

A avaliação na lei de diretrizes e bases da educação de 1971: o tecnicismo em foco

Assessment in the 1971 education guidelines and bases law: technicism in focus

Leonardo Severo¹  

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste

Dulcyene Maria Ribeiro²  

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste

RESUMO

O Brasil viu surgir e crescer na década de 1970 um novo modelo econômico, baseado no neoliberalismo. O país vivia o auge do Regime Militar (1964–1985) e as mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais ecoam também no sistema de ensino brasileiro. Influenciada pelo tecnicismo, é homologada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1971 e o cenário educacional é marcado por transformações, visando aproximar-se daquilo que preconizava a legislação vigente. Assim, surge a questão norteadora deste trabalho: como a tendência tecnicista refletiu no tratamento dado à avaliação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação homologada em 1971 no Brasil? Tem-se por objetivo principal analisar como a tendência tecnicista refletiu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação homologada em 1971 e, consequentemente, nas concepções e finalidades da avaliação no processo educativo. Para produção e discussão de dados foi realizada uma pesquisa qualitativa, a partir de uma análise documental. O referencial teórico trará estudos de Luckesi (2002), Amaral (2021), Miguel (2007) e Fiorentini (1995). Os resultados encontrados apontaram para um tratamento superficial dado à avaliação na LDB/1971, ao mesmo tempo que o caráter classificatório é percebido a partir dos termos utilizados. Ainda, o sistema de ensino, coadunando com os objetivos tecnicistas, centrava seu interesse na preparação para a mão de obra útil ao mercado de trabalho.

Palavras-chave: Tendência Tecnicista; Sistema de Ensino; Educação.

ABSTRACT

Brazil saw the emergence and growth of a new economic model in the 1970s, based on neoliberalism. The country was experiencing the height of the Military Regime (1964–1985) and economic, political, social and cultural changes also echoed in the Brazilian education system. Influenced by technicality, the Education Guidelines and Bases Law was approved in 1971 and the educational scenario is marked by transformations, aiming to get closer to what the current legislation advocated. Thus, the guiding question of this work arises: how was the technical tendency reflected in the treatment given to assessment in the Education Guidelines and Bases Law approved in 1971 in Brazil? The main objective is to analyze how the technical tendency was reflected in the Education Guidelines and Bases Law approved in 1971 and, consequently, in the conceptions and purposes of evaluation in the educational process. To produce and discuss data, qualitative research was carried out, based on documentary analysis. The theoretical framework will bring studies by Luckesi (2002), Amaral (2021), Miguel (2007) and Fiorentini (1995). The results found pointed to a superficial treatment given to the evaluation in the LDB/1971, while the classificatory character is perceived from the terms used. Furthermore, the education system, in line with technical objectives, focused its interest on preparing workers to be useful in the job market.

Keywords: Technicist Trend; Education System; Education.

INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro sofreu profundas e significativas mudanças no decorrer das últimas décadas. As transformações que se desencadearam não envolvem apenas aspectos atitudinais

¹ Especialista, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Mestrado em andamento, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, Paraná, Brasil. E-mail: leonardosevero@hotmail.com.

² Doutor, Universidade de São Paulo (USP). Professor, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, Paraná, Brasil. E-mail: dulcyenemr@yahoo.com.br

de professores e alunos, mas também a organização do próprio sistema de ensino. As alterações podem ser observadas, inclusive, ao voltar o olhar para as legislações que regulamentaram e nortearam o sistema educacional brasileiro em diferentes períodos, refletindo, assim nos objetivos postos, nas metas estabelecidas, nos parâmetros de qualidade definidos, no papel assumido pelos sujeitos no processo educacional e, também, nas crenças e ideais assumidos.

A década de 1970 foi marcada por profundas transformações sociais. Coadunando, o sistema de ensino passou por mudanças. Puderam ser observadas alterações nas concepções de ensino e, assim, na forma como ocorre a mediação do conhecimento matemático nos ambientes escolares. Os papéis assumidos por professores e alunos foram modificados e/ou ressignificados, visando aproximar-se daquilo que preconizava a legislação e as orientações técnicas da época (Miguel, 2007). Nesse sentido, pode ser destacado que o tecnicismo, ganhando força na década de 1960, reflete no sistema de ensino brasileiro, firmando suas raízes com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1971.

É a partir da Reforma Francisco Campos (1931) que a Matemática, enquanto disciplina escolar, inicia sua caminhada, com a unificação entre geometria, aritmética e álgebra (Valente, 2008). Os currículos, as legislações, as orientações técnicas e os documentos que tratam do processo educativo esboçam e traduzem as expectativas, perspectivas, interesses e ideais para o sistema de ensino e, conseqüentemente, para a Matemática a ser explorada nos ambientes escolares.

Ao pensar a mediação do conhecimento matemático é possível adentrar no universo da avaliação. Avaliar é uma atitude inerente à vida humana. Logo, estará presente em todas as relações estabelecidas pelo homem. Por isso, ao falar sobre a relação entre sujeito e objeto matemático é possível suscitar discussões acerca do processo avaliativo e sua operacionalização em diferentes períodos históricos.

A avaliação traz consigo concepções e construções individuais do docente. Porém, o processo avaliativo é resultado de construções sociais, as quais envolvem interesses políticos e econômicos da sociedade (Luckesi, 2002). Dessa forma, a avaliação não é a-política ou a-histórica. Apesar das práticas avaliativas representarem interesses próprios de uma sociedade em determinado período histórico, elas ecoam nas práticas docentes para além daquele momento.

Partindo disso, surge a questão central deste trabalho: como a tendência tecnicista refletiu no tratamento dado à avaliação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação homologada em 1971 no Brasil? Da questão norteadora, define-se por objetivo principal analisar como a tendência tecnicista refletiu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação homologada em 1971 e, conseqüentemente, nas concepções e finalidades da avaliação no processo educativo. Assim, tem-se por objetivos específicos compreender as diferentes concepções de avaliação, analisar as aproximações entre o tecnicismo e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 e compreender como o tecnicismo se mostra nas concepções de avaliação postas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971.

Será realizada uma pesquisa qualitativa, a partir de uma análise documental. O referencial teórico será constituído a partir de estudos de Luckesi (2002), Amaral (2021), Miguel (2007) e Fiorentini (1995). A produção e análise de dados trará para o centro das discussões a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1971).

O TECNICISMO, A MATEMÁTICA E A AVALIAÇÃO

O sistema educacional traz consigo objetivos, ideais e crenças próprios da sociedade na qual encontra-se inserido. Quando uma sociedade passa por mudanças, o sistema educacional também vive um período de transformações.

O século XX deixou profundas marcas na história brasileira. As mudanças no cenário político, econômico, social e cultural refletiram no sistema educacional brasileiro. Vivendo o auge do Regime Militar (1964–1985), o Brasil vê emergir um modelo de crescimento econômico neoliberalista que visava fortalecer e projetar o país rumo ao novo modelo de economia (Silva, 2016).

As mudanças também ecoaram no cenário educacional e foram evidenciadas com a Lei nº 5.692/1971, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1971). O sistema de ensino, visando atender aos interesses capitalistas, assiste à tendência tecnicista ganhar força, “modificando sua estrutura em todos os níveis, os conteúdos, a formação dos professores, a relação professor-aluno, os métodos e as técnicas de ensino” (Miguel, 2007, p. 82).

A LDB/1971 introduz uma nova visão de homem e sociedade na Educação brasileira. O sujeito passou a ser visto enquanto ferramenta útil ao sistema capitalista, válido para o mercado de trabalho como fator de produção (Miguel, 2007). Com isso, a Educação voltava seu olhar para a preparação de mão-de-obra qualificada e prevê o ensino técnico para todos, “com ênfase no desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos necessários à integração no processo produtivo” (Silva, 2016, p. 204).

O foco do processo educativo passa a ser a execução de habilidades estritamente técnicas. Nesse sentido, a qualidade do processo educativo estava baseada na execução da técnica e a “preocupação recai de modo incisivo na eficácia e eficiência do processo” (Oliveira, 2022, p. 66). Como consequência disso, o sujeito da Educação passou a ser a técnica (Miguel, 2007).

Ao pensar o sistema de ensino e as mudanças nele ocorridas, é possível percorrer pelo universo da Matemática e promover reflexões sobre a avaliação nesta área do conhecimento. O processo de ensino e aprendizagem de Matemática estabelece uma relação íntima com os interesses que predominam na sociedade em determinado período histórico (Fiorentini, 1995).

Nesse sentido, A LDB de 1971, fortemente baseada no tecnicismo, traz novas perspectivas ao ensino de Matemática no Brasil. É possível perceber que a tendência tecnicista “influenciou a organização do sistema escolar e da escola, a seleção de conteúdos, os métodos de ensino-aprendizagem, as formas de avaliação e a relação professor-aluno” (Miguel, 2007, p. 70).

Aproximando-se daquilo que era interesse do sistema de ensino, em um cenário marcado pela tendência tecnicista, ao aluno não era necessário desenvolver criticidade ou reflexividade em relação aos processos vividos (Fiorentini, 1995). Professor e aluno são tidos como executores. O professor, conforme destaca Amaral (2021), tem o papel de assegurar a transmissão do conteúdo e o aluno é receptor do conhecimento.

A avaliação em Matemática coaduna com os objetivos, crenças, ideais e parâmetros estabelecidos como verdadeiros em determinado cenário político, econômico e social. Também, assume diferentes finalidades, podendo ser,

[...] a de quantificar e classificar o desempenho do estudante com conceitos e notas, a de diagnosticar o estado de desenvolvimento que se encontra o aluno e a formativa que com base em um diagnóstico elabora ações que encaminham ao aperfeiçoamento da prática docente no processo de ensino e aprendizagem (Amaral, 2021, p.23).

A avaliação hoje é concebida em um processo contínuo e ininterrupto, presente do começo ao fim do processo de ensino e aprendizagem de Matemática e visa acompanhar “construtivamente o aluno em seu processo de aprendizagem” (Luckesi, 2002, p. 86). Nesse sentido, é possível perceber que a avaliação estará presente desde os primeiros contatos do aluno com o objeto matemático, mostrará o pensamento que vem sendo elaborado pelo aluno durante a construção do conhecimento e evidenciará a apropriação realizada pelo aluno em relação ao objeto matemático.

A aproximação entre aluno e objeto matemático poderá ser revelada a partir de uma avaliação diagnóstica. Esta avaliação é caracterizada por mostrar ao professor o grau de apropriação do conhecimento ou nível de aprendizagem em que o aluno se encontra (Amaral, 2021). Comumente, neste modelo avaliativo, são observadas as lacunas existentes na aprendizagem do aluno e traçadas estratégias que possibilitem a superação das fragilidades existentes, pois “é a partir do diagnóstico que se elaboram ações em busca do aprendizado” (Amaral, 2021, p. 24). A avaliação diagnóstica, como destaca Amaral (2021, p. 23), investiga a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, trazendo um diagnóstico do conhecimento já apropriado pelo aluno.

Ao conceber a avaliação como um processo contínuo e ininterrupto, indissociável do processo de ensino e aprendizagem de Matemática, é possível suscitar discussões acerca da avaliação formativa, a qual centra seu objetivo em “desenvolver condições para que o educando aprenda e se forme como sujeito crítico e reflexivo” (Amaral, 2021, p. 32). O interesse da avaliação estará pautado na relação que está sendo construída entre aluno e conhecimento matemático. A avaliação formativa está interessada, conforme pontua Amaral (2021, p. 32), no “desenvolvimento do estudante como sujeito, proporcionando oportunidades de reflexão, de se estabelecer relações, por via de estudos teóricos e experiências práticas, que promovam a motivação nos alunos”.

A avaliação formativa revelará possíveis caminhos a serem seguidos visando aproximar aluno e conhecimento matemático. Assim, a avaliação mostrar-se-á preocupada não só com os fins, mas com os meios. Uma avaliação formativa pode ser tomada como oportunidade de aprendizagem (Silva; Buriasco, 2023) Em uma perspectiva formativa, a avaliação constitui-se de um processo contínuo, sendo “necessário entender a avaliação da aprendizagem como componente do ato didático, como parte do processo de ensino e não como um elemento isolado, após o processo de ensino” (Amaral, 2021, p. 37).

A partir de uma avaliação formativa o professor pode possibilitar atividades que favoreçam a aproximação entre aluno e conhecimento matemático. Amaral (2021, p. 31) destaca que em um contexto de avaliação formativa o professor “planeja e desenvolve intervenções (se necessário) que oportunizam o aprendizado, utilizando-se de recursos necessários na busca por resultados satisfatórios”. Assim, a avaliação formativa traz à tona um processo de ensino-aprendizagem de Matemática centrado no aluno, pois é dinâmica, flexível e contínua (Amaral, 2021).

Contudo, não se pode deixar despercebida a avaliação classificatória. Uma prática avaliativa com interesse centrado na classificação do aluno visa atender, principalmente, aos interesses de um

sistema de ensino classificatório e excludente. As avaliações classificatórias ou somativas, centradas na aplicação de exames ou provas, não vão muito além dos exames finais.

Ao final de um bimestre, trimestre, semestre ou mesmo após o desenvolvimento de um ou vários conteúdos o professor elabora, aplica e corrige o exame, que vai classificar o grau de desempenho do estudante. O processo de ensino classificatório é marcado por atividades de ensino repetitivas, como por exemplo, listas de exercícios, que visam “treinar” os alunos para testes (Amaral, 2021). Em uma avaliação classificatória, ao aluno compete a realização de “procedimentos rotineiros, como memorização, reprodução, aplicação de algoritmos e fórmulas previamente apresentados” (Silva; Buriasco, 2023, p.2).

A avaliação classificatória está interessada em mensurar a aprendizagem do aluno, transformando o conhecimento em uma nota ou um conceito. A avaliação classificatória, ao atribuir uma nota ou um conceito ao conhecimento, pouco releva sobre a aprendizagem do aluno (Luckesi, 2002). Conforme destaca Amaral (2021, p. 25), quando menciona que,

[...] na prática das avaliações classificatórias não se tem interesse em saber o caminho que o estudante percorreu em busca do aprendizado, não importam as condições em que o aluno estava no momento em que foi avaliado, só o que importa é classificá-lo em uma escala de valores ou conceitos.

Ao assumir a avaliação em um caráter classificatório a preocupação gira em torno de objetivos quantitativos, os quais devem ser possíveis de mensuração. O interesse está centrado, portanto, nos fins do processo educativo.

Assim, observa-se uma prática avaliativa antidemocrática e autoritária, em que o aluno deve buscar aproximar-se dos objetivos determinados por terceiros para que possa atingir o mínimo desejável. O interesse, neste contexto, não está na trajetória trilhada pelo aluno, mas no seu resultado final. Assim, objetiva-se classificar, comparar e quantificar a aprendizagem do aluno diante de um determinado grupo. Por isso, conforme destaca Amaral (2021, p. 30), “professores que se apoiam nesse método de ensino e avaliação tratam os alunos como armazenadores de conteúdo e promovem as provas de forma isolada do processo de ensino”.

A avaliação revela não apenas a relação entre aluno e conhecimento matemático. A prática avaliativa, além de refletir aspectos culturais e sociais, trará à tona interesses econômicos e políticos, evidenciando, assim, as relações de poder que se estabelecem na sociedade em determinado período histórico.

Por isso, ao promover reflexões sobre o processo avaliativo torna-se possível ampliar o olhar sobre o processo educativo, que acontece a partir do interesse dominante em determinado contexto histórico. É possível perceber que a prática avaliativa de professores de Matemática tem base não só na sua trajetória acadêmica e profissional, mas também nos documentos que fazem parte do cenário educacional brasileiro, como, por exemplo, a LDB/1971.

A AVALIAÇÃO NA LDB/1971

A década de 1970 marcou profundamente a história brasileira. Vivendo o Regime Militar (1964–1985), o cenário educacional brasileiro passou por importantes transformações. É possível

perceber também que as concepções sobre a avaliação tiveram suas bases alteradas e reformuladas, visando aproximar-se das concepções tecnicistas que predominavam na Educação brasileira.

Então, como a tendência tecnicista refletiu no tratamento dado a avaliação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação homologada em 1971 no Brasil? A partir da questão norteadora, tem-se por objetivo principal analisar como a tendência tecnicista refletiu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação homologada em 1971 e, conseqüentemente, nas concepções e finalidades da avaliação no processo educativo. Assim, definem-se como objetivos específicos compreender as diferentes concepções de avaliação, analisar as aproximações entre o tecnicismo e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 e compreender como o tecnicismo se mostra nas concepções de avaliação postas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971. Essa lei será considerada como a principal fonte de pesquisa.

O presente estudo constitui-se de uma pesquisa qualitativa, realizada a partir de uma análise documental. Ao realizar uma análise documental é possível perceber que um documento representa vestígios da atividade humana em uma determinada época (Cellard, 2008). Além disso,

[...] é esse encadeamento de ligações entre a problemática do pesquisador e as informações extraídas de sua documentação, o que possibilita formular explicações plausíveis, produzir uma interpretação coerente e realizar a reconstrução de um aspecto qualquer de uma dada sociedade, neste ou naquele momento (Cellard, 2008, p. 304).

A Lei de Diretrizes e Bases de 1971 (LDB/1971), sancionada em 11 de agosto de 1971, fixou diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, entendendo-se por “ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau” (Brasil, 1971, cap. I, art 1). Ensino primário e ensino médio eram as designações usadas na legislação anterior.

A LDB/1971 trouxe impactos para a Educação em todo o território nacional, uma vez que apresenta em seu objetivo geral termos que denotam o caráter tecnicista que regulou o sistema de ensino brasileiro. A LDB/1971, conforme destaca Silva (2016, p. 204), “preconiza a sondagem de aptidões e a iniciação para o trabalho com uma atenção maior para as questões de profissionalização e, em decorrência com a inserção no mercado de trabalho”. O documento define como objetivo geral do ensino de primeiro e segundo graus que o processo educativo, no Brasil, deve

[...] proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (Brasil, 1971, cap. I, art. 1).

O sistema de ensino volta seu olhar à preparação dos sujeitos para o mercado de trabalho. Conforme visto, a Educação brasileira estava interessada na qualificação de mão de obra para uma economia predominantemente industrial, conforme modelo econômico em operacionalização na época. Assim, pode ser observado que “com a imposição de novo modelo econômico e conseqüente mudança do modelo político, alterou-se também o modelo educacional” (Miguel, 2007, p. 82). É observável que os objetivos traçados para o sistema de ensino coadunam com os interesses determinados pelo modelo econômico e político que vigoravam na época.

A LDB/1971, além de objetivar, evidenciava o interesse dado à preparação para o mercado de trabalho e mão de obra na própria organização curricular proposta, propondo o ensino técnico para todos. O currículo proposto trouxe, em sua composição, partes de educação geral e formação especial. Entendia-se que a parte que compunha a formação especial deveria acontecer no ensino de segundo grau. Assim, a organização curricular pensada para a formação especial,

a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;

b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (Brasil, 1971, cap. I, art. 5).

O sistema de ensino, ao propor a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, reflete o caráter classificatório do sistema de ensino, inclusive propondo habilidades exigidas de cada aluno, conforme aponta o Parecer 45/ 1972 do Conselho Federal da Educação (CNE). Nesse sentido, são estabelecidos parâmetros mínimos a serem atingidos pelos alunos e são compreendidos, de maneira ampla e geral, como “o menor número de matérias cujo conteúdo proporcione ao educando, necessariamente, conhecimentos e habilidades que o capacitem para o desempenho de determinada ocupação” (Brasil, 1972, p. 124).

Aproximando-se aos objetivos do próprio sistema, a avaliação escolar tem sua história marcada e determinada pelo modelo político, econômico, social e cultural que predominam em determinado período histórico. A avaliação da aprendizagem nem sempre recebeu um tratamento adequado nos documentos que normalizaram a Educação no Brasil ao longo da história, sendo, por vezes, tratada com superficialidade. Por isso, é necessário, ao analisar o documento, buscar elementos que remetam ao objeto observado, que, no caso, é a avaliação.

A avaliação do aproveitamento, conforme preconiza a LDB/1971, deveria ser expressa por notas ou menções (conceitos). Infere-se a predominância de uma avaliação somativa, com caráter classificatório, exigindo um aproveitamento mínimo para o ingresso do aluno no ano escolar subsequente. Porém, a avaliação proposta pela LDB/1971 também traz elementos que podem remeter ao caráter formativo da avaliação quando sinaliza seu interesse também em “aspectos qualitativos sobre os quantitativos” (Brasil, 1971, cap I, art. 14)). Assim, observa-se que a LDB/1971, propunha que em uma,

[...] avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final [...] (Brasil, 1971, cap. I, art. 14).

A LDB/1971 não trata da avaliação enquanto um processo regulador de aprendizagem. Apesar de trazer elementos que esboçam discretamente uma avaliação com caráter formativo, o tratamento dado à avaliação mostra um interesse centrado na verificação do rendimento escolar dos alunos, que poderia ser mensurado a partir da assiduidade e da avaliação de aproveitamento. Assim, a “verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade” (Brasil, 1971, cap I, art. 14). Nesse sentido, Silva e Buriasco (2023, p.2) sinalizam que o “processo educacional, associado à avaliação

de rendimento, tem por objetivo eliminar as diferenças existentes entre os estudantes, não havendo espaço para as multiplicidades de pensamento”.

A verificação de rendimento estava sob responsabilidade das instituições de ensino e deveria, estar regulamentada. Além disso, observa-se que aos estabelecimentos/instituições de ensino caberia também a certificação de conclusão de série, conforme pode-se observar no Art. 16, quando define que,

Caberá aos estabelecimentos expedir os certificados de conclusão de série, conjunto de disciplinas ou grau escolar e os diplomas ou certificados correspondentes às habilitações profissionais de todo o ensino de 2º grau, ou de parte deste (Brasil, 1971, cap I, art. 16).

O interesse do sistema de ensino estava no produto final, ou seja, nos resultados quantitativos obtidos por alunos. Portanto, o caráter classificatório da avaliação é percebido quando o olhar da avaliação está voltado para a certificação da aprendizagem do aluno, a partir de parâmetros mínimos estabelecidos pelo próprio sistema. Caso o aluno não atingisse o resultado desejável, havia a possibilidade de recuperação de estudos, visando, principalmente, sua certificação para a série seguinte, uma vez que, de acordo com o Art. 14,

[...] o aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento (Brasil, 1971, cap. I, art. 14).

A LDB/1971 evidencia que o currículo respeitará “as diferenças individuais dos alunos” (Brasil, 1971, cap I, art. 4) e propõe “a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos” (Brasil, 1971, cap I, art. 8). Contudo, a verificação de rendimentos, a avaliação do aproveitamento, o aproveitamento insuficiente, os estudos de recuperação, a escala de notas ou menções ou até mesmo os certificados de conclusão são expressões evidenciadas na LDB/1971 que mostram uma aproximação com uma avaliação classificatória. Assumindo a avaliação um caráter classificatório, o aluno é entendido como produto.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 traz poucos elementos que permitam ampliar as discussões acerca da avaliação. Porém, entra em contradição ao preconizar “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização” (Brasil, 1971, cap. I, art. 1) e, em contrapartida, centrar seu interesse em uma avaliação que permita mensurar com notas, menções ou conceitos a aprendizagem do aluno, visando principalmente o ingresso na série subsequente e a parametrização do corpo discente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil passou por significativas mudanças sociais ao longo da década de 1970. A adoção de um modelo econômico neoliberalista trouxe influências não apenas para a economia, mas também para o sistema de ensino. Emerge, a partir do modelo econômico adotado, a necessidade de preparação de mão de obra para o mercado de trabalho industrial, que estava em ascensão naquele período. Com isso, o sistema de ensino precisaria ser repensado e reformulado, visando atender aos interesses capitalistas.

A LDB/1971, quando homologada, traduz os interesses econômicos e políticos que vigoravam na sociedade, evidenciando o interesse do sistema de ensino em tornar o sujeito (aluno) útil ao modelo econômico capitalista. Assim, propõe um currículo voltado à formação técnica, a todos os estudantes. Com isso, o currículo proposto ao sistema de ensino possibilitaria a habilitação do aluno para o mercado de trabalho.

O tratamento dado à avaliação na LDB/1971 mostra a carência de subsídio para a prática avaliativa de professores no cenário educacional brasileiro. Por isso, a avaliação aproxima-se da subjetividade. Além disso, o tratamento dado à avaliação na proposta tecnicista evidenciada pela LDB/1971 mostra-se contraditório.

A LDB/ 1971 sinaliza o interesse nas potencialidades individuais do aluno. Porém, a avaliação assume um caráter classificatório, em que o interesse centrava-se no aspecto somativo da avaliação. Portanto, ao sistema de ensino interessava o conceito, a nota ou menção ao final de um ciclo de estudos.

O caráter classificatório da avaliação, mesmo que não evidenciado nestes termos, é percebido a partir das concepções propostas ao sistema de ensino e, também, na forma como a avaliação é entendida na própria LDB/ 1971. Dessa forma, é possível perceber que a avaliação, pensada em uma perspectiva tecnicista, reproduz a lógica de mercado vigente na época. O interesse estava prioritariamente centrado nos resultados.

A forma como a avaliação é tratada na LDB/1971 mostra a carência de discussões que cercam o tema. Ao sinalizar o interesse na classificação dos sujeitos para a série subsequente, na preparação para o mercado de trabalho e no desenvolvimento de habilidades úteis ao sistema econômico, a LDB/1971 mostra-se pouco interessada nos aspectos construtivos da aprendizagem do aluno. Neste sentido, a LDB/1971 trouxe poucas contribuições para a mudança de paradigmas que envolvem o processo avaliativo, evidenciando que o interesse da avaliação não era a aprendizagem do aluno, mas sim sua utilidade e funcionalidade para o sistema econômico e capitalista.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Jordana de Oliveira do. **Uma investigação sobre avaliação em Educação Matemática: concepções e práticas de professores em formação**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciências e Matemática) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Jataí. Disponível em <https://repositorio.ifg.edu.br/bitstream/prefix/923/1/Disserta%20a7%20a3o_Jordana_de_Oliveira_do_Amaral_2021%20%281%29.pdf> Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: Senado Federal, 1971.

BRASIL. **Parecer nº 45/72, de 12 de janeiro de 1972**. Conselho Federal de Educação. Brasília, 1972.

CELLARD, Andre. A análise documental. In: PIRES *et al* (Org). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

FIORENTINI, Dario. Alguns modos de ver e conceber o Ensino de Matemática no Brasil. **Zetetiké**. Campinas: UNICAMP, ano 3, n. 4, 1995, p. 1-36.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002. Disponível em < <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/310/298> > Acesso em: 15 nov. 2024.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A presença das tendências pedagógicas na educação brasileira. **Revista Educativa-Revista de Educação**, v. 10, n. 1, p. 69-84, 2007. Disponível em < <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/175/138> > Acesso em: 02 nov. 2024.

OLIVEIRA, Luciene. Pedagogia tecnicista e sua influência no sistema educacional brasileiro. **Revista de Ciência e Tecnologia da Região Norte**, v. 8, n. 1, p. 64-69, 2022. Disponível em < <https://periodicos.unir.br/index.php/RCTRN/article/view/6777/4392> >. Acesso em: 30 out. 2024.

SILVA, Gabriel dos Santos e; BURIASCO, Regina Luzia Coriode. O erro na avaliação como prática de investigação e como oportunidade de aprendizagem. **Revista de História da Educação Matemática**, v. 9, p. 1-17, 2023. Disponível em < <https://www.histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/article/view/573/478> >. Acesso em: 26 nov. 2024.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 16, n. 70, p. 197-209, 2016. Disponível em < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644737/15765> > Acesso em: 05 nov. 2024.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Quem somos nós, professores de matemática? **Cadernos Cedes**, v. 28, n. 74, 2008, p. 11-23. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3PnDyZfGYnvPtw-VMwRgNJMx/?format=pdf&lang=pt> >. Acesso em: 01 nov. 2024.