

A Cultura Avaliativa e a Perspectiva Freireana: uma Crítica à Avaliação Excludente

Elizabete de Paula Pacheco*, Olenir Maria Mendes**, Maria Cristina Forti***, Alesandra Ferreira Bento Souza** & Sonia Aparecida Faleiros Almeida**

* Instituto Federal de Goiás (IFG)

** Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

*** Associação Cultural Franciscana (ACF)

Detalhes Editoriais

Sistema double-blind review

Histórico do Artigo

Submetido: 29 de jun. de 2023

Revisado: 15 de dez. de 2023

Aceito: 15 de dez. de 2023

Disponível online: 28 de dez. de 2023

Artigo ID: #329

Editor Gerente:

Prof. Gustavo Henrique Silva de Souza
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, IFNMG

Editor Adjunto:

Prof. Nilton Cesar Lima
Universidade Federal de Uberlândia, UFU

Organizadores - Dossiê Paulo Freire:

Prof. Admilson Eustáquio Prates
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, IFNMG

Prof. Leonardo Augusto Couto Finelli
Universidade Estadual de Montes Claros, UNIMONTES

Prof. Bergston Luan Santos
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, IFNMG

Revisão e Diagramação:

Suzane Fátima Ribeiro Santos
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, IFNMG

Como citar:

PACHECO, E. de P. et al. A Cultura Avaliativa e a Perspectiva Freireana: uma crítica à avaliação excludente. *Revista Multifaces*, v. 5, n. 2, Dossiê Temático Paulo Freire, p. 64-72, 2023.

DOI:

<https://doi.org/10.29327/2169333.5.2-10>

*Autor de contato:

Elizabete de Paula Pacheco
bete.pacheco13@gmail.com

Resumo

O presente texto é fruto de um estudo realizado por integrantes de um grupo de estudos e pesquisa em avaliação educacional, cujo objetivo é fazer a crítica ao modelo de avaliação excludente, que, historicamente, tem servido à submissão, à classificação e à exclusão dos/as estudantes, sobretudo, os/as das classes populares, quando deveria servir à função de auxiliar na melhoria do ensino e das aprendizagens. Buscamos tecer reflexões a partir de algumas obras de Paulo Freire, em especial, a “Pedagogia do Oprimido” e “A importância do ato de ler: em três artigos que se completam”. Centralizamos tais reflexões na compreensão e crítica da cultura avaliativa clássica centrada em exames e resultados, que secundariza sua função principal e também os objetivos do ensino e aprendizagens, dimensões do ato de educar, e, portanto, de se humanizar. Procuramos construir um diálogo entre as obras Paulo Freire (1989, 2005, 2020, 2021), e algumas referências em avaliação educacional como Freitas (2003), Vasconcellos (2006), Romão (2008), e Luckesi (2010) na denúncia dessa lógica, fruto da sociedade capitalista, mas também no anúncio da necessária conscientização para transformação dessa realidade.

Palavras-chave: Cultura Avaliativa. Exclusão. Processos Dialógicos. Emancipação.

The Evaluative Culture and the Freirean Perspective: a Critique of Exclusionary Evaluation

Abstract

This paper is the result of a research carried out by members of a study and research group in educational evaluation. The main objective is to criticize the exclusionary evaluation model, which, historically, has served to submit, classify and exclude students, especially those from the popular classes, when it should have the function of helping to improve teaching and of learning. We seek to weave reflections from some works by Paulo Freire, especially “Pedagogia do Oprimido” and “A importância do ato de ler: em três artigos que se completam”. We centralized such reflections in understanding and criticizing the classic evaluative culture centered on exams and results, which shelves its main function and also the objectives of teaching and learning, dimensions of the act of educating, and, therefore, of humanizing the students and the teachers. We build a dialogue between Paulo Freire’s books (1989; 2005; 2020; 2021) and some references in educational evaluation such as Freitas (2003), Vasconcellos (2006), Romão (2008) and Luckesi (2010), denouncing this logic, as a result of capitalist society, but also announcing the necessary awareness to transform this reality.

Keywords: Evaluative Culture. Exclusion. Dialogic Processes. Emancipation.

Introdução

Nos últimos dez anos, integrantes de um grupo de estudos e pesquisa em avaliação educacional tem discutido a importância da relação tridimensional entre aprendizagens-avaliação-ensinagens. As pesquisas sobre a avaliação educacional têm sido unânimes em reconhecer que a prática da avaliação precisa ocorrer em estreita relação com o fazer docente e discente (Fernandes, 2011; Mendes *et al.*, 2018; Villas Boas, 2022).

[...] Avaliar é, acima de tudo, um processo pedagógico que tem a ver com a aprendizagem e com o ensino. Um poderoso processo que deve ajudar professores e alunos a ensinar e a aprender melhor, respectivamente. Um processo que, tanto quanto possível, deve estar fortemente articulado com os processos de ensino e de aprendizagem (Fernandes, 2011, p. 86).

A compreensão profunda dessa intrínseca relação nos permite associar a importante contribuição de Paulo Freire acerca da práxis pedagógica. O ensinar dialógico implica escuta, participação e, nesse movimento, experimentamos a essência pedagógica que rompe com uma tradicional visão de ensino centralizado na docência ou, mais ainda, na aula expositiva e, conseqüentemente, uma prática avaliativa meramente classificatória e excludente. A partir dessa assertiva, conseguimos vislumbrar o fazer da práxis freireana¹ muito próxima dos saberes da avaliação formativa. No que chamamos de participação nos processos avaliativos Freire já chamava a atenção para a prática dialógica. A importância da ação ativa discente sempre foi valorizada e destacada por ele e esses princípios dialogam sobremaneira com a prática da avaliação formativa.

Na busca pela compreensão, construção e reconstrução da nossa práxis educativa, organizamos-nos como grupo de estudos, para desvelar as práticas avaliativas que há décadas perpassam os processos de ensino e aprendizagens, resultante de marcas profundas de exclusão e de alienação dentro da sala de aula. Vimos estudantes e docentes expropriados/as do seu saber e, portanto, dos seus processos de conscientização e de humanização. Lamentavelmente, a escola que temos atende a um sistema que se sustenta no processo de exclusão social das classes pobres e a avaliação escolar tem, historicamente, cumprido função de classificação e de exclusão. Tem sido aceita, pela sociedade, a prática comum da escola de aprovar uma pequena parte e reprovar a maioria, sem o compromisso de ajudar os/as estudantes a aprenderem. Ao compreender a lógica capitalista imposta para a escola, percebemos os limites

enfrentados por uma proposta de avaliação que tenha como princípio fundante, o aprender. Garantir que filhos e filhas das classes pobres aprendam de fato, parece não ser o interesse do capital. Desse modo, avaliar para aprender contraria frontalmente os interesses desse sistema e sua longa trajetória de obtenção de lucros, a partir da pobreza e da desigualdade social. No tecido dessas reflexões, dialogamos com autores e com autoras, que nos ajudam a compreender as lógicas que produzem esse cenário, mas também, na conscientização e nas ações sobre a realidade, com vistas à sua transformação.

Freire (1989; 2005; 2020) denuncia as perversidades de uma educação bancária, que oprime, aliena e engaveta os sujeitos, mas também anuncia possibilidades de sua superação por uma Educação crítica, como prática que deve libertar seus sujeitos; uma Educação que seja essencialmente dialógica, que valorize os conhecimentos, sobretudo, do povo; uma Educação que desperte a curiosidade e os atos de leitura do mundo. Suas denúncias nos auxiliam na compreensão das lógicas da avaliação na sociedade capitalista, que em nome de uma falsa neutralidade e objetividade, baseada no ensino narrativo de conteúdos fragmentados e dissociado da realidade concreta, que não possibilita construção do conhecimento, entrava o exercício de outra lógica de avaliação, que se proponha a ser formativa, que esteja mais preocupada com as aprendizagens e menos com as medidas.

Metodologia

No ano do Centenário de Paulo Freire, nosso grupo foi convidado a propor uma atividade para compor as comemorações que estavam sendo organizado por outro grupo parceiro de estudos, e, a partir daí, decidimos ler e estudar quatro obras de Freire (ah, como queríamos ler todas!) no exercício de dialogar com algumas das categorias ali presentes que nos auxiliassem nas problematizações que já vínhamos realizando sobre a cultura clássica da avaliação educacional. Entre as obras, escolhemos a “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente”; “Pedagogia da Esperança; um reencontro com a Pedagogia do Oprimido” e “A importância do ato de ler: em três artigos que se completam”. Para este artigo, embora dialoguemos com as quatro obras, o nosso foco de análise foram as últimas duas relacionadas; realizamos uma leitura e reflexão no coletivo, a fim de construir um debate sobre as lógicas de uma cultura

¹ Optamos pela utilização do termo Freireano ao invés de Freiriano a partir da compreensão de Coimbra (2021, p. 130) que aponta a “[...] radicalidade necessária ao utilizar freireano, por respeitar a raiz (a ideia de enraizamento de Freire, presente em Educação como prática da liberdade) do nome, a identidade, a história, a cultura, o tempo de quem estamos adjetivando, subjetivando, dando sentido e significado ao nome que designa um

educador como Paulo Freire. [...] A defesa de Coimbra se faz no entendimento de que o termo freireano/freireano é uma “[...] transgressão à linguagem, como poder de mudança de uma forma de escrita para uma dimensão concreta da politicidade, conceito-chave para entender Freire”.

avaliativa excludente, ainda muito presente em nossas escolas e seu enfrentamento com a construção de práticas sob outra lógica, formativa e incluyente.

Assim, propusemo-nos ao desafio de ler e de compreender Freire (1989, 2005, 2020, 2021), destacando suas contribuições na problematização dos processos de ensino, aprendizagens e avaliação, sobretudo, o último, procurando construir diálogos com estudiosos críticos da avaliação, como Vasconcellos (2006), Luckesi (2010), Romão (2008) e Freitas (2003). Com base nesses autores, nos alvitramos a realizar uma crítica à cultura avaliativa excludente e suas lógicas que perpassam as práticas da avaliação das aprendizagens, ainda muito vigente nas escolas.

Da leitura das obras enfatizamos no texto as categorias “neutralidade”, “leitura de mundo”, “Educação dialógica”, “relação educador/a-educando/a”, “Educação bancária versus Educação libertadora” e “relação opressor/a-oprimido/a” na compreensão do objeto avaliação.

A contribuição de Paulo Freire na denúncia do papel político da avaliação excludente

A obra “A importância do ato de ler: em três artigos que se completam”, um clássico freireano dos anos de 1989, já trazia a reflexão sobre a atuação principal das pessoas como sujeitos, ao tratar da importância da compreensão crítica para a vida. O ato de ler não é mera decodificação e está estreitamente ligado à leitura do mundo que precede a leitura da palavra (Freire, 1989). Ao praticarem a leitura crítica, as pessoas tornam-se capazes de perceber as relações entre o texto e o contexto. Então nos perguntamos: como a leitura do mundo afeta o ato de avaliar e de ser avaliado/a? Como a avaliação pode ser afetada e afetar a leitura do mundo?

Historicamente, a avaliação tem cumprido uma função de seleção e de classificação, além de favorecer o processo de subordinação da classe trabalhadora à classe dominante. Nessa lógica, a avaliação cumpre um papel excludente dentro do modelo capitalista de sociedade e de escola (Freitas, 2003). Compreender essa lógica imposta e perceber as possibilidades de resistência e de transformação tem sido o papel da leitura crítica, do ato de ler o mundo.

A classificação está ligada diretamente à lógica da competição, da seleção da minoria e exclusão daquelas pessoas que não alcançam os objetivos previstos pelo capitalismo. Luckesi (2010), ao analisar o sistema de ensino nessa sociedade, elencou algumas consequências de uma pedagogia baseada na centralidade dos exames e em seus resultados. Para ele, essa “pedagogia do exame”, possui muitas consequências: pedagógicas, psicológicas e sociais. Destaquemos duas: pedagogicamente, a prática

centrada em exames impede a verdadeira função da avaliação, que é subsidiar as decisões na construção da melhoria das aprendizagens. Sociologicamente, compreende que essas práticas têm raízes muito mais profundas que o ato pedagógico em si, estão a serviço do processo de seletividade do modelo de sociedade, que classifica e exclui.

[...] a avaliação da aprendizagem, utilizada de forma fetichizada, e bastante útil para os processos de seletividade social. Se os procedimentos da avaliação estiverem articulados com o processo de ensino-aprendizagem propriamente dito, não haveria a possibilidade de dispor-se deles como se bem entende. Estariam articulados com os procedimentos de ensino e não poderiam, por isso mesmo, conduzir ao arbítrio. No caso, a sociedade é estruturada em classes, e, portanto, de modo desigual; a avaliação da aprendizagem, então, pode ser posta, sem a menor dificuldade, a favor do processo de seletividade, desde que utilizada independentemente da construção da própria aprendizagem. No caso, a avaliação está muito mais articulada com a reprovação do que com a aprovação e daí vem a sua contribuição para a seletividade social, que já existe independente dela. A seletividade social já está posta: a avaliação colabora com a correnteza, acrescentando mais um “fio d’água” (Luckesi, 2010, p. 26).

Nesse contexto, a escola terá o papel de reforçar e de perpetuar essas práticas ou questionar e transformar esta prática social. Também Vasconcellos (2006) situa a avaliação classificatória como uma função menos pedagógica e muito mais política – no sentido de controle ao acesso a bens culturais e sociais – e ideológica – no sentido de fazer a pessoa convencer-se de que a culpa do fracasso é dela. Isso também é denunciado por Freire (1989), ao afirmar que não há neutralidade no processo educativo, e acreditar nisso seria negar a natureza política do processo educativo. A compreensão política desse processo favorece o entendimento do papel também político da avaliação classificatória.

Segundo Freire (1989), a compreensão dessa realidade implica a inserção do/a “alfabetizando/a” e não o/a analfabeto/a ao processo criador, do qual ele ou ela é também sujeito/a. Isto significa reconhecer nas outras pessoas o direito de dizer a sua palavra, de fazer a avaliação de si próprio/a e das outras pessoas e do mundo. Freire (1989) desperta a nossa atenção para a importância de assumir a ingenuidade dos/as educandos/as para juntos/as superá-la, assumindo a criticidade e assim, superar a ingenuidade.

O ato de estudar

Tinha chovido muito toda a noite. Havia enormes poças de água nas partes mais baixas do terreno. Em certos lugares, a terra, de tão molhada, tinha virado lama. Às vezes, os pés apenas escorregavam nela. Às vezes, mais do que escorregar, os pés se atolavam na lama até acima dos tornozelos. Era difícil andar. Pedro e Antônio estavam transportando numa camioneta cestos cheios de cacau para o sítio onde deveriam secar. Em certa altura, perceberam que a camioneta não atravessaria o atoleiro que tinham pela lente. Pararam. Desceram da camioneta. Olharam o atoleiro, que era um problema para eles. Atravessaram os dois metros de lama, defendidos por suas botas de cano longo. Sentiram a espessura do lamaçal. Pensaram. Discutiram como resolver o problema. Depois, com a ajuda de algumas

pedras e de galhos secos de árvores, deram ao terreno a consistência mínima para que as rodas da camioneta passassem sem se atolar. Pedro e Antônio estudaram. Procuraram compreender o problema que tinham a resolver e, em seguida, encontraram uma resposta precisa. Não se estuda apenas na escola. Pedro e Antônio estudaram enquanto trabalhavam. Estudar é assumir uma atitude séria e curiosa diante de um problema (Freire, 1989, p. 66-67).

No trecho acima, Freire (1989) nos confronta com o desafio de assumir a nossa opção, que é política, na prática. Entretanto, não ser uma educadora, um educador neutro, não significa ser manipuladora, manipulador, na atuação: uma prática libertadora, na perspectiva freireana não é manipuladora tampouco espontaneísta.

Historicamente, e pode-se dizer, até hoje, tanto na Escola Básica como nos cursos de Graduação, a avaliação que tem sido praticada e ainda ocorre por meio de estratégias, de procedimentos e de sistemas muito mais classificatórios e, portanto, excludentes, do que processuais e formativos. Esse cenário é ainda mais visível, quando olhamos para o que tem sido negado aos homens, às mulheres, aos/às jovens e às crianças das classes populares, e por que não dizer, às pessoas idosas também.

Vimos que políticas afirmativas têm oportunizado o acesso de pessoas, antes impedidas de chegar ao Ensino Superior, mas ainda nos deparamos com falas pejorativas e poucas crenças e investimentos nas aprendizagens dos/das estudantes que chegam sem os “tais pré-requisitos”. Com a valorização de um conhecimento científico que parece não ter relação com a vida, que desprestigia os saberes populares, como saberes de fato. Negam esses conhecimentos e, muitas vezes, ainda impedem que o saber valorizado por eles/as seja apropriado por muitos/as jovens. É fato que não é mesmo interesse do capital a garantia de aprendizagens para toda a população.

Em “Pedagogia do oprimido”, nos deparamos com um excerto que traduz a lógica do sistema capitalista, que perpassa a lógica da escola, da produção do conhecimento, e, portanto, dos processos de ensinar-aprender-avaliar. Freire (2005) fez questão de registrar a fala de um operário que participava de um diálogo em que se problematizava a “periculosidade da consciência crítica”. Registra-se:

Talvez seja eu, entre os senhores, o único de origem operária. Não posso dizer que haja entendido todas as palavras que foram ditas aqui, mas uma coisa posso afirmar: cheguei a esse curso, ingênuo e, ao descobrir-me ingênuo, comecei a tornar-me crítico. Esta descoberta, contudo, não me faz fanático, nem me dá a sensação de desmoronamento (Freire, 2005, p. 24).

Na lógica capitalista, a formação da consciência crítica poderia colocar em risco a sociedade, o risco de levá-la à “desordem” e ao “fanatismo destrutivo dos seres humanos”. Para Freire (2005), ao contrário, as pessoas conscientizadas da situação existencial,

concreta, de injustiça, acessariam a própria libertação. Nele, compreendemos que o processo de desumanização é resultado de uma ordem social e econômica desigual e injusta. Nesse sentido, a desordem dessa sociedade seria conteúdo da pedagogia libertadora. O conhecimento dessa realidade e sua análise crítica poderá resultar na libertação das pessoas (opressores e oprimidos, sendo os últimos os responsáveis pela tarefa de humanizar a ambos) e, por conseguinte, na transformação social.

A obra supracitada foi publicada, pela primeira vez, no exterior, em 1968 e, no Brasil, apenas em 1974, devido ao contexto sociopolítico da ditadura civil-militar vigente na época. Mas antes mesmo desta publicação, Freire já criticava o que ele denominou de “educação bancária”. O desejo de outra concepção de Educação anunciada por ele vai ao encontro de nossos anseios também, por outra concepção de avaliação, uma que cumpra com suas finalidades emancipadoras, inclusivas e humanizadoras. Esperança que perpassa os escritos de Freire. Contudo, ao olharmos para a realidade educacional, para o chão da escola, não muito distante do próprio espaço em que atuamos, notamos que ainda avançamos pouco. Ainda não nos distanciamos muito de uma educação do silêncio, da seleção de conteúdos desconectados da realidade, portanto, fragmentados e vazios de sentidos e significados pelos educandos e pelas educandas. Nas constatações de Freire (2005):

[...] Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras.

Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos (Freire, 2005, p. 65).

Assim, no lugar de comunicar, o que pressupõe troca, o/a educador/a faz comunicados. De acordo com Freire (2005), é como se fosse possível que nessa relação se abrissem arquivos um após outro, abre-se, guardam-se os comunicados, por exemplo, quatro vezes quatro, dezesseis; Pará, capital Belém. Conteúdos que o/a educando/a deve memorizar, repetir, mesmo sem perceber o que realmente significam (Freire, 2005). Para essa concepção de Educação “[...] cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração, conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram” (Freire, 2005, p. 65), faz sentido uma lógica de “avaliação da aprendizagem” em que se tem como objetivo “cobrar”, medir o que se guardou do que foi dito, depositado (e tão somente).

Assim, educa-se para arquivar o que se deposita. A aprendizagem se provará pela capacidade de reproduzir o que foi transmitido. Logo, será chegado o momento do acerto de contas, de provar que ‘aprendeu’. Nessa perspectiva, “quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus depósitos, tanto melhor educador será” (Freire, 2005, p. 66). Se o/a educando/a não aprendeu, a responsabilidade é toda dele/a que, provavelmente, não se esforçou.

A clássica avaliação tem sido instrumento dessa Educação, após a narração dos conteúdos, o/a professor/a aplica provas ou testes, conta os erros e acertos, julga quem aprendeu e quem não aprendeu a partir destes critérios, e atribui notas. Desse modo, o “melhor” educando/a será aquele que demonstrar mais capacidade de arquivamento dos depósitos. Para Freire (2005), os verdadeiros arquivados são os homens, as mulheres, os/as jovens e as crianças, que, no modelo da Educação bancária, são expropriados de seus processos de humanização, “[...] arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens [seres humanos]² não podem ser. [...] se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da Educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” (Freire, 2005, p. 66-67). Ressaltamos que para Freire,

[...] a dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (Freire, 2020, p. 83).

O que autor critica é a palavra nestas dissertações, esvaziadas da dimensão concreta que segundo ele, se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Para Freire (2005), melhor seria não dizê-la. Em suas obras, repudia o ensino com ausência do diálogo, autoritário, inócuo, dito neutro e, por conseguinte, também as práticas avaliativas que estivessem a serviço não da emancipação, mas da domesticação das e dos sujeitos, mascarada pelos discursos de objetividade e de neutralidade representadas por suas medidas. Na lógica da avaliação clássica, perpetua-se a submissão das crianças, das/dos jovens e das/dos adultos, cumprindo funções que lhe foram atribuídas pela sociedade vigente.

[...] A lógica da avaliação não é independente da lógica da escola. Ao contrário, ela é produto de uma escola que, entre outras coisas, separou-se da vida, da prática social. Tal separação, motivada por necessidades sociais de enquadramento da força de trabalho, trouxe a necessidade de se avaliar

artificialmente na escola aquilo que não se podia mais praticar na vida e vivenciar. Isso colocou como centro da aprendizagem a aprovação do professor, e não a capacidade de intervir na prática social. [...] Essa é a raiz do processo avaliativo artificializado da escola [...] (Freiras, 2003, p. 40).

Ao denunciar a concepção e as práticas da Educação que se instauram nas escolas, Freire (2005, p. 73) nos faz compreender que se trata de eficiente método para manutenção do que está posto e, por isso, “[...] um dos seus objetivos fundamentais, mesmo que dele não estejam advertidos muitos do que a realizam, seja dificultar, em tudo, o pensar autêntico”. Isso se concretiza, nas aulas verbalistas, no distanciamento entre educador/a e educandos/as, nas práticas avaliativas, nos critérios de promoção, na proibição ao pensar verdadeiro (Freire, 2005). Alerta Freitas (2003) que:

[...] Os procedimentos de avaliação estão, portanto, articulados com a forma que a escola assume como instituição social, o que, em nossa sociedade, corresponde a determinadas funções: hierarquizar, controlar e formar os valores impostos pela sociedade (submissão, competição, entre outros) (Freitas, 2003, p. 46)

Diante desse contexto de exclusão, Vasconcellos (2006) também afirma que a avaliação está intimamente relacionada a uma concepção de ser humano, de sociedade que queremos formar e, evidentemente, o sentido da avaliação em que o/a professor/a atua e pratica está relacionado à sua concepção de Educação. Para o autor, a mudança da prática avaliativa ocorrerá apenas com a real conscientização e reflexão de sua prática:

[...] O educador pode ler um texto que critica o uso autoritário da avaliação, concordar com ele e continuar com o mesmo tipo de ação. A conscientização é um longo processo de ação-reflexão-ação. Quando se tenta mudar o tipo de avaliação é que se pode ter a real dimensão do grau de dificuldade da transformação, bem como o grau de conscientização do grupo de trabalho. As ideias se enraizam a partir da tentativa de colocá-las em prática. Vai-se ganhando clareza à medida que se vai tentando mudar e refletindo sobre isto coletivamente (Vasconcellos, 2006, p. 66).

Entendemos que a avaliação educacional deve ser um processo de reflexão crítica, baseada nas premissas dialéticas de Educação, e realizada buscando o crescimento das/os educandas/os, estar a serviço de uma pedagogia preocupada com a transformação social e o/a educador/a precisa redefinir sua práxis em prol da inclusão e da preocupação com a busca por uma Educação libertadora e emancipatória (Vasconcellos, 2006). Portanto, o/a professor/a precisa olhar criticamente para sua prática, encontrar-se

neutralidade. “[...] eu usava, porém, uma linguagem machista, portanto discriminatória, em que não havia lugar para as mulheres” (FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança* – um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, p. 66).

² Em citações que trazem o vocábulo “homem” como sinônimo de humanidade, foram colocadas por nós as alterações relativas ao gênero em colchete: [seres humanos], já que não concordamos e o próprio Paulo Freire reconhece a limitação de uma linguagem sexista e machista, em que o vocábulo homem não consegue alcançar a intenção de

incomodada/o e buscar um arcabouço teórico que sustente sua ação.

[...] Enquanto o professor não mudar a forma de trabalhar em sala de aula, dificilmente conseguirá mudar a prática de avaliação formal, decorativa, autoritária, repetitiva, sem sentido. Não se pode conceber uma avaliação reflexiva, crítica, emancipatória, em um processo de ensino passivo, repetitivo e alienante (Vasconcellos, 2006, p. 68).

No entanto, estamos cientes de que o/a professor/a não pode ser culpabilizado/a unilateralmente por todas essas mazelas. É preciso considerar que atuam no contexto de uma lógica educacional ideologicamente excludente, não sendo pouco comum que anunciem e verdadeiramente desejem realizar avaliações de aprendizagem emancipatórias, mas, no cotidiano de trabalho, reproduzem práticas classificatórias de avaliação. Os/as docentes são engendrados/as às políticas e aos sistemas avaliativos, sem, necessariamente, participarem das suas elaborações. Na ponta da realização das avaliações de aprendizagem, em sala de aula, lidam com uma multiplicidade de delimitações, que alimentam a reprodução de estratégias avaliativas excludentes.

[...] As dificuldades que os professores da Educação básica têm apresentado, ao lidar com o tema da avaliação, têm sido tão grandes que, quase sempre, chegam a passar um sentimento de impotência, lançando-os ora numa espécie de limbo agonizante, ora no consolo da acomodação. Com relativa dose de razão, a maioria está cansada das inovações inconsistentes e da efemeridade dos modismos, agravados pela descontinuidade das propostas, implantadas mais pelo narcisismo dos proponentes do que pelo enfrentamento efetivo dos obstáculos. E ainda que avaliem os alunos o tempo todo, manifestam uma reação às matrizes avaliativas que denunciam sua própria responsabilidade e socializam o fracasso dos alunos e dos docentes (Romão, 2008, p. 21).

Romão (2008) alerta para a importância de uma avaliação de desempenho dos/as estudantes, na escola básica, calcada na teoria crítica da avaliação e no respeito ao multiculturalismo, em busca de um processo avaliativo que seja, de fato, inclusivo.

Freire (2020) destaca o papel do/a educador/a como apoio para a transformação da/o educanda/o, colocando-a/o como protagonista de sua vitória diante das dificuldades na compreensão ou na inteligência do objeto. Para tanto, é necessário que educador/a e educanda/o se reconheçam como sujeitos históricos e sociais, que, apesar de condicionados/os pela realidade em que estão inseridos/os, são capazes de produzir um outro modelo. Nesse sentido, a avaliação escolar, que comumente é baseada em provas e em exames, que exclui parte das/os estudantes, pois baseia-se em uma prática seletiva, não está de acordo com a perspectiva da amorosidade de Paulo Freire. Luckesi (2010) também salienta que é possível compreender a avaliação sob uma perspectiva de um ato amoroso “[...] na medida em que a avaliação tem

por objetivo diagnosticar e incluir o educando pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida” (Luckesi, 2010, p. 173).

Fernandes (2009) nos apresenta argumento convergente com a pedagogia freireana, para a autonomia: o ganho com a formatividade da avaliação e a melhoria na qualidade da avaliação formativa em uso. Ou seja, os/as professores/as aprimoram as suas práticas; os/as estudantes aprendem mais; a qualidade do ensino e aprendizagem, no sentido da ampliação das possibilidades de entender, ver-se no mundo e agir nele se ampliam, gerando consequências perceptíveis no desempenho estudantil em desafios diversos. Ao contrário da avaliação excludente que atende aos interesses do capital, a avaliação formativa garante o direito universal a todas as pessoas, uma Educação de qualidade que seja socialmente referenciada. Avaliar para aprender é garantir esse direito universal. Assim, volta-se para a finalidade educativa, que é social, formando pessoas críticas e atuantes nas transformações necessárias em seu contexto.

Nesse processo pedagógico, a avaliação da e para as aprendizagens permite o levantamento sobre o que precisa ser refletido para efeito de replanejamento das práticas, em busca da melhoria da produção de conhecimento. Esse movimento propicia o acesso a uma Educação de qualidade, no sentido freireano de emancipação da pessoa aprendente, que deve ser garantida a todas, todos e *todes*, numa sociedade democrática de direito, tratando-se, portanto, de políticas públicas de acesso e de ensino-aprendizagem-avaliação para a formação integral de pessoas atuantes de forma cidadã e consciente de seu papel político nas transformações necessárias à construção de uma sociedade mais justa.

Se a avaliação for apartada do processo ensino-aprendizagem, o que ocorre é uma ênfase em avaliações somativas, de final de processo, com atribuições de notas que nem sempre são capazes de refletir a riqueza dos movimentos de aprendizagens das/os alunas/os e de oportunizar que, a partir do erro, sejam feitas elaborações de ampliação cognitiva.

Romão (2008) nos alerta sobre o risco à universalização da democracia quando há uma negação de que a ideologia está presente nos discursos e nas práticas. Nesse sentido, ressaltamos aqui a necessidade de considerarmos que, nos processos educativos, o sistema de práticas avaliativas é vinculado ao posicionamento político, consciente ou não. O que é reproduzido pelos/as docentes na avaliação de sala de aula remete a hábitos, a crenças e manejos alinhados à perspectiva classificatória e excludente. Os fatores que influenciam nesse mecanismo carecem de aprofundamento e de intencionalidade emancipatória: formação docente

(inicial e continuada); sistemas e programas de avaliação do desempenho com foco na aprendizagem do/a estudante. O referido autor, em um esforço de contrapor a terminologia neoliberal que tem sido transposta para a Educação, aponta os elementos que deveriam embasar a propalada qualidade educacional: “desenvolvimento autossustentado; solidariedade; justiça social; capacidade de leitura crítica e de intervenção da/na realidade” (Romão, 2008, p. 40).

Isso posto, assinalamos que, historicamente, as representações do sistema cultural de práticas concretas, de seus entes e relações estabelecidas, de acordo com as formações sociais, é que editam as informações e as organizações curriculares, com a tarefa de manter ou de transformar o *status quo*, sendo a instituição progressista ou conservadora. E a avaliação da aprendizagem, como ato pedagógico, não está livre da manipulação ideológica, ou seja, não é neutra nem despolitizada. Mas, assim como tem sido utilizada para a classificação e para a exclusão, pode também se prestar à inclusão e à emancipação.

As análises feitas aqui, no geral, traçam um cenário que não é bom, mas fundamentados numa pedagogia freireana, sabemos que ainda não somos, mas estamos nos tornando humanos pelo acesso e pela construção da cultura, e esses processos não ocorrem de forma natural, precisam ser intencionados, orientados pelos e com as e os sujeitos. Em espaços formais, é a escola (em sentido alargado) que assume essa tarefa de apresentar os conhecimentos historicamente acumulados (Vigotski, 2001), de auxiliar-nos em nossa formação humana, se assim ainda não constitui, também tarefa de todos/as sua proposição.

Na pedagogia dialógica de Freire, o/a educador/a e educando/a estão diante de um mundo a ser conhecido e transformado pela práxis, a partir de uma pedagogia que permite a tomada de consciência da realidade opressora e o trabalho que visa à sua transformação se realizem como um único e mesmo processo (Boufleuer, 2015). Em Freire (2005), para que haja verdadeira humanização, a imposição de visão deve ser destituída, a construção do mundo deve-se fazer em conjunto, no coletivo com os outros. Por isso mesmo, reafirma que o processo educativo de conhecer só pode ser realizado como tarefa coletiva em diálogo com sujeitos, ou seja, a “[...] busca do ser mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires” (Freire, 2005, p. 86).

[...] Para Freire é preciso resgatar a concepção segundo a qual homens [seres humanos] e mundo estão em constante integração. Assim, pode-se ver que a realidade social é uma construção dos homens e que pode por eles ser modificada. Esse processo em que o subjetivo constitui com o objetivo uma unidade dialética é o que Freire chama de inserção crítica na realidade. A exigência dessa inserção por parte de quem se encontra, por exemplo, em situação de opressão está em conformidade com a concepção de que este,

o oprimido, deva ser sujeito de uma pedagogia que deseja ser libertadora. Nesse sentido, a pedagogia do oprimido é a restauração da intersubjetividade. E o diálogo constitui, no entender de Freire, um método capaz de desafiar os sujeitos para um compromisso transformador, uma vez que envolve reflexão e ação (Boufleuer, 2015, p. 117).

Compreendemos com os autores com os quais dialogamos neste texto, sobretudo, com Freire (2005), de que os processos históricos que operam sobre a escola e sobre as práticas avaliativas têm conduzido à submissão-domesticação e exclusão das/dos educandas/os e também das/dos educadoras/es. A tarefa de alterá-los não é fácil. Mas sabedores de que o modelo de sociedade em vigor é uma criação humana, como humanos conscientizados, também podemos recriá-la. Ao conhecer tal realidade, abrem-se também possibilidades de modificá-la pela resistência. Como tarefa coletiva, encontramos forças junto àqueles/as que constroem dia a dia, mesmo de forma miúda, alternativas concretas em busca de outra realidade.

Considerações Finais

Freire e os demais autores mencionados, quanto ao processo pedagógico-educacional, proporcionam estudos e discussões que nos apontam possibilidades para planejar políticas, currículo, escolhas metodológicas e ações avaliativas da e para a aprendizagem que contribuam para a formação de professores/as e alunos/as críticos/as, sensíveis, empáticos e comprometidos/as com as transformações sociais necessárias, em prol da coletividade.

Em sua vida e obras, fica evidente o projeto educativo defendido por Freire. Ele se opôs ao modelo de educação bancária, alienante e de aprisionamentos das pessoas. Nessa mesma perspectiva, realizamos um diálogo com as categorias encontradas em suas obras para a crítica à cultura da avaliação excludente, que tem sido historicamente utilizada como função de manutenção do modelo autoritário e de submissão, que deve ser contraposta pelo projeto de uma avaliação libertadora, que cumpra finalidades emancipadoras, que exercite o diálogo com e entre as pessoas. Sabemos que não é fácil tarefa, de sobrepor a lógica atual da avaliação que ainda é excludente, que tem raízes profundas no modelo de sociedade capitalista, entretanto, faz parte de nossa travessia de humanização a busca constante por melhorar nossa sociedade, nossas escolas, nossas próprias práticas avaliativas.

Para além das denúncias, Freire (2005), anuncia também a esperança: é possível outra Educação, constituir outra relação com o conhecimento e realizar a práxis com outra lógica da avaliação. Não nos

referimos a “esperança na ‘pura espera’, isto é, na imobilidade e na paralisia. Se a meta é a criação de um amanhã diferente, sua construção tem que ser iniciada hoje” (Streck, 2015, p. 161). Há esperança em e com educadores e educadoras que compreendem que “[...] Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens [seres humanos] fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 2005, p. 67). É nessa perspectiva que também se configura uma práxis avaliativa formativa, que nos move à reflexão e prática protagonista em cada espaço que ocupamos. A avaliação como oportunidade de melhoria faz bastante sentido, se posta à luz da reflexão de que “[...] é preciso reconhecer que nenhuma pessoa está só no mundo. Cada ser é um ser no mundo, com o mundo e com as outras pessoas” (Freire, 1989, p. 30).

O mundo sonhado e idealizado por Freire também é o nosso. Esta discussão não se esgota nestas páginas; as categorias aqui discutidas fazem parte de inúmeros estudos que não se findarão até que tenhamos uma sociedade mais justa, mais igualitária e uma Educação que pense a avaliação includente como ação de mudança necessária. Para tanto, há que se ouvir a ciência que já indica esse caminho. Que a avaliação se constitua no cotidiano como categoria de luta e resistência.

Declaração de Conflito de Interesse

As autoras declaram não existir conflito de interesses.

Referências

- BOUFLEUER, José Pedro. Conhecer-conhecimento. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- COIMBRA, Camila Lima. A (in) completude da práxis no pensamento freireano. In: PAIXÃO, Alexandre H.; MAZZA, Débora; SPIGOLON, Nima I. (Orgs.) **Centelhas de Transformações** - Paulo Freire e Raymond Williams. São José do Rio Preto, SP: Editora HN, 2021.
- FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- FERNANDES, Domingos. Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais. In: FIALHO, I.; SALGUEIRO, H. (Eds.). **Turma Mais e sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos**. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, 2011. pp. 81-107.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. 63. ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2010.
- MENDES, Olenir Maria; RICHTER, Leonice Matilde; MARTINS, Christian Alves; CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz de; COSTA, Simone Freitas Pereira (Orgs.). **Pesquisa coletiva, avaliação externa e qualidade da escola pública**. Curitiba: Editora CRV, 2018.
- ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.
- STRECK, Danilo Romeu. Esperança. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação: Concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 2006.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas et al. **Avaliação das aprendizagens em livros: 1960-2020**. Curitiba: CRV, 2022.

Autoras

Elizabete de Paula Pacheco. Coordenadora de Registros Acadêmicos e Escolares no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2017). Pós-graduada em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva (2019). Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Itumbiara (2013) e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Pitágoras Unopar (2019). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional - Gepae (UFU). E-mail: bete.pacheco13@gmail.com
ORCID Id: <http://orcid.org/0000-0002-8077-7121>

Olenir Maria Mendes. Graduada em Pedagogia, com especialização em Filosofia e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com atuação nos cursos de Licenciaturas e nos Cursos e Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepae). E-mail: olenir@ufu.br
ORCID Id: <http://orcid.org/0000-0002-8607-2632>

Maria Cristina Forti. Diretora escolar na rede de Ensino Particular do Município de São Paulo. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores (Formep) – PUC-SP. Pós-graduada em Gestão Escolar, pelo Senac-SP. Licenciada e bacharela em Geografia, pela Unesp de Presidente Prudente/SP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepae). E-mail: m.cristina.forti@gmail.com
ORCID Id: <http://orcid.org/0000-0002-9170-4518>

Alessandra Ferreira Bento Souza. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Especialização em Arte e Educação pela Universidade Católica. Mestrado pela UFU e doutoranda pela mesma instituição. Professora das séries iniciais e Analista Pedagógica da Rede Municipal de Educação em Uberlândia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepae). E-mail: alesouza.ufu@gmail.com
ORCID Id: <http://orcid.org/0000-0002-1906-5125>

Sonia Aparecida Faleiros Almeida. Graduada em Letras-Português pela UFG/Catalão e Pedagogia pela Universidade de Uberlândia (Uniuibe). Especialização em Docência do Ensino Superior pela FACLions/Goiania. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás/Jataí. Doutorado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora de Língua Portuguesa das séries iniciais do Ensino Fundamental II. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepae) e do Círculo de Estudos e Pesquisas Freireanos (CEPF).

E-mail: faleiros.sa@gmail.com

ORCID Id: <http://orcid.org/0000-0002-1906-5125>