

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

Kauana Ferreira da Silva Arruda ¹
André Luiz Araújo Cunha ²

RESUMO

A avaliação formativa pode ser definida como aquela que é realizada no decorrer do processo de ensino aprendizagem e, portanto, de forma contínua, em que são feitos reajustes no processo quando identificadas dificuldades ou inconsistências em cada etapa. O objetivo geral do estudo é analisar as repercussões das políticas neoliberais no contexto da avaliação da aprendizagem na educação brasileira, apresentando possíveis contribuições do processo de avaliação adotado no sistema russo de ensino Elkonin-Davydov. Dada a importância do processo avaliativo para o sucesso educacional, é relevante que conheçamos não apenas sua classificação, mas também suas potencialidades, o que pode justificar sua utilização prática e trazer resultados positivos para o processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico e documental, organizado em três tópicos, os quais trazem um histórico e contextualização do sistema de avaliação da educação nacional, a fim de orientar o leitor num caminho conceitual que converge para a consecução do objetivo de estudo proposto. Em suma, os resultados apontam que a atual conjuntura das avaliações em larga escala, praticadas no Brasil, pautada na avaliação métrica, classificatória e em resultados quantitativos, inviabiliza a implementação de um processo de avaliação formativa nas escolas. Ademais, a avaliação formativa, na perspectiva do sistema de ensino Elkonin-Davydov, por incentivar a independência, a autonomia e a autoavaliação dos alunos, contribui para a melhora da aprendizagem e do ensino através do vínculo estabelecido entre professor e aluno.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem; Avaliação Formativa; Avaliação em Larga Escala.

ABSTRACT

Formative assessment can be defined as one that is carried out during the teaching-learning process and, therefore, continuously, in which readjustments are made in the process when difficulties or inconsistencies are identified at each stage. The general objective of the study is to analyze the repercussions of neoliberal policies in the context

¹Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Goiano, Campus Avançado de Hidrolândia. E-mail: k.akaasilva@hotmail.com

² Doutor em Educação, bacharel e licenciado em Matemática pela PUC-GO. Professor do Instituto Federal Goiano, Campus Avançado de Hidrolândia. E-mail: andre.cunha@ifgoiano.edu.br

of learning assessment in Brazilian education, presenting possible contributions of the assessment process adopted in the Russian education system Elkonin-Davydov. Given the importance of the evaluation process for educational success, it is important that we know not only its classification, but also its potential, which can justify its practical use and bring positive results to the teaching-learning process. This is a bibliographical and documentary study, organized into three topics, which bring a history and contextualization of the national education assessment system, in order to guide the reader on a conceptual path that converges to the achievement of the study objective proposed. In short, the results indicate that the current situation of large-scale assessments, practiced in Brazil, based on metric, classificatory assessment and quantitative results, makes the implementation of a formative assessment process in schools unfeasible. Furthermore, formative assessment, from the perspective of the Elkonin-Davydov education system, by encouraging students' independence, autonomy and self-assessment, contributes to improving learning and teaching through the bond established between teacher and student.

Keywords: Learning Assessment; Formative Assessment; Large Scale Assessment.

INTRODUÇÃO

No Brasil, do ponto de vista educacional, duas grandes vertentes de estudos podem ser apontadas: uma direcionada às avaliações do rendimento escolar e outra associada à avaliação das políticas e programas educacionais a nível nacional. A preocupação com um processo de avaliação do rendimento escolar passou a ganhar força, no contexto brasileiro, somente a partir da década de 1960. Nesse período, entretanto, a atenção estava voltada às avaliações para acesso ao ensino superior (GATTI, 2013).

A preocupação com a avaliação da educação básica brasileira, em todos os níveis, despontou a partir de 1980, através de pesquisas que escancaram os problemas emergentes do sistema educacional nacional, como o fracasso escolar associado à repetência, à evasão escolar e à não conclusão do ensino médio. Entre as pesquisas pioneiras e mais amplas nesse sentido, podemos citar a do Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas (CETPP), criado em 1966, da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, aplicada para alunos do ensino médio, a qual relacionou os resultados de rendimento escolar com variáveis qualitativas, entre socioeconômicas e de sexo (GATTI, 2014).

Partindo do pressuposto de que a avaliação é um instrumento de verificação da aprendizagem, ela pode ser definida como um método de coleta de dados para se

determinar se os objetivos de aprendizagem foram alcançados pelo estudante. Em outras palavras, a avaliação permite determinar as competências adquiridas pelo aluno no processo de ensino-aprendizagem (ZEFERINO; PASSERI, 2007). Essas competências são produtos de três grandes grupos de aprendizagem: a do domínio cognitivo, que compreende a assimilação de novos conhecimentos, a do domínio prático, que consiste na apropriação/aplicação técnica do que foi aprendido, e a do domínio afetivo, que incide sobre os valores, condutas e atitudes expressas pelo aluno em função das atividades realizadas (ANTUNES, 2001).

Nesse contexto, existem três formas de avaliação, ou modalidades de avaliação, utilizados em qualquer curso de formação: a diagnóstica, a somativa e a formativa (ZEFERINO; PASSERI, 2007). Conforme pressupõe Ausubel na teoria da aprendizagem significativa, novos conhecimentos são internalizados a partir de reajustes de conhecimentos prévios. A avaliação diagnóstica atua nesse sentido, buscando identificar a aprendizagem que o aluno já possui e que, muitas vezes, é imprescindível para a aquisição de novos conhecimentos.

A avaliação somativa, associada à obtenção de nota e determinada por seu caráter classificatório, é realizada ao final de um período, como um bimestre ou curso e busca identificar se o estudante adquiriu as competências necessárias no transcurso do período. Nessa modalidade de avaliação o principal instrumento de avaliação utilizado tem sido a prova escrita ou exame. Num contexto macro (de formulação de políticas públicas em educação) e micro (a nível de implementação), os exames atendem às demandas de avaliações em larga escala utilizadas no cenário educacional brasileiro (SILVA, 2018). Estas, por sua vez, orientadas sob influência dos Organismos Internacionais, determinam o avanço das práticas das políticas neoliberais internacionalizadas para o interior das escolas públicas brasileiras e cujo interesse primordial é a expansão do processo de produção capitalista (LIBÂNEO; FREITAS, 2018).

Já a avaliação formativa, objeto de nosso estudo, pode ser definida como aquela que é realizada no decorrer do processo de ensino-aprendizagem e, portanto, de maneira contínua, em que são feitos reajustes no processo caso sejam identificadas dificuldades ou inconsistências em cada etapa.

Diante do exposto, busca-se responder ao seguinte problema de pesquisa: Em quais aspectos a avaliação formativa pode contribuir com o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da educação básica?

O estudo tem como finalidade a ampliação do debate acerca do processo avaliativo utilizado no Brasil, apresentando ainda, possíveis contribuições da avaliação formativa no cenário da educação básica, a partir da experiência prática do sistema de ensino Elkonin-Davydov.

Tem-se como hipótese que a avaliação do tipo formativa é a mais benéfica, dentre as demais, pelo seu caráter processual e intervencionista. Assim, entende-se que uma avaliação que é feita continuamente e que traça novas metas, à medida em que são identificados problemas na e de aprendizagem, se sobressai em relação às demais. Nesse sentido, o objetivo geral do estudo é analisar as repercussões das políticas neoliberais no contexto da avaliação da aprendizagem na educação brasileira, apontando possíveis contribuições do processo de avaliação adotado no sistema russo de ensino Elkonin-Davydov. Dentre os objetivos específicos estão: compreender o processo de desenvolvimento da avaliação da aprendizagem no âmbito da educação básica brasileira; analisar as diferentes formas de avaliação da aprendizagem; identificar e analisar possíveis contribuições da avaliação formativa sob a visão do sistema de ensino russo em questão.

A presente pesquisa, de cunho bibliográfico e documental, foi desenvolvida a partir da análise de teses e dissertações, disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Capes, livros e capítulos de livros, artigos científicos disponíveis no Portal de Periódicos da Capes, na Biblioteca *Scientific Electronic Library Online* e no Google Acadêmico. Para as buscas utilizou-se como palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem, Avaliação Formativa e Avaliação em Larga Escala. O recorte temporal adotado para a pesquisa foi de 2012 a 2022, de modo a contemplar algumas das principais mudanças curriculares no panorama da educação brasileira.

Cabe salientar que a avaliação tem se configurado com finalidades educativas, com vistas a assegurar uma formação de qualidade aos estudantes, assumindo o propósito de providenciar o suporte e orientação para o ensino e regulando os processos de

aprendizagem, de forma a promover o sucesso de todos (ARAÚJO, 2015). Dada a importância do processo avaliativo no contexto e sucesso educacional, é relevante que conheçamos não apenas sua classificação (modalidades de avaliação), mas também suas potencialidades, o que pode justificar sua utilização prática e trazer resultados positivos para o processo de ensino-aprendizagem de crianças, jovens e adultos.

Breve histórico da avaliação da aprendizagem na educação brasileira: dos jesuítas ao sistema neoliberal

A avaliação, como atividade caracteristicamente humana, existe desde os primórdios e é realizada cotidianamente, de maneira voluntária ou inconscientemente nas relações humanas. Com os povos antigos, antes mesmo da institucionalização das escolas, a avaliação existia, com fins de seleção social, principalmente (FERREIRA, 2019).

No Brasil, o processo de avaliação sistematizado iniciou-se com a colonização portuguesa no país, especialmente com as atividades de catequese desenvolvidas pelos jesuítas no período colonial. Naquela época, por volta do ano de 1599, a avaliação da aprendizagem era determinada pela aplicação de provas e exames, já conferindo o caráter excludente e classificatório que perdura até hoje na realidade das escolas brasileiras que, conforme aponta Luckesi (2005), não contribui com o processo de desenvolvimento e aprendizagem do estudante.

No século XVIII, por volta de 1759, após a expulsão dos jesuítas do Brasil, outras ordens religiosas ficaram responsáveis por atividades de instrução. Alguns anos depois, especificamente no ano de 1792, Marquês de Pombal cria o ensino público com as Aulas Régias. Nesse cenário, as disciplinas alvo de avaliação da aprendizagem eram, basicamente, Língua Portuguesa, Matemática e pouco tempo depois, Ciências da Natureza. Em suma, desde o período colonial brasileiro, o processo de avaliação educacional configurava características da pedagogia tradicional, com aplicação de exames, com foco na memorização de conceitos e classificação por meio de notas (FERREIRA, 2019).

No início do século XIX foram criados, em território nacional, cursos superiores e de nível técnico por influência da corte, que já se encontrava em solo brasileiro. Após a

instituição do período imperial, a partir do ano de 1822, as províncias passaram a se responsabilizar pelo ensino primário - através do Ato Adicional de 1834. Entretanto, pouca coisa mudou em relação ao período colonial, dada as ações isoladas de ensino acadêmico em grandes capitais, como Bahia e Rio de Janeiro, e pouca atenção para o restante do Brasil. Surgiram também, nesse período, colégios particulares, católicos, protestantes e positivistas (FERREIRA, 2019). O fato é que já se desenhava, no Brasil, uma educação excludente, que atendia especialmente a elite social, pois apenas filhos de nobres tinham acesso à educação secundária e à formação superior.

Já no século XX, em 1922, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* trazia o teor de resistência aos menos favorecidos economicamente, ao criticar a educação elitista e exigir a implantação da instituição de educação pública, leiga e obrigatória para crianças e adolescentes em território nacional. Foram atendidos, teoricamente, com a Constituição Federal de 1937, a qual estabeleceu, em seu artigo 125, a obrigatoriedade da nação, estados e municípios em garantir “educação adequada”. A partir da década de 1950, os processos de avaliação educacional no âmbito nacional sofreram influências norte-americanas mediante o *Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar*, cujas principais características eram sustentadas pelo positivismo. Tais influências estiveram presentes nos cursos de formação de professores, por intermédio de obras publicadas na época e inclusive influenciaram uma legislação voltada para a temática da avaliação e críticas associadas ao caráter classificatório do processo avaliativo utilizado nas escolas brasileiras (FERREIRA, 2019).

Fato é que, a influência do liberalismo no âmbito educacional remonta o período imperial e republicano brasileiro, embora não tenha seguido, dada a nossa realidade, seus verdadeiros ideais (FERREIRA, 2019). A avaliação educacional, nesse sentido, configura-se como “um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola” (LUCKESI, 2005, p. 32). Ainda segundo o autor, o contexto liberal conservador implica no autoritarismo educacional, pois pretende enquadrar os alunos em parâmetros estabelecidos de “equilíbrio social”.

Na contemporaneidade, o neoliberalismo tem se firmado, submetendo as políticas sociais e educacionais aos interesses de Organismos Internacionais (OI), como o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

(UNESCO) (SANTOS; VILALVA; FERREIRA, 2018). O maior exemplo disso, no campo da educação brasileira, é a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como currículo mínimo das escolas públicas e privadas, o qual traduz a inserção de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelo alunato para alimentar as necessidades capitalistas.

A instituição do neoliberalismo como política econômica, a partir da década de 1970, refletiu em diversos setores da sociedade e, em especial, na educação. Em países da América Latina, isso se tornou mais evidente a partir dos anos 1980 e 1990. Até então, pouco destaque se dava à educação até que perceberam que sem ela, não seria possível a produção de mão de obra qualificada para atender às necessidades capitalistas. A educação, como principal forma de produção de capital humano, passa a ser importante no cenário dos OI como ferramenta propulsora do desenvolvimento econômico. Por conseguinte, o principal slogan dos programas e projetos, sempre atendendo às influências neoliberais, passa a ser a universalização da educação (SANTOS; VILALVA; FERREIRA, 2018).

No Brasil, a preocupação com a ampliação do acesso à educação remonta os anos de 1930, muito por influência e atuação dos Pioneiros da Educação Nova. No entanto, a democratização do acesso à escola ganhou força nas décadas de 1960 e 1970, durante a ditadura militar, visto que, até então, as camadas mais pobres da sociedade eram excluídas do acesso à educação (ROSA; LOPES; CARBELLO, 2015).

Foi intensa a política de matrículas no ensino fundamental durante a ditadura militar no Brasil, sob pretexto da modernização nacional – que na verdade se traduzia pela necessidade de mão de obra barata. Mais forte ainda, nesse período, foi a influência externa na educação brasileira, “caracterizada pela subordinação das políticas educacionais à economia, que já se fazia presente desde os anos 1950 com a teoria do capital humano associada às demandas do mercado de trabalho” (FONSECA, 2009, p. 52). Caracteristicamente, algumas agências internacionais de cooperação técnica e administrativa atuavam nos bastidores, como os OI, entre eles o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (LIBÂNEO, 2018).

Na década de 1990 as políticas públicas começaram a dar indícios do interesse dos OI não apenas no que diz respeito ao acesso à educação, mas também à qualidade da educação. Sob esse viés, conforme aponta Libâneo (2018, p. 52), “a partir da Conferência Mundial Educação para Todos, na Tailândia, acentua-se a defesa da qualidade de educação na perspectiva economicista e passa a influenciar políticas educacionais e planos nacionais de educação”.

Nos anos 2000, esse ideário neoliberal torna-se a principal pauta da agenda internacional para a educação. Nesse período um importante marco para estabelecer as prioridades da educação mundial, financiada pelos OI, foi a realização do *Fórum Mundial de Educação Para Todos*, em Dakar. Na ocasião, destaque foi dado não só à universalização da educação (que tinha alcançado valores altos nos países latino-americanos em desenvolvimento, como o Brasil, que no período apresentava em torno de 97% da população em idade escolar matriculada no ensino regular), mas também, e de forma mais enfática, na qualidade da educação ofertada. Assim, o foco deixou de ser exclusivamente a universalização da educação. Através da influência dos OI, como o BM e a UNESCO, a garantia da educação “para todos” estaria embasada na qualidade da educação, a ser medida através das avaliações em larga escala – ou avaliações externas (LIBÂNEO, 2018; SANTOS; VILALVA; FERREIRA, 2018).

Adicionalmente, o *Movimento Educação Para Todos*, patrocinado por OI (BM e UNESCO) e empresários e do qual faz parte organizações sociais, foi instituído em países latino-americanos, a exemplo do Brasil, e destaca que as novas políticas educacionais possuem como centralidade as ações sobre as escolas (SANTOS; VILALVA; FERREIRA, 2018). O tema da educação de qualidade e do acesso universal à educação ganhou adesão do governo brasileiro, de empresários e fundações privadas, além de visibilidade na sociedade, mobilizando dirigentes escolares, professores e pais de todo o país (LIBÂNEO, 2018). Para se ter ideia da influência do movimento nas políticas educacionais brasileiras, durante o governo do Partido dos Trabalhadores (2003-2016), destaca Libâneo (2018) que foi instituído:

[...] o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), formulado e divulgado em 2007, com o objetivo específico de melhorar a qualidade da educação básica, em conformidade com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, mantido por entidades empresariais. Uma das ações mais

importantes para a estratégia de implantação do currículo de resultados foi a introdução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), incorporando os indicadores da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) (LIBÂNEO, 2018, p. 53-54).

Se o foco tem sido a qualidade da educação, medir a aprendizagem é uma necessidade. Nesse sentido, as avaliações em larga escala, impostas verticalmente, isto é, de cima para baixo (a nível nacional, estadual e municipal, respectivamente), são incorporadas às escolas e acabam influenciando as atividades pedagógicas e currículos escolares. Trata-se de um tipo de avaliação do sistema educacional que busca determinar, através de seus índices, a qualidade da aprendizagem dos estudantes e das escolas como um todo. Logo, a adoção de sistemas métricos da qualidade da educação e aprendizagem são um dos principais legados do neoliberalismo na educação, além do discurso da universalização do acesso à escola.

Em suma, as reformas educacionais do século XXI, capitaneadas pelo *Movimento Educação para Todos*, tanto tem centralizado as ações sobre as escolas, como também tem culpabilizado e responsabilizado, exclusivamente, as escolas e professores pela baixa qualidade da educação, definida pelos resultados métricos das avaliações em larga escala. O Movimento apresenta a avaliação como ferramenta principal para mensurar a qualidade da educação. Defende, dessa forma, uma estreita vinculação da qualidade da educação à qualidade do professor. Tanto é que, em nova *Conferência Mundial de Educação*, realizada em 2015, na Coreia do Sul, pontuou-se que:

O movimento Educação Para Todos volta a destacar que uma educação de qualidade só é possível com professores de qualidade, reforçando que a qualidade docente esperada deve se articular a uma visão de eficiência e eficácia [princípios de produção capitalista] (SANTOS; VILALVA; FERREIRA, 2018, p. 304).

Percebe-se que por trás dos sistemas de avaliação em larga escala, implementadas nos países emergentes, tem-se as orientações dos OI, cujo foco principal é a obtenção de resultados “satisfatórios”, tendo como pano de fundo, o controle dos sistemas de ensino por meio das avaliações em larga escala. Assim, no cenário atual, as políticas de avaliação são influenciadas pelo paradigma da “escola eficaz” (DORNE; COMAR, 2020).

Atualmente, no Brasil, uma das principais avaliações em larga escala internacionais, aplicada no contexto da educação básica, é o Programa Internacional de

Avaliação de Alunos (PISA), coordenado pela Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE). O PISA é uma avaliação externa aplicada a alunos de 15 anos, correspondente aos concluintes dos anos finais do Ensino Fundamental, com o objetivo de verificar se os concluintes adquiriram conhecimentos e habilidades necessários à atuação na sociedade moderna. O PISA faz parte de um conjunto de avaliações e exames nacionais e internacionais coordenados pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (JOLANDEK; PEREIRA; MENDES, 2019).

Embora tenha sido criado em 1997, o PISA foi aplicado pela primeira vez no Brasil três anos depois, no ano de 2000. Realizado amostralmente, a cada três anos, avalia o conhecimento dos alunos nas disciplinas de Ciências, Matemática e Leitura (disciplinas fundamentais no âmbito da formação de habilidades específicas no viés da produção capitalista). A OCDE argumenta que o PISA não busca produzir testes que afetem diretamente os currículos escolares, no entanto, sabe-se que as avaliações em larga escala influenciam fortemente os sistemas educacionais, políticas públicas e currículos dos países que adotam as avaliações, como é o caso do Brasil (JOLANDEK; PEREIRA; MENDES, 2019). As recomendações do PISA, por exemplo, podem ser encontradas, explicitamente, na BNCC, nas orientações para o Ensino Fundamental, na área da Matemática:

Segundo a Matriz do PISA 2012, o “letramento matemático é a capacidade individual de formular, empregar e interpretar a matemática em uma variedade de contextos. Isso inclui raciocinar matematicamente e utilizar conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas para descrever, explicar e prever fenômenos. Isso auxilia os indivíduos a reconhecer o papel que a matemática exerce no mundo e para que cidadãos construtivos, engajados e reflexivos possam fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões necessárias” (BRASIL, 2017, p. 264).

No que diz respeito às avaliações em larga escala nacionais, aplicadas na educação básica, destacamos o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), implantada no ano de 1993, pelo Ministério da Educação (GATTI, 2002). Essa avaliação tem como objetivo o diagnóstico da educação básica, cuja finalidade é o monitoramento das políticas públicas no campo da educação. Os resultados dessas avaliações estão diretamente ligados ao recebimento de recursos financeiros pelas escolas, o que promove e amplia a competitividade entre escolas, condicionando o ensino escolar ao treinamento

dos alunos para a realização de tais avaliações, sem falar da culpabilização de professores e alunos pelos maus resultados que, normalmente, estão expostos na porta das escolas (LIBÂNEO, 2018).

São aplicados questionários (respondidos por gestores escolares) e testes (a Prova Brasil, respondida pelos alunos) a cada biênio, nas escolas públicas e amostralmente, nas escolas privadas. A partir de 2019, a educação infantil também foi incorporada no sistema de avaliação, junto aos níveis fundamental e médio, contudo, não consiste em avaliar o desempenho escolar das crianças, mas na aplicação de questionários a serem respondidos por professores, diretores, secretários municipais e estaduais da educação (BRASIL, 2021a).

Dessa forma, além da aplicação da Prova Brasil, outros questionários, conhecidos como contextuais, são aplicados aos alunos, professores de Português e Matemática e diretores. O objetivo é conseguir, por meio dessas informações, traçar o perfil socioeconômico, aspectos da vida escolar, capital social e cultural dos alunos³.

A Prova Brasil é instrumento de avaliação, um teste aplicado para alunos do Ensino Fundamental, do 2º, 5º e 9º anos, sendo composta por questões de Língua Portuguesa e Matemática. Uma amostra de alunos do 9º ano, especificamente, respondem a questões também de Ciências da Natureza e Humanas. No Ensino Médio, alunos concluintes do 3º ano, respondem a questões de Língua Portuguesa e Matemática, assim como ocorre no Ensino Fundamental. Importante ressaltar que essas avaliações externas são desenvolvidas, conforme a matriz prevista na BNCC (BRASIL, 2021b). Esta, por sua vez, é fortemente influenciada, em sua estruturação, pelo PISA. No letramento matemático, por exemplo, foram evidenciadas as relações presentes nas definições, objetivos, competências e habilidades apresentada no PISA versão 2015 e na BNCC do Ensino Fundamental (JOLANDEK; PEREIRA; MENDES, 2019).

Consoante ao *Portal Brasileiro de Dados Abertos*, o conceito de aprendizado adequado, considerado na Prova Brasil, é definido de acordo com a pontuação do aluno na avaliação. A partir dessa pontuação o aluno é classificado qualitativamente, segundo

³ PORTAL BRASILEIRO DE DADOS ABERTOS. QEdU Academia. Home. **Prova Brasil**. Site. Disponível em: <https://academia.qedu.org.br/prova-brasil/>. Acesso em 03 out. 2021.

a Escala do Saeb. Nela os alunos são distribuídos em quatro níveis de proficiência, sendo aqueles com aprendizado adequado classificados nos níveis proficiente e avançado – os outros níveis são o insuficiente e o básico.

Diferentemente da Prova Brasil, aplicada a cada dois anos, o Censo Escolar é um instrumento de coleta de dados estatístico-educacionais da educação básica realizado anualmente. De maneira sucinta, as médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, juntamente das taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar, apuradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁴.

Como mencionado, os resultados em avaliações externas podem determinar o repasse de recursos financeiros à instituição escolar. Assim, de certa forma, as escolas são “obrigadas” a aderirem à política de avaliação, devido ao sistema de bonificação condicionado aos resultados e índices. Ademais, dada a precarização estrutural das escolas, escassez de recursos materiais, dentre outros inúmeros problemas financeiros, os gestores tornam-se reféns dessas avaliações e fiscais dos professores. Notadamente, “reforça-se a política da governabilidade pela responsabilização dos professores” para com os resultados dos alunos (FREITAS; LIBÂNEO; SILVA, 2018, p. 108).

Essa atual conjuntura de avaliação, orientada pelos OI com a justificativa de prosperidade econômica e desenvolvimento aos países que a aderem, determina duas características importantes que devem ser citadas aqui: por um lado, a pauta na obtenção de resultados, índices e rankings, determinando o caráter classificatório desse sistema de avaliação; por outro lado, a fragmentação curricular, visto que as avaliações não incorporam em seu escopo disciplinas essenciais à formação humana (Filosofia, Sociologia, etc.), mas são engessadas nas áreas de Português e a Matemática aplicadas nos testes nacionais e internacionais (DORNE; COMAR, 2020).

Mesmo com todas as ações dos OI no campo educacional, desde os anos 1990, são apontados alguns problemas, posto que, apesar da tentativa de universalização do acesso à educação – com vistas à formação de mão de obra para atender às necessidades capitalistas –, a permanência dos estudantes nas escolas tem sido refutada. Desse modo,

⁴PORTAL BRASILEIRO DE DADOS ABERTOS. QEdU Academia. Home. **Ideb**. Site. Disponível em: <https://academia.qedu.org.br/ideb/>. Acesso em 03 out. 2021.

são levantadas questões relacionadas à qualidade da educação, que passa a ser atrelada à aprendizagem. Ora, se a qualidade da educação é sinônimo de aprendizagem, as avaliações métricas da aprendizagem são imprescindíveis. Nesse cenário surgem mecanismos para mensurar a aprendizagem em larga escala: as avaliações externas (ou avaliações em larga escala) que “traduzem” a qualidade da educação – segundo seus defensores (SANTOS; VILALVA; FERREIRA, 2018).

Em suma, o atual sistema de avaliação da educação básica, pelos princípios orientadores, não se preocupa com a formação humana, mas sim com a formação do capital humano, sempre buscando atender aos interesses do mercado. É assim que, por exemplo, determinaram a instituição das Matrizes de Referência no contexto do SAEB, que define o que será avaliado em cada disciplina e série, bem como, as competências e habilidades esperadas dos alunos. Assim, os alunos “ensaiam” questões prováveis das provas, para obterem bons resultados, os quais alimentarão o Ideb da escola (DORNE; COMAR, 2020). Recai-mos aqui, novamente, no caráter classificatório e competitivo do atual sistema de avaliação em larga escala, com a responsabilização da escola e, em especial, dos professores, pelos resultados alcançados pelos alunos.

Ainda de acordo com os autores, com modelos de avaliação propostos verticalmente, as abordagens pedagógicas e o currículo no interior das escolas são adaptados às exigências conceituais e demandas previstas nas provas externas, limitando muitas vezes os alunos do acesso à conteúdos científico-culturais e historicamente relevantes. Adicionalmente, esse sistema determina a culpabilização e responsabilização da instituição escolar e do professor, especialmente, pela baixa qualidade da educação, medida pelas notas e índices resultantes.

Avaliação da aprendizagem na Educação Básica: modalidades e instrumentos de avaliação

Durante muitos anos a avaliação tem sido um pressuposto burocrático para o atendimento das necessidades do sistema escolar, através da atribuição de notas e/ou conceitos ao final de um período letivo, como um bimestre ou semestre (GONÇALVES; LARCHERT, 2012). Isso tem caracterizado a classificação e comparação de índices e

resultados entre escolas, como uma espécie de competição, a qual nem sempre traduz a qualidade da educação no interior dessas instituições.

Essa concepção de avaliação está atrelada à sua tradução literal do latim, a+*valare*, que significa “atribuir valor ou mérito ao objeto em estudo” (GONÇALVES; LARCHERT, 2012, p. 21). De fato, a avaliação do ensino-aprendizagem tem sido associada à atribuição de nota por meio da mensuração dos conhecimentos adquiridos pelo aluno. Entretanto, essa concepção vai de encontro a um outro modelo, que parte do pressuposto da avaliação como prática social e pedagógica, entendendo-a como um processo contínuo que busca a formação do estudante, e não apenas sua classificação quantitativa.

Na prática escolar, avaliar se confunde com examinar, sendo esses termos, muitas vezes, utilizados como sinônimos. Examinar é um elemento que pode estar contido no processo de avaliação, mas não o é, como se entende no modelo educacional tradicional. Ao avaliar, o professor procura conhecer (ou diagnosticar) a aprendizagem do aluno e replanejar sua prática pedagógica em busca da apropriação, pelo aluno, dos conhecimentos e conceitos contidos na ciência estudada. Diferentemente, examinar significa provar o que aprendeu, não implicando necessariamente em ação, o que determina seu caráter classificatório e de seleção por meio de uma nota atribuída. As notas, culturalmente enraizadas e sinônimo de avaliação, são rótulos que servem para aprovar ou reprovar o aluno (LUCKESI, 1997).

Encontra-se na literatura dois tipos de classificação da avaliação: a avaliação da aprendizagem, conforme veremos em detalhes mais adiante, e a avaliação do sistema educacional, cuja responsabilidade consiste em verificar a qualidade de todo sistema educacional (LUCKESI, 2010; GONÇALVES; LARCHERT, 2012). Na presente pesquisa, trataremos da avaliação da aprendizagem, suas modalidades e instrumentos, com ênfase na avaliação formativa, sem deixar de lado as avaliações em larga escala, que se enquadrariam como avaliações do sistema educacional e que influenciam as avaliações internas às escolas.

A partir do exposto, destaca-se que as avaliações da aprendizagem estão classificadas em somativa, diagnóstica e formativa, as quais constituem modalidades de

avaliação da aprendizagem. A primeira, que pode ser confundida com o processo de examinar, conforme supracitado, tem caráter classificatório e prevê a comparação por meio de notas atribuídas ao desempenho dos educandos. Determina a aprovação por método quantitativo, ou seja, pelo conceito ou nota atribuída ao aluno num dado período de análise. Ademais, nesse tipo de avaliação, a aprovação parece ser mais importante do que a aprendizagem. O que importa é o resultado e não o percurso formativo do aluno (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983).

Em contrapartida, a avaliação diagnóstica tem como objetivo conhecer a realidade cognitiva e contextual do aluno, buscando ajustar os conhecimentos dos alunos em relação aos programas de ensino, ou o contrário. Para que alcance completude, esse tipo de avaliação deve tanto fazer o diagnóstico situacional, quanto gerar ações, no sentido de redirecionar as práticas educativas conforme a necessidade e com vistas ao alcance dos objetivos educacionais (HADJI, 2001).

Já a avaliação formativa, por vezes assumida como avaliação diagnóstica contínua, da qual o professor retoma o sentido da aprendizagem, tendo a formação do aluno como eixo principal, faz uso do *feedback* que o diagnóstico pode dar, somado ao uso de recursos na superação das dificuldades e limitações encontradas. Nesse tipo de avaliação o professor tem maior participação pedagógica, sendo um pesquisador dessa prática (PERRENOUD, 2008; LUCKESI, 2011; VORONTSOV, 2018).

Os documentos que fundamentam a educação básica nacional, desenvolvidos sob orientação neoliberal e influência dos OI - a exemplo da própria BNCC e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - apenas citam a avaliação formativa, quando o fazem, não trazendo nenhum conceito básico a respeito e não incorporando em seus textos a operacionalização desta modalidade de avaliação no contexto educacional.

Nos PCNs a avaliação é concebida como um ato que não se restringe ao “julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno”, o que estaria arraigado à concepção de avaliação somativa, com caráter classificatório e excludente. Pelo contrário, o documento prevê que a avaliação deve ser contínua, sistemática e interpretativa do ponto de vista qualitativo da aprendizagem do aluno, considerando, nesse aspecto, conteúdos que de fato foram ofertados ao estudante.

Como crítica à avaliação da aprendizagem utilizada como método de punição ao alunato, o documento aborda que:

A avaliação é considerada como elemento favorecedor da melhoria de qualidade da aprendizagem, deixando de funcionar como arma contra o aluno. É assumida como parte integrante e instrumento de autorregulação do processo de ensino e aprendizagem, para que os objetivos propostos sejam atingidos. A avaliação diz respeito não só ao aluno, mas também ao professor e ao próprio sistema escolar (BRASIL, 1997, p. 42).

Em nenhum momento, no documento de Introdução aos PCNs, volume 1, a avaliação do tipo formativa é citada. Talvez, o trecho em que percebemos algumas expressões que se aproximam do conceito de avaliação formativa, ainda que de forma implícita, pois pressupõe o uso da reflexão da prática, mudanças de abordagens no percurso formativo e, acima de tudo, a tomada de consciência por parte do aluno, seja:

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo grupo. Para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. Para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio (BRASIL, 1997, p. 55):

No que diz respeito à BNCC, o termo “avaliação formativa” é citado uma única vez no documento, ao se referir às decisões que caracterizam o currículo em ação, citando esse tipo de avaliação para ser construído e aplicado, levando em consideração os contextos de aprendizagem, objetivando a melhora do desempenho da escola, dos professores e dos alunos (BRASIL, 2017). Fica claro, nessa definição, dois pontos pertinentes de serem analisados: primeiro, a importância dada aos resultados institucionais, ao tratar esse tipo de avaliação como uma maneira de “melhorar o desempenho” da escola. Assim, faz-se alusão ao processo de medição da aprendizagem, ditado pelas avaliações em larga escala periodicamente aplicadas nas instituições escolares brasileiras. Em outras palavras, o conceito não traduz o verdadeiro sentido da avaliação formativa. Em segundo lugar, fica claro como nenhuma importância é dada a esse tipo de avaliação, visto que é citado apenas uma vez no documento, com conceito equivocado, sem sequer dedicar um tópico para tratar de sua utilização no contexto acadêmico.

Quanto aos procedimentos didáticos utilizados na prática pedagógica, com vistas à orientação do aluno e do professor, sobre as aprendizagens adquiridas, dá-se o nome de instrumentos de avaliação. Os procedimentos e técnicas utilizados inserem-se no grupo de instrumentos avaliativos. Para Luckesi (2010, p. 73) “(...) O instrumento é o recurso pelo qual o educador pede ao educando que revele se aprendeu o que ele ensinou”. Com esse conceito, fica fácil citar alguns instrumentos de avaliação utilizados: a autoavaliação, os portfólios, os relatórios, os testes, as provas (escritas ou orais), os seminários, as oficinas, dentre inúmeros outros.

Buscando elementos que possam contribuir para (re)pensarmos o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos, na perspectiva da avaliação formativa, passamos a analisar como esse método de avaliação é aplicada no sistema russo de ensino Elkonin-Davydov.

A Avaliação Formativa no contexto do sistema de ensino Elkonin-Davydov

A expressão “avaliação formativa” foi proposta pela primeira vez por Michael John Scriven, em seu artigo *Evaluation for Course Improvement*, publicado pela primeira vez em 1963 (DUTRA; TAROUCO; PASSERINO, 2008). Sua utilização era voltada para a avaliação curricular. Pouco tempo depois, Bloom destaca sua aplicação pelo docente, como modo de adequar o processo pedagógico, segundo as dificuldades apresentadas pelo estudante. Nessa perspectiva, destaca-se o caráter regulador da avaliação formativa, que ajuda tanto o aluno quanto o professor no processo de ensino-aprendizagem. Ela oferece, por conseguinte, um duplo *feedback*: auxilia o aluno a superar as suas dificuldades de aprendizagem e o professor no sentido de assessorar o aluno, propondo novas estratégias e corrigindo rotas (BARREIRA; BOAVIDA; ARAÚJO, 2006).

O objetivo da avaliação formativa não é atribuir nota, medir, classificar ou certificar o aluno. Trata-se de “ajudar tanto o aluno como o professor a deterem-se na aprendizagem específica necessária ao domínio da matéria” (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1971 apud BARREIRA; BOAVIDA; ARAÚJO, 2006, p. 97).

Na avaliação formativa o aluno é autor da sua própria aprendizagem. Ela é, em parte, uma autoavaliação que o aluno faz buscando identificar suas limitações, assim

como o professor a faz de forma contínua, identificando no processo as dificuldades enfrentadas pelo aluno. Esse diagnóstico contínuo visa contribuir para a orientação do processo pedagógico, tendo o aluno e o professor importância mútua neste caminho, sendo, portanto, corresponsáveis pelos resultados de aprendizagem.

Sob essa ótica, alguns elementos são destaque na avaliação formativa: a regulação do ensino-aprendizagem, a autorregulação da aprendizagem e o *feedback*. A primeira consiste no ajustamento do ensino e da aprendizagem, cujo professor buscará regular e intervir na metodologia utilizada, para que o aluno avance no processo de ensino-aprendizagem. A segunda, conforme o próprio nome sugere, é a regulação que o aluno faz de sua própria aprendizagem, tornando-se sujeito ativo no processo e buscando superar suas dificuldades. O *feedback*, por fim, consiste em uma assistência pedagógica, da qual o professor buscará indicar onde o aluno tem errado e acertado, além de destacar o porquê dos resultados, o que faltou, como melhorar, entre outros aspectos (SALOMÃO; NASCIMENTO, 2015).

A nível internacional, mais especificamente na Rússia, a avaliação educacional recebe atenção especial nos documentos oficiais, tida como referência não apenas para se conhecer o desempenho das organizações educacionais, mas também como motivo de realizações educacionais por parte dos alunos. No país, é facultado às instituições escolares a adoção da política de avaliação que julgarem mais pertinente, contanto que se trabalhe o programa educacional básico russo, se analise todos os elementos que constituem a atividade educacional, incluído as atividades extracurriculares, e se forneça *feedback* de todo o sistema de ensino primário. Ademais, para o aluno ser aprovado, ou seja, ascender à série subsequente, é necessário que se avalie suas realizações individuais como aluno, o que deve resultar em satisfatório. Paralelamente, pode-se especificar o nível de domínio de conhecimentos básicos do aluno em regular, bom ou excelente (CUNHA, 2019).

De acordo com Vorontsov (2018) apesar das tentativas, nos últimos anos, de implementação dos Padrões Educacionais da Educação Geral Básica na Rússia, o sistema de avaliação russo continua seguindo o padrão tradicional: somativo, o que o autor chama de avaliação retrospectiva – ou seja, que acontece no final de um período letivo na tentativa de rememorar o conteúdo aprendido – e a avaliação inspeccional, a qual seria

equivalente às avaliações em larga escala no Brasil – ou avaliação do sistema de ensino. Ainda, segundo o autor, a escala de zero a cinco pontos (avaliação classificatória) não é mais hegemônica na Rússia, dada a ascensão de outras escalas de classificação, no entanto, a avaliação para medição e fixação do resultado de aprendizagem, continua prevalecendo sobre a avaliação do desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

O autor deixa claro como a avaliação continua sendo, majoritariamente na educação tradicional russa, instrumento de recompensa e punição, e não tem sido usada como instrumento de promoção da aprendizagem. Um ponto chave, digamos, na tese defendida por Vorontsov (2018) sobre a política de avaliação educacional russa, consiste no fato de a avaliação ser feita por adultos (professores, pais e responsáveis), e não pelos próprios alunos. Pode-se dizer que a principal defesa do pesquisador e estudioso, sob a perspectiva da avaliação formativa, é a valorização da autonomia avaliativa do aluno, o que entenderemos melhor adiante.

Na Rússia, o sistema Elkonin-Davydov, reconhecido oficialmente pelo Ministério da Educação no ano de 1996, também conhecido como um dos sistemas desenvolvimentais, ao lado do sistema Zankov, trabalha com a perspectiva da avaliação formativa. Esse sistema de ensino, como desdobramento da teoria histórico-cultural, formulada por L. S. Vygotsky, teve início no ano de 1958, na antiga União Soviética, a partir de pesquisas experimentais realizadas pelos psicólogos Daniil Borisovich Elkonin e Vasily V. Davydov, na Escola 91, na cidade de Moscou, e contou com a colaboração de pesquisadores e professores de diferentes áreas do conhecimento (CUNHA, 2019; DAMAZIO, CUNHA, ROSA, 2021;).

Didaticamente, divide-se esse sistema de ensino em três etapas, seguindo o avanço de sua utilização no contexto da educação básica russa: primeira etapa, que aborda sua criação, em 1958, e aplicação no âmbito do ensino primário; segunda etapa, em 1998, que consiste na ampliação da cobertura do sistema para alunos do ensino secundário, com a criação do projeto Escola de Adolescentes, liderado pelo filho de Elkonin, Boris Daniilovich Elkonin; e terceira etapa, a partir do ano de 2012, que determina reformulações do projeto e foco na formação de professores e aplicabilidade do sistema, agora sob liderança de Boris D. Elkonin e A. B. Vorontsov (DAMAZIO, CUNHA, ROSA, 2021). Nos dias atuais, o sistema de ensino Elkonin-Davydov recebe incentivo à

ampliação e à maior cobertura educacional, especialmente através dos cursos de formação de professores para atuarem no sistema, a partir da parceria de instituições como o Instituto de Psicologia da Academia Russa de Educação, entre outras.

Uma tendência da educação moderna tem sido a individualização educacional, definida pela independência avaliativa da criança, ou seja, pela sua capacidade de controlar e avaliar de modo independente suas atividades, com objetivo de identificar e dirimir suas próprias dificuldades. Dessa forma, tende-se a valorizar tanto a autonomia da criança quanto a autoavaliação. Nas palavras de Vorontsov (2018, p. 8):

Hoje, uma das tarefas urgentes da educação geral é sua individualização. Por individualização na educação, entende-se a possibilidade de um aluno de forma autônoma, demonstrando iniciativa e com responsabilidade pelo processo educativo, construir sua trajetória (rota) educacional para atingir os objetivos de sua formação.

Nessa conjuntura, a avaliação formativa traduz muito bem os princípios supracitados, sendo sua principal referência. A avaliação é elemento imprescindível na educação, mas só é eficaz quando promove o desenvolvimento do aluno e o ajuda na resolução de tarefas. Com suas funções diagnóstica e corretiva, a avaliação formativa auxilia os alunos na construção e domínio de conceitos, na identificação e resolução de problemas e dificuldades, entre outros (VORONTSOV, 2018). Em contrapartida, temos a avaliação somativa que possui suas vantagens em termos de definição de nota, com foco na determinação e apresentação de indicadores de desempenho dos alunos e de instituições escolares (números) ao final de um período letivo. Entretanto, devido à sua característica estritamente quantitativa, nem sempre ela retrata a atual condição de desenvolvimento do aluno. Desenvolvimento esse que não é apenas cognitivo, mas também atitudinal, afetivo e moral. Além disso, a atribuição de nota tende a ranquear os alunos, classificá-los através do número de erros e acertos, o que pode interferir na motivação intrínseca.

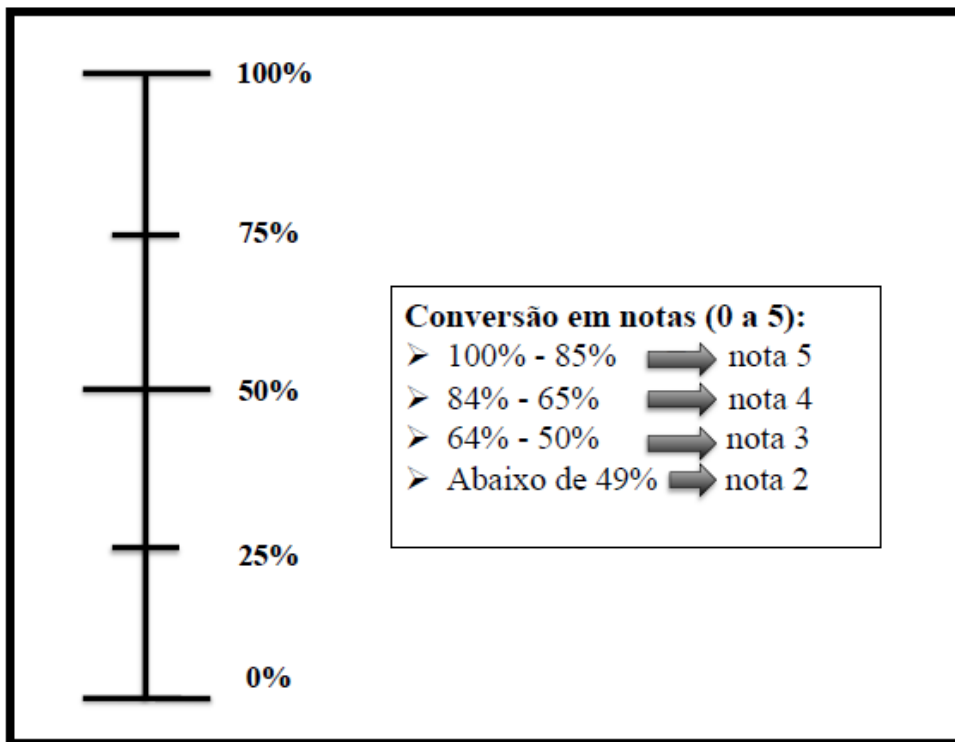
O sistema de ensino Elkonin-Davydov, o único que trabalha com a perspectiva da avaliação formativa na Rússia, possui como princípio básico a promoção do desenvolvimento mental do aluno a partir da atividade de estudo, com formação de relações conceituais e solução de tarefas de estudo (DAVYDOV, 1996). Nesse sistema, quaisquer erros ou dificuldades dos alunos não são destacados como um problema, mas

fazem parte da solução, isto é, entende-se que erro faz parte do processo de crescimento e desenvolvimento intelectual do aluno (CUNHA, 2019).

A avaliação sem marca, criada como um dos instrumentos de avaliação dentro do sistema Elkonin-Davydov, utiliza uma régua de avaliação (figura 1), a qual determina uma porcentagem de 0% a 100%. O aluno primeiro realiza a autoavaliação do conhecimento, marcando na régua o quanto entendeu de um determinado conceito, de 0% a 100%. O professor, posteriormente, marca, normalmente com uma cruz, também na escala, dando abertura à possibilidade de comparação por parte do aluno. Ela pode ser utilizada diversas vezes no percurso formativo, conforme a necessidade e após o estudo de conceitos (CUNHA, 2019).

A avaliação sem marca permite tanto determinar o diagnóstico conceitual do aluno (pela marcação na régua), quanto a correção do processo pedagógico, quando necessário. Ela permite a avaliação diagnóstica, que de fato se insere dentro da avaliação formativa, além da realização de intervenções junto à metodologia utilizada, visando a completude do pensamento teórico por parte do aluno. Como se difere dos demais sistemas de avaliações adotados nos outros sistemas de ensino da educação básica da Rússia, criou-se uma conversão dos percentuais aplicados na *régua de avaliação*, em notas, não para os alunos, mas para apresentação aos pais, que exigiam um *feedback* através da escala de cinco pontos, vigente nos demais sistemas de ensino (CUNHA, 2019).

Figura 1: Régua de avaliação – conversão das marcas em parâmetros quantitativos



Fonte: Cunha, 2019, p. 244.

As questões psicológicas, como a autoconfiança e a autoestima dos alunos são tão importantes dentro do sistema de ensino Elkonin-Davydov, com vistas à formação da independência de controle e avaliação por parte das crianças em idade escolar, especialmente no ensino primário – pois, eles defendem que se não for aprendido no primário, essa independência no ensino secundário é muito difícil –, que se trabalha também uma régua de avaliação psicológica para autoavaliação dos alunos (ZUCKERMAN; VENGER, 2010; CUNHA, 2019).

Um bom exemplo da valorização da autonomia do aluno dentro do sistema Elkonin-Davydov, diz respeito à aplicação de atividades por grau de complexidade, cujo aluno, primeiramente, escolhe o nível de sua tarefa (básico ou avançado). Após finalizá-la, ocorre a avaliação do professor, que posteriormente escolhe novo nível de complexidade para a próxima atividade: caso o aluno tenha se saído bem em tarefa de nível básico, o professor define por aplicar um nível mais avançado, ou vice-versa (CUNHA, 2019).

Além disso, no sistema de ensino Elkonin-Davydov as atividades de cooperação em grupo são muito valorizadas. Assim, espera-se que os alunos desenvolvam, ao final do ensino primário, alta atividade cognitiva, autoavaliação crítica e avaliação crítica respeitosa dos colegas e resolução de uma gama de problemas em grupo, de maneira colaborativa (VORONTSOV, 2018).

Percebe-se como o sistema de avaliação dentro do sistema de ensino Elkonin-Davydov objetiva a promoção da aprendizagem do aluno, e não a medição do seu desempenho escolar. Importa aqui o processo de apropriação dos conceitos e formação do pensamento teórico dos alunos. Nesse contexto, os princípios que buscam solucionar as problemáticas que tendem a envolver o processo avaliativo, baseiam-se justamente na promoção da independência do aluno por meio do trabalho com a autoestima, a autonomia das escolhas e solução de problemas, e autocontrole do processo educativo por parte do estudante. O aluno torna-se ativo e o principal responsável pelo próprio desenvolvimento (VORONTSOV, 2018; CUNHA, 2019).

No sistema de ensino Elkonin-Davydov a avaliação somativa não é excluída. Ela simplesmente não tem tanto valor como acontece no sistema de avaliação tradicional, ultrapassado, usado majoritariamente no sistema de ensino brasileiro. Um tipo de avaliação que tende a medir o desempenho de alunos, classificando-os, e ranqueando as escolas conforme os resultados numéricos e índices decorrentes das avaliações em larga escala. Como observado por Vorontsov (2018), os danos psicológicos provocados por esse tipo de avaliação são significativos, entre eles, o não desenvolvimento da autonomia dos estudantes, o aumento da baixa estima e falta de interesse pelos estudos, entre outros.

Ora, se falamos tanto em pluralidade no interior da sala de aula, que os alunos aprendem em ritmos e de formas diferentes, por que é dada tanta importância à avaliação somativa, a qual avalia todos da mesma maneira, normalmente com a aplicação de instrumentos de avaliação como provas, exames e simulados? Estudiosos da avaliação formativa no sistema de ensino Elkonin-Davydov, tais como Zuckerman (1999), Zuckerman e Venger (2010), Vorontsov (2018), Cunha (2019), entre outros, demonstram que a avaliação “cumulativa” pode ser usada como avaliação final dos alunos. Não obstante, esse tipo de avaliação não recebe destaque na busca de classificar os alunos ou puni-los através de notas.

A implementação prática do sistema Elkonin-Davydov não é tarefa simples. Existem obras que tratam especificamente da sua operacionalização, todavia, acima de tudo, para a implantação de uma lei para o desenvolvimento mental deve-se unir esforços conjuntos não apenas de professores, mas também de gestores escolares, alunos e pais de alunos. De modo cuidadoso, também devem ser tratados o currículo escolar, englobando todas as disciplinas, bem como o sistema e instrumentos avaliativos – quanto à sua elaboração e análise qualitativa dos resultados (VORONTSOV, 2018; CUNHA, 2019).

Como mencionado, o processo de avaliação da aprendizagem implementado no sistema de ensino Elkonin-Davydov, não segue os padrões adotados nos outros sistemas da educação básica da própria Rússia. De acordo com Cunha (2019), a “avaliação sem marcas”, desenvolvida no sistema Elkonin-Davydov, foi reconhecida e indicada pelo equivalente ao Ministério da Educação da Rússia, paralelamente, ao sistema tradicional de avaliação por classificação, por meio da carta *Sobre o sistema de avaliação das realizações educacionais de estudantes mais jovens em termos de ensino em instituições educacionais*, publicada em junho de 2003. Segundo o autor, o documento além de reconhecer o referido método de avaliação, indica aos demais a “busca por uma abordagem de avaliação que visa superar as deficiências do sistema de avaliação por classificação (0 a 5 pontos)” (CUNHA, 2019, p. 243).

Por fim convém ressaltar que a análise de resultados, na perspectiva da avaliação formativa no ensino desenvolvimental, é qualitativa. Não importa o produto produzido pelo aluno, mas o processo de desenvolvimento. Nesse cenário, a avaliação da aprendizagem é contínua (CUNHA, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da aprendizagem no âmbito educacional brasileiro tem figurado os interesses dos organismos internacionais através das políticas públicas em educação adotadas bem como pelos modelos de avaliação em larga escala utilizados. Nesse sentido, a avaliação tem sido associada à mensuração da aprendizagem, e não como um instrumento promotor de aprendizagem.

Quando retomamos o objetivo geral do presente artigo podemos concluir que, dada a influência das políticas neoliberais na educação e, em especial, a ênfase

relacionada à aplicação das avaliações em larga escala, não é utilizado, no contexto nacional, de forma ampla e a nível macro – diferente do que ocorre no modelo de ensino russo Elkonin-Davydov –, a avaliação formativa. Isto porque os próprios moldes em que se assentam a educação brasileira, determinada por resultados numéricos, com foco em índices provenientes de avaliação somativa, através da aplicação de instrumentos como testes e provas padronizadas amostralmente, não permitem. Por conseguinte, o sistema de avaliação nacional tem acentuado as diferenças entre escolas para pobres e escolas para ricos, formando alunos de escola pública para compor um mercado de trabalho técnico e de baixa remuneração. Nesses moldes, a educação brasileira tende a formar capital humano para atender às necessidades capitalistas sob influência da política neoliberal.

A nível de avaliação da aprendizagem, as próprias avaliações dos sistemas educacionais tem ditado os modelos adotados nas escolas públicas brasileiras: influenciado seus currículos (com a adoção dos parâmetros da própria BNCC, estruturada com base no PISA que, por sua vez, traduz diretrizes da política neoliberal); determinado a prática pedagógica pela atuação de professores que acabam aderindo ao treinamento dos alunos para avaliações externas, reduzindo o processo de ensino-aprendizagem à matrizes referência com foco nos resultados e não na formação humana, crítica e social do alunato; associado os resultados nas avaliações externas à qualidade da escola e, em especial, dos professores.

As políticas neoliberais na educação têm controlado, através dos OI, desde os resultados em educação até a operacionalização do ensino, determinando a submissão da educação aos interesses econômicos e de mercado.

Em contrapartida, a avaliação formativa, na perspectiva do sistema de ensino Elkonin-Davydov, por incentivar a independência, a autonomia e a autoavaliação dos alunos, contribui para a melhora da aprendizagem e do ensino por meio do vínculo estabelecido entre professor e aluno. A nota não tem importância nesse tipo de avaliação, que é norteada por aspectos qualitativos. Além disso, o aspecto psicológico é relevante: valoriza-se a autoconfiança e autoestima dos alunos, que não têm medo de errar, pois compreendem que o erro faz parte do processo do desenvolvimento e aprendizagem.

Dada a lógica do sistema que orienta a educação no Brasil, implantar um sistema de avaliação formativa, tal qual o sistema de ensino Elkonin-Davydov é tarefa difícil e constitui um grande desafio a longo prazo. Isso implica em mudar uma política socioeconômica e cultural determinada verticalmente, aceita e incorporada na prática pedagógica como benéfica e que “traduz” a qualidade da educação básica nacional.

Apesar dos desafios associados à sua implementação, são notórios seus benefícios, visto que a essência desse sistema de ensino e avaliação é a aprendizagem do aluno, sua formação de conceito e pensamento teórico, e não a medição do seu desempenho escolar. Busca-se nesse sistema promover a independência do aluno, valorizando sua autonomia na resolução de problemas do cotidiano e autocontrole sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, o aluno não é apenas receptor de conteúdos historicamente aceitos, mas é ativo no processo educativo e conhecedor de sua responsabilidade sobre a autoaprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes; 2001.

ARAÚJO, F. M. R. **A Avaliação Formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem**. 2015. 399f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação na Especialidade de Teoria Curricular e Avaliação), Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa, 2015.

BARREIRA, C.; BOAVIDA, J.; ARAÚJO, N. **Avaliação Formativa – Novas formas de ensinar e aprender**. Revista Portuguesa de Educação, v. 40-3, p. 95-133, 2006.

BLOOM, B. S.; HASTING, T.; MADDAUS, G. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Editora Pioneira, 1983.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1997,126p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília. MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL, MEC. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Áreas de Atuação; Avaliações e Exames Educacionais; Saeb. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em 08 out. 2021. 2021a.

BRASIL, MEC. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Áreas de Atuação; **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Avaliações e Exames Educacionais; Saeb; Testes e Questionário. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/testes-e-questionarios>. Acesso em 08 out. 2021. 2021b.

CUNHA, A. L. A. **Conteúdos e metodologias no ensino de matemática nos anos iniciais do processo de escolarização no Brasil e na Rússia**. 2019. 304 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

DAMAZIO, A.; CUNHA, A. L. A.; ROSA, J. E. da. Apresentação: Sistema Didático Elkonin-Davidov-Repkin. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 269–278, 2021. DOI: 10.14393/OBv5n2.a2021-61401. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/61401>.

DAVYDOV, V. V. **Теория Развивающего Обучения**. (Tradução: Teoria do Ensino Desenvolvidor) M.: INTOR, 544p. Moscou, 1996.

DORNE, Fernanda Cristina Zimmermann; COMAR, Sueli Ribeiro. O sistema de avaliação da educação básica na ótica dos organismos internacionais. **Revista UFG**: 2020; v. 20: 1-29.

DUTRA, R. L. S.; TAROUCO, L. M. R.; PASSERINO, L. Avaliação Formativa usando Objetos de Aprendizagem SCORM. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, CINTED-UFRGS, v. 6, nº 1, julho, 2008.

FERREIRA, D. F. M. **Avaliação da Aprendizagem: uma revisão integrativa em periódicos da área da educação**. 2019. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2019.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes**, v. 29, n. 78, p. 153-177, 2009.

FREITAS, R. M. M.; LIBÂNEO, J. C.; SILVA, E. **Políticas educacionais baseadas em resultados e seu impacto na qualidade do ensino: a visão de professores e gestores sobre a reforma educacional do estado de Goiás**. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar [livro eletrônico]. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

GATTI, B.A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **EccoS Rev. Cient.**, UNINOVE, n. 1, v. 4, p. 17-41, 2002.

GATTI, B. A. **Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas**. IN: BAUER, A. GATTI, B.A.,

TAVARES, M. **Ciclo de Debates: Vinte e Cinco Anos de Avaliações de Sistemas Educacionais no Brasil**. São Paulo: Editora Insular/FCC, 2013, 2v.

GATTI, B. A. **Avaliação: Contexto, História e Perspectivas**. Olhares, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 8–26, 2014.

GONÇALVES, A. L.; LARCHERT, J. M. **Avaliação da aprendizagem: Pedagogia**, módulo 4, volume 6 – EAD. Ilhéus-BA: EDITUS, 2012.

HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

JOLANDEK, E. G.; PEREIRA, A. L.; MENDES, L. O. R. **Avaliação em larga escala e currículo: relações entre o PISA e a BNCC. Com a Palavra o Professor**: 2019; v. 4, n. 10.

LIBÂNEO, J. C. **Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva**. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar** [livro eletrônico]. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. **A pesquisa: repercussões de políticas educacionais na escola e na sala de aula**. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar** [livro eletrônico]. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1997.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, P. **Avaliação - Da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre. Artmed, 2008.

ROSA, C. M.; LOPES, N. F. M.; CARBELLO, S. R. C. **Expansão, democratização e a qualidade da educação básica no Brasil. Poesis Pedagógica**, Catalão (GO), v. 13, n. 1, p. 162-179, jan./jun., 2015.

SALOMÃO, T.; NASCIMENTO, M. C. M. **Avaliação da Aprendizagem na Perspectiva Formativa e na Classificatória**. In: XVI Semana da Educação e VI Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. Anais eletrônicos. Londrina: Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Londrina (UEL). 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/SABERES%20E%20PRATICAS/A%20AVALIACAO%20DA%20APRENDIZAGEM%20NA%20PERSPECTIVA%20FORMATIVA%20E%20NA%20CLASSIFICATORIA.pdf>. Acesso em 01 out. 2021.

SANTOS, F. A.; VILALVA, D. M.; FERREIRA, F. DA S. **As implicações das avaliações em larga escala sobre a escola e o trabalho pedagógico**. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar** [livro eletrônico]. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

SILVA, S. P. **Reforma Educacional Goiana: desdobramentos no currículo e nas práticas educativas.** In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar [livro eletrônico]. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

VORONTSOV, A. B. **Формирующее оценивание: подходы, содержание, эволюция,** Часть 1, краткое пособие для деятельности педагогике, Авторский Клуб, Москва, 2018 (Avaliação formativa: abordagens, conteúdo, evolução – parte 1) Guia curto para a pedagogia da atividade, Ed. Clube do Autor, Moscou, 2018.

ZEFERINO, A. M. B.; PASSERI, S. M. R. R. Avaliação da aprendizagem do estudante. **Cadernos ABEM**, v. 3, p. 39–43, 2007.

ZUCKERMAN, G. A. **Оценка без отметки** (Avaliação sem marcas). М.: Рига: Эксперимент, Москва, 1999.

ZUCKERMAN G.A., VENGER A. L. **Razvitie uchebnoi samostoyatel'nosti** [The development of academic independence]. Moscow, OIRO, 432f., 2010.