

AValiação ESCOLAR COMO DIMENSÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA: INTERFACES COM A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

SCHOOL ASSESSMENT AS A DIMENSION OF PEDAGOGICAL PRAXIS: INTERFACES
WITH THE ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL WORK

LA EVALUACIÓN ESCOLAR COMO DIMENSIÓN DE LA PRAXIS PEDAGÓGICA:
INTERFACES CON LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO PEDAGÓGICO

Luziel Augusto da Silva¹
Jislayne Fidelis Felinto²
Izabel Cristina Martins³
Grazielli Martins Pereira⁴
Wandeyldna Barboza Viégas⁵
Maria da Guia Guedes da Silva⁶
Diana Soares da Silveira Souza⁷
Manoel Gomes Bezerra Neto⁸
Luiza Silva Queiroz⁹

RESUMO: Este artigo se trata de um ensaio teórico que tem como objetivo refletir sobre a avaliação escolar como dimensão da práxis pedagógica, destacando suas interfaces com a organização do trabalho pedagógico. Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica (Neves, 1996; Gil, 2002), fundamentada nas contribuições de Saviani (2007), Severo e Pimenta (2015), Zabala (1998), Luckesi (2011; 2018), Libâneo (2013), Perrenoud (1999), Vasconcellos (2019), Marx (1986) e Vázquez (1968). Os resultados mostraram que a avaliação ultrapassa a função de verificação da aprendizagem, configurando-se como uma prática investigativa que permite conhecer a qualidade da realidade educativa, identificar limites e potencialidades do processo de ensino-aprendizagem e fundamentar o planejamento, o replanejamento e a intervenção pedagógica. Conclui-se que a avaliação escolar, compreendida como dimensão da práxis pedagógica, articula teoria e prática, fortalece o processo reflexivo docente, contribui para a reorganização das práticas pedagógicas e da organização do trabalho pedagógico e favorece a construção de uma educação comprometida com a aprendizagem, a transformação da realidade e a emancipação dos sujeitos.

Palavras-chave: Avaliação escolar. Práxis pedagógica. Organização do trabalho pedagógico.

¹Pedagogo e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

²Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

³Licenciatura em Geografia, Mestre e doutora pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

⁴Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

⁵ Licenciatura plena em Educação Física – UFPB, Pós-graduação em Saúde Coletiva pela Instituição Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa (CINTEP).

⁶Pós-graduação em Psicopedagoga Institucional e Orientação e supervisão escolar pela Faculdade Dom Alberto.

⁷Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral – CE – Brasil.

⁸Graduado em História e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

⁹Formação em Psicologia pelo Centro Universitário de João Pessoa – Unipê.

ABSTRACT: This article is a theoretical essay aimed at reflecting on school assessment as a dimension of pedagogical praxis, highlighting its interfaces with the organization of pedagogical work. Methodologically, it is characterized as a qualitative bibliographic study (Neves, 1996; Gil, 2002), grounded in the contributions of Saviani (2007), Severo and Pimenta (2015), Zabala (1998), Luckesi (2011, 2018), Libâneo (2013), Perrenoud (1999), Vasconcellos (2019), Marx (1986), and Vázquez (1968). The results showed that assessment goes beyond the function of verifying learning, constituting an investigative practice that makes it possible to understand the quality of educational reality, identify the limits and potentialities of the teaching-learning process, and support planning, replanning, and pedagogical intervention. It is concluded that school assessment, understood as a dimension of pedagogical praxis, articulates theory and practice, strengthens teachers' reflective processes, contributes to the reorganization of pedagogical practices and pedagogical work, and promotes an education committed to learning, social transformation, and the emancipation of individuals.

Keywords: School assessment. Pedagogical praxis. Organization of pedagogical work.

RESUMEN: Este artículo constituye un ensayo teórico cuyo objetivo es reflexionar sobre la evaluación escolar como una dimensión de la praxis pedagógica, destacando sus interfaces con la organización del trabajo pedagógico. Metodológicamente, se caracteriza como una investigación cualitativa de tipo bibliográfico (Neves, 1996; Gil, 2002), fundamentada en los aportes de Saviani (2007), Severo y Pimenta (2015), Zabala (1998), Luckesi (2011, 2018), Libâneo (2013), Perrenoud (1999), Vasconcellos (2019), Marx (1986) y Vázquez (1968). Los resultados mostraron que la evaluación trasciende la función de verificar el aprendizaje, configurándose como una práctica investigativa que permite conocer la calidad de la realidad educativa, identificar los límites y potencialidades del proceso de enseñanza-aprendizaje y fundamentar la planificación, la replanificación y la intervención pedagógica. Se concluye que la evaluación escolar, comprendida como una dimensión de la praxis pedagógica, articula teoría y práctica, fortalece el proceso reflexivo docente, contribuye a la reorganización de las prácticas pedagógicas y de la organización del trabajo pedagógico, y favorece la construcción de una educación comprometida con el aprendizaje, la transformación de la realidad y la emancipación de los sujetos.

2

Palabras clave: Evaluación escolar. Praxis pedagógica. Organización del trabajo pedagógico.

INTRODUÇÃO

Avaliar é um dos modos de conhecer a realidade e corresponde a um ato humano que, segundo Luckesi (2018), está alicerçado na perspectiva da qualidade de tudo o que existe, seja de natureza natural ou cultural, tornando o ato de avaliar uma prática universal. Esse ato ou ação humana tem por objetivo revelar algo sobre a realidade, visto que todo ser humano conhece fatos, fenômenos e acontecimentos, tanto do mundo natural como do mundo social e cultural, nos quais qualificam e atribuem valores, ou seja, vê, julga e age conforme seus parâmetros de qualidade dessa realidade.

Do ponto de vista epistemológico, o ato de avaliar é uma prática investigativa que averigua a qualidade da realidade por meio dos recursos do senso comum ou por uso de procedimentos metodológicos consistentes para chegar ao conhecimento da realidade investigada, ou seja, revelação da qualidade da realidade. Afirmamos com base em Luckesi (2018) que a tomada de decisão sobre os resultados de uma investigação avaliativa, está para além dos procedimentos avaliativos, pois “[...] o ato de avaliar, em si, como investigação da qualidade da realidade, se encerra com a “revelação de sua qualidade” (Luckesi, 2018, p. 27).

Isso implica que a tomada de decisão pertence ao âmbito da gestão da ação de avaliar e não de sua avaliação (conhecimento sobre a realidade), já que o ato avaliativo se encerra nesse ponto, desse marco em diante caberá ao gestor da ação avaliativa, como menciona Luckesi (2018, p. 28) “o uso dos resultados decorrentes da sua investigação, como na ciência, também estão “para além” de si mesma”, ou seja, no âmbito da gestão da ação de avaliar, visto que a tomada de decisão é realizada com base nos conhecimentos decorrentes da avaliação, demandando uma escolha por parte do gestor da ação, seja no âmbito das ações comuns e cotidianas, seja no âmbito de projetos complexos, como os projetos de lei para a educação, seja o plano nacional de educação, ou o projeto político pedagógico de uma escola.

O ato de avaliar ao longo dos tempos, constituiu-se em práticas de avaliação, nos referimos à prática como realização do que foi planejado no plano mental do sujeito, ou seja, os modos de fazer e de agir das pessoas. Assim, no ambiente escolar a prática avaliativa se desdobrou em avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e avaliação em larga escala. A primeira se processa no âmbito da sala de aula, o modo próprio de acompanhamento individual de cada aluno; a segunda tem como foco de investigação a qualidade do desempenho das instituições de ensino; e a terceira engloba a verificação da qualidade do desempenho do ensino no país, incluindo estados e municípios, por isso também é chamada de “avaliação do sistema de ensino”.

É refletindo as concepções, fundamentos e práticas avaliativas que encontra-se situado este artigo, visto que dialogaremos acerca dos princípios epistemológicos e pedagógicos do ato de avaliar, como afirma Luckesi (2018) que epistemologicamente o ato de avaliar é um ato de investigação da qualidade da realidade, implica conhecimento sobre essa realidade investigada e pedagogicamente, já que a partir dos resultados obtidos na investigação da realidade avaliada toma-se decisões sobre os direcionamentos e finalidades que se espera daquela realidade ou daqueles sujeitos que estão sendo avaliados.

Nesse sentido, a avaliação é uma das variáveis da prática educativa, como também uma dimensão importante na práxis pedagógica que implica nos processos de ensino-aprendizagem, “a melhoria de qualquer das atuações humanas passa pelo conhecimento e pelo controle das variáveis que intervêm nelas, o fato de que os processos de ensino/aprendizagem sejam extremamente complexos” (Zabala, 1998, p. 15). Por essa razão necessitamos de meios teóricos, instrumentos conceituais, que contribuem para que a análise da prática seja realmente reflexiva, já que a prática é algo fluido, difícil de limitar como direcionamentos simples e fugidio, ao mesmo tempo, também é complexa, já que nela se manifesta múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos, saberes, fazeres pedagógicos. Além disso, tomamos a avaliação como uma variável da prática educativa como orienta Zabala (1998), partindo de uma visão processual da prática, em que o planejamento, a aplicação e a avaliação estão ligadas, mas para fim de reflexão, temos que delimitá-los como unidades de análise que representa este processo.

Desse modo, o objetivo deste ensaio é refletir sobre a avaliação escolar como dimensão da práxis pedagógica, destacando suas interfaces com a organização do trabalho pedagógico como um instrumento de transformação. Para alcançar esse objetivo, o estudo foi organizado em pontos de discussão que correspondem aos seguintes objetivos específicos: (I) compreender a Pedagogia como ciência da prática educativa; (II) analisar a avaliação como uma variável constitutiva da prática educativa, evidenciando sua inserção na intervenção pedagógica; (III) discutir as múltiplas faces da avaliação educacional, contemplando suas diferentes dimensões, finalidades e níveis de atuação; e (IV) refletir sobre a avaliação como uma dimensão da práxis pedagógica, defendendo-a como instrumento de transformação da prática educativa e da organização do trabalho pedagógico. Esses objetivos estruturam as discussões desenvolvidas ao longo do texto e orientam a construção dos argumentos apresentados.

Sobre essa estrutura, temos a introdução que apresenta e contextualiza o objeto de estudo, bem como explicita o objetivo da pesquisa. Em seguida, a metodologia descreve os procedimentos adotados para a construção do ensaio, caracterizando-o como uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica. Na sequência, são apresentados os resultados, organizados em três eixos de discussão: o primeiro, Educação e Pedagogia; duas forças motrizes do processo de ensino-aprendizagem, aborda a Pedagogia como ciência da prática educativa; o segundo, Avaliação como uma variável da prática educativa, discute a avaliação como elemento constitutivo da intervenção pedagógica; e o terceiro, Avaliação e suas múltiplas faces, apresenta as diferentes dimensões da avaliação educacional. Posteriormente, o texto desenvolve a

discussão, articulando as reflexões construídas ao longo do ensaio para compreender a avaliação como dimensão da práxis pedagógica e defendê-la como instrumento de transformação da prática educativa e da organização do trabalho pedagógico. Por fim, as considerações finais retomam as principais reflexões desenvolvidas, sintetizando os argumentos apresentados e reafirmando a avaliação como uma dimensão da práxis pedagógica, capaz de subsidiar processos reflexivos, orientar a tomada de decisões e contribuir para a transformação da prática educativa e da organização do trabalho pedagógico.

MÉTODOS

Metodologicamente, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica. Segundo Neves (1996), a pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos em seus contextos, privilegiando a interpretação dos significados e das relações presentes na realidade investigada. No âmbito da pesquisa bibliográfica, Gil (2002) afirma que ela é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos, sendo utilizada em estudos exploratórios e em investigações voltadas à análise de diferentes posições teóricas sobre um determinado problema. Além de possibilitar uma cobertura do fenômeno investigado, a pesquisa bibliográfica favorece o diálogo entre diferentes autores e perspectivas teóricas.

5

É assim que, por se tratar de um ensaio teórico, a pesquisa bibliográfica permite a construção das reflexões desenvolvidas neste estudo, possibilitando o diálogo entre diferentes referenciais teóricos acerca da pedagogia, da prática educativa e da avaliação educacional, com vistas a refletir sobre a avaliação escolar como dimensão da práxis pedagógica e suas interfaces com a organização do trabalho pedagógico como instrumento de transformação. Nessa perspectiva, foram adotados os procedimentos de localização e levantamento das fontes bibliográficas (livros, capítulos de livros e artigos científicos), seguidos da classificação do material por categorias temáticas e autores, organizadas em: Pedagogia (Saviani, 2007; Severo; Pimenta, 2015); Prática Educativa (Zabala, 1998); e Avaliação (Perrenoud, 1999; Luckesi, 2011, 2018; Vasconcellos, 2019; Libâneo, 2013). Posteriormente, realizou-se a leitura e seleção das obras, compreendendo as etapas de leitura exploratória, para obtenção de uma visão geral do material; leitura seletiva, visando à identificação dos textos mais pertinentes ao objetivo do estudo; leitura analítica, por meio da elaboração de fichamentos; e leitura interpretativa, estabelecendo relações entre as contribuições dos autores e o objetivo proposto neste artigo.

RESULTADOS

Por se tratar de um ensaio teórico, os resultados decorrem da sistematização e da análise crítica da literatura, expressando as interpretações construídas sobre a avaliação escolar como dimensão da práxis pedagógica. Para atender ao objetivo proposto, esta seção foi organizada em três momentos: Educação e Pedagogia: duas forças motrizes do processo de ensino-aprendizagem, que discute a Pedagogia como ciência da prática educativa; Avaliação como uma variável da prática educativa, que aborda a avaliação como elemento constitutivo da intervenção pedagógica; e Avaliação e suas múltiplas faces, que apresenta as diferentes dimensões da avaliação educacional e suas implicações para o processo educativo.

Educação e pedagogia: duas forças motrizes do processo de ensino-aprendizagem

Antes de adentrar especificamente no campo da avaliação, é necessário refletirmos o campo científico da Pedagogia, que na atualidade é confrontada por demandas que atravessam as práticas educativas, como afirma Pimenta e Severo (2015). Pois, no desenrolar histórico as práticas educativas estavam e estão associadas em múltiplos nexos, de modo que é preciso agora, na contemporaneidade reivindicá-la como ciência que estuda as práticas educativas, além de reivindicar um estatuto contemporâneo que possa englobar as especificidades do momento histórico atual da Pedagogia, como conhecimento, formação e profissão.

6

Por essa razão, distinguirmos educação e pedagogia, como afirma Saviani (2007, p. 100), que “a Pedagogia se desenvolveu em íntima relação com a prática educativa, constituindo-se como teoria ou ciência dessa prática sendo, determinados contextos, identifica com o próprio modo intencional de realizar a educação”. Isso porque a Pedagogia ao longo da história da civilização ocidental foi se firmando ao lado da educação, que muitas vezes, era entendida como o modo de apreender ou de instituir o processo educativo.

Desse modo, a pedagogia ao longo de vários séculos constituiu uma robusta tradição teórica e científica sobre a prática educativa. Desde os gregos, que delinearam sentidos para o conceito de Pedagogia - filosofia (finalidade ética) e empírico-prático (aspectos metodológicos, meio e caminho), passando por Comênio, no qual construiu um sistema pedagógico no qual considerava os fins da educação como a base de definição dos meios, materializados na didática como arte de ensinar tudo a todos, e se constituindo-se ciência com Herbert, que distinguiu em seu projeto intelectual os dois aspectos da tradição pedagógica, unificando os dois aspectos num

sistema coerente: fins (a pedagogia é elaborada a partir da ética) e meios (a pedagogia é elaborada com base na psicologia).

Segundo Saviani (2007) a partir desse momento, a pedagogia se consolidou como disciplina acadêmica e espaço de estudos e pesquisas educacionais. Porém, tal configuração científica estava alicerçada em paradigmas epistemológicos formais e clássicos, como pontua Severo e Pimenta (2015).

Ao longo da história, a pedagogia foi tentada a assumir estatutos científicos cujas bases se encontravam em paradigmas epistemológicos formais pertencentes às Ciências Exatas e Naturais. Igualmente, a aproximação com outras ciências sociais e humanas fez com que fossem transpostas ao campo dos objetos da investigação pedagógica estruturas epistemológicas de campos científicos diversos, como ocorreu no âmbito da proposta de cientificação sistematizada por Herbet, em que o caráter científico da Pedagogia seria advindo da Psicologia, e nas reflexões de Durkheim, nas quais a Pedagogia não se constituiria essencialmente como uma ciência, e sim como uma teoria prática com base no estudo sociológico da educação (Severo e Pimenta, 2015, p. 481).

Esse tríplice, filosofia da educação, psicologia da educação e sociologia da educação perpassa até hoje o campo da Pedagogia, a exemplo, observa-se os fundamentos teóricos que embasam as pesquisas educacionais, são sempre referenciais teóricos dessas três disciplinas universitárias. Por essa razão, Severo e Pimenta (2015) pontuam e defendem a ressignificação epistemológica da Pedagogia, na qual implicaria afirmá-la como ciência viável à práxis educativa.

Esse movimento reivindicatório do estatuto da Pedagogia como Ciência surge no final dos anos 1970 do século XX, quando “a pedagogia enveredou por um caminho de autonomia científica que já não é mais suscetível de maiores contestações” (Saviani, 2007, p. 101). Isso no meio acadêmico e no campo profissional da Pedagogia gerou um certo estranhamento, visto que não se pode perder de vista que a trajetória da Pedagogia é multissecular e está ligada a construção das Teorias da Educação.

Segundo Saviani (2007) a Pedagogia é teoria da educação, no sentido de ser teoria da prática ou teoria da prática educativa, que é a educação. Já que toda Pedagogia é teoria da educação, porém, nem toda teoria da educação é Pedagogia. Essa ideia nos remete a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa (Saviani, 2007). Pois a teoria da educação se manifesta no agir na, para e com educação, entendida como prática educativa, que

se constitui teoria com a reflexão sistematizada do fazer educativo interrelacionando finalidades, sujeitos, instituições e métodos.

A Pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino-aprendizagem. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação sem ter como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa (Saviani, 2007, p. 102).

Em concordância, percebemos que a natureza da pedagogia tem duas dimensões, teoria e prática. A primeira direciona o fazer educativo para as finalidades, os objetivos sociopolíticos e para a formulação de diretrizes norteadoras da prática educativa (educação) e a segunda de caráter interventista, a experiência educativa ou melhor a experimentação educativa, momento de intervenção pedagógica, no qual se manifesta o processo de ensino-aprendizagem.

As discussões apresentadas neste tópico mostram que a Pedagogia, compreendida como teoria e prática da educação, orienta a organização do processo educativo, articulando finalidades, métodos, sujeitos e práticas de ensino. Nessa perspectiva, a avaliação é como uma dimensão constitutiva da prática pedagógica, articulada às concepções de educação, ensino e aprendizagem que orientam a ação docente. Por isso que, torna-se necessário discutir a avaliação como uma das variáveis que integram a prática educativa, tema abordado no tópico a seguir.

Avaliação como uma variável da prática educativa

O campo da intervenção pedagógica é tão complexo, tão múltiplo e tão dinâmico, e rico, que provoca a discussão e o debate entre posturas que muitas das vezes são coincidentes e discrepantes. Já que o ensino é um processo de atravessamentos diversos, como pontua Zabala (1998) ao se referir ao ensino com um mundo com variáveis diversas, “atuações humanas passa pelo conhecimento e pelo controle das variáveis que intervêm nelas” (Zabala, 1998, p. 15), no qual demonstra que os processos de ensino-aprendizagem sejam extremamente complexos.

Nesse sentido, que o autor nos orienta a tomarmos a prática educativa como objeto de pesquisa da nossa prática profissional como professores/as, pois a atuação profissional necessita está embasada no pensamento crítico, prático e na nossa capacidade reflexiva, como afirma Zabala (1998).

Necessitamos de meios teóricos que contribuam para que a análise da prática seja verdadeiramente reflexiva. Determinados referenciais teóricos, entendidos como instrumentos conceituais extraídos do estudo empírico e da determinação ideológica, que permitam fundamentar nossa prática; dando pistas acerca dos critérios de análise e acerca da seleção das possíveis alternativas de mudança (Zabala, 1998, p. 16).

Em concordância com o autor, podemos refletir que o professor na atualidade necessita construir uma postura de pesquisador, investigando sua prática e as múltiplas variáveis que configuram a prática educativa, já que os processos educativos obedecem a estruturas determinadas por meio de parâmetros institucionais, organizativos, metodológicos e político-ideológicos.

Os estudos da prática educativa a partir de instrumentos analíticos e conceituais possibilitam compreender a intervenção pedagógica e suas configurações, ao entender intervenção pedagógica como um microsistema definido por determinados espaços, organização social, relações interativas, formas de distribuir o tempo, os recursos didáticos etc. no qual estão intrinsecamente integrados e relacionados. Porém, a intervenção pedagógica tem duas peças-chaves que são bases para a prática educativa, o planejamento e a avaliação, ou seja, o antes e o depois da intervenção pedagógica.

O planejamento e a avaliação dos processos educacionais são parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados. Por pouco explícitos que sejam os processos de planejamento prévio ou os de avaliação da intervenção pedagógica, esta não pode ser analisada sem ser observada dinamicamente desde um modelo de percepção da realidade da aula, onde estão estreitamente vinculados o planejamento, a aplicação e a avaliação (Zabala, 1998, p. 17).

Esse pensamento do autor acerca das partes substanciais da intervenção pedagógica, nos leva a refletir sobre o caráter processual do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, para essa análise que nos propomos aqui neste estudo, precisamos delimitá-las como unidade de análise que represente este processo. Assim, tomamos a avaliação como uma variável da prática educativa e como unidade de análise da prática pedagógica, chamada pelo autor de intervenção pedagógica.

As reflexões apresentadas até aqui revelam que a avaliação agrega o processo de ensino-aprendizagem desde o planejamento até a análise das ações desenvolvidas. Entretanto, sua compreensão não se limita ao acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, pelo contrário, ao longo do desenvolvimento das políticas e práticas educacionais, a avaliação passou a abranger diferentes objetos, finalidades e níveis de atuação. É por isso que, o tópico seguinte busca discutir a avaliação em suas múltiplas faces, apresentando as principais dimensões que compõem esse campo de estudos e suas implicações para a educação.

Avaliação e suas múltiplas faces

A Avaliação Educacional, segundo Afonso (2014, p. 488),

[...] é um campo complexo que inclui, entre outras modalidades, a avaliação dos alunos, a avaliação dos profissionais (educadores e professores), a avaliação institucional das escolas, a avaliação dos sistemas ou subsistemas educativos, a avaliação de projetos e programas, e a própria avaliação de políticas.

De acordo com o autor, essas são as dimensões de análise das pesquisas neste campo temático. Vale destacar que tais dimensões emergiram das práticas avaliativas em educação desenvolvidas no Brasil. Segundo Luckesi (2018) temos três âmbitos de atuação da avaliação em educação: Avaliação da aprendizagem do estudante individual; Avaliação institucional, no qual o foco é o desempenho da instituição escolar; e Avaliação em larga escala ou Avaliação do sistema de ensino, que engloba verificar a qualidade do desempenho do ensino no país.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) às pesquisas sobre avaliação no Brasil tiveram início em 1930 numa perspectiva não crítica, estudando os testes padronizados para a mediação das habilidades e aptidões dos alunos, objetivando a verificação da eficiência e da produtividade do sistema de ensino. Na década de 1980 em diante, os estudos assumiram uma perspectiva crítica e com um olhar sociológico, como os estudos de Cipriano Luckesi, Bernadete Gatti, Heraldo M. Viana, Ana Maria Saul, Jussara Hoffman, entre outros, levando em conta tanto os aspectos qualitativos quanto às questões de poder envolvidos no currículo, os aspectos sociais, políticos e culturais implicados nas práticas avaliativas, a vista de pôr em questão o que e para que se avalia, porém tais estudos na perspectiva da avaliação das aprendizagens e do rendimento dos estudantes.

É a partir dos anos 1990, que no Brasil começou a compreender que o sistema de ensino também poderia ser responsável pelo fracasso escolar do aluno. Isso se processa também pela mudança de perspectiva epistemológica do ato de avaliar como foi mencionado anteriormente, compreendendo a educação escolar com um modelo social que se estrutura a partir de uma concepção de sociedade, de ser humano, de educação, de ensino e conhecimento que estão diretamente implicadas na organização social, econômica e política de uma determinada sociedade.

Assim, as pesquisas em Avaliação Educacional ampliam seu foco de análise para o âmbito institucional, ou seja, avaliação das instituições de ensino (creche, escola, faculdade, centro universitário, universidade, Programas de Pós-graduação *stricto sensu*), com o intuito de analisar, muitas vezes de forma descritiva, as diversas variáveis no processo de avaliação de

uma instituição, tais como: descrição da realidade à qual será atribuída uma qualidade, os procedimentos de avaliação, espaço físico, mobiliário, recursos profissionais da área pedagógica e do ensino, recursos disponíveis para o ensino, organização funcional da instituição etc. A exemplo de estudos nesse âmbito, podemos citar as obras do professor José Dias Sobrinho, Newton Cesar Balzan e Marcos Tarciso Masetto.

Outro foco de pesquisas e análises em Avaliação Educacional emergido da mudança de paradigma mencionado acima, mas também do contexto educacional dos anos 1990, foi a avaliação em larga escala, também chamada de avaliação do sistema de ensino, que “é constituída pela investigação da qualidade do desempenho de todos os componentes educativos formais do país [...] desempenho dos professores em sala de aula [...] o desempenho das escolas [...] desempenho da organização municipal, estadual e federal de ensino [...]” (Luckesi, 2018, p. 195-196).

A avaliação educacional em larga escala faz parte das políticas que vêm sendo desenvolvidas em vários países, desde os anos 1980 do século XX, por meio de testes padronizados, com ênfase nos resultados ou produtos educacionais. A sociedade brasileira tem presenciado, nos últimos anos, discursos que defendem a aplicação de testes educacionais unificados nacionalmente com o objetivo de aferir o desempenho dos alunos nos diferentes graus de ensino, a fim de controlar a qualidade do ensino ministrado nas escolas brasileiras (Libâneo; Oliveira e Toschi, 2012, p. 263).

Assim, os estudos dos professores Luiz Carlos Freitas, Luiz Fernando Dourado, Heraldo M. Vianna, entre outros, buscavam e buscam analisar as ações avaliativas em larga escala, os produtos da avaliação, os impactos da avaliação, as relações entre Estado e Sociedade e os processos e movimentos das políticas de avaliação em larga escala, tais como: Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb/1994); Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM/1998); Exame nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja/2002); Prova Brasil (2005) e Provinha Brasil (2007).

Esses novos focos de investigação na avaliação educacional se desenvolveram mediante ao desenvolvimento de políticas de responsabilidade¹⁰ (accountability) nas quais objetivam controlar e regular através do Estado o desempenho das ações do mesmo, servindo de mecanismo de introdução à lógica do mercado, visando a maior competição e desempenho, além de reforçar os valores do capitalismo: individualismo, meritocracia e competência.

Noutros países, como o Brasil, essas interações e interfaces ganharam maior visibilidade social e interesse acadêmico, sendo as suas consequências debatidas e traduzidas, em casos específicos e não sem alguma ambiguidade, pela expressão genérica de políticas de responsabilização. Com efeito, na sequência de avaliações em larga escala, muitos governos têm importado ou recriado fórmulas, muito discutíveis

¹⁰ ações de prestação de conta às instâncias controladoras.

do meu ponto de vista, visando sancionar negativamente, ou recompensar positivamente, escolas e professores pelos resultados acadêmicos dos alunos (Afonso, 2014, p. 493).

A respeito disso, o professor Luiz Carlos Freitas faz uma crítica da lógica dos testes padronizados com fórmulas para avaliar a qualidade do sistema de ensino. Segundo Freitas (2009), medir não é avaliar, pois as políticas de avaliação em larga escala permitem medir o desempenho do aluno ou do professor para propiciar um dado, sem esse ser “reconhecido” como “pertencendo” à escola. Por isso que o professor traz uma reflexão sobre a diferença entre medir e avaliar, afirmando que “avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro. Isso implica a existência de um processo interno de reflexão nas escolas” (Freitas, 2009, p. 48).

Esse pensamento de Freitas (2009) comunga com o pensamento de Luckesi (2011) ao afirmar que os fins, sem a ação construtiva adquirem um caráter fantasma, se caracterizando como uma ação aleatória, sem fins definidos e mero ativismo. Assim, o autor esclarecer que o agir precisa ser uma articulação dos fins com os meios, já que o ser humano não age sem fins e o ser humano é um ser que planeja e avalia o tempo todo, pois são capacidades cognitivas permeadas de intencionalidade, posições ideológicas e equalizadores de valores, como afirma Luckesi (2011, p. 185) “Planejamento, execução e avaliação são recursos da busca de um desejo”, por essa razão é preciso saber qual é o desejo e no nosso caso, profissionais da educação e pedagogia, é preciso saber qual é o desejo com a ação pedagógica que praticamos junto com os estudantes e se desejamos estar presente nessa ação com eles.

As discussões apresentadas neste tópico revelam que a avaliação educacional se insere em um campo amplo e multifacetado, abrangendo diferentes objetos, finalidades e níveis de análise, que vão desde a aprendizagem dos estudantes até a avaliação institucional, das políticas públicas e dos sistemas de ensino. Contudo, considerando os objetivos deste estudo, torna-se necessário delimitar esse campo de discussão, direcionando o olhar para a avaliação desenvolvida no contexto da prática pedagógica. Nessa perspectiva, o próximo tópico aborda a avaliação como uma dimensão da práxis pedagógica, destacando seu papel no processo de ensino-aprendizagem e na atuação docente.

DISCUSSÃO

Por fim, depois de dialogamos de forma mais geral sobre avaliação, vamos refletir e dialogar de forma mais específica nesse tópico, buscando compreender a avaliação escolar como uma dimensão da práxis pedagógica. Assim, iniciamos conceituando avaliação como uma

“apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho” (Libâneo, 2013, p. 217).

Avaliação escolar é um componente do processo de ensino que objetiva por meio da verificação e qualificação dos dados obtidos (manifestações das situações didáticas) determinar a correspondência destes dados com os objetivos delimitados na ação do planejamento, além de orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas posteriores.

A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório etc.) acerca do aproveitamento escolar. [...] avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar (Libâneo, 2013, p. 216).

Essa definição que o autor expressa, comunga com a ideia de avaliação como um ato humano e como prática investigativa da realidade escolar, no qual busca conhecer a realidade sob o prisma da qualidade baseados em indicadores culturais e sociais, a vista que, o ato de avaliar também é um ato de conhecer valores que servem de referenciais nas nossas escolhas e tomadas de decisões, portanto, o ato de avaliar ou avaliação é uma prática de intencionalidades e pedagógica.

Segundo Luckesi (2018) tudo aquilo que nos cerca, seja do senso comum ou da investigação intencional, atribuímos uma qualidade que apreciamos, julgamos e emitimos vereditos, tais como positivo ou negativo. Mas, é preciso entendermos que tal ato não se faz isolado do nosso desejo de projeção do futuro, avaliamos com base em critérios elaborados anteriormente no processo de planejamento, avaliar é uma crítica ao percurso de uma ação, seja curto ou longo, enquanto o planejar é o direcionamento sobre o que se vai construir e por isso “a avaliação subsidia essa construção, porque fundamenta novas decisões” (Luckesi, 2011, p. 135).

Nesse sentido, podemos pensar a avaliação como uma dimensão da práxis pedagógica, entendendo práxis como atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade, como coloca Marx (1986), não é apenas conhecer e interpretar a realidade (teórico), mas transformá-la (práxis), como afirma Vasquez (1968, p. 177) “prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente”. Portanto, práxis é uma forma de atividade específica do homem onde estabelece a unidade entre atividade humana teórica e atividade humana prática, resultando na práxis transformadora (Pimenta, 1994).

No processo avaliativo, podemos construir essa atitude humana de transformação, ao estabelecer o processo de ação-reflexão, no qual o professor pode através da avaliação realizar estudos relacionados aos problemas de aprendizagem, metas, projetos de ação e da própria intervenção pedagógica pautados pelas reflexões, que geram novas compreensões e novos direcionamentos pedagógicos e educativos. Mas isso, não é tarefa fácil, como nos alerta Vasconcellos (2019), visto que corre o risco de romper a dialética entre ação e reflexão, caindo num polo ou no outro. Segundo Vasconcellos (2019, p. 269),

Acompanhando o processo de mudança da avaliação, percebemos que há necessidade de serem realizadas alterações tanto na avaliação em si (intencionalidade, conteúdo, forma), quanto no campo onde ela se dá (vínculo pedagógico) e nas suas relações (com a instituição na qual está inserida e com o sistema educacional e social).

A partir dessa afirmação do autor, podemos refletir que a avaliação está vinculada as intencionalidades do processo de ensino-aprendizagem, visto que é no ato avaliativo que se articula os sentidos de avaliar com as formas de avaliar e com os conteúdos da avaliação, uma conexão entre fins e meios, como afirma Vasconcellos (2019) a avaliação é um instrumento de transformação por promover uma reflexão sobre as intencionalidades avaliativas, formas de avaliação, conteúdos da avaliação, vínculos pedagógicos, suporte institucional e o tipo de sociedade e escola que temos. Aqui, a avaliação busca estabelecer um diálogo crítico com estas instâncias do processo de ensino-aprendizagem a partir de um referencial (fins educativos e pedagógico) norteador dos instrumentos (meios) utilizados nas práticas pedagógicas.

14

Nessa perspectiva, compreender a avaliação como dimensão da práxis pedagógica significa reconhecê-la como um instrumento de transformação, na medida em que possibilita conhecer criticamente a realidade educativa, identificar limites e potencialidades do processo de ensino-aprendizagem e subsidiar a tomada de decisões que orientam o planejamento, o replanejamento e a intervenção pedagógica. Dessa forma, a avaliação atravessa toda a organização do trabalho pedagógico, não se restringindo ao momento de atribuição de notas ou de verificação da aprendizagem, mas orientando a seleção de conteúdos, a escolha de metodologias, a utilização de recursos didáticos e a reorganização das práticas docentes. Ao mesmo tempo, dialoga com diferentes faces da avaliação educacional, articulando a avaliação da aprendizagem, a avaliação institucional e as políticas de avaliação em larga escala, que, embora possuam finalidades distintas, influenciam o cotidiano das instituições de ensino e o trabalho desenvolvido pelos professores.

Portanto, a avaliação é uma dimensão da práxis pedagógica por contribuir, possibilitar e auxiliar o processo reflexivo e investigativo acerca da qualidade da intervenção pedagógica

educacional, pois é por meio da avaliação, enquanto instrumento de transformação, que podemos ressignificar nossa postura avaliativa diante dos processos pedagógicos e fortalecer nossa identidade docente e nosso compromisso como sujeitos das mudanças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio buscou refletir sobre a avaliação escolar como dimensão da práxis pedagógica, destacando suas interfaces com a organização do trabalho pedagógico como um instrumento de transformação. Para obter o alcance desse objetivo, foi necessário refletir, inicialmente sobre a diferença entre pedagogia e educação que são dois pilares do processo de ensino-aprendizagem com a intenção de compreender a pedagogia como ciência que estuda, reflete e investiga a prática educativa (educação) e como corpo teórico orientador da intervenção pedagógica, na qual a avaliação é uma tarefa docente importante no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, este estudo ensaístico possibilitou refletirmos sobre a avaliação como uma variável da prática educativa como orienta Zabala (1998), no qual é necessário tomar a prática avaliativa como unidade de análise da intervenção pedagógica, isso permitiu nosso entendimento sobre as múltiplas faces da avaliação, na qual engloba avaliação das aprendizagens, institucionais, de sistemas e de planos, programas e políticas educacionais.

15

Seguida, direcionamos nosso olhar para a avaliação realizada no espaço escolar na qual se configura como uma dimensão da práxis pedagógica, por expressar em seus fundamentos, princípios, fins e meios uma concepção de sociedade, sujeito e conhecimento. Portanto, a avaliação é o um mecanismo importante nos processos pedagógicos por exercer a função de controle, diagnóstico e pedagógico-didática, já que através dos instrumentos de avaliação gera indicadores de qualidade e índices de desempenho escolar que contribui para a apreciação da qualidade da prática educativa.

Nesse sentido, compreendemos que a avaliação é uma unidade de análise importante da prática educativa e uma dimensão relevante na construção da práxis pedagógica, além de se constituir como um elo entre os fins e os meios, ou seja, um ponto de articulação entre a pedagogia (teoria) e a educação (prática), como afirma Severo e Pimenta (2015, p. 485) a “Pedagogia é uma ciência que, em sua dimensão filosófica e científica, fundamenta conhecimentos teóricos para compreensão e explicação dos fatos educativos”. Pois a Pedagogia

se configura como elemento central da práxis, orientando-a através da unidade teoria-prática, na qual é um aspecto essencial da identidade da pedagogia.

Concluimos que a avaliação escolar é uma dimensão da práxis pedagógica, na medida em que se configura como um instrumento de transformação da prática educativa. Ao possibilitar o conhecimento crítico da realidade, a identificação de limites e potencialidades do processo de ensino-aprendizagem e subsidiar a tomada de decisões, a avaliação orienta o planejamento, o replanejamento e a intervenção pedagógica. Desse modo, avaliação passa a integrar toda a organização do trabalho pedagógico por meio da seleção de conteúdos, da escolha de metodologias, da utilização de recursos didáticos e da reorganização das práticas docentes.

Também, dialoga com as diferentes faces da avaliação educacional, da aprendizagem, institucional e em larga escala, revelando que, embora possuam finalidades distintas, todas influenciam o cotidiano das instituições de ensino e o trabalho desenvolvido pelos professores. Assim, a avaliação fortalece o processo reflexivo e investigativo sobre a qualidade da intervenção pedagógica, contribuindo para a ressignificação da prática docente, para o fortalecimento da identidade profissional e para a construção de práticas pedagógicas mais conscientes, intencionais e comprometidas com a aprendizagem e a transformação da realidade educativa.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/WHwS4QGgmykQHjR9PpxL4PP/>. Acesso em: 10 jun. 2024.
- FREITAS, Luiz Carlos. Avaliação de redes de ensino: a responsabilidade do poder público. In: FREITAS, Luiz Carlos *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. A avaliação escolar. In: _____. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos).
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisas em Administração*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 2. sem. 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na Universidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/fTv9JvBCKKzSHJ3NNqKFJ5v/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; PIMENTA, Selma Garrido. A Pedagogia entre o passado e a contemporaneidade: apontamentos para uma ressignificação epistemológica. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 40, n. 3, p. 477-492, set./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/35869>. Acesso em: 10 jul. 2024.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Da avaliação por competências à hermenêutico-quântica: o desafio da mudança de postura. In: _____. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 16. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2019.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.