

AVALIAÇÃO TRADICIONAL E AVALIAÇÃO DIALÉTICA E INCLUSIVA: CONTRAPOSIÇÕES

TRADITIONAL EVALUATION AND DIALECTICAL AND INCLUSIVE EVALUATION: CONTRAPOSITIONS

EVALUACIÓN TRADICIONAL Y EVALUACIÓN DIALÉTICA E INCLUSIVA: CONTRAPOSICIONES

Silmara Aparecida LOPES¹

RESUMO: O objetivo deste artigo é contribuir para a formação de professores do Ensino Fundamental e Médio, apresentando uma nova perspectiva sobre o tema avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem. A partir dessa finalidade, utiliza-se da pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico. O problema principal é refletir sobre o tipo de avaliação interna da aprendizagem que seria mais adequado para beneficiar a heterogeneidade de alunos. Considera-se que a avaliação dialética e inclusiva pela sua concepção dialética e/ou revolucionária de homem, de sociedade e de educação e pelas características a ela subjacentes pode estimular e contribuir para a construção de novas práticas educativas desde o ato de ensinar até o ato de avaliar os processos de ensino e de aprendizagem numa relação dialética, dialógica e com tendências mais democráticas.

Palavras-chave: Pedagogia da Essência. Pedagogia da Existência. Pedagogia Dialética. Avaliação Dialética e Inclusiva.

ABSTRACT: The purpose of this article is to contribute to the training of teachers of Elementary and Middle School, presenting a new perspective on the subject of evaluation of teaching and learning processes. From this purpose, bibliographical research is used as a methodological procedure. The main problem is to reflect on the type of internal assessment of learning that would be most appropriate to benefit the heterogeneity of students. It is considered that dialectical and inclusive evaluation for its dialectical and / or revolutionary conception of man, society and education and the characteristics underlying it can stimulate and contribute to the construction of new educational practices from the act of teaching until the act to evaluate the processes of teaching and learning in a dialectical, dialogical relationship with more democratic tendencies.

Keywords: Essence Pedagogy. Pedagogy of Existence. Dialectical Pedagogy. Dialectical and Inclusive Assessment.

RESUMEN: El objetivo de este artículo es contribuir a la formación de profesores de la Enseñanza Fundamental y Media, presentando una nueva perspectiva sobre el tema evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. A partir de esa finalidad, se utiliza de la investigación bibliográfica como procedimiento metodológico. El problema principal es reflexionar sobre el tipo de evaluación interna del aprendizaje que sería más adecuado para beneficiar a la heterogeneidad de los alumnos. Se considera que la evaluación dialéctica e inclusiva por su concepción dialéctica y / o revolucionaria de hombre, de sociedad y de educación y por las características a ellas subyacentes puede

¹Mestre em Educação. Membro do grupo de pesquisa GPTeFE - Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação da UFSCar, Sorocaba, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7221-0371>. E-mail: silmaralopes2008@hotmail.com.

estimular y contribuir a la construcción de nuevas prácticas educativas desde el acto de enseñar hasta el acto de evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en una relación dialéctica, dialógica y tendencias más democráticas.

Palavras chave: Pedagogía de la Esencia. Pedagogía de la Existencia. Pedagogía Dialéctica. Evaluación Dialéctica e Inclusiva.

Introdução

Concorda-se com Vasconcellos (2006), quando este afirma que a avaliação da aprendizagem é problema sério que afeta os professores, já que há bastante crítica à avaliação. O autor ressalta que na formação de professores até que se procura dar uma concepção teórica adequada sobre as formas de avaliação: abrangente, diagnóstica, contínua, etc. Porém, falta a crítica da realidade concreta e indicações de mediações, de “[...] formas de concretizar uma nova prática de avaliação; falta clareza do que fazer no lugar da antiga forma de avaliar.” (VASCONCELLOS, 2006, p. 23).

Como reflexos desses apontamentos supracitados, várias questões sobre avaliação permeiam os pensamentos e as práticas dos professores, bem como dos gestores escolares. Como e quando avaliar? A avaliação somente tem avaliado o aluno? A avaliação tem fomentado mudanças nas práticas dos professores? Os alunos são sujeitos ativos ou passivos no processo de avaliação? Qual a função da avaliação? A avaliação tem sido muito mais punitiva e autoritária do que promotora de novas aprendizagens?

Tem-se como objetivo que este artigo possa contribuir para a formação dos professores do Ensino Fundamental e Médio, possibilitando a abertura para uma nova consciência que deixa de conceber a avaliação na perspectiva da avaliação tradicional para uma concepção de avaliação dialética² e inclusiva. A partir dessa finalidade, este texto, utiliza-se da pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico. O problema principal é refletir sobre o tipo de avaliação da aprendizagem que seria a mais adequada para beneficiar a heterogeneidade de alunos, tendo como fundamento os princípios da pedagogia dialética marxista e da educação inclusiva. Foram selecionados

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

materiais para leitura, localização e anotação de informações relevantes, bem como a análise depurada e a interpretação dos mesmos.

O referencial teórico sustenta-se nas leituras de autores como Bogdan Suchodolski (2002) que tratou em sua obra sobre as pedagogias da essência e da existência. Gadotti (2000) que abordou a concepção pedagógica dialética de educação e Saviani (2009) que tratou sobre a concepção revolucionária de educação, ambas apresentadas como superadoras das pedagogias da essência e da existência. Autores como Gramsci (1977; 1989), Marx (2002; 2007), Luckesi (2005), Romão (2009), Vasconcellos (2006), dentre outros, foram introduzidos nas discussões por se considerar que seus pensamentos trazem contribuições relevantes.

A teoria fomenta reflexão, autoavaliação da prática pedagógica, dentre outras, podendo ser considerada como um guia para a ação. Marx (2002, p. 53) já afirmou que a própria teoria pode se tornar uma força material. Nesse sentido, pode-se encarar o trabalho pedagógico como práxis humana que carrega potenciais de mudanças, as quais precisam ser fomentadas por uma formação teórica crítica, contínua, significativa e contextualizada dos professores.

O texto será composto de três partes: na primeira serão apontadas algumas características da pedagogia da essência e da pedagogia da existência; na segunda parte serão apontadas as aproximações da pedagogia dialética³ e/ou revolucionária⁴ com a avaliação dialética e inclusiva e na terceira, apresentam-se discussões entre a avaliação tradicional e a avaliação dialética e inclusiva.

Parte-se do pressuposto de que a avaliação dialética e inclusiva se identifica com a pedagogia dialética e/ou revolucionária, principalmente por se considerar que ambas têm como objetivo principal o compromisso com a educação de qualidade para as classes populares.

A decisão de se apresentar, neste texto, algumas características da pedagogia da essência, da pedagogia da existência e da pedagogia dialética e/ou revolucionária, deve-se por considerar que tais concepções pedagógicas têm como pano de fundo as concepções que se tem de sociedade e de homem, as quais influenciam nas práticas

³Pedagogia dialética. De acordo com Gadotti (2000, p. 37), a concepção dialética de educação situa-se numa perspectiva progressista e visa à transformação da realidade.

⁴Pedagogia revolucionária. Saviani (2009) esclarece que a pedagogia revolucionária, articulada com as forças emergentes da sociedade, busca converter-se em ferramenta a serviço da fundação de uma sociedade igualitária, empenhando-se em articular e colocar a educação a serviço dos interesses populares. (SAVIANI, 2009, p. 58; 62).

pedagógicas, de um modo geral, e nas formas de avaliação escolar utilizadas pelos professores.

Tendo em vista que Gadotti (2000) utiliza o termo pedagogia dialética e Saviani (2009) pedagogia revolucionária, optou-se neste texto pelo uso do termo pedagogia dialética e/ou revolucionária como se ambas tivessem o mesmo sentido. Considerando-se que esses dois autores, em suas obras de referência a este texto, estabelecem alguma interlocução, que os mesmos deram sustentação para o entendimento da relevância de se conhecer e entender as concepções pedagógicas que guiam as práticas educativas e que a avaliação dialética e inclusiva identifica-se com as ideias expostas pelos autores nas obras em questão.

Considera-se que aspectos das pedagogias da essência e da existência encontram-se presentes nas práticas pedagógicas de boa parte dos professores neste século XXI. Nesse sentido, busca-se, ao longo do texto, muitas vezes de forma implícita, tecer algumas aproximações e distanciamentos entre as pedagogias da essência, da existência e a avaliação dialética e inclusiva, bem como destacar algumas características da pedagogia dialética e/ou revolucionária apontando caminhos para que a avaliação dialética e inclusiva, por se aproximar de tais características e sendo colocada em prática no cotidiano escolar, mesmo sob a égide do sistema capitalista, possa tornar-se uma forma de empreender possibilidades contra-hegemônicas à visão de mundo capitalista nas escolas que se têm na atualidade.

Como o tema avaliação escolar é bastante complexo, neste texto optou-se por fazer um recorte para estudo, análise e referência somente em relação à avaliação interna da aprendizagem dos estudantes, ou seja, daquela que é construída e praticada pelos próprios professores do Ensino Fundamental e Médio no cotidiano escolar. No entanto, alguns apontamentos feitos poderão servir para outros tipos de avaliações escolares, inclusive quando se trata de avaliações externas de larga escala.

Neste texto, o conceito de educação inclusiva que, também, dá sustentação ao conceito de avaliação dialética e inclusiva não se refere somente à educação das pessoas com deficiência, transtornos, distúrbios, dificuldades de aprendizagens de toda ordem, mas refere-se à educação que contribui para que todos possam ter, além do acesso aos bancos escolares das escolas regulares (matrícula e permanência), também, o acesso real aos saberes acumulados pela humanidade. Portanto, a avaliação dialética e inclusiva é concebida para ser realizada com todos os alunos quer sejam ricos, pobres, com

dificuldades de aprendizagem, com facilidades para aprender, com deficiência, sem nenhum tipo de deficiência ou transtornos, etc..

Por que se faz necessário refletir sobre como concretizar uma nova prática de avaliação?

De acordo com Snyders (2005), a escola reproduz as contradições inerentes à sociedade de classes. No entanto, nos interstícios dessas contradições existem possibilidades de se construir uma educação que negue as relações capitalistas vigentes. Considera-se que a avaliação escolar interna é um dos grandes problemas que perpassam a educação básica brasileira, pois nem sempre está a serviço daquilo que deveria estar: a construção de novas aprendizagens e novos níveis de desenvolvimento para todos os alunos. Para Franco (1993, p. 25), “[...] é evidente que o fracasso escolar, a evasão e a repetência estão relacionados com a utilização de modelos inadequados, parciais e fragmentados de avaliação.”

A escola mesmo estando sujeita a certas condições sociais, políticas e econômicas mais gerais, conta com certo espaço de autonomia relativa que lhe possibilita encaminhar novos sentidos para a sua ação na sociedade. Através da prática educativa dos professores é possível exercitar a contra-hegemonia ao sistema capitalista. Sob essa perspectiva, considera-se o espaço escolar um local privilegiado para a formação dos professores. Como o processo educacional é complexo, o professor precisa ser educado (formado) constantemente, tendo como ponto de partida o contexto social, cultural, econômico e de aprendizagem dos alunos. Somente compreendendo tais contextos e aprendendo a relacionar a escola (os saberes escolares e os saberes dos alunos) com a sociedade é que poderá direcionar a sua prática educativa no sentido de ensinar a todos.

Faz-se necessário engendrar e colocar em prática ações educativas com tendências mais democráticas que levem os seres humanos a se desenvolverem em várias direções, o que pressupõe ensinar uma significativa, relevante e viva base de conhecimentos gerais a todos. Para Lima (2002, p. 40), as escolas poderão, dentro de suas limitações e possibilidades, participar da democratização da democracia. Nesse sentido, acredita-se que os educadores podem contribuir para a construção de uma democracia de fato e não apenas como discurso abstrato ou um tipo de democracia que serve apenas a uma minoria.

A concepção de avaliação dialética e inclusiva coloca-se como um estudo teórico com potenciais de alavancar mudanças. Com as heterogeneidades de alunos se impondo nas salas de aulas regulares, as quais, muitas vezes, vêm sendo negadas por práticas pedagógicas homogêneas e descontextualizadas da realidade e da vida dos alunos, a formação do professor deve prever momentos teóricos e práticos contínuos acerca do ensino voltado para as heterogeneidades social, biológica, cultural, econômica, de níveis de aprendizagem e de desenvolvimento, de interesses, de motivações dos alunos. Acredita-se que quando a visão ou a concepção pedagógica é transformada, torna-se mais viável alcançar mudanças concretas nas práticas educativas. Na sequência, será discutido sobre as concepções pedagógicas (ou tendências pedagógicas ou pedagogias), as quais influenciam nos modos de praticar a avaliação.

Algumas características da pedagogia da essência e da pedagogia da existência: aproximações e distanciamentos da avaliação dialética e inclusiva

Para Suchodolski (2002) na pedagogia da essência a tarefa da educação consiste em agir do mesmo modo com todos os alunos, sem levar em conta suas especificidades, dificuldades. Na concepção dessa pedagogia que também é conhecida como pedagogia tradicional há um ideal de homem como pano de fundo, e é através dessa idealização de que os homens têm uma essência, uma forma, a ser atingida que a educação é pensada e colocada em ação para moldar os homens com vistas a alcançar tal essência. Nesse sentido, essa pedagogia distancia-se da concepção de avaliação dialética e inclusiva que tem como uma de suas características, levar em conta as especificidades, necessidades, dificuldades, potencialidades de cada aluno. Concebe-se que um mesmo tipo de aula nem sempre beneficiará a todos devido às heterogeneidades de alunos das salas de aulas regulares.

No período da Renascença começaram a surgir ondas de revoltas contra a pedagogia tradicional e iniciou-se a querela entre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. (SUCHODOLSKI, 2002). Pode-se dizer que essas divergências acerca de como o homem é compreendido, as quais influenciam no tipo de educação a ser praticada, concretizada, ainda continuam de certa forma, mesmo que com novas roupagens, na contemporaneidade, sendo acrescidas por uma outra concepção que aponta para uma pedagogia dialética e/ou revolucionária.

Segundo Suchodolski (2002, p. 32) “[...] a pedagogia de Rousseau foi a primeira tentativa radical e apaixonada de oposição fundamental à pedagogia da essência e de

criação de perspectivas para uma pedagogia da existência.” Com isso, expandiu-se pelo mundo o pensamento de que a educação deveria ser elaborada a partir da própria vida da criança e deveria contribuir para o seu desenvolvimento. (Idem, 2002, p. 33).

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

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

Com a pedagogia da existência o professor deixa de ser o centro do processo educativo, cedendo lugar para a centralidade do aluno. Pode-se dizer que uma das características da pedagogia da existência, aproxima-se de uma das características da avaliação dialética e inclusiva: a concepção de que cada indivíduo é único e tem suas especificidades.

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

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

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

Enquanto a organização social (o modo de produção capitalista) não é transformada, pode-se pensar, feitas as devidas ressignificações, contextualizações com o tempo e condições do presente e de forma crítica, numa incorporação das características positivas tanto da pedagogia da essência quanto da pedagogia da existência visando à superação das mesmas pela pedagogia dialética e/ou revolucionária, a qual pode ser colocada em prática apesar dos condicionamentos, das determinações impostas pelo sistema capitalista à educação. Principalmente, por se colocar como concepção de homem, de sociedade e de educação contra-hegômica.

A pedagogia tradicional (em sua vertente essencialista) que foi engendrada pela burguesia após a revolução industrial com a criação de amplas redes oficiais de ensino, a partir de meados do século XIX, com o decorrer do tempo histórico e devido ao conjunto de pressões das camadas trabalhadoras por escola, fez com que aquela para recompor sua hegemonia fizesse surgir a pedagogia nova ou o movimento da Escola Nova. A burguesia para defender seus interesses, contrapõe-se ao seu momento anterior, ou seja, constrói alegações em defesa da pedagogia da existência (movimento da Escola Nova, também, engendrado pela burguesia) apontando pontos negativos da pedagogia da essência por ela mesma construída. (SAVIANI, 2009).

A concepção de avaliação dialética e inclusiva aproxima-se, feitas as devidas ressignificações, de uma das marcas distintivas da pedagogia da essência que enfoca a relevância de se ensinar os conhecimentos (conteúdos) acumulados pela humanidade. Saviani (2009), afirma que essa marca distintiva da pedagogia da essência a reveste de um caráter revolucionário. Na perspectiva da avaliação dialética e inclusiva, não se pode desconsiderar a importância de se ensinar os conteúdos, pois, são estes que contribuem para novas aprendizagens e para novos níveis de desenvolvimento para todos os alunos.

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

Saviani (2009) aponta que a burguesia denuncia através da Escola Nova o aspecto mecânico, artificial e ultrapassado dos conteúdos inerentes à escola tradicional.

Essa denúncia, além de procedente, pode ser computada como um ponto positivo do movimento escolanovista. Porém, destaca que esse movimento, através da pedagogia da existência ou da pedagogia nova, colocou em segundo plano a importância dos conteúdos, subordinando-se a uma pedagogia das diferenças e centrando-se em processos e métodos. A consequência disso, foi que as elites tiveram sua educação aprimorada por novos métodos. No entanto, a qualidade da educação das camadas populares foi ainda mais esvaziada e rebaixada pela secundarização dos conteúdos e pelo afrouxamento da disciplina. (SAVIANI, 2009).

Não se pode deixar de questionar se o tipo de educação preconizada pela pedagogia nova, não seria capaz de aprimorar a educação das camadas populares. Saviani (2009), responde que, nessa direção, surgiram “[...] tentativas de constituição de uma espécie de ‘Escola Nova Popular’. Exemplos dessas tentativas são a ‘Pedagogia Freinet’ na França e o ‘Movimento Paulo Freire de Educação’ no Brasil.” (SAVIANI, 2009, p. 61). Esse autor, destaca que no caso especial de Paulo Freire, na fase de construção e implementação de sua pedagogia no Brasil (1959-1964), “[...] é nítida a inspiração da ‘concepção humanista’ moderna de filosofia da educação’, através da corrente personalista (existencialismo cristão).” (Idem, 2009, p. 61).

Paulo Freire faz críticas à pedagogia tradicional que ele chamou de pedagogia bancária, por ser conteudista, com valorização da memorização, etc., defendendo uma pedagogia ativa, centrada no interesse dos educandos, na relação dialógica e na troca de conhecimentos entre educador e educandos. Porém, uma diferença deve ser observada em relação à pedagogia nova ou escolanovista e, essa diferença, situa-se no fato de que Paulo Freire esforçou-se para colocar essa concepção pedagógica (também conhecida como pedagogia libertadora) a serviço dos interesses das camadas populares. (SAVIANI, 2009).

Pode-se dizer que algumas características da pedagogia da existência, nessa vertente acima citada, aproximam-se da concepção de avaliação dialética e inclusiva, a qual se coloca a serviço dos alunos que não estão conseguindo aprender, dos alunos das classes populares, dos alunos que não têm suas iniciativas e interesses levados em consideração e por considerar que professores e alunos devem ter papel ativo e dialógico no processo de construção dos conhecimentos.

Estar a serviço dos oprimidos de toda ordem, daqueles que têm suas necessidades educativas desconsideradas, negadas e mesmo daqueles que são esquecidos nas salas de aulas por apresentarem dificuldades para acompanhar o ensino

homogêneo, faz toda a diferença enquanto concepção, visão de educação e de avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem. A concepção de educação que o professor tem, a qual é, ou pode ser, consequência de sua concepção de homem e de sociedade (ainda que não tenha plena consciência, o que é um fato complicador, pois ter consciência dessas concepções é relevante para o professor poder cumprir seu compromisso ético e político junto a seus alunos), pode acabar servindo como um guia (ainda que inconsciente para alguns) para a sua prática educativa.

Saviani (2009, p. 58-59), assevera que “[...] a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo, em geral e da escola em particular.” E que a pedagogia revolucionária, situa-se, além da pedagogia da essência e da pedagogia da existência. Pois, supera-as, “[...] incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova. O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença na autonomia ou na dependência absolutas da educação em face das condições sociais vigentes.” (SAVIANI, 2009, p. 59). Para Gadotti (2000, p. 91), a pedagogia dialética (inspirada no marxismo), deve, além de dar primazia aos conteúdos que serão ensinados, cuidar para que os mesmos mantenham ligação com a experiência dos estudantes, pois são esses saberes que renovarão as suas consciências.

Suchodolski (2002) esclarece que a “[...] contradição entre as tendências da educação que têm por objetivo, satisfazer as necessidades do indivíduo e as correntes pedagógicas baseadas no princípio da essência permanente surge com especial nitidez na pedagogia moderna.” E que os dois extremos do pensamento pedagógico de nossa época são: a pedagogia da existência que busca a união da educação com a vida de forma que não seja necessário um ideal e a pedagogia da essência que busca “[...] definir um ideal tal que a vida real não seja necessária [...]”. (SUCHODOLSKI, 2002, p. 95-97).

Para esse mesmo autor, o compromisso da pedagogia moderna (nesse caso referindo-se à nova concepção da ou para a educação engendrada pela pedagogia burguesa) procurava unir o princípio da educação que se identifica com a vida ao princípio da educação que se subordina a um ideal. Porém, assevera que essa tentativa de unir pedagogia da existência à pedagogia da essência, tendia a escamotear o conflito gerado na sociedade burguesa entre as tendências para o desenvolvimento do indivíduo e as condições sociais existentes que a pedagogia da existência revelava, ou seja,

camuflava essa contradição entre o desenvolvimento individual e a questão da adaptação às condições sociais existentes. (SUCHODOLSKI, 2002).

E afirma que unir as duas correntes pedagógicas significava no fundo a destruição de tudo o que contribuía para o valor tanto da pedagogia da existência quanto da pedagogia da essência. Com isso, “[...] a pedagogia da existência traía os seus princípios fundamentais de defesa do desenvolvimento livre do homem; e a pedagogia da essência traía os princípios essenciais de uma educação baseada em valores universais e permanentes.” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 98).

Algumas aproximações entre a pedagogia dialética e/ou revolucionária e a avaliação dialética e inclusiva

Concorda-se com Suchodolski (2002) que não é benéfica a tentativa de união da pedagogia da essência com a pedagogia da existência. No entanto, é possível ressaltar como ponto de aproximação da pedagogia da essência com a avaliação dialética e inclusiva o enfoque dado por ambas em relação à relevância de se ensinar os saberes acumulados pela humanidade. Porém, na perspectiva da avaliação dialética e inclusiva os conteúdos devem ser ensinados de forma significativa, crítica e não alienadora. E como ponto de aproximação da pedagogia da existência com a avaliação dialética e inclusiva, a preocupação com o desenvolvimento singular de cada ser humano, ou seja, a consideração de que cada sujeito é único e que por isso é necessário pensar em práticas educativas heterogêneas para atender as heterogeneidades: biológica, cultural, social, econômica, de nível de aprendizagem e de desenvolvimento, de interesse, de motivação.

Considera-se que esses pontos de aproximações estão contidos no conceito de avaliação dialética e inclusiva e que a pedagogia dialética e/ou revolucionária, a qual busca não a síntese, mas a superação tanto da pedagogia da essência quanto da pedagogia da existência, também recepciona tais pontos de aproximações, desde que realizadas as críticas e as ressignificações necessárias.

Acredita-se que as reflexões sobre a prática educativa de avaliação tradicional em confronto com a realidade de alunos cada vez mais heterogêneos nas salas de aulas regulares e da concepção de uma educação mais inclusiva (para todos tanto em relação ao acesso às escolas quanto ao acesso aos saberes escolares), vêm apontando para a necessidade de se concretizar novas práticas de avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, as discussões e reflexões sobre a questão da avaliação da

aprendizagem que é melhor situada quando se trata de avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem (não se concebendo avaliar apenas o processo de aprendizagem, pois é imprescindível avaliar, também, o processo de ensino), colocam-se como relevantes e necessárias para que novas formas de avaliação sejam propostas e colocadas em prática na instituição escola.

Tendo como pressuposto a dialética entre teórica e prática, concebe-se que a avaliação dialética e inclusiva situa-se como a mais adequada para atender as heterogeneidades de alunos, já que essa perspectiva de avaliação tem como uma de suas características, justamente, levar em consideração para a sua construção, aplicação, análises e reajustes, as heterogeneidades.

Para Saviani (2009, p. 65; 70), a educação é uma atividade que pressupõe uma desigualdade no ponto de partida, ou seja, uma heterogeneidade real, e como ponto de chegada uma igualdade, ou seja, uma homogeneidade possível, a qual deve ser mediada pela ação pedagógica. Esse autor esclarece que da mesma forma que a afirmação de situações de igualdade reais no ponto de partida (a homogeneidade) torna improdutivo o processo educativo, a negação dessas situações como uma possibilidade no ponto de partida (a heterogeneidade), torna inviável o trabalho pedagógico. E afirma que o docente “[...]deve antever com uma certa clareza a diferença entre o ponto de partida e o ponto de chegada sem o que não será possível organizar e implementar os procedimentos necessários para se transformar a possibilidade em realidade.”(SAVIANI, 2009, p. 70).

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

O processo de avaliação escolar é influenciado pela forma como se concebe a sociedade, o indivíduo e, portanto, o aluno. Assim, numa relação dialética, a mudança

na forma de se ensinar pode contribuir para transformar o processo de avaliação interna das escolas praticado pelos professores. Sob essa perspectiva, aponta-se a concepção de avaliação dialética e inclusiva como uma dessas possibilidades de prática pedagógica transformadora e contra-hegemônica que busca superar o autoritarismo pedagógico e visa à participação dos alunos nos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação numa relação dialógica e dialética. De acordo com Luckesi (2005), “[...] se as aspirações socializantes da humanidade se traduzem num modelo socializante e democrático, a pedagogia e a avaliação em seu interior também se transformarão na perspectiva de encaminhamentos democráticos.” (LUCKESI, 2005, p. 42).

Na direção dos estudos de Luckesi (2005), deve-se compreender que o educador para trabalhar na perspectiva da avaliação como ferramenta dialética de diagnóstico para o crescimento, deve estar disposto a (re) definir os encaminhamentos de sua prática pedagógica, a qual não é neutra, assumindo persistentemente um posicionamento claro e explícito para que possa orientá-la, durante o planejamento, a execução e a avaliação.

O conceito de avaliação dialética e inclusiva que vem sendo desenvolvido nesta pesquisa pode parecer, para muitos, apenas mais uma teoria, uma idealização sobre a prática educativa. A esse respeito, cabe ressaltar, com base no pensamento de Saviani (2009, p. 65), que a educação não produz mudanças de forma direta e imediata, mas de forma indireta e mediata, ou seja, produz mudanças “[...] agindo sobre os sujeitos da prática.” Esse autor esclarece que uma teoria se torna prática na medida em que materializa, por meio de uma série de mediações, aquilo que antes só existia como ideia. (SAVIANI, 2009, p. 66).

Espera-se que os professores provocados, instigados pelo conceito de avaliação dialética e inclusiva, possam reconhecer que esta, é a mais adequada para atender as heterogeneidades de alunos. Possibilitando que revejam suas práticas e possam incorporá-la, visando à construção de uma nova consciência a respeito do tema avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como a construção de novas práticas de ensino e de avaliação com tendências mais inclusivas e democráticas.

Quando a concepção dos processos de ensino e de aprendizagem é dialética e/ou revolucionária, terá maiores possibilidades de implicar numa avaliação dialética e inclusiva. Se a concepção for da pedagogia tradicional, por exemplo, implicará numa avaliação tradicional que tem outros objetivos, procedimentos e finalidades, os quais não levam ou nem sempre levam em conta as heterogeneidades dos alunos.

Avaliação tradicional *versus* avaliação dialética e inclusiva: contraposições fundamentais

A avaliação dialética e inclusiva apresenta novas características em relação à avaliação tradicional, as quais apontam para sua melhor adequação à realidade de turmas heterogêneas e melhor adequação com a concepção de homem, de sociedade e, conseqüentemente, de educação com potenciais revolucionários e mais democráticos. Ainda que essa “revolução” somente possa acontecer no interior das relações que ocorrem na instituição escola, visto que pode ser colocada em prática mesmo sob a hegemonia do sistema capitalista e apesar das circunstâncias educacionais das escolas regulares.

Por estar fundamentada numa concepção dialética e/ou revolucionária de educação, a concepção de avaliação dialética e inclusiva tem como uma de suas características a crítica da concepção dominante de educação e de sociedade (a ideologia burguesa). E parte do pressuposto de que se não houve aprendizagem para todos, falhas ocorreram, impondo aos professores a responsabilidade de avaliar seu trabalho educativo, ou seja, imediatamente, deverão ocorrer reflexões sobre os motivos que levaram os processos de ensino e de aprendizagem terem sido bem ou mal sucedidos. O que foi ensinado deverá ser avaliado pelo próprio docente, pelos alunos e pela equipe de gestão, logo após a realização das atividades avaliativas, num processo contínuo, cujo maior objetivo é que todos os alunos possam ter oportunidades para aprender e se desenvolver.

A avaliação dialética e inclusiva diverge da avaliação tradicional por ser comprometida com os alunos que: não sentem interesse por aulas que não consideram seus interesses; têm suas possibilidades e potencialidades desconsideradas; apresentam dificuldades escolares porque os níveis de desenvolvimento (zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal ou próxima) que possuem em relação ao conteúdo que está sendo ensinado, num determinado momento, nem sempre ou não são conhecidos e/ou considerados pelos professores; “rejeitam” aquilo que os docentes vêm tentando ensinar por meio de suas práticas educativas homogêneas, sem muito sucesso, haja vista que uma boa parcela de alunos acumula, ano após ano, dificuldades escolares de toda ordem nas diferentes disciplinas curriculares.

No cotidiano das salas de aulas regulares das escolas, pode-se verificar que há um considerável número de alunos com baixos níveis de aprendizagem e de desenvolvimento diante do ano/série em que estão matriculados. Os resultados por

escola apontados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), Boletim da escola-2015-distribuição por níveis de desempenho, registram um número elevado de alunos no nível de desempenho abaixo do básico. (SÃO PAULO, 2015).

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

A concepção de avaliação dialética e inclusiva adquire, nesta pesquisa, o sentido de crítica à avaliação tradicional. Crítica no sentido de apontar aquilo que não ocorre pela prática da avaliação tradicional, de analisar o real sobre avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem com o intuito de apontar a avaliação dialética e inclusiva como a mais adequada em termos de avaliação no contexto contemporâneo da instituição escola neste século XXI. A crítica permite desvendar a realidade possibilitando a sua transformação.

Considera-se que a concepção de avaliação tradicional: costuma negar as heterogeneidades concretas dos alunos das salas de aulas regulares; é unilateral no sentido de que, na maioria das vezes, avalia somente o aluno e este, não pode avaliar o ensino ministrado pelos professores; concebe o aluno como sujeito passivo que não participa do processo de sua própria avaliação; não fomenta a autocrítica dos professores sobre como se deu ou não se deu o processo de ensino com vistas à superação ou minimização dos problemas desse processo; preocupa-se mais com a emissão de notas do que com a real aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e nem sempre colabora para o surgimento de novas ações e novas práticas pedagógicas voltadas para o atendimento das heterogeneidades.

Saviani (2009) é bastante esclarecedor ao afirmar que a pedagogia revolucionária por ser crítica, reconhece ser condicionada e não compreende a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhecendo ser ela parte secundária e determinada. No entanto, compreende que a educação se relaciona de

forma dialética com a sociedade. Assim, a educação, “[...] ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade.” (SAVIANI, 2009, p. 59).

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

Ao se afirmar que o aluno, também, deve ter um papel ativo na avaliação dialética e inclusiva, o que não ocorre na avaliação tradicional, não se quer dizer que o professor deve ter um papel passivo, não participativo. Muito pelo contrário, este, também, deve ser sujeito ativo e deve agir como um mediador para que ocorram novas aprendizagens e novos níveis de desenvolvimento para todos os alunos.

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

Considera-se que avaliar na escola só faz sentido se o objetivo maior for o de construir novas aprendizagens e novos níveis de desenvolvimento junto aos alunos, caso contrário a avaliação pode perder seu papel principal: o de ser um processo eminentemente educativo. A avaliação deve estar a serviço do ensino e da aprendizagem e não apenas a serviço do burocrático (da emissão de notas), devendo sempre ser mais um momento para que os alunos aprendam e se desenvolvam. Sob essa perspectiva, que é a perspectiva da avaliação dialética e inclusiva, ensino, aprendizagem e avaliação devem ser entendidos e praticados numa relação dialética, na qual cada um desses três processos (que apesar de suas especificidades, devem ser entendidos como

indissociáveis), fomenta, (re) alimenta e colabora um com o outro para que todos os alunos possam aprender e se desenvolver nas diferentes disciplinas do currículo.

Novas circunstâncias (a heterogeneidade de níveis de aprendizagem e de desenvolvimento, de alunos matriculados numa mesma sala de aula/turma, é uma dessas novas circunstâncias que está mais evidente na contemporaneidade), apontam que devem ser feitas redefinições de objetivos, de ações, de práticas pedagógicas e avaliativas e que a educação (formação) dos professores deve ser (re) direcionada para atender às novas circunstâncias educacionais que vão surgindo. Para Marx (2007, p. 28), como as circunstâncias são transformadas pelos próprios homens, o educador também precisa ser educado. Nesse sentido, concorda-se com Gadotti (2000) de que é necessário formar o educador tanto no âmbito técnico quanto político. Ainda que a conscientização somente não seja suficiente, é uma tarefa fundamental do ato pedagógico.

As heterogeneidades biológica, cultural, econômica, social, de níveis de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos que vem se impondo nas salas de aulas regulares requer um tipo diferente do modo tradicional de se conceber e de se praticar a avaliação escolar. Pode-se dizer, nesse sentido, que a concepção de avaliação dialética e inclusiva apresenta-se como uma dessas possibilidades diferentes de compreender o ato de avaliar que é bastante divergente da concepção tradicional de avaliação comumente utilizada nas escolas.

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

Faz-se necessário esclarecer que em nenhum momento a concepção de avaliação dialética e inclusiva deve implicar ou supõe implicar num rebaixamento ou num descuido em relação aos conteúdos escolares, tampouco no que tange à qualidade da educação. Considera-se que os conhecimentos acumulados pela humanidade devem ser ensinados numa perspectiva não alienadora aos alunos, possibilitando a eles a reflexão crítica e a conscientização sobre suas realidades pessoais e coletivas para que sejam

capazes de (re) agir sobre elas em busca de uma vida melhor e de uma sociedade mais justa para todos.

A concepção de avaliação dialética e inclusiva diverge em relação à concepção de avaliação tradicional porque requer compromisso com os processos de ensino e de aprendizagem (erros, acertos, revisões, reajustes, conhecimento e trabalho educativo por parte dos professores em relação às zonas de desenvolvimento real e proximal dos alunos diante dos conteúdos que estão sendo ensinados em determinados momentos, etc.). Na concepção tradicional de avaliação, a qual segue na esteira da concepção tradicional de educação ou da pedagogia tradicional, é possível que alguns docentes cheguem a emitir notas vermelhas (que suposta e simplesmente pretendem indicar aprendizagem insatisfatória), por exemplo, para mais de 60% de uma turma de alunos numa determinada disciplina sem ter que carregar algum tipo de peso ético e profissional na consciência. Não retomando com novas práticas educativas aquilo que os alunos, de modo geral, ou alguns alunos, em específico, não aprenderam e dando continuidade aos próximos conteúdos, mesmo, muitas vezes, observando que não houve aprendizagem nem desenvolvimento em relação ao que supostamente foi ensinado.

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

Quando se verifica que após uma determinada avaliação tradicional, numa determinada disciplina do currículo, o resultado foi, por exemplo, de que mais de 50% não acertaram ou não conseguiram realizar o esperado, uma das análises que se pode fazer é a de que as heterogeneidades biológica, cultural, social, econômica, de motivações, de interesses, de nível de aprendizagem e de desenvolvimento vêm sendo desconsideradas, negadas.

A concepção tradicional de educação (ainda que em várias de suas possíveis vertentes) e de avaliação que concebe os estudantes como homogêneos (ainda que alguns educadores não tenham plena consciência de que trabalham tendo como suporte e guia essa concepção e, principalmente, das consequências educativas trazidas por ela), os quais estariam destinados a se tornarem um determinado tipo de sujeito, adaptado e conformado a cada época e momento histórico e, principalmente, conveniente à manutenção do *status quo* e da classe social hegemônica, parece descuidar da preocupação efetiva com a aprendizagem e com o desenvolvimento de todos, nem

sempre, ou mesmo, não se preocupando com os processos de recuperação contínua, com as retomadas de conteúdos, com a construção de adaptações curriculares⁵⁵, quando necessárias. No entanto, estas, são preocupações inerentes à concepção de avaliação dialética e inclusiva que fomenta as recuperações de aprendizagens e de níveis de desenvolvimento e não somente a recuperação de notas como muitas vezes ocorre na perspectiva da avaliação tradicional.

É relevante destacar que quando as adaptações curriculares se fizerem necessárias para alguns alunos, deve-se refletir sobre a necessidade de providenciar, avaliações adaptadas, as quais, também, têm como mote contribuir para a construção de novas aprendizagens e de novos níveis de desenvolvimento para todos, estabelecendo, assim, identidade com o conceito de avaliação dialética e inclusiva. De acordo com os estudos

de Lopes (2017, p. 24), a avaliação adaptada serve para analisar se as atividades adaptadas contribuíram ou não para novas aprendizagens e novos níveis de desenvolvimento dos alunos, possibilitando que durante o processo ajustes necessários possam ser feitos. No entanto, é preciso esclarecer que a avaliação adaptada é apenas um dos recursos que pertence ao amplo conceito de avaliação dialética e inclusiva.

Considera-se que a concepção de avaliação dialética e inclusiva pode contribuir com os processos de democratização da democracia, já que fomenta a participação ativa do aluno nos processos avaliativos, possibilitando que este, avalie o ensino e aprenda a autoavaliar-se, bem como considera os processos e os desenvolvimentos singulares e contínuos dos estudantes. Tem como característica principal ser mais um momento de aprendizagem tanto para o professor, que deverá refletir sobre sua prática para aprender a ensinar melhor, quanto para o aluno que terá nessa concepção de avaliação mais um momento para aprender e para se desenvolver. É um processo a ser desenvolvido tanto em nível coletivo quanto individual.

Na concepção tradicional de educação, a qual engendra a avaliação tradicional, a prática pedagógica costuma acontecer de uma única maneira sobre um grupo diferenciado de alunos. O que representa na prática um grande paradoxo quando se quer uma educação mais democrática para atender as heterogeneidades com mais qualidade educativa real para todos.

⁵⁵Para Lopes (2017, p.15) as adaptações curriculares, “[...] referem-se aos ajustes que serão necessários no currículo para que os alunos com necessidades especiais/específicas possam ir aprendendo (ainda que de forma adaptada as suas necessidades e potencialidades) os saberes acumulados pela humanidade e que estão previstos na organização curricular do ano/série em que estão matriculados.”

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

A concepção de avaliação dialética e inclusiva surge como uma dessas propostas diferentes de avaliar que ao criticar a avaliação tradicional visa à sua transformação, buscando contribuir para a construção de processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação com tendências mais democráticas e inclusivas. E considera-se que é mais viável realizá-la quando a prática cotidiana dos professores se materializa, também, em ações educativas com tendências mais inclusivas e democráticas.

Os vários tipos de avaliações hoje conhecidos ou os adjetivos que ao longo dos tempos vêm sendo acrescentados à avaliação, tais como, avaliação formativa, diagnóstica, processual, dialógica, etc., apesar de representarem algum avanço quanto às possíveis reflexões por parte dos professores, não conseguiram superar a hegemonia da avaliação tradicional que é bastante classificatória e serve como mecanismo de controle, já que nela acabam por infiltrar-se e por ela acabam sendo absorvidos. Em nome de avaliação formativa, diagnóstica, processual, etc., continua-se no fundo praticando a avaliação tradicional, cuja tendência é ter caráter classificatório, burocrático, controlador e, em alguns casos, punitivo. Acredita-se que com a concepção de avaliação dialética e inclusiva na forma exposta nestapesquisa, por já carregar em seu bojo a necessidade da avaliação ser ao mesmo tempo diagnóstica, formativa, dialógica, dialética, processual, pode-se realizar a contra-hegemonia em relação à concepção de avaliação tradicional.

Considerações finais

A avaliação cujo enfoque se dá somente em relação aos alunos pouco revela ou nem sempre revela de fato a aprendizagem e a não aprendizagem, o desenvolvimento e

o não desenvolvimento real dos mesmos, haja vista que há professores que emitem notas “azuis” (que indicam suposta aprendizagem satisfatória) para quase todos os alunos alegando, por exemplo, que com a progressão continuada no Ensino Fundamental, não poderão mesmo deixá-los retidos no ano/série. Esses seriam os avaliadores/examinadores que de alguma forma se acomodaram e que certamente, ainda, não avaliam tais alunos na perspectiva de uma avaliação dialética e inclusiva.

Há, também, professores que para punir alguns alunos (os “bagunceiros”, aqueles que não realizam as atividades propostas pelos professores, os indiferentes, os “desinteressados” pelas aulas que muitas vezes não lhes fazem nenhum sentido e não lhes causam nenhum interesse, etc.) emitem notas “vermelhas”, mesmo sem ter muitas vezes certeza se tais alunos realmente não aprenderam em seus componentes curriculares. Muitas vezes, ainda, sequer foram possibilitadas condições educativas para que aprendessem, já que nem sempre e nem todos os docentes conseguem ensinar, levando-se em consideração as zonas de desenvolvimento real e proximal dos alunos. Esses seriam os avaliadores/examinadores que praticam a avaliação unilateral e, em alguns casos, vingativa, não estabelecendo relação nem identidade com as características da avaliação dialética e inclusiva.

O discurso de que foi ensinado, mas que foram os alunos que não aprenderam é uma inversão da realidade. Se alguns alunos não apreenderam aquilo que supostamente foi ensinado, deveria ficar claro que algo, também, falhou durante o processo de ensinar. Em situações como essas a avaliação não avalia na perspectiva da avaliação dialética e inclusiva e perde todo seu sentido de prática educativa e formativa. A preocupação em emitir notas dá ênfase à somatória de acertos e de erros das questões ou atividades elaboradas e não aos caminhos (processos) percorridos por professores e alunos.

A avaliação deve cumprir seu papel de motor, de alavanca, para a construção de novas aprendizagens e de novos níveis de desenvolvimento, quando isso não ocorre, contribui muito mais para diminuir a autoestima de alguns alunos, para punir, para controlar e para cumprir um dos seus papéis principais dentro da concepção tradicional de avaliação: a emissão de notas (a prevalência do burocrático sobre o pedagógico).

Considera-se que a educação por manter uma relação dialética com a sociedade pode contribuir para a sua transformação. Portanto, acredita-se que dentro da instituição escola as relações entre professores e alunos podem ser transformadas para que todos possam ter acesso, também, aos saberes acumulados pela humanidade. Sob essa

perspectiva, a avaliação dialética e inclusiva pela sua concepção dialética e/ou revolucionária de homem, de sociedade e de educação e pelas características a ela subjacentes pode estimular e contribuir para a construção de novas práticas educativas desde o ato de planejar até o ato de avaliar os processos de ensino e de aprendizagem numa relação dialética, dialógica, contínua e com tendências mais democráticas e inclusivas, nas quais o ato de avaliar proporciona informações e (re) direcionamentos para o ato de aprender e de ensinar e estes proporcionam elementos para o ato de avaliar.

Avaliar para ensinar melhor e para que todos os alunos possam aprender e se desenvolver cada vez mais. Esse deve ser o sentido principal daqueles que avaliam na perspectiva da avaliação dialética e inclusiva, a qual requer, dentre outros, que seja compreendida pelos professores e levada em consideração, a zona de desenvolvimento real dos alunos (aquilo que o aluno consegue fazer sozinho em relação ao conteúdo em questão) e a zona de desenvolvimento proximal ou próximo (aquilo que o aluno poderá realizar com a ajuda do professor ou de outros alunos mais experientes em relação ao conteúdo em questão).

O conceito de avaliação dialética e inclusiva que vem sendo desenvolvido nesta pesquisa está aberto a debates, revisões, ampliações e críticas. E acredita-se que novos estudos sobre o tema avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem precisam continuar sendo realizados.

Referências

FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. *In: Avaliação do Rendimento Escolar*. SOUSA, C. P (org.). 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1993. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico). p. 13-26.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. Edição crítica de Valentino Gerratana. Torino, Einaudi, 1977. 4 v.

_____. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

KONDER, L. **O que é dialética?** São Paulo: Brasiliense, 2000. (Coleção primeiros passos; 23) 3ª reimpr. da 28. ed. de 1998.

LIMA, L. C. **Organização Escolar e Democracia Radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002. (Guia da escola cidadã; v.4).

LOPES, S. A. Adaptação Curricular: O que é? Por quê? Para quem? E como fazê-la? **Educação Básica Revista**. v.3, n.1, p.3-28, 2017.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 17. ed.- São Paulo: Cortez, 2005.

MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Trad. de Alex Marins, São Paulo: Martin Claret, 2002.

_____. Teses sobre Feuerbach (1845). In: MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p.27-29.

ROMÃO, J.E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 8. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2009. (Guia da Escola Cidadã: v.2).

SÃO PAULO. IDESP. **Índice de desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo, 2015**. Disponível em: http://idesp.edunet.sp.gov.br/boletim_escola2015.asp?ano=2015. Acesso em: 11 out.2016.

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

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

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

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

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

Enviado em: Dezembro de 2017.

Aceito em: Fevereiro de 2019.

Como referenciar este artigo

LOPES, Silmara Aparecida. Avaliação tradicional e avaliação dialética e inclusiva: contraposições. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 6, n° 14, p. 124-146, abr./jun., 2019. DOI: <http://doi.org/10.26568/2359-2087.2019.2899>.