



## **Processo avaliativo educacional no Brasil: uma revisão a partir do processo histórico e do marco legal**

Francisco Magalhães de Lima<sup>1\*</sup>, Reginaldo Diogenes de França<sup>2</sup>, Juliana Martins Godin<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Mestrado em Educação, Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO, Campus Ariquemes, Ariquemes - RO. <sup>2</sup>Mestrado em Educação, Docente do IFRO, Campus Ji-Paraná, Ji-Paraná - RO. <sup>3</sup>Mestrado em Educação, Docente do IFRO, Campus Ji-Paraná.

\*Autor para correspondência: Francisco Magalhães de Lima (francisco.lima@ifro.edu.br).

### **Resumo**

Este artigo procura refletir sobre os caminhos percorridos pelos métodos de avaliação escolar no Brasil. Motivados pelas provocações oriundas das discussões da disciplina sobre Avaliação, no Mestrado Profissional em Educação Escolar, da Universidade Federal de Rondônia, no ano de 2014, procuramos entender como o processo avaliativo se constituiu historicamente na educação brasileira. Num primeiro momento, expomos uma revisão do processo histórico percorrido por esses métodos até a década de 1990, considerando-se aspectos antropológicos e influências dos modelos internacionais nas práticas avaliativas adotadas atualmente. Em um segundo momento, serão expostos e analisados alguns princípios norteadores e implicações presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, concernentes às práticas adotadas em sala de aula, principalmente no âmbito do ensino básico. A revisão bibliográfica de autores que fazem uma leitura crítica da construção histórica do processo avaliativo no Brasil permite enxergar aspectos significativos para um entendimento mais global da educação. O tema avaliação educacional pode ser abordado através de diferentes enfoques teóricos englobando processos, métodos e sistemas específicos. No senso comum, o termo “avaliação” é geralmente relacionado a instrumentos de medida pontuais, presentes no cotidiano escolar por centenas de anos, associado a padrões rigorosos e pouco claros. Entender o processo avaliativo de forma descontextualizada pode nos levar à formulação de propostas que não atinjam os objetivos pretendidos, contribuindo mais para uma visão restritiva. Por outro lado, o entendimento contextualizado da avaliação nos permite rever processos e construir propostas mais coerentes com os desafios educacionais contemporâneos. Em nosso percurso analítico encontramos uma dicotomia entre o que é proposto no âmbito legal e a forma como a avaliação é concebida e aplicada na prática.

Recebido para publicação: /04/2016 - Aprovado: 12/07/2016

**Palavras-chave:** história da avaliação, LDB, educação.

## **Educational evaluation process in Brazil: a review from the historical process and the legal framework**

### **Abstract**

This article seeks to reflect on the paths taken by the school evaluation methods in Brazil. Driven by the provocations coming from the discussions of the subject of evaluation, the Professional Master in School Education, Federal University of Rondônia, in 2014, try to understand how the evaluation process has historically constituted in Brazilian education. At first, we set out a review of the historical process covered by these methods until the 1990s, considering anthropological aspects and influences of international standards in evaluation practices currently adopted. In a second stage, will be presented and analyzed some guiding principles and implications present in the Law of Guidelines and Bases of National Education, concerning the practices in the classroom, especially in the primary school. The literature review of authors who make a critical reading of the historical construction of the evaluation process in Brazil allows you to see significant aspects for a more comprehensive understanding of education. The educational evaluation issue can be addressed through different theoretical approaches covering specific processes, methods and systems. In common sense, the term "evaluation" is usually related to specific measurement instruments, in everyday school life for hundreds of years associated with rigorous and unclear standards. Understanding the evaluation process decontextualized form can lead us to the formulation of proposals that do not meet the intended objectives, contributing more to a restrictive view. On the other hand, the assessment of contextualized understanding allows us to review processes and build more coherent proposals with contemporary educational challenges. In our analytical path we find a dichotomy between what is proposed in the legal framework and how the assessment is designed and implemented in practice.

**Key words:** history of evaluation, LDB, education.

### **Introdução**

Os estudos acerca do processo avaliativo educacional no Brasil nos remetem para a importância de traçarmos uma trajetória histórica da avaliação em nosso país, a fim de respondermos a duas perguntas: como chegamos até aqui? o que dizem as bases legais sobre esse tema?.

Para a argumentação pretendida sobre o tema central, “Processo avaliativo educacional no Brasil”, faz-se necessário perpassar pela história da educação brasileira. Entretanto, dentro dos limites do presente trabalho, não é possível abordar tantos aspectos com profundidade, uma vez que trata-se de cinco séculos de história. Faremos então uma

síntese das principais questões que influenciaram as práticas avaliativas adotadas atualmente no Brasil e dos processos que deram origem a essas práticas.

Primeiramente procuramos traçar um roteiro histórico da educação no Brasil com algumas inferências sobre os métodos avaliativos. Em seguida, nos deteremos na análise do embasamento legal presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sobretudo nos itens que tratam a avaliação educacional como um processo contínuo, colocando o processo de aprendizagem do aluno como centro do ato avaliativo.

### **Metodologia**

O processo metodológico do presente trabalho teve por base a revisão bibliográfica de autores que fazem uma leitura crítica da construção histórica do processo avaliativo no Brasil permitindo enxergar aspectos significativos para um entendimento mais global da educação. O tema avaliação educacional pode ser abordado através de diferentes enfoques teóricos englobando processos, métodos e sistemas específicos. No senso comum, o termo “avaliação” é geralmente relacionado a instrumentos de medida pontuais, presentes no cotidiano escolar por centenas de anos, associado a padrões rigorosos e pouco claros. Entender o processo avaliativo de forma descontextualizada pode nos levar à formulação de propostas que não atinjam os objetivos pretendidos, contribuindo para uma visão restritiva. Por outro lado, o entendimento contextualizado da avaliação nos permite rever processos e construir propostas mais coerentes com os desafios educacionais contemporâneos.

### **Construção histórica do processo avaliativo educacional no Brasil**

O processo histórico da avaliação escolar no Brasil é permeado por uma série de ideologias e comportamentos marcados por fatores culturais, políticos e econômicos que começam com a chegada dos portugueses ao “Novo Mundo”.

Saviani (2010) aponta que, com o objetivo de aculturar e converter tanto os nativos, considerados pelos colonizadores como “ignorantes” e “ingênuos”, quanto os degredados e aventureiros que para cá viessem, a educação iniciou-se no Brasil sob uma atmosfera “civilizatória” e religiosa.

O modelo pedagógico implantado pelos Jesuítas (1549) era herança dos costumes medievais, caracterizado por intensa espiritualidade e grande interesse pelo conhecimento alcançado através da “Revelação Divina”. Utilizada pela metrópole como instrumento de

dominação, a catequização dos nativos configurou, segundo Saviani (2010), em um processo de depreciação da cultura local.

Não podemos deixar de reconhecer que, segundo Rauber (2008), as populações que aqui viviam já possuíam características próprias de se fazer educação. Embora os portugueses tenham trazido padrões concernentes à moral, aos costumes e a religiosidade europeia, isso não anula a existência prévia de práticas baseadas nos modos de viver de cada tribo.

Devido a uma decisão estratégica da coroa portuguesa, o modelo educacional jesuítico foi substituído, visto que não atendia aos interesses comerciais emanados pelo Estado. Embora não se falasse em avaliação nesse período, são os exames orais que iniciam a verificação da aprendizagem dos alunos e instituem o processo de classificação, promoção e atribuição de graus e títulos.

A partir do século XVI, os métodos de ensino na Europa e as formas de avaliação passam a ser influenciados pelo humanismo, movimento intelectual que ganhou força nesse período. Manifestado em duas correntes, trazia valiosas contribuições para a educação, visando atender à individualidade dos alunos, considerando suas aptidões, interesses e necessidades.

Essa nova forma de pensar, que foi a base da Ciência Moderna, permite que o homem se distancie das imposições medievais e passe a questionar os fatos, fundamentando-os através da experimentação, contrapondo-se ao apelo sobrenatural e recusando explicações transcendentais. Nesse ambiente receptivo, começam a serem abertas novas escolas ao longo de todo o continente, inclusive em cidades e vilas menores.

As avaliações consistiam em leituras em voz alta, exigindo-se dos alunos pronúncia correta, expressão vocal e tom de voz moderado. Era avaliado também o comportamento no que diz respeito às boas maneiras e moralidade: se considerado habilitado, o estudante poderia prosseguir com seus estudos; caso contrário, aquele nível deveria ser repetido até que o sucesso fosse alcançado.

Percebe-se nesse momento que, embora o pensamento renascentista tenha repercutido fortemente nos métodos de ensino utilizados nas escolas, principalmente pelos avanços intelectuais e científicos, não questionavam ainda os processos de avaliação. Os instrumentos avaliativos rígidos permaneceram inalterados por mais um século.

Ainda no século XVI o uso da tecnologia da prensa móvel permitiu que livros fossem reproduzidos de forma rápida, sendo acessíveis a todos por meio das bibliotecas. Esse foi um marco importante na história da educação repercutindo nos próximos séculos por contribuir significativamente na produção e divulgação do conhecimento.

Dessa forma o pensamento revolucionário de René Descartes, conhecido como “pai da ciência Moderna”, passou a ser amplamente divulgado em escolas e universidades levando a sociedade a pensar o ensino a partir da ótica filosófica. Em sua obra "Discurso do Método", Descartes ofereceu efetivas contribuições para a educação questionando a tradição escolástica<sup>1</sup>, por considerar seus conteúdos nada práticos, confusos e obscuros, e propondo o Método Cartesiano como caminho para a produção de conhecimentos seguros, a partir de quatro regras para encaminhar o espírito na busca da verdade: evidência, análise, síntese e verificação.

Loguercio e Del Pino (2007) observam uma ampla aplicação da Ciência Moderna em sala de aula nesse momento, por possibilitar um resgate na autoestima do aluno através da valorização do conhecimento implícito. Segundo Reale (2004), essas premissas são de uso constante também nos dias atuais, inclusive na prática da avaliação.

Entretanto, apesar dos novos olhares voltados para a educação, as escolas religiosas, tanto protestantes quanto católicas, ainda insistiam nos rígidos exames orais. Foi somente no ano de 1702, em Cambridge, na Inglaterra, que utilizou-se pela primeira vez o teste escrito.

A partir do século XVII, ainda na Europa, uma forte reação contra o ensino humanista tradicional colaborou para que fosse construído um sistema educativo inteiramente novo no qual a educação da criança passa ao domínio exclusivo e absorvente do Estado. Por influência das ideias materialistas e anticlericais do racionalismo, do enciclopedismo e do naturalismo, surge o laicismo - rejeição à influência da Igreja na esfera pública do Estado, pois considera que os assuntos religiosos só devem pertencer à esfera privada de cada indivíduo.

Ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX, novas correntes ganharam força, como o individualismo, o socialismo, o nacionalismo e pragmatismo, influenciando um grande número de teorias educacionais.

No Brasil, desde o início de sua colonização, percebemos uma estagnação nos métodos educativos que estendeu-se por séculos. Essa situação se deve principalmente aos meios de comunicação rudimentares disponíveis na época e ao fato de que somente podiam entrar no país os livros que fossem autorizados pelo reino.

Enquanto na Europa fervilhavam novas ideias, em nosso país ainda se aplicavam práticas de ensino advindas do século XV. Não se falavam em cursos de capacitação para

---

<sup>1</sup> Segundo Marone (2003), Escolástica foi um método de ensino dominante nas universidades medievais europeias por cerca de quatrocentos anos (1100 a 1500 d.C.), que conciliava a fé cristã com o pensamento racional, colocando-se forte ênfase na dialética para ampliar o conhecimento por inferência e resolver contradições. A obra *Summa Theologica* de Tomás de Aquino é vista como maior exemplo da Escolástica.

professores e o acesso aos materiais impressos era extremamente controlado. Nesse período era proibida a publicação de qualquer documento que fosse contra os ideais da religião e do governo, perpetuando-se, assim, a ignorância do povo da colônia.

As práticas docentes, após a expulsão dos jesuítas, tiveram seus problemas acentuados, principalmente pela falta de professores. No sistema implantado por Marquês de Pombal,

Não havia currículo, no sentido de estudos ordenados e hierarquizados, nem a duração prefixada se condicionava ao desenvolvimento de qualquer matéria. O aluno se matriculava em tantas “aulas” quantas fossem as disciplinas que desejasse. Para agravar esse quadro, os professores eram geralmente de baixo nível, improvisados e mal pagos, em contraste com o magistério dos jesuítas, cujo preparo chegava ao requinte. Nomeados em regra por indicação ou sob concordância de bispos, tornavam-se “proprietários” das respectivas aulas régias que lhes eram atribuídas, vitaliciamente, como sesmarias ou títulos de nobreza”. (CHAGAS, 1980, apud PILETTI, 2002, p.36/37).

Segundo Gomes (2011), só de Portugal mudaram-se para o Brasil entre 1700 a 1800 mais de meio milhão de pessoas. A população da colônia, estimada em cerca de 300 mil habitantes na última década do século XVII, saltou para mais de 3 milhões por volta de 1800. Era uma população analfabeta e carente de tudo. Na cidade de São Paulo de 1818, já no governo de D. João VI, apenas 2,5% dos homens livres em idade escolar eram alfabetizados.

No início do século XIX, com a presença da corte no Brasil, houve a transferência do governo para o Rio de Janeiro e o Brasil foi elevado à categoria de Reino Unido. Nesse momento, com a implantação da Imprensa Real, trazida pela Família Real, a impressão de documentos, periódicos e produção literária tornou-se permitida e foram criados os primeiros cursos de nível superior. Esse fato atraiu um grande número de intelectuais e estrangeiros, alavancando grandes mudanças no ensino.

No Rio de Janeiro surgem algumas escolas de ensino técnico (Academia de Belas Artes, Academia da Marinha, Academia Real Militar, Escola anatômico-cirúrgica e médica e a Escola real de Ciências Artes e ofícios). Em Salvador, na Bahia, são criados os cursos de Cirurgia, Economia, Agricultura, Química e Desenho técnico.

Ramos (2011) destaca que apesar das grandes mudanças implementadas por D. João VI ao ensino brasileiro, todas atenderam somente à elite e tiveram como objetivo formar uma casta dirigente brasileira.

Com a partida de D. João VI para Portugal, em 1821, D. Pedro I, seu filho, assume como regente. Após a proclamação da Independência do Brasil, em 1822, foi convocada a primeira Constituinte, que dentre outras atribuições deveria reorganizar o sistema educacional

brasileiro. Um conflito entre o imperador e os constituintes levou D. Pedro I a destituir a assembleia e promulgar uma nova constituição em 1824, servindo de base à organização do ensino no Brasil.

Embora previsto na Constituição, o direito à educação era atendido de forma precária. Os baixos salários oferecidos aos professores fizeram com que não se encontrassem profissionais suficientes que atendessem à demanda em vilas e lugarejos. Não havia também recursos para construir escolas, nem mesmo fornecer material pedagógico adequado.

Fazendeiros começaram a ceder espaços particulares para ministração de aulas às crianças e, com objetivo de contornar a falta de professores, foi adotado o método inglês Lancaster, que consistia no seguinte: um único professor ficava responsável por várias escolas, atendendo em forma de rodízio. Os alunos adiantados monitoravam o restante na ausência do professor. Em visitas esporádicas, era verificado o rendimento dos estudantes através de testes orais e oferecido atendimento para que pudessem ser tiradas as dúvidas.

Como era de se esperar, esse sistema de ensino não conseguiu atrair o interesse de muitos alunos, vindo ao fracasso. Em 1834, membros da Câmara dos Deputados estabeleceram um conjunto de mudanças chamado Ato Adicional, que afetaram diretamente as diretrizes da Constituição de 1824 e refletiam o novo cenário político. Na educação, o Ato Adicional atribuiu às províncias a criação e manutenção do ensino primário, com objetivo formar um sistema educacional popular e gratuito. Na segunda metade do século apareceram os primeiros colégios particulares, na maioria católicos. São implantados também cursos de nível técnico em Economia, Botânica, Geologia e Mineralogia.

Em 1854, a estrutura do ensino básico e os conteúdos ministrados foram reformulados por D. Pedro II. Surgiu o ensino primário, com duração de quatro anos, em que eram ministradas aulas de instrução moral e religiosa, leitura e escrita, noções essenciais de Gramática, princípio de aritmética e sistema de pesos e medidas. Havia também o ensino superior com uma média de dez disciplinas.

Como a criação de cursos de nível superior era prerrogativa exclusiva do governo nacional, as Províncias passaram a estabelecer liceus com ênfase nas disciplinas como química, física, botânica e agricultura.

Em 1879, a reforma de Leôncio de Carvalho instituiu a liberdade de ensino, possibilitando o surgimento de colégios protestantes e positivistas, porém no final do período imperial, o ensino foi marcado por uma forte divisão entre as escolas públicas, destinadas aos menos favorecidos e de qualidade duvidosa, e as escolas particulares, com os melhores professores e exclusiva das classes dominantes.

Em 1882 o governo implantou o Projeto Rodolfo Dantas, que recomendava a criação de novas Universidades e cursos nas chamadas “Escolas Normais”, para que pudessem ser formados professores com objetivo de atender à demanda nas escolas primárias e secundárias. Pela primeira vez, segundo Ramos (2011), havia a proposta de se utilizar a educação para dar fomento ao desenvolvimento social e econômico.

“Nesse período, as escolas normais eram uma forma rápida de colocar o professor no mercado de trabalho, já que o tempo de formação desde a fase inicial de sua criação passou de seis séries anuais para três em 1888” (PILETTI, 2002, p.44).

Com a convocação em 1883 do Primeiro Congresso Nacional de Educação dois projetos foram elaborados por uma comissão presidida por Rui Barbosa, para dar suporte a mudanças nas leis de ensino. Antes mesmo que fossem postos em prática, veio a queda da Monarquia e a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889.

Juntamente com o agravamento da crise de vários setores do país nos âmbitos político, econômico, cultural e social, com a instituição da Primeira República, a educação elitista também entrou em crise (PILETTI, 2002). Nesse período, Benjamin Constant, Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos (entre 1890 e 1891), promoveu uma reforma nos ensinos primário e secundário que pretendia a formação de alunos para os cursos superiores.

Iniciando-se pela Escola Normal no estado de São Paulo, a reforma da instrução pública partia do princípio de que bons mestres deveriam sair de escolas normais organizadas em condições de prepará-los, mas “a escola normal de então não atendia a esse requisito”. (SAVIANI, 2010, p.2).

Azevedo (1953), aponta que os estados passaram a ter mais autonomia em relação ao ensino, mas, ainda esbarravam na falta de recursos financeiros, materiais e operacionais.

Segundo Nagle (1976), Benjamin Constant tenta implantar os exames de madureza – testes escritos a serem feitos pelos alunos com objetivo de receber um certificado equivalente à conclusão do curso secundário para poder ingressar na faculdade. Ainda, segundo o autor, este exame seria propriamente o instrumento com que o governo federal esperava obter a melhoria de todo o ensino secundário.

Porém com a promulgação da Constituição Republicana, que atribuiu ao Congresso a incumbência de legislar e organizar o sistema de ensino federal, prazo da obrigatoriedade do exame de madureza foi adiado por um período de nove anos seguidos, até que o plano original de Benjamin Constant fosse tornado inoperante.



Às vésperas da Revolução de 1930 vieram à tona discussões de um modelo educacional que contemplasse as camadas populares da sociedade. As inúmeras discussões em torno da crise da educação elitista culminaram na Revolução de 1930, trazendo melhores perspectivas no campo educacional em um momento em que o crescimento brasileiro exigia mão de obra qualificada. Esse período foi responsável por numerosas transformações que fizeram avançar o processo educacional brasileiro. (PILETTI, 2002).

Em dois anos após a revolução, podemos apontar marcos importantes para a educação no Brasil como a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, criação dos Conselhos, Nacional e Estadual, de Educação, instituição do Estatuto das Universidades e organização do ensino secundário. A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 1934, também contemplou o setor educativo. No Capítulo II, Da Educação e da Cultura, dispõe nos artigos 148 e 149:

Art.148 - Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual. (...) Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934.)

Outro fato importante é o lançamento do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", por um grupo de educadores liderados por Fernando de Azevedo. Esse manifesto condenava o elitismo na educação brasileira, preconizando uma escola pública gratuita e obrigatória. Promover educação Pública é promover a convergência e a harmonia dos esforços humanos lá onde aqueles que olham de baixo não veem senão luta e competição dos grupos. (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932).

Ainda na década de 1930 a *docimologia*<sup>2</sup> ganha destaque na Europa e nos EUA a partir dos estudos científicos dos problemas psicopedagógicos da avaliação de conhecimentos escolares, realizados pelo psicólogo francês Henri Piéron. Os primeiros trabalhos docimológicos puseram em evidência a instabilidade das avaliações sob os pontos de vista das diferenças interindividuais e intraindividuais, da validade e da precisão.

O desenvolvimento das investigações levou a preconizar medidas de atenuação das divergências de caráter mais ou menos sistemático verificadas na avaliação escolar, medidas

---

<sup>2</sup> Estudo sistemático dos exames (atribuição de notas, variabilidade interindividual e intraindividual dos examinadores, fatores subjetivos, etc.). Piéron, 1973, p. 126)

essas que incluem as escalas de notas, acordo entre os examinadores sobre os critérios a ter em conta na apreciação das provas, moderação das classificações e a utilização de provas estandardizadas de correção objetiva.

Tyler e Smith, nos EUA, defendem “Estudo dos Oito Anos”, causando grande impacto nos meios educacionais, ao defenderem a inclusão de uma série de procedimentos avaliativos, tais como: testes, escalas de atitudes, inventários, questionários, fichas de registro de comportamentos e outras formas de coleta de evidências sobre o rendimento dos alunos numa perspectiva longitudinal, com relação à consecução de objetivos curriculares. Para Tyler (1986) a avaliação deve ser considerada como a determinação de um objetivo a ser atingido.

No Brasil, os impactos dos estudos de Ralph W. Tyler e Smith só ocorreram em 1940. Conhecida como avaliação por objetivos, veio a influenciar nos próximos 40 anos, as práticas adotadas pelos educadores até então.

Convém ressaltarmos que a discussão de métodos avaliativos no Brasil era limitada a uma mínima parcela de professores. Ainda era muito forte em nosso país a abordagem tradicional, com um sistema rígido de provas e questionamentos. Para os que não acertassem as perguntas feitas, eram aplicados castigos em forma de reguadas ou reprimendas orais. Usava-se também a palmatória, e os pais apoiavam plenamente as punições aplicadas pelos docentes aos alunos. Quem não atingisse a nota mínima necessária para aprovação, era submetido inclusive a castigos físicos degradantes e em público.

Com a instauração do Estado Novo por meio de um golpe de estado, Getúlio Vargas proclama uma nova Constituição, em 10 de novembro de 1937. Nesse ano o governo criou o Instituto Nacional de Pedagogia, mais tarde, renomeado como Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Permitiu-se também a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE) e, em 1942, por iniciativa do Ministro Gustavo Capanema, foram criadas as Leis Orgânicas do Ensino e regulamentado o ensino industrial e o ensino secundário.

O ensino ficou composto, neste período, por cinco anos de curso primário, quatro de curso ginasial e três de colegial, podendo ser na modalidade clássico ou científico. O ensino colegial perdeu o seu caráter propedêutico, de preparatório para o ensino superior, e passou a preocupar-se mais com a formação geral. (PILETTI, 2002, pág. 90).

Com o fim do Estado Novo e a adoção de uma nova Constituição de cunho liberal e democrático, convém apontarmos que era estabelecido o preceito: “a educação é um direito de todos”. Também no mesmo período, Clemente Mariano, então ministro, criou uma comissão com o objetivo de elaborar um anteprojeto de reforma geral na educação nacional: A Lei de

Diretrizes e Bases (LDB). Este projeto acabou sendo deixado de lado e após um processo longo e conflituoso, a LDB só foi aprovada em 20 de Dezembro de 1961.

Com o setor industrial em vasto crescimento em decorrência do retorno de Getúlio Vargas ao poder (1950-1954), tornou-se necessária a qualificação dos trabalhadores. Nesse momento o governo decidiu pela equivalência dos cursos técnicos ao nível secundário e essa expansão do ensino médio representaria o aumento da demanda para o ensino superior.

Segundo Cunha (2000), foram criadas novas faculdades onde não as havia ou onde só existiam instituições privadas; garantiu-se a gratuidade dos cursos das instituições federais de ensino superior, mesmo a legislação prevendo a cobrança de taxas e foram federalizadas várias faculdades estaduais e privadas, reunindo-as, posteriormente, em universidades custeadas e controladas pelo MEC.

No período da ditadura militar a educação passou por duas grandes reformas, em 1968 e 1971 visando equiparar a educação brasileira ao modelo de educação norte-americano e foram precedidas por um acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency for international Development* (Usaid).

Cunha (2000) aponta que:

As mudanças no ensino superior brasileiro foram muitas e rápidas nos anos 60; até a localização geográfica das instituições foram alteradas, as faculdades públicas situadas nos pontos centrais das cidades foram transferidas para os campi no subúrbio, pois consideravam adequado para atenuar e apaziguar a militância política dos estudantes. Enquanto que as faculdades particulares faziam exatamente o inverso. (CUNHA, 2000, p. 182).

Durante os governos militares, no período entre 1970 e 1985, foi desenvolvido o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), cuja proposta era o atendimento em âmbito nacional da população analfabeta, através de programas de alfabetização e de educação continuada para adultos e adolescentes.

A aprovação da primeira lei de Diretrizes e Bases, em 1961, garantiu o direito à educação em todos os níveis, criou o Conselho Federal de Educação (1962), fixou os currículos mínimos e garantiu a autonomia às universidades.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação, Paulo Renato, em 20 de dezembro de 1996, o sistema educacional brasileiro veio a adquirir mudanças consideráveis.

### **Marco legal do processo avaliativo**

Como já exposto anteriormente, a Lei nº 9.394 de 20/12/1996, mais conhecida como LDB, ou ainda “Lei Darcy Ribeiro”, atualizou alguns aspectos da edição de 1961.

Assim como todos os outros dispositivos legais de construção do sistema educacional brasileiro, a LDB foi concebida num determinado contexto histórico e, portanto, em condições concretas da vida social.

No que tange ao processo avaliativo na Educação Básica, a LDB assim se expressa no seu Art. 24, inciso V

V. a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação de aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos; (STREHL e RÉQUIA, 2000).

É possível perceber claramente que a LDB dá ênfase à avaliação como um processo contínuo e não como algo que deva acontecer no final de um determinado período. Coloca o processo de aprendizagem do aluno como centro do ato avaliativo. Neste sentido, assim afirmam Strehl e Réquia (2000)

A avaliação deve acompanhar o crescimento do aluno como um todo, nas dimensões cognitiva, afetiva e psicomotora. Não se deve avaliar apenas através de uma atividade final. Feita ao longo do ano letivo, a avaliação permite ao professor melhor acompanhar o desempenho do aluno, orientando-o a tempo para a superação de falhas existentes. (STREHL e RÉQUIA, 2000, p. 39-40).

Nota-se uma concepção de educação entendida como um processo e não somente instrução. Processo este que leve o educando a aprender a ser e aprender a fazer e não somente memorizar conteúdos.

É neste sentido que podemos entender a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, entendendo que o processo educativo na LDB dá mais ênfase no como se aprende e não no quanto se aprende, estando o processo avaliativo a serviço do primeiro em detrimento do segundo.

A análise dos aspectos acima elencados nos leva a uma questão crucial no processo educacional no Brasil. A proposta normativa da LDB apresenta referenciais inovadores na

prática avaliativa, mas por que então, decorridos mais de 18 anos de sua promulgação, ainda se discute processo avaliativo?

A resposta a essa questão exige de nós uma análise mais profunda, pois é preciso recorrer a aspectos sociais, históricos e culturais do nosso país.

Por outro lado, faz-se necessário lembrarmos que a promulgação de um elemento jurídico legal não garante necessariamente sua efetivação na vida social. É preciso de um tempo para perceber as formas de entendimento da normativa, bem como a sua aplicabilidade nas políticas educacionais implantadas nas diferentes esferas. Nesta linha de raciocínio, assim nos esclarece Machado (1997)

Convém, pois, ressaltar que as prescrições oficiais não se incorporam à escola tal e qual formuladas originalmente, mas são percebidas e interpretadas dentro de uma determinada ordem escolar existente, a partir de práticas arraigadas, costumes instalados e valores em jogo na sociedade e dentro da escola. (MACHADO, 1997, p. 2).

Seguindo o raciocínio de Machado (1997), podemos dizer que o processo educacional e, dentro dele a avaliação, precisam superar impasses históricos decorrentes da falta de infraestrutura adequada, investimento precário, desvalorização da docência. A lei federal normatizou a proposta educacional, mas não garantiu as condições básicas para que ela se efetivasse.

### **Conclusão**

Ao longo da construção deste trabalho foi possível enxergar com mais clareza como o processo avaliativo educacional sempre esteve atrelado às condicionantes históricas, sociais, culturais e econômicas em âmbito nacional e mundial. Isto nos leva a concluir que não existe educação neutra. Sua construção envolve interesses variados, disputas sociais, conflitos de classes no interior da sociedade.

A avaliação como componente imprescindível do processo educacional também sofre os impactos dessa arena social.

A LDB como normativa historicamente constituída também não foge desse jogo de interesses. Ela é reflexo da política neoliberal implantada no Brasil nos anos 1990.

Perceber essas disputas nos ajuda a tomarmos consciência de que os problemas da educação não são apenas uma questão de vontade política ou que serão resolvidos como passe de mágica normatizador. As decisões elitistas já demonstraram sua incapacidade de criar uma proposta mais inclusiva. Desta maneira, outra educação se faz necessária.

## Referências bibliográficas

AZEVEDO, F. **A educação pública em São Paulo: problemas e discussões.** Inquérito para o Estado de S.Paulo. São Paulo: Nacional, 1953.

CUNHA, L. A. **Ensino Superior e Universidade no Brasil.** In: LOPES, E.M.T. et al. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, p. 02-182, 2000.

DESCARTES, R. **Discurso do método.** São Paulo: Escala Educacional, 2009.

ESTREHL, A., RÉQUIA, I. R.. **Estrutura e funcionamento da educação básica: subsídios para professores, alunos e candidatos aos concursos do magistério.** Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, p. 39-40, 2000.

GOMES, L. **1808 – Como uma rainha loca um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil.** São Paulo, Editora Planeta, 2011.

LOGUERCIO, R. Q. e DEL PINO, J. C. **Em defesa do filosofar e do historicizar conceitos científicos.** In: História da Educação, ASPHE/FaE/UFPeL, Pelotas, n. 23, p. 65-94, Set/Dez 2007. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe> Acesso em: 09 mai. 2014.

MACHADO, L. M. **A Nova LDB e a Construção da Cidadania.** Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/27/3/D04>, p. 02, 1997. A Nova LDB e a Construção da Cidadania.pdf. Acesso em 19/05/2014.

MARONE, S. P. **Medieval philosophy in contexto.** In McGrade, A. S. The Cambridge Companion to Medieval Philosophy. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República.** EPU-MEC, 1976.

PIÉRON, H. **Examens et docimologie** (2e. ed.). Paris: Presses Universitaires de France, p. 126, 1969.

PILETTI, N.. **História da Educação no Brasil.** São Paulo, SP: Ática, 36 – 90, 2002.

RAUBER, P. **A universidade no Brasil: origem e trajetória.** In: Metodologia do Ensino Superior. Dourados: Unigran, 2008.

REALE, G. **História da Filosofia: do Humanismo a Descartes**, v. 3. São Paulo: Paulus, 2004.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3 ed. Ver. – Campinas, SP: Autores Associados, p. 02, 2010.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino.** Tradução de Leonel Valtandro. 9ª ed. Porto Alegre. Rio de Janeiro: Globo, 1986.