a epígrafe deste capítulo para explicar o caráter “regenerativo” do homem flagrado na atual sociedade capitalista. Não que ele se tenha degenerado em processos arbitrários, deliberados de existência e de relações, mas que, sobretudo, passe a tomar consciência de sua totalidade em relação ao gênero humano e reconheça sua capacidade para forjar uma nova sociedade tendo o conhecimento científico como fulcro para sua atividade avaliativa e criadora pautada na consciência.

REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ CRUZ, C. La posición de Vigotsky y sus consecuencias instrumentales en el proceso de diagnóstico de los niños con necesidades educativas especiales. **Mendive**, Revista de Educación, [S.l.], v. 1, n. 3, p. 136,146, jun. 2003 Disponível em: http://www.revistamendive.rimed.cu/nfuentes/num3/pdf/Art_1_Carmen.pdf. Acesso em: 2 ago. 2020.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. Aprender com os erros e aprender com as perguntas. Sugestões para ação reflexiva e crítica. In: ÁLVAREZ MÉNDEZ. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 113-133.
- ANACHE, A. A. Psicologia Escolar e educação especial: versões, inserções e mediações. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 73-94, mar. 2010.
- 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: 1 ago. 2020.
- ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.) [on-line]. 2008. v. 12, n. 2, p. 469-475. Disponível em: <http://www.scielo.br/pee/v12n2/v12n2a20.pdf>. Acesso em: 9 set. 2012.
- ASBAHR, F. S. F. **Sentido pessoal e Projeto político pedagógico**: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.
- ASBAHR, F. S. F.; SOUZA, M. P. R. Buscando compreender as políticas públicas em educação: contribuições da Psicologia Escolar e da Psicologia Histórico-Cultural. 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. 185-220.
- MUNDOS. [Compositores] Bado e Baaribu [Cantor] Bado. Gente da mesma floresta. Itaú Cultural, São Paulo, p. 2006. 1 DVD. Faixa 10.
- BARROCO, S. M. S. Psicologia e educação: da inclusão e exclusão ou da exceção e da regra. 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. 157-184.
- BARROCO, S. M. S. Vigotski, arte e psiquismo humano: considerações para a psicologia educacional. In: FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. (org.). **Escola de Vigotski**: contribuições para a psicologia e a educação. Maringá: Eduem, 2009. p. 107-134.
- BARROCO, S. M. S. Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e educação especial: em defesa do desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 170-196. (Coleção Memória da Educação).
- BARROCO, S. M. S.; TULESKI, S. C. Vigotski: o homem cultural e seus processos criativos. **Revista Psicologia Educação do Programa de Estudos Pós-Graduados da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**. São Paulo: Psic. da Ed., 1º sem. 2007. n. 24, p. 15-33. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n24/v24a03.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2012.

BERNARDES, M. E. M. O Método de Investigação na Psicologia Histórico-Cultural e a Pesquisa sobre o Psiquismo Humano. **Psicologia Política**, v.10, n.20, 2010. Disponível em: http://www.fafich.ufmg.br/~psicopol/psicopol/index.php?id_secao=44. Acesso em: 18 out. 2011.

BERNARDES, M. E. M.; MOURA, M. O. Mediações simbólicas na atividade pedagógica. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 463-478, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n3/04.pdf>. Acesso em: 24 maio 2012.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD**. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/>. Acesso em: ago. a out. 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 jul. 2020.

BRASIL. **Lei Complementar Nº 41, de 22 de dezembro de 1981**. Brasília, 1981. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp41.htm. Acesso em: 9 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2011.

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

CARLINO, E. P. **A significação do conceito de inclusão escolar por professoras**. 2006. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2006.

CARVALHO, S. R.; MARTINS, L. M. A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (org.). **A exclusão dos “includidos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011. p. 17-35.

CHAUÍ, M. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000. (Coleção História do Povo Brasileiro, 1).

COUTINHO, C. N. **De Rousseau a Gramsci**: ensaios de teoria política. São Paulo: Boitempo, 2011.

CRUZ, V. M. S. **Avaliação da aprendizagem**: manifestações sobre a prática pedagógica e o discurso de novas possibilidades. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura). Universidade Estadual de Santa Catarina. Santa Catarina, 2004.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Assembleia Geral das Nações Unidas**. Nova York: 1948. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/11cndh/site/pndh/sis_int/onu/convencoes/Declaracao%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos-%201948.pdf. Acesso em: 6 ago. 2011.

DOSTOIÉVSKI. **Crime e castigo**. Tradução de Ivan Petrovich e Irina Wisnik Ribeiro. São Paulo: Martin Claret, 2007.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993. (Coleção Educação Contemporânea).

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção Educação Contemporânea).

DUARTE, N. **Teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

DUARTE, N. Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 7-21. (Coleção Memória da Educação).

ENGELS, F. **Anti-Dühring**. Londres: [s.n.], 1878. HTML por José Braz para The Marxists Internet Archive. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1877/antiduhring/index.htm>. Acesso em: 24 maio 2012.

ENGELS, F. **A origem da família, da sociedade privada e do Estado**. Tradução de Leandro Konder. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FACCI, M. G. D. “Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?” – Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. 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. 135-155.

FIDALGO, S. S. **A Linguagem da Inclusão/Exclusão Social-Escolar na História, nas Leis e na Prática Educacional**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

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

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

GENTE. [Compositor e intérprete]: Caetano Veloso. São Paulo: Millennium 20 músicas do século XX. PolyGram, São Paulo, 1998. 1 CD. Faixa 9.

GOLDMANN, L. **Dialética e cultura**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso, Carlos Nelson Coutinho e Giseh Vianna Konder. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GOMES, S. S. **Tessituras docentes de avaliação formativa**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003.

HEMINGWAY, E. **O velho e o mar**. Tradução de Fernando de Castro Ferro. 65. ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 1952-2009.

HORT, A. P. F. **Do propósito à prática: caminhos para a construção da escola inclusiva**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau. Santa Catarina, 2008.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. Tradução de J. Rodrigues de Meringe. [S.l.]: Membros do grupo de discussão Acrópolis (Filosofia), 1781. Disponível em: <http://br.egroups.com/group/acropolis/>. Acesso em: 30 abr. 2012.

KNOX, J. E. Prefácio. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 17-49.

KONDER, L. **Os marxistas e arte**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1967. (Coleção Perspectivas do Homem, v. 25).

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

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEONEL, Z. Prefácio da segunda edição. In: TULESKI, S. C. **Vigotski: a construção de uma psicologia marxista**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008. p. 15-19.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978a.

LEONTIEV, A. N. **Actividade Consciência e Personalidade**. Tradução de Maria Silvia Cintra Martins. Grupo de Estudos Marxistas em Educação HTML: 1978b. Disponível em: <http://www.marxists.org/>. Acesso em: 19 mar. 2012.

LEONTIEV, A. N. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. Tradução de Cláudia Berliner. 3. ed. São Paulo Martins Fontes, 2004. p. 425-470.

LIMA, L. F. Avaliação da aprendizagem escolar: uma análise necessária. In: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Programa de Desenvolvimento Educacional: PDE**. Goioerê: 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2146-6.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2012.

LOMBARDI, J. C. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas: Editora Alínea, 2011.

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LUCKESI, C. C. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (org.). **A didática em questão**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1989. p. 23-30.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

LURIA, A. R. **A construção da Mente**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Supervisão de tradução Sérgio Spritzer. 2. reimpressão. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

MACEDO, M. D. C. S. R. Ciranda. In: MACEDO, M. D. C. S. R. **Memorial de leitura**. Porto Velho, 2011. Memorial apresentado na disciplina: A compreensão do fenômeno da leitura nas suas interfaces, no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Rondônia, 2011. Não publicado.

MACEDO, M. D. C. S. R.; SOUZA, A. M. L. Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: a singularidade a serviço da coletividade. In: ABRAPEE. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas: ABRAPEE, 2012 - no prelo.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2010.

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: 21 fev. 2010.

MARX, K. **O capital: Crítica da economia política**. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. São Paulo: Civilização brasileira, 1968. (V. I, Livro primeiro – O processo de produção do capital, Coleção Perspectivas do Homem, v. 38, série economia).

MARX, K. **Para uma crítica da economia política**. [S.l.: s.n.], 2001. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/tme_08.pdf. Acesso em: 30 abr. 2012.

MARX, K. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. In: MARX, K. **A revolução antes da revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2008a. p. 199-336.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008b.

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

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã** (Feuerbach). Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1991. (Série Clássicos).

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução de Sueli Tomazini Barros Cassal. Porto Alegre: L&M, 2009a. (Coleção L&M Pocket).

MARX, K.; ENGELS, F. Crítica ao programa de Gotha: comentários à margem do programa do Partido Operário Alemão. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução de Sueli Tomazini Barros Cassal. Porto Alegre: L&M, 2009b. p. 85-131. (Coleção L&M Pocket).

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.

MICHEREFF, E. K. **Avaliação e seus meandros: a conquista do itinerário dialético**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2009.

MONIZ, M. I. D. S. **Ciclos e avaliação: repercussões da reforma do ensino da rede estadual de São Paulo (1996-2003) na sala de aula**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. O lado escuro da dislexia e do TDAH. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (org.). **A exclusão dos “incluídos”: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos**. Maringá: Eduem, 2011. p. 133-196.

NAGEL, L. H. Transformações históricas e processos educativos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 2, 2002, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: Sociedade Brasileira de História da Educação - SBHE, 2002. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/0711.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2012.

NETTO, J. P. A filosofia do direito hegeliano e a crítica de Marx. In: **O método em Marx**. (Aulas-palestras, DVD 1 e 2, v. 1 - 181 min.), Universidade Federal de Pernambuco, 2002. (Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – Procad).

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PLEKHANOV, G. V. **O papel do indivíduo na história**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PORTO VELHO. Prefeitura do Município. **Boletim eletrônico**. 2012. Disponível em: http://www.portovelho.ro.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=19. Acesso em: 31 jan. 2012.

PORTO VELHO. Conselho Municipal de Educação. **Resolução N° 24/CME-07, de 11 de dezembro de 2007**. Porto Velho, 2007. Disponível em: http://www.portovelho.ro.gov.br/alias/cme/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=62&Itemid=53. Acesso em: 22 jul. 2011.

RAMOS, G. **Vidas secas**. 72. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

REGO, T. C. Ensino e constituição do sujeito. *In*: VIVER MENTE E CÉREBRO. **Lev. Semenovitch Vygotsky: uma educação dialética**. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto. Edição Especial n. 2, p. 58-67, 2005. (Coleção Memória da Pedagogia).

RONDÔNIA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução N° 138/99-CEE/RO, de 17 de fevereiro de 2000**. Porto Velho, 2000.

RONDÔNIA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução N° 149/00-CEE/RO, de 28 de dezembro de 2000**. Porto Velho, 2000.

SARTORO, E. R. L. **Sentido pessoal atribuído por alunos adolescentes às trajetórias escolares “acidentadas”**. 2011. 158 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2011.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 jul. 2020.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. Prefácio à Edição Brasileira. *In*: MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção Memória da Educação).

SOUZA, A. M. L. **Avaliação no cotidiano da sala de aula de 1ª série do ensino fundamental: um estudo etnográfico**. 2000. 116 p. Dissertação (Mestrado Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

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, M. P. R. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 129-149, mar. 2010.

SOUZA, M. P. R. Políticas públicas e educação: desafios, dilemas e possibilidades. *In*: VIÉGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B. (org.). **Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 229-243.

TANAMACHI, E. R. A psicologia no contexto do materialismo histórico dialético: elementos para compreender a psicologia histórico-cultural. *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. 63-92.

TEIXEIRA, A. Administração pública brasileira e a educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 63, 1956. p. 3-23. Disponível em: www.bvanisioteixeira.ufba.br_artigos_admpublica. Acesso em: 30 jul. 2012.

TULESKI, S. C. **Vigotski**: a construção de uma psicologia marxista. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

TULESKI, S. C. **A relação entre texto e contexto na obra de Luria**: apontamentos para uma leitura marxista. Maringá: Eduem, 2011.

VIÉGAS, L. S.; ASBAHR, F. S. F.; ANGELUCCI, C. B. Apresentação. In: VIÉGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B. (org.). **Políticas públicas em educação**: uma análise crítica a partir da psicologia escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 9-23.

VIGOTSKI, L. S. Diagnóstico do desenvolvimento e clínica pedológica da infância difícil [Esquema de investigação pedológica]. Tradução de Achilles Delari Junior [das partes 5 e 6 de: VIGOTSKI, L. S. Diagnóstico del desarrollo y clínica paidológica de la infancia difícil. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo 5 – fundamentos de defectología. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia], 1997. p. 275-338. Versão digital disponível em: http://www.4shared.com/file/55971081/d96ff395/Vigotski_-_Diagnostico_do_desenvolvimento_e_clnica_pedolgica_da_infncia_difcil.html. Acesso em: 9 set. 2012.

VIGOTSKI, L. S. O manuscrito de 1929. In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, jul. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A transformação socialista do homem**. URSS: Varnitso, 1930. Tradução Marxists Internet Archive, english version, Nilson Dória, julho, 2004a. Disponível em: <http://www.marxists.org/>. Acesso em: 24 maio 2012.

VIGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise da Psicologia. Uma investigação metodológica. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. Tradução Claudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004b. p. 203-417. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

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, 2004c. p. 93-101. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores, 2002. Disponível em: www.jahr.org. Acesso em: 24 maio 2012.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VILLAS BOAS, B. M. F. (org.). **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

VILLAS BOAS, B. M. F. (org.). **Avaliação formativa**: práticas inovadoras. Campinas: Papirus, 2011. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

VIVER MENTE E CÉREBRO. **Lev. Semenovitch Vygotsky**: uma educação dialética. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto. Edição Especial n. 2, 2005. (Coleção Memória da Pedagogia).

WEST, M. L. **As sandálias do pescador**. Tradução de Fernando de Castro Ferro. 12. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 1963.

ZIBETTI, M. L. T. **Saberes docentes na prática de uma alfabetizadora**: um estudo etnográfico. 2005. 252 p. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

ZONTA, C. Prefácio. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (org.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011. p. 7-10.

¹Essa teoria recebe diversas denominações, dentre elas: “Psicologia soviética”, “Escola de Vigotski”, “Psicologia Histórico-Cultural”, “Teoria Histórico-Cultural”, “Psicologia Sócio-Histórica” e “Teoria Sócio-Histórica”, cuja principal tese baseia-se na concepção de que: “Para explicar as formas mais complexas da vida consciente do homem é imprescindível sair dos limites do organismo, buscar as origens desta vida consciente e do comportamento ‘categorial’, não nas profundidades do cérebro ou da alma, mas sim nas condições externas da vida e, em primeiro lugar, da vida social, nas formas histórico-sociais da existência do homem” (VIGOTSKI *apud* LURIA, 2001, p. 21-22).

De acordo com Tuleski (2011), baseada em Luria, a abordagem psicológica foi denominada por Vigotski de “psicologia” “cultural” (ligada aos processos de mediação das funções psicológicas complexas), “instrumental” (referente à sistematização das tarefas apresentadas às crianças e às características das ferramentas físicas e mentais, transmitidas socialmente) ou “histórica” (que enfatiza o caráter transitório e mutável dos termos postos anteriormente); e em Markus explica a denominação dada por Vigotski pela capacidade humana de partir das condições naturais e dominá-las, negando a existência de uma essência metafísica e constituindo a sua história a partir de bases materiais, de acordo com a tese de Marx.

²Por se tratarem de autores russos, a grafia de seus respectivos nomes pode apresentar-se de diferentes maneiras devido às transliterações. Destarte, refiro-me, neste livro, à forma de escrita prestada neste parágrafo, salvo nas situações em que as referências consultadas as apresentarem de outra maneira, momento em que obedecerei à grafia indicada.

³A utilização do termo “homem” nesta obra se refere ao gênero humano, o que envolve homens e mulheres, e não apenas ao gênero masculino.

⁴Essa etapa de ensino era denominada, à época, de 2º Grau.

⁵Atualmente designado de ensino fundamental.

⁶Duarte (2012, p. 10) declara que o fetichismo é “[...] um produto das ações humanas é visto pelos próprios seres humanos como se fosse comandado por forças da natureza, como se tivesse vida própria”.

⁷Guia rodoviário brasileiro que, à época, era publicado anualmente pela Editora Abril, indicando hospedagens, restaurantes, atrações culturais e passeios.

⁸Expressão que designa um espaço de terra sem calçamento.

⁹Embora Anísio Teixeira tenha sido um dos maiores mobilizadores do movimento Escola Nova que criticamos neste trabalho, reconhecemos que seu pensamento e suas obras em prol de uma educação melhor para o Brasil, devam ser demarcados, além de seus questionamentos sobre os regimes totalitários e ditatoriais, o que se aproximam da nossa proposta.

¹⁰Cf. NETTO, J. P. A filosofia do direito hegeliano e a crítica de Marx. In: **O método em Marx**. (Aulas-palestras, DVD 1 e 2, v. 1 - 181 min.), Universidade Federal de Pernambuco, 2002. (Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – Procad).

¹¹Entende-se por “atividade vital” (Lebenstätigkeit) “[...] aquela que diferencia o homem dos outros animais, para mostrar que a característica central desta atividade humana reside justamente na relação entre os processos de objetivação e apropriação e que essa relação é geradora do processo histórico de formação do gênero humano”. Essa análise é realizada por Duarte (1993, p. 27) a partir de Marx e Engels “[...] da especificidade da atividade vital humana frente à atividade vital dos animais”.

¹²Saviani (2008) caracteriza como teorias não críticas aquelas que entendem a educação como detentora de uma autonomia capaz de transformar a sociedade e que buscam explicar a educação a partir dela mesma. São exemplos de teorias não críticas: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. Discorro com mais profundidade sobre as concepções do autor acerca das pedagogias contemporâneas ainda neste capítulo, quando apresento os referenciais que fundamentaram a pesquisa.

¹³Karel Kosik (1926-2003), filósofo tcheco, nascido em Praga e militante comunista. Foi um participante ativo, ainda que clandestinamente, contra o nazismo, durante a guerra e também contra o regime stalinista. Sua principal obra é a *Dialética do concreto*, ampla em profundidade para a compreensão da teoria marxista do conhecimento. De acordo com Konder (1967, p. 222): “O mundo da ‘pseudoconcreticidade’, segundo Kosik, é o mundo da confusão da verdade com o erro, é o mundo da ambigüidade generalizada. Na realidade que a autêntica *praxis* vai desvendando ao homem, essência e fenômeno constituem o mundo concreto: há entre essência e fenômeno uma *unidade*, mas não uma *identidade*” (Grifos do autor).

¹⁴Vigotski (2007, p. 55) explica as relações que se estabelecem entre o uso de instrumentos e signos para a composição das funções psicológicas humanas. Enquanto os primeiros operam externamente no âmbito das relações reais do homem com a natureza, orientam a mudança no controle dos objetos; os segundos agem internamente, isto é, estão relacionados com as significações traçadas pelo indivíduo, não modificam a natureza dos objetos e estão relacionados ao controle interno do indivíduo. De acordo com o autor

(VIGOTSKI, 2007, p. 56): “[...] podemos usar o termo função psicológica *superior*, ou *comportamento superior* com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica”. Assim, “Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (VIGOTSKI, 2007, p. 58).

¹⁵ Marx (2012, p. 120) denomina meios de produção “[...] a parte do valor da mercadoria que representa unicamente o valor das matérias-primas e das máquinas, [...] o valor dos meios de produção consumidos *não* gera nenhum *rendimento*, mas *se limita* a repor o *capital*” (Grifos do autor).

¹⁶ Para Marx (2012, p. 34), a força de trabalho é “[...] uma mercadoria, exatamente como o açúcar. A primeira mede-se com o relógio, a segunda com a balança”. Isso é aquilo que os trabalhadores detêm e que “vendem ao capitalista em troca de dinheiro”; dessa troca resulta o que é denominado *salário* ou *preço do trabalho* “[...] mercadoria particular que só existe na carne e no sangue do homem” (Grifos do autor).

¹⁷ Embora reconheça a existência da legislação que trata da avaliação da aprendizagem escolar na forma de pareceres, resoluções, portarias, regimentos e outros, optei por analisar os documentos citados, especificamente, por concentrarem maior direcionamento ao tema estudado, diferentemente de outros documentos que tratam da avaliação relacionada a outros assuntos (recuperação da aprendizagem, classificação e reclassificação de alunos, diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e médio, recebimento de alunos oriundos de cursos com organização didática diversa, implantação do ensino fundamental de nove anos, superdotação, dentre outros), o que não era o foco deste estudo e excederia seus limites.

¹⁸ Embora não fossem localizadas, por meio dos descritores, pesquisas em inclusão escolar e avaliação da aprendizagem escolar articuladas, os resumos revelaram as temáticas estudadas conjuntamente. Todavia as perspectivas adotadas resultam invariavelmente na visão da inclusão como tema a ser estudado pela vertente da educação especial.

¹⁹ A periodização da História por mim adotada, baseia-se nos indícios fornecidos por Marx e Engels (2009a); no que descreve Engels (2010) e, ainda, conforme o que relata Plekhanov (2011, p. 13): “[...] o homem surgiu sobre a Terra por volta de 4 mil anos antes da era cristã [...]”. Portanto, a antiguidade corresponde ao período compreendido aproximadamente entre os séculos XL (a.C.) e V (d.C.). Essa fase da História inclui o que Engels (2010, p. 37) denominou de “Estágios Pré-históricos de cultura”. A medievalidade corresponde ao período compreendido entre os séculos V e XV (d.C.), até a Revolução Francesa, no século XVIII, demarcando, assim, o início da modernidade.

²⁰ “Ela [a teoria da curvatura da vara] foi enunciada por Lênin ao ser criticado por assumir posições radicais. Lênin responde o seguinte: ‘quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto.’” (SAVIANI, 2008, p. 30).

²¹ De acordo com Saviani (2012, p. 63), por volta de 1983, essa concepção pedagógica estava em franco processo de consolidação; e, na tentativa de buscar o redimensionamento da didática, o educador brasileiro José Carlos Libâneo a nomeia de “pedagogia crítico-social dos conteúdos”. Esse fato provavelmente suscitou tais críticas a respeito.

²² Knox (1996) revela que o próprio Vigotski viveu longos períodos de privações e dificuldades materiais, inclusive sem ter um lugar estruturado para morar, tendo que se instalar no subsolo do Instituto de Psicologia em decorrência das consequências advindas da instabilidade política ocasionada pela Revolução Russa e guerra civil, nos anos subsequentes; o que o envolveu diretamente nos problemas sociais de sua época, a exemplo das inúmeras crianças órfãs ou incapacitadas que precisavam de instrução e preparo para se tornarem produtivas. Além das dificuldades para acessar livros que o fundamentassem na concepção de sua vasta obra; outro aspecto relevante foi a tuberculose que limitou seus estudos e o levou à morte aos 37 anos de idade.

²³ Plekhanov (2011, p. 13) lembra que a ciência moderna admite a presença do homem na Terra há, pelo menos, 200 mil anos.

²⁴ Interpolação dos tradutores.

²⁵ Os dados biográficos de Vigotski foram extraídos de VIVER MENTE E CÉREBRO. Cf. **Lev. Semenovich Vygotsky**: uma educação dialética. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto. Edição Especial n. 2, 2005. p. 5. (Coleção Memória da Pedagogia).

²⁶ Erivaldo de Melo Trindade (*Bado*), historiador, licenciado em música; Baaribu Nonato, músico e compositor; artistas regionais que cantam em favor das matas e da cultura amazônica. Na produção da qual extraí o excerto citado em epígrafe, reúnem-se artistas de estados da região Norte do Brasil (Bado/RO; Célio Cruz/AM; Eliakin Rufino/RR; Graça Gomes/AC; Nilson Chaves/PA e Zé Miguel/AP), que traduzem, por meio de canções, a importância da valorização e disseminação da cultura dos “povos da floresta”, como são reconhecidas as populações tradicionais da região (ribeirinhos, seringueiros, indígenas; com suas lendas, costumes e tradições).

²⁷ O homem primitivo “anima” a natureza dando vida a ela para explicar os fenômenos, diferentemente do que busca a ciência quando a submete às leis desses mesmos fenômenos.

²⁸ Cf. MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã** (Feuerbach). Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1991. (Série Clássicos). p. 54.

²⁹ Em 1963, Sartre disse: “Um argumento ‘antimarxista’ não é mais que o rejuvenescimento aparente de uma idéia pré-marxista. Uma pretensa ‘superação’ do marxismo não será, no pior dos casos, mais que uma volta ao pré-marxismo e, no melhor, a redescoberta de um pensamento já contido na idéia que se acredita superar” (SAVIANI, 2010. p. 17, grifos do autor).

³⁰ Bertold Brecht (1898-1955) teatrólogo alemão que, segundo Konder (1967), teve expressão estética de sua obra artística caracterizada por períodos de grandes mudanças influenciadas inicialmente, em sua versão espiritualista, pelo expressionismo na Alemanha; depois suas peças tornaram-se mais didáticas, influenciadas pelo marxismo esquemático e, posteriormente, abraçou o teatro épico, no qual buscou mostrar aos espectadores a possibilidade de observação das condições humanas na história. **“A experiência histórica nos mostra, diz Brecht, que os modos de divertir variam de acordo com o tempo e o lugar”** (KONDER, 1967, p. 135, grifos meus).

³¹ Engels preocupava-se com a defesa do caráter materialista da dialética a partir de uma análise da relação do homem com a natureza. Para ele, o homem partia de uma dimensão *“irredutivelmente natural”* e não se podia negar que essa é sua condição prévia (KONDER, 2008, p. 55, grifos do autor).

³² À exceção do título da obra de Marx, nesse parágrafo, os demais grifos em itálico são destaques do próprio autor.

³³ Luckesi (2002) trabalha com o sentido de conceito extraído de Marx (1977), na *Contribuição à crítica da economia política*; para quem o conceito é uma reprodução abstrata das múltiplas determinações de um fenômeno. Uma formulação da realidade no campo do pensamento (LUCKESI, 2002, p. 86).

³⁴ Vigotski (2007, p. 98) referia-se aos brotos ao procurar compreender as zonas de desenvolvimento proximais das crianças. A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação; funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento.

³⁵ O autor esclarece que a mudança conceitual está relacionada à relação que a avaliação da aprendizagem possui com o meio educacional. A expressão inicial: “julgamento de valor” fica restrita ao campo da Axiologia (Filosofia), cuja abrangência são os níveis individual e social. O adjetivo qualidade está relacionado à tomada de uma decisão operacional negativa ou positiva (LUCKESI, 2011.)

³⁶ De acordo com o tradutor dessa obra de Vigotski e a relação que faz com os estudos de Valsiner e Van der Veer (*apud* DELARI JUNIOR, 2008), a *pedologia* pode ser definida como “o estudo geral [e interdisciplinar] do desenvolvimento das crianças”. Cabe, portanto, uma ponderação a respeito do contexto vivido pelos teóricos soviéticos e seu movimento de transição entre a revisão da Psicologia científica em direção ao estudo do desenvolvimento infantil.

³⁷ Interpolação do tradutor.

³⁸ Os PCN estão configurados em uma série de documentos direcionados à educação básica do país e organizados em três volumes denominados *Referencial Curricular Nacional* para a educação infantil; 14 volumes para o ensino fundamental, de 1ª à 4ª série, 14 de 5ª a 8ª série oito volumes para o ensino médio. Para fins de análise, utilizamos o documento introdutório direcionado às séries iniciais do ensino fundamental, considerando que à época esse segmento contemplava da 1ª à 4ª série, o equivalente ao que atualmente está organizado na forma de 1º ao 5º ano.

³⁹ Entendo por “Acompanhamento” a ação permanente do professor junto ao aluno, e minha compreensão de avaliação com base na “Formatividade” não tem como fim a nota, mas sim o processo avaliativo vinculado à identificação dos níveis de desenvolvimento para a promoção das aprendizagens necessárias, razão pela qual a avaliação deve acontecer com vistas ao permanente desenvolvimento das capacidades do aluno.

⁴⁰ Disponível em: http://www.mapsi.unir.br/menus_arquivos/215_resumo_procad.pdf. Acesso em: ago. 2010.

⁴¹ Financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alunos [22](#), [24–25](#), [27–29](#), [31](#), [37](#), [43](#), [50–51](#), [55–56](#), [58–59](#), [63–67](#), [84](#), [86](#), [92](#), [131](#), [133–136](#), [138–139](#), [142–143](#), [146](#), [149](#), [151](#), [154](#), [156](#), [158–162](#), [165–171](#), [174–176](#), [178–186](#), [189](#), [191–192](#), [195–201](#)

Aparência [37](#), [48](#), [81](#), [90](#)

Aprendizagem [21–22](#), [25](#), [27–31](#), [35–37](#), [39–40](#), [43](#), [46–47](#), [50–59](#), [63](#), [66](#), [76–77](#), [85–86](#), [122](#), [125](#), [129–133](#), [136–137](#), [139–147](#), [151](#), [153](#), [157](#), [160–162](#), [164](#), [166–167](#), [170–171](#), [173–174](#), [176](#), [181–188](#), [190–191](#), [193](#), [195](#), [200](#)

Apropriação [22](#), [26](#), [30–31](#), [36–37](#), [43](#), [52](#), [57](#), [63](#), [67](#), [76](#), [79–80](#), [88](#), [109](#), [113–114](#), [121](#), [137](#), [139](#), [161](#), [166–167](#), [174](#), [180–181](#), [183](#), [191](#), [194](#), [196](#)

Atividade educativa [21](#), [30](#), [40](#), [50](#), [66](#), [100](#), [125](#), [129](#), [143](#), [174](#), [191](#), [193](#), [196](#)

Atividade escolar [35](#), [100](#), [195](#), [200](#)

Atividade humana [22–23](#), [31](#), [35–36](#), [42](#), [44–45](#), [47–48](#), [60](#), [81](#), [100](#), [112](#), [114–116](#), [120](#), [122](#), [124](#), [127](#), [131](#), [142](#), [168](#), [171](#), [174](#), [190](#), [193–195](#), [200–201](#)

Atividade psicológica [31](#), [43](#), [75](#), [137](#)

Atividade vital [36](#)

Ato pedagógico [56](#), [131](#), [138](#)

Avaliação da aprendizagem escolar [21–22](#), [25](#), [30–31](#), [35–37](#), [39–40](#), [47](#), [50–56](#), [63](#), [66](#), [86](#), [122](#), [130–132](#), [136](#), [151](#), [153](#), [162](#), [166](#), [173–174](#), [176](#), [181](#), [183](#), [188](#), [190](#), [193](#), [195](#)

Avaliação totalizante [36](#), [194](#)

B

Burguesia [61–62](#), [101](#), [104](#), [108](#), [113](#), [115](#), [127](#), [192](#)

C

Capitalismo [48](#), [52](#), [62](#), [102](#), [111](#), [114](#), [170](#)

Ciência [28](#), [39](#), [43](#), [45–48](#), [59](#), [61](#), [67](#), [69–72](#), [78–79](#), [100–101](#), [103](#), [111](#), [114](#), [120](#), [129–130](#), [136](#), [150](#), [166](#), [172](#)

Coletividade [37](#), [63](#), [77](#), [114](#), [130](#), [138](#), [143](#), [153](#), [186](#), [198](#), [200](#)

Comportamento [21](#), [31](#), [34](#), [43](#), [49](#), [68–75](#), [78–81](#), [83](#), [91–95](#), [128](#), [138](#), [144](#), [149–150](#), [153](#), [172](#), [194–195](#), [198](#)

Condições materiais de existência [30](#), [47](#), [116](#)

Conhecimento científico [46](#), [52](#), [85](#), [122](#), [201](#)

Consciência [22–23](#), [27](#), [34–35](#), [37](#), [41–43](#), [61](#), [63–64](#), [68](#), [72–73](#), [75–77](#), [79–80](#), [82](#), [86–87](#), [89](#), [91–92](#), [95–96](#), [105–107](#), [114](#), [116–118](#), [125–130](#), [132](#), [137](#), [143](#), [145–146](#), [162](#), [166](#), [168](#), [190–191](#), [194–195](#), [198–201](#)

Contexto escolar [37](#), [45](#), [51](#), [132](#), [139](#), [157](#), [192](#)

Contradição [45](#), [62](#), [86](#), [107](#), [114](#), [117](#), [151](#), [161](#), [170](#), [180](#), [182](#), [187](#)

Cultura [33](#), [40](#), [57–58](#), [60](#), [66–67](#), [80](#), [99](#), [111](#), [122–123](#), [129–130](#), [161](#), [164](#), [180–181](#), [191](#)

D

Deficiência [25](#), [27](#), [51](#), [53](#), [55](#)

Desenvolvimento [28](#), [30](#), [34](#), [37](#), [39](#), [41–46](#), [51](#), [58](#), [63](#), [65](#), [72–73](#), [75–80](#), [82–85](#), [87–88](#), [91](#), [93](#), [97](#), [99](#), [104](#), [117](#), [119](#), [126–127](#), [129](#), [132](#), [137–144](#), [146–151](#), [156–161](#), [164–168](#), [171](#), [174](#), [176–178](#), [180–181](#), [183](#), [187](#), [190–192](#), [195–197](#), [199–201](#)

Desigualdades sociais [31](#)

Dialética [31–33](#), [37](#), [41–42](#), [45](#), [52](#), [56](#), [58](#), [65–66](#), [94](#), [103–105](#), [112](#), [114](#), [118–120](#), [122](#), [127](#), [129](#), [134](#), [146](#), [172](#), [180](#), [182](#), [189](#), [194](#), [200](#)

Dialética materialista [31–32](#)

E

Educação [23–25](#), [27–30](#), [33](#), [35–36](#), [38](#), [40](#), [42–43](#), [47](#), [50–51](#), [54–61](#), [63–66](#), [69](#), [86](#), [94](#), [100](#), [111](#), [121–122](#), [129](#), [131–132](#), [134–136](#), [140](#), [148–149](#), [151](#), [153–158](#), [160–167](#), [169](#), [171–181](#), [183](#), [185](#), [187](#), [190–191](#), [193](#), [199–201](#)

Educação escolar [23](#), [27](#), [30](#), [33](#), [40](#), [56](#), [131](#), [187](#), [191](#)

Educação especial [25](#), [29](#), [54](#)

Educação infantil [23](#), [160](#), [163](#), [171](#)

Empirismo [102–103](#)

Ensino fundamental [23–24](#), [51](#), [142](#), [155](#), [158](#), [160–163](#), [171](#), [176](#), [182–183](#), [185](#), [201](#)

Escola [21–25](#), [27–28](#), [30](#), [33](#), [35–37](#), [39–40](#), [43](#), [48–52](#), [55–57](#), [60–67](#), [73](#), [76–77](#), [85–86](#), [89](#), [92](#), [95–96](#), [122](#), [125](#), [130–137](#), [139](#), [141](#), [145](#), [151](#), [156–159](#), [161–162](#), [169–170](#), [172–180](#), [184](#), [186](#), [189](#), [193–200](#)

Escolarização [28](#), [76](#), [147](#), [159](#), [164](#), [169](#), [173](#), [176](#), [195](#), [201](#)

Essência [21](#), [26](#), [41–42](#), [44](#), [48](#), [61–63](#), [66](#), [79](#), [86](#), [105](#), [117–119](#), [121](#), [127](#), [146](#), [151](#), [162](#), [170](#), [180](#)

Estado social [108–109](#), [114](#)

Estandartização da técnica [33](#)

Exclusão [27](#), [29–30](#), [36](#), [51–52](#), [54–55](#), [57](#), [71–72](#), [104](#), [114](#), [132](#), [145](#), [170](#), [181](#), [188](#), [190](#)

Exploração [61](#), [64](#), [113–114](#), [126](#), [129](#), [137](#), [190](#)

F

Fetichismo [26–27](#), [135](#), [144](#)

Filosofia [34](#), [44](#), [50](#), [62](#), [68–69](#), [99–100](#), [102](#), [105](#), [111](#), [114](#), [116](#), [118](#), [130](#), [135–136](#), [145](#), [177](#)

Força de trabalho [48](#), [113](#), [190](#)

Fracasso escolar [54–55](#), [175](#)

Funções psicológicas superiores [31](#), [56](#), [82](#), [85](#), [92–93](#), [95](#), [127](#), [137](#), [139](#), [147](#), [190–191](#), [194](#), [199](#)

G

Genericidade [22](#), [30](#), [36](#), [39](#), [42](#), [52](#), [122](#), [170](#), [197](#)

Gênero humano [22–23](#), [30](#), [34–36](#), [39](#), [43–44](#), [53](#), [55](#), [57](#), [100](#), [105–106](#), [112](#), [114](#), [139](#), [143](#), [156](#), [180](#), [194–195](#), [200–201](#)

H

História [21–23](#), [25–26](#), [28–29](#), [33–35](#), [37](#), [45–48](#), [58–60](#), [62](#), [65](#), [68–69](#), [72](#), [74](#), [79](#), [82–83](#), [87](#), [94–96](#), [99–110](#), [114](#), [116](#), [118](#), [120](#), [123–124](#), [133](#), [139](#), [143](#), [148](#), [161](#), [172](#), [174](#), [177](#), [187](#), [191](#), [193–194](#), [196](#), [198–200](#)

Homem [21–23](#), [28](#), [30](#), [33](#), [36](#), [41](#), [43–45](#), [47–49](#), [58](#), [60](#), [67–70](#), [72–73](#), [75](#), [77–80](#), [82–83](#), [92](#), [96–97](#), [100](#), [107–113](#), [115](#), [118](#), [120](#), [122–125](#), [127–129](#), [131](#), [136](#), [138–139](#), [144](#), [153](#), [156](#), [165–166](#), [172](#), [181](#), [190](#), [193](#), [198–199](#), [201](#)

Humanização [23](#), [30](#), [37](#), [39](#), [63](#), [67](#), [76](#), [151](#), [181](#), [187](#), [190](#), [197](#), [200](#)

I

Ideais hegemônicos [30](#)

Ideologia [105–106](#), [126](#)

Inclusão [25–27](#), [29–30](#), [33](#), [51–55](#), [95](#), [154](#), [170](#), [190](#)

Inclusão escolar [25](#), [29](#), [51](#), [53–55](#)

Individualidade [27](#), [33–34](#), [44](#), [63](#), [79](#), [194](#)

Indivíduo [22](#), [33–34](#), [40–41](#), [43](#), [49](#), [59](#), [63](#), [67](#), [75](#), [79](#), [82](#), [95](#), [97](#), [106](#), [121](#), [128](#), [137](#), [139](#), [142–144](#), [150](#), [160–162](#), [180](#), [188](#), [194](#), [196](#), [200](#)

Infraestrutura [162](#)

Instrumento [36](#), [42–43](#), [49](#), [56](#), [64](#), [80](#), [85](#), [87](#), [90](#), [92–95](#), [97](#), [110](#), [121](#), [132–133](#), [138](#), [161](#), [181](#), [183](#), [186](#), [195](#), [197](#)

L

Leis da dialética [118](#), [134](#)

Linguagem [23](#), [31](#), [33](#), [46](#), [72](#), [75](#), [80](#), [82–85](#), [87–89](#), [91–92](#), [94](#), [97](#), [181](#), [191](#)

Lutas de classes [42](#), [96](#), [114](#)

M

Marginalidade [64](#)

Marxismo [42](#), [46](#), [99](#), [111](#), [114](#), [122](#), [130](#), [145](#), [162](#)

Materialismo histórico dialético [22](#), [25](#), [34–35](#), [39–41](#), [44–47](#), [50](#), [55–57](#), [68](#), [77](#), [100](#), [105](#), [108](#), [131](#), [185](#), [190](#), [193](#), [195](#), [201](#)

Mediação [21](#), [40](#), [80](#), [84](#), [118](#), [137–138](#), [151](#), [194–195](#), [200](#)

Medicalização do ensino [29](#)

Meios de produção [48](#), [51](#), [62](#), [125–126](#), [190](#)

Mercadoria [48](#), [115](#), [121](#), [124](#), [129](#), [135](#), [183](#), [195](#), [198](#)

Método [22](#), [34](#), [39–40](#), [43](#), [45](#), [47–48](#), [52](#), [55](#), [57](#), [66](#), [70](#), [72](#), [77](#), [87](#), [89–94](#), [112](#), [118–121](#), [123](#), [137](#), [149](#), [195](#), [200](#)

Método instrumental [92–94](#), [137](#)

Mito fundador [26](#)

N

Naturalização [27](#)

O

Objetivação [22–23](#), [34](#), [36](#), [63](#), [79–80](#), [114](#), [136–137](#), [139](#), [187](#)

Objetivações genéricas “para-si” [40](#)

P

Pedagogia [25](#), [30](#), [40](#), [47](#), [50](#), [58–59](#), [62–67](#), [76](#), [94](#), [122](#), [133–136](#), [144](#), [164](#), [167–168](#), [170](#), [193](#)
Pedagogia Histórico-Crítica [30](#), [40](#), [47](#), [58](#), [64–67](#), [122](#), [136](#), [164](#), [168](#), [170](#), [193](#)
Pensamento [22](#), [31–35](#), [42](#), [44](#), [46–48](#), [61–63](#), [67](#), [70](#), [72](#), [74–75](#), [79–81](#), [83–84](#), [87–88](#), [90–92](#), [94–95](#), [97](#), [99–109](#), [111](#), [117–118](#), [121](#), [127–128](#), [130–131](#), [140](#), [147](#), [174](#), [177–178](#), [181](#), [188](#), [193–195](#), [198](#), [201](#)
Pensamento dialético [42](#), [44](#), [99](#), [105](#), [118](#), [195](#), [201](#)
Pesquisa científica [31](#)
Porto Velho [21](#), [24–25](#), [50–51](#), [160](#), [183–187](#), [193](#)
Prática escolar [76](#)
Prática social [28](#), [40](#), [65–66](#), [76](#), [87](#), [96](#), [115](#), [117](#), [129](#), [137–138](#), [164](#), [181](#)
Processo [23](#), [26–29](#), [33](#), [35–37](#), [39](#), [42–43](#), [46](#), [49–50](#), [54–59](#), [61](#), [63–67](#), [70–71](#), [76](#), [79–80](#), [84–85](#), [87–88](#), [90](#), [92–93](#), [95](#), [111–113](#), [117](#), [119–123](#), [125](#), [127–128](#), [130–134](#), [138–140](#), [142–143](#), [146–147](#), [149–151](#), [153–158](#), [160–161](#), [163–167](#), [169](#), [171](#), [173](#), [176](#), [178](#), [181–182](#), [184–187](#), [189](#), [191](#), [194–195](#), [197–198](#), [200–201](#)
Produção [22](#), [33](#), [42](#), [48](#), [51](#), [58–59](#), [61–62](#), [64](#), [67–68](#), [76](#), [90](#), [96](#), [99](#), [102–103](#), [106](#), [116–117](#), [121](#), [124–127](#), [132](#), [134](#), [153](#), [163](#), [174](#), [187](#), [190](#), [198](#)
Professores [24](#), [28](#), [38](#), [43](#), [55–56](#), [58](#), [63](#), [65–66](#), [68](#), [72](#), [81](#), [84](#), [131–133](#), [139](#), [145–147](#), [151](#), [157–158](#), [161–164](#), [166](#), [169–170](#), [172–174](#), [177–178](#), [181](#), [184](#), [189](#), [191–192](#), [195–197](#), [200](#)
Psicologia [21–22](#), [25](#), [28–31](#), [35–37](#), [39](#), [42–47](#), [53](#), [55–57](#), [60](#), [67](#), [69–82](#), [86](#), [91](#), [100](#), [120](#), [122](#), [128–129](#), [135–138](#), [144–146](#), [151](#), [153](#), [164](#), [168](#), [180–181](#), [185](#), [191](#), [193](#), [195](#), [198](#), [201](#)
Psicologia escolar e educacional [28](#), [151](#)
Psicologia Histórico-cultural [21–22](#), [25](#), [30–31](#), [36–37](#), [39](#), [43–47](#), [53](#), [55–57](#), [60](#), [67](#), [71](#), [73](#), [75–77](#), [80](#), [82](#), [86](#), [122](#), [137–138](#), [145](#), [153](#), [164](#), [168](#), [180–181](#), [185](#), [191](#), [193](#), [195](#), [198](#)
Psiquismo [22](#), [31](#), [41](#), [44](#), [47](#), [57](#), [76](#), [80](#), [127](#), [160](#)

R

Racionalismo [102–103](#)
Relações sociais [27](#), [30](#), [34](#), [42](#), [44](#), [49–50](#), [75–76](#), [78](#), [90](#), [114–115](#), [117–118](#), [127–128](#), [188](#)
Revolução [34](#), [60](#), [68–69](#), [74](#), [103–104](#), [106–108](#), [113](#), [187](#)
Riqueza [48](#), [125–126](#)
Rondônia [21](#), [25](#), [50](#), [157](#), [176–178](#), [180](#), [182–183](#), [187](#), [193](#), [201](#)

S

Sentido pessoal [31](#), [199](#)
Significado social [88](#), [199](#)
Signo [43](#), [49](#), [177](#)
Sistemas de ensino [30](#), [37](#), [131](#), [155](#), [176](#), [179](#)
Sociedade [22](#), [26–30](#), [33–35](#), [40–44](#), [47–48](#), [51–52](#), [57–58](#), [60–65](#), [67–69](#), [74–75](#), [77](#), [79](#), [95](#), [101](#), [104](#), [106](#), [108–109](#), [111](#), [113](#), [115](#), [117](#), [121](#), [123–127](#), [129](#), [132](#), [135–136](#), [145](#), [153](#), [156](#), [162](#), [164–167](#), [170–172](#), [180–181](#), [188–190](#), [192](#), [195](#), [197–198](#), [201](#)
Sociedade capitalista [27](#), [29–30](#), [109](#), [111](#), [113](#), [126](#), [129](#), [170](#), [180](#), [190](#), [195](#), [201](#)
Subjetividade [87](#), [189](#)
Superestrutura [48](#), [117](#), [140](#)

T

Teoria do valor trabalho [123](#)–[124](#), [195](#)

Teorias críticas [35](#), [40](#), [42](#), [57](#), [100](#)

Totalidade [56](#), [66](#), [75](#), [77](#), [85](#)–[86](#), [115](#)–[117](#), [120](#), [129](#), [138](#), [149](#), [151](#), [154](#)–[155](#), [158](#), [167](#), [190](#), [194](#)–[195](#), [198](#), [201](#)

Totalitarismo [34](#)

Trabalho [25](#), [28](#), [33](#), [36](#), [43](#), [45](#), [47](#)–[48](#), [55](#), [58](#)–[61](#), [66](#), [68](#), [70](#)–[71](#), [77](#), [80](#), [82](#), [95](#), [104](#), [108](#)–[109](#), [111](#)–[116](#), [120](#)–[121](#), [123](#)–[126](#), [129](#), [132](#), [137](#), [139](#), [146](#)–[147](#), [151](#), [153](#), [157](#)–[158](#), [162](#), [165](#)–[166](#), [168](#), [170](#), [172](#)–[174](#), [180](#), [185](#), [189](#)–[190](#), [192](#), [194](#)–[195](#), [197](#)–[199](#)

Trabalho material [58](#)

Trabalho não-material (imaterial) [59](#)

Transformação [22](#), [26](#), [29](#), [34](#)–[36](#), [40](#), [42](#), [45](#), [47](#), [57](#), [63](#), [65](#)–[66](#), [77](#), [79](#), [91](#)–[92](#), [95](#), [105](#), [110](#)–[111](#), [123](#)–[124](#), [127](#), [129](#), [165](#), [167](#), [170](#), [181](#), [183](#), [189](#), [195](#), [198](#)–[199](#)

Z

Zona de Desenvolvimento Proximal [138](#), [141](#)–[142](#), [181](#)