

SILMARA A. LOPES

AValiação, ENSINO E APRENDIZAGEM.



• uma relação dialética •

SILMARA A. LOPES

AVALIÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM.

• uma relação dialética •

2019 | São Paulo |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados

Copyright do texto © 2019 a autora

Copyright da edição © 2019 Pimenta Cultural

Esta obra é licenciada por uma *Licença Creative Commons: by-nc-nd*. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pelo autor para esta obra. Qualquer parte ou a totalidade do conteúdo desta publicação pode ser reproduzida ou compartilhada. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade do autor, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

Comissão Editorial Científica

Alaim Souza Neto, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Alexandre Antonio Timbane, Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil
Alexandre Silva Santos Filho, Universidade Federal do Pará, Brasil
Aline Corso, Faculdade Cenecista de Bento Gonçalves, Brasil
André Gobbo, Universidade Federal de Santa Catarina e Faculdade Avantis, Brasil
Andressa Wiebusch, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
Andreza Regina Lopes da Silva, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Angela Maria Farah, Centro Universitário de União da Vitória, Brasil
Anísio Batista Pereira, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Arthur Vianna Ferreira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Beatriz Braga Bezerra, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Bernadette Beber, Faculdade Avantis, Brasil
Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos, Universidade do Vale do Itajaí, Brasil
Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Cleonice de Fátima Martins, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
Daniele Cristine Rodrigues, Universidade de São Paulo, Brasil
Dayse Sampaio Lopes Borges, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
Delton Aparecido Felipe, Universidade Estadual do Paraná, Brasil
Dorama de Miranda Carvalho, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Elena Maria Mallmann, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
Elisiane Borges leal, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Elizabete de Paula Pacheco, Instituto Federal de Goiás, Brasil
Emanuel Cesar Pires Assis, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil
Francisca de Assis Carvalho, Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
Gracy Cristina Astolpho Duarte, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Handerson Leylton Costa Damasceno, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Heloisa Candello, IBM Research Brazil, IBM BRASIL, Brasil
Inara Antunes Vieira Willerding, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Jacqueline de Castro Rimá, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Jeane Carla Oliveira de Melo, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Brasil



Jeronimo Becker Flores, Pontifício Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
 Joelson Alves Onofre, Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil
 Joselia Maria Neves, Portugal, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal
 Júlia Carolina da Costa Santos, Universidade Estadual do Maro Grosso do Sul, Brasil
 Juliana da Silva Paiva, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba, Brasil
 Kamil Giglio, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
 Laionel Vieira da Silva, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
 Lidia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
 Ligia Stella Baptista Correia, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
 Luan Gomes dos Santos de Oliveira, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
 Lucas Rodrigues Lopes, Faculdade de Tecnologia de Mogi Mirim, Brasil
 Luciene Correia Santos de Oliveira Luz, Universidade Federal de Goiás; Instituto Federal de Goiás., Brasil
 Lucimara Rett, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
 Marcio Bernardino Sirino, Universidade Castelo Branco, Brasil
 Marcio Duarte, Faculdades FACCAT, Brasil
 Marcos dos Reis Batista, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil
 Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
 Maribel Santos Miranda-Pinto, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal
 Marília Matos Gonçalves, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
 Marina A. E. Negri, Universidade de São Paulo, Brasil
 Marta Cristina Goulart Braga, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
 Michele Marcelo Silva Bortolai, Universidade de São Paulo, Brasil
 Midierson Maia, Universidade de São Paulo, Brasil
 Patricia Biegging, Universidade de São Paulo, Brasil
 Patricia Flavia Mota, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
 Patricia Mara de Carvalho Costa Leite, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
 Patrícia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
 Ramofly Ramofly Bicalho, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
 Rarielle Rodrigues Lima, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
 Raul Inácio Busarello, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
 Ricardo Luiz de Bittencourt, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil
 Rita Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
 Rosane de Fatima Antunes Obregon, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
 Samuel Pompeo, Universidade Estadual Paulista, Brasil
 Tadeu João Ribeiro Baptista, Universidade Federal de Goiás, Brasil
 Tarcísio Vanzin, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
 Thais Karina Souza do Nascimento, Universidade Federal Do Pará, Brasil
 Thiago Barbosa Soares, Instituto Federal Fluminense, Brasil
 Valdemar Valente Júnior, Universidade Castelo Branco, Brasil
 Vania Ribas Ulbricht, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
 Wellton da Silva de Fátima, Universidade Federal Fluminense, Brasil
 Wilder Kleber Fernandes de Santana, Universidade Federal da Paraíba, Brasil



Direção Editorial Patricia Biegging
Raul Inácio Busarello

Diretor de sistemas Marcelo Eyng

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Editoração eletrônica Ligia Andrade Machado

Imagens da capa Designed by Pressfoto
Freepik

Editora executiva Patricia Biegging

Revisão Autora

Autora Silmara A. Lopes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L864a Lopes, Silmara A. -
Avaliação, ensino e aprendizagem: uma relação dialética.
Silmara A. Lopes. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.
76p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-7221-088-1 (eBook)
978-85-7221-087-4 (brochura)

1. Ensino. 2. Aprendizagem. 3. Avaliação. 4. Teoria pedagógica. I. Lopes, Silmara A.. II. Título.

CDU: 37.013
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.881

PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766-2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



2019





AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os educadores (professores e gestores escolares), com os quais já tive a oportunidade trabalhar, que de forma indireta e nem sempre intencional e explícita contribuíram para o desenvolvimento deste livro sobre a avaliação escolar.

Agradeço ao Marco Aurélio Bugni pelo prefácio desta obra!

Agradeço e dedico este livro às minhas filhas Rebeca M. Domingues e Verônica M. Domingues e à minha mãe Maria J. de Oliveira Lopes que contribuem para eu me tornar um ser humano melhor.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	8
AVALIAÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM: UMA RELAÇÃO DIALÉTICA.....	9
Capítulo 1	
TEORIAS PEDAGÓGICAS	15
Teorias pedagógicas hegemônicas e contra-hegemônicas.....	18
Capítulo 2	
ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DA PEDAGOGIA DA ESSÊNCIA, DA PEDAGOGIA DA EXISTÊNCIA E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PHC)	23
Por que são necessárias reflexões sobre a concretização de uma nova prática de avaliação?	24
Algumas características da pedagogia da essência e da pedagogia da existência: aproximações e distanciamentos da perspectiva de avaliação crítica e dialética	29
Capítulo 3	
APROXIMAÇÕES ENTRE A PERSPECTIVA DE AVALIAÇÃO CRÍTICA E DIALÉTICA E A PHC.....	45



Capítulo 4
AVALIAÇÃO TRADICIONAL, AVALIAÇÃO RELACIONADA
ÀS PEDAGOGIAS NOVA E TECNICISTA E A PERSPECTIVA
DE AVALIAÇÃO CRÍTICA E DIALÉTICA: CONTRAPOSIÇÕES 53

CONSIDERAÇÕES FINAIS 68

REFERÊNCIAS 72

SOBRE A AUTORA..... 74

ÍNDICE REMISSIVO 75



PREFÁCIO

A avaliação foi e é tema obrigatório nas discussões sobre educação no Brasil. Dos vestibulares ao ENEM, nos tempos atuais, perpassando o ensino fundamental e o ensino médio, o tema da avaliação escolar é bastante polêmico e ainda requer muitos estudos e discussões para alcançar um mínimo de consenso.

Silmara A. Lopes, além de estudiosa envolvida em programas de pós-graduação e grupos de estudos, é supervisora de ensino, ainda, em atividade, fato que contribui para a sua aproximação do debate acadêmico e da atividade educativa cotidiana nas escolas.

Esta obra é fruto de estudos sobre avaliação que culminaram com a publicação de um artigo científico, o qual, após passar por questionamentos e novas reflexões pela autora, foi revisado e ampliado, incorporando-se mais massa crítica que deu sustentação para a exposição em forma de livro.

Embora a autora afirme que não traz inovação sobre o tema avaliação escolar, considera-se que faz apontamentos importantes para novas reflexões e debates. Merecem destaque as discussões acerca das inter-relações entre as teorias pedagógicas e a problemática da avaliação na prática educativa, buscando as primeiras aproximações tanto da Pedagogia Histórico-Crítica quanto da Psicologia Histórico-Cultural, justificando-se plenamente a produção da obra e a sua leitura.

Marco Aurélio Bugni
Professor Doutor em Educação



AVALIAÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM: UMA RELAÇÃO DIALÉTICA

Introdução

Este livro foi elaborado com base no artigo científico sobre o tema avaliação, publicado no ano de 2019, na Educa - Revista Multidisciplinar em Educação¹. A pesquisa que originou o referido artigo representa mais de três anos de observações, estudos e reflexões sobre o tema avaliação escolar. Após a publicação do artigo, houve a reelaboração de alguns pensamentos nele contidos, assim como alterações de algumas terminologias. Além disso, foram incorporadas novas reflexões como consequência de novos estudos, análises e desenvolvimento da pesquisadora. As mudanças no texto fizeram-se necessárias, visto que a possibilidade de apontar uma perspectiva de avaliação diferente do modo tradicional de avaliar, ou mesmo daquele relacionado à pedagogia nova (em suas várias vertentes), tecnicista, encontra-se em desenvolvimento, concebendo-se o processo de construção do conhecimento como um movimento dialético.

As discussões e os debates apresentados não pretendem se colocar como inovações em relação à avaliação escolar. Busca-se dar continuidade aos estudos já realizados por autores como Vasconcellos, Luckesi, Romão, dentre outros, que, também, apontam para outras perspectivas de avaliação, diferentes dos tipos de avaliação relacionados à pedagogia tradicional, nova ou

1. LOPES, Silmara A. Avaliação Tradicional e Avaliação Dialética e Inclusiva: contraposições. EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação, Porto Velho, v. 6, n° 14, p. 124-146, abr./jun., 2019. DOI: <http://doi.org/10.26568/2359-2087.2019.2899>.

tecnicista, ou seja, daquelas que são hegemônicas nas salas de aulas e que pertencem às pedagogias não-críticas de educação (ligadas ao liberalismo). Avaliações que contribuem pouco e, em alguns casos, não contribuem para gerar novas aprendizagens, muito menos novos níveis de desenvolvimento dos alunos.

Concorda-se com Vasconcellos (2006) quando este afirma que o problema da avaliação

[...] é muito sério e tem raízes profundas: não é problema de uma matéria, nível, curso ou escola: é de todo um sistema educacional, inserido num sistema social determinado, que impõe certos valores desumanos como o utilitarismo, a competição, o individualismo, o consumismo, a alienação, a marginalização, valores estes que estão incorporados em práticas sociais, cujos resultados colhemos em sala de aula, uma vez que funcionam como 'filtros' de interpretação do sentido da educação e da avaliação (VASCONCELLOS, 2006, p. 16, grifo do autor).

Esse autor ressalta que, nas formações de professores, até existem ações que procuram dar uma concepção teórica adequada sobre as formas de avaliação: abrangente, diagnóstica, contínua etc. No entanto, falta a crítica da realidade concreta e as indicações de mediações, de “[...] formas de concretizar uma nova prática de avaliação; falta clareza do que fazer no lugar da antiga forma de avaliar” (VASCONCELLOS, 2006, p. 23).

Como reflexos dos complexos problemas engendrados pela prática da avaliação nas escolas regulares, várias questões sobre o tema permeiam os pensamentos e as práticas dos professores e dos gestores escolares (supervisor de ensino, diretor de escola, vice-diretor, professor ou coordenador pedagógico). Como e quando avaliar? A avaliação somente tem avaliado o aluno? A avaliação tem fomentado mudanças nas práticas dos professores? Os alunos são sujeitos ativos ou passivos no processo de avaliação? Qual a função da avaliação? A avaliação tem sido muito mais punitiva e autoritária do que promotora de novas aprendizagens?



Objetiva-se, com este livro, contribuir para a formação inicial e continuada de professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, bem como de gestores escolares, possibilitando a abertura para uma nova consciência (e novas práticas), que deixam de conceber a avaliação na perspectiva tradicional ou relacionada às pedagogias nova e tecnicista para uma perspectiva de avaliação crítica e dialética². É importante ressaltar que essa perspectiva de avaliação encontra-se em desenvolvimento.

O problema principal que conduziu a pesquisa foi motivado pelas reflexões sobre o tipo de avaliação da aprendizagem escolar que seria o mais adequado para beneficiar as heterogeneidades dos alunos.

Defende-se que a perspectiva de avaliação crítica e dialética é adequada para ser colocada em prática nas escolas, pois se tem como pressuposto que os processos de ensinar, aprender e avaliar devem ser indissociáveis para fomentar a relação dialética entre eles, contribuindo para uma educação com mais qualidade social, principalmente para as camadas populares.

O referencial teórico sustenta-se nos pensamentos de autores como Bogdan Suchodolski (2002), que discutiu, em sua obra, sobre as pedagogias da essência e da existência; Saviani (2009), que tratou, no livro *Escola e Democracia*, sobre a concepção revolucionária de educação (por ele construída), que não buscou a união entre as pedagogias tradicional e nova, superando-as por incorporação de suas críticas recíprocas; além de autores como Gramsci (1977; 1989); Marx (2002; 2007); Luckesi (2005); Romão (2009);

2. Dialética. Konder (1998, p.46) registra que, para Carlos Nelson Coutinho, a dialética não precisa negar as partes para reconhecer o todo, nem precisa pensar o todo abstraído as partes. A dialética pensa tanto nas diferenças entre as partes, nas suas contradições, quanto na união entre elas, nas relações que as partes apresentam para formarem a totalidade. Ao relembra um dos célebres pensamentos de Marx, Konder afirma que a essência do pensamento dialético não consiste apenas em interpretar o mundo, mas principalmente em transformá-lo (KONDER, 1998, p. 87).



Vasconcellos (2006), dentre outros, que foram introduzidos nas discussões pelas contribuições relevantes de seus pensamentos.

A teoria é capaz de fomentar reflexões, autoavaliações da prática pedagógica, podendo ser considerada como um guia para a ação. Para Marx (2002, p. 53), a própria teoria pode se tornar uma força material. Segundo Konder (2000, p. 71), a teoria tem a capacidade de criticar a prática. Sob essa perspectiva, o trabalho educativo pode ser encarado como práxis humana, que carrega potenciais de mudanças, as quais precisam ser conduzidas por uma formação teórica crítica, contínua, significativa e contextualizada por parte dos professores e gestores escolares.

O texto encontra-se dividido em quatro capítulos: no primeiro, há discussões sobre as teorias pedagógicas; no segundo, são apontadas algumas características da pedagogia da essência, da pedagogia da existência e da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC); no terceiro, são apontadas as primeiras aproximações entre a perspectiva de avaliação crítica e dialética e a PHC; no quarto, são apresentadas contraposições entre a avaliação tradicional, avaliação relacionada à pedagogia nova e ao tecnicismo e a perspectiva de avaliação crítica e dialética. No entanto, ainda que haja uma divisão do estudo em quatro partes, estas, estabelecem relações entre si.

Busca-se aproximar a perspectiva de avaliação crítica e dialética dos fundamentos teóricos e práticos da teoria pedagógica, que, no livro *Escola e Democracia*, Saviani (2009, p. 68) nomeou como *pedagogia revolucionária*, por falta de uma expressão mais adequada, segundo registros do próprio autor. Entretanto, em escritos posteriores, ele a denominou de *Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)*. Procura-se, também, fazer as primeiras aproximações com os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, ligada à *Escola de Vigotski*, tendo em vista as interlocuções entre esta e a PHC, já que ambas partilham da matriz teórica do materialismo histórico e



dialético. Martins (2013, p. 283, grifo da autora) afirma que os princípios que dão sustentação à Pedagogia Histórico-Crítica “[...] são aqueles que, de fato, compatibilizam-se com os preceitos da psicologia histórico-cultural, não apenas em razão do estofo filosófico comum [...]”, mas principalmente pela firme defesa “[...] de uma educação escolar que prime pelo ensino de conceitos científicos [...]”, sem os quais, “[...] a *capacidade para pensar* dos indivíduos resultará comprometida”. Trata-se de aproximações bastante incipientes, levando-se em consideração os limites ainda encontrados pela pesquisadora que, no ano vigente de 2019, encontra-se em processo de desenvolvimento em relação a essas duas teorias.

Saviani (2009) esclarece que a PHC, articulada com as forças emergentes da sociedade, busca converter-se em ferramenta a serviço da fundação de uma sociedade igualitária, empenhando-se em articular e colocar a educação à disposição dos interesses populares (SAVIANI, 2009, p. 58; 62). Essa teoria considera que os conteúdos acumulados pela humanidade devem ser a prioridade na escola e, conseqüentemente, para o professor. Dessa maneira, destaca-se a prioridade dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais, os quais são indispensáveis à compreensão da prática social, pois podem ser capazes de revelar a realidade concreta de forma crítica, indicando as possibilidades de atuação dos sujeitos no processo de transformação de si mesmos e da sociedade como um todo.

Tem-se, como pressuposto, que a perspectiva de avaliação crítica e dialética identifica-se com fundamentos da PHC, principalmente pelo seu objetivo de compromisso e de defesa da educação de qualidade para as camadas populares, e por pertencer ao grupo das teorias pedagógicas contra-hegemônicas. Faz-se necessário compreender os significados de teorias pedagógicas, de teorias da educação e de teorias pedagógicas hegemônicas e contra-hegemônicas para tornar mais claras as diferentes



manifestações de teorias no âmbito da educação, bem como para o entendimento de suas influências nas práticas educativas, de modo geral, e nas práticas de avaliação, de modo específico.

Como o tema avaliação escolar é bastante complexo, optou-se por fazer um recorte para as análises, reflexões e referências somente em relação à avaliação interna da aprendizagem dos estudantes, ou seja, daquela que é construída e praticada pelos próprios professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no cotidiano escolar. No entanto, alguns apontamentos feitos poderão contribuir para reflexões em relação aos outros tipos de avaliações, como as externas de larga escala.

As críticas em relação às avaliações engendradas pela pedagogia tradicional, nova e tecnicista, referem-se às várias vertentes dessas pedagogias.



The background is a teal color with a pattern of book spines. A horizontal dotted line in a slightly lighter shade of teal runs across the top and bottom of the page. In the center, there is a white circle with a teal border containing the number 1.

1

**TEORIAS
PEDAGÓGICAS**

Saviani (1990) ao tratar sobre as concepções de Filosofia da Educação esclarece que

Quando a reflexão filosófica se volta deliberada, metódica e sistematicamente para a questão educacional, explicitando os seus fundamentos e elaborando as suas diversas dimensões num todo articulado, a concepção de mundo se manifesta, aí, na forma de uma concepção filosófica de educação. Considerando que as diversas concepções de filosofia da educação constituem diferentes maneiras de articular os pressupostos filosóficos com a teoria da educação e a prática pedagógica, o estudo crítico dessas concepções constitui um componente essencial da formação do educador. Com efeito, através desse estudo o educador irá compreender com maior clareza a razão da existência de teorias da educação contrastantes e de práticas pedagógicas que se contrapõem. E, contrariamente à opinião corrente que tende a autonomizar a prática da teoria e vice-versa, entenderá que a prática pedagógica é sempre tributária de determinada teoria que, por sua vez, pressupõe determinada concepção filosófica ainda que em grande parte dos casos essa relação não esteja explicitada (SAVIANI, 1990, p. 8).

A concepção de educação (teoria pedagógica) que o professor tem, a qual relaciona-se à concepção de sociedade e de homem, acaba servindo como um guia para o trabalho educativo. Ainda que alguns professores e gestores escolares não tenham plena consciência, o que é um fato complicador, pois ter consciência dessas concepções é relevante para o educador poder cumprir seu compromisso ético e político.

De acordo com Saviani (2008, p.12), nem toda teoria que trata sobre a educação é uma teoria pedagógica, mas toda teoria pedagógica é uma teoria da educação. A diferença é que, enquanto as teorias da educação investigam a educação e sua relação com a sociedade, não tendo como objetivo construir diretrizes para orientar a prática educativa, as teorias pedagógicas objetivam orientar o processo de ensino e de aprendizagem, sendo estruturadas a partir e em função da atividade educativa. Saviani (2012) esclarece que, como teoria da educação, a pedagogia busca, de alguma forma, equacionar



[...] o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade, não tendo como objetivo formular diretrizes que orientam a atividade educativa, como é o caso das teorias que chamei de 'crítico-reprodutivistas' (SAVIANI, 2012, p. 70, grifo do autor).

As diferentes concepções de educação, do ponto de vista da pedagogia, podem ser reunidas, em duas grandes tendências:

a primeira seria composta pelas correntes pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática, subordinando esta àquela, sendo que, no limite, dissolveriam a prática na teoria. A segunda tendência, inversamente, compõe-se das correntes que subordinam a teoria à prática e, no limite, dissolvem a teoria na prática. No primeiro grupo, estariam as diversas modalidades de pedagogia tradicional, sejam elas situadas na vertente religiosa ou na leiga. No segundo grupo, se situariam as diferentes modalidades da pedagogia nova. Dizendo de outro modo, poderíamos considerar que, no primeiro caso, a preocupação centra-se nas 'teorias do ensino', enquanto, no segundo caso, a ênfase é posta nas 'teorias da aprendizagem'. Na primeira tendência, o problema fundamental traduzia-se pela pergunta 'como ensinar', cuja resposta consistia na tentativa de se formularem métodos de ensino. Já na segunda tendência, o problema fundamental se reduz pela pergunta 'como aprender', o que levou à generalização do lema 'aprender a aprender' (SAVIANI, 2012, p. 70-71, grifos do autor).

Newton Duarte (2001, p. 35) defende “[...] a tese de que a pedagogia das competências é integrante de uma ampla corrente educacional contemporânea [...]”, denominada de pedagogias do “aprender a aprender”. O lema do *aprender a aprender*, também, incorpora e retoma, com novas bases e conotações, pedagogias e concepções pedagógicas que já estiveram presentes na história da educação brasileira, como o construtivismo, escolanovismo, dentre outras. Abrange posições pedagógicas que se alinham ao pensamento pós-moderno e neoliberal (DUARTE, 2001, p. 35).

Do ponto de vista histórico, a primeira tendência supracitada permaneceu dominante até o final do século XIX. Devido às

características próprias do século XX, houve o deslocamento para a segunda, que se tornou predominante. Entretanto, a concepção tradicional que se contrapõe às novas correntes continuou presente disputando com elas, no interior das escolas, a influência em relação à atividade educativa (SAVIANI, 2012, p. 71).

Teorias pedagógicas hegemônicas e contra-hegemônicas

No que tange às relações entre escola e sociedade, segundo Saviani (2009, as teorias pedagógicas, de modo geral, dividem-se em dois grandes grupos: aquelas que buscam “[...] orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente. E aquelas que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente”. As pedagogias hegemônicas defendem os interesses dominantes, ou seja, da burguesia, e tendem a hegemônizar o campo educativo; as pedagogias contra-hegemônicas defendem os interesses dos dominados, ou seja, dos operários (SAVIANI, 2008, p. 12). São denominadas de pedagogias contra-hegemônicas “[...] aquelas orientações que não apenas não conseguiram tornar-se dominantes, mas que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade” (SAVIANI, 2012, p. 145).

Como corolário da sociedade capitalista dividida em classes com interesses antagônicos, decorre que a educação escolar terá um papel se for posta a favor dos interesses da classe dominante, e terá outro se ela se posicionar a serviço dos interesses dos trabalhadores. Não havendo a possibilidade de uma terceira posição, ou seja, não há neutralidade, já que a educação é um ato político.



E, sendo a educação um ato político, significa que ela não está divorciada das características da sociedade na qual está inserida (SAVIANI, 2013a, p. 26).

É nesse quadro que a educação e os professores estão inseridos, e estes podem tanto se integrar, mesmo que não intencionalmente,

na luta de classes da burguesia desempenhando o papel de contornar acidentes da estrutura, de impedir que as contradições estruturais venham à tona, de segurar a marcha da história, de consolidar o *status quo*, quanto podem desempenhar o papel inverso de, a partir dos elementos de conjuntura, explicitar as contradições da estrutura, acelerar a marcha da história, integrando-se na luta de classes do proletariado e contribuindo, assim, para a transformação estrutural da sociedade (SAVIANI, 2013a, p. 27, grifo do autor).

Numa sociedade dividida em classes com interesses antagônicos, como é o caso da atual sociedade brasileira, a educação escolar, inegavelmente, movimenta-se no âmbito da luta de classes, quer seja de modo consciente, ou inconsciente, assumindo, ou não, essa condição. A pretensão de ser neutro ou ignorar essa condição é uma maneira objetivamente eficaz de agir a serviço dos interesses dominantes (SAVIANI, 2013a, p. 27).

As teorias pedagógicas não-críticas, ligadas ao liberalismo (pedagogias tradicional, nova e tecnicista), defendem os interesses dominantes e foram engendradas pela burguesia para a manutenção de sua hegemonia. Para Saviani (2012), pela perspectiva da pedagogia tradicional, que pertence à concepção humanista tradicional de filosofia de educação, cabe à educação o papel de conformar cada indivíduo à essência ideal e universal que o define enquanto ser humano.

Os princípios da pedagogia nova, a qual pertence à concepção humanista moderna de filosofia de educação, não compreendem que o homem tem uma essência universal, entendendo que os homens devem ser considerados em sua existência real, como indivíduos



vivos e que são diferentes entre si. Essa teoria da educação pretende “[...] dar conta das diferenças que caracterizam os indivíduos, os quais devem ser considerados nas suas situações de vida e na interação com os outros indivíduos” (SAVIANI, 2012, p. 68).

Saviani (2009) realizou críticas a essas duas pedagogias, superando-as por incorporação de suas críticas recíprocas, apresentando a PHC como essa síntese superadora.

Em relação à pedagogia tecnicista, Saviani (2012) esclarece que, partindo do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, produtividade e eficiência, essa pedagogia

[...] advogou a reordenação do processo educativo para torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação para dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o aluno, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 2012, p. 174-175).

Teoria pedagógica contra-hegemônica é uma expressão que tem sido utilizada para conceituar ideias que, além de se colocarem como alternativas às pedagogias dominantes, contrapõem-se a elas, articulando-se aos interesses dos dominados. No entanto, é preciso salientar que essa expressão carrega ambiguidades e é heterogênea, requerendo melhor entendimento (SAVIANI, 2008).

A década de 1980, no Brasil, foi um momento privilegiado para o surgimento de teorias pedagógicas contra-hegemônicas, devido ao processo de abertura democrática. Porém, nesse contexto de transição democrática, as ideias pedagógicas contra-hegemônicas



apresentavam certa ambiguidade, pois, de um lado, havia aqueles que defendiam a crítica das desigualdades sociais e a busca da igualdade de acesso, assim como a permanência nas escolas sem se contrapor à visão liberal; e aqueles que se empenhavam em articular a educação para se contrapor à visão liberal, entendendo, com base nos fundamentos do materialismo histórico, que era preciso construir uma educação que contribuísse para a transformação da sociedade. Além da ambiguidade, também, “[...] revestiam-se de uma heterogeneidade que ia desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e por uma preocupação com uma fundamentação marxista” (SAVIANI, 2008, p. 18-19).

Saviani (2008), reportando-se às ideias de Snyders, afirma que é mais apropriado considerar que “[...] se há uma denominação que poderia abranger o conjunto das propostas contra-hegemônicas seria a expressão ‘pedagogias de esquerda’ e não ‘pedagogia marxista ou revolucionária’ [...]”. Pedagogia ‘de esquerda’, por toda a vagueza e por todas as esperanças de compreensão e união que a expressão carrega. (SNYDERS, 1974, p. 193 apud SAVIANI, 2008, p. 19).

Na década de 1980, quatro formulações de teorias pedagógicas contra-hegemônicas podem ser identificadas, no Brasil: a pedagogia libertadora, ligada a Paulo Freire; a pedagogia da prática, em consonância com os princípios anarquistas com inspiração libertária; a pedagogia crítico-social dos conteúdos que visa, por meio do acesso de todos aos conteúdos culturais acumulados pela humanidade, à democratização da escola pública; e a “[...] ‘pedagogia histórico-crítica’ que, sendo tributária da concepção dialética na versão do materialismo histórico, entende a educação como mediação no seio da prática social global” (SAVIANI, 2013b, p. 67, grifo do autor).



Saviani (2013b) assevera que Gramsci não figura entre as referências teóricas das pedagogias: libertadora, da prática e crítico-social dos conteúdos. No entanto, Gramsci é uma das principais referências da PHC, “[...] que elegeu a categoria gramsciana da ‘catarse’ como o momento culminante do processo pedagógico” (SAVIANI, 2013b, p. 68, grifos do autor). Para esse mesmo autor,

[...] as fontes específicas da pedagogia histórico-crítica se reportam às matrizes teóricas do materialismo histórico representadas, basicamente, por Marx e Gramsci. Desde sua primeira formulação, na virada dos anos 1970 para 1980 até o momento atual, essa corrente vem seguindo a orientação gramsciana, que toma o marxismo em termos ortodoxos, conforme o entendimento de que a ‘filosofia da práxis’ é uma filosofia integral, uma teoria completa que dispõe de todos os elementos necessários para dar conta dos problemas enfrentados. Não necessita, pois, de muletas, quer dizer, não precisa ser complementada por outras teorias (SAVIANI, 2013b, p. 77, grifo do autor).

Não se tem como objetivo, neste livro, tratar sobre os passos/ momentos para a realização do trabalho educativo guiado pela PHC³.



The background is a teal color with a pattern of book spines. A white circle with a green border is centered in the upper half, containing the number 2. A horizontal dotted line of green dots is at the top, and another is at the bottom.

2

**ALGUMAS
CARACTERÍSTICAS
DA PEDAGOGIA DA
ESSÊNCIA, DA PEDAGOGIA
DA EXISTÊNCIA E DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-
CRÍTICA (PHC)**

A decisão de discutir, brevemente, algumas características da pedagogia da essência, da pedagogia da existência e da PHC, deu-se por considerar que tais tendências pedagógicas carregam em seu bojo concepções que se tem de sociedade e de homem, as quais influenciam no trabalho educativo, de um modo geral, e nas formas de avaliação escolar utilizadas pelos professores.

Aspectos das pedagogias da essência e da existência encontram-se presentes nas práticas pedagógicas de boa parte dos professores neste século XXI. Nesse sentido, buscar-se-á, ao longo do texto, muitas vezes de forma implícita, tecer algumas aproximações e distanciamentos entre a pedagogia da essência, da existência e a perspectiva de avaliação crítica e dialética. Serão apresentadas algumas características da PHC, apontando-se caminhos para que a perspectiva de avaliação crítica e dialética, no movimento de aproximação de tais características, e sendo colocada em prática no cotidiano escolar, mesmo sob a égide do sistema capitalista, possa contribuir com os processos de lutas contra-hegemônicas à visão de mundo capitalista que engendra, dentre outras, formas pragmáticas, utilitaristas e mercadológicas de educação escolar, não objetivando a formação crítica e emancipadora dos alunos, principalmente daqueles que pertencem às camadas populares.

Por que são necessárias reflexões sobre a concretização de uma nova prática de avaliação?

De acordo com Snyders (2005), a escola reproduz as contradições inerentes à sociedade de classes. No entanto, nos interstícios dessas contradições, existem possibilidades de se desenvolver uma educação que nega e busca resistir às relações capitalistas vigentes. Considera-se que a avaliação escolar interna é um dos

grandes problemas que perpassam a educação básica brasileira, pois nem sempre está, ou mesmo não está, a serviço daquilo que deveria estar: o compromisso com a construção de novas aprendizagens e de novos níveis de desenvolvimento para todos os alunos. Para Franco (1993, p. 25), “[...] é evidente que o fracasso escolar, a evasão e a repetência estão relacionados com a utilização de modelos inadequados, parciais e fragmentados de avaliação”.

A educação escolar, mesmo condicionada e/ou determinada pelos aspectos sociais, políticos e econômicos mais gerais, conta com certo espaço de autonomia relativa, possibilitando o encaminhamento, através do trabalho educativo dos professores e gestores escolares, de novos sentidos para as ações que serão desenvolvidas, podendo tanto contribuir para uma educação para a adaptação dos sujeitos à sociedade existente quanto para a formação de sujeitos críticos e comprometidos com a construção de um novo tipo de sociedade mais justa e igualitária para todos e não apenas para uma minoria. Para Saviani (2013c, p. 79), é viável, mesmo numa sociedade capitalista, uma educação que não seja, “[...] necessariamente, reprodutora da situação vigente, e sim adequada aos interesses da maioria, aos interesses daquele grande contingente da sociedade brasileira, explorado pela classe dominante”.

Saviani (2013c, p. 11) ao tratar sobre a natureza e a especificidade da educação, ressalta que considerar a educação como “[...] um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”. Desse modo,

o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica ‘trabalho material’. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que



ele representa mentalmente os objetivos reais. 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 ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria do trabalho não material. Importa, porém, distinguir, na produção não material, duas modalidades. A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor, como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se. É nessa segunda modalidade do trabalho não material que se situa a educação. Podemos, pois, afirmar que a natureza da educação se esclarece a partir daí. [...] o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos) (SAVIANI, 2013c, p. 11-12).

Segundo Saviani (2013c, p. 12-13), após a compreensão da natureza da educação, é preciso compreender a sua especificidade. Pertencendo a educação “[...] ao âmbito do trabalho não material, tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes habilidades, tais elementos, entretanto, não lhe interessam em si mesmo, como algo exterior ao homem”. Para esse autor, “[...] do ponto de vista da educação, ou seja, da perspectiva da pedagogia entendida como ciência da educação, esses elementos interessam enquanto é necessário que os homens os assimilem, tendo em vista a constituição de algo como uma segunda natureza”. Assim, aquilo “[...] que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens”. Pode-se, dizer, então, “[...] que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofí-



sica” (SAVIANI, 2013c, p.13). Por conseguinte, tem-se a definição marxista de educação para esse autor

[...] 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. Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância em pedagogia, a noção de 'clássico'. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. Quanto ao segundo aspecto (a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico), trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos), através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente. (SAVIANI, 2013c, p.13, grifo do autor).

Através da prática educativa dos professores, é possível exercitar a contra-hegemonia ao sistema capitalista. Sob essa perspectiva, considera-se o espaço escolar um local privilegiado para a formação dos professores. Marx (1978, p.52), ao criticar o pensamento materialista anterior a ele (nas Teses sobre Feuerbach), esclarece que “[...] a doutrina materialista sobre a mudança das contingências e da educação se esquece de que tais contingências são mudadas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado”.

A educação deve ser considerada como um processo que, apesar de determinado, condicionado pelos efeitos da sociedade, também pode contribuir para que as transformações aconteçam, numa relação dialética. Saviani (2013c, p. 80) alerta que a determinação da sociedade em relação à educação “[...] é relativa e



na forma de ação recíproca - o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Conseqüentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação”.

Como o processo educacional é complexo, os professores e os gestores escolares precisam ser educados (formados) constantemente, tendo como ponto de partida o contexto social, político, cultural, econômico e de aprendizagem que os alunos trazem de suas práticas sociais para dentro da escola, da sala de aula. Compreendendo tais contextos e aprendendo a relacionar a escola (os saberes escolares e a bagagem dos alunos) com os vários aspectos da sociedade, haverá maiores possibilidades para direcionar o trabalho educativo no sentido de ensinar a todos.

Faz-se necessário engendrar e colocar em prática ações educativas com tendências mais democráticas ao invés de excludentes, seletivas, segregadoras e daquelas que contribuem para a eliminação adiada⁴. Nessa direção, os seres humanos poderiam se desenvolver em várias direções, o que pressupõe ensinar uma significativa, relevante e viva base de conhecimentos gerais para todos. Para Lima (2002, p. 40), as escolas poderão, dentro de suas limitações e possibilidades, participar da democratização da democracia. Nesse âmbito, acredita-se que os educadores possam contribuir para a construção de uma democracia, de fato, e não um tipo de democracia abstrata e formal que serve apenas a uma minoria.

A perspectiva de avaliação crítica e dialética coloca-se como um estudo teórico que objetiva contribuir com mudanças nas práticas educativas. Com as heterogeneidades de alunos se

4. Eliminação adiada. Freitas (2007, p. 965) alerta “[...] para o risco de que os sistemas de avaliação externa centralizados na Federação ocultem, em indicadores estatísticos como o IDEB, as dificuldades que as classes populares estão tendo para aprender no interior da escola, legitimando estratégias que somente conduzem ao adiamento da exclusão destas – apesar do discurso da transparência e responsabilidade”.



impondo nas salas de aula regulares, as quais, muitas vezes, vêm sendo negadas por práticas pedagógicas homogêneas e descontextualizadas da realidade e da vida dos alunos, a formação dos professores e dos gestores escolares deve prever momentos teóricos e práticos contínuos acerca do ensino voltado para as heterogeneidades social, biológica, cultural, econômica, de níveis de aprendizagem, de desenvolvimento, de interesses e de motivações dos alunos.

Acredita-se que, quando a teoria pedagógica que conduz a prática educativa torna-se objeto de reflexões, torna-se mais viável a possibilidade de se alcançar mudanças concretas nas práticas educativas, pois os tipos de teorias pedagógicas que guiam o trabalho educativo, conseqüentemente, acabam por influenciar as formas de avaliação que serão materializadas no cotidiano escolar. Nesse sentido, serão apresentadas algumas características da pedagogia da essência, da pedagogia da existência e da Pedagogia Histórico-Crítica, tendo como referências os apontamentos de Bogdan Suchodolski (2002) e de Saviani (1991; 2009; 2013a, 2013b e 2013c).

Algumas características da pedagogia da essência e da pedagogia da existência: aproximações e distanciamentos da perspectiva de avaliação crítica e dialética

Enquanto a organização social (o modo de produção capitalista) não é transformada, procura-se, feitas as devidas ressignificações, contextualizações com o tempo e as condições do presente, de forma crítica e na direção da visão de conjunto, superar e incorporar aspectos das críticas recíprocas da pedagogia da essência (pedagogia tradicional) e da pedagogia da existência (pedagogia nova em suas várias vertentes), que dialogam com a



perspectiva de avaliação crítica e dialética, a qual vem buscando as primeiras aproximações e articulações com os fundamentos teóricos e práticos da PHC e com os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural.

Segundo Leandro Konder (2000),

[...] para a dialética marxista, o conhecimento é *totalizante* e a atividade humana, em geral, é um processo de *totalização*, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada. [...] Em cada situação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa de uma certa *visão de conjunto* deles: é a partir da visão do conjunto que a gente pode avaliar a dimensão de cada elemento do quadro. [...] A visão de conjunto - ressalve-se - é sempre provisória e nunca pode pretender *esgotar* a realidade a que ele se refere. A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que a gente tem dela. Há sempre algo que escapa às nossas sínteses: isso, porém, não nos dispensa do esforço de elaborar sínteses, se quisermos entender melhor a nossa realidade. A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta. É essa estrutura significativa - que a visão de conjunto proporciona - que é chamada de totalidade (KONDER, 2000, p. 36-37, grifos do autor).

Essa *incorporação* de alguns aspectos das críticas recíprocas da pedagogia da essência (pedagogia tradicional) e da pedagogia da existência (pedagogia nova em suas várias vertentes), ou seja, algumas *aproximações*, referem-se somente aos aspectos gerais dessas pedagogias, distanciando-se dos tipos de avaliações por elas engendradas, os quais contribuem para a adequação dos sujeitos à sociedade vigente, a seletividade e a exclusão, principalmente dos alunos das camadas populares, ainda que de forma sutil e adiada, a fim de se perpetuar a manutenção do sistema capitalista.

Para Suchodolski (2002), na pedagogia da essência, a tarefa da educação consiste em agir do mesmo modo com todos os alunos, sem levar em conta as suas especificidades, dificuldades, necessidades. Na concepção dessa pedagogia, que é conhecida

como pedagogia tradicional, há um ideal de homem como pano de fundo, e é através dessa idealização de que os homens têm uma essência, uma forma a ser atingida, que a educação é pensada e colocada em ação para moldar os homens com vistas a alcançar tal essência. Nesse sentido, essa pedagogia distancia-se da perspectiva de avaliação crítica e dialética, que tem como uma de suas características, justamente, levar em consideração as peculiaridades, necessidades, dificuldades, potencialidades de cada aluno. Concebe-se que um mesmo tipo de aula (aspectos didáticos) nem sempre beneficiará a todos devido às heterogeneidades de alunos das salas de aula regulares.

No período da Renascença, começaram a surgir ondas de revoltas contra a pedagogia tradicional, e iniciou-se a querela entre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência (SUCHODOLSKI, 2002). Pode-se dizer que essas divergências acerca de como o homem é concebido, as quais influenciam no tipo de educação a ser praticada, concretizada, ainda continuam, de certa forma, mesmo que com novas roupagens na contemporaneidade. Existindo, na realidade brasileira, uma outra concepção de educação: a Pedagogia Histórico-Crítica, construída por Dermeval Saviani, a qual vem sendo desenvolvida por colaboradores, especialmente em relação aos aspectos de como colocá-la em prática.

Segundo Suchodolski (2002, p. 32), “[...] a pedagogia de Rousseau foi a primeira tentativa radical e apaixonada de oposição fundamental à pedagogia da essência e de criação de perspectivas para uma pedagogia da existência”. Com isso, expandiu-se pelo mundo o pensamento de que a educação deveria ser elaborada a partir da própria vida da criança, e deveria contribuir para o seu desenvolvimento (SUCHODOLSKI, 2002, p. 33). A pedagogia da existência pode ser relacionada à pedagogia nova (em suas várias vertentes, inclusive àquelas ligadas ao construtivismo).



Tanto a pedagogia da essência quanto a pedagogia da existência, ao longo dos tempos, apresentaram várias vertentes. Neste texto, serão mencionadas as pedagogias da essência e da existência de forma geral. Entretanto, serão feitas breves referências a uma ou outra vertente, quando necessário.

A pedagogia da existência constituiu-se, desde os fins do século XIX, na corrente de maior relevância da pedagogia burguesa e, no século XX, tornou-se a principal no pensamento pedagógico. Porém, isso não significa que a corrente da essência não continuou também sendo praticada (SUCHODOLSKI, 2002). Na contemporaneidade, muitas de suas características, com reformulações ou não, ainda são bastante utilizadas.

Com a pedagogia da existência, o professor deixa de ser o centro do processo educativo, cedendo lugar para a centralidade do aluno. Pode-se dizer que uma das características da pedagogia da existência aproxima-se de um dos traços característicos da perspectiva de avaliação crítica e dialética: a concepção de que cada indivíduo é único e tem suas especificidades, que devem ser respeitadas e atendidas durante o processo educativo de qualidade. No entanto, é preciso considerar a prioridade de se ensinar os conteúdos que não devem ser secundarizados, a necessidade da disciplina em sala de aula para que a aprendizagem dos conteúdos seja viabilizada, e que essa perspectiva de avaliação defende uma educação de qualidade social real, e não formal, para as camadas populares.

Saviani (2009) explica que, num sentido amplo, “[...] as expressões ‘pedagogia nova’ e ‘pedagogia da existência’ se equivalem”. Isso ocorre porque ambas são pautadas pela concepção humanista moderna de Filosofia da Educação, centram-se “[...] na vida, na existência, na atividade, por oposição à concepção tradicional que se centrava no intelecto, na essência, no conhecimento” (SAVIANI, 2009, p. 55, grifos do autor). Esse mesmo



autor considera que a essência humana não é natural e nem “[...] é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens” (SAVIANI, 2007, p. 154). Assim, ao longo do tempo de vida, cada ser humano, ao ir construindo sua existência, vai, também, construindo a sua própria essência, já que existem possibilidades de mudanças.

Algumas correntes da pedagogia da essência incorporaram certas teorias da pedagogia da existência, sendo designadas por Suchodolski (2002) de existencialização da pedagogia da essência. O autor assevera que “[...] a história do pensamento pedagógico é um quadro de uma luta travada entre as concepções da essência do homem e da sua existência [...]” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 69).

Para Saviani (2009, p. 57), nas pedagogias da essência e da existência,

[...] está ausente a perspectiva historicizadora, falta-lhes a consciência dos condicionante histórico-sociais da educação. São, pois, ingênuas e não-críticas, já que é próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que a consciência ingênua é aquela que não se sabe condicionada, mas, ao contrário, acredita-se superior aos fatos imaginando-se mesmo capaz de determiná-los e alterá-los por si mesma. Eis por que tanto a pedagogia tradicional como a pedagogia nova entendiam a escola como ‘redentora da humanidade’. Acreditavam que era possível mudar a sociedade por meio da educação. Nesse sentido, podemos afirmar que ambas são ingênuas e idealistas (SAVIANI, 2009, p. 59, grifos do autor).

A pedagogia tradicional (pedagogia da essência), que foi engendrada pela burguesia após a revolução industrial com a criação de amplas redes oficiais de ensino, a partir de meados do século XIX, com o decorrer do tempo histórico, e devido ao conjunto de pressões das camadas trabalhadoras por escola, fez com que esta, para recompor sua hegemonia, fizesse surgir a pedagogia nova ou o movimento da Escola Nova. A burguesia, com o intuito de defender seus interesses, contrapõe-se ao seu momento anterior,



ou seja, constrói alegações em defesa da pedagogia da existência (movimento da Escola Nova, também, engendrado pela burguesia), apontando críticas à pedagogia da essência por ela mesma construída. (SAVIANI, 2009).

A perspectiva de avaliação crítica e dialética aproxima-se, feitas as devidas ressignificações, de uma das marcas distintivas da pedagogia da essência que enfoca a relevância de se ensinar os conhecimentos (conteúdos) acumulados pela humanidade. Saviani (2009) afirma que essa marca distintiva da pedagogia da essência a reveste de um caráter revolucionário. Na perspectiva de avaliação crítica e dialética, não se pode desconsiderar o objetivo principal da educação de qualidade: ensinar os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, mas não de qualquer forma, nem quaisquer conteúdos. São os conteúdos relevantes e significativos que podem contribuir para a construção de novas aprendizagens e de novos níveis de desenvolvimento.

No entanto, é preciso considerar que os conteúdos culturais são históricos, assim, o seu caráter revolucionário está estreitamente ligado à sua historicidade. Portanto, a transformação da igualdade formal, uma das características da sociedade burguesa (direito legal de todos à educação, à escola, por exemplo) em igualdade real, está ligada à transformação dos conteúdos fixos, abstratos e convencionais, em conteúdos dinâmicos, concretos e autênticos. (SAVIANI, 2009).

De acordo com Saviani (2009), a burguesia denuncia, através da pedagogia da nova, o aspecto mecânico, artificial e ultrapassado dos conteúdos inerentes à escola tradicional. Essa denúncia, além de procedente, pode ser qualificada como um ponto positivo dessa pedagogia. Porém, deve ser destacado que a pedagogia nova colocou em segundo plano a importância dos conteúdos, subordinando-se a uma pedagogia das diferenças, e centrando-se em processos ou métodos. A consequência disso foi que as elites



tiveram sua educação aprimorada por novos métodos. Entretanto, o nível de ensino das camadas populares foi ainda mais esvaziado e rebaixado pela secundarização dos conteúdos e pelo afrouxamento da disciplina.

Segundo Saviani (2009) como a história vai evoluindo, a participação política das massas entra em contradição com os interesses da própria burguesia, que de classe revolucionária transforma-se em classe estabelecida no poder. Com isso, seus interesses

[...] não caminham mais em direção à transformação da sociedade; ao contrário, os interesses dela coincidem com a perpetuação da sociedade. É nesse sentido que ela não está mais na linha do desenvolvimento histórico, mas está contra a história. A história volta-se contra os interesses da burguesia. Então, para a burguesia defender seus interesses, ela não tem outra saída senão negar a história, passando a reagir contra o movimento da história. É nesse momento que a Escola Tradicional, a pedagogia da essência, já não vai servir e a burguesia vai propor a pedagogia da existência (SAVIANI, 2009, p. 37-38).

Para esclarecer melhor sobre os fundamentos das pedagogias da essência e da existência, Saviani (2009) afirma que, esta, diferentemente daquela, que é uma pedagogia cujos fundamentos pautavam-se no igualitarismo, é uma pedagogia da legitimação das desigualdades. Com base na pedagogia da existência,

Considera-se que os homens não são essencialmente iguais: os homens são essencialmente diferentes, e nós temos de respeitar as diferenças entre os homens. Então, há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo (SAVIANI, 2009, p. 38).

Nessa direção, esse autor, fazendo uma análise filosófico-histórica, tanto da pedagogia tradicional, quanto da pedagogia nova, assevera que a pedagogia da existência (pedagogia nova) adquire um caráter reacionário, ou seja, contrapõe-se ao movimento de libertação da humanidade em seu conjunto, contribuindo para a legitimação dos privilégios. Ele ainda considera que a pedagogia



da essência (pedagogia tradicional) não deixa de ter um papel revolucionário no que tange à sua defesa da igualdade essencial entre os homens. (SAVIANI, 2009).

Saviani (2009) não propõe a união entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, mas sim uma síntese superadora de ambas. É preciso ressaltar que a PHC, proposta por esse autor, não desconsidera que existem diferenças entre os sujeitos, nem que as mesmas não devem ser levadas em consideração durante o trabalho educativo. Porém, a perspectiva é diferente da pedagogia nova, no sentido de considerar que o processo educativo, conforme ressaltava Saviani (2009), “[...] é a passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada”.

[...] O professor deve antever com uma certa clareza a diferença entre o ponto de partida e o ponto de chegada, sem o que não será possível organizar e implementar os procedimentos necessários para se transformar a possibilidade em realidade. Diga-se de passagem que essa capacidade de antecipar mentalmente os resultados da ação é nota distintiva da atividade especificamente humana. Não sendo preenchida essa exigência, cai-se no espontaneísmo. E a especificidade da ação educativa esboroa-se. Em síntese, não se trata de optar entre relações autoritárias ou democráticas no interior da sala de aula, mas de articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade. A prática pedagógica contribui de modo específico, isto é, propriamente pedagógico, para a democratização da sociedade na medida em que se compreender como se coloca a questão da democracia relativamente à natureza própria do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2009, p. 70-71).

Saviani (2009, p.71), ao insistir que a natureza da prática pedagógica implica, em seu ponto de partida, numa desigualdade real e em uma igualdade possível no ponto de chegada, aponta que, conseqüentemente,



[...] uma relação pedagógica identificada como supostamente autoritária, quando vista pelo ângulo do seu ponto de partida, pode ser, ao contrário, democrática, se analisada a partir do ponto de chegada, ou seja, pelos efeitos que acarreta no âmbito da prática social global. Inversamente, uma relação pedagógica vista como democrática pelo ângulo de seu ponto de partida não só poderá como tenderá, dada a própria natureza do fenômeno educativo nas condições em que vigora o modo de produção capitalista, a produzir efeitos socialmente antidemocráticos (SAVIANI, 2009, p. 71).

Para Saviani (2009, p. 44), a escola nova não é democrática, concluindo que, quando mais se falou em democracia no interior da escola no Brasil (referindo-se ao movimento da Escola Nova, pedagogia nova), menos a escola foi democrática, e que, quando menos se falou em democracia (referindo-se à concepção tradicional, pedagogia tradicional), “[...] mais a escola esteve articulada com a construção da democracia”. A Escola Nova, ao criticar a pedagogia tradicional de intrinsecamente autoritária, intitulando-se democrática e fomentando “[...] a livre-iniciativa dos alunos, reforçou as desigualdades, tendo, portanto, um efeito socialmente antidemocrático”. Um elemento presente na pedagogia nova é a proclamação da democracia, justificando o abandono da busca de igualdade, pelo tratamento às diferenças, justamente em nome da democracia com a introdução no interior das escolas de procedimentos apontados como democráticos. Porém, essas experiências “democráticas” propagadas pela Escola Nova serviram, beneficiaram e trouxeram privilégios aos já privilegiados e não ao povo, contribuindo para legitimar as diferenças. Nesse aspecto, o seu efeito discriminatório pode ser definido como o principal problema dessa pedagogia (SAVIANI, 2009, p. 44; 61; 68).

Não se pode deixar de questionar se o tipo de educação preconizado pela pedagogia nova não seria capaz de aprimorar a educação das camadas populares. Saviani (2009, p. 61) responde que, nessa direção, surgiram “[...] tentativas de constituição de uma espécie de ‘Escola Nova Popular’. Exemplos dessas tentativas



são a 'Pedagogia Freinet' na França e o 'Movimento Paulo Freire de Educação' no Brasil" (SAVIANI, 2009, p. 61, grifos do autor). Destaca-se que, no caso especial de Paulo Freire, na fase de construção e implementação de sua pedagogia no Brasil (1959-1964), "[...] é nítida a inspiração da 'concepção humanista moderna de filosofia da educação', através da corrente personalista (existencialismo cristão)" (SAVIANI, 2009, p. 61, grifo do autor).

Saviani (2008, p. 61, grifo do autor) ressalta que esse fenômeno histórico do surgimento daquilo que chamou "[...] de 'Escola Nova Popular' põe em evidência que a questão escolar na sociedade capitalista, dada a sua divisão em classes com interesses opostos, é objeto de disputa". Da mesma forma que "[...] a escola tradicional, proposta pela burguesia, volta-se contra seus interesses obrigando a uma recomposição de hegemonia por intermédio da Escola Nova, assim também a Escola Nova não fica imune à luta que se trava no seio da sociedade". Se a crença

escolanovista se torna predominante e toma conta das cabeças dos professores, é inevitável o surgimento de pressões no sentido de que a Escola Nova se generalize. Se o escolanovismo pressupõe métodos sofisticados, escolas mais bem equipadas, menor número de alunos em classe, maior duração da jornada escolar; se se trata de uma escola mais agradável, capaz de despertar o interesse dos alunos, de estimulá-los à iniciativa, de permitir-lhes assumir ativamente o trabalho escolar, por que não implantar esse tipo de escola exatamente para as camadas populares nas quais supostamente a passividade, o desinteresse, as dificuldades de aprendizagem são maiores? Não é por acaso que justamente quando esse tipo de questionamento vai se tornando mais agudo, quando surgem propostas de renovação pedagógica articuladas com os interesses populares, quando aparecem críticas à Escola Nova que visam incorporar suas contribuições no esforço de formulação duma pedagogia popular, exatamente nesse momento, novos mecanismos de recomposição de hegemonia são acionados: os meios de comunicação de massa e as tecnologias de ensino. Passa-se, então, a minimizar a importância da escola e a se falar em educação permanente, educação informal etc (SAVIANI, 2008, p.61-62).



Esse autor salienta que até mesmo a destruição da escola passou a ser defendida. E, aponta que aqueles que defendem “[...] a desescolarização são os já escolarizados, portanto, também já desescolarizados”. Assim sendo, “[...] para eles a escola não tem mais importância uma vez que eles já se beneficiaram dela. Os ainda não escolarizados, estes estão interessados na escolarização e não na desescolarização” (SAVIANI, 2008, p.62).

De acordo com Saviani (2009, p. 61), Paulo Freire faz críticas à pedagogia tradicional, denominando-a de pedagogia bancária, caracterizada pela transmissão dos conteúdos, passividade, memorização, etc. E defende “[...] uma pedagogia ativa, centrada na iniciativa dos alunos, no diálogo (relação dialógica), na troca de conhecimentos”. Entretanto, uma diferença deve ser observada “[...] em relação à Escola Nova propriamente dita”. Essa distinção situa-se no fato de que Paulo Freire se esforçou para colocar essa concepção pedagógica (também conhecida como pedagogia libertadora) “[...] a serviço dos interesses populares. Seu alvo inicial foi, com efeito, os adultos analfabetos” (SAVIANI, 2009, p. 61).

Pode-se dizer que duas das características da pedagogia libertadora de Paulo Freire, feitas as devidas ressignificações, aproximam-se da perspectiva de avaliação crítica e dialética, pois, esta, também, coloca-se a serviço dos interesses das camadas populares e considera que professores e alunos não são sujeitos passivos, devendo ser encarados como agentes sociais no processo de construção dos conhecimentos.

Estar a serviço das camadas populares, dos oprimidos de toda ordem, daqueles que têm suas necessidades educativas desconsideradas, negadas, e mesmo daqueles que são esquecidos nas salas de aula por não conseguirem aprender da forma como lhes ensinam (vítimas de um ensino sem significados, consistência e aprofundamento), faz toda a diferença, enquanto concepção,



visão de educação escolar e de avaliação dos processos de ensino, de aprendizagem e do próprio processo de avaliação.

Saviani (2009, p. 58-59) explica que a Pedagogia Histórico-Crítica, “[...] longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo, em geral e da escola em particular”. Diferentemente dos métodos tradicionais e novos (relacionados, respectivamente, às pedagogias tradicional e nova), que resultam numa autonomização da pedagogia em relação à sociedade, o método da PHC mantém continuamente presente as relações entre sociedade e educação (SAVIANI, 2009, p. 63). Considera-se que o método tecnicista também resulta na referida autonomização.

Ao tratar sobre a controvérsia moderna entre a pedagogia da existência e a pedagogia da essência, Suchodolski (2002) esclarece que a

[...] contradição entre as tendências da educação que têm por objetivo satisfazer as necessidades do indivíduo e as correntes pedagógicas baseadas no princípio da essência permanente surge com especial nitidez na pedagogia moderna. Essa pedagogia, como vimos, salienta a identidade da educação e do desenvolvimento individual, além de criticar os sistemas educativos baseados no princípio da essência; procura provar que o desenvolvimento da vida contém em si mesmo forças que formam o seu futuro. De acordo com este ponto de vista, os nossos planos e o nosso ideal não são mais que uma projeção do nosso presente sobre o futuro e não uma força condutora que forme o presente em função dos objetivos do futuro (SUCHODOLSKI, 2002, p. 95).

Suchodolski (2002, p. 95) aponta que, nesta acepção, “[...] a pedagogia da existência opunha-se fundamentalmente à pedagogia da essência”. Entretanto, na vida real, a orientação dela proveniente deveria conduzir,

[...] quer à evasão individual, quer à adaptação. Não levava a uma concepção que procurasse transformar as condições existentes,



nem a um ideal de vida individual ou social. A pedagogia moderna caracteriza-se quer por uma tendência para identificar a vida individual à educação, quer por uma tendência para defender as posições tradicionais da pedagogia da essência. Contudo, da mesma forma que não existe uma via de acesso da pedagogia da existência ao ideal, nenhum caminho liga a pedagogia da essência à vida. O exemplo das diversas correntes da pedagogia da cultura e da pedagogia metafísica revela-o claramente. A crítica existencialista a estas duas teorias é justa: nenhuma delas concebe o homem concreto e vivo, um homem 'em carne e osso', pertencendo a um lugar definido e a uma época determinada da história. Uma reduz o homem às proporções de receptáculo e veículo de valores culturais, a outra concebe-o como uma experiência contemplativa ou uma emoção mística. Em ambos os casos, a educação incidia num domínio limitado da vida humana e não tinha qualquer relação nem com a atividade real, social e profissional do homem, nem mesmo com a totalidade da sua vida individual. Esta pedagogia preocupa-se unicamente com o que constitui uma espécie de 'luxo' intelectual ou espiritual (SUCHODOLSKI, 2002, p. 95-96, grifos do autor).

Para Suchodolski (2002, p. 96), essa contradição da pedagogia moderna desencadeou os dois extremos do pensamento pedagógico de nossa época: a pedagogia da existência, que busca a união de educação e vida de forma que não seja necessário um ideal; e a pedagogia da essência, que busca “[...] definir um ideal tal que a vida real não seja necessária [...]”. Um grande número de tendências pedagógicas “[...] da época contemporânea foram marcadas por esforços tendentes a vencer as concepções individualistas, como as universalistas acerca da vida e da educação” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 96-97).

A crítica ao naturalismo pedagógico (pedagogia da existência) e à pedagogia universalista (pedagogia da essência) pareceu bastante convincente a amplas camadas de educadores. Esse fato, precisamente,

[...] dava uma força perigosa a estas tendências que pretendiam unir a pedagogia da existência à pedagogia da essência. Beneficiaram da insatisfação provocada pela ausência de qualquer direção na pedagogia da existência, devido às suas tendências superficiais e naturalistas, e tiravam proveito do descontentamento suscitado pela

pedagogia da essência, devido ao seu caráter abstrato e metafísico, separado das realidades (SUCHODOLSKI, 2002, p. 97).

A tentativa de unir a pedagogia da existência à pedagogia da essência tendia a escamotear o conflito gerado na sociedade burguesa entre as tendências para o desenvolvimento do indivíduo e as condições sociais existentes que a pedagogia da existência revelava, ou seja, camuflava a contradição entre o desenvolvimento individual e a questão da adaptação às condições sociais existentes (SUCHODOLSKI, 2002). Portanto, a tentativa de união das duas correntes pedagógicas “[...] representava no fundo o aniquilamento de tudo o que contribuía para o valor da pedagogia da existência e a pedagogia da essência”. Com isso, “[...] a pedagogia da existência traía os seus princípios fundamentais de defesa do desenvolvimento livre do homem; e a pedagogia da essência traía os princípios essenciais de uma educação baseada em valores universais e permanentes” (SUCHODOLSKI, 2002, p.97- 98). Esse autor considera que a

[...] crítica ao universalismo do ideal e a crítica à concepção liberal e individualista da vida coincidiam nos seus resultados. As contradições reais que criavam na sociedade burguesa uma oposição cada vez mais grave entre a existência humana e o seu ideal não eram evidentemente atenuadas por esta pedagogia de compromisso; minimizavam-nas ou tentavam ignorá-las. Para esta pedagogia, as contradições que se manifestavam não provinham das más relações sociais, mas sim de uma noção errônea e nefasta dos direitos do indivíduo e do caráter do ideal. Daqui resultava que se deviam transformar não as relações sociais, mas a maneira de conceber a existência individual e o ideal, causas destas contradições (SUCHODOLSKI, 2002, p. 98).

Concorda-se com Suchodolski (2002) que não é adequada a tentativa de unir a pedagogia da essência com a pedagogia da existência. Para esse autor, “[...] o pensamento pedagógico perde-se quando escolhe a pedagogia da existência, quando opta pela pedagogia da essência e quando tenta unir estes dois princípios em função das condições históricas e sociais existentes”



(SUCHODOLSKI, 2002, p. 98). De acordo com Suchodolski (2002), a pedagogia devia ser, ao mesmo tempo, da existência e da essência,

mas essa síntese exige certas condições que a sociedade burguesa não preenche, exige também que se criem perspectivas determinadas de elevação da vida cotidiana acima do nível atual. O ideal não deve nem sancionar a vida atual, nem tomar uma forma totalmente alheia a essa vida. [...] a concepção da 'essência' humana não pode dar origem a uma existência do homem correspondente a esta 'essência'; no entanto, nem toda a 'existência' humana dá necessariamente origem à 'essência' do homem. O que importa é facultar à vida humana condições e encorajamentos, garantias e organizações tais que possa tornar-se base do desenvolvimento e da formação, base da criação da 'essência' humana (SUCHODOLSKI, 2002, p. 98-99, grifos do autor).

Dermeval Saviani (2009) é bastante esclarecedor ao afirmar que a PHC, por ser crítica, reconhece ser condicionada e não compreende a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhecendo ser ela componente secundário e determinado. No entanto, não compreende a educação de forma crítico-reprodutivista, como se ela fosse determinada pela sociedade de forma unidirecional, diluindo-se a sua especificidade. Compreende, pois, que a educação se relaciona de forma dialética com a sociedade. Assim, a educação, “[...] ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade” (SAVIANI, 2009, p. 59).

Pela consciência crítica de que a sociedade capitalista coloca condicionamentos, determinações para a educação, Saviani (2009, 57), no livro *Escola e Democracia*, não buscou a união da pedagogia da essência (pedagogia tradicional) com a pedagogia da existência (pedagogia nova), esclarecendo que a teoria pedagógica histórico-crítica “[...] situa-se para além das pedagogias da essência e da existência. Supera-as, incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova” (SAVIANI, 2009, p. 59).



Para Saviani (2009, p. 68), “[...] as pedagogias tradicional e nova podiam alimentar a expectativa de que os métodos por elas propostos poderiam ter aceitação universal, isso se devia ao fato de que dissociavam a educação da sociedade, concebendo esta como harmoniosa, não-contraditória”. O autor esclarece que o método que preconiza (o método da Pedagogia Histórico-Crítica) originou-se “[...] de uma concepção que articula educação e sociedade e parte da consideração de que a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos”. Como consequência, essa pedagogia, ao se colocar a serviço dos interesses das camadas populares, “[...] terá contra si os interesses até agora dominantes. Trata-se, portanto, de lutar também no campo pedagógico para fazer prevalecer os interesses até agora não dominantes” (SAVIANI, 2009, p. 68).





3

**APROXIMAÇÕES ENTRE
A PERSPECTIVA DE
AVALIAÇÃO CRÍTICA
E DIALÉTICA E A PHC**

É possível ressaltar, como ponto de aproximação da perspectiva de avaliação crítica e dialética com a PHC, o enfoque dado por ambas em relação à relevância de se ensinar os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Porém, na perspectiva de avaliação crítica e dialética, em consonância com a PHC, esses conhecimentos devem ser ensinados de forma crítica e significativa, possibilitando que a avaliação por ela engendrada fomente práticas educativas não excludentes, seletivas ou segregadoras. As práticas de avaliação tradicional e as relacionadas à pedagogia nova e tecnicista contribuem para o processo de exclusão, de seleção e de segregação de muitos alunos, ainda que de forma velada, sutil e adiada.

De que adianta estar matriculado numa determinada série/ano e não conseguir compreender os conteúdos, não conseguir realizar operações matemáticas básicas, interpretar um texto, preencher um formulário de emprego, compreender um comando no trabalho, resolver problemas simples do cotidiano? Essa é a situação de muitos brasileiros, especialmente das camadas populares, que são denominados de analfabetos funcionais por terem *passado* pela escola (muitos com diplomas de ensino médio), mas sem grandes condições, por exemplo, de utilizar a leitura e a escrita para solucionar problemas da prática social. De acordo com os dados apresentados pelo Jornal O Estado de São Paulo (2018):

Três em cada dez jovens e adultos de 15 a 64 anos no País – 29% do total, o equivalente a cerca de 38 milhões de pessoas – são considerados analfabetos funcionais. Esse grupo tem muita dificuldade de entender e se expressar por meio de letras e números em situações cotidianas, como fazer contas de uma pequena compra ou identificar as principais informações em um cartaz de vacinação. Há dez anos, a taxa de brasileiros nessa situação está estagnada, como mostram os dados do Indicador do Alfabetismo Funcional (Inaf) 2018 (PALHARES; DIOGENES, 2018).

Como ponto de aproximação da perspectiva de avaliação crítica e dialética com a PHC, aponta-se a preocupação com o desenvolvimento singular de cada ser humano, ou seja, a



consideração de que cada sujeito é único, e que por isso é necessário pensar em práticas educativas que considerem, no ponto de partida, as heterogeneidades: biológicas, culturais, sociais, econômicas, de níveis de aprendizagem e de desenvolvimento, de motivação. Entretanto, uma diferenciação precisa ser feita: tanto para a PHC, quanto para a perspectiva de avaliação crítica e dialética, considera-se que há uma heterogeneidade real no ponto de partida do trabalho educativo, mas no ponto de chegada pressupõe-se uma homogeneidade possível.

Acredita-se que as discussões sobre as práticas educativas de avaliação tradicional e daquelas relacionadas ao ideário escolanovista e tecnicista, em confronto com a realidade de alunos cada vez mais heterogêneos nas salas de aula regulares e da concepção de uma educação que busca ser mais democrática (para todos, tanto em relação ao acesso às escolas, quanto ao acesso efetivo aos conhecimentos relevantes), vêm apontando para a necessidade de se concretizar novas práticas de avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, as discussões e reflexões acerca da avaliação da aprendizagem, que é melhor situada quando se trata da avaliação dos processos de ensino, de aprendizagem e da própria avaliação (não se concebendo avaliar apenas o processo de aprendizagem, sendo imprescindível avaliar, também, os processos de ensino e de avaliação), colocam-se como relevantes e necessárias para que novas formas de avaliação sejam propostas e colocadas em prática na instituição escolar.

Tendo como pressuposto a dialética entre teoria e prática, aponta-se que a perspectiva de avaliação crítica e dialética é a mais adequada para atender às heterogeneidades de alunos, já que tem como uma de suas características, justamente, levá-las em consideração para a sua construção, aplicação, análises e redimensionamentos das práticas educativas.



Para Saviani (2009) “[...] a educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada” (SAVIANI, 1980a apud SAVIANI, 2009, p. 65). Isso significa que é preciso levar em consideração que existe uma heterogeneidade real no que tange aos alunos, principalmente (mas não somente) em relação aos níveis de desenvolvimento diante dos conteúdos, e que o professor deve ter como objetivo alcançar uma homogeneidade possível, que deverá ser mediada pela ação pedagógica. De acordo com esse autor,

[...] o processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade. [...] assim como a afirmação das condições de igualdade como uma realidade no ponto de partida torna inútil o processo educativo, também a negação dessas condições como uma possibilidade no ponto de chegada inviabiliza o trabalho pedagógico. Isso porque, se eu não admito que a desigualdade é uma igualdade possível, ou seja, se não acredito que a desigualdade pode ser convertida em igualdade pela mediação da educação (obviamente não em termos isolados, mas articulada com as demais modalidades que configuram a prática social global), então, não vale a pena desencadear a ação pedagógica (SAVIANI, 2009, p. 70).

Nessa direção, Martins (2013) assevera que

O domínio do conhecimento científico a ser transmitido e os conceitos que se pretende ensinar são ferramentas imprescindíveis para que o professor opere com e por meio delas de maneira prática, sintonizada à concreticidade e empiria do pensamento infantil, sem, contudo, se deixar aprisionar por elas. Para tanto, ele precisa ter superado o pensamento sincrético e os pseudoconceitos em relação ao que ensina, uma vez que entre iguais ou quase iguais não se instalam contradições que movam o desenvolvimento (MARTINS, 2013, p. 295).

A autora prossegue afirmando que essas são as reais exigências para que o professor e aluno se coloquem, como agentes sociais distintos, desde o ponto de partida. (SAVIANI, 1984, p. 73 apud MARTINS, 2013, p. 295).



De acordo com Luckesi (2005, p. 29), a avaliação da aprendizagem escolar no Brasil, de modo geral, “[...] está a serviço de uma pedagogia dominante que, por sua vez, serve a um modelo social dominante, o qual, genericamente, pode ser identificado como modelo social liberal conservador [...]”, engendrando uma prática de avaliação escolar autoritária (LUCKESI, 2005, p. 29). A atual prática de avaliação está a serviço de um entendimento teórico conservador da sociedade e da educação. Com isso, ela deixa de assumir o seu verdadeiro papel de ferramenta dialética de diagnóstico que contribui para o crescimento. Para romper com essa situação, é necessário fixá-la em outro contexto pedagógico, ou seja, deve-se utilizar a avaliação escolar a serviço de uma pedagogia que entende e preocupa-se com a educação como instrumento de transformação social e “[...] não com a sua conservação” (LUCKESI, 2005, p. 28; 42).

O processo de avaliação escolar é influenciado pela forma como se conduz o ensino (tendo um peso relevante a teoria pedagógica ou teorias pedagógicas que guiam a prática educativa), bem como recebe influência da forma como o professor concebe ou compreende as relações entre a sociedade e a educação, sua concepção de homem, e, conseqüentemente, de aluno.

Acredita-se que são necessárias mudanças na forma de se ensinar para conseguir transformar o processo de avaliação interna das escolas praticado pelos professores. Nessa direção, defende-se que os fundamentos teóricos e didáticos da Pedagogia Histórico-Crítica apresentam possibilidades promissoras para que sejam engendrados novos tipos de avaliação que estejam a serviço de uma pedagogia que compreende e luta por uma educação como instrumento de transformação social, e não para a perpetuação da ordem existente. Busca-se superar o autoritarismo pedagógico, visando à participação dos alunos nos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação numa relação dialética, possibili-



tando que todos possam aprender, de fato, os conteúdos escolares, e não apenas que continuem *passando pela escola*, sem dominar aquilo que os dominantes compreendem. Os dominados precisam dominar os conhecimentos relevantes para a compreensão e a atuação da e na realidade. (SAVIANI, 2009).

Para explicar a importância do domínio dos conteúdos pelas camadas populares e o papel da educação, da escola e do professor, que está a serviço da transformação social, esse mesmo autor esclarece que

[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. Nesse sentido, eu posso ser profundamente político na minha ação pedagógica, mesmo sem falar diretamente de política, porque, mesmo veiculando a própria cultura burguesa, e instrumentalizando os elementos das camadas populares no sentido de assimilação desses conteúdos, eles ganham condições de fazer valer os seus interesses, e é nesse sentido, então, que se fortalecem politicamente. Não adianta nada eu ficar repetindo o refrão de que a sociedade é dividida em duas classes fundamentais, burguesia e proletariado, que a burguesia explora o proletariado e que quem é proletário está sendo explorado, se o que está sendo explorado não assimila os instrumentos pelos quais ele possa se organizar para se libertar dessa exploração (SAVIANI, 2009, p. 51).

Para Saviani (2009, p. 51), associada à prioridade dos conteúdos, é fundamental que o professor esteja atento para a relevância da disciplina em sala de aula, pois, sem essa disciplina, os conteúdos relevantes não serão assimilados pelos alunos. Se os professores não cuidam daqueles alunos que apresentam dificuldades, deixando-os *abandonados* à própria sorte na sala de aula, atua-se de forma politicamente reacionária, contribuindo para reforçar a discriminação. De acordo com os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, além da prioridade dos conteúdos, é preciso que o professor mantenha a disciplina que favorece a aprendizagem desses conteúdos que devem ser relevantes e significativos, bem



como deve desenvolver sua prática educativa com compromisso político, procurando contribuir para a transformação da sociedade. Segundo Saviani (2013c, p. 63), “[...] o papel político da educação se cumpre, na perspectiva dos interesses dos dominados, quando se garante aos trabalhadores o acesso ao saber, ao saber sistematizado”. Cumpre-se a função política da educação através da mediação da competência técnica. Ainda que a conscientização somente não seja suficiente, é, também, uma tarefa fundamental do ato pedagógico que necessita ser mediado pela competência técnica, ou seja, pelo domínio por parte dos professores dos processos internos da prática pedagógica.

De acordo com Luckesi (2005), “[...] se as aspirações socializantes da humanidade se traduzem num modelo socializante e democrático, a pedagogia e a avaliação em seu interior também se transformarão na perspectiva de encaminhamentos democráticos” (LUCKESI, 2005, p. 42). Na direção dos estudos de Luckesi (2005), deve-se compreender que o educador, para trabalhar na perspectiva da avaliação como ferramenta dialética de diagnóstico para o crescimento, deve estar disposto a redefinir os encaminhamentos de sua prática pedagógica, a qual não é neutra, assumindo persistentemente um posicionamento claro e explícito para que possa orientá-la, durante o planejamento, a execução e a avaliação.

A perspectiva de avaliação crítica e dialética que se encontra em desenvolvimento pode parecer, para muitos, apenas mais uma teoria, uma idealização sobre a prática educativa. A esse respeito, cabe ressaltar, com base no pensamento de Saviani (2009, p. 65-66), que a educação não produz mudanças de forma direta e imediata, mas de forma indireta e mediata, ou seja, produz mudanças “[...] agindo sobre os sujeitos da prática”. Saviani (2009) esclarece que uma teoria se torna prática na medida em que materializa, por meio de uma série de mediações, aquilo que antes só existia como ideia. Ser idealista em educação significa justamente agir como se aquilo que se busca já



fosse realidade. Inversamente, ser realista significa reconhecer aquilo que se defende, como um ideal que se procura atingir.

Objetiva-se que os professores e os gestores escolares provocados, instigados pelas reflexões que a perspectiva de avaliação crítica e dialética procura engendrar, possam reconhecer que, esta, apresenta-se como adequada para atender às heterogeneidades dos alunos. Possibilita-se, assim, que os educadores, auxiliados por essa perspectiva, revejam suas práticas (ligadas à pedagogia tradicional, nova, tecnicista etc.), a fim de incorporá-la, visando à construção de uma outra consciência, concepção de educação e de avaliação dos processos de ensino, de aprendizagem e da própria forma de praticar a avaliação, bem como a construção de novas práticas de ensino e de avaliação com tendências mais democráticas.

A concepção dos processos de ensino e de aprendizagem fundamentada na PHC terá maiores possibilidades de implicar na materialização da perspectiva de avaliação crítica e dialética. Se a tendência ou teoria pedagógica que guia a prática docente for relacionada à pedagogia tradicional, nova ou tecnicista, por exemplo, implicará numa avaliação que contribui para a manutenção da sociedade capitalista e, conseqüentemente, possibilitará a reprodução de práticas excludentes, seletivas, que contribuem para a eliminação adiada e não beneficiam a todos os alunos. Esse tipo de avaliação tem outros objetivos, procedimentos e finalidades, os quais não levam, ou nem sempre levam, em consideração as heterogeneidades dos alunos (principalmente aquelas relacionadas aos diferentes níveis de desenvolvimento dos estudantes diante dos conteúdos que devem ser a prioridade na instituição escolar).



The background features a stack of books with their spines visible, set against a teal gradient. A horizontal dotted line of small teal circles runs across the top and bottom of the page. A large white circle with a teal border is centered in the upper half, containing the number 4.

4

**AVALIAÇÃO TRADICIONAL,
AVALIAÇÃO RELACIONADA
ÀS PEDAGOGIAS NOVA
E TECNICISTA E A
PERSPECTIVA DE AVALIAÇÃO
CRÍTICA E DIALÉTICA:
CONTRAPOSIÇÕES**

A avaliação de perspectiva crítica e dialética apresenta características que se contrapõem aos tipos de avaliação engendrados pelas pedagogias tradicional, nova e tecnicista, nos aspectos discutidos neste trabalho. Tais características apontam para a sua melhor adequação à realidade de turmas heterogêneas e à concepção de sociedade, de homem e, conseqüentemente, de educação e de aluno, com potenciais mais democráticos.

Embora as críticas sejam voltadas de forma mais direta e incisiva para a avaliação tradicional, que, ainda, é hegemônica em grande parte das salas de aula, mesmo em situações, nas quais, os professores alegam trabalhar sob a perspectiva de novas pedagogias (liberais), concebe-se que a pedagogia nova (em suas várias vertentes, inclusive daquelas ligadas ao construtivismo) e a tecnicista, também, engendram práticas avaliativas cujos efeitos são semelhantes aos da avaliação tradicional, contribuindo para que muitos alunos, especialmente das camadas populares, não aprendam boa parte dos conteúdos relevantes acumulados pela humanidade.

Procurando fundamentar-se na PHC, a perspectiva de avaliação crítica e dialética tem como uma de suas características a crítica, não reprodutivista, da concepção dominante de educação e de sociedade e, conseqüentemente, de homem e de alunos (a ideologia burguesa). Assim, parte-se do pressuposto de que, se não houve aprendizagem para todos, falhas ocorreram, impondo aos professores e aos gestores escolares a responsabilidade de avaliar o trabalho educativo que vem sendo realizado. Imediatamente, deverão ocorrer reflexões sobre os motivos que levaram os processos de ensino e de aprendizagem a terem sido bem ou mal sucedidos. Organizando-se, portanto, atividades pedagógicas que possibilitem aos alunos, professores e equipe de gestão avaliar os processos de ensino e de aprendizagem para o redimensionamento da prática educativa, num processo contínuo, cujo maior objetivo é que todos os



alunos tenham oportunidades para aprender os conteúdos e, conseqüentemente, possam alcançar novos níveis de desenvolvimento.

A avaliação de perspectiva crítica e dialética diverge da avaliação tradicional, no sentido de que esta não apresenta comprometimento, nem fomenta mudanças em relação ao papel dos professores e gestores escolares em relação aos alunos que: não sentem motivação por aulas descontextualizadas das práticas sociais; têm suas possibilidades e potencialidades desconsideradas; *rejeitam* aquilo que os docentes vêm tentando ensinar por meio de práticas educativas (dos aspectos didáticos) organizadas e implementadas de forma homogênea, sem muito sucesso, haja vista que uma boa parcela de alunos acumula, ano após ano, dificuldades e atrasos escolares nas diferentes disciplinas do currículo escolar.

Destaca-se um dos fatores mais relevantes que a avaliação tradicional e a tecnicista (e é possível que mesmo aquelas relacionadas às pedagogias do “aprender a aprender”, apesar do discurso de avaliação como diagnóstico, acompanhamento) não fomentam: a avaliação para diagnosticar o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente, visando ao trabalho nessa área privilegiada para a realização do bom ensino. Optou-se pela utilização da terminologia nível de desenvolvimento real e área de desenvolvimento iminente, conforme Martins (2013, p. 286-287). Porém, cabe esclarecer que, no Brasil, devido às traduções da obra de Vigotski, o nível de desenvolvimento real é mais conhecido como zona de desenvolvimento real (ações e tarefas que o indivíduo realiza por si mesmo, sem ajuda; na escola seriam as ações e tarefas que o aluno consegue realizar sozinho, sem ajuda); enquanto que a área de desenvolvimento iminente é mais conhecida como zona de desenvolvimento proximal ou próximo (ações e tarefas que o indivíduo poderá realizar com ajuda de um parceiro mais experiente, mais desenvolvido; na escola seriam as ações e



tarefas que o aluno poderá realizar com a ajuda de um parceiro mais desenvolvido, mais experiente).

Martins (2013) considera “[...]” parciais as leituras que identificam a ‘área de desenvolvimento iminente’ com a participação colaborativa de outra pessoa. Aponta que tais leituras “[...]” afirmam meramente que aquilo que a criança não consegue realizar sozinha poderá fazê-lo com ajuda, vindo a dominar posteriormente a ação em questão –sem adjetivar em que consiste essa ajuda” (MARTINS, 2013, p. 287-288, grifo da autora). Assevera que “[...]” Vygotski (2001) não defendeu que, do ponto de vista do ensino, a imitação sem mediação ou explicação promova a aprendizagem dos ‘verdadeiros’ conceitos”. Explica que, “[...]” Pelo contrário, afirmou que as ações espontâneas, assistemáticas, são caminhos para a aprendizagem de conceitos espontâneos” (MARTINS, 2013, p. 287-288, grifo da autora). Consequentemente,

[...] no âmbito das relações entre os pares, isto é, entre os alunos, mesmo o trato com conceitos ocorrerá de modo espontâneo e subjugado à ação em pauta. Levando-se em conta as peculiaridades do percurso da formação de conceitos espontâneos e científicos, e lembrando que os primeiros tendem, inclusive, à simplificação do fenômeno, o mais provável é que tais parcerias pouco ou nada operem na efetiva formação de conceitos científicos. Porém, não há dúvida de que o autor destacou o papel da colaboração externa e, igualmente, os benefícios da influência do par mais desenvolvido, mais experiente. A objeção em pauta refere-se ao risco de se tomar com igual importância a participação do ‘par professor’ e de outros pares, diluindo o papel do primeiro na condução da aprendizagem. (MARTINS, 2013, p. 288, grifo da autora).

O que essa autora ressalta é que, apesar de ser possível a participação de *um outro par* como aquele que ajuda na construção do conhecimento (como por exemplo, um outro aluno mais desenvolvido que ajuda um aluno menos desenvolvido diante dos conteúdos escolares), o *par professor* é o mediador mais importante para ajudar os alunos na construção de conhecimentos científicos. (MARTINS, 2013).



Na perspectiva de avaliação crítica e dialética, deve-se avaliar, também, para diagnosticar o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente dos alunos diante dos conteúdos que foram ou estão sendo ensinados, com vistas ao redimensionamento da prática educativa para atender às heterogeneidades e para a contínua reorganização do bom ensino que produz desenvolvimento, sendo essa uma de suas características fundamentais. Ancorando-se no pensamento de Vigotski (2010), que considera como boa aprendizagem aquela que se adianta ao desenvolvimento e o conduz, pode-se dizer que a área de desenvolvimento iminente aparece como um campo de possibilidades tanto para a aprendizagem quanto para a avaliação.

No cotidiano das salas de aula regulares das escolas, é possível observar que há um considerável número de alunos com baixos níveis de aprendizagem e de desenvolvimento diante do ano/série em que estão matriculados. Os resultados por escola apontados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), Boletim da escola-2018-distribuição por níveis de desempenho, registram que há, em grande parte das escolas estaduais paulistas, um número elevado de estudantes no nível de desempenho abaixo do básico, ou no nível básico, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, nos anos/séries em que foram avaliados (SÃO PAULO, 2018a). O Documento Nota Técnica apresenta a descrição dos níveis de desempenho dos alunos, aferidos pelo SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). No nível abaixo do básico, os “[...] alunos demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram”. No nível básico, os “[...] alunos demonstram desenvolvimento parcial dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram” (SÃO PAULO, 2018b, p.3). Esses dados demonstram que o processo de ensino e de aprendi-



zagem dessa rede de ensino encontra-se com a qualidade comprometida para muitos alunos.

De acordo com o pensamento gramsciano, a vida social é resultado da ação dos sujeitos, onde consciência e vontade se manifestam como fatores de extrema relevância na transformação do real, sem desconsiderar, evidentemente, as delimitações das condições históricas objetivas existentes, independentemente da consciência e da vontade dos homens (GRAMSCI, 1977). Sob essa perspectiva, acredita-se que o pensamento (reflexão), em confronto com a prática educacional (neste caso, a apresentação de uma outra perspectiva sobre avaliação escolar), pode ser ressignificado, possibilitando mudanças tanto em nível individual quanto coletivo.

Considera-se que a concepção de avaliação tradicional contribui para a negação das heterogeneidades concretas dos alunos das salas de aula regulares; é unilateral no sentido de que, na maioria das vezes, avalia somente o aluno, e este não pode avaliar o ensino ministrado pelos professores; concebe o aluno como sujeito passivo que não participa do processo de sua própria avaliação; não incentiva a autocrítica dos professores sobre como se deu, ou não se deu, o processo de ensino com vistas à superação ou minimização dos problemas desse processo; preocupa-se mais com a emissão de notas do que com a real aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, e não colabora, ou nem sempre colabora, para o surgimento de novas ações e novas práticas pedagógicas para atender às heterogeneidades dos alunos, a fim de contribuir com a construção de uma educação com qualidade social para as camadas populares.

Em relação às avaliações engendradas pela pedagogia nova e tecnicista, considera-se que, também, não estão a serviço da transformação social, e nem sempre contribuem para que os alunos das camadas populares adquiram os conhecimentos relevantes e



necessários para sua participação efetiva na vida social, já que uma das características da primeira é a secundarização dos conteúdos, e da segunda o enfoque no material planejado, organizado e produzido por outros que não o colocarão em prática, delimitando e/ou reduzindo tanto os conteúdos, quanto a autonomia dos professores.

De acordo com Romão (2009, p. 87-88), quando se tem uma concepção bancária e autoritária de educação desenvolve-se, fatalmente, uma concepção de avaliação também bancária e autoritária, que vai se preocupar apenas com a verificação dos conhecimentos que foram depositados pelo professor em seus alunos; ignorando os processos, instrumentos e estratégias utilizadas por aqueles para a assimilação ou a rejeição desses conhecimentos. Para a concepção autoritária de educação, é inconcebível permitir ao aluno o questionamento dos conteúdos e das formas como são transmitidos pelo docente. Esse fato torna a avaliação “[...] um mero ato de cobrança, e não uma atividade cognoscitiva, na qual educador e educando discutem e refazem o conhecimento” (ROMÃO, 2009, p. 88).

Com a afirmação de que o aluno, também, deve ter um papel ativo na perspectiva de avaliação crítica e dialética, não se quer afirmar que o professor deve ter um papel de sujeito passivo, não participativo. Muito pelo contrário, o educador deve ser aquele que dirige os processos de ensinar, aprender e avaliar, atuando como um mediador para que ocorram novas aprendizagens e novos níveis de desenvolvimento para todos os alunos.

Para Romão (2009), a verificação da aprendizagem, embora despolitizada no discurso, constitui-se como “[...] um dos mais poderosos instrumentos políticos e ideológicos da dominação [...]”, enfatizando que a recuperação da legitimidade da avaliação somente poderá ser conquistada com a avaliação daqueles que avaliam (ROMÃO, 2009, p. 127-128).



A avaliação na escola só faz sentido quando o objetivo maior for o de construção de novas aprendizagens e de novos níveis de desenvolvimento, devendo ser realizada para contribuir com os processos de ensino e de aprendizagem, e não apenas para estar a serviço do burocrático (da emissão de notas) e da aferição de metas atingidas ou não, as quais são estabelecidas pelas avaliações externas de larga escala. Na perspectiva de avaliação crítica e dialética, ensino, aprendizagem e avaliação, apesar de apresentarem suas especificidades, devem ser compreendidos e praticados como processos indissociáveis para um bom trabalho educativo, numa relação dialética, na qual cada um deles fomenta, realimenta, redimensiona e colabora um com o outro para que todos os alunos possam aprender e se desenvolver nas diferentes disciplinas do currículo escolar. Sob essa perspectiva, a avaliação é um processo extremamente necessário para ensinar e aprender mais e melhor.

Novas circunstâncias (as heterogeneidades de níveis de aprendizagem e de desenvolvimento, de alunos matriculados numa mesma sala de aula/turma, é uma dessas novas circunstâncias que está mais evidente na contemporaneidade) apontam que devem ser engendradas redefinições de objetivos, de ações, de práticas pedagógicas e avaliativas, e que a educação (formação) dos professores e dos gestores deve ser redirecionada para atender às novas circunstâncias educacionais que vão surgindo. Para Marx (2007, p. 28), como as circunstâncias são transformadas pelos próprios homens, o educador também precisa ser educado. Nessa direção, acredita-se que é necessário educar (formar) o educador tanto no âmbito técnico quanto político. Dermeval Saviani (1991, p. 41) afirma que a competência técnica é uma forma de mediação, ou seja, “[...] ela está entre, no meio, no interior do compromisso político”. Ele assevera que

[...] ao nos defrontarmos com as camadas trabalhadoras nas escolas, não parece razoável supor que seria possível assumirmos o compromisso político que temos para com elas sem sermos competentes na nossa prática educativa. O compromisso político

assumido apenas no nível do discurso pode dispensar a competência técnica. Se se trata, porém, de assumi-lo na prática, então não é possível prescindir dela. Sua ausência não apenas neutraliza o compromisso político, mas também o converte em seu contrário, já que dessa forma caímos na armadilha da estratégia acionada pela classe dominante que, quando não consegue resistir às pressões das camadas populares pelo acesso à escola, ao mesmo tempo em que admite tal acesso esvazia seu conteúdo, sonogando os conhecimentos também (embora não somente) pela mediação da incompetência dos professores (SAVIANI, 2013c, p. 32).

Saviani (2009, p. 51) argumenta que devemos defender o aprimoramento do ensino que é oferecido às camadas populares, e não o seu aligeiramento, ressaltando que os conteúdos relevantes e significativos são fundamentais. Dessa maneira, sem esses conteúdos, “[...] a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa”. O autor também aponta que, se os sujeitos das camadas populares não dominarem “[...] os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação” (SAVIANI, 2009, p. 51).

De acordo com Vasconcellos (2006), a avaliação de instrumento de análise do processo educacional “[...] tornou-se instrumento de dominação, de controle, de seleção social, de discriminação, de repressão, adquirindo até um caráter passional de vingança, de “acerto de contas” (VASCONCELLOS, 2006, p. 37, grifos do autor). Já para Luckesi (2005), no meio escolar é prática comum “[...] utilizar o expediente de ameaçar os alunos com o poder e o veredicto da avaliação, caso a ‘ordem social’ da escola ou das salas de aula seja infringida”. Com esse tipo de prática, de “[...] instrumento de diagnóstico para o crescimento, a avaliação passa a ser um instrumento que ameaça e disciplina os alunos pelo medo” (LUCKESI, 2005, p. 40, grifo do autor).

É necessário esclarecer que a perspectiva de avaliação crítica e dialética, ao ter como preocupação, no ponto de partida



da prática educativa, as heterogeneidades dos alunos, não implica nem supõe implicar num rebaixamento ou num descuido em relação aos conteúdos escolares, tampouco no que tange à qualidade da educação. Muito pelo contrário, considera que os conhecimentos relevantes acumulados pela humanidade (conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos), são prioridade na sala de aula e devem ser ensinados, aos alunos, numa perspectiva crítica, possibilitando-lhes a conscientização sobre suas realidades pessoais e coletivas para que possam adquirir condições para reagir sobre elas em busca de uma vida melhor e de uma sociedade mais justa para todos. De acordo com Saviani (2013c, p. 14), “[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. Esse saber sistematizado, “[...] não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”. Para Martins (2013) a função central da escola é ser mediadora na superação do saber espontâneo (conhecimentos espontâneos ou cotidianos) em direção ao saber sistematizado (conhecimentos científicos). Por conseguinte, aponta-a como mediação, “[...] demanda o desvelamento desse conceito e reconhecer que a atividade mediadora, a rigor, se identifica com a atividade que, interpondo-se na relação sujeito-objeto, provoca transformações” (MARTINS, 2013, p. 283).

A perspectiva de avaliação crítica e dialética diverge da concepção de avaliação tradicional porque requer compromisso com os processos de ensino e de aprendizagem (erros, acertos, revisões, redimensionamentos, conhecimento e trabalho educativo por parte dos professores em relação ao nível de desenvolvimento real e à área de desenvolvimento iminente dos alunos diante dos conteúdos que estão sendo ensinados etc.). Na perspectiva tradicional, nova e tecnicista de avaliação, as quais seguem, respectivamente, na esteira das pedagogias tradicional, nova e tecnicista



de educação (existindo a possibilidade de que alguns professores conscientemente, ou não, misturem aspectos desses 3 (três) tipos de pedagogias para realizar seu trabalho educativo), é um fato, nada incomum, que alguns professores emitem notas vermelhas (que suposta e simplesmente pretendem indicar aprendizagem insatisfatória), por exemplo, para mais de 30% ou 40% de uma turma de alunos numa determinada disciplina sem ter que, necessariamente, carregar algum tipo de peso moral, ético e profissional na consciência. Não retomando ou nem sempre retomando, com novas práticas educativas, os conteúdos não compreendidos pelos alunos, dando sequência ao planejamento curricular, mesmo, muitas vezes, observando que não houve aprendizagem, nem desenvolvimento em relação ao conteúdo que supostamente foi ensinado.

Esse tipo de educação e de avaliação que se coloca a serviço apenas de alguns alunos, não contribui para o processo de democratização da democracia. Para Vasconcellos (2006, p. 32), “[...] o grande entrave da avaliação é o seu uso como instrumento de controle, de inculcação ideológica e de discriminação social.”

Quando se verifica que, após uma determinada avaliação tradicional, ou mesmo numa perspectiva de avaliação relacionada às pedagogias nova, tecnicista, numa determinada disciplina do currículo, o resultado foi, somente a título de exemplo, de que 40% ou 50% dos alunos não acertaram ou não conseguiram realizar o esperado, uma das análises que se pode fazer é a de que as heterogeneidades biológicas, culturais, sociais, econômicas, de motivações, de interesses, de nível de aprendizagem e de desenvolvimento vêm sendo desconsideradas, negadas. A partir dessa negação, o trabalho educativo contribui para a adaptação social dos sujeitos e para a manutenção da sociedade capitalista, que não objetiva oportunizar, de fato, uma educação de qualidade social para as camadas populares.



A educação e a avaliação tradicional, ao conceber os estudantes como homogêneos, os quais estariam destinados a se tornarem um determinado tipo de sujeito, adaptados e conformados a cada época e momento histórico e, principalmente, conveniente à manutenção da ordem social vigente, não tem como preocupação a efetiva aprendizagem e o desenvolvimento de todos. Logo, nem sempre, ou mesmo não se observam ações efetivas com os processos de recuperação contínua, as retomadas de conteúdos, a construção de adaptações (adequações) curriculares⁵, quando necessárias para alguns alunos. No entanto, estas, são preocupações inerentes à perspectiva de avaliação crítica e dialética que fomenta as recuperações de aprendizagens e de níveis de desenvolvimento, e não somente a recuperação de notas e a preparação de alunos para se saírem “bem” nas avaliações externas de larga escala, como muitas vezes ocorre na perspectiva da avaliação tradicional, ou mesmo das avaliações relacionadas à pedagogia nova (em suas várias vertentes, inclusive o ideário do construtivismo, das pedagogias das competências etc.) e tecnicista.

Considera-se que a perspectiva de avaliação crítica e dialética pode contribuir como um dos aspectos educacionais que participam dos processos de democratização da democracia, pois incentiva a participação dos alunos nos processos avaliativos, possibilitando que avaliem o ensino e aprendam a se autoavaliar, bem como considera os processos e os desenvolvimentos singulares e contínuos dos estudantes. Tem como característica principal ser mais um momento de aprendizagem, tanto para o professor, que conhecerá melhor as condições do aluno diante do conteúdo

5. Adaptações (adequações) curriculares. Para Lopes (2017, p.15), as adaptações curriculares “[...] referem-se aos ajustes que serão necessários no currículo para que os alunos com necessidades especiais/específicas possam ir aprendendo (ainda que de forma adaptada as suas necessidades e potencialidades) os saberes acumulados pela humanidade e que estão previstos na organização curricular do ano/série em que estão matriculados”. Nesse sentido, deve ficar evidente que não há adaptação (adequação) curricular sem conteúdo (s).

que está sendo ensinado e para refletir sobre sua prática, com o intuito de ensinar melhor, quanto para os alunos, que terão, nessa perspectiva de avaliação, mais um momento para aprender e para se desenvolver. É um processo a ser desenvolvido no coletivo, mas também individualmente. Na concepção/perspectiva tradicional e tecnicista de educação, as quais engendram a avaliação tradicional e tecnicista, a prática pedagógica costuma acontecer de uma única maneira sobre um grupo diferenciado de alunos. O que representa, na prática, um grande paradoxo quando se objetiva uma educação mais democrática com capacidade de atender as heterogeneidades com mais qualidade social real para todos.

O professor deve agir como mobilizador e mediador da aprendizagem, e não como mero examinador que utiliza a avaliação como mecanismo de controle e de poder sobre os alunos, cuja preocupação maior é fomentada pela emissão de notas no final dos bimestres, já que estas nem sempre representam, de fato, se houve ou não aprendizagem e ensino. É preciso ressaltar que, mesmo quando as avaliações dos processos de ensino e de aprendizagem possibilitam reflexões sobre esses processos, como é o caso das conhecidas avaliações diagnósticas e formativas, as quais até podem apontar para recuperações, redimensionamentos de procedimentos de ensino, nem sempre ou mesmo não conseguem engendrar a avaliação global dos processos de ensinar, de aprender e de avaliar o próprio processo de avaliação. Em outras palavras, nem sempre conseguem se desvencilhar de uma das características mais marcantes da avaliação tradicional e tecnicista: avaliar e/ou examinar somente o aluno.

A perspectiva de avaliação crítica e dialética coloca-se como uma dessas propostas diferentes de avaliar que, ao criticar a avaliação tradicional (incluindo-se nessa crítica, também, as práticas de avaliação engendradas pela pedagogia nova em suas diferentes versões e a pedagogia tecnicista), visa à sua transformação,



buscando contribuir para a construção de processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, com tendências mais democráticas. Tem-se, como pressuposto, que a materialização dessa perspectiva de avaliação nas práticas educativas dos professores poderá ser viabilizada pela teoria pedagógica histórico-crítica.

Os vários tipos de avaliações atualmente conhecidos ou os adjetivos que, ao longo dos tempos, vêm sendo acrescentados, engendrados para a avaliação, tais como, avaliação formativa, diagnóstica, processual, dialógica, etc., apesar de representarem algum avanço quanto às possíveis reflexões por parte dos professores e gestores escolares, não conseguiram superar a hegemonia da avaliação tradicional e/ou tecnicista, que são bastante classificatórias e servem como mecanismo de controle, já que, na maior parte das situações, nelas acabam por infiltrar-se e por elas acabam sendo absorvidos. Em nome das avaliações formativa, diagnóstica, processual, etc. (que, também, podem ser relacionadas com o construtivismo, o qual é ligado à pedagogia nova), continua-se, no fundo, praticando a avaliação tradicional e/ou tecnicista, cujos efeitos produzem classificação, seleção, eliminação adiada, dentre outros, sem grandes preocupações com a aprendizagem, de fato, dos conteúdos por todos os alunos e, em alguns casos, assume o caráter de punição ou de acerto de contas entre professores e alguns alunos.

Acredita-se que a perspectiva de avaliação crítica e dialética, em virtude do que foi mencionado, por já carregar em seu bojo a necessidade da avaliação ser, ao mesmo tempo, diagnóstica, formativa, dialógica, dialética, democrática, inclusiva, processual e promotora de novas aprendizagens e novos níveis de desenvolvimento, pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação, principalmente para as camadas populares. E, é importante ressaltar que essa perspectiva de avaliação, que vem sendo defendida neste texto, pode ser colocada em prática mesmo sob a hegemonia do sistema capitalista e apesar das circunstâncias educacionais atuais



das escolas regulares, pois busca se aproximar da PHC que é uma teoria pedagógica contra-hegemônica.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação cujo enfoque se dá somente em relação aos alunos pouco revela, ou nem sempre revela, de fato, a aprendizagem e a não aprendizagem, o desenvolvimento e o não desenvolvimento real dos mesmos. Haja vista que há professores que emitem *notas azuis* (que indicam suposta aprendizagem satisfatória) para quase todos os alunos, alegando, por exemplo, que, com a progressão continuada no Ensino Fundamental, não poderão deixá-los retidos no ano/série. Então, alguns concluem que podem emitir *notas azuis* mesmo para alunos que pouco, ou quase nada, aprenderam. Esses avaliadores/examinadores não avaliam os alunos na perspectiva da avaliação crítica e dialética.

Há, também, professores que para punir alguns alunos (os *bagunceiros*, aqueles que não realizam as atividades propostas pelos professores, os *indiferentes*, os *desinteressados* pelas aulas, que muitas vezes não lhes fazem nenhum sentido e não lhes causam nenhuma motivação, etc.), emitem *notas vermelhas* (que indicam suposta aprendizagem não satisfatória), mesmo sem ter certeza sobre o que realmente tais alunos aprenderam, ou não aprenderam, em seus componentes curriculares, já que existem situações em que a avaliação é feita apenas para castigar, ou utilizada como acerto de contas de alguns professores com alunos considerados *desinteressados*, *bagunceiros*, etc.

Existem situações, tanto em relação àqueles que emitem *notas azuis* quanto *vermelhas*, nas quais, muitas vezes, sequer foram possibilitadas condições educativas para que os estudantes aprendessem de fato, haja vista que, nem sempre, todos os professores conhecem, compreendem e utilizam, nos processos de ensinar, aprender e avaliar, os conceitos vigotskianos de nível de



desenvolvimento real e de área de desenvolvimento iminente dos alunos, diante dos conteúdos que são ou serão ensinados.

Esses dois tipos de avaliadores, que mais se assemelham a examinadores, auditores, não avaliam os alunos na perspectiva de uma avaliação crítica e dialética. Portanto, não estabelecem relações nem identidade com essa perspectiva.

O discurso de que o conteúdo foi ensinado, mas foram os alunos que não aprenderam, é uma inversão da realidade. Se alguns alunos não apreenderam aquilo que supostamente foi ensinado, deveria ficar claro e imperativo que algo, também, falhou durante o processo de ensinar. Em situações como essas, a avaliação não avalia na perspectiva da avaliação crítica e dialética, perdendo todo o seu sentido de prática educativa (formativa) que fomenta a construção de novas aprendizagens e de novos níveis de desenvolvimento para os alunos. A preocupação em emitir notas dá ênfase à somatória de acertos e de erros das questões ou atividades elaboradas, mas não aos caminhos (processos) percorridos por professores e alunos diante dos objetos de conhecimento, não incentivando o desenvolvimento dos mesmos.

A avaliação deve cumprir seu papel de motor, de alavanca para a construção de novas aprendizagens e de novos níveis de desenvolvimento. Quando isso não ocorre, contribui muito mais para diminuir a autoestima de alguns alunos, para punir, para controlar e para cumprir um dos seus papéis principais dentro da concepção tradicional e tecnicista de avaliação, e mesmo na perspectiva da avaliação relacionada à pedagogia nova (em suas várias versões): a emissão de notas (a prevalência do burocrático sobre o pedagógico e o educativo).

Considera-se que a educação, por manter uma relação dialética com a sociedade, pode contribuir para a sua transformação.



Acredita-se que, dentro da instituição escolar, as relações entre alunos, professores e gestores podem ser transformadas para que todos os educandos possam ter acesso, também, aos saberes importantes acumulados pela humanidade. A perspectiva de avaliação crítica e dialética, pela sua concepção de sociedade, de homem, de educação e de aluno, pela busca de aproximações com os fundamentos da PHC e da Psicologia Histórico-Cultural, e pelas características que lhe são subjacentes, pode estimular e contribuir para a construção de novas práticas educativas, desde o ato de planejar, até o ato de avaliar os processos de ensino e de aprendizagem, numa relação dialética contínua e com tendências mais democráticas, nas quais o ato de avaliar proporciona informações e redirecionamentos para o ato de aprender e de ensinar, os quais proporcionam elementos para se avaliar com o intuito de sempre melhorar o trabalho educativo.

Avaliar para ensinar melhor os conteúdos e para que todos os alunos possam aprender e se desenvolver cada vez mais. Esse deve ser o sentido principal daqueles que avaliam na perspectiva da avaliação crítica e dialética, a qual requer, dentre outros, que os conteúdos relevantes acumulados pela humanidade sejam a prioridade na sala de aula e que seja compreendido pelos professores e levado em consideração nos momentos de planejar, ensinar e de avaliar, o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente dos alunos diante dos objetos de conhecimento. Conforme nos ensinou Vigotski (2010), a educação escolar deve incidir e trabalhar na área de desenvolvimento iminente dos alunos para produzir novas aprendizagens que vão gerar novos níveis de desenvolvimento num processo contínuo. Assim, a boa aprendizagem, que deve ser proporcionada por um bom ensino, adianta-se ao desenvolvimento. Para Vigotski (2010), um aspecto fundamental de propiciar novas aprendizagens às crianças é o fato de que elas incidem na área de desenvolvimento iminente. Isto quer dizer que



[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. [...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKI, 2010, p. 103).

Para Martins (2013), não são quaisquer paradigmas pedagógicos (tendências pedagógicas) que se estabelecem e se colocam de modo efetivo “[...] a serviço do desenvolvimento psíquico, uma vez que, como preconizado por Vigotski, não são quaisquer aprendizagens que o promovem. Trata-se de reconhecer que algumas posições teóricas no campo da educação encerram, inclusive, entraves a esse objetivo” (MARTINS, 2013, p. 270). Essa autora considera que “[...] o ponto de intersecção entre as proposições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico crítica reside na defesa do ensino dos conhecimentos clássicos, historicamente sistematizados, ou então, do ensino dos ‘verdadeiros conceitos’, quais sejam, os conceitos científicos” (MARTINS, 2013, p. 311, grifo da autora).

Sob essa perspectiva, acredita-se que os processos educativos que são guiados pelas pedagogias tradicional, nova, tecnicista (pedagogias não-críticas de educação em suas diferentes versões, ligadas ao liberalismo), não contribuem para que a avaliação possa estar a serviço da construção de novas aprendizagens e de novos níveis de desenvolvimento para *todos os alunos*, principalmente *para aqueles das camadas populares*. Por isso, defende-se que a PHC é a teoria pedagógica que pode contribuir para o desenvolvimento e a viabilização da perspectiva de avaliação crítica e dialética proposta neste livro, a qual está aberta a novas reflexões, revisões, ampliações e críticas.



REFERÊNCIAS

- FRANCO, M. L. P. B. *Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional*. In: Avaliação do Rendimento Escolar. SOUSA, C. P (org.). 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1993. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico). p. 13-26.
- FREITAS, L.C de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007.
- GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*. Edição crítica de Valentino Gerratana. Torino, Einaudi, 1977. 4v.
- KONDER, L. *O que é dialética?* São Paulo: Brasiliense, 2000. (Coleção primeiros passos; 23) 3ª reimpr. da 28. ed. de 1998.
- LIMA, L. C. *Organização Escolar e Democracia Radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002 (Guia da escola cidadã; v.4).
- LOPES, S. A. Adaptação Curricular: O que é? Por quê? Para quem? E como fazê-la? *Educação Básica Revista*. v.3, n.1, p.3-28, 2017.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 17. ed.- São Paulo: Cortez, 2005.
- MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica* - Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- MARX, K. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. Trad. de Alex Marins, São Paulo: Martin Claret, 2002.
- MARX, K. *Teses contra Feuerbach*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os pensadores).
- PALHARES, I.; DIOGENES, J. Três em cada 10 são analfabetos funcionais no país. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 06 ago. 2018. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,tres-em-cada-10-sao-analfabetos-funcionais-no-pais,70002432924>. Acesso em 15 de junho de 2019.
- ROMÃO, J.E. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. 8. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2009. (Guia da Escola Cidadã: v.2).
- SÃO PAULO. IDESP. Índice de desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo, 2018a. Disponível em: http://idesp.edunet.sp.gov.br/boletim_escola2018.asp?ano=2018. Acesso em: 25 jun. 2019.



SÃO PAULO. *Programa de Qualidade da Escola*. Nota técnica, 2018b. Disponível em: http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota%20tecnica_2018.pdf. Acesso em: 25 jun. 2019.

SAVIANI, D. Contribuições da filosofia para a educação. *Em aberto*. Brasília, ano 9. n. 45. jan ./mar. 1990.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

_____. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. *Revista Ideação*. Centro de Educação e Letras. Unioeste. Campus Foz do Iguaçu, v.10, n.2, p.11-28, 2º sem. 2008.

_____. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. Ed. revista Campinas- SP: Autores Associados, 2009. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

_____. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

_____. A Pedagogia Histórico-Crítica, as Lutas de Classe e a Educação Escolar. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v.5, n.2, p.25-46, dez. 2013a.

_____. Gramsci e a educação no Brasil. In: LOMBARDI, J.C; MAGALHÃES, L. da R.; SANTOS, W. da S. (Org.). *Gramsci no limiar do século XXI*. 1 ed. Digital. Campinas, SP: Librum Editora, 2013b. 142f. p. 60-79.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11.ed. rev-Campinas, SP: Autores Associados, 2013c.

SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. São Paulo: Centauro, 2005.

SUCHODOLSKI, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 16. ed. São Paulo: Libertad, 2006. (Cadernos Pedagógicos do Libertad: v.3).

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.



SOBRE A AUTORA

Silmara A. Lopes

É Doutoranda em Educação pela UFSCar - *Campus* Sorocaba. Licenciada em Filosofia e Pedagogia. Profissional da área da educação, com experiência de 30 anos, na Rede Pública Estadual de Ensino do Estado de São Paulo. Tendo trabalhado como Professora, Vice-Diretora de Escola, Diretora de Escola e a mais de 15 anos no cargo de Supervisora de Ensino. Membro do grupo de pesquisa GPTeFE - Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação, da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar - *Campus* Sorocaba. Tem experiência nas áreas de Educação Especial, Educação Inclusiva e Formação de Professores. Áreas de interesse de pesquisa: Pedagogia Histórico-Crítica; Educação e Trabalho; Ensino de Filosofia no Ensino Médio; Políticas educacionais e sociais; Educação Inclusiva; Adaptações (Adequações) Curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais/específicas; Avaliação na Educação Básica.

E-mail: silmalopes2008@hotmail.com



ÍNDICE REMISSIVO

A

adultos analfabetos 39
 alunos 10, 11, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 37, 38, 39, 46, 47, 49, 50, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 74
 aprender 11, 17, 28, 39, 50, 55, 59, 60, 65, 68, 70
 atitudes habilidades 26
 atividade educativa 8, 16, 17, 18
 ato político 18, 19
 autoritária 10, 37, 49, 59
 avaliação 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 24, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 39, 40, 45, 46, 47, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73
 avaliação crítica e dialética 11, 12, 13, 24, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 39, 45, 46, 47, 51, 52, 53, 54, 57, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71
 avaliação escolar 5, 8, 9, 14, 24, 49, 58, 73

B

Brasil 8, 20, 21, 37, 38, 49, 55, 73

C

camadas populares 11, 13, 24, 30, 32, 35, 37, 38, 39, 44, 46, 50, 54, 58, 61, 63, 66, 71
 capitalista 18, 24, 25, 27, 29, 30, 37, 38, 43, 52, 63, 66
 ciência da educação 26
 classes 18, 19, 24, 28, 38, 44, 50, 72, 73
 conhecimento 9, 26, 30, 32, 48, 56,

59, 62, 69, 70

construtivismo 17, 31, 54, 64, 66
 contra-hegemônicas 13, 18, 20, 21, 24, 73
 culturais 21, 27, 34, 41, 47, 61, 63
 currículo escolar 55, 60

D

democrática 20, 37, 47, 65, 66, 72
 disciplina 32, 35, 50, 61, 63

E

educação 8, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 49, 50, 51, 52, 54, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 69, 70, 71, 72, 73, 74

elites 34

ENEM 8

ensinar 11, 17, 28, 32, 34, 46, 48, 49, 55, 59, 60, 65, 68, 69, 70
 ensino fundamental 8
 ensino médio 8, 46
 escolar 5, 8, 9, 11, 13, 14, 18, 19, 24, 25, 27, 29, 38, 40, 47, 49, 52, 55, 57, 58, 60, 61, 70, 72, 73

escolarizados 39
 essência ideal e universal 19
 existencialismo 38
 existencialismo cristão 38

F

formação 11, 12, 16, 24, 25, 27, 29, 43, 56, 60, 73

G

gestores escolares 5, 10, 11, 12, 16, 25, 28, 29, 52, 54, 55, 66



- gramsciana 22
- H
- hegemônicas 10, 13, 18, 20, 21, 24, 73
- homens 19, 26, 27, 31, 33, 35, 36, 58, 60
- humanidade 13, 21, 27, 33, 34, 35, 51, 54, 62, 64, 70
- humano 5, 19, 30, 33, 46
- I
- igualdade 21, 34, 36, 37
- inter-relações 8
- L
- legitimação 35
- libertadora 21, 22, 39, 73
- M
- minoria 25, 28
- N
- naturalismo 41
- natureza 25, 26, 27, 36, 37
- P
- pedagogia 9, 12, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 49, 51, 52, 54, 58, 64, 65, 66, 69, 71, 72, 73
- pedagogia crítico-social 21
- pedagogia da essência 12, 23, 24, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 40, 41, 42, 43, 73
- pedagogia da existência 12, 23, 24, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 40, 41, 42, 43, 73
- pedagogia tradicional 9, 14, 17, 19, 20, 29, 30, 31, 33, 35, 36, 37, 39, 43, 52
- PHC 12, 13, 20, 22, 23, 24, 30, 36, 40, 43, 45, 46, 47, 52, 54, 67, 70, 71
- político 16, 18, 19, 28, 50, 51, 60, 61
- prática educativa 8, 16, 27, 29, 49, 51, 54, 57, 60, 62, 69
- prática social global 21, 37
- práticas pedagógicas homogêneas 29
- privilégios 35, 37
- processo educativo 20, 32, 36, 40
- professores 5, 10, 11, 12, 14, 16, 19, 24, 25, 27, 28, 29, 38, 39, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 66, 68, 69, 70
- Q
- qualidade 11, 13, 32, 34, 58, 62, 63, 65, 66, 72
- S
- saberes escolares 28
- sala de aula 10, 28, 32, 36, 50, 60, 62, 70
- sociedade 13, 16, 17, 18, 19, 21, 24, 25, 27, 28, 30, 33, 34, 35, 36, 38, 40, 42, 43, 44, 49, 50, 51, 52, 54, 62, 63, 69, 70
- T
- teoria da educação 16, 20
- teorias pedagógicas 8, 12, 13, 16, 18, 19, 20, 21, 29, 49
- trabalho educativo 12, 16, 22, 24, 25, 27, 28, 29, 36, 47, 54, 60, 62, 63, 70
- V
- vestibulares 8
- vida 20, 29, 31, 32, 33, 40, 41, 42, 43, 58, 59, 62
- vigotskianos 68

www.pimentacultural.com



AVALIÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM

• uma relação dialética •

