



**Colóquio Internacional  
Educação e Contemporaneidade**

www.coloquioeducon.com  
22 a 24 de setembro de 2021



**Anais, Volume XV, n. 3, set. 2021**  
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

## **Eixo 3**

# **Educação, Sociedade e Práticas Educativas**

**Avaliação da Aprendizagem no Contexto da Formação de Professores:  
Relato de uma Experiência**

Learning assessment in the context of teacher education: Report of an  
Experience

SINEIDE CERQUEIRA ESTRELA CERQUEIRA ESTRELA, MARIA  
EURÁCIA BARRETO DE ANDRADE, Irandir Silva

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2021.15.03.22>

Recebido em: 31/08/2021

Aprovado em: 19/08/2022

Editores responsáveis:

**Veleida Anahi Capua da Silva Charlot e Bernard Charlot**



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
22 a 24 de setembro de 2021



*Avaliação da Aprendizagem no Contexto da Formação de Professores: Relato de uma Experiência*

*Learning assessment in the context of teacher education: Report of an Experience*

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo descrever, tecer considerações acerca da trajetória vivida no contexto do componente curricular Avaliação no Contexto Educacional, com estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade pública. Para tanto, o objetivo geral que norteia o trabalho pauta-se em: compreender como a experiência vivenciada no contexto do componente curricular Avaliação no Contexto Educacional contribuiu para reconfigurar as concepções e práticas avaliativas; e como objetivo secundário: identificar, nas vozes dos estudantes em formação, os significados e as percepções construídos sobre a avaliação durante seu percurso escolar. O aporte teórico utilizado baseia-se, principalmente, nas contribuições de Freire (1999; 2015), Dazzani e Faria (2009), Sousa (2009), entre outros. No âmbito metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, tendo como instrumento de produção de dados diários de itinerâncias, relatos orais e observação participante. Os resultados revelaram que 95% dos estudantes possuem uma percepção negativa acerca da avaliação. Nas suas vozes, avaliação significa: opressão/prova (EP1), pânico, vingança (EP2), pânico/terror/medo (EP12), choro/traumas (EP22). Contudo, a experiência vivenciada contribuiu para reconfigurar concepções e práticas avaliativas, constituindo-se em uma experiência rica de conhecimentos e saberes.

Palavras-chave: Avaliação. Formação docente. Pedagogia.

## ABSTRACT

This study intends to describe and make considerations about the trajectory lived in the context of the curricular component Assessment in the Educational Context, with students from the Pedagogy course at a public university. Therefore, the general goal that guides this paperwork is based on: understand how the lived experience in the curricular component Assessment in the Educational Context contributed to reconfigure the evaluation concepts and evaluation practices; and as a secondary goal: identify in the students' voices in training, the meanings and perceptions built on the assessment during their school career. The theoretical support used is mainly based on the contributions of Freire (1999; 2015), Dazzani and Faria (2009), Sousa (2009), among others. In the methodological scope, this is a qualitative research, having as an instrument for the production of daily data on itinerants, oral reports. The results revealed that 95% of students have a negative perception about the assessment. In their mindset, evaluation means: oppression/evidence (EP1), panic, revenge (EP2), panic/terror/fear (EP12), crying/trauma (EP22).



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
22 a 24 de setembro de 2021



However, the lived experience contributed to reconfigure evaluation concepts and practices, constituting an experience rich in knowledge

Keywords: Assessment. Teacher training. Pedagogy..

## INTRODUÇÃO

Muito já foi dito sobre a avaliação. Aliás, esta representa um dos temas mais recorrentes nas últimas décadas, alvo de questionamentos e calorosos debates não só na academia, como, também, na escola, na família e, de modo especial, tem suscitado políticas públicas, como uma tentativa de mitigar a exclusão escolar e tornar a avaliação uma experiência mais democrática e participativa. O fato é que a avaliação historicamente tem atingido sobremaneira os estudantes da escola pública, filhos da classe trabalhadora, vítimas de modelos excludentes que marcaram a escola brasileira como síntese da política neoliberal que tem atravessado a educação no país. Problematizar a avaliação, portanto, é resistir rumo a uma educação e uma escola inclusivas, participativas, que garantam a todos o direito de aprender e mudar sua história de vida.

É nesse esforço que caminha o presente estudo: compreender a avaliação como parte importante e integrante do processo de ensinar e aprender, que auxilia tanto o professor como o estudante, pois é fornecedora de indicadores sobre os processos vivenciados com vistas a reorientar o planejamento e as ações do professor e do aluno. Conforme Dazzani e Faria (2009), discorrer sobre avaliação implica ter clareza da complexidade que atravessa o processo ensino-aprendizagem, bem como dos elementos que concorrem tanto para a ação da escola como para o desempenho dos estudantes. Nas palavras dos autores mencionados, essa complexidade envolve “[...] elementos que vão da ordem das relações sociais, da estrutura institucional da escola, da cultura, dos currículos escolares e da formação dos professores [...]” (DAZZANI; FARIA, 2009, p. 249).

Tais elementos, como vimos, impactam no desempenho dos estudantes e podem facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem, tendo como resultado, além do descumprimento do direito a uma escola inclusiva, a exclusão e profundas marcas nos alunos, conforme ressaltaremos neste estudo, e que precisam ser postas em revista para que, refletindo teórica e politicamente, outras possibilidades possam ser visualizadas, visto que sua (re) significação só pode acontecer pelo próprio estudante, futuros professores, como síntese do compromisso assumido com a educação pública de qualidade para todos os brasileiros.

Nessa perspectiva, o presente estudo traduz o esforço da reflexão acerca da avaliação a partir da experiência prática, da trajetória perpetrada no contexto do componente curricular Avaliação no Contexto Educacional, com estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade pública, e os conhecimentos construídos nesse movimento, tendo como questão de pesquisa: até que ponto a experiência formativa vivenciada no contexto do componente curricular Avaliação no Contexto Educacional pode contribuir para reconfigurar as concepções e práticas avaliativas das estudantes? Nessa direção, delineou-se o



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
22 a 24 de setembro de 2021



objetivo geral: compreender como a experiência vivenciada, no contexto do componente curricular Avaliação no Contexto Educacional contribuiu para reconfigurar as concepções e práticas avaliativas; e como objetivo específico buscou-se identificar, nas vozes dos estudantes em formação, os significados e as percepções construídos sobre a avaliação durante seu percurso escolar. No âmbito metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, tendo como instrumento de produção de dados 38 diários de itinerâncias (BARBIER, 2007), relatos orais e observação participante.

Nesse esforço, optamos por sistematizar este estudo de modo a contemplar, na primeira seção, uma breve incursão histórica e conceitual sobre a avaliação a partir da revisão teórica feita por Sousa (2009), numa tentativa de compreender as suas várias facetas. A segunda seção foi reservada aos apontamentos metodológicos do estudo, evidenciando as escolhas feitas. Na terceira seção, reflexionamos sobre a experiência vivida, evidenciando os resultados produzidos, sob as lentes dos(as) estudantes em formação. Por fim, seguem as considerações finais, com convite a novas complementações.

A intenção é denunciar a avaliação punitiva e depreciativa que historicamente vem deixando profundas marcas nos estudantes, provocar mudanças sociais e culturais nas representações dos processos avaliativos vividos por eles, de modo a construir outros significados, mas, sobretudo, contribuir como provocador do debate no interior da escola, de modo a possibilitar o direito de “ser mais”, tão defendido por Freire em toda a sua literatura.

## TRILHA METODOLÓGICA

Esta pesquisa pode ser compreendida como de natureza qualitativa, porque busca dar voz aos estudantes matriculados(as) no componente curricular Avaliação no Contexto Educacional, relatando os processos e as experiências de escolarização no que tange às práticas avaliativas, por tencionar compreender os dados produzidos, a partir dos significados atribuídos na descrição e interpretação dos fenômenos, entendendo, com isso, que metodologia qualitativa abasteca-se de uma “[...] análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 269).



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
22 a 24 de setembro de 2021



Coerente com tais escolhas, os dados foram produzidos a partir dos relatos reflexivos das memórias dos processos avaliativos vividos na escola, mote para a pesquisa, o aprofundamento teórico e a prática vivenciada no interior do componente curricular vivido, assim como das narrativas escritas, das provocações (diário de itinerância<sup>[1]</sup>), uma espécie de diário de bordo, instrumento de registro diário que traz evidências dos processos vividos. O diário de itinerância foi proposto para o registro das memórias das práticas avaliativas, das leituras feitas, das atividades de aula, das inferências, angústias, bem como experiências para fins de reflexão, proposições e questionamentos e, ainda a troca de experiências, dúvidas, na direção do esclarecimento crítico. A orientação era para o registro a partir do exercício das memórias-reflexão-ação, ou seja, do questionamento provocador da dúvida, motivadora do esclarecimento teórico para que percebem a complexidade que a avaliação encerra como parte inerente ao processo de ensinar e aprender.

A produção dos dados também se deu com base nos relatos compartilhados durante as aulas, nas observações participantes. Com relação à análise dos dados, procedemos a análise de conteúdos, de Bardin (1977), dada a possibilidade de se proceder a análise de todo o tipo de mensagem. Importou, portanto, a valorização de todo o material.

## **AValiação: BREVE ABORDAGEM HISTÓRICA E CONCEITUAL**

Nunca na história da educação brasileira se repercutiu tanto sobre a avaliação como nas últimas década. Ao largo do tempo, a avaliação tem sido usada como sinônimo de exames, verificação, medida, entre outros, o que a torna um poderoso recurso para o controle, a humilhação, a punição e a seleção e, com ela, ficam as marcas e os traumas que afetam a todos, tanto do ponto de vista social como emocional. Em consonância com Paulo Freire:

[...] A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática avaliativa enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da liberdade e não da domesticação. A avaliação em que se estimule o falar *a* como caminho do falar *com* (FREIRE, 1999, p. 131, grifo do autor).



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
22 a 24 de setembro de 2021



Entendemos a avaliação como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, como reorientadora do processo. Contudo, a história tem nos mostrado que ainda estamos muito longe de praticar esse tipo de avaliação, pois ainda hoje ela continua sendo seletiva e espelha as desigualdades sociais. É preciso conhecer os fins a que a avaliação serve. Freire (1999) já nos advertia ao afirmar que os sistemas de avaliação (de professor e aluno) têm se tornado um discurso vertical, de cima para baixo, insistindo-se em passarem por democráticos.

Sousa (2009, p. 27), ao repercutir sobre as muitas definições de avaliação, esclarece que em “[...] quase todas elas, a atribuição de valor é uma característica constante e é por meio dela que os indivíduos são reconhecidos como sujeitos portadores de um papel social”. Ela reflete orientações políticas dos governos. Portanto, avaliação da educação nacional não se limita ao campo pedagógico, como muito bem pontuou Sousa, mas ao campo político. Um papel social para a conservação ou para libertação: para quê, porque, a favor de que, contra quem se avalia. Percebe-se, assim, que a forma de ensinar articula as “[...] finalidades individuais de educação do homem a um modelo de sociedade, por meio da atividade de quem ensina, de quem aprende, do como se ensina e dos meios utilizados e contribui para a manutenção-superação da prática social mais ampla”. (DAMIS, 2012, p. 10)

A avaliação, inerente ao processo de ensino-aprendizagem, explicita as transformações sociais, econômica, política de um determinado tempo histórico, como podemos compreender revisitando brevemente a história da avaliação no Brasil.

Com efeito, a escola foi historicamente construída com base na exclusão/seleção. Ferreira e Leal (2007) avaliam que desde o século XVI essa instituição era vista como espaço seletivo, com rígida disciplina e de conhecimento controlado; suas práticas avaliativas, ou seja, os exames eram realizados em eventos públicos, com rituais solenes. No mundo moderno, momento em que a escola tornou-se de responsabilidade exclusiva dos religiosos e orientada pelos princípios humanistas, sua função era trabalhar o conhecimento de forma objetiva, própria do rigor da ciência e do modelo positivista que se fazia presente no final do século XIX e início do século XX. Foi nesse contexto que a avaliação se inseriu na cultura escolar de forma sistemática, significando certificação, seletividade.

Sousa (2009), analisando a legislação federal, contribui com um material rico para a nossa reflexão apresentando-nos a retrospectiva histórica da avaliação escolar, as orientações, normas e concepções de avaliação subjacentes à legislação educacional, assim como a teoria orientadora do ordenamento. Essa análise histórica é importante, porque sabemos que tais orientações estão, de alguma forma, orientando a organização dos sistemas de ensino e da escola.



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
22 a 24 de setembro de 2021



A retrospectiva histórica da avaliação da aprendizagem foi feita a partir do Decreto nº 19.890/31, que organizou a primeira reforma do ensino secundário. Segundo a autora, nesse documento o termo avaliação não foi usado, limitando-se a regulamentar os procedimentos de provas e exames e critérios para promoção do aluno. Da análise realizada depreende-se que avaliar é atribuição de notas, considerando o desempenho nas provas e exames, sendo orientada pelos princípios da inflexibilidade e imparcialidade. Os procedimentos adotados eram: arguição oral, trabalhos práticos, provas (parciais e finais). Percebe-se que quem avalia é o professor, mas sob assessoria do inspetor.

Esse quadro, de acordo com a autora, se mantém alterado nas normas que organizaram o ensino de 1932, e na Reforma Capanema de 1942. Em análise do Decreto-lei nº 4244/42, destaca-se que:

[...] a avaliação está sendo concebida como um procedimento de mensuração, cuja ênfase é a representação quantitativa do rendimento apresentado, pelo aluno, em exercícios e exames. Tal mensuração tem como finalidade a classificação do aluno de acordo com o nível de aproveitamento apresentado nas diversas disciplinas, tendo em vista a seleção daqueles com condições de prosseguir ou concluir os estudos (SOUSA, 2009, p. 5).

Portanto, dominar a matéria ensinada era o requisito para a aprovação. Temos a avaliação como medida, objetividade.

A Lei nº 4024/61 (Diretrizes e Bases da Educação) e os Pareceres nº 102 de 09 de junho de 1962 e nº 207 de 14 de abril de 1966, do Conselho Federal de Educação, que disciplinam a questão, não alteram os instrumentos (provas e exames) e a finalidade da avaliação de julgamento do aproveitamento do aluno regida pelos princípios da “[...] continuidade, compatibilidade com o trabalho realizado e necessidade de análise dos resultados do desempenho do aluno de modo compreensivo [...]” (SOUSA, 2009, p. 6).

De acordo com o CFE Parecer 207/66, aprovar ou reprovar se apoia, agora, no nível de desenvolvimento apresentado, não se limitando apenas aos pontos adquiridos ao final do ano. O professor continua sendo o responsável pela avaliação, mas no juízo final deve ser acompanhado pela comissão examinadora.



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
22 a 24 de setembro de 2021



Outros contornos passam a ser dados à avaliação a partir da lei 5692/71, de 11 de agosto de 1971, e a verificação do rendimento passa a ficar a cargo dos estabelecimentos. O Parecer nº 360/74 do CEE destaca a avaliação para além da promoção/retenção do aluno. Trata-se da avaliação para replanejamento em função dos objetivos educacionais, retroalimentação do planejamento. Passa-se, então, de uma avaliação classificatória para retroalimentação do processo educativo, via princípios da continuidade, amplitude e compatibilidade com os objetivos, sendo que os procedimentos e instrumentos ficam a cargo do professor. Se nas legislações anteriores a avaliação é retirada do processo ensino-aprendizagem, nessa legislação ela é parte integrante, inclusive passível de recuperação, objeto do Parecer CFE nº 2.194/73, uma recuperação realizada no processo de aprendizagem “[...] ‘como um trabalho individualizado de orientação e acompanhamento de estudos, capaz de levar o aluno a sanar as insuficiências verificadas em seu aproveitamento’” (SOUSA, 2009, p. 12).

Enquanto na lei nº 5692/71 a responsabilidade da avaliação é da escola, avaliação como aproveitamento e apuração de assiduidade, a LDB atual não trouxe essa orientação, sendo objeto de regulamentação no Parecer CNE/CEB 05/97: retira, para fins de verificação do rendimento escolar, o aproveitamento e assiduidade, deixando a cargo da escola a responsabilidade de avaliar, via instrumento previsto nos regimentos, observadas as diretrizes da lei. A função da avaliação é acompanhar o desempenho do aluno visando seu progresso.

À vista da lei e seus pareceres, Sousa (2009) destaca que se mantêm os princípios e se destacam: contínua e cumulativa, prevalecendo os resultados no decorrer do ano, o professor zela pela aprendizagem e decide sobre os instrumentos de avaliação, porém a União fica responsável pela avaliação nacional do rendimento escolar. As provas e exames devem ser pensados e aplicados pelas instâncias externas à escola, como forma de regulação das práticas, mantendo-se a recuperação para os alunos com baixo desempenho.

A história da avaliação mostra que esta tem sofrido alterações ao longo do tempo, até 1961, classificatória, imparcial, objetiva, a fim de julgar o rendimento do aluno; a partir da Lei 5692/71, com a retroalimentação, esta e a nova LDB tratam da recuperação, em que pesem todas as críticas, tratam da avaliação para acompanhamento da aprendizagem, realçando seu potencial educativo da avaliação para o processo de ensino e aprendizagem.



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
22 a 24 de setembro de 2021



Do nosso ponto de vista, a avaliação está comprometida com a mudança, com a libertação do homem. Diz respeito às práticas participativas e democráticas no interior da escola. Em pedagogia da autonomia (FREIRE, 1999) é possível perceber a avaliação como inerente aos saberes da prática educativa. Em várias passagens encontra-se sua compreensão de avaliação democrática. Quando Freire defende que ensinar exige disponibilidade para o diálogo, ele nos convida a estarmos abertos ao outro, “[...] a razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo [...]” (FREIRE, 1999, p. 153). Trata-se da abertura respeitosa aos outros, gesto de humildade sempre presente, de saber escutar, de respeito ao outro, de querer bem. De um querer bem que articula a seriedade docente e afetividade e a convicção de que a mudança é possível. Significa compreender que sou sujeito e autor do mundo. E por isso mesmo: “[...] meu papel do mundo não é só de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito da ocorrência. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente [...]” (FREIRE, 1999, p. 85).

As palavras de Freire anunciam a avaliação participativa, feita pelos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem igualmente: “[...] criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes [...]” (FREIRE, 1999, p. 29).

Perante a assunção dessa compreensão, denunciaremos com Freire (1999) a avaliação que exclui, como atividade anti-humanista, fruto da política pública neoliberal que visa transformar o educador em treinador, transferidor de saberes, exercitador de destrezas. Uma avaliação negadora de sonhos, de esperanças.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: REFLEXÕES E PROBLEMATIZAÇÕES**

A primeira carta que compõe a obra de Freire (2015) – professora sim; tia não – diz respeito ao desafio crítico de ensinar e aprender. Para o autor, não existe ensinar sem aprender. Com isso, ele defende que quem ensina aprende e quem aprende ensina. Quem ensina aprende reconhecendo um conhecimento antes aprendido e aprende observando a maneira curiosa como o aluno/aprendiz trabalha e, assim, ajuda-o a descobrir equívocos, incertezas, acertos. Esse aprendizado implica estar aberto ao aprendiz, exige humildade, escuta, diálogo. Em suas palavras,



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
22 a 24 de setembro de 2021



O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, a rever-se em suas posições; em que procure envolver-se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos e veredas que ela os faz percorrer. [...] reconstruindo os caminhos de sua curiosidade, razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às *adivinhações* os alunos, à sua ingenuidade e à sua criticidade, o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender [...] (FREIRE, 2015, p. 36, grifo do autor).

Ensinar exige humildade, escuta, diálogo, curiosidade, criticidade, reflexão, criatividade e capacidade de leitura do mundo do aprendiz, seus contextos, interesses e necessidades. Freire (1999) lembra-nos que o papel do professor, ao ensinar um conteúdo, é o de incitar o aluno a produzir a compreensão do objeto em lugar de recebê-lo. Dessa forma, ele reitera que ensinar não é transferir conhecimentos; visto que aprender não significa memorizar conteúdo, ensinar impõe escutar o aluno e aprender a falar com ele. Escutar e ampará-lo em seus anseios, dúvidas. Enfim, em sua incompetência provisória. Para Freire (1999), o papel do educador define-se em:

[...] apoiar o educando para que ele mesmo vença suas dificuldades na compreensão ou na inteligência do objeto e para que sua curiosidade, compensada e gratificada pelo êxito da compreensão alcançada, seja mantida e, assim, estimulada a continuar a busca permanente que o processo de conhecer implica (FREIRE, 1999, p. 134).

Na esteira desse fato, desenvolvemos o Componente Curricular Avaliação no Contexto Educacional, cuja ementa já sinalizava o compromisso político-pedagógico assumido: “Perspectiva histórica das concepções de avaliação e seus modelos teórico-práticos. Implicações das concepções de educação e aprendizagem no processo avaliativo escolar. Relação entre o projeto pedagógico e o sistema de avaliação”.

Podemos inferir, com base na ementa, a importância do componente para a formação docente, ao possibilitar um conhecimento aprofundado acerca dos princípios e dos pressupostos históricos, epistemológico, filosóficos, políticos e sociais que fundamentam a avaliação e suas implicações para o processo de ensinar e aprender, identificando estratégias que contribuam para a criação de uma cultura de avaliação formativa articulada a um projeto de escola pública que garanta o direito de aprender.



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
22 a 24 de setembro de 2021



Conforme as intencionalidades educativas anunciadas anteriormente, organizamos todo o curso na tentativa de promover a “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1999, p. 99), partindo das representações e experiências de avaliação vivenciadas no processo de formação na escola básica.

Como professora não posso descuidar, muito menos desconsiderar o saber da experiência feita, da leitura do mundo dos estudantes. Como professora preciso ler sempre e cada vez melhor seu mundo, seus saberes. Não posso, de maneira nenhuma, querer impor de modo autoritário o meu saber, como sempre argumentou Freire (1999). Então, o ponto de partida para o trabalho pedagógico realizado não pode estar fora dos estudantes e seu mundo, sua realidade, até porque “[...] não há homem sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homem-mundo [...] não se pode pensar pelos outros, nem para os outros, nem sem os outros” (FREIRE, 1999, p. 84).

Atinente a essas questões, iniciamos o componente curricular abrindo o diálogo em torno da apreciação da proposta de trabalho, conscientes da flexibilidade do plano e das mudanças que sofre no percurso, para se manter o interesse e seguir aprendendo. Problematizamos a avaliação: o que significou/significa a avaliação em suas vidas? Que experiências trazem da prática avaliativa? A intenção era diagnosticar, partir dos conhecimentos construídos, saber como os estudantes se relacionavam com a avaliação escolar (identificar diferenças, semelhanças, comparar, analisar as experiências vividas), para juntos desvelarmos outras possibilidades (desconstruir as experiências vividas, colocar em revisões, atualizações das concepções construídas).

Essas provocações iniciais foram relevantes porque as estudantes puderam falar desse processo, assumir a realidade concreta. As memórias evocaram sentimentos dolorosos e ajudaram-nos a traçar, juntos, o caminho da disciplina, de modo que ao mesmo tempo em que os estudantes desvelavam a realidade nos proporcionavam acompanhar e replanejar o processo.

Nesse movimento de autorreflexão proporcionada pela atividade de memórias de avaliação na escola, dados reveladores foram produzidos: 83,4% dos estudantes relataram experiências traumáticas de processo de avaliação. Avaliar significou e ainda significa para eles um momento de: *opressão/prova* (EP1), *pânico, vingança* (EP2), *arrepio* (EP4), *pânico/terror/medo* (EP12), *prova/terror* (EP7), *processo de conhecimento/medida* (EP12), *aprender sim; mas na prova...* (EP18), *escada/apreensão/fantasma/verificação* (EP27), *um jogo [...] não é justa. Se você não consegue se adequar à escola “se campa”* (EP19), *escada vai dizer como está o aprendizado* (EP29), *gráfico/apreensão/nota/competição* (EP30), *monstro* (E32), *choro/traumas [...] só quando chegou a nova professora...* (EP22).



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
22 a 24 de setembro de 2021



Observa-se que a avaliação remonta a experiências que ficaram marcadas como espaço de opressão, de acerto de contas (EP2), de medida, verificação, nota (EP12, EP27, EP30), gerando gráfico que estimula a competição (EP30). Assim, ou se adequam à escola ou não avançam os degraus/níveis da educação (*escada* - EP29) e, para isso, tem que responder questionários, responder a provas (*aprender sim; mas na prova...* (EP18). A prova, portanto, é um poderoso instrumento na mão do professor, *Se você não consegue se adequar à escola "se campá"* (EP19). *Ou você sabia ou não sabia responder e quando chegava na disciplina decorativa... desespero (Português e matemática, ou você sabia ou não sabia) o resto de decorar* (EP3). Prova é vista como geradora do pânico, do medo, do arrepio, do choro e do trauma, como asseverou a estudante (EP22). Trata-se, então, de instrumento que diz quem pode subir os degraus da escada e desmascara as desigualdades sociais.

Via de regra, as narrativas indicam que até mesmo quando as estudantes ratificaram que não tiveram experiência negativa com a avaliação da aprendizagem, afirmaram que avaliar é responder a provas: *professor, compromisso, prova/emoção* (EP10). A estudante (EP6) ao afirmar que não houve aspectos negativos no processo, aponta que avaliar é *"decorar e responder a questionários"*. Apenas (EP11) apresenta uma concepção de avaliação diversa da até aqui registrada: avaliação vista como *"método para diagnosticar"*, indicando uma etapa importante do processo, mas sem seu complemento político: intervenção na realidade, ou seja, a avaliação praticada nas escolas de ontem e de hoje, se limita unicamente a constatação e a denúncia, pouco ou nada fazendo pelo estudante em processo de construção do conhecimento.

A despeito dessas ponderações, perguntamos aos estudantes: é essa a função social da escola? Quando chegará a nova professora apontada por (EP22) que fez calar o choro, cedendo lugar para a alegria e esperança? Existem limites para aprender? Por que (EP6) apontou a experiência com a gincana como um exemplo de aprendizagem continuada e sem limites?

A avaliação classificatória, seletiva, cerceadora da criatividade, do sonho rechaça um dos saberes da docência mais lindos defendidos por Freire (1999), "ensinar exige alegria e esperança". Para ele, a prática pedagógica deve ser vivida com alegria e esperança. Esperança para o autor faz parte da natureza humana, de seres inacabados, que buscam com esperança "[...] A esperança de que o professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria [...]" (FREIRE, 1999, p. 80).

Freire descreve o homem como ser da esperança. Então, ser esperançoso é lutar. É acreditar na história como rica em possibilidades. História é movimento e, como tal, mudar esse cenário é possível:



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
22 a 24 de setembro de 2021



*O momento da avaliação era doloroso. Ainda éramos obrigados a nos sentar em fileiras e a ficarmos calados para não sermos reclamados e colocados de castigo. Essas coisas me atingiram com tamanha intensidade que até os dias atuais carrego as consequências desse formato de avaliação. Essas sequelas se fazem presentes na fragmentação da aprendizagem em diversos aspectos, no que diz respeito à formação crítica, nas áreas de escrita e da matemática e, principalmente, na dificuldade de me expressar oralmente (EP13).*

O fragmento anterior testemunha que a forma de ensinar traz marcas positivas e/ou negativas e transmite uma visão de homem “[...] através do como é organizado, desenvolvido e avaliado o ensino do saber escolar” (DAMIS, 2021, p. 30). Observa-se que é nessa relação (professor, aluno, conhecimento, avaliação, recursos) que a escola cumpre sua função social, deixando cicatrizes e lacunas como as que nos relatou a estudante (EP13).

De acordo com Rays (2012), o homem é um ser, um constante produtor de novos significados e de novos conhecimentos e, segundo o mesmo autor, teoria-prática-teoria é ato relacional, a ação de conhecer não exclui a teoria da prática e vice-versa. Ao tratar dos problemas concretos (avaliação escolar) em suas relações históricas: “[...] o ato de conhecer, entendido como ação, como atividade humana consciente, transforma-se na verdadeira força motriz da evolução sociocultural e da determinação de seu desenvolvimento futuro” (RAYS, 2012, p. 37).

Assim, nosso compromisso com a mudança refere-se à formação do estudante em termos da apropriação de conhecimentos, de habilidades, de valores comprometidos com outro papel social da escola. Um trabalho pedagógico-político que analisa criticamente a realidade vivida, a partir do conhecimento científico disponível para provocar mudanças nessa realidade. Teorizar sobre a realidade e construir nova teoria/prática. O metodologicamente significou: escrita de diário de itinerância: registro da experiência vivenciada (positiva ou negativamente), análise crítica desse registro a partir das marcas deixadas e da apropriação da teoria/conhecimento científico disponível (analisar a avaliação numa perspectiva de totalidade), compreendendo os pressupostos históricos, teórico-metodológicos que fundamentaram o modelo de avaliação vivenciado durante a trajetória escolar descrita, identificando a matriz epistemológica que inspirou – consciente ou inconscientemente – a prática avaliativa de seus professores e que tantos traumas deixaram para que nesse movimento de idas e vindas da vivência à teoria e desta àquela, outras teorias sejam construídas, dando suporte à elaboração de proposta de avaliação, a fim de que a avaliação democrática sugerida por Freire (1999) torne-se uma realidade.



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
22 a 24 de setembro de 2021



Teorizar, refletir sobre as práticas avaliativas vividas pelos estudantes foi importante para que compreendessem que faz parte do poder ideológico inculcar nas suas cabeças que “seu fracasso” deve-se exclusivamente a eles porque não se esforçaram o bastante, pois a todos foram dadas todas as oportunidades. O fragmento do diário da estudante, que se segue, revela-nos esse sentimento:

*[...] cercada de pressão e vergonha, por ter dificuldades em Matemática, às vezes até chorava por não conseguir muita coisa [...] muita pressão dos meus pais cobrando notas altas, mas nada me fazia entender apesar da minha força de vontade; cheguei a pensar que era burra por não saber quase nada, acabei por desistir de tentar e fui empurrando todo o tempo, decorando tudo para na hora colocar aquilo que decorei, cheguei até a escrever em uma das provas para a professora, mas nunca fui ouvida, sempre passei por dificuldades e quando falava para tentar avançar não ouviam. Não tinha solução para mim. Se tirasse notas baixas, isso me oprimia e as surras que levava da minha mãe... as aulas todas expositivas eu me esforçava... (E14).*

Uma avaliação que destrói a autoimagem positiva do sujeito. Que introduz na cabeça do aluno que ele é incapaz, como pode ser observado no relato acima e no relato da estudante (E17) quando solicitada que se manifestasse acerca da avaliação na escola. Ela assim responde, humildemente: “*[...] eu não tenho criatividade e escrevi um poema para mostrar a avaliação*” e escreveu ali mesmo, de forma humorística, um dos mais belos textos que reunia humor e ironia e que descrevia a avaliação praticada na escola. Diante desses fatos relatados, conforme fundamentado por Freire (1999), faz-se necessário realizar uma

*[...] espécie de psicanálise histórico-política-social de que vá resultando a extrojeção da culpa indevida. A isso corresponde a ‘expulsão’ do opressor de ‘dentro’ do oprimido, enquanto sombra invasora. Sombra que, expulsa pelo oprimido, precisa de ser substituída por sua autonomia e sua responsabilidade [...] (FREIRE, 1999, p. 93).*



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
22 a 24 de setembro de 2021



Temos centenas de milhares de estudantes como (EP14 e EP17) que precisam expulsar a sombra invasora do opressor nas nossas escolas públicas, substituindo-a por autonomia e responsabilidade, própria de gente “[...] inacabada, de gente curiosa, inteligente, de gente que pode saber, que pode por isso ignorar, de gente que, não podendo passar sem ética [...] a certeza de que vale a pena lutar contra os descaminhos que nos obstaculizam de ser mais [...]” (FREIRE, 1999, p. 164). Somos, como lembra-nos o autor: seres programados para aprender e, como tal, para conhecer e intervir. Nas palavras do autor:

[...] o mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidos na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeitos de ocorrência. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente [...] (FREIRE, 1999, p. 85).

Visto que somos sujeitos da história, é preciso buscar, mudar, nos libertar, como na apresentação do diário da estudante (EP37):

*[...] pretendo investigar como a avaliação afetou minha trajetória escolar, buscando dialogar com os autores estudados, proporcionando maior intimidade com os textos discutidos, de modo a fornecer elementos para autoconhecimento e entendimento das marcas deixadas [...] No meio do caminho (as pedras são os obstáculos percorridos. “Nunca me esquecerei que no meio do caminho tinha uma pedra” Drumond [...] (Diário de itinerância).*



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
22 a 24 de setembro de 2021



A estudante em tela destaca a importância da atividade realizada. Ela também chama a atenção para os obstáculos do percurso, ao citar o fragmento do poema “No meio do caminho”, e para os fatos marcantes, que muitas vezes atrapalham, mas não como algo que a imobiliza, pelo contrário, como força motriz para continuar caminhando na direção do autoconhecimento, dos processos vividos. Corroborando com o posicionamento da estudante (EP33), ressaltamos o quão importante foi a proposta desenvolvida no componente curricular, desmistificando a avaliação criticamente, e, mais que isso, assumindo o desafio de criar criticamente outras possibilidades: “[...] passar da crítica às criatividade (construção de propostas pedagógicas alternativas), e, desta, à crítica da própria criatividade, vale dizer, do projeto pedagógico de transformação em desenvolvimento na escola” (RAYS, 2012, p. 52). Conforme o relato da estudante:

*A experiência de trazer as lembranças, ir fundo na memória da escola, lembrar de coisas que estavam lá guardadas trouxe muita dor, mas foi bom ver que outros colegas também passaram por esse processo de dor, na fala emocionada da vivência escolar, mas nos moveu, mexeu com a nossa curiosidade de ir buscar respostas lendo Rabelo, Zabala, Luckesi, Sousa para entender o que se fez e se faz ainda hoje na escola na direção de outros caminhos possíveis [...] (EP33).*

O fragmento do diário da estudante (EP33) também é um indicador de que a produção do conhecimento implica o “[...] exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de ‘tomar distância’ do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de ‘cercar’ o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar” (FREIRE, 1999, p. 95, grifo do autor). Saberes que se fizeram presentes nas situações reais vividas e aqui tematizadas, suscitando estudos e pesquisas, apropriação do conhecimento para desmascarar a realidade opressora, porquanto concordamos com Freire sobre os estudantes serem capazes de observar, de comparar, de avaliar, de romper, de optar e, com esses princípios, os estudantes foram descobrindo qual é a “teoria embutida” ou quais são os fragmentos de teoria que estão respaldando a prática de cada um dos educadores, mesmo que inconscientemente.

Trata-se de uma avaliação que traduz o controle técnico e a divisão do trabalho, que rotula, classifica e controla, segundo Veiga (2021), e que acirra as desigualdades sociais presentes na nossa sociedade. Uma avaliação que, como nos relatou a estudante (EP33), é geradora de dores. O professor, pode, sem tocar fisicamente no educando, golpeá-lo, impor-lhe desgostos e prejudicá-lo no processo de sua aprendizagem.



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
22 a 24 de setembro de 2021



No entanto, é possível potencializar o processo de aprendizagem de todos, como a experiência aqui descrita, quando respeitamos, e partir da leitura de mundo do educando não para nos parecermos simpáticos a eles, mas porque defendemos com Freire (1999, p. 138, grifo do autor) que essa é a “[...] maneira correta que tem o educador de, *com* o educando e não *sobre ele*, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos ouvir as histórias, os impactos da avaliação nas vidas dos estudantes. Cada um(a), ao seu modo, revelou/desvelou a experiência vivida, refazendo o caminho, assumindo o compromisso de se apropriar da teoria para o desvelamento das experiências vivenciadas e, nesse movimento, construir outras possibilidades, propostas de intervenção, de modo que nos deram a certeza de que estávamos no caminho certo, de que é possível construir conhecimento da prática à teoria e desta àquela, em lugar de aula expositiva.

Em lugar de falar aos estudantes, passamos a escutá-los, dialogar sobre as experiências vividas. Assim, a atividade de produção dos diários evocaram sentimentos, prenhes de emoções, como pedra no caminho lembrada pela estudante (EP33) e narrada pela estudante (EP15):

*Por vezes ainda me lembro da fala de professora: É melhor estudar, vocês querem perder de ano, né? se não souber responder vou falar com seu pai... calados ou tiro pontos de vocês. Atitudes e falas que fizeram com que nós criássemos barreiras em relação a qualquer situação relacionada ao ato de avaliar.*

No decorrer do semestre, os estudantes compreendiam os pressupostos históricos-sociais e epistemológicos da avaliação e, no movimento dialético de idas e vindas da prática à teoria, construíam o que Tardif (2014) denominou “saberes da experiência”, com criatividade, reflexão e compreendendo porque estão fazendo, a favor de quem, para quais fins e, nesse movimento, os pressupostos político-filosóficos de Freire tornaram-se vivências.



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
22 a 24 de setembro de 2021



Neste itinerário, o que significou o curso para os estudantes descrentes e temerosos da avaliação? Ou para aqueles cujas experiências foram positivas? Ou seja, o curso contribuiu para reconfigurar as concepções e práticas avaliativas? Quais os significados e as percepções construídos sobre a avaliação durante seu percurso escolar?

Algumas conclusões podem ser registradas: o curso configurou-se como um espaço de formação, de diálogo profícuo, pois permitiu ao estudante olhar para si e para o outro (EP37), possibilitando a pesquisa, a investigação; provocou a curiosidade, como relatou a estudante (EP33): *“para entender o que se fez e se faz ainda hoje na escola na direção de outros caminhos possíveis”*, entendendo que a avaliação é uma prática complexa e inerente à prática pedagógica.

A avaliação inerente ao processo ensino-aprendizagem se faz e se refaz a partir das finalidades educativas perseguidas. Avaliar é preciso, mas é preciso resistir a práticas silenciadoras (FREIRE, 1999), com as vividas pelas estudantes no seu processo de escolarização e ainda hoje presentes nas escolas, as quais corroboram com as ponderações de Sousa (2009, p. 2) ao constatar, com base na análise da legislação educacional federal, que práticas escolares vigentes conservam marcas de orientações remotas, fato esse que se faz presente também no ensino superior, como constatou a estudante (EP12): *“[...] O reflexo da nota até hoje persiste na universidade que nota significa score alto para as optativas e até na divisão da classe em algumas disciplinas”*. Portanto, mostra-se necessário, mais que nunca, problematizar a avaliação praticada em nossas salas de aulas, seus pressupostos histórico, social, político e epistemológico. Como anunciou a estudante (EP33):

*[...] discussões que nos façam compreender o que está por trás dela, sendo possível perceber minha evolução como pessoa e futura professora diante desse trabalho difícil, mas prazeroso e enriquecedor. A aprendizagem não se encerrará ao fim da disciplina com uma avaliação para obter nota, mas também será uma construção contínua e permanente no decorrer da minha trajetória de ensino (EP33).*

*“Nunca me esquecerei que no meio do caminho tinha uma pedra”* – esta frase denota que algo marcante nunca nos esquecemos (EP37). As narrativas escritas pelas estudantes ilustram episódios da educação básica e também vividos na universidade e que ratificam as ponderações de Sousa (2009) e, ainda, as de Gatti: *“A cultura escolar até os dias atuais [...] tendo deixado uma forte marca na vida das pessoas e na representação que fazem da avaliação [...]”* (GATTI, 2002, p. 18).



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
22 a 24 de setembro de 2021



O curso pode ser caracterizado como uma oportunidade para o aprofundamento teórico-metodológico. Nessa travessia, aprendemos muito mais uns com os outros as implicações da educação bancária na vida da pessoas como síntese de um projeto político perverso que atinge sobremaneira os filhos dos trabalhadores que hoje estão nas escolas públicas. Por outro lado, acreditamos que a experiência problematizadora aqui relatada possibilitou a reflexão das implicações sociais e políticas da avaliação, sob o papel ímpar do professor para forjar outras formas de gestar um novo olhar sobre a avaliação.

## REFERÊNCIAS

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Trad. Lucie Dilio. Nova Edição. Brasília: Liber Livro, 2007. v. 3 (Série Pesquisa).

DAMIS, Olga Teixeira. Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro. **Didática: o ensino e suas relações**. 18. ed. São Paulo: Papyrus, 2021. p. 9-31.

DAZZANI, Maria Virgínia; FARIA, Marcelo. Família, escola e desempenho acadêmico In: LORDÊLO José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia (orgs). **Avaliação educacional: desatando e reatando nós**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 249-264.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. Recurso digital. Formato: epub.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.



# Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com  
22 a 24 de setembro de 2021



FERREIRA, Andrea tereza Brito; LEAL, Telma Ferraz. Avaliação na escola e no ensino de língua portuguesa: introdução ao tem, p. 127-140. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívis. **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. 1. ed., reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GATTI, Bernardete A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **Revista Científica**, vol. 4, núm. 1, junho, 2002, p. 17-41. Universidade Nove de Julho, São Paulo, Brasil.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

RAYS, Oswaldo Alonso. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro. **Didática**: o ensino e suas relações. 18. ed. São Paulo: Papyrus, 2021. p. 33-52.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, SP, v. 20, n. 44, 2009. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1536/1536.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018. DOI: 10.18222/eae204420092039.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.