

A AVALIAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO SOCIAL DO SUJEITO: UM DEBATE NECESSÁRIO

Luciane Ribeiro¹
Josiane Gonçalves Santos²

RESUMO

O presente artigo trata sobre a pesquisa que teve como objeto a avaliação escolar enquanto instrumento para o exercício de poder na escola. A avaliação, embora reconhecida como um processo diagnóstico da qualidade do ensino-aprendizagem, muitas vezes sofre, na prática cotidiana escolar, uma grande distorção, sendo utilizada como instrumento de ameaça, de classificação dos estudantes. Foi com essa compreensão que se elencou o problema de pesquisa de que modo a avaliação escolar pode interferir no processo de formação social do sujeito? O objetivo desta pesquisa é compreender aspectos e implicações da avaliação na formação do sujeito. Partindo do método dialético, se desenvolveu uma pesquisa bibliográfica, que por meio de uma reflexão com enfoque qualitativo relaciona os conceitos teóricos apresentados. Como resultado constatou-se que a avaliação, ao contribuir para a imposição da cultura da classe dominante, desqualifica o saber e a cultura das classes desfavorecidas, gerando conseqüentemente o fracasso escolar e a classificação. Essa classificação escolar impede a transformação social uma vez que se perpetua para toda a vida, contribuindo para a manutenção do *status quo*.

Palavras-chave: Avaliação Escolar. Formação do Sujeito. Educação Emancipatória.

¹ Graduada em Pedagogia pela FAE Centro Universitário. *E-mail*: lucianeribeiro.ped@gmail.com

² Orientadora da Pesquisa. Mestre em Educação – Linha de Pesquisa “Políticas Públicas e Gestão da Educação” pela Universidade Tuiuti do Paraná. Professora do curso de Pedagogia da FAE Centro Universitário. *E-mail*: josiane.santos@fae.edu

INTRODUÇÃO

O ato avaliativo é inerente ao ser humano. Em todos os momentos, nas mais variadas situações, o indivíduo utiliza-se da avaliação a fim de aferir seus padrões de qualidade. Avaliar é uma dinâmica construtiva, fundamental para a evolução e para o progresso. Neste sentido, a avaliação é um julgamento de valor sobre os fatos da realidade (HAYDT, 2008).

No âmbito escolar a avaliação apresenta-se, em teoria, como uma etapa indissociável do processo de ensino-aprendizagem. É por meio dela que o professor verifica se os estudantes aprenderam tudo aquilo que lhes foi ensinado, de modo que esta serve de subsídio para a tomada de decisão diante dos resultados apresentados. Portanto, a serviço do processo de ensino-aprendizagem a avaliação tem função diagnóstica (LUCKESI, 2011a).

Na prática cotidiana escolar, entretanto, o que por vezes se apresenta, é uma distorção do uso da avaliação. Ao invés de servir de subsídio para a tomada de decisão, a avaliação vem sendo confundida com o exame, que acaba por classificar os estudantes (LUCKESI, 2011a).

Com isso, a avaliação torna-se um instrumento autoritário, passando a ser utilizada como um meio de ameaça, de acerto de contas, de um ilusório incentivo aos estudos. Assim, acaba por servir como um dos meios para o exercício de poder, frenador do processo de desenvolvimento de autonomia do estudante (VASCONCELLOS, 2000).

Diante disso, a presente pesquisa busca a resposta para o seguinte problema: “de que modo a avaliação escolar pode interferir no processo de formação social do sujeito?”. Com o objetivo de compreender aspectos e implicações da avaliação na formação do sujeito, levantou-se a hipótese de que a avaliação interfere na formação social do sujeito a medida em que, ao contribuir para manutenção do *status quo* dominante, o impede da possibilidade de emancipar-se socialmente.

Assim, justifica-se esta pesquisa na busca pelo aprofundamento teórico sobre a avaliação de modo a possibilitar uma compreensão mais ampla e profunda de sua interferência no processo de formação, e de emancipação ou não, do sujeito, com vistas a identificar um possível ideal para sua prática enquanto instrumento de exercício de poder.

Desta forma, desenvolveu-se uma pesquisa exploratória qualitativa, visto que esta proporciona maior familiaridade com o problema, de modo a torná-lo mais explícito permitindo assim o aprimoramento de ideias (GIL, 2009, p.41).

Enquanto pesquisa exploratória, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, pois esta, por meio de referenciais teóricos, possibilita o exame do tema sob variados enfoques,

permitindo conclusões inovadoras (MARCONI E LAKATOS, 2008, p.185). Para tanto, esta pesquisa tem como principal referencial teórico Cipriano Carlos Luckesi (2011), Viviane Mosé (2015), Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1975), Celso dos Santos Vasconcelos (2000) e Sandra Maria Zákia Lian Sousa (1997).

Assim, o que se pretende é, a partir dos apontamentos feitos no decorrer da pesquisa, promover a inquietude, a busca constante por uma prática que possibilite ao professor e estudante transcender seus limites, num movimento que esteja a serviço da emancipação social, da democratização do saber.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 BREVE HISTÓRICO DA PRÁTICA AVALIATIVA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A educação está presente na história da humanidade desde os tempos mais remotos. Os primeiros registros referentes às questões educacionais podem ser encontrados nas culturas tribais da pré-história, onde as crianças aprendiam imitando os gestos dos adultos. Denominada Educação Difusa, a prática educativa tribal visava garantir que todos aprendessem as habilidades necessárias para a sobrevivência e a transmissão dos saberes e crenças do grupo (ARANHA, 2006, p. 35).

Na China, a educação voltava-se para a transmissão de sabedoria e a educação elementar visava o ensino do cálculo e à alfabetização. É nesta civilização que encontram-se os primeiros registros de avaliação formal.

Apesar do surgimento da educação escolar datar tempos muito antigos, a avaliação de aprendizagem só passou a ganhar destaque no século XVII, quando em 1657 Comenius, em sua obra *Didática Magna*, classificou os exames escolares como “instrumento de retroalimentação do processo educacional” (ALVES, 2008, p. 35). Posteriormente, no século XVIII, em 1720, La Salle publica o *Guia das Escolas Cristãs* onde propõe o exame como supervisão permanente de ensino, sob perspectiva de controle (SANTOS, 2008).

A partir da década de 1920, Henri Pieron passa a elaborar “instrumentos de avaliação que permitissem controlar os fatores que interferiam na atribuição de notas” (ALVES, 2008, p. 37), reforçando assim a objetividade e a neutralidade dos exames. Ainda sob esta perspectiva, Ralph Tyler desenvolve em 1942 um modelo avaliativo vinculado aos objetivos educacionais, e a partir daí surge a expressão “avaliação de

aprendizagem”. Para Tyler (1950, *apud* KLIEBARD, 2011) “o processo de avaliação é essencialmente o processo de determinar até onde os objetivos educacionais estão sendo alcançados pelo programa de currículo e ensino”.

No fim da década de 40, Benjamim Bloom também desenvolveu estudos sobre a avaliação por objetivos, que classificou em três áreas: cognitiva, afetiva e psicomotora.

Algum tempo depois, década de 60, se apresenta pela primeira vez a diferença entre avaliação formativa e avaliação somativa. Scriven, em 1967, rompe com o conceito de avaliação como sinônimo de somatório de notas (avaliação somativa), além de também disseminar uma ideia divergente a de Tyler e Bloom, deixando de lado aos objetivos educacionais.

2.1.1 Histórico de práticas avaliativas no Brasil

Historicamente, as primeiras práticas avaliativas no Brasil registram-se em 1549, com a chegada dos Jesuítas, que fundaram as primeiras escolas do país.

Para Saviani (2008), a pedagogia que conhecemos hoje como pedagogia tradicional, tem suas origens nas práticas pedagógicas da Companhia de Jesus, que compreendia o indivíduo por uma essência universal e imutável. Sob influência do *Ratio Studiorum* os jesuítas utilizavam-se de um modelo de avaliação classificatório e competitivo. Esse modelo funcionou durante muitos anos, até que em 1759 os Jesuítas foram expulsos do país por Marquês de Pombal, que institucionalizou as escolas a serviço da Coroa Portuguesa, criando reformas em todos os níveis de ensino da época, de modo a privilegiar apenas os grupos dominantes, mantendo a estratificação social (SAVIANI, 2008, p. 104).

A educação só passou a ser discutida novamente em 1822, com a Proclamação da Independência do Brasil. Em 1823, Dom Pedro I convocou a Assembleia Nacional Constituinte e Legislativa e em seu discurso destaca a necessidade de uma legislação especial para a instrução pública (SAVIANI, 2008, p.119).

Em 1961, entra em vigor a primeira Lei de Diretrizes e Bases do Brasil. Nessa nova lei, a importância da é destacada, como se observa no Art. 39, parágrafo 1º:

Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento (BRASIL, 1961).

A Lei nº 5.692 de agosto de 1971, que fixou Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º grau, revogou em seu texto quase todas as normatizações estabelecidas pela

LDB/61. No que diz respeito à avaliação, a nova lei determinou no Art. 14: “A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade”. Além disso, a lei menciona no mesmo artigo, sobre o direito de recuperação em caso de aproveitamento insuficiente.

Atualmente está vigente a Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. No que se refere à avaliação, observa-se no Artigo 24, Inciso V, ideias mais sólidas sobre uma perspectiva de avaliação formativa.

A nova lei traz consigo a concepção subjacente de que a avaliação é um instrumento que não se restringe ao domínio de conteúdos, destacando assim que sua função é acompanhar o progresso do estudante.

2.2 AVALIAÇÃO OU EXAME: O QUE PRÁTICA A ESCOLA?

Na busca por uma definição do que é a avaliação de aprendizagem, encontra-se o conceito de Luckesi (2011a, p. 81), em que a avaliação pode ser definida como “um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”.

Portanto, a avaliação é um julgamento de valor no sentido de buscar uma afirmação qualitativa sobre um determinado objeto a partir de critérios preestabelecidos, ou seja, quanto mais o objeto avaliado se aproxima do ideal estabelecido mais satisfatório será o resultado.

Sendo assim, a prática avaliativa é parte fundamental e indissociável no processo de ensino e aprendizagem, dado que, tudo aquilo que se desenvolve e se propõe em sala dá origem a um processo de avaliação (OLIVEIRA E PACHECO, 2005, p.119).

Tal prática tem se confundido com a ação examinadora. O processo pedagógico que deveria ser para verificação e reflexão sobre o caminho percorrido por docente e educando, acaba sendo utilizado em grande parte das escolas como um mero exercício de resolução de provas e atividades, onde educandos resolvem provas e estas tem um fim em si mesmas.

Ora, se a avaliação oferece “recursos para diagnosticar uma ação qualquer e, a partir do conhecimento que se obtém sobre a qualidade dos resultados dessa ação, intervir nela para que caminhe em direção ao resultado desejado” (LUCKESI, 2011a, p. 72), o exame consiste em mera verificação, teste, que encerra-se no momento em que determinado objeto possui determinada configuração, sem que haja a tomada de decisão.

Entretanto, vem ocorrendo uma grande distorção em muitas escolas, onde testes e exames vem sendo utilizados a fim de promover e classificar os educandos, e como consequência, as notas e médias se polarizam (LUCKESI, 2011b, p 39).

Percebe-se que, o grande problema do exame encontra-se no fato de que este não contempla a riqueza de conhecimentos existentes em sala de aula, tampouco o caminho que se percorre no processo de aprendizagem. Ao contrário, restringe-se a classificação, a seleção e a exclusão dos estudantes que não se adequaram em seu caráter reducionista (OLIVEIRA E PACHECO, 2005 p.135).

Como consequência da prática do exame, o professor já não elabora uma avaliação consciente, afim de contribuir para o progresso de seus educandos, ao contrário, elabora provas com o intuito de reprovar os educandos. Assim, o exercício do exame no contexto escolar torna-se uma ação excludente e seletiva por meio de um julgamento que tem um fim em si mesmo (LUCKESI, 2011a).

2.3 AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM E AS RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA: INSTRUMENTO DE EXCLUSÃO OU DE MEIO PARA EMANCIPAÇÃO?

A escola é o local onde crianças e jovens vivem sua primeira experiência de sociedade instituída, visto que esta é “um espaço microssocial, organizado por relações hierárquicas de poder, reproduzindo o modelo social no qual se insere” (LUCKESI, 2011, p. 226).

Deste modo, há na escola o constante exercício de poder, pois “todo processo educativo envolve relações poder” (PARO, 2010, p. 46). Assim, o poder pode ser visto sob diversas perspectivas, de modo que cada uma delas influencia a ação educativa escolar e, conseqüentemente, o processo avaliativo.

Para Foucault (2014, p. 37), o poder não pode ser concebido como um fenômeno de dominação maciço, uma vez que é exercido em cadeia, onde todo sujeito chefia e é chefiado por um outro sujeito, criando assim uma escala hierárquica circular.

Sobre esta mesma perspectiva, Paro (2010, p. 46) afirma que o poder é concebido em duas perspectivas: como capacidade de agir sobre as coisas e como capacidade de determinar o comportamento dos outros, sendo na prática educativa, exercido tanto por estudante quanto por professor.

O que vem se explicitando nas práticas escolares, entretanto, não parece estar de acordo com tal compreensão. Como aponta Paro (2010, p.21), a concepção de educação presente nas escolas está quase sempre ligada ao senso comum, que a compreende como uma simples passagem de conhecimento de quem sabe para quem não sabe.

O que parece se evidenciar nas relações de poder entre professor e estudante é o modelo de educação bancária, como denomina Paulo Freire (1983), onde a educação se torna um processo em que o professor apenas transmite o conteúdo em uma ação característica de “depósito” nos estudantes.

A escola se insere na sociedade em uma dinâmica de representação, de modo que se está submetida as forças sociais e históricas de seu contexto, ou seja, é “moldada pelo todo de que participa” (SNYDERS, 1977, p.35). Deste modo, desempenha um papel não só de formação cultural e científica. Conforme aponta Bourdieu (1998, p.35),

Embora dotada da função tradicional de transmitir a cultura em geral de geração a geração, as instituições educacionais, na realidade, desempenham uma função social mais profunda e obscura: contribuem para a reprodução da estrutura de classes sociais, reforçando a divisão cultural e de status entre as classes.

O sistema escolar é visto então como uma poderosa arma na mão da classe dominante, que utiliza-se do processo de escolarização como meio de manutenção *do status quo* de maneira muito sutil (VASCONCELLOS, 2000).

Como consequência, o que ocorre não é apenas a exclusão por si só, mas a impossibilidade de emancipação das classes desfavorecidas. Atravessada por essa infundável reprodução de classes, a escola, conforme afirma Snyders (1997, p.14), “favorece os já favorecidos, socialmente favorecidos; exclui, repele, desvaloriza os outros; é aos herdeiros das situações privilegiadas que cabe por sorte a herança escolar”.

Todo este processo de exclusão, de submissão, de passividade nos processos escolares se dá por meio da igualdade de oportunidades, “o papel da ideologia burguesa é lançar à todos o convite, a sedução de chegar lá e convencer a quem eventualmente não chegar (ou seja, as grandes massas) de que, se não chegou, foi por sua própria responsabilidade” (VASCONCELLOS, 2000, p.30).

Em suma, o que vem se demonstrando é que, a escola, diante da dinâmica do exercício de poder, vem abusando de sua autoridade enquanto instituição social. E mais, ao longo do tempo, vem segregando classes, garantindo assim a exclusão das grandes massas. Evidentemente, tal afirmação exige uma compreensão de que a escola é apenas um dos meios de segregação social utilizados pela classe dominante, como adverte Vasconcellos (2000, p. 29),

Não podemos, entretanto, cair no erro de considerar que a escola é a responsável pela organização social; na verdade a escola apenas reforça e realimenta toda uma organização já existente [...] há uma base sócio-político-econômico-cultural na sociedade de classes. Esta é a raiz principal do problema. A classe dominante utiliza todos os meios e instituições para se reproduzir e perpetuar, inclusive a escola. A escola ajuda neste processo de discriminação social que deve necessariamente haver na sociedade capitalista, já que pela sua lógica excludente, não é possível que todos cheguem lá.

Para Lima (1994, p.145) “a escola tem estado cada vez mais envolvida naquilo que seria um mero meio (a avaliação) por ser precisamente este o mecanismo que produz o poder na escola, ou pelo menos o que atualmente desempenha a maior significação”.

A avaliação presente no cotidiano escolar desempenha doloroso papel na vida dos estudantes “na medida em que os ensina, cotidianamente, comportamentos e atitudes necessários, tanto diante de situações ligadas aos conteúdos quanto diante dos outros momentos da vida escolar” (OLIVEIRA; PACHECO, 2005, p. 120).

A fim de legitimar a cultura dominante, a avaliação torna-se o instrumento de poder na medida em que exerce controle sobre o saber do estudante uma vez que diante das provas e exames a que os submete, o professor exige sempre uma resposta exata e precisa para cada questão (LIMA,1994, p. 43).

Diante dessa exigência de uma cultura dominante, que em nada se relaciona com o cotidiano dos estudantes da dita classe trabalhadora e desse uso exacerbado da autoridade, a avaliação acabaA serviço da classe dominante “o papel da escola, a função real e oculta que lhe é destinada, é precisamente esta: a partir dos fracassos escolares dos desfavorecidos, mergulhá-los na humilhação para que renunciem a uma atitude de humildade” (SNYDERS, 1977, p. 71).

Neste contexto, a avaliação desempenha o papel de “levar cada indivíduo a assumir sua posição na hierarquia social não em virtude de sua classe, status, riqueza ou privilégios, mas em virtude de seus naturais talentos e seu mérito (SOARES, 1983, p. 49).

Ao final deste processo o estudante, diante de seu fracasso escolar, acaba por ser julgado, classificado e estigmatizado socialmente para o resto de sua vida como descreve Luckesi (2011a, p. 84),

[...] o professor traduz um modelo social, traduzido num modelo pedagógico, que reproduz a distribuição social das pessoas: os que são considerados “bons”, “médios” e “inferiores” no início de um processo de aprendizagem permanecerão nas mesmas posições, no seu final. Os “bons” serão “bons”; os “médios” serão “médios” e os “inferiores” serão “inferiores”. A curva estatística, dita normal, permanecerá normal. Assim sendo, a sociedade definida permanece como está, pois a distribuição social das pessoas não pode ser alterada com a prática pedagógica, mesmo dentro dos seus limites. É a forma de, pela avaliação, traduzir o modelo liberal conservador da sociedade. Apesar de a lei garantir igualdade para todos, no contexto histórico encontram-se os meios para garantir as diferenças individuais do ponto de vista da sociedade. Os mais aptos, socialmente permanecem na situação de mais aptos e os menos aptos, do mesmo ponto de vista, permanecem menos aptos. Ou seja, o ritual pedagógico não propicia nenhuma modificação na distribuição social das pessoas e, assim sendo, não auxilia a transformação social. A avaliação educacional escola assumida como classificatória torna-

se, desde modo, um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento de todos que passarem pelo ritual escolar, possibilitando a uns o acesso e aprofundamento no saber, a outros a estagnação ou a evasão dos meios do saber. Mantém-se assim a distribuição social.

Diante de todas estas constatações sobre a avaliação escolar, cabe questionar qual seria então o seu ideal? Qual o melhor caminho para que, na prática cotidiana escolar, se possa fugir, ao mínimo que seja, dos padrões sociais vigentes?

Mudar a prática avaliativa na escola significa mudar toda a organização política e social pois a avaliação, concebida de modo a reproduzir as desigualdades de classes, se faz antes de um ato pedagógico, um ato político em um sentido mais amplo, visto que é resultado de uma série de processos políticos que envolvem decisões, financiamentos e afirmações acerca da concepção de mundo (GOLDBERG, 1980, p. 115).

Evidentemente, buscar uma nova configuração para a avaliação escolar não significa pensar em um modelo pronto e acabado, mas redefinir toda uma prática educativa e escolar que foi construída historicamente (SOUSA, 1997, p. 133). É preciso confrontar as práticas pedagógicas vigentes, de modo a construir uma nova conduta, um novo projeto. É preciso também envolver os estudantes neste processo, envolve-los de forma ativa, concebê-los como sujeitos e não meros objetos. A avaliação não pode ser concebida de maneira isolada, precisa estar aliada uma concepção de educação transformadora, integradora, uma concepção crítica.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica, visto que esta permite ao pesquisador “cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2009, p. 45).

Assim, buscou-se, por meio do método dialético, estabelecer uma relação entre as teorias apresentadas. Segundo Kosik (1976, p. 13) o pensamento dialético “distingue entre representação e conceito da coisa, com isso não pretendendo apenas distinguir duas formas e dois graus de conhecimento, mas especialmente e sobretudo duas qualidades da *práxis* humana”.

Em vista disso, ao tratar dos conceitos e práticas avaliativas sob a luz da dialética, se estabeleceu sua relação com a organização social, permitindo a compreensão de que esta está ligada a um conjunto de processos amplos e profundos que contribuem para a segregação de classes. A avaliação além de um instrumento de análise do processo de ensino-aprendizagem, passa a servir como instrumento de controle social, de dominação.

3.1 ANÁLISE DE PESQUISA

A partir da pesquisa bibliográfica pode-se afirmar que o presente trabalho alcançou seu objetivo de compreender e aspectos e implicações da avaliação na formação do sujeito. Assim, ao analisar a obra dos autores utilizados notou-se que a avaliação pode interferir na formação do sujeito de modo negativo ou de modo positivo.

Como destaca Luckesi (2011a), a avaliação enquanto instrumento do ato pedagógico, concebida como um ato inerente ao processo de ensino-aprendizagem, permite que o sujeito valide aquilo que já aprendeu e perceba aquilo que ainda precisa aprender ou aperfeiçoar. Nesta perspectiva, a avaliação interfere positivamente na formação do sujeito, pois sendo um instrumento democrático permite que este conheça a si mesmo e identifique aquilo que já aprendeu e aquilo que ainda precisa aprender. Entretanto, a avaliação, quando confundida com o exame, acaba por servir de instrumento classificatório, e assim, interferir de modo negativo no sujeito na medida em que serve de instrumento disciplinador, provoca o medo, a submissão e a passividade.

Diante do problema inicial: “de que modo a avaliação escolar pode interferir no processo de formação social do sujeito?” e da hipótese de que a avaliação interfere na formação social do sujeito a medida em que, ao contribuir para manutenção do *status quo* dominante, o impede da possibilidade de emancipar-se socialmente, pode-se afirmar que, diante dos autores pesquisados, esta pesquisa teve êxito em responder tal pergunta e em confirmar esta hipótese.

De acordo Bourdieu e Passeron (1975) de que a escola reproduz a cultura de classe dominante reforçando assim a divisão de status entre as classes sociais, para tanto, lança mão da avaliação para validar esta cultura, tal afirmação vai de encontro ao que afirma Vasconcellos (2000, p. 29),

O problema central da avaliação, portanto, é o seu uso como instrumento de discriminação e seleção social, na medida que separa os aptos dos inaptos, os capazes dos incapazes. Além disso, cumpre a função de legitimar o sistema dominante. Juntos aos aptos: convidando-os a fazer parte, tomarem seus justos lugares. Junto aos inaptos: impingindo-lhes a inculcação, a domesticação, convencendo-os de que são incapazes e por isso merecem o lugar que têm na sociedade.

Assim encontra-se a confirmação da hipótese diante da afirmação de Luckesi (2011a, p. 84), onde o professor, inconscientemente, reproduz o modelo social enquanto classifica os estudantes,

[...] o professor traduz um modelo social, traduzido num modelo pedagógico, que reproduz a distribuição social das pessoas: os que são considerados “bons”, “médios” e “inferiores” no início de um processo de aprendizagem permanecerão nas mesmas posições, no seu final. Os “bons” serão “bons”; os “médios” serão “médios” e os “inferiores” serão “inferiores”. A curva estatística, dita normal, permanecerá normal. Assim sendo, a sociedade definida permanece como está, pois a distribuição social das pessoas não pode ser alterada com a prática pedagógica, mesmo dentro dos seus limites. É a forma de, pela avaliação, traduzir o modelo liberal conservador da sociedade. Apesar de a lei garantir igualdade para todos, no contexto histórico encontram-se os meios para garantir as diferenças individuais do ponto de vista da sociedade. Os mais aptos, socialmente permanecem na situação de mais aptos e os menos aptos, do mesmo ponto de vista, permanecem menos aptos. Ou seja, o ritual pedagógico não propicia nenhuma modificação na distribuição social das pessoas e, assim sendo, não auxilia a transformação social. A avaliação educacional escola assumida como classificatória torna-se, desde modo, um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento de todos que passarem pelo ritual escolar, possibilitando a uns o acesso e aprofundamento no saber, a outros a estagnação ou a evasão dos meios do saber. Mantém-se assim a distribuição social.

Assim, esta pesquisa alcançou seu objetivo e confirmou sua hipótese inicial, permitindo uma melhor compreensão das implicações da avaliação e promovendo um breve debate sobre sua prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação é parte indissociável do processo de ensino-aprendizagem, gerando um ciclo em que o primeiro está a serviço do segundo, e vice-versa. No contexto escolar sofre continuamente uma grande distorção, fugindo de sua função intrinsecamente diagnóstica, vem sendo confundida com o exame, que por sua vez limita-se a uma mera verificação, afim de promover e classificar estudantes.

Essa classificação escolar impede a transformação social uma vez que se perpetua para toda a vida do estudante, contribuindo para a manutenção do *status quo*. Os classificados como aptos, permanecerão aptos e os classificados inaptos permanecerão inaptos. Além disso transmite ao sujeito toda a culpa por seu fracasso, fazendo-o acreditar que se não “chegou lá” foi única e exclusivamente por falta de esforço e vontade de sua parte, impedindo assim a sua emancipação.

Deste modo, busca-se uma avaliação a serviço da democratização do saber e da transformação social. Para tanto, é preciso alicerçar-se sob uma concepção que esteja de acordo com tal ideia, visto que a avaliação é parte de um todo e não um momento separado do processo de ensino-aprendizagem.

Neste contexto, o que parece ser urgente é conceber o estudante enquanto sujeito histórico, de modo a formá-lo como cidadão, para o exercício democrático em na sociedade (PARO, 2010, p. 28).

O que se propõe, diante do que se apresentou até aqui, é a reflexão voltada para uma ação transformadora. Abre-se, portanto, a possibilidade de continuidade e aprofundamento deste debate em trabalhos futuros visando buscar novas possibilidades para a prática da avaliação escolar.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. C. R. P. **Avaliação escolar, ameaça ou proteção? Esboço de análise psicossocial**. 2008. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura Contemporânea) – Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.estacio.br/mestrado/educacao/dissertacoes/Dissert_RSPE_maria_celete_alves.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2016.
- ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BOURDIEU, P. Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: CATANI, A. NOGUEIRA, M. A. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 69-34.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria de sistema de ensino**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.
- BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 23 jun. 2016.
- _____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1961. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 23 jun. 2016.
- _____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 jun. 2016.
- FERNANDES, C. de O.; FREITAS, L. C. de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária da Educação Básica, 2007.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. 46. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FREIRE, P. Educação “bancária” e educação libertadora. In: PATTO, M. H. S. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: TAQ, 1983. p. 12-24.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- GOLDBERG, M. A. Avaliação educacional: medo e poder!!! **Educação e avaliação**. São Paulo: Cortez, 1980.
- HAYDT, R. C. **Avaliação do processo de ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.
- KLIEBARD, H. M. Os princípios de Tyler. **Currículo sem fronteiras**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 23-35, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-tyler.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2016.
- KOSIK, K. **Dialética do conceito**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas: 2008.
- LIMA, A. F. de O. **Avaliação escolar: julgamento ou construção?** Petrópolis: Vozes, 1994.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e preposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011b.

MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

OLIVEIRA, I. B. de; PACHECO, D. C. Avaliação e currículo no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PARO, V. H. **Educação como exercício de poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, J. G. dos. **História da avaliação**: do exame a avaliação diagnóstica. In: SEMANA ACADÊMICA DA UNIVERSIDADE FEDERALE DE UBERLÂNDIA, 5., 2008, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia, 2008. Disponível em: <<https://ssl4799.websiteseguro.com/swge5/seg/cd2008/PDF/SA08-20949.PDF>>. Acesso em: 27 maio 2016.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. Rio de Janeiro: Moraes Editores, 1977.

SOARES, M. B. Avaliação educacional e clientela escola. In: PATTO, M. H. S. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: TAQ, 1983.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-18, ago. 2009.

_____. Avaliação escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000.