

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM, UM INSTRUMENTO IDEOLÓGICO E POLÍTICO

Laís Klennaide Galvão da Silva ¹

Josélia Carvalho de Araújo ²

Moacir Vieira da Silva ³

RESUMO

A avaliação é um componente central do processo de ensino e de aprendizagem, e sua concepção tem sido alvo de intensos debates nas últimas décadas. Tradicionalmente utilizada como instrumento de verificação e classificação, a avaliação, quando limitada à mensuração técnica do desempenho, tende a reforçar desigualdades e excluir subjetividades, afastando-se de seu potencial pedagógico. Frente a essa realidade, o presente artigo propõe uma análise crítica e reflexiva sobre o papel político e ideológico da avaliação, entendendo-a não como um fim em si mesma, mas como um instrumento de mediação e emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Com base nos aportes teóricos de autores como Luckesi (1996), Libâneo (2004), Hoffmann (1993) e Ball, Maguire e Braun (2012), e apoiando-se nas realidades reveladas pelo documentário Pro Dia Nascer Feliz (2005), dirigido por João Jardim, o texto discute os impactos das políticas educacionais no cotidiano escolar e na autonomia docente, problematizando como essas políticas são reinterpretadas e adaptadas conforme os contextos locais. A avaliação é abordada, assim, como uma prática situada, permeada por relações de poder, valores culturais e condições sociais específicas. A partir disso, o artigo defende a necessidade de uma reconfiguração da prática avaliativa, orientada por princípios democráticos e formativos, que valorizem a diversidade dos sujeitos-discentes e promovam a justiça social. A avaliação formativa, nesse sentido, se apresenta como uma alternativa potente, ao integrar diferentes dimensões da aprendizagem, respeitar os contextos escolares e fomentar a autorregulação de professores e estudantes. Por fim, argumenta-se que apenas uma avaliação compreendida como um processo contínuo, contextualizado e dialógico poderá, de fato, contribuir para o desenvolvimento pleno dos estudantes e para a construção de uma educação mais inclusiva, equitativa e transformadora.

Palavras-chave: Avaliação, Políticas Públicas, Aprendizagem, Debate e Postura Crítica.

INTRODUÇÃO

A avaliação é um componente essencial do processo educativo (de aprendizagem e de ensino), desempenhando um papel central na organização e no direcionamento das práticas pedagógicas. No entanto, sua função e significado têm sido amplamente debatidos nas últimas décadas, principalmente diante das mudanças educacionais e sociais que impactam a escola. Tradicionalmente concebida como um instrumento-ferramenta de mensuração e classificação da aprendizagem, a avaliação tem sido alvo de críticas em virtude de seu caráter excludente, uma

¹ Mestranda em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal do Semi-Árido (UFERSA) e Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), klennaide@gmail.com.

² Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino da UERN, UFERSA e IFRN, joseliacarvalho@gmail.com.

³ Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente efetivo da Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte, moacirvs31@hotmail.com.

vez que, em muitas situações, contribui para a reprodução das desigualdades em detrimento da promoção do desenvolvimento integral dos estudantes.

Nesse ínterim, diversas concepções ou ideias avaliativas surgem, cada uma sustentada por perspectivas políticas, filosóficas e ideológicas distintas. Enquanto algumas abordagens priorizam a mensuração do desempenho por meio de provas e/ou exames padronizados, outras propõem práticas avaliativas mais dinâmicas e formativas, de caráter reflexivo, que consideram o processo de aprendizagem em sua complexidade. A avaliação, portanto, não é neutra; porém, reflete concepções educacionais mais amplas e pode ser utilizada tanto como ferramenta (uma via) de emancipação quanto como mecanismo de controle (ou barreira).

Diante desse cenário, florescem algumas provocações: o processo avaliativo pode ser autoral? Ele deve se pautar em uma concepção coletiva e/ou individual? Como concebê-lo de maneira justa e equitativa? Quais contextos influenciam ou podem influenciar a construção do processo avaliativo da aprendizagem? Pode-se mensurar o conhecimento de maneira precisa? Essas e outras questões evidenciam os desafios inerentes aos processos e elementos avaliativos; como também, ressaltam sua relevância como ente chave no planejamento diário do processo de ensino e de aprendizagem.

Dito isso, o artigo ora apresentado tem como objetivo principal analisar as concepções políticas e ideológicas que estruturam o processo avaliativo, além de refletir sobre a viabilidade de uma abordagem democrática da avaliação no cotidiano escolar. Para isso, as discussões estão fundamentadas em autores como Hoffmann (1993), Luckesi (1996), Libâneo (2004) e Ball, Maguire e Braun (2012); além disso, será estabelecido um diálogo com a produção documental *Pro Dia Nascer Feliz*, dirigido por João Jardim (2005).

Apresentam-se, nas seções a seguir, reflexões acerca do processo avaliativo e de como sua concepção política, ideológica e contextual impacta as ações do avaliar e do autoavaliar no cotidiano escolar e educacional. Para desenvolver essa análise, esse ensaio está estruturado-organizado em três seções centrais e interconectadas. Na primeira seção, discute-se a *concepção teórica da avaliação*, fundamentada nas contribuições dos autores anteriormente citados, com o objetivo de compreender a ação de avaliar para além da simples mensuração ou classificação do conhecimento, reconhecendo-o como um instrumento pedagógico reflexivo e formativo. A segunda seção amplia essa discussão ao abordar *as políticas educacionais sob uma perspectiva transversal*, contemplando os âmbitos legislativo, escolar e contextual. Para isso, considera-se a concepção de política de atuação escolar apresentada, especificadamente, por Ball, Maguire e Braun (2012), em diálogo com a realidade evidenciada no documentário de João Jardim (*Pro Dia Nascer Feliz*, 2005). Por fim, a terceira seção do texto apresenta *elementos práticos (para*

a) da avaliação mediadora, destacando sua aplicabilidade no contexto escolar e importância como instrumento de promoção da equidade avaliativa, tanto para os alunos quanto para os professores, respeitando a autonomia pedagógica das instituições de ensino.

AFINAL, O QUE É AVALIAR?

Ao ingressarem em cursos de licenciatura, muitos alunos cumprem, obrigatoriamente, a disciplina de Prática Docente (denominada em alguns currículos/cursos como Estágio Docente, Estágio Supervisionado, Prática de Ensino e/ou Docência). Uma das etapas desse componente curricular consiste na discussão sobre o planejamento das atividades pedagógicas do professor, que, em linhas gerais, contempla: a definição dos objetivos e habilidades a serem desenvolvidos antes, durante e após a aula; a escolha das metodologias, compreendidas como as concepções e estratégias utilizadas para alcançar os objetivos propostos; e, por fim, a descrição do processo avaliativo. É justamente sobre esse último campo — a avaliação, em suas diferentes dimensões e múltiplas facetas e dinâmicas — que nos deteremos.

Avaliar é um processo complexo e profundamente enraizado na atividade social; no entanto, aqui, nosso foco será restrito ao campo educacional. Existem inúmeras possibilidades de aplicação da avaliação, com uma diversidade de instrumentos que a compõem, assim como as subjetividades que a atravessam e a contextualizam. Por essa razão, é salutar compreender o ato de avaliar para além das definições teóricas: é preciso concebê-lo também em sua dimensão prática e metodológica, considerando seus usos, sentidos e impactos no cotidiano da sala de aula, ou no contexto escolar e educacional.

Sobre essa ideia, Luckesi (1996, p. 10) explica que, “epistemologicamente, a avaliação não existe por si, mas para a atividade à qual serve, e ganha conotações filosóficas, políticas e técnicas da atividade que subsidia”. Assim, os parâmetros avaliativos são construídos a partir de concepções que envolvem dimensões filosóficas, políticas e técnicas; logo, avaliar exige uma caracterização técnica do que será avaliado, com a definição de critérios que permitam ao avaliador situar-se dentro do processo. Assim sendo, é necessário partir de um ponto inicial (e concomitantemente, objetivar um ponto final), estabelecer metas e objetivos e considerar todo o percurso avaliativo — pois, como destaca Luckesi, a avaliação deve existir para promover a aprendizagem, e não apenas para classificar.

Desse modo, o processo avaliativo se revela como um fenômeno transversal, sendo construído e influenciado pelas ideias filosóficas e políticas dos diferentes atores envolvidos no ambiente escolar — tais como, professores, alunos, gestores e o próprio sistema de ensino. Para

Luckesi (1996), a avaliação deve estar integrada ao processo educativo, permitindo ao professor diagnosticar dificuldades, acompanhar avanços e reformular estratégias pedagógicas de forma a garantir que todos os alunos tenham reais oportunidades de aprender.

A avaliação, nesse contexto, é compreendida como um instrumento não apenas técnico, mas ideológico e político. A forma como se avalia, os critérios adotados e os sentidos atribuídos ao ato de avaliar refletem, muitas vezes, as estruturas de poder presentes tanto na escola quanto na sociedade. A avaliação, portanto, não é neutra: ela pode reforçar e/ou legitimar determinadas ideologias, a exemplo da meritocracia, ao estabelecer divisões entre “bons” e “maus” alunos, ou entre aqueles que podem ou não alcançar o sucesso escolar, naturalizando desigualdades e hierarquias.

Além disso, Luckesi (1996) ainda ressalta que a avaliação é, antes de tudo, uma questão filosófica, pois está diretamente relacionada à concepção de ensino e aprendizagem adotada pela instituição. Quando a avaliação se ancora em uma visão reducionista da educação, tende a privilegiar aspectos quantitativos e competitivos, em detrimento da construção significativa do conhecimento e o desenvolvimento integral dos discentes. Uma das críticas centrais de Luckesi mais contundentes ao modelo tradicional de avaliação diz respeito ao seu uso como instrumento punitivo — uma prática que, longe de promover o crescimento do educando, tende a reforçar a lógica do fracasso e exclusão escolar.

Nesse mesmo contexto, Hoffmann (1993) critica a forma como muitos professores concebem o processo avaliativo, destacando que, frequentemente, o ato de avaliar é entendido de forma reducionista e desvinculada da prática pedagógica reflexiva. Nessa perspectiva, ela afirma que “[...] o entendimento do processo [de avaliação] em sua amplitude é restrito a poucos educadores [...]”; e salienta que “para inúmeros professores, pela estória de vida e por várias influências sofridas [ao longo de sua trajetória], *a avaliação se resume à decisão de enunciar dados que comprovem a promoção ou retenção dos alunos*” (*ibidem*, p. 22, grifo nosso).

O que caracteriza uma atividade como tradicionalista ou classificatória, nesse contexto, é a concepção de avaliação que o professor adota — concepção essa que também é partilhada, em maior ou menor grau, pelos próprios alunos e sociedade. Existem diversos exemplos de instrumentos avaliativos considerados inovadores ou com aparência de modernidade, mas que, ao serem aplicados, reproduzem práticas de caráter tradicionais e excludentes. Um exemplo comum é a atividade enviada para ser realizada em casa: embora não se configure como uma prova formal, ela carrega os mesmos pressupostos classificatórios, sobretudo quando não existem garantias de autoria do aluno nem critérios que considerem o processo, mas apenas o resultado. Nesse caso, o problema não está no instrumento em si, mas na abordagem ideológica

que o orienta. Assim sendo, cabe reforçar: é a concepção de avaliação que determina sua função pedagógica — ou sua limitação classificatória.

Nesse sentido, Hoffmann (1993) defende que a avaliação não deve ser utilizada como um mecanismo de rotulação, punição ou exclusão dos estudantes, mas como uma ferramenta de reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Avaliar, para a autora, é identificar dificuldades, é reconhecer os avanços e propor intervenções pedagógicas que promovam o desenvolvimento global do aluno; avaliar é ou deve ser entendida como uma oportunidade para refletir, reorientar e melhorar o processo pedagógico. Trata-se de transformar a avaliação em um espaço de escuta, acompanhamento e construção conjunta de saberes.

Sob essa perspectiva, a avaliação formativa se apresenta como uma alternativa essencial. Ela não se limita a aferir um desempenho final, mas busca acompanhar o percurso do aluno ao longo do processo educativo, permitindo ajustes constantes nas práticas pedagógicas. Essa via ou abordagem transforma a avaliação em um verdadeiro instrumento de justiça educativa, pois se propõe a garantir que todos os alunos tenham acesso às mesmas oportunidades de saber e aprendizagem, respeitando suas diferenças, tempos, ritmos e contextos sociais e culturais.

Pensando nesse caráter formativo do ato avaliativo, cabe destacar que a avaliação não deve ser concebida como um fim em si mesma, mas como uma prática mediadora e intencional no processo de ensino e de aprendizagem. Seu potencial transformador está na capacidade de promover uma relação-interação mais significativa dos estudantes com o conhecimento e de contribuir para um ambiente escolar mais democrático, inclusivo e equitativo.

Seguindo essa linha de pensamento, Libâneo (1994) explica que a avaliação é uma tarefa didática essencial no cotidiano docente, uma vez que permite verificar se os objetivos propostos no planejamento pedagógico foram alcançados. O autor menciona que a avaliação não deve se restringir à aplicação de provas ou à atribuição de notas. Porém, deve ser compreendida como parte de um processo mais amplo, que envolve a análise dos resultados alcançados ao longo da trajetória (ou do processo) de ensino-aprendizagem e a comparação desses resultados com os objetivos propostos, de modo a identificar progressos, lacunas e possibilidades de intervenção pedagógica. Para Libâneo, trata-se de um trabalho permanente e reflexivo, capaz de qualificar a prática educativa tanto do professor quanto do aluno, contribuindo para a melhoria do trabalho escolar em sua totalidade.

Ainda segundo Libâneo (1994), é comum observar nas escolas (sala de aula), práticas avaliativas marcadas por concepções equivocadas, que reduzem a avaliação à simples aplicação de exames e classificação dos alunos por meio de notas. Essa lógica, de caráter classificatória

e frequentemente utilizada e alimentada por uma visão meritocrática, reforça desigualdades e limita o potencial formativo da avaliação.

Entre os principais equívocos identificados por Libâneo (1994) no processo avaliativo estão: o uso da avaliação como mecanismo de punição ou recompensa, a adoção de julgamentos subjetivos por parte dos docentes e a resistência à utilização de dados qualitativos que permitam uma compreensão mais ampla, global e contextualizada da aprendizagem (preferem a métricas numéricas, dos números de erros e/ou acertos). Assim sendo, o autor defende uma mudança de perspectiva, em que a avaliação seja assumida como um instrumento de mediação e mudança pedagógica; como uma via ou um caminho comprometido com o desenvolvimento integral do aluno e com a construção de uma escola mais democrática e inclusiva.

Dessa forma, compreender a avaliação (ou, a ação intencional de avaliar) como prática pedagógica implica no reconhecimento de sua dimensão ética, reflexiva e formativa, rompendo com abordagens meramente classificatórias. Na seção seguinte, serão discutidos os aspectos políticos que atravessam o processo avaliativo, com o objetivo de evidenciar de que maneira as políticas educacionais influenciam tanto as práticas escolares quanto a concepção de avaliação adotada pelas instituições de ensino.

ASPECTOS POLÍTICOS E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO ESCOLAR

Ao avaliar, o educador não apenas mensura o desempenho dos alunos, mas também assume uma posição política, ainda que respaldada por parâmetros técnicos e legislativos que estabelecem os conhecimentos e competências essenciais em cada etapa da educação básica. O avaliar, portanto, é uma ação que ultrapassa a simples verificação de resultados acadêmicos; trata-se de um processo profundamente imerso em dimensões ideológicas, sociais e políticas. Libâneo (2004) destaca, nessa perspectiva, que a avaliação escolar não é neutra, uma vez que envolve escolhas de caráter metodológica e conceituais, que refletem valores, ideias, crenças e concepções de mundo, sendo influenciada pelas condições (condicionantes) sociais, culturais e políticas do contexto em que ocorre. Assim, a avaliação está diretamente relacionada ao projeto de formação humana e ao modelo de sociedade que se busca construir por meio da educação.

Cabe frisar que as práticas avaliativas, a depender do seu caráter, podem tanto reforçar quanto enfrentar as desigualdades de aprendizagens presentes no sistema educacional, afetando de forma significativa o acesso, a permanência e a qualidade da aprendizagem entre diferentes grupos socioeducacionais. Nesse sentido, ao analisar a avaliação da aprendizagem à luz das proposições de Ball, Maguire e Braun (2012), no texto *“Como as escolas fazem as políticas”*,

torna-se possível estabelecer pontes com as críticas de Luckesi (2004), reconhecendo que as políticas educacionais moldam, condicionam e, por vezes, limitam as práticas pedagógicas.

Ball, Maguire e Braun (2012) afirmam que as políticas educacionais são influenciadas por contextos econômicos, sociais e ideológicos mais amplos, sendo interpretadas e aplicadas nas escolas de maneiras distintas, conforme suas realidades locais. Essa perspectiva evidencia que a avaliação, como prática social, pedagógica e política, está sujeita a disputas de sentidos e a diferentes formas de apropriação por parte dos sujeitos escolares.

É preciso considerar que, socialmente, há uma crescente mercantilização da educação, na qual o sucesso dos discentes é frequentemente mensurado a partir de padrões e resultados numéricos e classificatórios, negligenciando, em grande medida, a formação integral do ser estudante. Esse modelo de avaliação, centrado na lógica do desempenho e da produtividade (que possuem vínculos diretos com algumas políticas educacionais), acaba por afastar-se das propostas voltadas à justiça e a equidade social e educacional.

Nesse contexto, os conceitos de emancipação e autonomia escolar ganham relevância. Essas ideias, amplamente debatidas no campo educacional, referem-se à capacidade da escola de se autorregular e de construir seus próprios caminhos, sem depender exclusivamente de determinações e das ações externas. Porém, essa autonomia vai além da simples independência administrativa: envolve um posicionamento crítico e consciente, fundamentada na reflexão e na ação nos âmbitos político, pedagógico e social.

Segundo Ball, Maguire e Braun (2012), a escola não deve ser vista como um espaço passivo, meramente reprodutor de políticas externas. Pelo contrário, ela é um território onde as políticas públicas e as decisões mais amplas se entrelaçam e se concretizam na realidade e no cotidiano escolar. Para os autores, as escolas atuam como "agentes ativos" na interpretação das políticas educacionais – elas não apenas “obedecem” às normas e as diretrizes estabelecidas por instâncias superiores, mas também, a partir de suas práticas e suas decisões internas, constroem suas próprias políticas e modos de operar.

Dando continuidade à discussão, é importante frisar que as escolas reagem e interpretam as políticas educacionais de forma múltiplas, considerando os meios e as realidades específicas, o contexto sociocultural em que estão inseridas, a cultura local e os interesses dos grupos que as conformam. Esse processo mostram uma compreensão mais complexa da autonomia escolar, que deve estar diretamente ligada à capacidade de promover reflexão crítica e mudança social.

No Brasil, a concepção de emancipação das escolas passou a ser associada, de forma progressiva, aos princípios da gestão democrática, da participação coletiva dos atores escolares e da liberdade pedagógica. Esses conceitos foram incorporados a partir de marcos oficiais que

buscavam garantir um sistema de ensino voltada não apenas para o desenvolvimento de várias competências técnicas, mas também para a formação de sujeitos críticos, éticos e conscientes de seu papel social. Contudo, a efetivação dessa autonomia no cotidiano das escolas brasileiras nem sempre ocorreu de forma clara ou plena. Na maioria vezes, ela foi (e ainda é) limitada por obstáculos estruturais, como a escassez de recursos (físicos e/ou humanos), a centralização das decisões nas esferas governamentais e a dificuldade de transpor os ideais/normas da legislação educacional para as práticas escolares concretas.

É nesse contexto que a noção de “autonomia” ganha ainda mais ênfase, especialmente quando articulada à perspectiva de Ball, Maguire e Braun (2012), no que diz respeito à forma como as escolas, mesmo com certo grau de liberdade, são constantemente impactadas pelas políticas públicas que atravessam as escolas ou espaços educacionais. Para os referidos autores, as políticas educacionais não são implementadas de maneira linear ou homogênea; ao contrário, elas são interpretadas, adaptadas e moldadas pelas práticas, pelas experiências e pelas decisões cotidianas dos profissionais da educação; além disso, as “[...] políticas introduzem ambientes de recursos diferentes; escolas têm histórias específicas, edifícios e infraestruturas, perfis de pessoal, experiências de liderança, situações orçamentais e desafios de ensino e aprendizagem” (Ball, Maguire e Braun, 2012, p. 35).

Em outros termos, a maneira como professores, gestores e estudantes lidam com as diretrizes políticas é profundamente condicionada por suas realidades locais, seus recursos disponíveis e suas visões de mundo. Nesse sentido, a autonomia escolar ultrapassa a dimensão administrativa e curricular; ela se configura como uma questão política, que diz respeito ao papel social das escolas, à sua capacidade de resistir a imposições externas, adaptar-se aos desafios locais e transformar, de maneira crítica, a realidade educacional em que está inserida.

As reflexões apresentadas até aqui se conectam com o documentário *Para o Dia Nascer Feliz* de João Jardim (2005), que retrata a realidade de escolas públicas brasileiras e evidencia como as condições estruturais, sociais e afetivas influenciam diretamente os processos e ações educativas. A produção audiovisual acompanha jovens de diferentes realidades e contextos regionais, revelando como o espaço social, as políticas públicas e a vivência escolar moldam suas trajetórias acadêmicas e de vida. A diversidade de histórias e de experiências expostas no documentário revela que a emancipação da escola — enquanto espaço e meio social, formativo e transformador — é um desafio complexo, frequentemente atravessado pela desigualdades sociais (que também são econômicas), pela precariedade dos recursos e pela ausência de apoio institucional adequado.

Ao lançar um olhar sensível sobre escolas localizadas em contextos e espaços de vulnerabilidade, o documentário escancara a tensão entre o discurso da autonomia escolar e as limitações concretas impostas pelas realidades socioeconômicas e pela falta de investimentos públicos. Nesse sentido, estabelece-se um diálogo produtivo entre a abordagem e a discussão teórica de Ball, Maguire e Braun (2012) e a narrativa construída por João Jardim (2005). Ambos reconhecem a escola como um espaço político (ou, como um lugar onde se fazem escolhas, se constroem significados e se travam disputas e lutas); entretanto, o fazem a partir de perspectivas diferentes.

Se, por um lado, Ball, Maguire e Braun (2012) destacam a autonomia escolar como uma capacidade ativa de resistência, de negociação e de transformação das políticas educacionais, por outro, o documentário revela como essa autonomia é muitas vezes limitada por elementos e fatores estruturais como a pobreza, a violência, a evasão escolar e a ausência do Estado.

Sendo assim, a escola aparece como reflexo das contradições sociais e políticas mais amplas. Sua autonomia, ainda que prevista no discurso institucional, precisa, constantemente, se adaptar às condições concretas de desigualdade e de escassez. É nesse ponto que se torna necessário refletir sobre as formas pelas quais as políticas educacionais são (re) construídas, aplicadas e ressignificadas no chão e no cotidiano da escola, considerando seus impactos reais sobre os sujeitos e os territórios onde a educação acontece.

Essa realidade de tensão entre autonomia e limitações se reflete diretamente no processo avaliativo em sala de aula, no contexto escolar; a avaliação, que em sua essência deveria ser um instrumento e processo reflexivo, formativo e dialógico, frequentemente se reduz a uma via ou mecanismo de controle. Isso ocorre por causa da influência (direta ou indireta) das políticas educacionais centralizadoras, da padronização curricular e da pressão por resultados numéricos. Nesse contexto, as práticas avaliativas acabam sendo moldadas mais por exigências externas — como exames padronizados e cheios de cargas normativas governamentais — do que pelas reais necessidades dos discentes e pela autonomia profissional dos docentes. Como resultado, a avaliação, que poderia ser uma ente de emancipação e de apoio à aprendizagem, transforma-se em instrumento de classificação e de exclusão, que acaba refletindo a tensão entre a liberdade pedagógica e as políticas públicas que regulam a educação.

A autonomia das instituições de ensino deve ser vista não apenas como a liberdade de gerir/organizar seu funcionamento interno, mas como um espaço de disputa e de negociação política. As condições estruturais, as políticas públicas e desigualdades socioeconômicas são elementos que delimitam e que tensionam as possibilidades de transformação pedagógica — inclusive no que se refere à avaliação escolar.

A verdadeira emancipação escolar, nesse cenário e perspectiva, pressupõe não só a descentralização da gestão e do currículo, mas também uma postura crítica diante do papel social da escola e de suas práticas pedagógicas. Logo, envolve o fortalecimento da formação docente, a valorização da escuta dos sujeitos escolares e a construção de estratégias avaliativas que respeitem os tempos, ritmos e contextos de aprendizagem dos alunos, contribuindo, de fato, para uma educação mais crítica, justa e transformadora. Dito isso, a próxima seção deste ensaio concentra-se na apresentação dos aspectos práticos da avaliação mediadora.

A IDENTIDADE DO PROCESSO AVALIATIVO

Como já discutido, durante muito tempo a avaliação foi concebida como um fim em si mesma — um instrumento voltado unicamente à mensuração do desempenho dos discentes ao término de um ciclo de ensinamentos e aprendizagens. Tal visão, porém, vem sendo gradativamente superada por uma abordagem mais crítica e reflexiva, que compreende a avaliação escolar como um componente transformador e emancipador no processo educacional.

Leite e Fernandes (2014) assinalam que a avaliação da aprendizagem, tanto no âmbito político e legal quanto no campo acadêmico, deve ser entendida como um dispositivo que potencializa o ato de aprender. Essa potência se realiza por meio de processos que conferem à avaliação um caráter (con) formativo, permitindo que ela seja incorporada à prática pedagógica de forma contínua, integrada e consciente. Assim, a avaliação ultrapassa sua função tradicional de aferição e assume o papel de instrumento de regulação da aprendizagem, possibilitando a docentes e alunos revisar estratégias, reorganizar conteúdos e avançar na construção do saber.

Refletir sobre a avaliação, sob uma perspectiva formativa, implica concebê-la como parte indissociável do processo de ensino e de aprendizagem. Essa ideia exige a consideração das especificidades dos sujeitos envolvidos, bem como dos contextos sociais e culturais em que estão inseridos. Nesse sentido, Leite e Fernandes (2014) defendem que a avaliação formativa deve ser entendida como uma prática social e contextualizada, capaz de proporcionar diferentes experiências significativas e enriquecedoras para os discentes. Nessa concepção, o papel/função do docente é essencial, atuando como um mediador e facilitador de processos que promovem aprendizagens mais profundas, capazes de provocar transformação.

Hoffmann (2015) reforça essa abordagem ao destacar que, em contextos formativos, a avaliação deixa de ser um elemento centrado no controle e na verificação/julgamento, passando a assumir uma função de acompanhamento contínuo e individualizado da aprendizagem; esse movimento proporciona ao aluno, oportunidades reais de avanço, tornando a avaliação um

recurso a serviço da construção do conhecimento, e não um fim em si mesma. Luckesi (1996) sintetiza essa concepção ao afirmar que “[...] *a avaliação não existe por si, mas para a atividade à qual serve [...]*” (p. 10, *grifo nosso*), destacando os aspectos filosóficos, políticos e técnicos que compõem o processo educativo.

A avaliação formativa reconhece as dinâmicas próprias e singulares da sala de aula e valoriza a autonomia dos alunos, permitindo que identifiquem conscientemente, seus avanços e dificuldades ao longo do processo de aprendizagem. Trata-se de um elemento que ultrapassa a dimensão técnica, abrangendo e envolvendo aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Nessa perspectiva, o professor ajusta continuamente suas práticas a partir das evidências produzidas pela avaliação, enquanto o aluno assume um papel mais ativo e protagonista.

Com a missão de garantir a efetividade do ensino e a consolidação das aprendizagens, cabe à avaliação propor revisões e encaminhamentos pedagógicos sempre que necessário e possível. O propósito da avaliação não está na simples aprovação ou reprovação, entretanto, na construção de prescrições pedagógicas que contribuam para tornar o ensino mais significativo.

No cenário educacional contemporâneo, diferentes metodologias podem ser inseridas para enriquecer o processo avaliativo, como projetos interdisciplinares, debates, produções e intervenções na comunidade. Essas práticas favorecem uma avaliação qualitativa e subjetiva, que estimula o protagonismo discente e fortalece a parceria entre escola e comunidade. Para que a avaliação formativa se concretize de forma efetiva, é fundamental o comprometimento coletivo dos professores, discentes e gestores. Isso envolve compreender seus princípios, definir metas claras e adotar metodologias coerentes com os objetivos educacionais. Logo, a avaliação assume sua função reflexiva e orientadora, conectando-se de maneira orgânica ao processo de ensino e aprendizagem; promovendo uma educação mais justa, participativa e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação escolar, quando limitada a um ente de controle e de classificação, acaba por reforçar desigualdades e reproduzir lógicas excludentes que priorizam a padronização e o desempenho técnico em detrimento do desenvolvimento integral dos sujeitos. No entanto, ao ser ressignificada sob uma abordagem formativa e reflexiva, como propõe Luckesi, a avaliação escolar assume um papel emancipatório, mediando o processo de ensino e de aprendizagem e promovendo a autorregulação de professores e estudantes. Tal mudança de perspectiva desloca o foco do controle para a construção de uma educação comprometida com o direito universal e inclusivo à aprendizagem.

Nessa perspectiva, é essencial considerar o conceito de política educacional apresentado por Ball, Maguire e Braun (2012), que compreendem a escola como um espaço atravessado por relações de poder, ideologias e práticas sociais. A avaliação, portanto, não é neutra: reflete e é influenciada pelas condições sociais, econômicas e pedagógicas em que está inserida. Como visto anteriormente, para o teórico Luckesi, a avaliação formativa deve ser guiada por objetivos pedagógicos que levem em conta a complexidade do contexto escolar em sua dimensão cultural e social, reconhecendo a pluralidade de vivências e as necessidades dos sujeitos.

Em consonância com os debates de Ball, Maguire e Braun, essa prática avaliativa crítica pode tornar-se uma ferramenta de superação das desigualdades históricas presentes nos espaços escolares, promovendo práticas pedagógicas mais equitativas e transformadoras. Sob essa ótica, torna-se urgente conectar o ato de avaliar a uma visão crítica e comprometida com a mudança social, capaz de fomentar reflexões sobre a realidade vivida pelos discentes e formar cidadãos conscientes, autônomos e participativos.

Nesse sentido, a avaliação escolar deixa de ser um mero mecanismo de mensuração de resultados e passa a ser compreendida como um instrumento de justiça educacional. Isso exige a valorização das singularidades dos alunos, suas trajetórias e contextos, favorecendo processos de inclusão e assegurando condições equitativas para a (re) construção de aprendizagens reais.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 20. ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na educação infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 20. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Avaliação, qualidade e equidade. **Avaliação**, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 421-438, jul. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004. Editora UFPR.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SOUSA, C. P. de. **Avaliação do rendimento escolar**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.