

EXAME E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: OUVINDO QUEM NEM SEMPRE É OUVIDO E NUNCA ESCUTADO

Elias Bezerra de Souza¹

RESUMO

O presente texto, tem como objeto de estudo a percepção dos alunos sobre a avaliação da aprendizagem escolar. O objetivo foi conhecer e analisar a percepção discente acerca do processo avaliativo na escola, destacando a importância da escuta ativa e do diálogo entre professores e alunos na construção da aprendizagem construtiva. A pesquisa, de natureza básica e abordagem qualitativa, possui caráter exploratório e descritivo. Foram utilizados como procedimentos a pesquisa bibliográfica e o levantamento de campo, com aplicação de questionário presencial junto à turma da 2ª série do Curso Técnico de Nível Médio em Administração na forma integrada do IFAM – Campus Lábrea/2025. Os resultados indicam que, embora os estudantes participem pouco das etapas do ato pedagógico — planejamento, execução e avaliação —, a maioria manifesta desejo de envolvimento e reconhece que sua participação contribuiria positivamente para o processo de aprendizagem. A análise, fundamentada em autores como Luckesi (2011), Freire (1996) e Puig (2023), revela que a ausência de escuta e de espaços de diálogo reforça práticas avaliativas tradicionais e excludentes. Conclui-se que a adoção de uma pedagogia construtiva, aliada à escuta sensível e à avaliação formativa, constitui um caminho para fortalecer o protagonismo discente e promover uma educação técnica mais humanizada e democrática.

Palavras-chave: Exame e avaliação, Aprendizagem escolar, Percepção discente, Impactos psicológicos.

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem constitui um dos elementos centrais do ato pedagógico, ao lado do planejamento e da execução. No entanto, historicamente, o processo avaliativo tem sido conduzido sob uma lógica classificatória e excludente, distanciando-se de sua função formativa e emancipadora. Conforme Luckesi (2011), a avaliação deve ser compreendida como parte do processo educativo e não como um momento de veredito, devendo estar a serviço da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Nesse contexto, surge a necessidade de repensar as práticas avaliativas à luz de uma pedagogia construtiva, que reconhece o aluno como sujeito ativo da própria formação, em diálogo permanente com o professor. A escuta, entendida como atitude ética e política, torna-se, portanto, condição essencial para que a avaliação cumpra seu

¹ Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, elias.bezerra@ifam.edu.br.

papel de mediação e promoção da aprendizagem (PUIG, 2023). Da mesma forma, Freire (1996) ressalta que ensinar exige saber escutar, pois o diálogo autêntico é o que possibilita a construção coletiva do conhecimento.

A presente pesquisa tem por objetivo geral conhecer e analisar a percepção discente acerca do processo avaliativo na escola. Especificamente, busca-se: (a) identificar o nível de participação dos estudantes nas etapas do ato pedagógico; (b) analisar sua disposição para participar do planejamento, da execução e da avaliação do ensino; e (c) verificar se reconhecem a importância dessa participação para a aprendizagem.

O estudo fundamenta-se em autores como Cipriano Luckesi, Paulo Freire e Daniel Fils Puig, além de dialogar com contribuições de Vasconcellos (2003) e Perrenoud (1999), que defendem uma avaliação voltada à aprendizagem e ao desenvolvimento integral do educando.

Assim, o presente artigo propõe uma reflexão sobre a escuta pedagógica e a pedagogia construtiva como fundamentos para uma avaliação formativa, especialmente no contexto da educação técnica de nível médio, onde o protagonismo discente constitui condição essencial para o desenvolvimento de competências cognitivas, éticas e profissionais.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como de natureza básica, uma vez que tem como propósito ampliar o conhecimento teórico e reflexivo acerca da avaliação da aprendizagem escolar, sem a pretensão imediata de aplicação prática dos resultados. Adota-se uma abordagem qualiquantitativa, por combinar a análise descritiva de dados numéricos com a interpretação de informações subjetivas, buscando compreender tanto os aspectos mensuráveis quanto as percepções e significados atribuídos pelos participantes.

Quanto aos objetivos, o estudo possui caráter exploratório e descritivo. É exploratório porque visa proporcionar maior familiaridade com o tema, contribuindo para o aprofundamento teórico sobre a escuta e a avaliação da aprendizagem no contexto da educação técnica. É descritivo porque procura registrar, analisar e interpretar as percepções dos discentes sobre a temática, apresentando as características e tendências observadas no grupo investigado.



No que se refere aos procedimentos operacionais, a pesquisa compreendeu duas etapas principais:

1. Pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de livros físicos e materiais disponíveis na internet, com o intuito de fundamentar teoricamente a discussão acerca da pedagogia construtiva e da avaliação da aprendizagem escolar. Essa etapa envolveu o estudo de autores como Cipriano Luckesi, Paulo Freire e Daniel Fils Puig, entre outros, que contribuíram para a construção do referencial teórico do trabalho.
2. Levantamento de campo, realizado por meio da aplicação de um questionário presencial durante uma aula prática da disciplina *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Projetos*. A coleta de dados ocorreu no próprio ambiente da sala de aula, junto aos estudantes da 2ª série do Curso Técnico de Nível Médio em Administração na forma integrada **do** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), Campus Lábrea, no ano de 2025.

A turma é composta por 30 discentes regularmente matriculados e frequentando as aulas, sendo 28 do gênero feminino e 2 do gênero masculino, com média de idade de 17 anos completos. A escolha desse grupo ocorreu de forma intencional, em virtude da atividade prática proposta pela disciplina, que envolvia o exercício de elaboração e aplicação de instrumentos de coleta de dados, oferecendo, assim, uma oportunidade concreta para a vivência metodológica e o desenvolvimento da pesquisa.

Os dados obtidos foram organizados e analisados de forma integrada, considerando tanto os aspectos quantitativos — representados pelas respostas objetivas do questionário — quanto os qualitativos — expressos nas respostas abertas e nas percepções evidenciadas pelos participantes. Essa combinação permitiu uma compreensão mais ampla e consistente dos resultados, respeitando a complexidade do fenômeno estudado e o contexto educacional em que se insere.

REFERENCIAL TEÓRICO

Escutar e Ouvir: distinção conceitual e implicações na relação professor–aluno na educação técnica

A diferença entre ouvir e escutar transcende a dimensão meramente sensorial e se insere no campo da atenção, da presença e da relação ética com o outro. Conforme Puig



(2023, p. 1), “ouvir é o resultado da atividade biológica ligada ao aparelho auditivo”, ou seja, trata-se de um processo fisiológico, natural, que ocorre sempre que há funcionamento da audição. Já “escutar é algo mais, requer uma nova atenção, que mergulha no próprio som”, configurando-se como uma atitude de abertura e implicação consciente diante do outro e do mundo. Assim, a escuta implica uma disposição ativa — um modo de ser que ultrapassa a mera percepção sonora para constituir-se como experiência relacional e política.

Nessa perspectiva, “a diferença entre ouvir e escutar está na atenção” (PUIG, 2023, p. 1). O ato de escutar requer intencionalidade, foco e empatia, dimensões que transformam a percepção auditiva em relação dialógica. O ouvir é passivo; a escuta, ativa. Escutar significa envolver-se com o que é dito, reconhecer-se como parte da experiência e, portanto, como sujeito implicado na comunicação. Isso explica por que “pessoas que não ouvem podem escutar” (PUIG, 2023, p. 2), já que a escuta é antes de tudo uma atitude consciente, não limitada ao sentido fisiológico, mas associada à atenção, à compreensão e à disposição em dialogar.

Essa compreensão ganha relevância especial no contexto educacional, sobretudo na relação professor $\times$ aluno na educação técnica de nível médio. A escuta docente é condição fundamental para que o processo de ensino e aprendizagem se torne verdadeiramente dialógico, colaborativo e emancipador. Freire (1996, p. 43) recorda que “ensinar não é transferir inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido”.

Nesse sentido, escutar o aluno em suas dúvidas, receios e limitações é o ponto de partida para uma educação humanizadora. O professor que apenas ouve reproduz discursos prontos; aquele que escuta promove o diálogo e reconhece no estudante um interlocutor legítimo.

No ensino técnico integrado ao médio, tal distinção assume contornos ainda mais significativos. A prática pedagógica nesse nível requer que o professor desenvolva a escuta como instrumento de mediação e coautoria no processo formativo. Ouvir o aluno pode significar apenas receber suas palavras; escutá-lo, porém, exige compreender suas experiências, suas expectativas profissionais e pessoais, seus modos de aprender e de se relacionar com o conhecimento. Como afirma Puig (2023, p. 7), “as maiores dificuldades de colaboração surgem precisamente quando a escuta é quebrada, o que significa que não há diálogo e que o processo segue para uma des-responsabilização”. No ambiente escolar,



isso se manifesta quando o aluno não é realmente considerado parte do processo — quando sua voz é tolerada, mas não acolhida.

A escuta, portanto, constitui-se como prática política e pedagógica que fortalece o protagonismo estudantil. Ao escutar o discente, o professor reconhece sua singularidade e favorece o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral. Freire (1996, p. 45) reforça que “aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar”. Nessa relação, escutar é também um exercício de humildade epistêmica: o educador se coloca em posição de aprendiz, abrindo espaço para o saber do outro, para a experiência técnica e de vida que o estudante traz consigo.

Em contextos de educação técnica, onde o foco tende a recair sobre habilidades instrumentais, a escuta amplia o sentido do aprender, deslocando-o para a dimensão humana e crítica da formação profissional. Escutar os alunos — suas percepções, dificuldades e modos de compreender o mundo — permite ressignificar a avaliação como ato dialógico de construção de saberes. Trata-se, assim, de fazer da avaliação um processo “de construção da aprendizagem do aluno a partir de um processo dialogado entre mediadores (professores) e mediados (alunos)”, conforme o objetivo desta pesquisa.

Ao tornar a escuta um princípio pedagógico, o professor deixa de ser mero transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador que estimula o protagonismo discente. Nesse horizonte, o estudante deixa de ser “quem nem sempre é ouvido e nunca escutado” para tornar-se sujeito ativo na construção do próprio conhecimento. Escutar, nesse contexto, é reconhecer o aluno como voz que pensa, sente e cria — condição essencial para que a avaliação se converta em diálogo e para que a aprendizagem, enfim, se realize como ato de liberdade.

Pedagogia Construtiva como Fundamento para a Avaliação da Aprendizagem

No capítulo II de Cipriano Carlos Luckesi, em sua obra *Avaliação da Aprendizagem: componente do ato pedagógico* (2011), o autor desloca o foco da tradicional “pedagogia do exame” para uma abordagem que ele denomina “pedagogia construtiva”, elemento essencial para que a avaliação da aprendizagem se constitua como componente legítimo do ato pedagógico. No tópico “1.1 Da pedagogia tradicional para uma pedagogia construtiva”, Luckesi (2011) apresenta o entendimento sobre o que seja essa pedagogia construtiva, seus princípios e fundamentos, bem como a relação dessa concepção com o processo avaliativo na escola.



O que é a pedagogia construtiva

Luckesi (2011) distingue a pedagogia tradicional — centrada no indivíduo “pronto”, em conteúdos que devem ser assimilados, em classificações e reprovações — de uma pedagogia construtiva que assume o ser humano em processo, “em travessia”, como ele mesmo aponta. Ele afirma que “dizemos pedagogia ‘construtiva’, e não ‘construtivista’... o termo ‘construtivista’ está vinculado à pedagogia decorrente dos estudos e pesquisas de Jean Piaget, enquanto o termo ‘construtiva’ está livre de uma conotação teórica deste ou daquele autor, o que nos permite produzir novas sínteses (...) que abordem o ser humano como ‘um ser a caminho’, um ser ‘em travessia’” (Luckesi, 2011, p. 72).

Nesta concepção, o sujeito não é visto como possuidor imediato de todas as competências, mas como aquele que constrói, ao longo do tempo, suas aprendizagens. Em outro trecho, Luckesi evidencia que essa pedagogia construtiva “se baseia em uma concepção existencial, fenomenológica e dinâmica do ser humano, ou seja, compreende o ser humano a partir de como é observado em seu permanente movimento, desenvolvimento e construção” (Luckesi, 2003, p. 53, citado em Netto & Castro, 2023, p. 5).

Assim, a pedagogia construtiva implica reconhecer o educando como dotado de potencialidades em desenvolvimento, aceita a pluralidade de trajetórias, e rejeita a visão da educação como simples transmissão de conteúdos prontos ou como mecanismo de seleção e eliminação.

Princípios e fundamentos da pedagogia construtiva

Alguns dos principais fundamentos dessa abordagem, conforme Luckesi, são:

- **Desenvolvimentismo humano:** parte-se da premissa de que o ser humano está em constante elaboração, razão pela qual a educação deve propiciar condições para essa construção, e não simplesmente verificar o que já “sabe”. Como registram Netto & Castro: “Uma Pedagogia Construtiva não está preocupada com aprovar (ou reprovar) um educando (...) ela está preocupada em criar as condições para que o educando aprenda e, por isso, se desenvolva” (Luckesi, 2003, p. 56 cit. em Netto & Castro, 2023, p. 5).



- **Integração entre teoria, prática e ação reflexiva:** a pedagogia construtiva demanda que o processo educativo articule teoria pedagógica, conteúdos, didática e avaliação, de modo que o ato de ensinar-aprender-avaliar seja dialógico e interdependente. (Luckesi, 2011, p. 13).
- **Avaliação como instrumento de intervenção e orientação:** nessa lógica, a avaliação deixa de ser função meramente classificatória e assume papel formativo e interventivo, ofertando feedback, identificando lacunas de aprendizagem e orientando novas trajetórias. Luckesi afirma que “a avaliação da aprendizagem (...) precisa de uma concepção desenvolvimentista do ser humano, uma pedagogia construtiva” (Luckesi, 2011, p. 27).
- **Currículo e conteúdos vinculados à vida do educando:** para que haja sentido pedagógico, o conhecimento não pode estar alheio à experiência e ao contexto dos alunos. Conforme citado, o ser humano “é um ser vivo que se dá no espaço e no tempo, ou seja, é um ser em desenvolvimento na sua interação com o meio, dentro do tempo” (Luckesi, 2003, p. 61 citado em Netto & Castro, 2023, p. 5).
- **Superação da verificação e da punição:** a pedagogia construtiva contrapõe-se à lógica da pedagogia tradicional que se apoia no exame, na mensuração e no controle. Luckesi chama atenção para que se dê “um basta à confusão entre os atos de examinar e de avaliar” (Luckesi, 2011, p. 263-264, citado em Netto & Castro, 2023, p. 5).
- **Inclusão, autonomia e protagonismo:** ao reconhecer o educando em processo, a pedagogia construtiva favorece a autonomia, a capacidade de autoavaliação e o protagonismo na própria aprendizagem.

Relação entre pedagogia construtiva e avaliação da aprendizagem

Dentro da perspectiva luckesiana, a avaliação da aprendizagem somente alcança sua função pedagógica plena se estiver organicamente vinculada à pedagogia construtiva.

Alguns pontos de relação são destacados:

- A avaliação deixa de ser ato isolado e punitivo, corresponde à “terceiro componente do ato pedagógico” (planejar, executar, avaliar) — conforme o autor afirma: “sem ações pedagógicas planejadas, não há avaliação da aprendizagem!” (Luckesi, 2011, p. 14-15).



- Sob a pedagogia construtiva, a avaliação atua como diagnóstico contínuo e formativo: “ela diagnostica a aprendizagem do educando em um determinado conteúdo em um determinado momento” (Luckesi, 2003, p. 50 cit. em Netto & Castro, 2023, p. 5).
- A avaliação torna-se agente de intervenção: ao identificar onde o aluno está e o que ainda precisa aprender, o professor — arquiteto da mediação — pode redirecionar práticas, favorecer progressão, ajustar conteúdos e didática.
- A concepção de avaliação centrada no desenvolvimento rompe com a lógica do “aprova/não aprova”, característica da pedagogia tradicional, e propõe que “erros devem ser considerados percalços de travessia, com os quais podemos positivamente aprender e evoluir” (Luckesi, 2011, p. 200 citado em Aprova Concursos, 2024).
- A pedagogia construtiva pressupõe um currículo e avaliação integrados ao projeto político-pedagógico da escola, de modo que a avaliação não seja um controle externo, mas parte de uma proposta educativa que valoriza o sujeito, a coletividade e a emancipação.

Em síntese, para Luckesi, se a avaliação da aprendizagem se desvincula da pedagogia construtiva, ela corre o risco de se reduzir a propósitos meramente classificatórios, de controle ou de mensuração, o que compromete seu caráter formativo e emancipador. Por outro lado, quando ancorada numa pedagogia que vê o aluno como sujeito em construção, a avaliação torna-se ferramenta estratégica para promover aprendizagem significativa, autonomia do educando e melhoria constante da prática docente.

Assim, apresenta-se a pedagogia construtiva, na visão de Luckesi, como fundamento imprescindível para uma avaliação da aprendizagem que seja realmente educativa, emancipadora e integrada ao ato pedagógico. Ela exige que todas as dimensões — concepção humana, currículo, didática, avaliação — estejam articuladas num projeto que valorize o sujeito em formação, as relações sociais e os processos de aprendizagem contínua. Só nesse cenário a avaliação deixa de ser mero exame e torna-se prática pedagógica que contribui para a constituição de sujeitos autônomos, capazes de aprender, refletir e intervir no mundo.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi aplicada a uma turma composta por 30 estudantes do Curso Técnico de Nível Médio em Administração Integrado do IFAM – Campus Lábrea, com média de idade de 17 anos, pertencentes à chamada geração Z, caracterizada por sua familiaridade com tecnologias digitais e pela busca por protagonismo e sentido nas atividades que realizam. O questionário aplicado buscou compreender o nível de participação discente nas etapas do ato pedagógico — planejamento, execução e avaliação — e suas percepções quanto à relevância dessa participação no processo de aprendizagem.

Os dados indicam que a maioria dos estudantes não participa do planejamento, das estratégias de ensino nem das práticas avaliativas. No item sobre o planejamento, 66,7% (20 estudantes) afirmaram *nunca* participar e 33,3% (10 estudantes) disseram participar *às vezes*. Quanto às **estratégias de ensino**, 60% declararam *nunca* participar e 40% afirmaram participar *às vezes*. No que se refere às **estratégias de avaliação**, 56,7% disseram *nunca* participar, 36,7% *às vezes* e apenas 6,6% *sempre*.

Esses resultados revelam uma contradição entre o discurso pedagógico contemporâneo, que enfatiza a centralidade do estudante, e as práticas escolares ainda marcadas pela verticalidade e pela lógica transmissiva da pedagogia tradicional. Para Luckesi (2011, p. 72), superar esse modelo implica adotar uma pedagogia construtiva, que reconhece o educando como sujeito “em travessia”, em permanente processo de construção. Assim, a ausência de participação discente nas decisões pedagógicas sinaliza a permanência de uma cultura escolar centrada no professor, em que o aluno é objeto do ensino e não coautor da aprendizagem.

Por outro lado, quando questionados sobre a **possibilidade de participação**, as respostas revelam disposição positiva. Metade dos alunos (15) afirmou que participaria “com certeza” do planejamento caso fossem convidados, e 20 afirmaram o mesmo quanto à discussão dos conteúdos. Essa diferença entre a prática existente e o desejo de participação reforça o argumento de Freire (1996, p. 43), segundo o qual “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Ou seja, a ausência de práticas participativas não reflete desinteresse discente, mas a inexistência de espaço dialógico efetivo que permita o exercício do protagonismo estudantil.



No tocante à discussão do processo avaliativo, 14 estudantes (46,7%) disseram que participariam “com certeza”, e 11 (36,7%) “talvez participassem”, o que demonstra abertura significativa para a construção compartilhada dos critérios de avaliação. Isso está em consonância com a concepção de avaliação proposta por Luckesi (2003, p. 56), para quem avaliar é “um ato de amor e de justiça que busca compreender o estágio de aprendizagem em que o educando se encontra, para ajudá-lo a avançar”. Assim, ao tornar o estudante partícipe do processo avaliativo, o professor desloca a avaliação de um ato punitivo para uma prática formativa, inclusiva e dialógica.

Os resultados da terceira questão reforçam essa percepção. Ao serem questionados se a participação dos alunos nas etapas do ato pedagógico contribuiria para a aprendizagem, **22 discentes (73,3%) avaliaram como positiva ou muito positiva**, e nenhum a considerou negativa. Tal resposta revela o reconhecimento, por parte dos próprios alunos, de que a aprendizagem significativa depende da interação, da escuta e da corresponsabilidade. Puig (2023, p. 7) sustenta que “as maiores dificuldades de colaboração surgem precisamente quando a escuta é quebrada, o que significa que não há diálogo e que o processo segue para uma desresponsabilização”. A análise dos dados confirma esse entendimento: quando o professor não escuta, não há engajamento; quando o aluno é ouvido e escutado, sente-se responsável pelo processo e aprende com mais autonomia.

Nesse sentido, a avaliação dialógica requer, segundo Vasconcellos (2003, p. 89), “um movimento de ida e volta, em que o professor analisa, interpreta e devolve ao aluno o resultado de seu processo de aprendizagem, oferecendo meios para superação das dificuldades”. Essa prática corresponde à perspectiva da pedagogia construtiva, que entende a avaliação como intervenção pedagógica e não como veredito. Do mesmo modo, Perrenoud (1999, p. 68) afirma que “avaliar para promover” significa colocar a avaliação a serviço da aprendizagem, e não do julgamento.

A realidade observada na turma do IFAM – Campus Lábrea confirma que ainda há predominância de práticas avaliativas tradicionais, centradas na verificação de resultados e pouco abertas ao diálogo. Entretanto, a disposição dos estudantes em participar demonstra potencial transformador. Para que essa mudança ocorra, é necessário que o professor, como mediador, assuma o papel de escutador — não apenas aquele que ouve respostas, mas que compreende os sentidos e as demandas dos sujeitos aprendentes.



Freire (1996, p. 45) enfatiza que “aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem a qual a escuta não se pode dar”, apontando para a necessidade de uma escuta pedagógica empática e inclusiva.

Portanto, a análise dos dados evidencia que, embora a escola ainda reproduza práticas de ensino e avaliação tradicionais, há indícios claros de desejo de participação e de coresponsabilidade entre os alunos. A pedagogia construtiva, tal como formulada por Luckesi (2011), oferece o fundamento teórico e ético para transformar essa disposição em ação concreta, mediante a criação de espaços de diálogo, de planejamento compartilhado e de avaliação participativa.

Em síntese, os resultados demonstram que a efetivação de uma avaliação construtiva e formativa depende da escuta ativa e do reconhecimento do estudante como sujeito do ato pedagógico. A ausência de participação não é falta de interesse, mas ausência de oportunidade; e a superação desse quadro exige que o professor assuma a escuta como prática pedagógica e política, fazendo da avaliação um verdadeiro ato de construção coletiva da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados revelou que os estudantes da 2ª série do Curso Técnico de Nível Médio em Administração do IFAM – Campus Lábrea participam pouco do planejamento, das estratégias de ensino e das práticas avaliativas, embora demonstrem clara disposição para participar quando lhes é dada oportunidade. Tal constatação reforça o argumento de Luckesi (2011) de que a avaliação precisa estar alicerçada em uma pedagogia construtiva, que reconhece o educando como sujeito em processo e a escola como espaço de desenvolvimento humano e social.

O estudo evidenciou ainda que a ausência de escuta docente limita o diálogo e fragiliza o vínculo entre ensino e aprendizagem. Conforme Freire (1996), a prática educativa exige escuta atenta e respeito à diferença, pois é na relação dialógica que se constrói a autonomia do educando. Assim, para que a avaliação se torne um ato pedagógico de fato, é necessário superar a cultura do exame e adotar práticas avaliativas que sirvam ao crescimento intelectual, ético e afetivo do aluno.

Conclui-se que o fortalecimento da escuta e da participação discente na construção do processo avaliativo contribui para transformar a avaliação em um instrumento de mediação e emancipação, e não de exclusão. Ao ouvir e escutar o estudante, o professor



amplia o potencial formativo da escola e favorece a construção de uma educação técnica mais humana, crítica e democrática.

Por fim, recomenda-se a ampliação de estudos sobre a relação entre escuta pedagógica e avaliação formativa no ensino técnico, de modo a aprofundar as práticas que promovam o protagonismo discente e a consolidação de uma cultura escolar pautada no diálogo e na corresponsabilidade.

REFERÊNCIAS

APROVA CONCURSOS. **Pedagogia construtiva segundo Cipriano Luckesi.**

Disponível em: <https://aprova.com.br>. Acesso em: 29 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NETTO, Tatiane da Silva; CASTRO, Elaine Regina Barbosa de. Avaliação da aprendizagem e prática pedagógica bem-sucedida: mediações do projeto político-pedagógico na escola. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** Salvador: EDUFBA, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br>. Acesso em: 29 out. 2025.

PUIG, Daniel Fils. Notas sobre a escuta (e colaboração na educação). Universidade Federal do Sul da Bahia / UNIRIO. **XXXIII Congresso da ANPPOM.** São João del-Rei, 23 a 27 de outubro de 2023. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2023/papers/1775/public/1775-7730-1-PB.pdf. Acesso em: 29 out. 2025.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliar para promover:** das lógicas de exame às lógicas de regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

