

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E AVALIAÇÃO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Fábio Vasconcelos Araújo

Universidade Estadual de Santa Cruz

Tiago Nicola Lavoura

Universidade Estadual de Santa Cruz

Resumo: Este texto tem por objetivo apresentar algumas aproximações acerca das relações essenciais e necessárias entre a avaliação e a organização do trabalho docente na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, considerando-se os elementos fundamentais que determinam o par dialético objetivo-avaliação na atividade de ensino/aprendizado. A organização dos elementos que compõem o trabalho docente constitui uma preocupação diária de todo professor em sala de aula e a avaliação ocupa, ou deveria ocupar, posição central nesse processo. Na contramão das pedagogias hegemônicas da atualidade, de hipervalorização do individualismo, do imediatismo, do esvaziamento cultural e do rebaixamento do papel da escola e, conseqüentemente, do professor no processo de formação humana, a pedagogia histórico-crítica defende que na construção de uma educação escolar humanizadora, os conteúdos, os objetivos e os métodos existentes na prática pedagógica e orientados à formação dos sujeitos-destinatários, só podem ser adequadamente utilizados e articulados se os processos avaliativos forem empregados de maneira correta e estiverem presentes em todas as etapas do trabalho docente. Apesar de apresentar informações preliminares, espera-se de algum modo, ser possível contribuir com as discussões em torno desta temática.

Palavras chave: Avaliação. Organização do trabalho docente. Pedagogia histórico-crítica.

Introdução

O presente texto tem como objetivo contribuir com a discussão sobre as relações essenciais e necessárias presentes entre a avaliação e a organização do trabalho educativo desenvolvido pelo professor na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Para isso, inicialmente são apresentados relevantes considerações sobre o papel da atividade educativa, em especial a educação escolar, demonstrando sua função social e centralidade no processo de formação dos indivíduos. Em seguida, tem-se uma breve análise sobre a organização do trabalho educativo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, com destaque à organização dos conteúdos e os processos avaliativos. Por fim, apresentamos alguns elementos presentes na relação entre a avaliação e a finalidade educativa, levando em consideração os elementos fundamentais que determinam o par dialético objetivo-avaliação na atividade de ensino/aprendizado.

Sem pretender esgotar o debate em torno desta temática, pois se trata de informações preliminares - objeto de investigação de dissertação de mestrado, em andamento -, espera-se que as reflexões apresentadas possam contribuir nas discussões que tenham como horizonte uma organização do trabalho docente que supere o pragmatismo, superficialidade, o individualismo e alienação cada vez mais presentes nas relações sociais, e que compõem a realidade de dentro e fora do espaço escolar. Em outras palavras, espera-se poder contribuir no debate sobre uma organização do trabalho docente que tenha como objetivo o desenvolvimento das possibilidades humanas em suas máximas possibilidades.

Formação dos indivíduos e o trabalho educativo

Para iniciar as reflexões sobre a importância do trabalho educativo no processo de formação humana, é necessário compreender primeiro como ocorre o desenvolvimento do psiquismo humano. Para isso, de maneira breve, o psiquismo humano é uma unidade afetivo-cognitiva formado por um conjunto de processos psicofísicos (sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem, imaginação, emoção e sentimento) que se inter-relacionam, com vistas a representar subjetivamente a realidade objetiva e possibilitando, assim, a construção do conhecimento e entendimento de mundo (MARTINS, 2013).

Para a pedagogia histórico-crítica, em estreita relação com a psicologia histórico-cultural e com base no materialismo histórico-dialético, o processo de desenvolvimento do psiquismo pressupõe uma natureza social da aprendizagem e, conseqüentemente, da formação humana.

Apenas considerando os atributos biológicos assegurados pela evolução da espécie humana, o desenvolvimento do ser humano se limita ao nível das funções psíquicas elementares ou primitivas, como por exemplo: a memória e a atenção involuntária, presentes também em outros animais. Nessa condição, as realizações humanas são instintivas e sensoriais, limitando-se a atender apenas as necessidades imediatas, de uma realidade também imediata. Somente por meio do trabalho, atividade humana vital, é que a humanidade ascendeu da condição de subjugado da natureza e passou a agir de maneira consciente, planejada, coletiva e com uso de instrumentos que melhoram sua ação sobre a mesma, utilizando-a para além das suas necessidades biológicas.

Na realização da atividade vital denominada trabalho, sobre a qual o ser humano se apropria de instrumentos e da cultura humana, dois processos estão intimamente articulados e

que, apoiado em Marx, foram denominados por Leontiev (1978) de *objetivação* e *apropriação*. Processos estes que, em um movimento dialético ao longo da história, possibilitaram ao gênero humano uma condição singular na sua relação com a natureza e ao mesmo tempo sua autoconstrução contínua.

A objetivação se refere à capacidade humana de objetivar-se na história, criando e acumulando um acervo cada vez mais complexo e diversificado de produções materiais (como os instrumentos de trabalho ou os objetos resultantes do ato de produção material) ou imateriais (como as ideias, os valores, os signos sociais, a linguagem e o pensamento). Já a apropriação ocorre quando estas objetivações humanas (materiais e imateriais) passam a ser apreendidas pelos indivíduos, tornando-se parte de sua natureza humana. (LEONTIEV, 1978).

Cumprir observar que instrumento, nas palavras de Duarte (2013):

[...] não é apenas algo que o homem utiliza em sua ação, mas algo que passa a ter uma função diversa de sua função natural, uma função cuja significação é dada pela atividade social. O instrumento é, portanto, um objeto que é transformado para servir a determinadas finalidades no interior da prática social (2013, p. 28).

Nesse sentido, ao modificar a natureza de acordo os interesses e necessidades humanas, produzindo instrumentos materiais ou simbólicos e atribuindo aos elementos naturais funções e significados sociais (processo de objetivação), que serão transmitidos e apropriados por outros indivíduos (processo de apropriação), o ser humano também se modificou nesse processo, deixando de ser um animal exclusivamente biológico, com funções psíquicas elementares ou primitivas, transformando-se num ser histórico-social, com funções psíquicas superiores, características exclusivamente humana (MARTINS, 2013).

Com desenvolvimento das funções psicológicas superiores foi possível à humanidade desenvolver o raciocínio lógico, a ação planejada, a construção dos signos, o pensamento verbal, a linguagem intelectual, os cálculos matemáticos e todas as demais formas de comportamento culturalmente formado. Portanto, como já mencionado, o processo de humanização identifica-se com a superação das funções psíquicas elementares em direção às funções psíquicas superiores. E o mais importante, esse processo é unicamente educativo e se modificou ao longo da história. Nessa direção, Saviani (2013) afirma:

O desenvolvimento histórico não é outra coisa senão o processo através do qual o homem produz a sua existência no tempo. Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai

construindo o mundo da cultura, o mundo humano e a educação tem sua origem nesse processo (2013, p. 81).

Antes da propriedade privada, não havia distinção entre educação e trabalho. A educação se relacionava à produção da própria existência humana, os elementos produzidos pelas experiências espontâneas presentes nas relações humanas e na transformação da natureza através do trabalho, estavam disponíveis a toda comunidade e transmitidos às gerações futuras. Nesse período, definido por Saviani (2007, p. 154) como *comunismo primitivo*, “[...] não havia divisão em classes. Tudo era feito em comum: os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse processo”.

Com o passar do tempo, os instrumentos para a transformação da natureza foram tornando-se cada vez mais eficientes, potencializando a produção de excedentes. Esse excedente perde então seu valor de uso, uma vez que não se destina a sobrevivência e, passa a ter valor de troca. Nesse momento, como afirma Marx (1998, p. 112), “[...] consolida-se a dissociação entre utilidade das coisas destinadas à satisfação direta das necessidades e das coisas destinadas à troca. Seu valor de uso dissocia-se do seu valor de troca”.

Isso fez com que a atividade produtiva se dividisse em duas categorias divergentes: uma manual, destinada a realizar o trabalho braçal necessário à sobrevivência, e a outra intelectual, aquela que comanda a produção e faz uso do que não foi produzido por eles. Nas palavras de Saviani (2007, p. 155) é a “ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas” e o início da propriedade privada, da exploração do homem pelo homem e da formação da sociedade de classe. Evidentemente, que como afirma Manacorda (1991) quando divide o trabalho, divide também a educação tanto quanto divide o homem.

No caminhar histórico desse processo, surge o modo de produção escravista na Antiguidade, com destaque às sociedades Grega e Romana, passando pelo modo de produção feudal na Idade Média e culminando com o capitalismo atual. No interior dessas transformações, o processo educativo também se modificou e passa a ocorrer uma separação entre trabalho e educação, dando início a educação escolar e firmando a mesma, contraditoriamente, como a mais importante fonte de educação para os indivíduos. Evidentemente, a escola, enquanto instituição social, também reproduz a lógica da sociedade em que está inserida e, sendo constituída em classes, o processo de humanização torna-se também desigual. Como destaca Saviani (2007, p. 155):

A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico e militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho.

A escola surgiu da modalidade de educação direcionada para a classe dominante, o próprio nome escola etimologicamente significa *o lugar do ócio*, pois somente aqueles com tempo livre, por não precisar trabalhar para o seu sustento, tinham condições de frequentar o ambiente. A rigor, a educação que tinha como função a preparação para o trabalho, ao alcance da esmagadora maioria da população e que ocorria no próprio ato produtivo, na vida, não era considerada uma modalidade de educação (SAVIANI, 2013).

No regime de produção feudal da Idade média esse modelo de educação orientado de acordo a condição social dos indivíduos se mantém, mas, por trazer fortemente as marcas da Igreja católica, pois Estado e Igreja estavam intimamente interligados, os monastérios foram as primeiras escolas medievais e não ensinavam necessariamente a ler e escrever, mas sim, instruir os servos sobre as doutrinas cristã e ao mesmo tempo mantê-los dóceis e conformados. Os nobres apenas se preocupavam com a arte militar, pois a guerra era sua profissão, aquele que tivesse alguma curiosidade intelectual, só poderia satisfazê-la, ingressando ao convento e se isolando do mundo (PONCE, 2001).

O desenvolvimento das forças produtivas e das atividades mercantilistas durante o Feudalismo fez com que na Idade Moderna, a terra deixasse de ser a principal forma de produção e outras formas de capital ganhasse destaque, como a produção e circulação de mercadorias. É o início do capitalismo: a produção do campo dá lugar às indústrias, o rural dá lugar ao urbano e a classe dominante (burguesia) não é mais formada por ociosos senhores de terras, mas sim por comerciantes e proprietários das novas forças produtivas que buscavam no saber sistematizado (ciência) novas formas de acumular capital (SAVIANI, 2013). Esse novo cenário de produção exigia uma maior qualificação dos trabalhadores, pois, nas palavras de Ponce (2001, p. 145):

[...] a burguesia não podia recusar instrução ao povo, na mesma medida que o fizeram a Antiguidade e o Feudalismo. As máquinas complicadas que a indústria criava não podiam ser eficazmente dirigidas pelo saber miserável de um servo ou de um escravo.

É com base nesse princípio que a educação escolar passa a ser reivindicada para todos, de maneira gratuita, laica e obrigatória. É nesse período também que a educação escolar (metódica, científica e elaborada) passar a ser predominante e parâmetro para as demais formas de educação, consideradas espontâneas, naturais, assistemáticas.

No entanto, apesar de algumas forças contrárias, o que a burguesia pretendia ao defender a escola para todos, sendo apoiada até por grandes pensadores da época, como John Locke (1632-1704), Voltaire (1694-1778), Basedow (1723-1790) e Pestalozzi (1746-1823), continuava sendo dois tipos de educação, engendrados agora em dois tipos de escola: uma para elite e outra para a classe trabalhadora. Como afirmava Basedow apud Ponce (2001, p. 137):

Não há nenhum inconveniente em separar as escolas grandes (populares) das pequenas (para ricos e também para a classe média), porque é muito grande a diferença de hábitos e de condição de existência entre as classes a que se destinam essas escolas. Os filhos das classes superiores devem e podem começar bem cedo a se instruírem, e como devem ir mais longe que os outros, estão obrigados a estudar mais... As crianças das grandes escolas (populares) devem, por outro lado, de acordo com a finalidade a que deve obedecer sua instrução, dedicar pelo menos metade do seu tempo aos trabalhos manuais, para que não se tornem inábeis em uma atividade que não é tão necessária, a não ser por motivo de saúde. A classes que trabalham mais com o cérebro e outras que trabalham mais com as mãos.

Nesta direção, sem desconsiderar os elementos históricos e sociais distintos e relevantes em cada época, a distinção no acesso a educação de acordo as condições sociais dos indivíduos se perpetua até os dias atuais, com o regime de produção capitalista. Haja vista que o acesso à escola em sua função intelectual e criativa só é possível para uma parcela mínima da população, a elite, ofertando-se aos demais indivíduos somente os conhecimentos das ações práticas-utilitárias necessárias a atender a sua existência servil.

Vale ressaltar que no capitalismo atual, ainda que tenha ocorrido uma maior democratização do acesso à escola pela população em geral, não é possível afirmar que o mesmo tenha ocorrido em relação ao acesso à riqueza cultural humana; pelo contrário, o que se percebe, sobretudo nos últimos anos, nas práticas pedagógicas hegemônicas é a valorização de uma formação humana limitada ao seu caráter prático-utilitário e de passividade social com o objetivo apenas de atender as demandas do capital, sem permitir ao indivíduo a criatividade e a criticidade que o possibilite o protagonismo de sua própria existência (DUARTE, 2012).

Nesse contexto, a escola pública, além da sua precariedade histórica de infraestrutura, mão de obra e aporte financeiro, tem ocorrido também o rebaixamento cada vez mais acentuado dos conteúdos escolares, do papel do professor e da função da escola enquanto principal instituição de socialização do saber sistematizado. Todas essas questões implicam continuamente na dificuldade de muitos professores, de todas as áreas, em organizar e desenvolver seu trabalho educativo.

Ao tratar sobre o trabalho educativo Saviani (2013, p. 13) o define como: “[...] ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Nessa mediação entre o indivíduo e a riqueza cultural humana, é importante destacar que o trabalho educativo, enquanto atividade humana específica, presente no interior da prática social, não é uma atividade exclusiva da escola: a família, a religião e outras instituições sociais também exercem esse papel. Todavia, enquanto processo sistemático, orientado e intencional, a escola tornou-se historicamente o mais importante ambiente para essa finalidade, visto que cabe a ela planejar, selecionar, organizar e democratizar os conhecimentos mais elaborados pela humanidade ao longo do tempo.

Não podemos esquecer que a educação escolar se estrutura com base em diversas correntes pedagógicas, com fundamentos, métodos e objetivos por vezes até divergentes entre si. Dito isto, resistir às pedagogias hegemônicas da atualidade, que tanto valorizam o prático-utilitário, a superficialidade do senso-comum, as realizações imediatas e a individualidade quantificável, não é tarefa fácil. Como também, não é simples para o professor a construção de um trabalho docente em que os objetivos, os conteúdos e métodos empregados estejam verdadeiramente articulados e efetivamente comprometidos com uma formação humana consciente e de superação das dificuldades e contradições impostas pelo capitalismo. Contudo, a pedagogia histórico-crítica tem apontado caminhos de superação destas dificuldades.

Organização do trabalho docente na perspectiva da pedagogia histórico-crítica

A educação é um fenômeno próprio do ser humano, seu instrumento de humanização, e a escola é o espaço mais importante para essa finalidade. Todavia, em concordância com Saviani (2013), ao tratar especificamente da educação escolar, nem todo trabalho educativo atua verdadeiramente a serviço do desenvolvimento dos indivíduos. Para a

pedagogia histórico-crítica, o planejamento, organização e execução da educação escolar devem levar em consideração quais conhecimentos e quais métodos de ensino/aprendizado possibilitam o melhor desenvolvimento do educando, como também, a centralidade do papel do professor durante o ato educativo.

No que tange à organização dos conteúdos presentes no trabalho docente na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2018, p. 45) deixa claro que este é um processo sistemático e fundamental, pois “sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa.[...] a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino”. A partir dessa compreensão, Saviani (2013) utiliza o critério de seleção dos conteúdos definidos como clássicos para compor o saber escolar. Segundo ele:

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, se constituir num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2013, p. 13).

A seleção dos conteúdos escolares, tendo em vista o critério de conteúdos clássicos, não se refere ao tradicional no sentido de algo velho ou ultrapassado, e a sua relação ao atual e moderno é no sentido de valorizar o que há de mais avançado até aquele período, sem, no entanto, se restringir ao momento de sua criação. Clássico é aquele que se fez útil ao desenvolvimento humano, em seu caráter universal, e por isso se tornou atemporal, sendo possível selecionar os conteúdos clássicos no campo das ciências, da filosofia, das artes, da política, da moral, etc. Não significa negar outros saberes, mas compreendê-los apenas como ponto de partida para a apropriação de saberes mais complexos, próprios do saber escolar.

Na mesma medida, é igualmente imprescindível a forma como esses conhecimentos são planejados e executados no ato educativo, pois, como descreve Saviani (2013):

[...] 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 (2013, p. 13).

Encontrar formas adequadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico não é tarefa fácil. O caminho prático e objetivo para essa finalidade tem sido feito cada vez mais

pelos livros didáticos. É ele - o livro didático - quem acaba por delimitar, selecionar e sequenciar os conteúdos, organizando os métodos e avaliando os resultados, sempre sobre a influência teórico-metodológica da corrente ou teoria pedagógica que o edifica, que no caso hegemônico da atualidade são sustentadas por valores neoliberais, tais como: superficialidade, individualidade, passividade, subjetividade, produtividade, entre outros.

Na prática da pedagogia histórico-crítica, ainda que não se abra mão de um rigor no planejamento, na organização e na seleção dos elementos que compõem o ato educativo escolar, não é possível estabelecer métodos fixos e precisos ou mesmo predizer com exatidão em qual ou quais momentos os educandos se apropriarão dos saberes trabalhados na aula. Suas etapas não são engessadas, as categorias essenciais do método pedagógico histórico-crítico, a saber: prática social, problematização, instrumentalização e catarse, como descrevem Galvão, Lavoura e Martins (2019), são:

[...] um conjunto articulado de fundamentos lógicos, os quais alicerçam toda a organização e o desenvolvimento do trabalho educativo com vistas a orientar o agir de professores na apreensão das múltiplas determinações constitutivas da dinâmica, da processualidade e das contradições da relação entre o ensino e a aprendizagem (2019, p. 122).

Portanto, em razão da sua indispensável condição dialética, são critérios que colocam em movimento aquilo que é próprio desta pedagogia e que devem estar presentes e se inter-relacionarem com reciprocidade a todo instante na dinâmica do ensinar e aprender, materializando-se em movimentos de sucessivas aproximações e na superação por apropriação.

Para tornar o entendimento mais claro sobre o movimento do método de ensino da pedagogia histórico-crítica, de maneira sucinta, pode-se delinear que a prática social é a totalidade do complexo articulado em que a vida social se desenvolve. A ideia de movimento da *prática social* como ponto de partida e de chegada, nada mais é que o desenvolvimento de uma prática educativa que tenha como referência (ponto de partida e chegada) as relações sociais efetivamente existentes no âmbito da realidade. Todavia, por meio da educação vista como mediação desta prática social, pode haver um salto qualitativo na compreensão e na própria relação do educando com a prática social, pressupondo que os saberes escolares promoverão este desenvolvimento (SAVIANI, 2018).

No que se refere à *problematização*, esta busca detectar quais questões problemáticas se fazem presentes no âmbito desta prática social, na forma de contradições da existência

humana e, em consequência, quais saberes são necessários ter-se domínio para sua compreensão e luta por sua superação. Na *instrumentalização*, busca-se garantir os meios teóricos e práticos que possibilitem a apreensão de tais problemas apontados no âmbito da prática social e, devidamente apropriados, ocorre então a *catarse*, ou seja, a “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2018, p. 57).

A *catarse*, segundo Saviani (2018) e Duarte (2018), corresponde à mudança das estruturas internas dos sujeitos da aprendizagem, modificando a forma de ser dos sujeitos, capazes agora de compreender a própria prática social de forma diferente, ressignificada, mais qualificada e mais coerente, uma vez que os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos contribuem para isso.

Embora a *catarse* seja o ápice do processo da educação escolar, da qual a prática social é ressignificada e novas apropriações são iniciadas, reiteramos que a prática da pedagogia histórico-crítica é dialética, processual e dinâmica. Logo, os momentos do método, já mencionados, não obedecem a uma linearidade metodológica, tampouco podem ser entendidos como uma técnica pedagógica ou um procedimento operacional no rigor da palavra.

Como se pode notar, para que o aluno possa ser capaz de compreender o mundo de forma cada vez mais elaborada, a organização do trabalho educativo defendido pela pedagogia histórico-crítica não se resume em um agrupamento aleatório de conteúdos que se agregam mecanicamente à consciência do aluno. Pelo contrário, é um processo sistemático de seleção e organização de conteúdos e métodos, de maneira a possibilitar o ensino-aprendizado através de sucessivas aproximações ao longo de todo o processo de escolarização, tendo em vista os aspectos objetivos contidos nos próprios conteúdos que estabelecem níveis progressivos de complexidade. Igualmente, esta sistematização deve considerar também os aspectos subjetivos do psiquismo dos sujeitos envolvidos no trabalho educativo (DUARTE, 2018). Em outras palavras, é necessário ao trabalho docente converter conhecimentos em saber escolar, conforme descreve Saviani (2013, p. 18):

[...] para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeito de sua transmissão e assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de “saber escolar”.

Em decorrência de toda a intencionalidade e sistematizações, considerando também as disputas ideológicas que envolvem o trabalho docente, vale salientar que o professor é peça fundamental na educação escolar. Não cabe a ele uma importância ou responsabilidade secundária nesse processo. Pelos mesmos motivos, não é aceitável ao professor uma postura de neutralidade em sua atividade educativa, até porque essa “neutralidade” seria ideológica. Para além do pleno domínio dos saberes necessários ao seu trabalho educativo, na análise das problemáticas presentes dentro e fora do espaço escolar, é indispensável ao professor um posicionamento político e social frente aos problemas da realidade.

Diante desse universo pedagógico de possibilidades, dificuldades e incertezas, para melhor organizar e efetivar os elementos que compõem o trabalho pedagógico, um componente é indispensável no decorrer de todo esse processo educativo, a saber: a avaliação.

O papel da avaliação na organização da prática pedagógica

A avaliação é um elemento que sempre esteve presente no cotidiano escolar e ocupa, ou deveria ocupar, posição estratégica na organização do trabalho docente, visto que transita por todas as etapas e orienta todos os elementos que compõem o trabalho docente. Libâneo (1994, p. 195) descreve que: “a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem”.

É por meio dos resultados avaliativos que se obtêm as informações sobre quais conteúdos e métodos devem ser empregados e quais os avanços e dificuldades cada aluno ou turma tem apresentado. Ao considerar tais informações, é possível desenvolver, tanto pelo professor quanto pelo aluno, novos caminhos para um melhor desenvolvimento dos processos de ensino/aprendizado, tendo em vista sempre os objetivos de ensino estabelecidos desde o início do processo educativo.

Entretanto, o que se percebe com frequência no cotidiano escolar é o oposto. Os processos avaliativos não se articulam adequadamente com os demais elementos que compõem o processo de ensino/aprendizado, limitando-se a momentos pontuais e privilegiando os aspectos quantitativos sobre os qualitativos.

Para tornar o campo da avaliação escolar ainda mais complexo, é cada vez mais presente o uso das avaliações externas em grande escala, que surgem como parâmetro de qualidade do trabalho da educação escolar; quando na verdade representa uma padronização escolar aos moldes dos interesses de políticas empresariais de órgãos financeiros

internacionais. Ignorando as características e as particularidades essenciais presentes nos envolvidos e na realidade que compõem todo o planejamento, organização e aplicação do trabalho da educação escolar (CORREIA *et al.*, 2015).

De maneira sucinta, a lógica dos exames escolares impostos pelo governo, através do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) é trazer a concorrência empresarial para as escolas e valorizar a meritocracia no controle da educação, impondo à escola e, sobretudo ao aluno, toda a responsabilidade sobre o seu próprio sucesso ou fracasso escolar. Desse modo, gradativamente o governo se isenta da responsabilidade social sobre a melhoria da qualidade da educação pública, transferindo-a para o setor privado, contribuindo ainda mais para tornar a escola um dos principais mecanismos de legitimação e perpetuação das desigualdades sócias impostas pelo capitalismo (FREITAS, 2012).

Ainda nesse sentido, apesar do trabalho docente necessitar de um processo de colaboração constante entre alunos, professores e escolas, as avaliações censitárias buscam incentivar o oposto. O processo avaliativo, por meio de exames, passa a significar o próprio objetivo pedagógico, materializado na crescente competição entre alunos, professores e escolas por metas, resultados e recursos (FREITAS, 2012).

Mais do que isso, a escola cada vez mais vem perdendo sua finalidade educativa, enquanto principal instituição de socialização do saber sistematizado e historicamente produzido pelo conjunto dos homens, passando a se configurar como empresa, cuja finalidade é produzir mão de obra para atender as demandas do capital.

Vale ressaltar que a avaliação é um procedimento pedagógico complexo, amplo e diverso, em virtude das características e dos objetivos que cada avaliação busca atender dentro da abordagem, corrente ou teoria pedagógica a qual está inserida, estando sempre delimitada pela teoria e pela prática social que a circunstancializa. Entretanto, para Luckesi (2005) a avaliação que prioriza os aspectos quantitativos e não se articula com os processos de ensino e aprendizado, não é avaliação, é exame.

A avaliação e as finalidades educativas constituem o par dialético indissociável que compõem todas as etapas do trabalho pedagógico histórico-crítico, de modo que se articulam e se complementam constantemente. Pois, para que a avaliação tenha em seu horizonte a finalidade de melhorar os processos de ensino/aprendizado, os elementos envolvidos nesse processo (objetivos, conteúdos, métodos, e desenvolvimento dos sujeitos-destinatários) não podem ser desconsiderados. Entretanto, alguns cuidados com os instrumentos avaliativos são indispensáveis, como afirma Luckesi (2005, p. 178):

Devem ser compatíveis os níveis de dificuldades daquilo que está sendo avaliado com o que foi ensino e aprendido. Utilizar uma linguagem clara e compreensível para que o aluno saiba exatamente aquilo que o professor está solicitando, e por último construir instrumentos que auxiliem a aprendizagem do aluno. O que se percebe é que na escola não se usa a diversificação de instrumentos de avaliação, ficando apenas restritos a provas e trabalhos.

Na pedagogia da histórico-crítica, a avaliação não é um evento pontual, classificatório e punitivo, tão pouco tem um fim em si mesmo. É uma prática complexa, dialética, processual e que se inter-relaciona constantemente com todos os demais elementos que compõem o trabalho docente. Do mesmo modo, valoriza a clareza, objetividade e a diversidade de instrumentos dirigidos para tal (escrita, oral, objetivo, subjetiva, mista, individual, em grupos, com consulta, sem consulta, etc.), no intuito de contemplar as diferentes potencialidades de aprendizado presentes nos estudantes.

Frente a essas questões, fica evidente o quanto os processos avaliativos são essenciais na organização do trabalho docente, visto que os objetivos e os processos educacionais no âmbito escolar só podem ser balizados pelos mecanismos avaliativos presentes no próprio processo. Sem os métodos avaliativos ou no emprego inadequado destes, a educação escolar se torna deficiente, pois não é possível saber se o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor está de fato conseguindo atender as finalidades educativas planejadas, organizadas e aplicadas durante todo percurso pedagógico.

Todavia, cumpre assinalar que, não é possível mudar verdadeiramente a avaliação, em nível qualitativo, se todos os demais elementos do processo educativo permanecem os mesmos, isso seria uma ação superficial ou inadequada tendo em vista sua natureza dialética. Nesse sentido, vale a afirmação de Vasconcelos (2006, p. 67) de que “enquanto o professor não mudar a forma de trabalhar em sala de aula, dificilmente conseguirá mudar a prática de avaliação formal, decorativa, autoritária, repetitiva, sem sentido”.

Considerações finais

A humanização do ser humano só é possível por meio da atividade educativa e a escola tem importância central nesse processo. Numa perspectiva pedagógica de socialização do conhecimento historicamente acumulado e de desenvolvimento das máximas

potencialidades humanas, a avaliação é elemento fundamental na organização e execução do trabalho docente com esta finalidade.

Por outro lado, a maneira como a avaliação e o trabalho docente se constituem e se relacionam no interior da atividade escolar, não se dissociam do papel que a escola tem assumido no interior da sociedade capitalista, a partir dos seus valores e objetivos educacionais. Nesse sentido, pensar a avaliação na prática pedagógica condizente com os pressupostos teórico-metodológicos defendidos pela pedagogia histórico-crítica, torna-se imperativo.

É importante destacar também que a alienação das relações sociais decorrentes da manutenção dos valores do capitalismo, caracterizado pelo esvaziamento cultural, pela formação prática-utilitária e pelo imediatismo, só poderá ser superado pela universalização do acesso às riquezas materiais e imateriais produzidas pelo conjunto dos homens ao longo da história. Como afirma Saviani (2018):

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra seus dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. [...] Então o que os dominantes dominam é condição de libertação. (2018, p. 45).

Portanto, a organização do trabalho docente, na perspectiva histórico-crítica, por estar comprometida com a democratização das produções humanas mais bem elaboradas e objetivar uma emancipação humana que possibilite a superação das dificuldades e contradições impostas pela sociedade capitalista, tem se mostrado a mais adequada no confronto com desta realidade.

Por reconhecer a impossibilidade de esgotar o debate em torno desta temática, este estudo não tem a pretensão de apresentar uma fórmula pronta que articule com perfeição os processos avaliativos com os demais elementos que compõem a organização do trabalho docente, nas diferentes áreas que compõem o currículo escolar, tendo em vista sua grande complexidade e diversidade, até porque isso não seria possível. O que se tem na pedagogia histórico-crítica é uma forma “concreta para cada situação de ensino concreta.” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 114).

Todavia, espera-se que este estudo possa contribuir para detectar características e potencialidades nas relações entre a avaliação e a várias etapas e elementos presentes no

trabalho docente na perspectiva da pedagógica histórico-crítica, e, no limite, colaborar com futuras pesquisas na área, visto que estudos nesse sentido ainda são escassos.

Referências

CORREIA, José Alberto de Azevedo e Vasconcelos; ARELARO, Lisete Regina Gomes; FREITAS, Luiz Carlos de. **Para onde caminham as atuais avaliações educacionais?** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1275-1281, dez., 2015.

DUARTE, N. **A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica.** Pro-posições, Campinas, 2018.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

DUARTE, N. **A individualidade para-si: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo.** 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação.** Educação e Sociedade, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

GALVÃO; LAVOURA; MARTINS. **Fundamentos da didática histórico-crítica.** Campinas: Autores associados, 2019.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994. 2ª edição

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 2005.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna.** São Paulo: Cortez Autores Associados, 1991.

MARX, Karl. **O Capital – crítica da economia política**. Tradução Reginal Sant’Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

MARTINS, L. M. **Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural**. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.

PONCE, Aníbal, **Educação e Luta de Classes**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

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

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

VASCONCELOS, C. S. **Avaliação: Concepção Dialética – libertadora do processo de avaliação escolar**. 16 ed. São Paulo: Liberdade, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes. 2001.

Sobre os autores:

Fábio Vasconcelos Araújo

Mestrando em Educação (UESC)

Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGE/UESC)

favujo@yahoo.com.br

Tiago Nicola Lavoura

Doutor em Educação (UFMG)

Professor Titular da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGE/UESC)

nicolalavoura@gmail.com