





uma educação libertadora, como Esteban e Pina (2021), baseadas em Freire (2006), reiteradamente trazem em seus textos. Neste sentido, ao longo deste artigo, de forma teórica, o intuito é refletir acerca de entendimentos que culturalmente são atribuídos à avaliação e ao fazê-lo, busco não apenas ampliar compreensões sobre a avaliação escolar, mas também considerá-la de outra perspectiva.

Uma das questões que Esteban (2002) trata em seus escritos é a relação entre fracasso escolar e a avaliação. Ela atesta que nos últimos anos temos presenciado um grande avanço no acesso à escola, mas isso não significa que o aluno esteja aprendendo e que as condições de ensino e aprendizagem sejam as mesmas para todos. Tendo isso em vista, não posso deixar de me questionar: *De que forma eu como professora posso promover uma educação de qualidade, minimizando as disparidades nas condições de ensino e aprendizagem?; e Como eu posso praticar uma avaliação emancipatória, se o sistema educacional ainda está ancorado na avaliação classificatória?*

Ao considerar uma perspectiva teórica sobre avaliação, o presente artigo se justifica pela necessidade de repensar não apenas os métodos, mas também as concepções subjacentes à avaliação educacional. Afinal, a avaliação não deve ser entendida apenas como um instrumento de classificação ou de aferição do conhecimento, mas sim um meio que promove a aprendizagem e a inclusão dos alunos. Uma abordagem avaliativa centrada no diálogo, na compreensão do erro como parte do processo de aprendizagem e no reconhecimento da diversidade de habilidades e contextos dos alunos, é essencial para uma prática pedagógica libertadora e transformadora. Neste contexto, o Grupo de Pesquisa GEEM-UNIJUÍ<sup>4</sup>, tem se dedicado em estudar teorias e práticas que envolvem o contexto escolar, o fazer pedagógico do professor e entre as ações está um grupo de estudos que investiga especificamente a avaliação escolar na interface com o currículo. As reflexões abordadas neste texto são fruto das discussões deste grupo de estudos e da disciplina do doutorado “Processos educativos: avaliação na interface com o currículo”.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Avaliação é um tema que está presente na vida escolar de todos aqueles que passam pela escola seja como aluno, como professor ou como gestor. Todos são avaliados em algum

---

<sup>4</sup> Grupo Estudos em Educação Matemática, líder do grupo professora Cátia Maria Nehring e vice líder professora Isabel Koltermann Battisti, maiores informações disponíveis no site [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6799550143036927](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6799550143036927)



momento da sua vida acadêmica ou profissional. É impossível evitá-la ou ignorá-la. Neste sentido, o presente artigo propõe um estudo teórico bibliográfico, trazendo à tona algumas reflexões sobre os diversos entendimentos sobre avaliação e o uso que se tem feito dela em sala de aula. Para isso, tomo como referência os seguintes autores: Esteban (2002), Esteban e Pina (2021), Grego (2013), Freire (2006) e Luckesi (2000; 2002). Para além dos autores, como professora há mais de 20 anos da Educação Básica, trago para esta produção duas situações vivenciadas em relação à avaliação.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Durante o meu fazer pedagógico me deparei com algumas situações que me fizeram refletir sobre o papel da avaliação no processo educativo. Entre tantas, quero destacar duas e a partir delas fazer algumas considerações sobre o entendimento que culturalmente apresentamos acerca da avaliação e a postura que como professores temos (ou deveríamos ter) diante das ações avaliativas. A primeira foi em uma turma do 6º ano. Durante a aula eu trabalhei algumas questões de ortografia, os alunos fizeram exercícios e corrigimos juntos as atividades. Na sequência eu pedi para eles guardarem o material, ficando apenas com o lápis e a borracha. Não foi um teste surpresa, mas eles já ficaram apavorados “logo de cara”. Expliquei que era uma atividade, um bingo ortográfico, que eles não precisavam se preocupar, mas que eu iria corrigir individualmente essa atividade. Quando chegou a hora de recolher as folhas, um menino começou a chorar desesperadamente. Logo percebi que era em função da atividade realizada, chamei ele para fora da sala, conversei e ele me disse que sempre ficava nervoso quando tinha prova. Nessa altura eu o abracei na tentativa de acalmá-lo e retomei o meu discurso de que não era uma prova e que ele não precisaria se preocupar. No entanto, vi em seu olhar uma certa desconfiança.

A outra situação ocorreu com uma turma do 2º ano do ensino médio. Dia de teste, a primeira avaliação formal de gramática do ano. Avaliação sobre verbos e acentuação. Quando entrei na turma, todos preocupados e literalmente com medo. Antes deles começarem a responder as perguntas da avaliação, eu disse a eles que meu objetivo não era punir ou castigar, a ideia não era apenas atribuir uma nota, mas eu queria saber o que eles aprenderam ou não e que a partir do resultado desse teste eu iria retornar as dúvidas que ficaram sobre o



conteúdo trabalhado. Senti um peso caindo do ombro dos alunos. Todos, sem exceção, respiraram aliviados.

O que estamos fazendo com os nossos alunos que os deixam tão apavorados/angustiados em situações como essas? O que eu fiz para provocar essa reação? Baseada em Esteban e Pina (2021) trago outros questionamentos: Que elos eu estou estabelecendo com os meus alunos? De que forma eu como professora posso contribuir na relação entre escola e sociedade? Que práticas sociais eu estou desenvolvendo e proporcionando nas minhas aulas? Como oportunizar uma educação que de fato é libertadora na prática e não apenas no discurso? Bom, talvez eu não devesse ter mandado guardar o material, isso deu um tom avaliativo na atividade que desenvolvi lá no 6º ano, talvez lá no ensino médio eu tenha acertado quando deixei claro as minhas intenções com aquela avaliação.

Esteban (2002) acrescenta outras perguntas muito pertinentes e que precisam ser pensadas por quem está de alguma forma envolvido no processo educativo: 1) Por que estamos mais uma vez discutindo a avaliação?; 2) A escola poderia existir sem avaliação? As respostas evidentemente não são simples, por isso a referida autora atesta que, para a primeira pergunta, precisamos considerar que “a avaliação só tem sentido se estiver atravessada pela reflexão sobre a produção do fracasso/sucesso escolar no processo de inclusão/exclusão social” (p. 8). Diante disso, a autora conclui que é necessário criar uma nova cultura sobre avaliação, a qual não desperdice o grande potencial humano que temos dentro das salas de aula. Para a segunda pergunta, ela afirma que talvez a avaliação seja um “mal necessário”, uma vez que a prática avaliativa é inerente ao processo de escolarização. Então, surgem outras questões: o que entendemos por avaliação? Qual é o seu papel no processo de ensino e aprendizagem?

“A avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível” (LUCKESI, 2002, p. 118). Se de um lado o ato de avaliar envolve questões que vão desde a interpretação do progresso dos alunos para entender o que eles aprenderam e em que medida estão alcançando os objetivos educacionais até como identificamos e o que fazemos com o diagnóstico do nível de aprendizagem de cada educando, por outro lado, a avaliação ainda é usada como uma forma de quantificar o conhecimento e classificar os alunos entre os que sabem e não sabem. Porém, a avaliação vai muito além da simples e pura classificação.



Luckesi (2002, p. 118) destaca que “a avaliação atravessa o ato de planejar e de executar; por isso, contribui em todo o percurso da ação planejada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção”.

Outro fator importante a ser destacado é em relação ao entendimento que se tem de avaliação. A concepção de avaliação determina o modo como o professor irá agir em sala de aula. Por isso se torna tão importante estudá-la e entendê-la como parte integrante do ato pedagógico. Neste sentido, encontro suporte em Grego, que afirma que existem vários modelos e enfoques “de avaliação com diferentes filiações teóricas, que expressam visões diferenciadas da avaliação, bem como de suas funções”. Existe “um esforço de classificação, visando a auxiliar todos os profissionais que atuam como avaliadores a considerarem e refletirem sobre os quadros de referência presentes nestes enfoques”. O intuito dessa classificação é fornecer “subsídios para que todos possam fazer escolhas conscientes ao planejar e conduzir seus estudos de avaliação”. Assim, para compreender os diferentes modelos, é preciso considerar três dimensões que envolvem a avaliação “constituindo-se em categorias de análise: a dimensão política, a dimensão ética e a dimensão epistemológica ou teórico-metodológica” (GREGO, 2013, p. 4). Essa análise revela a complexidade dos fatores que influenciam como a avaliação é concebida e praticada. Por isso, para que sistemas mais justos de avaliação sejam implementados, é primordial que haja um equilíbrio entre essas diferentes dimensões. Na sequência farei uma breve análise brevemente de cada um desses aspectos.

Na dimensão política a avaliação pode assumir três enfoques distintos: avaliação burocrática, avaliação autocrática e avaliação democrática. Grego (2013), citando MacDonald (1974, p.16), destaca que o mundo da política educacional é influenciado toda vez que um ato de avaliação é realizado, uma vez que as informações e os resultados “são produzidos não só para a promoção de interesses e valores particulares, como podem definir privilégios, reforçando a função a que a escola tem servido de “reprodução das desigualdades”, denunciada por Bourdieu (1998)” (GREGO, 2013, p. 5).

As avaliações burocrática e autocrática servem aos interesses dos governantes políticos e o objetivo é verificar a eficiência das escolas, dos docentes, bem como alocar recursos. São aplicados testes padronizados para medir a qualidade do ensino das instituições



escolares, estabelecendo um ranking entre elas. Os alunos respondem questões de múltipla escolha e com base nas suas respostas é traçado um perfil do cenário educacional brasileiro.

A avaliação democrática por sua vez considera os interesses de “toda a comunidade que participa do programa e/ou processo educacional” (GREGO, 2013, p. 8). Nessa dimensão avaliativa as pluralidades de valores são reconhecidas e respeitadas. De acordo com Grego (2013, p. 8), “o avaliador democrático assume o compromisso de desvelar o valor dos programas e projetos educativos na ótica dos que dele participam e nele atuam e utiliza uma variedade de enfoques e metodologias que inclui entrevistas, análise de necessidades, estudo de casos...” Sendo assim, ele deve ter em mente que seu compromisso é de ajudar os professores a tomarem as melhores decisões sobre como educar. Superar as contradições, as desigualdades, a exclusão é um passo necessário para ir em direção a uma avaliação mais democrática. Por isso, a confiabilidade, a negociação e a informação são a base desse tipo de avaliação.

A dimensão ética é inclusiva porque reconhece a pluralidade de valores em uma mesma comunidade, reconhece o bem-estar dos sujeitos envolvidos na avaliação. Além disso, é fundamentada no diálogo e os avaliados não se sentem ameaçados ou diminuídos. Os alunos são vistos na sua integralidade, têm acesso aos resultados da avaliação e recebem um feedback honesto sobre as suas limitações e o que precisam fazer para avançar no conhecimento.

A dimensão epistemológica diz respeito às posturas metodológicas adotadas em sala de aula. Ela envolve questões sobre a construção do conhecimento, como os alunos aprendem e como isso deve ser medido. Grego, mencionando Habermas (1987), aponta três orientações teórico-metodológicas:

A positivista, correspondendo ao enfoque empírico-analítico de conhecimento, com um interesse cognitivo técnico em controle; ' A subjetiva-interpretativa ou qualitativa, correspondendo ao enfoque histórico-hermenêutico, com um interesse cognitivo em consenso; ' A crítica, correspondendo ao enfoque dialético e reflexivo, com um interesse cognitivo crítico em emancipação e libertação (GREGO, 2013, p. 11).

Cada uma dessas abordagens tem suas características específicas, podendo levar os alunos a trilhar caminhos opostos. A orientação metodológica de avaliação pode influenciar diretamente na autoestima do educando, motivando-o ou não, oportunizando ou não uma melhor qualidade de vida. Quando a avaliação não considera as diferentes habilidades e o contexto dos alunos, pode ter um resultado desastroso no processo educativo. Para que isso



não aconteça, é de fundamental importância ter a sensibilidade de que nem todos aprendem da mesma forma e que a avaliação padronizada nem sempre reflete a realidade.

Esteban (2002) apresenta outro questionamento: avaliar para quê? Vamos pensar no contexto escolar: a pluralidade é o que movimenta o ambiente de cada canto da escola. “A polissemia surge como um traço marcante das interações estabelecidas e entra em confronto com uma estrutura pedagógica que prevê e propõe o pensamento unívoco” (p. 14). A referida autora destaca duas palavras: silenciamento e possibilidades. Quando a avaliação é entendida como classificatória, além dela ser excludente, existe o silenciamento daquelas vozes que não estão de acordo com a resposta padrão e a avaliação é uma forma de punição e controle. No entanto, existe uma luz que brilha, mesmo que de forma tímida, nessa jornada árdua da ação avaliativa. As possibilidades de avaliação são múltiplas e elas rompem barreiras, construindo laços pedagógicos que vão muito além do erro/acerto. As possibilidades são construídas através do diálogo, do olho no olho, do importar-se com o educando, indo além do que está numa prova. Às vezes o que falta para que o aluno aprenda é um olhar diferenciado do professor. Só que isso dá trabalho.

Em relação ao erro, Esteban (2002) explica que a avaliação dialógica vê o erro por outro viés. Ele tem muito a nos dizer e como docentes precisamos prestar atenção nele. Assim, a autora destaca que “a zona de desenvolvimento proximal” é uma forma significativa de explorar os diferentes conhecimentos, bem como a diversidade de processos para sua construção e para ampliar o que o aluno já sabe. A avaliação nessa perspectiva passa a ser uma investigação, na qual não só o aluno é avaliado, mas o professor também faz uma autoavaliação a partir do que o aluno demonstrou saber ou não saber.

Às vezes supomos que os objetivos estão claros, que os alunos sabem o que pretendemos, mas na verdade o óbvio para nós não é óbvio para eles. A avaliação classificatória está nas entranhas das práticas pedagógicas e romper com essa concepção exige um esforço que muitas vezes não é bem visto por toda a comunidade escolar. Estamos tão preocupados com os resultados que não nos damos conta que do outro lado da avaliação temos um sujeito que muitas vezes precisa apenas ser acolhido, como muito bem define Luckesi (2000). Na correria do dia a dia silenciamos as angústias dos nossos educandos e, dessa forma, perdemos a oportunidade de estabelecer elos significativos capazes de produzir uma corrente que seja capaz de romper com a exclusão e a classificação entre os que sabem e os que não sabem. Esteban e Pina (2021) destacam que o modelo tradicional de avaliação



muitas vezes silencia as vozes dos estudantes, reforçando as desigualdades sociais e diminuindo a eficácia do processo educativo.

Para praticarmos uma educação libertadora, como proposta por Freire (2006), precisamos encorajar os alunos a questionar, refletir e a participar ativamente no processo de ensino e aprendizagem. É essa ideia que é reforçada no texto de Esteban e Pina (2021). As autoras evidenciam que criar formas de diálogo é o caminho que vai estabelecer os elos, as pontes necessárias para instaurar uma nova cultura avaliativa no espaço escolar, ou seja, “a avaliação se realiza no diálogo entre ensino e aprendizagem”. Tanto os meus alunos do 6º ano como os do ensino médio estavam com medo de errar e a partir dos novos entendimentos, que estou construindo em relação a avaliação, pude ajudá-los a entender que o erro não é um problema, pelo contrário a partir dele eu posso estabelecer um diagnóstico e tomar decisões que poderão ajudá-los a perceber o que ainda precisa ser melhorado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma prática avaliativa dialógica promove uma educação que humaniza, que enxerga a complexidade que envolve a criança e o adolescente, que reconhece as múltiplas inteligências, que não foca no que o estudante não sabe, mas no caminho, no raciocínio que ele construiu para chegar à resposta. O erro não é visto como um problema, mas como uma possibilidade. A partir das contribuições de Esteban (2002), Esteban e Pina (2021), Grego (2013), Freire (2006) e Luckesi (2000; 2002) sou confrontada com a necessidade urgente de repensar minhas práticas avaliativas. Essas reflexões me levam a buscar estratégias/caminhos que valorizem o processo de aprendizagem e ofereçam possibilidades para os alunos, para que estes se tornem sujeitos ativos do seu próprio desenvolvimento educacional. Sendo assim, entendo que o diálogo é o elemento fundamental para estabelecer relações pedagógicas mais inclusivas e cada vez menos classificatórias.

É fundamental compreender a avaliação como um processo contínuo que vai muito além de aferir o conhecimento adquirido. No entanto, infelizmente, a avaliação ainda é entendida como classificação, sobrepondo os números à compreensão real do conhecimento dos alunos. Esse uso da avaliação pode criar um ambiente de aprendizado voltado apenas para testes e resultados, negligenciando a verdadeira essência da educação, que é o desenvolvimento integral dos sujeitos.



Portanto, para praticarmos uma educação emancipatória é necessário repensar nossas práticas avaliativas, proporcionando um ambiente de aprendizagem fundamentado no diálogo, na reflexão e no respeito à diversidade. Somente assim, poderemos garantir que nossos alunos se sintam valorizados, motivados e capazes de alcançar todo o seu potencial no processo de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ESTEBAN, Maria. Teresa. Avaliação no cotidiano escolar. In ESTEBAN, Maria Teresa (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

ESTEBAN, M. T.; PINA, B. de S. F.. Silenciamento e Diálogo na Avaliação Escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 67, p. 420-433, out. 2021. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-03052021000400420&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052021000400420&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 03 de ago. de 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GREGO, Sonia Maria Duarte. **Os múltiplos sentidos e caminhos da avaliação educacional**. Pedagogia. V3. São Paulo. Unesp/ Unesp, 2013. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65805/1/u1\\_d29\\_v3\\_t01.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65805/1/u1_d29_v3_t01.pdf). Acesso em: 08 de ago. de 2023.

LUCKESI, Carlos. Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Carlos. Cipriano. O Que é Mesmo o Ato de Avaliar a Aprendizagem? **Revista Pátio** - Ano III - Nº. 12 - Novas Perspectivas em Avaliação - Fevereiro a Abril de 2000. Artmed Editora S.A. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1421320/mod\\_resource/content/1/O\\_ato\\_de\\_avaliar\\_a\\_aprendizagem\\_Luckesi.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1421320/mod_resource/content/1/O_ato_de_avaliar_a_aprendizagem_Luckesi.pdf). Acesso em: 08 de ago. de 2023.