

A Formação de Professores e a Avaliação na relação entre o Ensino e a Aprendizagem

Elaine Sampaio Araujo¹ Ana Carolina de Fazzio Carmo Prado²

Resumo

Fundamentada na teoria histórico-cultural e nos princípios teórico-metodológicos da Atividade Orientadora de Ensino, este estudo busca superar a visão da avaliação como mero instrumento e propõe entendê-la como “ação-instrumento” mediador da relação entre o ensino e a aprendizagem, na qual o ato de avaliar é visto como intrínseco à atividade humana e, portanto, à própria atividade de ensino. Por meio de análises de documentos orientadores da educação brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e de pesquisas acadêmicas voltadas à avaliação no contexto escolar, busca-se discutir como a construção de significações sociais sobre a avaliação, impacta o processo de formação de professores, influenciando no modo como esses profissionais concebem a aprendizagem e a organização do ensino. Defende-se a necessidade de deslocar o foco do princípio medidor para o princípio mediador da avaliação, compreendendo-a como parte da atividade humana e não apenas como um teste que mede a apropriação do conhecimento. A partir dessa perspectiva, a avaliação assume um papel fundamental na formação de professores, influenciando suas práticas e condutas em relação ao processo de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação, Formação de Professores, BNCC, Atividade Orientadora de Ensino, Atividade Pedagógica.

Teacher training and assessment in the relationship between teaching and learning

Abstract

Grounded in historical-cultural theory and the theoretical-methodological principles of Teaching-Orienting Activity, this study seeks to move beyond the view of assessment as a mere instrument and proposes understanding it as an "action-instrument" that mediates the relationship between teaching and learning. In this perspective, assessment is seen as intrinsic to human activity and, therefore, to the teaching activity. Through analyses based on guiding documents of Brazilian education, such as the Base Nacional Comum Curricular (BNCC), and others, as well as academic research focused on school assessment, this study aims to discuss how the construction of social meanings about assessment impacts teacher training, influencing how these professionals conceive learning and organize teaching. It argues for the need to shift the focus from the measuring principle to the mediating principle of assessment, understanding it as part of human activity rather than merely a test that measures knowledge acquisition. From this perspective, assessment plays a fundamental role in teacher training, shaping their practices and approaches to the teaching and learning process.

Keywords: Assessment, Teacher Training; BNCC, Teaching-Orienting Activity, Pedagogical Activity.

La formación docente y la evaluación en la relación entre la enseñanza y el aprendizaje

Resumen

Basado en la teoría histórico-cultural y en los principios teórico-metodológicos de la Actividad Orientadora de Enseñanza, este estudio busca superar la visión de la evaluación como un mero instrumento y propone en-

¹ Universidade de São Paulo (FFCLRP), Brasil. E-mail: esaraujo@usp.br

² Universidade de São Paulo (FFCLRP), Brasil. E-mail: carolfazzio@usp.br

tenderla como una “acción-instrumento” mediadora de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje, donde la evaluación se concibe como intrínseca a la actividad humana y, por lo tanto, a la actividad de enseñanza. A través de análisis de documentos orientadores de la educación brasileña, como la Base Nacional Comum Curricular (BNCC), y otros, así como de investigaciones académicas sobre la evaluación en el espacio escolar, se busca discutir cómo la construcción de significaciones sociales sobre la evaluación impacta el proceso de formación docente, influyendo en la manera en que estos profesionales conciben el aprendizaje y organizan la enseñanza. Se defiende la necesidad de trasladar el enfoque del principio medidor al principio mediador de la evaluación, entendiéndola como parte de la actividad humana y no solo como una prueba que mide la apropiación del conocimiento. Desde esta perspectiva, la evaluación asume un papel fundamental en la formación docente, influyendo en sus prácticas y enfoques en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Evaluación, Formación Docente, BNCC, Actividad Orientadora de Enseñanza, Actividad Pedagógica.

PALAVRAS INICIAIS

O modelo democratizado de educação escolar que conhecemos, de acordo com Curry (2002), foi mobilizado por diferentes políticas públicas orientadas pelo lema do “direito à educação”, possivelmente, instaurado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) a partir de seu artigo 26 que declara que “toda pessoa tem direito a educação”. Nesse sentido, o movimento de inserção de propostas centradas na possibilidade de garantir direitos de acesso e permanência aos estudantes desencadeou na atribuição de um papel social à atividade escolarizada que, de acordo com Moraes (2008), passou a ser compreendida como a forma pela qual a sociedade encontrou para transmitir os conhecimentos produzidos às novas gerações por meio de ações intencionalmente voltadas a esse fim. Para discutir essa proposição que persiste historicamente, este artigo se lança a superar a visão da avaliação como mero recurso e propõe entendê-la como “ação-instrumento” mediador da relação entre o ensino e a aprendizagem, na qual o ato de avaliar é visto como intrínseco à atividade humana e, portanto, à própria atividade de ensino.

Moraes (2008) também destaca que essa aproximação entre escola e sociedade fez com que as práticas e condutas comuns a esse espaço, ao longo do tempo, comessem a fazer parte da experiência de grande parcela da população. Um exemplo disso pode ser observado nas práticas relacionadas à avaliação, uma vez que, ao se mencionar esse conceito, é comum que ele seja imediatamente associado à escola ou a experiências vivenciadas nesse contexto. Isso ocorre porque a avaliação esteve, e continua estando, presente em diversos momentos da trajetória escolar. Além disso, pode-se afirmar que a noção de avaliar extrapolou o ambiente educacional, estendendo-se também às relações comerciais, especialmente por meio de instrumentos voltados à avaliação de serviços e atendimentos — ainda que, em muitos casos, esses processos sejam mediados por inteligência artificial. Avaliar e cumprir metas tornou-se uma exigência central no modelo de produção capitalista.

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que existe uma forte relação entre a formação de professores e a percepção social sobre a avaliação nas escolas brasileiras. Essa perspectiva influencia não só o imaginário da população em geral e a formação dos estu-

dantes, mas também – e principalmente – a prática docente dos professores, que podem se basear nela para elaborar suas ações de ensino.

Portanto, buscamos discutir em que medida a construção de significações sociais atribuídas ao papel da avaliação na organização do ensino contribui no processo de formação de professores. Isso, por sua vez, leva ao objetivo de romper com a compreensão que identifica a avaliação apenas como um instrumento próprio dela, como já dito. Revela a necessidade de conceitualizá-la como *ação-instrumento*. Essa ação medeia a análise e a síntese da atividade pedagógica. Isso acontece porque ela se fundamenta na relação dialética entre o planejamento, a realização e o desfecho da atividade de ensino.

Podemos considerar esse movimento como uma *forma-ação*, ou seja, uma unidade entre forma e conteúdo. Nessa perspectiva, o ensino é o conteúdo da ação do professor. E um ponto crucial: ao ensinar, o professor também se forma, pois defendemos que o sujeito se forma à medida que, a partir de significações sociais, constrói sentidos pessoais e os compartilha na relação com o outro. Trata-se de um movimento no qual as ações são objetivadas pela atividade humana que, na educação escolar, temos compreendido na perspectiva da *Atividade Orientadora de Ensino* (Moura *et al.*, 2010)³.

Tal compreensão implica, necessariamente, no deslocamento do princípio medidor para o princípio mediador acerca do conceito da avaliação. Logo, acolhe-se uma dimensão em que a avaliação é compreendida no interior do par dialético “ação-instrumento” como “mediadora das relações entre os homens e os objetos do conhecimento construídos pela humanidade” (Prado, 2021, p. 169). Isso, por sua parte, se contrapõe aos modelos relativos a testes que apontam apenas para uma pseudoapropriação dos conhecimentos por parte dos estudantes.

Para desenvolver essa proposta epistemológica, a metodologia deste estudo apoiou-se na teoria histórico-cultural, a qual se origina do método materialista histórico e dialético. De acordo com Araujo e Moraes (2017), essa abordagem teórica sustenta pesquisas que têm em comum a compreensão da atividade humana como um fenômeno essencialmente social. Assim, com base nas reflexões de Moraes (2008) e Prado (2021), que concebem a avaliação como uma ação intrínseca à atividade de ensino, por ser, primeiramente, inerente à própria atividade humana, elegemos como unidade de análise a atividade humana significada na articulação entre a formação de professores e os processos avaliativos. Essa escolha fundamenta-se na compreensão da avaliação como elemento essencial na mediação entre ensino e aprendizagem.

³ O conceito de Atividade Orientadora de Ensino, conforme discutido por Moura *et al.* (2010), refere-se a uma base teórico-pedagógica fundamentada na teoria histórico-cultural, que compreende o ensino como uma atividade intencional e planejada, cuja finalidade se encontra na possibilidade de desenvolvimento humano por meio da apropriação da cultura construída historicamente.

Tal discussão requer de nosso estudo uma análise sobre dois pontos: de um lado, (I) o caminho trilhado pelos principais documentos reguladores da educação brasileira, para investigar sua influência nas práticas e condutas que se revelam na ação docente (Freitas, 2014); e de outro, (II) um estudo teórico para defender os aspectos que, intrínsecos à avaliação, configuram-na como ação-instrumento mediador no processo que se concretiza entre a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem. É nessa unidade, entre ensino e aprendizagem, que esta pesquisa busca inquirir suas indagações acerca do ato de avaliar, não com vista à conclusão, mas como um movimento de reflexão sobre e a partir dessas duas dimensões que compõem a atividade pedagógica.

O referencial empírico utilizado contou com o levantamento dos documentos orientadores da educação brasileira, organizados a partir da *Constituição Federativa* (Brasil, 1988), *Plano Decenal de Educação* (Brasil, 1993), *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil, 1997), *Diretrizes Curriculares Nacionais* (Brasil, 2013) e *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC, Brasil, 2017). Para a composição do estudo teórico, realizamos um levantamento bibliográfico com base em obras clássicas, teses e artigos acadêmicos, selecionando aqueles que oferecem subsídios para a construção de princípios alinhados à teoria histórico-cultural e aos pressupostos teórico e metodológicos da Atividade Orientadora de Ensino (AOE). A seleção também considerou textos que discutem o papel da avaliação nas práticas e condutas pedagógicas, especialmente no que se refere ao ensino e à aprendizagem, sem desconsiderar sua relevância no processo de formação docente.

OS REFERENCIAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A análise dos referenciais que têm orientado⁴ a educação brasileira nas últimas décadas revela que, desde a elaboração até a sua aprovação como lei, os documentos normativos percorrem um processo extenso e complexo. Esse percurso é sustentado por embasamentos teóricos provenientes de diferentes movimentos educacionais, com o propósito de evitar que o documento reflita exclusivamente a visão de um único grupo. No entanto, observa-se, com frequência, a prevalência de uma concepção teórica sobre as demais ou, ainda, a existência de acordos implícitos que resultam em uma miscelânea teórica. Além disso, esses projetos costumam passar por etapas de consulta e debate público que, ao menos formalmente, visam garantir a participação coletiva, antes de serem submetidos à votação no Congresso Nacional (Marques, 1992).

⁴ Destaca-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, embora não tenham caráter mandatório e não tenham o mesmo protocolo legal dos que os documentos reguladores, justificamos a inclusão dele pelo caráter regulatório na organização do ensino, uma vez que tanto o PNLD como os projetos de escola deram ao PCN um status de política pública definidora de currículo.

Apesar da existência desse movimento, Marques (1992) destaca a persistência de uma profunda separação entre aqueles que pensam e decidem sobre as políticas educacionais e aqueles que as executam, pois, se por um lado, os professores se deparam com o “como”, o “porquê” e o “para quê” apresentados em sua versão final, por outro, habitualmente, passam por formações centradas na aplicação de “boas técnicas pedagógicas” que possuem como objetivo o papel de facilitar a prática docente. Sobre essa questão, Araujo (2003) discute como tais perspectivas refletem um modelo de formação baseado na concepção empírica do “saber fazer”. Esse modelo, frequentemente, pode levar ao que Luiz Freitas (2014) aborda em relação à responsabilização dos profissionais da educação diante de resultados obtidos por meio de avaliações. Essas avaliações, ao indicarem erros e acertos, são, por vezes, associadas a instrumentos infalíveis na verificação da aprendizagem.

Limeira (2012), em um de seus trabalhos, discute os mecanismos contraditórios e complementares inerentes à avaliação institucional no âmbito da educação pública brasileira, e também indica a existência de uma culpabilização em relação aos resultados obtidos pelas escolas. Nessa perspectiva, o desempenho acadêmico apresentado pelos estudantes é, comumente, considerado como sinônimo do trabalho desenvolvido pelos profissionais da área, em especial gestores e professores. Essa lógica desconsidera fatores estruturais, sociais e culturais que influenciam diretamente o processo educativo, transferindo de forma simplista a responsabilidade pelos resultados exclusivamente aos sujeitos escolares.

Tal lógica, no interior das escolas, além de revelar-se como um mecanismo contraditório inerente ao papel da avaliação, estimula a exclusão do senso de coletividade (Ruiz, 2008) e intensifica ações que legitimam a meritocracia (Moraes, 2008). A exemplo, citamos o ranqueamento das instituições de ensino e a bonificação por resultados, pois enquanto um, no mínimo, acarreta “maior ou menor (des)prestígio do estabelecimento ou da instituição [...] [o outro] abre as portas para uma competitividade” (Curry, 1998, p. 77). Inspiradas por princípios mercadológicos, ambas as ações tendem a direcionar o trabalho das escolas para um modelo de ensino focado, excessivamente, na resolução de testes e na busca por estratégias que visam ao alcance de metas (Ravitch, 2010). E, como consequência, desviam-se de sua função: possibilitar aos sujeitos as condições para que se apropriem dos conhecimentos acumulados, por meio de ações intencionalmente planejadas (Moraes, 2008).

Diante desse contexto, poderíamos, então, questionar: em que medida os modelos avaliativos “impostos” pelos documentos reguladores da educação brasileira contribuem na e para formação de um imaginário social distorcido acerca do papel da avaliação? E ainda de que modo isso influencia a formação docente e as práticas pedagógicas? São questionamentos que nos norteiam nesta pesquisa.

Como possibilidade de responder a essas perguntas, valemo-nos do atual documento da educação brasileira, a BNCC que, apesar de sua versão final ter sido publicada em

dezembro de 2017, já se constituía como fonte de análise acerca de suas implicações para o cenário educativo desde 2015. Nesse sentido, Luiz Freitas (2017), ao analisar esse material, destaca que a BNCC prioriza as avaliações em larga escala em detrimento daquelas que, antes, eram planejadas e conduzidas pelo professor. Isso indica um alinhamento entre o documento e as políticas de responsabilização, atreladas às Organizações Internacionais (OIs) no que se refere à difusão de modelos avaliativos que buscam aumentar evidências quantitativas (Limeira, 2012).

Assim, ao atrelar seus resultados à busca por efeitos que visem, prioritariamente, o aumento de índices como indicativos de melhoria do desempenho estudantil, a avaliação — antes subordinada ao planejamento docente — transforma-se em ferramenta central e passa a orientar o trabalho pedagógico. Isso consolida uma lógica curricular segundo a qual “ensina-se o que será cobrado em prova”. Como consequência, a precariedade da infraestrutura escolar, somada à desmotivação e, muitas vezes, à formação deficitária do corpo docente, contribui para o desinteresse dos estudantes. O significado social do conhecimento é, então, substituído pelos conteúdos determinados pelas avaliações. Esse processo revela uma inversão do papel da avaliação no contexto educativo. Os estudantes, ao não encontrarem sentido pessoal nos conteúdos ensinados, passam a ter poucos motivos para se engajar na vida escolar (Limeira, 2012).

Nessa direção, é preciso discutir que a “imposição” de modelos avaliativos por documentos reguladores exerce uma influência direta tanto na construção de significados sociais sobre a avaliação quanto na formação docente. Essa forma de operacionalização molda o imaginário coletivo e, simultaneamente, contribui para a internalização de concepções aparentemente legítimas acerca da avaliação pelos professores em formação. Como resultado, observamos práticas excludentes e classificatórias decorrentes de uma formação docente que internalizou uma concepção medidora da avaliação, na qual não apenas medem seus estudantes, mas são por ela medida.

A propósito, ao analisarmos documentos anteriores à BNCC, como o Plano Decenal de Educação para Todos, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais, observamos que suas narrativas também apresentam convicções específicas. Essas convicções tendem a associar a ausência de resultados esperados a uma suposta fragilidade na formação docente, seja ela inicial ou continuada. No entanto, tais documentos frequentemente desconsideram uma série de fatores que envolvem a complexidade do universo humano. Entre eles, destacam-se a vulnerabilidade social, as condições socioeconômicas, e aspectos psicológicos, biológicos e/ou cognitivos, os quais impactam direta ou indiretamente nos resultados educacionais.

É importante destacar que a escolha por tais documentos fundamentou-se em três aspectos centrais. O primeiro refere-se à sua consonância com a Constituição Federal de

1988, a qual, conforme apontam Militão, Militão e Perboni (2011), representou um avanço para o país ao instituir um plano nacional de educação capaz de garantir a continuidade das políticas educacionais, rompendo com um histórico de descontinuidade que perdurava desde a primeira menção desse plano na Constituição de 1934. O segundo aspecto diz respeito ao alinhamento desses documentos com movimentos internacionais voltados à expansão do acesso à educação. No terceiro, destaca-se a crítica à subtração da responsabilidade dos poderes públicos frente aos problemas educacionais, conforme analisado por Luiz Freitas (2014).

Nessa direção, nossa análise aponta que o documento relativo ao *Plano Decenal de Educação para Todos* (Brasil, 1993), lançado em 1993, pelo Ministério da Educação e do Desporto, no qual constituía-se como uma resposta à Conferência de Jomtien, que, em sintonia com a Constituição, de 1988, pleiteava diminuir as desigualdades, equalizar as oportunidades de acesso à educação e favorecer o desenvolvimento da pessoa, promovendo a universalização do ensino fundamental e alfabetização da população. No referido documento, observa-se que a responsabilidade pela baixa qualidade da educação é atribuída à inadequação da formação inicial dos professores, à carência de formação continuada, às deficiências nos processos de seleção e admissão, bem como ao baixo nível de escolaridade dos docentes — especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em contextos de vulnerabilidade. Essas questões são apontadas como os principais desafios enfrentados pela educação brasileira.

Embora o documento reconheça a precarização da carreira docente, ao destacar a defasagem salarial em relação a outros profissionais com nível de escolaridade semelhante (Militão, Militão & Perboni, 2011), também ressalta a dificuldade dos professores em escolher materiais de apoio, como livros didáticos, atribuindo essa limitação à formação insuficiente para avaliar e selecionar recursos pedagógicos apropriados às suas necessidades (Brasil, 1993). Em relação ao *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) que “ressoaram com força junto aos elaboradores de currículos, servindo de guia para a concepção e o desenvolvimento da maioria das propostas curriculares brasileiras” (Chaddad, 2015), daremos o destaque à área de matemática, embora seja comum a todas as áreas. No PCN observa-se que a relação entre os problemas do ensino e a formação insatisfatória dos professores é entendida como um obstáculo para a implementação de propostas inovadoras (Brasil, 1997). Segundo os PCNs, a falta de compreensão dos professores sobre os fundamentos das reformas curriculares e a utilização de concepções pedagógicas inadequadas resultam em equívocos e distorções na aplicação das novas ideias e propostas (Brasil, 1997).

Essa crítica à formação docente, de acordo com Helena de Freitas (2002), abriu caminho para a incorporação da temática das “competências” nos documentos educacionais subsequentes, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a BNCC. Para autora, a ênfase no desenvolvimento de competências, impulsionada pela necessidade de formar

indivíduos com habilidades para lidar com as demandas do mercado de trabalho, reflete a influência do discurso da empregabilidade na educação, presente nos documentos oficiais desde a Constituição, de 1988. Ela afirma que, a lógica da competência, aplicada à educação, promove a individualização da responsabilidade pela formação e pelo aprimoramento profissional, transferindo o foco da esfera social para o âmbito individual.

Nessa perspectiva, cabe ao professor identificar suas próprias necessidades e buscar supri-las, assumindo um papel insociável no seu desenvolvimento profissional e como consequência, as concepções sobre como organizar o ensino e sobre os modos como se dão os processos de aprendizagem, são formadas empiricamente e revelam práticas e condutas descoladas da atividade humana em sua essência social, como no caso da avaliação que, nessa lógica, assume um caráter instrumental, tornando-se o principal recurso para medir a aprendizagem tanto para o professor quanto para os alunos, a sociedade e/ou o poder público. Essa visão que reduz a aprendizagem a um conjunto de respostas está presente nas políticas públicas de diversos países e tem suas raízes nas diretrizes do Banco Mundial, as quais trazem encaminhamentos para a reforma educativa nos países emergentes (Freitas, 2002).

Observa-se, com isso, que, nos referenciais que influenciam diretamente a organização do ensino — e que orientam a estruturação curricular —, a formação de professores é frequentemente concebida como a mera aplicação de técnicas voltadas à resolução prática de situações cotidianas. Essa perspectiva reduz a atividade de ensino à sistematização procedimental de conteúdos curriculares e limita a atividade de aprendizagem à assimilação de procedimentos destinados à resolução de problemas, geralmente ancorados na percepção empírica dos sujeitos sobre suas experiências diárias. Nesse contexto, configura-se uma problemática de dupla dimensão, que envolve forma e conteúdo da avaliação. Por um lado, o formato avaliativo tende a restringir-se ao aspecto instrumental; por outro, o conteúdo avaliado permanece no plano do empírico. Distanciando-se dessas perspectivas funcionalistas, propõe-se compreender que a avaliação implica simultaneamente compreender a organização do ensino e, da mesma forma, (re)pensar o ensino, o qual exige uma reflexão crítica sobre os processos avaliativos.

Assim, a formação docente, ao ser associada ao “fazer pedagógico”, configura-se como modeladora não apenas dos objetivos do professor, mas também da função da escola, a qual passa a se orientar pelos resultados obtidos em avaliações, dando forma à organização do ensino e à percepção que o professor faz de si e do estudante. Em síntese, a busca por uma autonomia intelectual que coloca nos sujeitos a responsabilidade pelo próprio sucesso ou fracasso pode excluir o senso de coletividade presente na universalização do ensino – que, para nós, se “desenvolve na medida em que os sujeitos partilham dos mesmos objetivos e ações para alcançá-los” (Brito, 2017, p. 66).

É importante destacar que o significado de coletividade por nós defendido não se refere a um mero agrupamento de pessoas, mas implica na interdependência entre as ações dos sujeitos no coletivo. Na escola, essa lógica se remete às ações empenhadas pelo professor e pelo estudante em prol de objetivos comuns (Moura et al., 2010) e, ao modificarem o espaço social, os sujeitos também se transformam e criam novas formas de se relacionar. Em outras palavras, professores e estudantes, motivados por necessidades sociais e individuais, se engajam em ações que convergem para uma necessidade coletiva: a apropriação de conhecimentos, representando “a abstração máxima a que se chegou até o momento da humanidade” (Gladcheff, 2015, p. 41).

Nessa direção, ao tratar do conceito de *coletividade* presente em Makarenko (2012), Brito (2017) discute que o conceito, ao assumir caráter de processo e não o de premissa para o desenvolvimento, revela-se tanto nas relações como nas ações. Isso leva a compreender os elementos integrantes da organização do ensino, como a noção de formação docente. Observa-se que a identificação do papel social dos sujeitos participa da relação professor-estudante; e se entende o papel que a avaliação exerce nessa relação. Há interdependência. Em outras palavras, cada um deles (professor-estudante), diante de suas particularidades, são integrantes de um processo uno, o qual Vigotski (2001) compreende como a interligação de complexos vínculos que dão sistematicidade ao processo de humanização.

Dessa forma, diante dos resultados de instrumentos avaliativos que assumem a função de medir a relação entre ensino e aprendizagem, sustenta-se, muitas vezes, o pressuposto de que o processo de desenvolvimento tem início no âmbito individual. Essa concepção justifica o uso de avaliações voltadas à aferição de conhecimentos interiorizados, os quais seriam posteriormente refletidos no contexto social, orientando práticas e condutas alinhadas às expectativas de formação do cidadão. No entanto, Vigotski (2001, p. 67) argumenta que “o real processo de desenvolvimento do pensamento infantil [do pensamento humano] não se realiza do individual para o socializado, mas do social para o individual”. Ou seja, o desenvolvimento ocorre, primeiramente, na interação com o outro, por meio da mediação simbólica e da significação social, sendo posteriormente interiorizado pelo sujeito. Trata-se, portanto, de um processo dialético, em que o social constitui o individual.

Considerar a existência de uma estreita relação entre a significação social da avaliação e a formação de professores a partir dos princípios da teoria histórico-cultural permite retirar do indivíduo a responsabilização decorrente dos resultados esperados pelos instrumentos avaliativos. É preciso destacar que isso “não se trata de uma desresponsabilização, mas de outras formas de responsabilização que existem, não tão verticalizadas, mas combinadas com ações horizontalizadas” (Freitas, 2013, p. 350). Por conseguinte, os sujeitos não assumem a responsabilidade por alguém, mas com o outro, no processo de apropriação do patrimônio universal do gênero humano. Esse processo se manifesta nas relações mediadas pela organização do ensino e vai além do simples desenvolvimento de habilidades associa-

das ao pensamento empírico. Trata-se de promover vivências que coloquem os sujeitos em constante movimento de apropriação e ressignificação do conhecimento, orientadas por uma perspectiva de formação voltada à humanização.

A CONSTRUÇÃO SOCIAL ACERCA DO PAPEL DA AVALIAÇÃO

*Se via um papel de bala amassado,
Nunu não ligava, não.
Desamassava e fazia um vestido de festa
Para qualquer ocasião. [...]
Um ponto, um simples pontinho,
Era para Nunu um parque de diversão.
Dois pingos numa página viravam
Uma gangorra em vez de uma divisão.
(Proença & Prezoto, 2023, p. 15-17)*

Esse é apenas um trecho de uma das histórias contadas por Proença e Prezoto (2023). Ao lermos suas palavras, somos levados ao campo de recordações da infância e de lembranças das muitas crianças que conhecemos. Além disso, esse trecho tem a capacidade de nos encaminhar a possíveis leituras acerca do comportamento da menina que, se por um lado, pode ser considerada como uma criança que, facilmente, se distraí com bobagens, por outro, é vista como alguém incrivelmente criativa.

Sabemos que cada leitor realiza uma leitura singular. No entanto, ao nos concentrarmos nas interpretações mais recorrentes, percebemos que ambas tendem a associar a distração e a criatividade a atributos individuais, tratando-os como traços inerentes à natureza infantil (Charlot, 1979). Essa perspectiva, contudo, desconsidera que tais manifestações são, em essência, “apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos” (Vigotski, 2017, p. 17), revelando sua origem social e relacional.

A propósito, algo semelhante acontece quando nos referimos ao termo “avaliação”, pois, por um lado, somos invadidos por imagens de testes, provas e notas que, de forma desordenada, ocupam nosso imaginário; por outro, emergem reflexões acerca das possibilidades de acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem. Diante desse cenário, é possível que um observador considere a avaliação como um procedimento burocrático necessário para certificar a progressão dos indivíduos nas instituições educacionais. Outro, contudo, poderá reconhecê-la como um instrumento fundamental para o monitoramento sistemático da aprendizagem, validando-a como estratégia imprescindível para a correção de trajetórias e definição de novos objetivos.

De modo semelhante ao que se observa na brincadeira infantil — frequentemente interpretada como expressão da imaginação, característica comumente atribuída à infância —, diferentes observadores projetam olhares distintos sobre a avaliação, atribuindo-lhe sentidos variados. Assim como o caleidoscópio, a cada movimento surpreende com uma

nova gama de formas e cores. Para alguns, ela é vista como uma manifestação natural e incontestável da prática pedagógica, em que os instrumentos tradicionais são tomados como únicos e infalíveis mecanismos de verificação e acompanhamento da aprendizagem (Freitas, 2013).

Essa concepção, no entanto, ignora a complexidade do fenômeno avaliativo e sua natureza essencialmente relacional e construída socialmente. Como Vigotski (2001) adverte, há a diferença fundamental entre a aparência e a essência dos conceitos. Isso se reflete sobre essa prática pedagógica — do passado, do presente e que, certamente, persistirá no futuro. Isso ocorre, pois somos instigados a questionar de que forma a compreensão e a apropriação dos aspectos intrínsecos à avaliação se relacionam ao modo com que o professor os associa aos processos de ensino e de aprendizagem em sua trajetória de formação.

Sublinha-se que, ao abordar a formação de professores, faz-se referência também à formação continuada, a qual pode ocorrer tanto nos próprios espaços de trabalho desses profissionais quanto em contextos formais, como cursos de especialização e pós-graduação. Nesses ambientes, não é incomum que as concepções sobre avaliação reflitam as dimensões anteriormente discutidas, ora orientadas pelo controle, ora pelo acompanhamento da aprendizagem.

Dentre as contribuições relevantes, destacam-se os estudos de Luckesi, que esclarece a confusão recorrente entre os atos de examinar e avaliar. Tal equívoco se perpetua porque professores, escolas e sistemas de ensino frequentemente se veem condicionados por hábitos profundamente enraizados, que já operam de forma inconsciente (Luckesi, 2002, p. 84), moldando comportamentos, formas de pensar e agir ao longo do tempo. Um caso emblemático é o dos exames, cuja tradição remonta ao século XVI, nas práticas da pedagogia jesuítica (Luckesi, 2014), estendendo-se pela era dos liceus — onde eram aplicados tanto para admissão quanto para controle dos conteúdos ministrados (Pacheco, 1998) — até os dias atuais, quando ainda são frequentemente considerados instrumentos legítimos e eficazes de verificação da aprendizagem (Freitas, 2013).

Segundo Luckesi (2002, p. 83), essa continuidade histórica reflete as “representações sociais” que, ao longo do tempo, consolidaram a credibilidade da escola em relação à certificação hierárquica dos sujeitos, reforçando, concomitantemente, a confusão entre examinar e avaliar. Para o autor, enquanto o ato de examinar se associa à classificação e à seleção, focando-se no julgamento de aprovação ou reprovação, já o ato de avaliar orienta-se para a reestruturação das práticas pedagógicas, objetivando “produzir o melhor resultado possível; por isso não é classificatória, nem seletiva; ao contrário, é diagnóstica e inclusiva” (Luckesi, 2002, p. 84).

O referido autor destaca, ainda, que o ato de examinar pode ser compreendido como uma forma de tirania dentro da prática educativa, uma vez que ameaça e submete os sujei-

tos às suas sentenças. Em contraste, o ato de avaliar conjuga dois processos fundamentais: o diagnóstico e a decisão, pois “não é possível uma decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico, sem uma decisão é um processo abortado” (Luckesi, 2000, p. 3). Em outras palavras, Luckesi (2014) explica que a avaliação implica uma perspectiva dinâmica, na qual o professor dispõe das condições necessárias para reorientar suas ações pedagógicas. Diante dos resultados diagnósticos, torna-se possível deliberar sobre estratégias, instrumentos e caminhos que melhor atendam às necessidades específicas de um grupo, promovendo a aprendizagem. Esse movimento avaliativo contrapõe-se, de maneira contundente, ao caráter estático impregnado no ato de examinar (Luckesi, 2014).

Ainda que essa perspectiva reconheça que o ato de avaliar não possui uma natureza estática, é importante destacar seu papel no âmbito da formação humana. Quando concebida como ação mediadora, a avaliação não se limita à produção de transformações quantitativas. Ela também é capaz de desencadear mudanças qualitativas e funcionais, caracterizadas por processos de crescimento, metamorfose, dinâmicas e leis próprias (Vigotski, 2001, p. 101). Nessa perspectiva, a avaliação consolida-se como um instrumento fundamental para a promoção do desenvolvimento humano. Isso porque, mais do que um mecanismo de diagnóstico, ela permite um movimento reflexivo de análise e síntese das ações que se realizam ao longo das atividades de ensino e aprendizagem.

Os estudos desenvolvidos por Hoffmann, desde meados da década de 1990 — referência no campo da avaliação em espaços de formação docente —, convergem com as conclusões de Luckesi (2000, 2002, 2014) ao enfatizarem a necessidade de compreender os processos avaliativos a partir da lógica do movimento “ação-reflexão-ação” (Hoffmann, 1994, p. 56). Essa abordagem busca superar o paradigma tradicional, sentencioso e classificatório, característico dos exames fundamentados no modelo “transmitir-verificar-registrar” (Hoffmann, 1994, p. 51).

A referida pesquisadora argumenta que romper com concepções burocráticas, classificatórias e excludentes na avaliação permite ao professor estabelecer uma “relação dialógica na construção do conhecimento, privilegiando a feição de mediação sobre a de informação na avaliação do aluno” (Hoffmann, 1994, p. 59). A estudiosa concebe a avaliação como inerente a um processo dialógico de mediação, no qual observar e analisar criam oportunidades de aprendizagem por meio de desafios intelectuais e de relações afetivas equilibradas (Hoffmann, 2015, p. 59). Essa perspectiva transcende a mera descrição de conhecimentos adquiridos, focando no potencial de desenvolvimento do aluno.

Embora a avaliação defendida por Hoffmann (1994, 2015) incorpore a dimensão dialógica, distanciando-se da mera ação de examinar, essa concepção ao centrar-se em uma perspectiva de singularidade, facilmente pode relacionar-se para uma compreensão individualista:

mesmo que o educador trabalhe com muitos alunos, sua relação, no processo avaliativo, se estabelecerá de forma diferente com cada um deles. Por meio da ação mediadora e da sua intervenção pedagógica, ele estará afetando vidas e influenciando aprendizagens individuais. Da mesma forma, cada aluno irá estabelecer maiores ou menores vínculos intelectuais e afetivos com cada professor, resultando em atitudes e respostas diversas por parte destes. Assim, o processo avaliativo mediador é sempre de caráter singular no que se refere aos estudantes, uma vez que as decisões avaliativas (inclusivas ou excludentes) afetam individualmente os sujeitos educativos (Hoffmann, 2015, p. 2).

A questão que se apresenta na ênfase na singularidade da relação professor-aluno, centra-se em não considerar a perspectiva de Vigotski (2001, 2010) sobre a zona de desenvolvimento proximal. Para Vigotski (2010), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorre primeiramente no plano interpsíquico, social e posteriormente no intrapsíquico, individual. Nas palavras do estudioso russo, “toda função psíquica superior no desenvolvimento da criança vem à cena duas vezes: a primeira como atividade coletiva, social, ou seja, como função interpsíquica; a segunda, como atividade individual, como modo interior de pensamento da criança, como ação intrapsíquica” (Vigotski, 2010, p. 483). De outro lado epistemológico, pode-se dizer que a aprendizagem, portanto, se inicia na esfera social. Como afirmam Marx e Engels (1998, p. 30), “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência”.

A educação escolar, ao criar condições para a apropriação da cultura humana por meio da atividade pedagógica, não se limita ao saber erudito ou às manifestações artísticas. Compreende-se, portanto, que seu escopo deve abranger “tudo aquilo que o homem produz historicamente, em sua contraposição à necessidade natural” (Paro, 2022, p. 196). Essa apropriação exige uma análise crítica, que considere os conceitos em sua relação com os significados históricos que os constituem, e não de forma isolada ou descontextualizada (Favareto, 2022). Como afirma Favareto (2022, p. 112),

[...] o ensino busca ampliar a percepção imediata do estudante, fazendo-o estabelecer relações entre o conceito formalizado e a prática social em desenvolvimento. Neste exercício reflexivo, as contradições são incorporadas como parte integrantes do conceito na prática. Uma vez pontuadas, pelo menos em parte, o questionamento não se encerra, pois ainda, é necessário provocar reflexões sobre as razões de tais conceitos permanecerem, bem como, sobre suas interferências na permanência da forma de ser social.

Defendemos uma outra dimensão para a avaliação, a qual vá além do controle e do acompanhamento. Acreditamos que a avaliação, como ação-instrumento de análise da atividade de ensino e aprendizagem, deve possibilitar que os indivíduos se apropriem da cultura produzida historicamente. Nesse sentido, deve impulsionar “o desenvolvimento de um tipo especial de pensamento, o teórico, que instrumentaliza os sujeitos para que, mais do que exercer uma profissão e viver em sociedade, possam desenvolver em si as máximas capacidades humanas” (Prado, 2021, p. 96).

Assim, tanto na microesfera da sala de aula quanto na macroesfera das políticas públicas, o alerta feito por Helena Freitas (2002) há mais de duas décadas permanece atual. A compreensão da avaliação como instrumento de controle do trabalho docente ainda não foi superada. Pelo contrário, essa lógica foi incorporada à cultura escolar e ganhou legitimidade, especialmente por sua influência na orientação do planejamento de futuras ações e intervenções pedagógicas. Essa concepção é sustentada pela ideia de infalibilidade atribuída à avaliação ao longo do tempo — uma característica que ainda persiste nos atuais documentos normativos da educação brasileira. Um exemplo claro encontra-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, ao tratar da avaliação no contexto escolar, afirma a importância de “construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (Brasil, 2017, p. 17).

Mesmo que o documento considere a avaliação diante do contexto e das condições de aprendizagem, à medida que a introdução de políticas de responsabilização e modos de controle que, sob a temática das competências, foram inseridos na cultura escolar e legitimados pelos sujeitos que ocupam os espaços educativos em um movimento acrítico, via formação de professores (Freitas, 2002), a avaliação passou a configurar-se como um instrumento cujos registros apresentam como fim a validação do desempenho da escola e dos sujeitos envolvidos na relação entre o ensino e a aprendizagem. Isso delineia-se dois processos que merecem nossa atenção. O primeiro se relaciona à utilização de instrumentos que, em diferentes esferas, serão assumidos como sinônimos da “qualidade da educação” por possibilitarem a verificação do ensino a partir do desempenho dos estudantes (Altmann, 2002), e, por servirem ao que Luiz Freitas (2016) descreve como meio de controle, não apenas no que diz respeito ao currículo, mas, sobretudo, às práticas de ensino presentes nas escolas, uma vez que seus resultados incidem diretamente sobre a organização do trabalho pedagógico realizado pelo professor. O segundo processo, intimamente vinculado ao primeiro, se relaciona à legitimação de práticas ocultadas por nomenclaturas que, por mais que “discurssem” sobre o ato de avaliar, continuam por reproduzir velhos hábitos que reforçam a naturalização de estratégias das quais possuem como foco a conquista de metas e o alcance de competências (Freitas, 2016; 2017).

Dentro dessa lógica, observa-se que a necessidade de avaliar, mesmo quando orientada por uma intencionalidade aparentemente legítima — como aquelas voltadas à validação e implementação de políticas públicas, ao monitoramento do desempenho educacional, ao diagnóstico de necessidades dos sistemas de ensino ou, em uma dimensão mais restrita, à identificação de defasagens de aprendizagem, à verificação de saberes sobre conteúdos curriculares, à avaliação da qualidade das aulas, ou ainda, à atribuição de notas ou menções —, frequentemente contraria a intencionalidade formativa que deveria guiar as ações

pedagógicas. Segundo a perspectiva da AOE, essa intencionalidade deve visar o impacto real sobre os sujeitos, promovendo transformações no desenvolvimento de suas funções psíquicas e possibilitando a apropriação de conceitos científicos (Moura et al., 2010, p. 220). Quando esse princípio é desconsiderado, o que se revela, na prática, é uma *pseudointencionalidade pedagógica*, que se distancia da função formativa e transformadora da avaliação.

Em referência ao “pseudoconceito” denominado por Vigotski (2001), chamamos de “pseudointencionalidade” a operacionalização desses instrumentos ao longo do desenvolvimento das práticas pedagógicas, pois, também, de acordo com as análises de Helena Freitas (2013) acerca dos processos avaliativos internos e externos às escolas, essa “pseudointencionalidade” carrega consigo o senso da infalibilidade. Isso advém, porque a avaliação em sua dimensão instrumental e operacional apresenta-se como principal alternativa de acompanhamento do ensino e da aprendizagem, em detrimento das condições sociais de produção do saber e do contexto de sua elaboração.

Acrescenta-se que tais processos avaliativos atrelados a essas dimensões incorrem naquilo que Vigotski (2001) explica acerca dos *velhos equívocos da escola*. Segundo o referido estudioso, por vezes, a pedagogia valoriza somente o que sujeito consegue realizar sozinho, desconsiderando que o ensino deveria criar condições para que a criança pudesse passar daquilo que sabe para aquilo que ela não sabe. Logo, o educando deve desencadear “no curso da aprendizagem aqueles processos de desenvolvimento que atualmente se encontram na zona de desenvolvimento imediato” (Vigotski, 2001, p. 333).⁵

Fundamentada, principalmente por Moraes (2008) e Moraes e Moura (2009), além de outros pesquisadores que estudam a teoria histórico-cultural e os fundamentos teórico-metodológicos da AOE, Prado (2021) discute a possibilidade de uma terceira dimensão que desloca a avaliação das dimensões instrumentais e operacionais, considerando-a como ação-instrumento que medeia a relação entre o ensino e a aprendizagem. Isso acontece, pois considera a tomada de consciência do professor acerca de sua presença ao longo de todas as etapas da atividade de pedagógica. Significa, então, compreender a avaliação como mediadora das ações realizadas pelos sujeitos na objetivação que envolve a interdependência entre o ensino e a aprendizagem.

Nessa perspectiva teórica, as ações e operações realizadas pelos sujeitos em atividade podem promover mudanças qualitativas significativas no desenvolvimento humano.

⁵ Prestes (2013), ao analisar a expressão original em russo Zona Blijaichego Razvitia, observa que a tradução mais adequada do conceito formulado por Vigotski seria “zona de desenvolvimento iminente”. A autora argumenta que a substituição dos termos usualmente empregados — como “proximal”, “próximo” ou “imediatamente próximo” — por “iminente” não se trata de uma mera variação lexical, mas de uma mudança significativa na interpretação do conceito, cuja compreensão continua a ser debatida e aprofundada em diferentes contextos teóricos ao redor do mundo. Para Prestes, os termos mais comuns não expressam com precisão a essência da ideia proposta por Vigotski, que reside justamente na possibilidade concreta de desenvolvimento. Ainda assim, ao optarmos por utilizar termos como “proximal” ou “iminente” neste trabalho, é fundamental fazê-lo com base no referencial teórico adotado, a fim de preservar a complexidade e a profundidade do conceito, evitando sua redução a interpretações simplificadas.

Isso porque, nessa dinâmica, professores e estudantes passam a participar ativamente da construção de sentidos próprios diante dos conceitos científicos historicamente elaborados. Esses conceitos, cuja significação social lhes é apresentada por meio de uma organização intencional da atividade de ensino, rompem com modelos tradicionais em que o saber é transmitido de forma pronta e acabada (Araujo, 2003). Por conseguinte, tratar da construção social acerca da avaliação no processo de formação de professores implica na constante reflexão que o professor realiza acerca da “coincidência ou não entre os resultados atingidos por suas ações e os objetivos propostos” (Moura *et al.*, 2010, p. 221).

Compreendendo essa lógica, assim como alguns observadores se deixam levar pela aparência da imaginação como algo inerente à natureza infantil, também não devemos nos deixar enganar pelas aparências que envolvem os processos avaliativos. Frequentemente, avaliar é associado apenas ao controle e ao acompanhamento da aprendizagem, sem considerar “a profunda diferença entre os vínculos dinâmico-causais e as relações que estão por trás dessa aparente semelhança externa” (Vigotski, 2001, p. 239). Na perspectiva aqui defendida, a avaliação deve ser concebida como parte integrante de todo o processo educativo, e não apenas como seu desfecho. Ela torna-se, portanto, uma dimensão inseparável do planejamento, da realização e do desfecho das atividades de ensino e aprendizagem. Para o estudante, ela se configura como instrumento de regulação do próprio movimento de apropriação dos conceitos. Para o professor, a avaliação oferece subsídios para organizar e planejar suas intervenções, funcionando como elemento regulador da atividade de ensino.

Nesse sentido, “formar-se professor” sobrepuja situações relacionados à graduação, à pós-graduação ou, ainda, àquelas que ocorrem em momento específicos nos espaços de trabalho, pois essa “*forma-ação*” revela-se, ainda, na intencionalidade que permeia todo o processo de ensino. Isso significa superar práticas e condutas que, orientadas pela “pseudointencionalidade pedagógica”, não levam em consideração a unidade entre ensino e aprendizagem, permanecendo presa às práticas avaliativas que revelam apenas fragmentos daquilo que outrora foi apropriado pelos sujeitos. Ao formar-se – continuamente – professor, o sujeito toma consciência da relação intrínseca entre a avaliação e os modos de organização do ensino, significando-a como um fio condutor que orienta sua atividade docente e, nesta, ao formar novas gerações, forma-se. Nisso reside as possibilidades de desenvolvimento da potencialidade humana do vir a ser.

PALAVRAS FINAIS

Ao adotar a teoria histórico-cultural como referencial para discutir em que medida a construção de significações sociais atribuídas ao papel da avaliação na organização do ensino contribui para o processo de formação de professores, evidencia-se a necessidade de compreendê-la para além das dimensões voltadas ao controle ou ao acompanhamento da

aprendizagem. A avaliação deve ser entendida como uma ação-instrumento mediadora da atividade pedagógica, orientada para a apropriação da cultura historicamente produzida.

Nessa perspectiva, a avaliação não se limita à verificação do conhecimento adquirido nem ao controle burocrático da trajetória dos sujeitos pelas instituições escolares. Ao contrário, ela deve impulsionar o desenvolvimento humano, ao permitir a análise e a síntese da relação dialética entre o ensinar e o aprender como possibilidades inerentes à atividade de ensino e à atividade de aprendizagem. Como apontamento final deste estudo, pode-se afirmar que, assim como a criatividade de Nunu é, equivocadamente, associada a uma característica natural da infância (Charlot, 1979), muitas práticas avaliativas, embora busquem romper com a lógica tradicional dos exames, ainda se mantêm ligadas a uma concepção superficial da avaliação. Persistem ancoradas em sua suposta infalibilidade e na ilusão de apropriação de conteúdos por parte dos estudantes, sem considerar as complexidades envolvidas nos processos formativos.

O alerta de Vigotski (2001, p. 190) sobre os fenômenos que estão incrustados na aparência dos elementos formadores dos pseudoconceitos — segundo o qual “embora fenotipicamente semelhante ao conceito empregado pelos adultos em sua atividade intelectual, é muito diferente do conceito propriamente dito pela essência e pela natureza psicológica” — reforça a perspectiva aqui defendida sobre a avaliação. Essa concepção nos indica a necessidade de reconhecer que a avaliação não se limita à aprendizagem, mas se estende ao ensino. Sob essa ótica, a avaliação assume o papel de “ação-instrumento mediador” na relação entre ensino e aprendizagem. Nessa dinâmica, o professor organiza seu trabalho com o objetivo de favorecer a apropriação da cultura historicamente produzida, e sua intencionalidade, inicialmente concebida no plano da imaginação, concretiza-se na prática pedagógica. Nesse processo, novas relações se estabelecem e transformam as necessidades dos sujeitos, à medida que estes passam a intervir e modificar a própria realidade em que estão inseridos.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

- Altmann, H. (2002). Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, 28(1), 77–89. <https://www.scielo.br/j/ep/a/gXrrXjGztGfmRqhqlHqKqgt/>
- Araújo, E. S. (2003). **Da formação e do formar-se: a atividade de aprendizagem docente em uma escola pública** [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Universidade de São Paulo.

- Araújo, E. S., & Moraes, S. P. G. (2017). Dos princípios da pesquisa em educação como atividade. In: Moura, M. O. de (Org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. Loyola.
- Brasil. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal. https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. (1993). **Plano decenal de educação para todos – 1993-2003**. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002598.pdf>
- Brasil. Ministério da Educação. (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. MEC/SEF.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2013c). **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. MEC. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2017). **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>
- Brito, K. D. M. de A. (2017). **A constituição do coletivo e o processo de significação docente** [Dissertação de mestrado]. Universidade de São Paulo.
- Chaddad, F. R. (2015). Análise crítica da elaboração, da pedagogia e da orientação dos PCNs. **Revista Mimesis**, 36 (1), 5–24. https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v36_n1_2015_art_01.pdf
- Charlot, B. (1979). **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Zahar.
- Cury, C. R. J. (1998). Lei de diretrizes e bases e perspectivas da educação nacional. **Revista Brasileira de Educação**, 8, 72–85. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24781998000200007&script=sci_arttext
- Cury, C. R. J. (2002). Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, 116, 245–262. <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n116/n116a10.pdf>
- Organização das Nações Unidas. (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>
- Favoreto, A. (2022). Conhecimento e ensino escolar: da lógica formal à lógica dialética. **Revista Praxis**, 14(27). <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/3939>
- Freitas, H. C. L. de. (2002). Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, 23 (80), 136–167. <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/?lang=pt>

- Freitas, H. C. L. de. (2013). Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, 43 (148), 348–365. <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v43n148/v43n148a18.pdf>
- Freitas, L. C. (2014). Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, 35 (129), 1085–1114. <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/>
- Freitas, L. C. (2016). A importância da avaliação e seus desafios: em defesa de uma responsabilização participativa. **Em Aberto**, 29 (96). <https://bds.unb.br/handle/123456789/1441>
- Freitas, L. C., et al. (2017). **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Vozes.
- Gladcheff, A. P. (2015). **Ações de estudo em atividade de formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais** [Tese de doutorado]. Universidade de São Paulo.
- Hoffmann, J. M. L. (1994). Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. In: **Avaliação do rendimento escolar** (pp. 51–59). FDE. <https://sitee.com.br/sistema1/arquivos/imagens/histogeo/jussara-h.pdf>
- Hoffmann, J. (2015). Avanços nas concepções e práticas da avaliação. In: **Congresso Internacional de Tecnologia na Educação** (pp. 1–7). <https://sitee.com.br/sistema1/arquivos/imagens/histogeo/jussarahofman-avaliacao.pdf>
- Limeira, L. C. (2012). Avaliação institucional na escola pública brasileira: mecanismos contraditórios e complementares na educação. In: **Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação**. Zaragoza. https://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/LucianaCordeiroLimeira_int_GT2.pdf
- Luckesi, C. C. (2000). O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. **Revista Pátio**, 12, 6–11.
- Luckesi, C. C. (2002). Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, 4 (2), 79–88. <https://www.redalyc.org/pdf/715/71540206.pdf>
- Luckesi, C. C. (2014). **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. Cortez Editora.
- Makarenko, A. (2012). **Poema pedagógico** (T. Belinky, Trad.; Z. Prestes, Pós-f., 3ª ed.). Editora 34.
- Marques, M. (1992). A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. **Em Aberto**, 12 (54).
- Marx, K., & Engels, F. (1998). **A ideologia alemã** (L. C. C. Costa, Trad.).

- Militão, S. C. N., Militão, A. N., & Perboni, F. (2011). Do PNE/2001 ao novo PNE (2011–2020): o financiamento da educação em análise. *In: Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação* – SIRSSE (Vol. 1, pp. 8090–8102). Curitiba.
- Moraes, S. P. G. de. (2008). **Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em matemática**: contribuições da teoria histórico-cultural [Tese de doutorado]. Universidade de São Paulo.
- Moraes, S. P. G., & Moura, M. O. de. (2009). Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em matemática: contribuições da teoria histórico-cultural. **Bolema**–Boletim de Educação Matemática, 22 (33), 97–116. <https://www.redalyc.org/pdf/2912/291221900006.pdf>
- Moura, O. de, Araújo, E. S., Moretti, V. D., Panossian, M. L., & Ribeiro, F. D. (2010). Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, 10 (29), 205–229. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114444012.pdf>
- Paro, V. H. (2022). **O capital para educadores: aprender e ensinar com gosto a teoria científica do valor**. Expressão Popular.
- Pacheco, J. A. (1998). **Avaliação da aprendizagem**. Porto Editora
- Prado, A. C. F. C. (2021). **Avaliação dialética: da medição à mediação** [Dissertação de mestrado]. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.
- Prestes, Z. R. (2013). A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Revista de Educação Pública**, 22 (49/1), 295–304. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2238-20972013000200006&script=sci_abstract
- Proença, D., & Prezoto, V. (2023). **A brincadeira de Nunu**. Leiturinha.
- Ravitch, D. (2010, 2 de agosto). Nota mais alta não é educação melhor. **O Estado de S. Paulo**. <https://ciencia.estadao.com.br/noticias/geral,nota-mais-alta-nao-e-educacao-melhor-imp-,589143>
- Ruiz, M. J. F. (2008). Trabalho coletivo na escola pública: contribuições pedagógicas de Anton Semionovitch Makarenko. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, 9 (1–2), 223–223. <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/62>
- Vigotski, L. S. (2001). **A construção do pensamento e da linguagem** (P. Bezerra, Trad.). Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2010). **Psicologia pedagógica** (P. Bezerra, Trad., 3ª ed.). WMF Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2017). O problema do ambiente na Pedologia. In A. M. Logarezi & R. V. Puentes (Orgs.), **Ensino desenvolvimental: antologia** (Livro 1, Vol. 4). EDUFU.

Apéndice - Información sobre el artículo

Historico editorial

Submetido: 21 de Enero de 2025.

Aprobado: 20 de Julio de 2025.

Publicado: 5 de Septiembre de 2025.

Como Citar — APA

Araujo, E. S., & Prado, A. C. de F. C. (2025). A Formação de Professores e a Avaliação na relação entre o Ensino e a Aprendizagem. *PARADIGMA, XLVI*(Edición Temática 1), e2025022.
<https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2025.e2025022.id1739>.

Como Citar — ABNT

ARAÚJO, Elaine Sampaio; PRADO, Ana Carolina de Fazzio Carmo. A Formação de Professores e a Avaliação na relação entre o Ensino e a Aprendizagem. *PARADIGMA*, Maracay, v. XLVI, Edição Temática 1, e2025022, Sep., 2025.
<https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2025.e2025022.id1739>.

Conflicto de intereses

Nada que declarar.

Declaración de disponibilidad de datos

Todos los datos han sido presentados/generados en este artículo.

Derechos autorales

Los derechos de autor pertenecen a los autores, que conceden a la revista **Paradigma** los derechos exclusivos de primera publicación. Los autores no serán remunerados por la publicación de sus artículos en esta revista. Los autores están autorizados a celebrar contratos adicionales por separado, para la distribución no exclusiva de la versión del artículo publicado en esta revista (por ejemplo, publicación en un repositorio institucional, en un sitio web personal, publicación de una traducción o como capítulo de un libro), con reconocimiento de autoría y primera publicación en esta revista. Los editores de la revista **Paradigma** tienen derecho a realizar ajustes textuales y adecuación normativas en este artículo.

Acceso libre

Este artículo es de acceso abierto (**Open Access**) y sin gastos de envío ni de procesamiento del artículo (**Article Processing Charges - APCs**). El acceso abierto es un amplio movimiento internacional que pretende proporcionar acceso en línea libre y gratuito a la información académica, como publicaciones y datos. Una publicación se define como de acceso abierto cuando no existen barreras financieras, legales o técnicas para acceder a ella; en otras palabras, cuando cualquiera puede leerla, descargarla, copiarla, distribuirla, imprimirla, investigarla o utilizarla en la educación o de cualquier otra forma dentro de los acuerdos legales.



Licencia de uso

Este artículo es licenciado con **Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)**. Esta licencia le permite compartir, copiar y redistribuir el artículo en cualquier medio o formato. La licencia no permite utilizar el material con fines comerciales ni adaptarlo, remezclarlo o transformarlo.



Comprobación de similitud

Este artículo fue sometido a una comprobación de similitud utilizando el software de detección de texto **iThenticate** de Turnitin, a través del servicio de **Similarity Check** de la Crossref.



Proceso de evaluación

Revisión por pares a doble ciego (**Double blind peer review**).

Editor

Fredy E. González

Editoras convidadas

Ettiène Cordeiro Guérios

Edvonete Souza de Alencar

Martha Cecilia Mosquera Urrutia

Publisher

Este artículo ha sido publicado en la revista **Paradigma** vinculada al Centro de Investigaciones Educativas Paradigma (CIEP) del Departamento del Componente Docente de la **Universidad Pedagógica Experimental Libertador** (Núcleo Maracay). La revista **Paradigma** publica artículos de carácter técnico-científico, derivados de estudios e investigaciones que sirvan de apoyo al desarrollo del conocimiento educativo, propiciando el diálogo entre los diferentes campos de la educación. Las ideas expresadas en este artículo son de los autores y no representan necesariamente la opinión del consejo editorial o de la universidad. En Brasil, la revista Paradigma obtuvo la calificación **Qualis A1** en la **Evaluación CAPES (2017-2020)**.

