
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

GABRIELLY LUIZA ISABELA MURARI

**AVALIAÇÃO E AFETIVIDADE NUMA
PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA:
CONSTRUINDO POSSIBILIDADES A PARTIR DA
PRODUÇÃO CIENTÍFICA**

GABRIELLY LUIZA ISABELA MURARI

**AVALIAÇÃO E AFETIVIDADE NUMA PERSPECTIVA
EMANCIPATÓRIA: CONSTRUINDO POSSIBILIDADES A PARTIR DA
PRODUÇÃO CIENTÍFICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Regiane Helena Bertagna

RIO CLARO
2022

M972a Murari, Gabrielly Luiza Isabela
Avaliação e afetividade numa perspectiva emancipatória :
Construindo possibilidades a partir da produção científica / Gabrielly
Luiza Isabela Murari. -- Rio Claro, 2022
64 p. : tabs.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) -
Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio
Claro
Orientadora: Regiane Helena Bertagna

1. Avaliação Emancipatória. 2. Afetividade. 3. Avaliação
Educacional. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de
Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

GABRIELLY LUIZA ISABELA MURARI

**AVALIAÇÃO E AFETIVIDADE NUMA PERSPECTIVA
EMANCIPATÓRIA: CONSTRUINDO POSSIBILIDADES A PARTIR DA
PRODUÇÃO CIENTÍFICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Regiane Helena Bertagna (orientadora)

Prof.^a Dr.^a Liliane Ribeiro de Mello

Prof. Dr. Abel Gustavo Garay González

Aprovado em: 21 de Novembro de 2022

Gabrielly L. I. Murari
Assinatura do discente

Regiane Helena Bertagna
Assinatura da orientadora

DEDICATÓRIA

A todos os professores e futuros professores que, assim como eu, temem o presente e o futuro da educação, que enxergam e sentem o peso da importância da avaliação educacional e compreendem a relevância de repensar sua forma de aplicá-la. Também, a minha querida orientadora Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna que plantou em mim a semente da curiosidade e criticidade em pensar a avaliação educacional, me mostrando que preciso compreender muito além do sentido da avaliação, mas também todos os determinantes sociais que distorcem este sentido. Com essa semente plantada, ela fez florescer em mim, aspectos críticos que levarei comigo para sempre.

Em especial, dedico, com todo o meu amor e carinho, este trabalho ao meu paizinho, Mauricio Murari, que me incentivou todos os dias para que eu não desistisse dos meus sonhos, que suportou com extremo amor todo o meu cansaço, frustrações e conflitos ao longo de todos esses anos, abrindo e iluminando o meu caminho e fazendo com que tudo ficasse mais leve. Foi ele que me ofereceu as “malas” no início disto tudo, antes mesmo que eu pudesse entender a importância de enchê-las para levá-las comigo. Ele que se sacrificou desde o meu primeiro dia de vida a favor da minha alegria e realização.

Dedico também, com toda a minha gratidão e eterno amor, a minha mãezinha, Damaris Cardoso, que, apesar de não ter tido a oportunidade de me ver entrando na faculdade, comemorando cada etapa e me formando, sei que sonhou com este dia e orou por mim todos os dias de sua vida. Não teve nenhum dia sequer que não me lembrei de você, mamãe, você permanece viva dentro de mim.

Dedico, por fim, mas não menos importante, a minha querida vovó Maria Luiza, que nunca deixou de orar por mim um dia sequer, que me apoiou, me ouviu, me acolheu e me incentivou em tudo até aqui, à ela, minha eterna gratidão e amor. Dedico a toda a minha família que sempre me motivou e são as engrenagens que me fazem persistir e continuar com a motivação de melhorar todos os dias. Ao meu amado vovô José Carlos, tias, primos e ao meu noivo Vítor e sua família, que me apoiaram com carinho, sempre me lembrando do quanto sou capaz.

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, devo minha gratidão a Deus, que me fortaleceu todos os dias e me capacitou para ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo do curso. A Ele que um dia me prometeu que realizaria esse desejo do meu coração, que me trouxe a doce leveza e paz do Espírito Santo por todo o processo e me lembrou que “Aquele que prometeu é fiel pra cumprir” (hebreus 10:23) e me mandou “ser forte e corajosa” (Josué 1:9) reforçando que estaria comigo por onde eu andar. A Ele também agradeço pela vida dos meus pais e da minha família, sem eles eu não teria conseguido. Agradeço também por Sua infinita bondade de ter colocado amigas tão especiais na minha trajetória, amigas que me auxiliaram por todo o processo, dividindo pesos e alegrias, pessoas que quero levar muito além das formalidades da faculdade.

Agradeço, também, em especial, a minha querida orientadora Prof.^a Dr.^a Regiane Helena Bertagna, que me acolheu e me encorajou em todo esse processo, sempre acreditando no potencial que às vezes nem eu acreditava ter, me conduzindo nos primeiros passos nas investigações científicas com muita seriedade e amor. Meu eterno carinho e admiração por você. Também, minha gratidão e singela manifestação a todos os integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas Educacionais (GREPPE), que enriqueceram o meu caminho com inúmeras reflexões e aprendizados sobre a educação.

Devo ressaltar que enxergo a responsabilidade de ser professora como uma longa viagem, que com muito frio na barriga preparo minhas malas sem saber ao certo o destino final. Portanto, agradeço também aos professores do Departamento de Educação e aos profissionais da UNESP/RC que contribuíram, com amor e dedicação nesses 4 anos de formação, para que eu pudesse ter minhas bagagens para levar durante a viagem. Agradeço por me mostrarem que, antes de pegar as bagagens novas que pretendo levar para iniciar minha longa, misteriosa e mágica viagem de ser educadora, devo esvaziar a mala que, com pressa e sensações de urgência e ansiedade, amarrotei de coisas achando que me serviriam para algo. Também, jogar fora os anseios que estão ao lado da ansiedade, dando espaço para lembrar e reconhecer o meu esforço. Bem como compreender, de uma vez por todas, que preciso jogar no lixo o peso do “não saber”, pois só assim darei espaço para entender que posso aprender todos os dias. Além disso, para limpar essa mala, preciso desapegar das opiniões e conselhos ruins que me “obrigaram a comprar” e deixei dobradinhos no canto do bolso achando que me serviriam para alguma coisa a voz do cansaço de outras pessoas. Tudo

isso aprendi que preciso jogar fora antes de pegar minhas malas novas, ou melhor, me ensinaram que preciso colocar na mala do esquecimento.

Em minha nova mala de viagem cheia de bolsos de aprendizados, levarei a importância da escuta, da empatia e da afetividade para com meus alunos, buscando fazê-los compreender a necessidade e a riqueza de querer aprender. Levarei a concepção do olhar e escuta atenta do educador para escutar não somente as palavras ditas pelas crianças, mas as emoções e todas as formas possíveis de comunicação. Levarei o aprendizado de que crianças são grandes cientistas que arriscam e supõem o tempo todo – elas possuem coragem de errar. Com essa aprendizagem, vou levar a concepção de que é preciso valorizar o conhecimento, as dúvidas, os erros e os sentimentos das crianças, pois isso é um exercício de ampliação. Ao lado dessa grande mala, levarei uma bolsa de questionamentos cheia de “objetos” críticos para usar junto com os aprendizados da mala grande, nela, levarei diversas reflexões, como: quando perdemos nossa coragem de errar e arriscar? E, como educadora, quero sempre estar atenta: como posso observar o limite em que meu aluno está perdendo sua coragem de arriscar e não deixar isso acontecer? Em que ponto as crianças iniciam seu temor pela avaliação e como posso impedir que aconteça?

Me lembrarei da importância da intencionalidade em tudo que resolver fazer sabendo que tenho o poder do planejamento e da ação em minhas mãos, aplicando sempre um trabalho contínuo e acreditando na magia do olhar no fundo dos olhos e acolher suas necessidades. Agradeço por terem me ensinado, muito além das palavras, mas com atitudes, que minha função como professora também é encorajar, incentivar, passar segurança e principalmente ser e estar presente, lembrando que elas são potentes, capazes e nos surpreendem. E que eu possa nunca os limitar com meu achismo de saber mais, mas sim me revestir com a habilidade de respeitar sempre minhas crianças e saber o momento certo de intervir, quero saber potencializar suas curiosidades e não matar a criatividade ou suas investigações com pequenos atos de estupidez, pois entendi que preciso olhar para elas como seres humanos completos e capazes, sem encurtar ou limitar o tempo do ouvir. Para isso, colocarei em minha mala: a escuta, e com ela a sensibilidade, a abertura, o tempo, paciência.

Que eu não seja a educadora que incentiva apenas a cópia, quero ter em mente que meus alunos precisam ser protagonistas da sua própria história, tendo certeza de que a escola deve ser o lugar e mediador para criar os sentidos, significados e interesses. Levarei a aprendizagem de que é necessário uma igualdade que reconheça as diferenças, mas uma

diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades, uma equidade – entendendo que todos possuem uma “necessidade especial” e preciso sempre equiparar as oportunidades para todos os meus alunos, incluindo o “repensar” e “ressignificar” na bolsa do questionamento, sempre com clareza e engajamento.

Além dessa grande mala, agradeço aos meus professores por me ensinarem que preciso levar uma mochila transparente, pois nela quero ter a iniciativa de expor todos os meus erros que também considero grandes aprendizagens, sabendo que me ajudaram a conquistar outras bagagens e proclamando que o erro constrói, edifica e impulsiona – utilizando dessa mochila como um incentivo para meus alunos. E por último, estarei levando mais uma mala vazia que pretendo encher de coisas – quero ser acumuladora de experiências e aprendizados.

Que durante essa longa nova viagem que se inicia, eu possa compartilhar minhas bagagens por onde eu passar. Que eu possa ser capaz de colocar em prática todas as aprendizagens adquiridas ao longo de todo esse processo, principalmente na construção deste trabalho final que me trouxe ricas reflexões. Que a ressignificação, coragem, criticidade e a magia singela do “primeiro amor” que nasceu em mim na escolha pela educação, componham sempre a alça forte de minhas malas.

Aos que fizeram parte disso, contribuíram ao longo dessa grande jornada e colaboram com a formação de quem sou, o meu muito obrigada, minha eterna gratidão.

A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam. (LUCKESI, 2000 , n.p)

RESUMO

As experiências avaliativas permeiam a vida do ser humano desde os primeiros aprendizados e ao longo da vida, entretanto, no âmbito escolar, os conteúdos que, tradicionalmente, são ministrados, não incluem o exercício de todos os conhecimentos e vivências necessárias para que o indivíduo possa se desenvolver de forma autônoma na sociedade e em sua vida pessoal – sendo aplicadas e avaliadas de maneira reprodutiva, centradas na memorização e distantes da dimensão afetiva, assumindo um papel classificatório, repleto de punições e ameaças gerando medo e apreensão nos alunos. Contudo, há notória falta de obras acadêmicas que abordem esse assunto de forma conjunta e enfatizem a importância de professores embarcados no sentido amplo da afetividade, que, através das suas avaliações, ofereçam um espaço de reflexão individual e provoquem um processo de emancipação e reconhecimento de que o ser humano está em constante processo de formação. Nessa perspectiva, a reflexão acerca da avaliação da aprendizagem como processo de emancipação dos sujeitos se faz necessária e esta pesquisa analisa as produções científicas educacionais nacionais encontradas *online* que evidenciam a importância da avaliação e afetividade como forma de construção do conhecimento e emancipação do ser humano. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica em que se observou como a produção científica tem apresentado os conceitos e as práticas de avaliação relacionada à afetividade, a importância da avaliação para a construção da emancipação social/pessoal, as relações entre avaliação e afetividade e a contribuição da afetividade para uma avaliação emancipatória. Espera-se dessa forma, contribuir com as reflexões e um aprofundamento dos estudos que relacionam a questão da avaliação e afetividade para a melhoria da formação dos indivíduos em direção à emancipação.

Palavras-chave: Avaliação Emancipatória; Afetividade; Avaliação Educacional.

ABSTRACT

The assessment experiences permeate the life of the human being from the first learning and throughout life, however, in the school environment, the contents that are traditionally taught do not include the exercise of all the knowledge and experiences necessary for the individual to be able to develop autonomously in society and in their personal lives – being applied and assessment in a reproductive way, centered on memorization and far from the affective dimension, assuming a classifying role, full of punishments and threats, generating fear and apprehension in students. However, there is a notorious lack of academic works that approach this subject in a joint way and emphasize the importance of teachers embedded in the broad sense of affectivity, who, through their assessments, offer a space for individual reflection and provoke a process of emancipation and recognition of that the human being is in a constant process of formation. In this perspective, reflection on the assessment of learning as a process of emancipation of subjects is necessary and this research analyzes the national educational scientific productions found online that show the importance of assessment and affectivity as a way of building knowledge and emancipation of the human being. For that, a qualitative research of bibliographical revision was carried through in which it was observed how the scientific production has presented the concepts and the practices of assessment related to the affectivity, the importance of the assessment for the construction of the social/personal emancipation, the relations between assessment and affectivity and the contribution of affectivity to an emancipatory assessment. In this way, it is expected to contribute to a deepening of the studies that relate the issue of assessment and affectivity in order to contribute to the improvement of the formation of individuals for emancipation.

Keywords: Emancipatory Assessment; Affectivity; Educational Assessment.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico.....	16
Quadro 2 - Qualificação dos autores e revistas dos artigos selecionados.....	17

SUMÁRIO

1	UM PONTO DE PARTIDA.....	12
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	15
3	EXPLORANDO OS DADOS OBTIDOS NO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO.....	23
3.1	Aproximando-se da avaliação.....	23
3.2	Nas escolas, qual a função principal das avaliações?.....	27
3.3	Emancipação, avaliação educacional e o trabalho do professor.....	34
3.4	Avaliação e afetividade, caminhos para uma educação emancipatório.....	38
4	AVALIAR A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA.....	46
5	UM CONVITE PARA DESENRAIZAR.....	57
	REFERÊNCIAS.....	62

1 UM PONTO DE PARTIDA

No ambiente escolar, um dos momentos de maior tensão por parte dos alunos e professores, é a avaliação – associada a essa prática, palavras são agregadas negativamente, tais como: nota, controle, classificação, seleção, dominação, medo, punição e memorização (VASCONCELOS, 2007). Nesta perspectiva, Abramowicz (1996) relaciona a avaliação com o poder, na medida em que oferece ao professor a possibilidade de controlar a turma e os alunos. O fato é que muitos profissionais da educação viveram uma experiência escolar controladora e tecnicista (que privilegiava a atribuição de notas e a classificação dos estudantes), e, portanto, refletem a dificuldade para agir de formas diferentes em relação às suas práticas avaliativas.

Todavia, promover a aprendizagem e utilizar a avaliação como uma ponte entre a reflexão, criticidade e autonomia, deve ser o aspecto central, em discordância com a prática da avaliação para somente atribuir uma nota, classificar e selecionar os alunos, que acaba por revelar um equívoco de avaliação como sinônimo de testar e medir. Assim como é abordado por Hoffmann (2005), para a maioria dos professores, conceber a avaliação sem a ideia de “testar e medir” como vínculo obrigatório é algo complexo, e apesar da medida assumir, tantas vezes, o papel absoluto nas decisões, os professores e as escolas delegam a responsabilidade desse equívoco ao sistema e órgãos educacionais centrais, por meio das avaliações de sistemas e seus resultados, sem observar que esta condução provoca uma visão limitada a respeito da educação. Portanto, como Hoffmann (2005, p. 13 apud Villas Boas 2011, p. 40) convida a todos os educadores, é preciso “fazer o exercício de aprender a olhar” e assim ressignificar o processo de avaliação.

Expondo um breve contexto histórico da avaliação, observa-se as diversas contradições entre teorias construídas ao longo do tempo diante do que se pode observar na prática avaliativa. Tendo em vista o objetivo da educação para a emancipação humana, libertação da opressão (de classe) e plenitude da sua própria humanidade, pode-se concordar com Borba (2005) e enfatizar que a avaliação é uma das maiores problemáticas no campo da educação, que atravessa a história mantendo sua predominância baseada no controle.

Nessa perspectiva, Paulo Freire (2019b), também oferece a reflexão da importância de uma educação que ensine a pensar e não que seja apenas um “depósito” de conteúdo. Para isso, reforça a importância do diálogo como estratégia mediadora do processo pedagógico e, ainda, traz a concepção da afetividade atrelada à emancipação, justificando que

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação (FREIRE, 2019b, p. 110).

Desta forma, fundamenta o diálogo no amor (pois somente é possível ouvir a voz de quem está ao redor, se houver amor ao mundo e aos homens) e aborda o poder da ação transformadora aplicada à palavra, sendo ela um direito de todos. Nesta perspectiva, Freire (2019b) evidencia o diálogo como possibilidade de troca de saberes, de modo a pautar a liberdade através da consciência crítica na práxis, onde o “eu” e o “outro” se encontram em constante diálogo para a transformação da realidade. Por isso, educar com valorização da afetividade, com uma perspectiva de acolhimento e motivação, é proporcionar condições de ensino e aprendizagem que levem os estudantes ao conhecimento, de modo que se tornem livres para descobrirem quem são e quem precisam se tornar.

Sendo assim, é necessário compreender que se “[...] o professor não mudar a forma de trabalhar em sala de aula, dificilmente conseguirá mudar a avaliação formal, decorativa, autoritária, repetitiva e sem sentido” (VASCONCELLOS, 2007, p. 68). Com isso, é essencial que se abra o entendimento de que “falar de educação é falar de gente, histórias, saberes, práticas e compromissos” (SAUL, 2008, p. 18), e que pensar na prática avaliativa de maneira a se pensar no desenvolvimento e liberdade do aluno é um ato de resistência e coragem que todo educador deveria buscar.

Todavia, há de se reconhecer a amplitude de propostas teóricas sobre a avaliação da aprendizagem, abrindo espaço para inúmeras discussões entre dois principais espaços ideológicos: avaliação como controle e medida e, a avaliação como um processo emancipatório (o qual é foco desta pesquisa). Para tanto, de acordo com Saul (2008) “[...] a avaliação emancipatória tem dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas” (SAUL, 2008, p. 21), ou seja, a avaliação precisa estabelecer um papel comprometido com o futuro, de modo que traga uma consciência crítica aos indivíduos – sendo essa conscientização “[...] a mola mestra de uma pedagogia emancipadora” (SAUL, 2008, p. 21), e, mostrando necessário, portanto, rever, reafirmar o direito humano à educação, a formação humana, autonomia e qualidade (social) da educação, encarando a avaliação como uma forma de pensar no porvir, sendo essencial compreender o caminho para esse propósito e o objetivo que se quer alcançar.

Em suma, pressupondo que a dimensão afetiva é intrínseca à educação e ao desenvolvimento e que, portanto, pode acolher e motivar ou gerar revolta e repulsa, não se pode desconsiderá-la do âmbito educacional e avaliativo, levando em conta a garantia da formação humana e a emancipação dos sujeitos. Diante disso, este trabalho visa analisar, dentre os referenciais teóricos selecionados, a avaliação e a afetividade, evidenciando potencialidades e desafios para uma educação emancipatória, levando em conta que “diferentes práticas e definições de avaliação implicam em diferentes compreensões de educação” (SAUL, 2008, p. 19).

Portanto, compreende-se que esta pesquisa se justifica por sua capacidade de apresentar à comunidade científica um “fragmento” de conhecimento sobre a relação entre avaliação e afetividade numa perspectiva emancipatória buscando evidenciar a afetividade como uma ferramenta crucial no processo educativo capaz de potencializar a construção de conhecimento e a emancipação dos sujeitos.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A fim de cumprir os objetivos pautados, esta pesquisa optou por uma abordagem qualitativa, com levantamento bibliográfico, ancorada com o procedimento metodológico de revisão da literatura, pois, segundo Gil (2008), possibilita a identificação de diversas interpretações e definições que pesquisadores fazem de um mesmo termo. Diante disso, a escolha da abordagem qualitativa se mostrou mais adequada considerando que era desejável extrair dos dados coletados interpretações, críticas e associações que não são quantificáveis, visto que “[...] o verbo principal da análise qualitativa é compreender” (MINAYO, 2012, p. 623) e, buscou-se justamente nesta pesquisa, compreender o tema a partir de um levantamento em periódicos nacionais *online* e ferramentas de pesquisas acadêmico-científicas.

Dessa forma, objetiva-se compreender e refletir sobre a relação entre avaliação e afetividade, no sentido de analisar as dificuldades de se atingir a qualidade emancipatória desejada para a educação. Entretanto, reconhecendo que muitas questões estão envolvidas para essa discussão, nesta pesquisa privilegiou-se aquelas que são recorrentes nos resultados de pesquisa realizados e na experiência dos autores utilizados como ancoragem conceitual pela autora para compreender o âmbito da avaliação educacional.

A vista disso, para compreender as características das produções científicas acerca da avaliação e afetividade numa perspectiva emancipatória no campo da educação, foi realizada, inicialmente, uma pesquisa com recorte temporal do período compreendido dos últimos 5 anos (2018-2022) por meio do Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior) – que reúne um acervo com pesquisas internacionais e fornece acesso às informações científicas – utilizando os descritores: “Avaliação Emancipatória”, “Avaliação e Emancipação” e “Avaliação e Afetividade” e, também, filtros para limitar o acesso somente a artigos nacionais. Com esta pesquisa, foram apresentados 92 resultados (37 para o primeiro descritor, 40 para o segundo e apenas 15 para o terceiro), entretanto, com alguns títulos repetidos. Com isso, foram excluídos os títulos que não se relacionavam com o tema, se tratando de aspectos como: saúde, avaliação do espaço escolar, avaliação de qualidade do ensino superior, questões ambientais, questões nutricionais, formação de atletas e avaliação de práticas educacionais, resultando em uma seleção de 9 artigos.

Contudo, uma nova pesquisa foi realizada no mesmo sítio eletrônico da CAPES, desta vez ampliando o recorte temporal para os últimos 10 anos (2012-2022) na intenção de

umentar os resultados gerados. Com esta pesquisa, ainda utilizando os descritores “Avaliação Emancipatória”, “Avaliação e Emancipação” e “Avaliação e Afetividade” e filtros para limitar o acesso somente a Artigos Nacionais, foram gerados 158 resultados (70 para o primeiro descritor, 65 para o segundo e 23 para o terceiro). Ainda assim, novamente foram identificados títulos duplicados, não potencializando a expansão das buscas, bem como a predominância de artigos relacionados à saúde, avaliação do ensino superior, avaliação de práticas sociais, etc., demonstrando a escassa quantidade de pesquisas relacionadas ao tema. Além disso, através do descritor “Avaliação e Afetividade” não foi possível identificar nenhum artigo relacionado ao tema da avaliação, mantendo a predominância de títulos relacionados a avaliação parental, avaliação de qualidade conjugal, abandono familiar e pediatria. A análise da produção acadêmica na CAPES confirma a hipótese inicial de que havia pouca produção quando o assunto era avaliação e afetividade, menos ainda, relacionada à perspectiva emancipatória. Como resultado, nesta pesquisa, foram selecionados 16 artigos para leitura.

Posto isso, as obras selecionadas para a elaboração desta pesquisa, em um primeiro momento – nomeado por Gil (2008) de “pré-análise”, foram compiladas e tratadas a partir das instruções metodológicas de revisão de literatura, propiciando uma “[...] escolha dos documentos, [...] formulação de hipóteses e [...] preparação do material para análise” (GIL, 2008, p. 152). Dessa forma, este estudo caracteriza-se como pesquisa exploratória, de natureza bibliográfica (GIL, 2002). Os 16 artigos selecionados estão dispostos no quadro abaixo:

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico

Nº	AUTORES	ANO	TÍTULO
1	ALVES, F. T.	2012	Avaliação das crianças na educação e outros processos avaliativos revelados em uma pesquisa
2	CAPPELLETTI, I. F.	2012	Opções metodológicas em avaliação: saliências e relevâncias no processo decisório
3	DIAS, P. A.	2013	Observação de aulas em contexto de ADD: função classificatória ou emancipatória da classe docente?
4	OLIVEIRA, C. C.; FETZNER, A. R.	2013	A avaliação escolar no plano nacional de educação - 2011/2020: desafios para organização escolar em ciclos
5	ALVES, J. J. F. M.; CABRAL, I.	2015	Os demónios da avaliação: memórias de professores enquanto alunos

6	CAPPELLETTI, I. F.	2015	Os conflitos na relação avaliação e qualidade da educação
7	SAUL, A. M.	2015	Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória
8	ARAÚJO, O. H. A.; RIBEIRO, L.T. F.; CRUZ, J. A. S.	2018	Crítica e diálogo em face da relação escola versus avaliações externas
9	IVENICKI, A.	2018	Diversidade e controle: dilemas da avaliação e do currículo?
10	BEZERRA, A. C.; BELONI, A.	2019	Os sentidos da “crítica” nos estudos de competência em informação
11	MILITÃO, A. N.; SANTANA, A. da C. M.; PERBONI, F.	2019	A expansão dos sistemas avaliativos e a teoria crítica: um diálogo (im)pertinente
12	SOARES, F. L. S. S.; MELO, M. A.	2019	Ciclos de Aprendizagem: reflexões sobre a escolaridade em ciclos e o retorno às séries/anos em São Luís
13	VARGAS, A. C.; PEREZ, T.; DIAZ, P.	2019	Avaliação de projetos e desenvolvimento do pensar avaliativo: relato de um percurso
14	RIBEIRO, M. de P.; VELOSO, S. G. A.; ZANARDI, T. A. C.	2020	Educação integral e integrada: a avaliação emancipatória a caminho de uma lógica dialógica
15	EYNG, A. M.; SILVA, J. A. P.; VELOSO, T.Q; PASSOS, R. A. C.	2021	O direito à educação em tempos de pandemia: desafios da avaliação emancipatória
16	KLEIN, S. G.; PEREIRA, D. N.; MUENCHEN, C.	2021	Avaliação da aprendizagem na abordagem temática: um olhar para os três momentos pedagógicos

Fonte: Elaborado pela autora

Dentre os artigos selecionados, foi realizada uma investigação acerca da formação dos autores e as revistas pela qual foram publicadas com o intuito de identificar o nível de qualificação da produção e a distribuição do assunto nas diferentes revistas.

Quadro 2 - Qualificação dos autores e revistas dos artigos selecionados

Nº	QUALIFICAÇÃO DOS AUTORES	REVISTAS PUBLICADAS
1	ALVES, F. T: Mestre em Educação desde dezembro de 2011, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, na Linha de Pesquisa Educação e Infância	Revista Zero a Seis (Revista eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância Centro de Ciências da Educação - UFSC)
2	CAPPELLETTI, I. F: Doutora em Ciências, Distúrbios da Comunicação Humana pela Escola Paulista de Medicina/SP; Titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP; Docente do Programa de Pós-graduação em Educação	Revista Roteiro (Unoesc)

3	DIAS, P. A: Mestre em Ciências da Educação – Especialização em Administração e Organização Escolar (UCP) e formação especializada em Inspeção da Educação e em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes (UCP).	Revista Gestão e Desenvolvimento
4	OLIVEIRA, C. C: Licenciada em Pedagogia. Design Educacional. Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo (GEPAC). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) FETZNER, A. R: Doutora em educação. Departamento de Didática. Programa de Pós-graduação (UNIRIO)	Revista da Faculdade de Educação (Univ. do Estado de Mato Grosso)
5	ALVES, J. J. F. M: Doutor em Ciências da Educação CABRAL, I: Professora Auxiliar da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa (CEDH/FEP/UCP)	Revista Estudos em Avaliação Educacional (Fundação Carlos Chagas)
6	CAPPELLETTI, I. F. (currículo lattes atualizado em 2013)	Revista Educar em Revista
7	SAUL, A. M: Doutora pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), onde é professora titular no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Integra a linha de pesquisa Políticas públicas, reformas educacionais e curriculares e coordena a Cátedra Paulo Freire da PUC-SP.	Revista Educação e Pesquisa (USP)
8	ARAÚJO, O. H. A: Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) RIBEIRO, L.T. F: Professor-pesquisador do Convênio de Colaboração entre o Programa de Mestrado em Antropologia de Iberoamérica da Universidade de Salamanca (MAI) e Linha de Pesquisa Marxismo, Educação e Luta de Classes (E-Luta) do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da universidade Federal do Ceará (UFC) CRUZ, J. A. S: Doutorando em Educação Escolar: Política e Gestão Educacional pela Faculdade de Ciências e Letras - FCLAr/UNESP - Araraquara/SP	Revista Tempos e Espaços em educação (UFS)
9	IVENICKI, A: Doutora em Educação pela University of Glasgow, Escócia. Editora associada do Periódico Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação
10	BEZERRA, A. C: Doutor; Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; BELONI, A: Mestranda; Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil;	Revista Em Questão (UFRGS)
11	MILITÃO, A. N: Docente do Programa de Pós- graduação em Educação - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Dourados – MS – Brasil. SANTANA, A. da C. M: Coordenadora do Programa de Mestrado Profissional Profeletras. Professor Adjunto. Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. PERBONI, F: Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Grande Dourados	Revista Ibero - Americana de Estudos em Educação

	(UFGD), Dourados – MS – Brasil.	
12	<p>SOARES, F. L. S. S: Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Professora da Rede municipal de Educação de São Luís/MA</p> <p>MELO, M. A: Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – USP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Maranhão. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente.</p>	Revista Educação e Emancipação (PPGE)
13	<p>VARGAS, A. C: Pesquisadora e consultora para o campo social com ênfase em desenvolvimento organizacional e em avaliação de iniciativas sociais, é especialista em processos grupais e institucionais segundo orientação psicossocial e psicanalítica</p> <p>PEREZ, T: Diretora-presidente da Comunidade Educativa CEDAC</p> <p>DIAZ, P: Diretora de Desenvolvimento Educacional da CE CEDAC</p>	Revista Estudos em Avaliação Educacional (Fundação Carlos Chagas)
14	<p>RIBEIRO, M. de P: Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Assessor Pedagógico do Bernoulli Sistema de Ensino.</p> <p>VELOSO, S. G. A: Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.</p> <p>ZANARDI, T. A. C: Pós-Doutor em Educação pela Universität zu Köln. Líder do Grupo de Pesquisa Currículo crítico, Educação Transformadora: políticas e práticas.</p>	Revista Cocar: Programa de Pós Graduação (UEPA)
15	<p>EYNG, A. M: Pós-doutora em Ciências Humanas e Sociais na área de Políticas Públicas - PUCPR</p> <p>SILVA, J. A. P: Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR</p> <p>VELOSO, T. Q: Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR</p> <p>PASSOS, R. A. C: Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR</p>	Revista Estudos em Avaliação Educacional (Fundação Carlos Chagas)
16	<p>KLEIN, S. G: Professora de Ciências da Educação Básica e doutoranda pelo programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (PPGECQVS)</p> <p>PEREIRA, D. N: Mestranda pelo programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (PPGECQVS)</p> <p>MUENCHEN, C: Professora Associada da área de Ensino de Física e dos Programas de Pós-Graduação: Educação em Ciências - Química da Vida e Saúde (PPGECQVS) e Educação Matemática e Ensino de Física (PPGEMEF) da Universidade Federal de Santa Maria</p>	Revista IENCI - Investigações em Ensino de Ciências (UFRGS)

Fonte: Elaborado pela autora

Com isso, nota-se maior evidência do assunto dentre as pesquisas de doutores(as) e professores(as)-pesquisadores(as). Também, pode-se observar que, dentre os artigos

selecionados, a revista que mais publicou o assunto da avaliação relacionada a emancipação e/ou afetividade foi o periódico científico de publicação contínua da Fundação Carlos Chagas: Estudos em Avaliação Educacional (A2 em Educação no Qualis CAPES), criada em 1990 como desenvolvimento da revista Educação e Seleção (1980-1989) que publica trabalhos relacionados a questão da avaliação educacional e estudos do campo da política educacional que dialoguem com a avaliação, não descartando a importância das demais revistas selecionadas que abordam o tema e contribuíram com o desenvolvimento desta pesquisa.

Além disso, compreendendo a importância de se estabelecer um enfoque do assunto para que haja maior compreensão e aprofundamento do objeto de estudo (GOLDENBERG, 2005, p. 49-50), foi realizada a leitura e exploração do material selecionado, que “[...] constitui, geralmente, uma fase longa e fastidiosa que tem como objetivo administrar sistematicamente as decisões tomadas na pré-análise” (GIL, 2008, p. 152).

A análise dos artigos selecionados ocorreu da seguinte forma:

- a) Leitura dos 16 artigos selecionados, que trazem os termos avaliação, afetividade e/ou emancipação;
- b) Durante a leitura foram retirados artigos que não respondiam ou se articulavam com os conceitos “avaliação”, “afetividade”, “emancipação” e não respondiam a nenhuma das questões guia: Como os processos de avaliação e afetividade podem contribuir para uma educação emancipatória? Nas escolas, quais têm sido a função principal das avaliações? e Como o conceito de emancipação tem sido desenvolvido pelos professores nas realizações e análises das avaliações educacionais?
- c) Os trechos que ajudavam a responder às questões ou auxiliarem nas reflexões, foram selecionados como unidades de significados;
- d) Após esse processo de busca pelas unidades, iniciou-se o processo de reflexão e escrita da autora. Para isso, foram agrupados os conhecimentos adquiridos através dos artigos por aproximação de assunto.

Por fim, foram utilizadas alguns dos resultados reunidos nos agrupamentos e realizadas reflexões sobre as mesmas, utilizando como ancoragem conceitual autores que abordam a compreensão de avaliação na perspectiva afetiva e emancipatória que discutem a função avaliativa na construção do ser social (HOFFMANN, 2007; VILLAS BOAS, 2011; SAUL, 1994 e 2008; BERTAGNA, 2020; BORBA, 2005; ROMÃO, 2009; VASCONCELLOS, 2007; FREIRE, 2019a e 2019b; entre outros), bem como autores que

defendem a afetividade como potencializadora da ação pedagógica (LUCKESI, 2000; ARROYO, 2019; FREIRE, 2019b), promovendo reflexões sobre a temática considerando que são tempos de reaprender, resistir e reconhecer o poder da emancipação. Assim como propõe Freire (2019b), deve-se privilegiar os sujeitos priorizando ver e reconhecer cada aluno como sujeitos de saberes, culturas e consciência, contrapondo a toda a história de tentativas de reprimir suas vozes (ARROYO, 2019) ou formá-los a fim de uma padronização, se contrapondo à maior das funções que persistem na cultura pedagógica, a desumanização (FREIRE, 2019b).

Após a leitura dos artigos, e considerando a pouca produção encontrada no levantamento, que relacionem a avaliação, afetividade e emancipação em um mesmo contexto, nos remete a reflexão de que a temática das dimensões afetivas no âmbito educacional compõem um tema relativamente novo dentro da pesquisa científica, p[principalmente, se considerarmos relacionada com a avaliação educacional.

Em suma, esta pesquisa tomou como foco a investigação da produção científica nacional sobre a avaliação e a afetividade, evidenciando as potencialidades e os desafios para a educação emancipatória. Neste caminho foi explorado conceitos de avaliação, afetividade e emancipação presentes nos artigos selecionados, discorrido sobre as diferentes concepções de avaliação e suas implicações para compreender a intencionalidade da avaliação educacional, buscando identificar possibilidades de relações entre avaliação e afetividade com vistas a uma avaliação emancipatória, com o intuito de analisar as questões problematizadas e oferecer subsídios para que seja possível caminhar na contramão da, já naturalizada, avaliação classificatória.

Diante das leituras realizadas, dentre os 16 artigos selecionados, dois foram considerados fora do escopo definido através das perguntas norteadoras para a elaboração desta pesquisa. Entre os descartados: “Observação de aulas em contexto de ADD: função classificatória ou emancipatória da classe docente?” (DIAS, P. A.), que, embora aborde um tema pertinente e importante no âmbito educacional, o artigo mantém seu foco para avaliação do desempenho geral docente e não para o aluno; e “Diversidade e controle: dilemas da avaliação e do currículo?” (IVENICKI, A.), que apesar de seguir uma questão forte para seu embasamento, focalizando na medida que a avaliação assume o papel de enriquecimento individual e coletivo, se mostrou vago a se apresentar como um “editorial” que reúne outros

artigos em formas de sinopses para expor a relevância de aspectos técnicos da avaliação, mas não pertinentes ao foco/propósito da presente pesquisa.

Para tanto, a organização deste trabalho foi realizada contemplando, na subseção 3.1 até a 3.4 uma exposição do que os autores dos objetos selecionados trazem a partir da análise de dados da autora a fim de compreender a perspectiva histórica da avaliação e responder às questões norteadoras desta pesquisa. Na seção 4, uma reflexão e discussão baseada nos referenciais teóricos selecionados com o intuito de observar potencialidades e desafios para a educação emancipatória e ressaltar a dimensão afetiva como parte intrínseca e importante da avaliação educacional. Por fim, na seção 5, estão as considerações finais.

3 EXPLORANDO OS DADOS OBTIDOS NO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Apesar do número inicial expressivo de artigos que se referem à temática da avaliação na perspectiva emancipatória, considera-se que não foram suficientemente explorados, refletidos e colocados em discussão, principalmente, no que se refere à avaliação e a afetividade na perspectiva emancipatória. Ademais, através da leitura dos artigos selecionados, neste tópico, será apresentado as diferentes perspectivas a respeito da avaliação educacional, bem como as reflexões contidas nos artigos para o alcance dos objetivos específicos desta pesquisa.

3.1 APROXIMANDO-SE DA AVALIAÇÃO

A priori, através das leituras selecionadas para esta pesquisa, buscando compreender um breve histórico da trajetória da avaliação a fim de compreender o problema, indicam o surgimento da avaliação no final do século XIX, pautado no paradigma positivista da quantificação (VARGAS; PEREZ; DIAZ, 2019, p. 142), sendo utilizada para fins de “[...] mensuração precisa e objetiva de elementos da realidade humana e social, marcada pelo esforço de captá-los com a mesma neutralidade e precisão então atribuídas às ciências físicas e naturais [...]”, tendo seu próprio fim no ato de avaliar, utilizando a comparação e sendo nomeada, segundo Alves e Cabral (2015, p. 637) de “geração da medida” (vale ressaltar que o papel do avaliador era puramente técnico a fim de medir, por isso o nome dado), ou segundo Guba e Lincoln (1989, apud ALVES; CABRAL, 2015) de “primeira geração”.

Dentre os diversos modos de compreender a avaliação educacional, o que mais notou-se pautado nas pesquisas dos autores selecionados, foram a perspectiva do “[...] campo de disputa onde se naturalizou o paradigma classificatório [...]” (RIBEIRO; VELOSO; ZANARDI, 2020, p. 541). Em outras palavras, neste campo de disputa tomado por diversas perspectivas, predomina um caráter excludente da avaliação escolar, que, de acordo com Ribeiro, Veloso e Zanardi (2020, p. 543) demonstram sua origem e progresso “[...] no início do século XX com a Psicometria (tecnologia da mensuração das capacidades humanas) [...]” e, apoiando-se em pressupostos matemáticos e mecanicistas, fez com que, portanto, aumentassem “[...] os estudos de medição da inteligência [...]” (RIBEIRO; VELOSO; ZANARDI, 2020, p. 543) de modo que pudessem ser utilizadas “[...] tanto no meio empresarial e industrial, em apoio à administração científica, como no campo educacional,

proliferando-se os testes escolares de desempenho [...]” (VARGAS; PEREZ; DIAZ, 2021, p. 142).

Com isso, os testes, envoltos por uma perspectiva objetiva, vestiram-se como “[...] instrumento de medida, controle, validade e confiabilidade” (SOARES, 2004, p.03 apud RIBEIRO; VELOSO; ZANARDI, 2020, p. 543), sendo utilizados no sistema escolar para a verificação da aprendizagem, dando maior evidências às notas, que, neste momento “[...] transforma-se em registro numérico do desempenho do aluno e, em última análise, no “produto” da aprendizagem” (RIBEIRO; VELOSO; ZANARDI, 2020, p. 543), dando ênfase a uma padronização das formas e dos conteúdos pedagógicos, consequentemente do próprio aluno. Nesta perspectiva, portanto, os exames podem ser definidos como

[...] ‘uma espécie de jóia da coroa’, funcionando como situações-tipo estandardizadas [...] visando assegurar que todos os alunos se encontrem em igualdade de condições, constituindo a sua classificação a recompensa supostamente rigorosa e objetiva do seu mérito individual. (PAIS, 1998, p.27 apud ALVES; CABRAL, 2015, p. 633).

Desta forma, a avaliação se vincula à ideia de medida, acreditando ser possível “[...] aferir, matematicamente e objetivamente as aprendizagens escolares” (RIBEIRO; VELOSO; ZANARDI, 2020, p. 542) , adotando uma noção de medida que “[...] pressupõe a existência de padrões de rendimento, a partir dos quais, mediante comparação, o desempenho de um aluno será avaliado e hierarquizado” (SOARES, 2004, p.02 apud RIBEIRO; VELOSO; ZANARDI, 2020, p. 543).

Todavia, na chamada “segunda geração”, ou “geração da descrição” (ALVES; CABRAL, 2015), embora a medida se mantivesse presente, deixa de ser, teoricamente, o centro da avaliação, fazendo com que o avaliador se torna um “especialista na definição de objetivos e um narrador” (ALAIZ; GÓIS; GONÇALVES, 2003, p. 11 apud ALVES; CABRAL, 2015, p. 637), e coloca a avaliação como “[...] uma tecnologia de base científica, com a definição rigorosa de objetivos, a seleção de estratégias e atividades congruentes, a realização de experiências de aprendizagem e a testagem final” (ALVES; CABRAL, 2015, p. 634).

Caminhando para a “terceira geração”, de acordo com Alves e Cabral (2015, p. 635), começou a integrar-se diversos autores com propostas relacionadas a “[...] assunção de que

avaliar implica emitir juízos de valor [...]”, substituindo a imagem do professor neutro das gerações anteriores e apresentando a avaliação a serviço da formação. Neste cenário

[...] se situa a investigação de M. Scriven (1967), com a clássica distinção entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa, com destaque para o poder regulador, educativo e formador da primeira, e os trabalhos de Perrenoud (1979) e de Allal, Cardinet e Perrenoud (1982) (ALVES; CABRAL, 2015, p. 635).

A avaliação deste modo, passa a ser encarada “[...] como suporte da diferenciação pedagógica, como um instrumento promotor do sucesso [...]” (ALVES; CABRAL, 2015, p. 635) e com base na participação de todos os participantes no processo educativo.

Por fim, na denominada “quarta geração” (apresentada como alternativa às avaliações anteriores), Alves e Cabral (2015, p. 636) apontam a evidência de uma “[...] visão integrativa, valorizando algumas das conceitualizações anteriores e adotando uma perspectiva construtivista, participativa e negocial do processo avaliativo”, bem como pressupostos metodológicos do paradigma construtivista, indicando ideias de

[...] diversidade de fontes, instrumentos e estratégias, de integração entre avaliação-ensino-aprendizagem (avaliar é aprender, avaliar é ensinar), da centralidade da avaliação formativa ao serviço da regulação e da melhoria das aprendizagens, do impacto do *feedback* na operacionalização da avaliação formativa, da construção social que considera os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, da conjugação de métodos qualitativos e quantitativos (ALVES; CABRAL, 2015, p. 636).

Ressaltando a figura do professor como um orquestrador que “[...] mobiliza, coordena e dirige um conjunto de elementos” (ALVES; CABRAL, 2015, p. 636), e que esta última geração citada propiciou um processo avaliativo participativo, exigindo que seja desenvolvida a dimensão formativa. Também, nesta perspectiva

[...] pode integrar a avaliação “iluminativa” de Parlett e Hamilton (1982), preocupada não com a medição nem a norma, nem sequer com o juízo de valor, mas com o esclarecimento, a compreensão, a descrição e a interpretação dos textos e dos contextos que geram as situações de ensino e aprendizagem (ALVES; CABRAL, 2015, p. 637).

Esta “avaliação iluminativa”, utilizadas pelos autores para ilustrar “[...] que a peça de teatro não pode ser avaliada através de leitura do manuscrito, mas da conjugação de todos os fatores que a levam à cena [...]” (ALVES; CABRAL, 2015, p. 637) enfatiza a complexidade

da realidade e “[...] vinca a complexidade da situação [...]” (PAIS, 1998, p. 40 apud ALVES; CABRAL, 2015, p. 637) obrigando “[...] a assumir o carácter instável, precário e arriscado do processo avaliativo [...]” (PAIS, 1998, p. 40 apud ALVES; CABRAL, 2015, p. 637). Deste modo, evidencia-se uma avaliação “sensível” e com olhares para a “[...] importância da qualidade dos processos, a contextualização, a cooperação na ação, o pluralismo das interpretações, a transferência do aprendido para novas situações, a integração de conhecimentos e a apropriação e recriação do conhecimento” (EISNER, 1975, apud ALVES; CABRAL, 2015, p. 637).

De todo modo, apesar dos instrumentos avaliativos demonstrarem aprimoramento com o passar dos anos e, ainda, um desenvolvimento dos testes atuais, “[...] pouco se discute o que se está avaliando, por que se avalia, para quem e contra quem: a avaliação é assim separada da aprendizagem, distanciando-se de seu sentido educacional” (GADOTTI, 2017, apud VARGAS; PEREZ; DIAZ, 2019, p. 142), tratando-se de um “[...] domínio dos meios sobre os fins [...]” (VARGAS; PEREZ; DIAZ, 2021, p. 142) e aprisionando o sentido da avaliação.

Compreende-se, portanto, que as formas de avaliações predominantes, infelizmente ainda “[...] constituem uma pedagogia do exame [...]” (KLEIN; PEREIRA; MUENCHEN, 2021, p. 376), um modelo, que se molda aos fins de uma educação domesticadora marcada pela figura de um professor passivo e conhecimentos “depositados” (FREIRE, 2019a), assim como incriminava Paulo Freire. Em concordância, Ribeiro, Veloso e Zanardi (2020, p. 550), observando de uma perspectiva para a educação integral, indicam que a educação bancária “[...] aprisiona a Educação [...] à pressão pela competição de um IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) melhor”, evidenciando a necessidade de discordar com a “tendência” dessa disputa.

Da mesma forma, Oliveira e Fetzner (2013, p. 90) enfatizam a necessidade de se atentar ao currículo escolar, reforçando que não podem “[...] estar associado a uma transmissão bancária (FREIRE, 2019b) de conteúdos [...]”, pelo contrário, “[...] é preciso contribuir para que o aprendido (e o conteúdo do aprendido) tenham sentido para os alunos”.

Sendo assim, compreende-se que a prática da avaliação escolar, apesar de todos os estudos que a envolve, predominantemente, se realiza dentro de um modelo que pressupõe, ainda, a educação como um mecanismo de reprodução da sociedade (desigual), tendo o autoritarismo, na maioria das vezes, necessário para a garantia desse modelo social.

Opostamente a isso, é essencial posicionar a avaliação a serviço de uma metodologia que entenda e esteja preocupada com a educação como mecanismo de transformação social (SAUL, 2015; CAPPELLETTI, 2015; MILITÃO; SANTANA; PERBONI, 2019; ALVES; CABRAL, 2022; BEZERRA; BELONI, 2019) – uma vez que, cabe ao educador desafiar seus educandos a superar as dificuldades para que tenha uma construção constante do conhecimento – visto que ensinar é uma forma de intervenção no mundo e o educador deve instigar a capacidade crítica, a curiosidade, o interesse, a reflexão e a insubmissão, rumo à emancipação do aluno.

Portanto, caminhando na contramão da avaliação de essência classificatória, compreende-se a necessidade de uma avaliação que derive da própria complexidade que envolve a formação do aluno, enfatizando que, “[...] uma perspectiva de avaliação emancipatória é apresentada como instrumento de potencialização do protagonismo estudantil e de uma lógica dialógica [...]” (RIBEIRO; VELOSO; ZANARDI, 2020, p. 541). Como nos direciona Mészáros (2008, p. 25, apud, RIBEIRO; VELOSO; ZANARDI, 2020, p. 550), se forem expostas as ligações sobre a incorrigível lógica do capital e seu impacto na educação “[...] e entendermos que suas intencionalidades são excludentes, devemos passar a outro paradigma e a construção de uma proposta emancipatória de avaliação”.

Visto isso e pressupondo a necessidade de que haja uma mediação por meio do docente na intenção de que o aluno desenvolva sua capacidade de identificar e entender as lacunas da sua própria aprendizagem, buscado o tornar um sujeito impulsionador do seu conhecimento e autonomia, seguiremos com outros aspectos importantes emanados dos artigos analisados.

3.2 NAS ESCOLAS, QUAL A FUNÇÃO PRINCIPAL DAS AVALIAÇÕES?

No início de 2020, a sociedade foi surpreendida com o início de uma pandemia ocasionada por um novo vírus, conhecido como Coronavírus (Sars-CoV-2), ou Covid-19. Por conta disso, a população enfrentou uma série de medidas restritivas para tentar conter a disseminação da doença. Sendo assim, muitos estabelecimentos tiveram suas atividades interrompidas, inclusive as instituições escolares, levando as crianças a se ausentar do ambiente escolar devido a diversos protocolos e recomendações.

Neste contexto, a pandemia de Covid-19 acendeu um sinal de alerta para diversos problemas da educação, tais como precariedade do ensino, desigualdade e “[...] aspectos como defasagem, evasão e reprovação” (EYNG; SILVA; VELOSO; PASSOS, 2021, p. 04) que se tornaram “[...] ainda mais acentuados diante das dificuldades da inclusão digital para aqueles com menos condições de acesso às novas tecnologias” (EYNG; SILVA; VELOSO; PASSOS, 2021, p. 04). Em conjunto a isso, com a distância emergencial, Eyng, Silva, Veloso e Passos (2021) afirmam que houve também maiores prejuízos na saúde emocional dos envolvidos, fazendo com que a importância da presença física do professor (principalmente, para a educação básica) fosse reforçada, levando em conta que a emancipação essencialmente se potencializa como resultante de processos participativos (RIBEIRO; VELOSO; ZANARDI, 2020; EYNG; SILVA; VELOSO; PASSOS, 2021) dentro de uma perspectiva diagnóstica, processual e formativa (RIBEIRO; VELOSO; ZANARDI, 2020, p. 557), fatos que enfatizam a necessidade da discussão e reflexão acerca do assunto.

Além disso, o conceito de avaliação da aprendizagem também teve que ser ressignificado, visto que, nesta perspectiva pandêmica, professores, estudantes e famílias precisaram realizar diversas adaptações pessoais, sociais e emocionais para se moldarem à nova realidade educacional. Neste aspecto, portanto, é necessário levar em conta

[...] que as atividades de avaliação na educação não presencial agregam novos desafios aos já existentes, que vão desde a dispersão de sentidos até as contradições nas concepções acerca da avaliação que circulam nas políticas e nas práticas educativas, as quais repercutem pressupostos de diferentes teorias da educação (tradicionalistas, renovadas, tecnicistas, críticas e pós-críticas) (EYNG; SILVA; VELOSO; PASSOS, 2021, p. 05).

Sendo assim, “[...] as concepções de avaliação foram sofrendo ajustes e incorporando novas demandas, nas quais se assinalam desafios e possibilidades de mudança, ao mesmo tempo que persistem visões e práticas conservadoras” (EYNG; SILVA; VELOSO; PASSOS, 2021, p. 05), envolvendo políticas educacionais com pressupostos do paradigma gerencialista e democrático em disputa. Diante disso, Eyng, Silva, Veloso e Passos (2021) ressaltam que a ressignificação do conceito de avaliação implica em reforçar a compreensão da sua importância, bem como o entendimento para utilizá-la como “[...] possibilidade de emancipação gradativa” (EYNG; SILVA; VELOSO; PASSOS, 2021, p. 05), considerando, portanto, uma avaliação “[...] na perspectiva psicossocial” (FERREIRA; MARCONDES; NOVAES, 2017, p. 885 apud EYNG; SILVA; VELOSO; PASSOS, 2021, p. 05), onde o que

se pretende é reconhecer “[...] em todos os envolvidos a potencialidade de construção e um saber e do exercício consciente de ações no contexto avaliado” (FERREIRA; MARCONDES; NOVAES, 2017, p. 885 apud EYNG; SILVA; VELOSO; PASSOS, 2021, p. 05).

Nesta perspectiva, na busca de compreender como têm sido a função principal das avaliações nas escolas, Eyng, Silva, Veloso e Passos (2021, p. 02), destacam através de suas pesquisas a “[...] fragilidade da garantia do direito à educação, que se evidencia nas concepções conservadoras, com ênfase em estratégias regulatórias, em detrimento das possibilidades de emancipação” e apresentam a avaliação

[...] como subsídio na garantia do direito à educação, considerando que as percepções sobre condução das atividades de ensino e avaliação da aprendizagem evidenciam intencionalidades, procedimentos e resultados valorizados que configuram uma concepção educativa (EYNG; SILVA; VELOSO; PASSOS, 2021, p. 06).

Visto que, além do princípio da igualdade, ressaltado como garantia dos direitos humanos, o princípio da diferença entre os sujeitos também é apontado como pressuposto para “[...] que todos e todas sejam respeitados como cidadãos de direitos, com sua dignidade humana garantida, independentemente de cultura, classe social, gênero, etnia, religião, entre outros traços” (EYNG; SILVA; VELOSO; PASSOS, 2021, p. 07). Diante disso, agrupa-se direitos que precisam ser reforçados e garantem “[...] a provisão, a proteção e a participação da infância [...]”, bem como

[...] o pleno desenvolvimento individual, a preparação para o exercício da cidadania [...] a qualificação para o trabalho, e que processos educativos sejam viabilizados mediante: o acesso à escola pública e gratuita; a igualdade de condições para acesso e permanência na escola; o direito de ser respeitado por seus educadores; o direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; o direito de organização e participação em entidades estudantis (BRASIL, 2017). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reafirma os princípios constitucionais, evidenciando a liberdade de aprender e ensinar os princípios de solidariedade que devem permear os currículos e as práticas pedagógicas, visando a uma educação baseada em valores democráticos, em defesa da cidadania (BRASIL, 1996). (EYNG; SILVA; VELOSO; PASSOS, 2021, p. 07).

Nesse sentido, “a garantia do direito à educação, assegurada nos documentos internacionais e nas políticas públicas nacionais [...], requer uma conquista gradual de cada sujeito” (EYNG; SILVA; VELOSO; PASSOS, 2021, p. 09), sendo necessário que exista um acompanhamento e um atento olhar avaliativo para os diferentes momentos (diagnóstico,

formativo e somativo), diferentes sujeitos (estudantes, professores e especialistas) e instâncias (interna e externa), “[...] de modo que regulação e emancipação se equilibrem” (EYNG; SILVA; VELOSO; PASSOS, 2021, p. 09). Nesse sentido, é importante evidenciar que

[...] as estratégias de participação, essenciais na perspectiva emancipatória, desenvolvem-se gradativamente, “[...] pela utilização de instrumentos de autoavaliação, por intercâmbios entre iguais em situações de avaliação mútua, por confrontações de coavaliação entre docente e aluno” (ALLAL, 2011, p. 73). Tais vivências terão o intuito de “[...] desenvolver no educando uma capacidade de autorregulação, mais consciente e controlada de seus processos de aprendizagem. (ALLAL, 2011, p. 73, apud (EYNG; SILVA; VELOSO; PASSOS, 2021, p. 10).

Sendo necessário a participação dos envolvidos como garantia de efetivação de direitos “[...] preocupados em centrar-se no aluno e no seu interesse crescente por questões ligadas à diversidade do local e à especificidade do indivíduo” (LEGRAND, 2011, p. 235, apud, (EYNG; SILVA; VELOSO; PASSOS, 2021, p. 10).

Nesta perspectiva, através das pesquisas dos autores (2021), a fim de compreender sobre as formas de avaliação mais utilizadas pelos professores, focando, neste momento, no período das aulas remotas, o resultado indicou que

[...] os procedimentos de ensino concentrados na perspectiva conteudista e conservadora evidenciam processos de avaliação, também com ênfase classificatória, da medida e verificação de objetivos. A preponderância da visão regulatória de avaliação manifesta-se nas respostas sobre os procedimentos de avaliação (EYNG; SILVA; VELOSO; PASSOS, 2022, p. 19).

Diante desse cenário, além das diversas dificuldades já encontradas no ensino presencial, dois cenários se destacaram. Por um lado

[...] novas dificuldades na relação entre educadores e educandos diante do contexto de atividades pedagógicas não presenciais, evidenciando a contradição entre práticas de ensino e avaliação em viés conservador e, paralelamente, a necessidade de comunicação efetiva e o vínculo como pressupostos pedagógicos [...] (EYNG; SILVA; VELOSO; PASSOS, 2021, p. 22).

Enfatizando, portanto, o direito à participação dos estudantes em todo o processo pedagógico. Por outro lado, o outro cenário aborda a sinalização de uma possibilidade emancipatória “[...] na medida em que apontam para habilidades de pesquisa,

responsabilização por sua própria aprendizagem e desenvolvimento de competências tecnológicas” (EYNG; SILVA; VELOSO; PASSOS, 2021, p. 22). Entretanto, a desigualdade entre as diversas realidades acentuou a vulnerabilidade da democratização do conhecimento com o rompimento do vínculo físico com a escola e

[...] alguns abismos tornaram-se ainda mais fundos, como o do acesso aos bens culturais e simbólicos, que refletiram a grande desigualdade já presente nas múltiplas realidades. Também se observam, nas percepções que compõem as subjetividades, concepções que igualmente ampliam abismos, na medida em que, por alinharem-se fortemente às vertentes da regulação, deixam de se relacionar ao fundamental aspecto da avaliação: a tomada de decisão para a emancipação gradativa (EYNG; SILVA; VELOSO; PASSOS, 2021, p. 22).

Sendo assim, de modo geral, as atividades avaliativas encontradas no ensino remoto foram predominantemente ainda com abordagem conservadora e sem evidências de procedimentos reflexivos e participativos, os autores demonstraram que “chama a atenção que os maiores índices de resposta estejam concentrados na indicação de que o procedimento de avaliação é “participação nas aulas e entrega de atividades [...] mencionado na maior proporção de respostas de educadores (28%) e estudantes (20,2%) [...]” (EYNG; SILVA; VELOSO; PASSOS, 2021, p. 20), gerando também um questionamento sobre quais seriam os critérios e indicadores aplicados, bem como, sobre se e como essas atividades são corrigidas. Como resultado, “os procedimentos utilizados em maior concentração inviabilizam a plena garantia do direito à educação, que vai além do acesso e reprodução da informação [...]” (EYNG; SILVA; VELOSO; PASSOS, 2021, p. 21).

Nesta perspectiva, outros problemas precisam ser elencados, dentre eles, Saul (2015) destaca a visão da educação como mercadoria, citando que

As avaliações externas, quer em nível municipal, estadual, nacional ou internacional, são responsáveis por estimular e induzir a produção de sistemas de ensino e de formação de professores, que se anunciam poderosos para a obtenção de bons resultados para os alunos e as escolas, com a promessa do alcance de melhores posições no ranking da chamada qualidade da educação (SAUL, 2015, p. 1301).

Evidenciando que, em consequência disso, estabeleceu-se “[...] um atraente mercado competitivo para esses produtos educacionais, e nele florescem as empresas que visam a auferir altos lucros com a venda dessa mercadoria – a educação” (SAUL, 2015, p. 1301), enfatizando ainda mais o uso das avaliações como medida e classificação, uma situação

persistente no âmbito educacional. Sendo assim,

Com a intenção de manipular gestores que decidem sobre políticas públicas, professores, pais, alunos e outros segmentos da sociedade, busca-se inculcar o pensamento de que uma rigorosa avaliação, com forte controle do Estado, é capaz de fomentar a melhoria da qualidade da educação por meio de decisões de o quê deve ser aprendido pelos educandos e de quais são os caminhos para ensinar (SAUL, 2015, p. 1302).

Levando a uma ideologia de controle mascarada, característica de um “Estado Avaliador” (SAUL, 2015) e sua referência que “[...] define o que se tem entendido por educação de qualidade [...]” (SAUL, 2015, p. 1302). Com isso, entende-se que

[...] o Estado adotou um ethos competitivo, decalcado no que seria designado por neodarwinismo social, passando a admitir a lógica do mercado, com a importação para o domínio público de modelos de gestão privada, cuja ênfase é posta nos resultados ou produtos dos sistemas educativos (Afonso, 1998, p. 113 apud SAUL, 2015, p. 1302).

O que leva a compreender que, preocupados em melhorar a qualidade do ensino, avaliações de larga escala, com uma série de medidas para verificação de desempenho nas diferentes esferas administrativas nacional, estadual e municipal (BERTAGNA, BORGHI 2018), são aplicadas, afogando ainda mais a avaliação para um caminho de mera medida, controle e memorização. Sendo assim,

Com medo e condicionado pela avaliação, o aluno frequenta as aulas, faz a lição de casa, decide se expressar de determinadas formas, comporta-se de uma maneira ou de outra. As famílias buscam na escola os resultados da avaliação dos seus filhos e os professores, em geral, utilizam, durante a maior parte do tempo, a avaliação como forma de controle da disciplina, das tarefas e dos chamados resultados de aprendizagem. A avaliação passa a ser uma arma na mão do professor, conferindo-lhe um poder disciplinador e ameaçador, que se amolda, tão bem, à formação de crianças e adolescentes submissos (SAUL, 2015, p. 1303).

Mais uma vez, reforçando a “pedagogia do exame” (BARRIGA, 1990, apud, SAUL, 2015, p. 1303), “[...] em substituição à pedagogia que valoriza a produção do conhecimento significativo, em uma perspectiva transformadora” (SAUL, 2015, p. 1303), servindo para uma educação domesticadora e bancária (FREIRE, 2019b; SAUL, 2015).

A opção por esta educação domesticadora, acaba auxiliando para o condicionamento da organização curricular, sendo o responsável pela “[...] seleção do conhecimento, os

materiais didáticos, os chamados métodos de ensino, o sistema disciplinar, a relação com as famílias, a formação de professores e os processos de avaliação formais e informais, no interior da escola” (SAUL, 2015, p. 1304). Com o foco do poder público nas expectativas de aumento dos índices de avaliação do rendimento escolar, como nos demonstra Saul (2015), cabe questionar que qualidade é essa e o valor dos “conhecimentos” oferecidos, bem como o sentido e o efeito das escolas nos educandos.

Nesta perspectiva, Cappelletti (2015, p. 97) também denuncia que “o modelo estatal reduz a avaliação educacional a um procedimento de controle definindo, hierarquicamente, normas para todo o sistema de ensino”, e, abarcando as contribuições de Sobrinho (2002, apud CAPPELLETTI, 2015, p. 97) acerca das discussões à respeito do significado dos exames nacionais em relação a melhoria da qualidade da educação, enfatiza que

Ao considerarem a objetividade, a experimentação e as provas estatísticas como suficientes para avaliar a educação, deixam de lado uma parte essencial da realidade que envolve valores, idiossincrasias, necessidades, habilidades, que não pode ser expressa em expressões matemáticas e estatísticas.

Reforçando que a gestão escolar, estando no fluxo desse sistema, acaba “[...] exercendo pressão sobre os professores para que os alunos tenham boas notas nos exames, adequando a cultura e o currículo da escola aos projetos políticos do Estado” (CAPPELLETTI, 2015, p. 97), trazendo o constrangimento do ranking, cobranças pela superação dos resultados, ocasionando pela decisão equivocada de um currículo oficial, deixando de lado aspectos essenciais para o atendimento dos alunos. Sendo assim, a avaliação acaba trazendo para o interior das instituições uma concepção de qualidade reduzida à questão de bons resultados nos exames nacionais, passando a aceitar a lógica e ao controle do mercado (CAPPELLETTI, 2015; SAUL, 2015; VARGAS, PEREZ e DIAS, 2019).

De modo complementar, Gomes (2010, p. 187 apud MILITÃO; SANTANA; PERBONI, 2019, p. 2047) destaca que “[...] a ‘privatização dos mecanismos de controle ideológico da informação tem contribuído cada vez mais para que haja a intensificação daquilo que Adorno e Horkheimer, em 1947, denominaram de Indústria Cultural’”, tendo a “[...] invasão do privado sobre o público, com fortes movimentos que vinculam a ideia de qualidade da formação apenas à dimensão técnico-instrumental, possível de ser aferida quantitativamente” (MILITÃO; SANTANA; PERBONI, 2019, p. 2048), em prejuízo de uma visão crítica, que teria o papel de garantir a emancipação.

Vale ressaltar que, esta ideia, considerada predominante, de uma lógica avaliativa que prioriza a quantificação, memorização e cópia, são considerados insuficientes, excludentes e seletivos (RIBEIRO; VELOSO; ZANARDI, 2020; SOARES; MELO, 2019; ALVES, 2012), sendo, portanto, uma avaliação contrária a essas ideias e pontos essenciais para reflexões. Sendo, evidenciado, mais uma vez, que a “[...] a emancipação se desenvolve como resultante de processos participativos [...]” (EYNG; SILVA; VELOSO; PASSOS, 2021, p. 23).

3.3 EMANCIPAÇÃO, AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E O TRABALHO DO PROFESSOR

Compreendendo a perspectiva classificatória da avaliação, baseada em uma lógica dominante de ensino e padronização, entende-se, portanto, a necessidade de se estabelecer uma avaliação que não perca de vista a formação do aluno nas múltiplas dimensões (RIBEIRO; VELOSO; ZANARDI, 2020), levando em conta uma avaliação que vise caminhar para um desenvolvimento social, emocional, linguístico, cultural, cognitivo, crítico, ético e autônomo, com vistas a complexidade que envolve a avaliação de um indivíduo que os conduza para uma emancipação.

Neste sentido, uma avaliação emancipatória, considera o aluno como o sujeito do processo de conhecimento, que “[...] mediado pelo professor, pela classe e pelo mundo precisa desenvolver-se rumo à autonomia intelectual e ética” (RIBEIRO; VELOSO; ZANARDI, 2020, p. 546), sendo a autonomia o sentido fundante do processo de avaliação e colocando a educação como prática de liberdade e humanização (VARGAS; PEREZ; DIAZ, 2019; RIBEIRO; VELOSO; ZANARDI, 2020), de modo que, colocando o conhecimento e o diálogo como princípio educativo, aborda uma função emancipatória. Em outras palavras, “[...] saber como pensar de maneira independente, ser sujeito criador e autônomo, capaz de governar a si mesmo, é emancipar-se” (VARGAS; PEREZ; DIAZ, 2019, p. 164).

Sendo assim, ao tentar responder a questão norteadora desta subseção, pode-se observar algumas reflexões acerca do conceito de emancipação para os professores e algumas possibilidades utilizadas para a aplicação de uma avaliação emancipatória. Nota-se a ênfase para uma perspectiva formativa, sendo o conceito de emancipação potencializado pela participação dos sujeitos, trazendo algumas características da avaliação formativa, como:

- a) visão do aluno como sujeito de sua própria avaliação; b) acompanhamento do aluno no processo de reflexão sobre os seus acertos e erros construtivos, para que se conscientize do seu próprio processo de aprendizagem; c) prática

inserida no cotidiano de sala de aula, integrada ao processo ensino/aprendizagem; d) espaço para as individualidades, considerando a diversidade e as diferenças; e) valorização a avaliação em processo, componente no ajuizamento da avaliação de resultado; f) identificação de dificuldades, busca de causas para a reorientação, no ato do ensinar (CAPPELLETTI, F., 2012, p. 220).

Também, Cappelletti (2012) apresenta a avaliação numa posição dialético-crítica. Desse modo, o autor lista outros autores que abordam essa perspectiva com diferentes nomes, como: Avaliação Qualitativa (DEMO, 1986); Avaliação Emancipatória (SAUL, 1988); Avaliação Dialógica (ROMÃO, 1999); Avaliação Democrática (SOBRINHO; RISTOFF, 2002), usando a essência da emancipação através da terminologia “Avaliação a serviço da Formação”, “[...] uma vez que a finalidade do processo avaliativo em todas as suas modalidades é a transformação da perspectiva teórica e social dos indivíduos que dele participam” (CAPPELLETTI, F., 2012, p. 220).

Nesta perspectiva, entende-se que é necessário enfatizar essa avaliação com uma natureza argumentativa, visto que a tomada de decisões conjunta supõe diferenças que serão negociadas, uma vez que

[...] todos podem empregar seus raciocínios, desafiando as premissas que estão em jogo, sejam as suas próprias ou as dos outros, entre elas as do avaliador. Esse confronto de construções sobre o projeto e a interação argumentativa não apenas favorece a produção de uma avaliação que faça sentido aos atores, mas exige dos participantes a construção de um olhar complexo para o projeto em suas várias facetas possíveis, contribuindo para a ampliação da capacidade dos envolvidos de pensá-lo criticamente (PATTON, 2017, apud VARGAS; PEREZ; DIAZ, 2019, p. 159).

A construção dessa intencionalidade crítica e pedagógica, traz consigo uma maior clareza sobre as aprendizagens envolvidas no processo, “[...] ambos embasados por determinadas concepções de mundo, de sujeito e de conhecimento” (VARGAS; PEREZ; DIAZ, 2019, p.156), sendo então respaldada “[...] por princípios pedagógicos que compreendem o conhecimento como construção social que, de maneira interativa e dialógica, pode estar a serviço de um pensar crítico, autônomo e emancipatório” (VARGAS,; PEREZ, ; DIAZ, 2019, p. 166), assumindo como pressuposto “[...] que a teoria crítica se caracteriza pela defesa da emancipação e do comportamento crítico em detrimento da teoria tradicional marcada por uma pretensa neutralidade científica” (MILITÃO; SANTANA; PERBONI, 2019, p. 2047). Sendo assim, é necessário

[...] aprender a pensar de maneira avaliativa e a fazer investigações avaliativas sobre os projetos posiciona as organizações da sociedade civil de uma forma diferente ante a financiadores e avaliadores, favorecendo e qualificando o diálogo em benefício de todos. Segundo a concepção de avaliação de Fetterman (2017), é fundamental que as pessoas tenham controle sobre suas próprias vidas em vez de dependerem completamente de especialistas (VARGAS; PEREZ; DIAZ, 2019, p. 164).

Enfatizando a importância do diálogo para um educar emancipatório e da compreensão da realidade do outro, entendendo que “dialogar com a realidade é ‘banhar-se’ na mesma e compreender que devemos escapar do pensar ingênuo que nos conduz à acomodação” (FREIRE, 2005, apud RIBEIRO; VELOSO; ZANARDI, 2020, p. 551). E, indo também, para a contramão da lógica do mercado das avaliações onde a escola é concebida como apenas uma organização que visa a competitividade, “[...] como se ‘[...] a qualidade fosse produto da própria competição e não de uma construção coletiva’ (FREITAS, 2004, p.148, apud, MILITÃO; SANTANA; PERBONI, 2019, p. 2050) visto que é existente a expectativa de que o avaliador realize o seu trabalho como um especialista que gera um produto relevante e útil para a sociedade (VARGAS; PEREZ; DIAZ, 2019; ALVES; CABRAL, 2015; SAUL, 2015; MILITÃO; SANTANA; PERBONI, 2019), fazendo com que a avaliação se torne um meio para “coisificar” a própria escola e transformar os indivíduos em seres cada vez mais técnicos e mecânicos.

Assim como bem complementa Saul (2015, p. 1301)

A avaliação tem sido tema da agenda de políticos e consta da preocupação de educadores, pais, alunos e demais segmentos da sociedade. Mas, de que avaliação está se falando? A resposta a essa pergunta faz lembrar a imagem de “um casaco de várias cores”, reconhecendo-se, assim, que há diferentes modalidades de avaliação – de cursos, programas, projetos, currículos, rendimento escolar ou aprendizagem, sistemas educacionais –, além da avaliação de políticas públicas.

Evidenciando a presença de diversas possibilidades avaliativas, mas realizando, portanto, uma defesa em prol da avaliação que evidencia o caráter multidimensional da Educação Integral, que não se limita às questões cognitivas sacralizadas em testes standardizados. Nesta perspectiva, uma questão é gerada por Cappelletti (2015), gerando a seguinte reflexão: “Nossos professores, nossos gestores estão preparados para as ações que a opção por uma pedagogia crítica exige?” (CAPPELLETTI, 2015, p.103), sendo considerada

por ele, uma questão que não pode ser ignorada ao abordar a avaliação como aspecto fundamental na busca da qualidade sociocultural da educação.

Em resposta a essa pergunta, compreende-se que

A formação que é dada aos professores na formação inicial e continuada sobre a avaliação educacional é praticamente inexistente. Em pesquisa realizada por Elda Damásio de Souza (2007), foi possível constatar a inexistência de uma formação adequada em avaliação educacional nos cursos de Pedagogia. Em geral, a avaliação educacional se constituía em um tema entre muitos, ou um módulo com horas insuficientes. Até mesmo os professores que tinham na ementa de sua disciplina uma bibliografia mais atualizada acabaram negando o seu discurso ao avaliar seus alunos apenas com provas pontuais, atribuindo-lhes notas para fins de aprovação/reprovação. Hadji (2001) coloca em pauta uma questão importante que também traz dificuldades para a mudança necessária: “A interpretação das informações coletadas exige ‘em princípio’ referir-se a um quadro teórico que dê conta dos múltiplos aspectos (cognitivo, **afetivo**, social) das aprendizagens”. (ALLAL, 1979, p. 156, apud, CAPPELLETTI, 2015, p.104, grifo da autora).

Trazendo em pauta, portanto, o aspecto afetivo dentro da avaliação para uma emancipação dos indivíduos e abordando, de modo sucinto, essa pauta a ser refletida, que, de modo complementar o autor ressalta estar “[...] longe de ser construída” (CAPPELLETTI, 2015, p.104), enfatizando a importância de outros estudos para o assunto.

Também, além das citadas acima, algumas outras possibilidades para o caminho de uma avaliação emancipatória são abordadas pelos autores, como:

- a) fichas avaliativas: que permitem o protagonismo estudantil e potencializam a participação do estudante em seu próprio processo de avaliação, bem como possibilidades de acompanhamento e monitoramento. Mas, que, entretanto, devem ser ressignificadas por cada instituição de ensino em meio às suas singularidades, se transformando em uma alternativa dentro da lógica emancipatória (RIBEIRO; VELOSO; ZANARDI, 2020).
- b) Autoavaliação: permite aos alunos serem sujeitos da própria avaliação. Sendo assim, cabe ao professor “[...] criar condições para que o aluno aprenda a fazer uma análise de seus acertos e erros na perspectiva de uma nova compreensão, como uma atividade de metacognição” (CAPPELLETTI, 2012, p. 222).
- c) Avaliação de projetos: pressupondo uma educação pautada em projetos, exige

uma participação ativa, trazendo o professor como facilitador e seguindo um caminho clássico de definição das finalidades da avaliação, são geradas perguntas avaliativas, “[...] intermediadas por exercícios individuais e coletivos da equipe, envolvendo dimensões práticas e de leitura teórica” (VARGAS; PEREZ; DIAZ, 2019, p. 155), de modo a ter como princípio que “[...] a conscientização é potencializada por meio da interação e do diálogo entre as partes (GADOTTI, 2017, apud, VARGAS; PEREZ; DIAZ, 2019, p. 156).

- d) Avaliação por registros: numa perspectiva de educação em ciclos, essa avaliação visa “[...] considerar todas as atividades de caráter educativo, devendo ultrapassar a noção de notas e conceitos, caracterizando-a como de natureza qualitativa, contínua e cumulativa” (SOARES; MELO, 2019, p. 171), levando o professor a abarcar, não apenas os resultados de “[...] momentos específicos de avaliação [...] mas também o conhecimento prévio, os percursos de aprendizagem e a qualidade das atividades propostas (atividades, agrupamentos, intervenções, etc.)” (SOARES; MELO, 2019, p. 171).

De todo modo, Freire (1992a, p. 83, apud, SAUL, 2015, p. 1307) traz sua contribuição com a reflexão de que o trabalho de avaliar a prática jamais pode deixar de acompanhá-la e que, portanto,

Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência.

Nota-se, portanto, que o “pensar” e “fazer” avaliação exigem entendimento da finalidade da prática, posta em uma moldura de educação “[...] que tem como horizonte a humanização do ser humano” (SAUL, 2015, p. 1307), somente assim a avaliação, dentro das suas diversas possibilidades emancipatórias, pode oferecer “[...] indicações para a melhoria do processo ensino-aprendizagem” (SAUL, 2015, p. 1307).

3.4 AVALIAÇÃO E AFETIVIDADE, CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA?

As dimensões afetivas no âmbito educacional compõem um tema relativamente novo dentro da pesquisa científica, portanto, observa-se poucos pontos abordados nos objetos selecionados para a investigação. Sendo assim, sutilmente aparecem associados a ideias como: proteção contra todas as formas de violência (EYNG; SILVA; VELOSO; PASSOS, 2021), dificuldades, como vínculo e relacionamento, ressaltadas a partir das aulas remotas (EYNG; SILVA; VELOSO; PASSOS, 2021) e reflexos do sucesso e insucesso na aprendizagem (CAPPELLETTI, 2012). Sendo assim

Para que possamos realizar uma avaliação que fuja dos padrões atuais em nosso contexto educacional, necessário se faz que os procedimentos de ensino sejam também diferenciados. Precisam permitir caminhos criativos, menos estereotipados, mobilizando diferentes habilidades dos alunos, em contraposição às formas tradicionais do ensinar (CAPPELLETTI, 2012, p. 221).

Diante do exposto, compreende-se a afetividade como um ponto que emerge juntamente de um paradigma de avaliação comprometido para a confiança e autonomia do aluno, sendo ela “[...] sobretudo, uma atitude de ajuda ao aluno” (CAPPELLETTI, 2012, p. 220), que, Hadji (2001, apud CAPPELLETTI, 2012) incorpora como essencial na avaliação formativa. Entretanto, expõe também a dificuldade de “[...] operar na prática de forma coerente com os pressupostos de uma avaliação a serviço da formação [...]” (HADJI, 2001, apud CAPPELLETTI, 2012, p. 221), observando, todavia, a cultura a serviço da certificação e o medo dos professores como aspectos que impedem de imaginar remediações para o ensino.

Compreendendo o ato de avaliar como um processo que implica a construção de um contexto que “[...] possibilite aos sujeitos envolvidos na prática educativa conhecerem-se e tornarem-se participantes ativos, e não meros espectadores frios e apáticos” (ARAÚJO; RIBEIRO; CRUZ, 2018, p. 204), é necessário reafirmar que a escola tem o dever de incluir, respeitar e trabalhar com as “[...] diferenças sociais e culturais, as diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem, de flexibilização das práticas de avaliação escolar – tudo em nome [...]” (LIBÂNEO, 2012, p. 23, apud, ARAÚJO; RIBEIRO; CRUZ, 2018, p. 204) da construção de uma educação pública democrática, inclusiva e de qualidade, visando inserir um sujeito não só profissional, mas emocionalmente na sociedade, buscando, portanto “[...] afetar profundamente o ‘viver’ tanto o individual quanto o coletivo do ser humano de modo que o engaje, conscientemente, no ‘ser’ e ‘fazer história’” (ARAÚJO; RIBEIRO;

CRUZ, 2018, p. 204), levando em conta que a educação é um processo de humanização e portanto, tem aspectos afetivos (que podem ser positivos ou negativos) atrelados a ela.

Desta forma, o professor deve caminhar contra o fracasso escolar de seus alunos, de modo que entenda que

[...] as bases para uma avaliação emancipatória comprometida com a formação integral não falam de cima para baixo e não verticaliza as decisões, não toma o diálogo como instrumento de manipulação e a participação como farsa. Lado outro, a escuta para a tomada consciente de decisões, a educação como prática de liberdade e humanização, são alguns dos fundamentos para a superação da lógica do fracasso das avaliações classificatórias (RIBEIRO; VELOSO; ZANARDI, 2020, p. 553).

Essa perspectiva de ensino horizontal, pressupõe que a avaliação “[...] só pode ser feita com os estudantes, e não sobre eles, separado deles” (RIBEIRO; VELOSO; ZANARDI, 2020, p.557), em conjunto, no pilar da emancipação, prevalece o diálogo diante das diferenças e uma perspectiva multidimensional (EYNG; SILVA; VELOSO; PASSOS, 2022). Sendo assim

A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o “falar a” como caminho do “falar com”. (FREIRE, 1997, p. 116, apud, SAUL, 2015, p. 1308).

Neste sentido, Freire reforça a reflexão para a necessidade do diálogo e do estímulo ao “falar com”, “[...] igualmente em consonância com um dos princípios centrais da educação dialógica freireana” (SAUL, 2015, p. 1308; KLEIN; PEREIRA; MUENCHEN, 2021, p. 378), sendo ele, segundo o autor (FREIRE; SHOR, 1987, p. 123, apud, SAUL, 2015, p. 1308), uma tensão permanente entre a liberdade e autoridade, demonstrando a perspectiva da linha tênue entre a dimensão afetiva para o sucesso ou fracasso escolar.

Com o intuito de partilhar e possibilitar uma análise das construções reflexivas e autoavaliativas de diferentes indivíduos convidados a relatar suas experiências, percepções e aprendizados em processos avaliativos, Alves e Cabral (2015), apoiados em Perrenoud (1999) e Ranjard (1984) retoma como “[...] a humilhação, a violência, a estigmatização e a arbitrariedade são recorrentes [...]” (ALVES; CABRAL, 2015, p. 657) nas memórias dos

entrevistados, sendo importante frisar o tempo histórico (década de 1970 e 1980, fase de democratização do sistema educativo onde era comum professores que não tinham habilitação profissional para a docência), o tempo social (marcado por sinais contraditórios de emancipação, rebeldia, autoridade e esperança), o tempo profissional (onde o autor (RANJARD, 1984 apud, ALVES; CABRAL, 2015) revela ser a avaliação o “último poder que nos resta”) e o tempo organizacional.

Neste último, os autores (ALVES; CABRAL, 2015, p. 659) reforçam que a avaliação refletia um exercício do poder perverso, que “[...] se fazia (e continua a se fazer) dentro da “caixa negra” que é a sala de aula onde ninguém entra”, reforçando o caráter ainda atual e cabível de mudança. A geração citada, permite,

[...] em larga medida, narrar uma parte significativa da história da avaliação pedagógica, mas deixam de fora a ‘parte escondida do icebergue’. E a deixam de fora porque há práticas que não se inscrevem em qualquer teoria avaliativa, tendo antes a ver com determinadas patologias que afetam o exercício da profissão. É essa parte escondida e recalçada que procuramos iluminar de seguida. A avaliação pedagógica não é só medida, juízo, narrativa, negociação e aprendizagem. É também poder, sanção, discriminação e exclusão. Na linguagem de Philippe Perrenoud, a avaliação tem os seus demónios, os seus “não-ditos”, os seus reinos privados e que a remetem para o lado escuro e recalçado da profissão (PERRENOUD, 1999, apud, ALVES; CABRAL, 2015, p. 638).

Deste modo, caminhando entre os relatos, “a equipe questionava a coerência entre a expectativa de resultados que estava orientando a avaliação e aquela do próprio programa” (VARGAS; PEREZ; DIAZ, 2019, p. 149). Diante das análises das práticas de avaliação, Ranjard (1984, apud, ALVES; CABRAL, 2015), sustenta que as notas atribuídas pelo professor, refletem um sinal do seu poder (ALVES; CABRAL, 2015; MILITÃO; SANTANA; PERBONI, 2019; CAPPELLETTI, 2015; SAUL, 2015) e pressupõe uma razão para esse uso:

Eles defendem um prazer. Um prazer de má qualidade mas seguro, garantido, cotidiano. Um prazer que deve ser disfarçado para ser vivido sem culpabilidade. [...] Esse prazer, é o prazer do Poder com P maiúsculo. O professor é o senhor absoluto de suas notas. Ninguém no mundo, nem seu diretor, nem seu inspetor, nem mesmo seu ministro, pode fazer nada sobre as notas que ele deu. Porque foi no âmago de sua consciência que ele as atribuiu. Com seu diploma, lhe foi reconhecida a competência de dar nota. Sua consciência profissional é inatacável. Na sua função de avaliador, ele é todo o poderoso. E este domínio, é o poder sobre os alunos. (RANJARD, 1984, p. 94, apud, ALVES; CABRAL, 2015, p. 638).

Todavia, não se pode generalizar, visto que alguns professores sofrem o martírio diante das contradições do seu papel: “[...] de ser simultaneamente educador e juiz, criador de oportunidades de aprendizagem e classificador, transmissor de conhecimentos e inspetor do grau do seu domínio, integrador numa ordem cidadã e polícia do cumprimento das regras definidas pela instituição escolar” (PERRENOUD, 1999, apud, ALVES; CABRAL, 2015, p. 638), mas também,

[...] se a maioria dos professores desprezasse em profundidade as notas e outras classificações, o sistema não teria a força de impô-las! Muitos encontram nisso, realmente, a parte que lhes cabe por diversas razões. Talvez, para alguns, seja a fórmula de Ranjard um prazer que vem dos infernos e não tem a coragem de olhar de frente! Talvez seja simplesmente o único meio de pressão eficaz; pelo menos no momento, o risco de fracasso é mobilizador. É também uma maneira de dividir a progressão do conhecimento, do saber, de regular o investimento e o ritmo do trabalho da classe (Chevallard, 1986). Ou ainda, a inconsciente repetição de esquemas autoritários vividos e suportados da infância até a formação, depois na instituição escolar [...] (PERRENOUD, 1999, p. 115, apud, ALVES; CABRAL, 2015, p. 639).

Sendo assim, também pode-se criar a hipótese que este recurso pode funcionar como uma reação do professor diante do tamanho do desgaste do processo se contrapondo a desvalorização profissional.

Dentre os entrevistados pelos autores, alguns relatos se sobressaem para esta pesquisa, sendo alguns deles expositores de sentimentos como humilhação e violência psicológica, mas também passando para o “[...] lado solar da avaliação” (ALVES; CABRAL, 2015, p. 652) apontando as consequências positivas de uma valorização afetiva. Dentre os relatos negativos, sobrepõe a do entrevistado chamado nº 570:

E tanto estudei, tanto me preocupei que no dia do teste, o medo falou mais alto e o resultado foi um famigerado e desolador sete. Lá se vai a dispensa! Lá se vai a passagem de ano! A professora que já me conhecia há dois anos, que trabalhara comigo durante dois anos lectivos e que sabia que, apesar de não ser muito boa aluna, não era aluna para resultados negativos, ameaça-me com um nove. Nessa altura, lembro-me, caiu o Carmo e a Trindade e todo o esforço foi considerado em vão. Implorei que não me chumbasse, humilhei-me a chorar perante a ameaça de um nove que considerava absolutamente injusto e imerecido. Ainda hoje não compreendo a atitude dela; a frieza dos seus números e a falta de sensibilidade para o conhecimento dos alunos (não fui caso único). (ALVES; CABRAL, 2015, p. 643).

Através do relato, observa-se aspectos como: humilhação, medo, angústia, injustiça e

falta de sensibilidade. Dentre as 30 memórias trazidas pelos autores, a maioria acentua o lado mais obscuro da avaliação, sendo selecionada a acima para representar os sentimentos descritos.

Em contrapartida, o relato dos entrevistados nº 586, nº 549 e nº 573, trazem a perspectiva acolhedora que resulta na valorização e autoestima dos alunos, pontos cruciais para uma avaliação emancipatória:

Certo dia, numa das actividades propostas para avaliação tinha de apresentar, em grupo, uma peça de teatro original. Não podia fugir. Como é que ia conseguir representar perante aquela professora... Ensaios, textos decorados, caracterização, nervos à flor da pele e o dia chegou...Representei o meu papel, disse o texto decorado e no fim a professora bateu palmas! Na apreciação que fez disse que eu tinha sido uma surpresa, que tinha representado com expressividade e... já não ouvia o resto. Mais tarde soube, pelos outros professores, que a professora me tinha elogiado na sala de professores. Aquela professora de inglês deixou de ser a máquina, o bloco de gelo, o terror. As poucas palavras, o sorriso e o reconhecimento fizeram com que eu passasse a vê-la de forma diferente e a que gostasse de inglês, mesmo sendo a disciplina com nota mais baixa. (ALVES; CABRAL, 2015, p. 653).

O professor de Português, já de idade, entendeu esses sinais, colocava-me questões, fazia observações, valorizava-me as intervenções, fazia questão de ler à turma, partes das minhas composições. Aos poucos, comecei a confiar e acreditar que era capaz de vencer. Ganhei respeito e admiração dos colegas. Em pouco tempo, os meus resultados subiram e passei a ser a melhor aluna da escola, a “ursinha”. Os meus pais andavam orgulhosos, com a ajuda do Dr. Mouzinho candidatei-me a bolsa de estudo da Gulbenkian que usufruí até ao fim do curso na Soares e quando concluí o curso fui estagiar no gabinete do Arquitecto Siza Vieira...Para mim, não foi difícil vencer, bastou que alguém acreditasse... a confiança gerou o empenho que levou até ao desempenho. (ALVES; CABRAL, 2015, p. 653).

[...] Um as palavras a acompanharem diziam que sou capaz, que fui capaz, que hei-de ser capaz. Que bem me fez aquela carta! Que emoção! Que recompensa! Que proximidade! Que estima e estímulo! Não sei o que é feito de ti, ó professor de quem agora falo, mas sei que de ti também aprendi a ser professora, apesar de ainda não ser boa a desenhar... das pessoas, nem tudo o vento ou tempo leva. (ALVES; CABRAL, 2015, p. 654).

Nos registos, é possível perceber a presença de uma avaliação formativa e formadora (LEITE, 2007, apud ALVES; CABRAL, 2015, p. 655) uma prática que confia no potencial do ser humano (PERRENOUD, 1982; ALVES, 2010, apud ALVES; CABRAL, 2015, p. 655) e coloca o professor como estimulador da vontade de aprender, “[...] cumprindo, exemplarmente, a função enunciada por Roland Barthes” (ALVES; CABRAL, 2015, p. 656)

como: maternagem, sendo ela, exemplificada:

A terceira prática (de educação) é a maternagem. Quando a criança aprende a andar, a mãe não discorre nem demonstra; ela não ensina a marcha, não a representa (não se põe a andar diante da criança): apoia, encoraja, chama (recua e chama): incita e protege: a criança pede a mãe e a mãe deseja a marcha da criança. (BARTHES, 1979, p. 74, apud, ALVES; CABRAL, 2015, p. 656).

Uma prática que assume as faces humanistas e emancipatórias, evidenciando o poder do reconhecimento, da valorização, do respeito, da confiança, do estímulo afetivo, e afirmam que

de facto, o olhar, o gesto, a palavra que anima, confia, estimula, encoraja são os ingredientes vitais de uma pedagogia da compaixão (ALVES, 2010; MACHADO; ALVES, 2014), de uma pedagogia que rejeita os diversos fatalismos e as profecias que fundam um sem número de exclusões. E quem a pratica bem pode considerar-se um autor e uma autoridade. Autor porque é um criador de sentidos e de oportunidades, um propiciador de uma felicidade que gratifica e humaniza. Autoridade porque assume o sentido etimológico daquele que faz crescer. E que motivos podemos nós encontrar que fundamentem esses discursos e essas disposições? Desde logo, um amor ao próximo (uma matriz axiológica da profissão) (BAPTISTA, 005), uma inscrição num paradigma profissional de serviço, de responsabilidade, de humanidade, a crença na educabilidade do ser humano (MEIRIEU, 2009) de que todas as pessoas podem aprender. (ALVES; CABRAL, 2015, p. 656).

Em suma, conclui-se que os professores são simultaneamente autores (que encontram na avaliação a afirmação de um domínio) e vítimas (de uma clausura que não lhes permite olhar de outra forma). Torna-se importante dizer, que todos os entrevistados abordados por Alves e Cabral (2015), na data da publicação, se tornaram professores e professoras.

As marcas que conservam (a maioria, feridas em carne viva) podem ter contribuído para que não repliquem os exemplos sofridos. E pode, provavelmente, afirmar-se que essas razões e esses sentimentos que continuam a habitar a memória terão contribuído para uma prática avaliativa mais democrática, mais humanista e mais formadora. Reconheçamos, contudo, que foi um alto preço que alguns tiveram de pagar (ALVES; CABRAL, 2015, p. 659).

Ainda, analisando os relatos e as afirmações, em concordância com os autores, o abuso de poder é inadmissível e intolerável.

A profissão de professor tem de elevar os padrões de formação inicial,

reforçar os mecanismos de controle de acesso à profissão, adotar dispositivos de indução e de supervisão profissional, instituindo modos de trabalho mais interativos e colaborativos, onde seja possível conjugar a liberdade, a autonomia e a responsabilidade profissional. Porque o que está aqui em questão assume dimensões éticas e axiológicas que não podem ficar ao livre arbítrio individual (ALVES; CABRAL, 2015 p. 660).

Portanto, compreende-se a essencialidade de discutir as dimensões afetivas em seu aspecto completo, entendendo que podem assumir um papel tanto negativo quanto positivo, tendo relação com “o que” e “como” nos afeta, gerando motivação e acolhimento ou revolta e repulsa. Nesta perspectiva, estando, deste modo, a afetividade intrínseca à educação e ao desenvolvimento humano, não se pode desconsiderá-la ao educar ou avaliar o indivíduo, essencialmente se a perspectiva é emancipatória.

4 AVALIAR A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA

Diante dos resultados gerados nas seções anteriores, compreendeu-se necessário reafirmar alguns aspectos relacionados aos desafios e possibilidades para uma avaliação emancipatória, bem como ressaltar a importância da compreensão do papel da afetividade no processo de emancipação. Para isso, buscou-se referenciais teóricos que refletissem acerca da avaliação e afetividade numa perspectiva emancipatória.

Nota-se que, atualmente, entre outros, um dos desafios educacionais a ser enfrentado é a avaliação escolar, que historicamente têm sido marcado por uma lógica do controle técnico se baseando na verificação da aprendizagem e refletindo um caráter de poder (SAUL, 1994), assumindo uma forma de controle e dominação, trazendo ameaças e disciplinas em troca de pontos ou perdas de pontos, desta forma, a existência de “[...] educandos passivos diante dos ensinamentos verbais do educador, e educadores passivos diante do contexto escolar” (HOFFMANN, 1998, p. 52) se mostram mais presentes e geram a seguinte reflexão: se ambos se apresentam de forma passiva, “[...] como irão refletir e interagir com o meio de forma a compreendê-lo e transformá-lo?” (LORENZATO, 2000, p. 69). Da mesma forma, observa-se que a escola produz e reproduz “[...] situações que têm gerado resultados desastrosos e desanimadores” (SAUL, 1994, p. 48), que Vasconcellos (2007) acrescenta:

No princípio era o caos. Um dia, o professor descobriu que podia mandar o aluno para fora da sala de aula, que a instituição cuidava de ameaçá-lo com a expulsão. Mais tarde um pouco, descobriu que tinha em mãos uma arma muito poderosa: a nota. Começa a usá-la, então, para conseguir a ordem no caos. O caos se fez cosmos, o maldito cosmos da nota. (VASCONCELLOS, 2007, p. 17).

O que se observa, é que, através do uso exagerado desse poder, o sistema escolar assume uma “[...] lógica do absurdo [...]” (VASCONCELLOS, 2007, p. 17), repleta de lógicas ilógicas, onde a nota se torna mais valorizada que o próprio avaliado e a escola é pressionada a aumentar as suas exigências para que “[...] os alunos a valorizem e estudem mais...” (VASCONCELLOS, 2007, p. 17). Além disso, a lógica também se baseia em um ambiente de tensão e medo, “[...] afinal, na sociedade também é assim, e a escola tem mais é que adaptar o aluno ao mundo que está aí...” (VASCONCELLOS, 2007, p. 17), ou até mesmo a lógica se pauta no conformismo, “[...] afinal de contas, sempre foi assim...” (VASCONCELLOS, 2007, p. 17) e para que mudar agora?

Não só isso, a “lógica” abraça o “boa sorte” escrito no final da folha ou dito pelos professores antes da prova, afinal, ela é frequentemente aplicada com questões irrelevantes. Bem como tem lógica as “colas” durante a atividade avaliativa, afinal ela representa “[...] uma forma de resistência do aluno” (VASCONCELLOS, 2007, p. 18). E no final das contas, tem sua lógica os professores não ouvirem seus alunos antes de aplicarem suas provas, pois assim também são avaliados por seus superiores e os adulam da mesma forma que os alunos também o fazem, pois ambos “[...] não tem maturidade para ouvir uma crítica” (VASCONCELLOS, 2007, p. 19). Igualmente, tem “lógica” o nível de evasão escolar nas classes mais populares “[...] na medida em que se sente que não adianta continuar, uma vez que, tendo sido rotulado, estabeleceu-se sobre ele uma ‘profecia auto-realizante’ de fracasso” (VASCONCELLOS, 2007, p. 19). E mais, tem “lógica” a preocupação dos filhos em tirar nota para os pais, bem como o seu medo em precisar de uma assinatura deles quando se tira nota “vermelha”, afinal, eles sabem que a nota e o tamanho da surra têm, na maioria das vezes, uma relação direta e assustadora.

Infelizmente, esta “lógica” permeia os sentimentos de medo, angústia e tantas outras coisas negativas a respeito da avaliação, afinal, o aluno sabe que “[...] no fundo, é ela que decide sua vida...” (VASCONCELLOS, 2007, p. 18). A escola recebe crianças “[...] curiosas, vivas, alegres e em poucos anos consegue deixá-la indiferentes, obedientes, desgostosas, passivas [...]” (VASCONCELLOS, 2007, p. 20), que não se sentem seguras em questionar e adquirem o medo extremo do erro, abaixam a cabeça e aceitam os “antolhos”¹ que lhe foram dados. Toda essa “lógica”, é absurda e expressa a amplitude do problema exposto e da perversão que a situação de avaliação no sistema escolar chegou. Através do uso exagerado do poder, “[...] o professor mantém o silêncio, a ‘disciplina’ dos alunos; ganha a ‘atenção’ da classe, faz com que os alunos executem as tarefas de casa [...]” (SAUL, 1994, p. 49), e aceitem que tudo está como deve ser.

Emerge assim, a necessidade da busca de uma perspectiva de avaliação que se comprometa com o processo educativo e assumam um caráter de orientadora do processo de ensino e aprendizagem, conduzindo os indivíduos a se tornarem cidadãos críticos e autônomos, de forma a caminharem na contramão de uma educação bancária (FREIRE, 2019b) e pautada em uma “lógica” totalmente ilógica (VASCONCELLOS, 2007). Infelizmente, na maioria das vezes, os professores que utilizam desse autoritarismo, nada

¹ Acessório usado na cabeça de animais de montaria ou de carga, com o intuito de limitar seu campo de visão a fim de evitar distrações, espanto ou fuga

sabem, ou aprenderam de forma equivocada, a respeito do “porquê” ou “para que” das avaliações aplicadas e geram imagens ameaçadoras a respeito dos resultados gerados por elas – “[...] vão embora deixando dúvidas, constrangimentos e ceticismo” (SAUL, 1994, p. 49), privilegiando, portanto, o modelo mecanicista da produção do conhecimento.

Todavia, conforme aponta Saul (1994), são amplas as discussões sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes, por isso, é necessário que se compreenda que, para esta discussão o olhar estará voltado para a avaliação emancipatória. O paradigma dessa avaliação, “[...] tem a sua construção inspirada em três vertentes teórico-metodológicas: a primeira [...] avaliação democrática, a segunda [...] crítica institucional e criação coletiva; e a terceira é a pesquisa participante” (SAUL, 1994, p. 53), sendo a primeira voltada para um uso consciente e não maldoso das informações levantadas buscando o sucesso e se baseando em “sigilo”, “negociação” e “acessibilidade”; o segundo abarcando o sentido de “teste de realidade” (SAUL, 1994, p. 55), de modo que possua uma ideia baseada na relação consciência-mundo que entenda que os sujeitos fazem e refazem o mundo (entendendo que a conscientização é a mola mestra para uma pedagogia emancipatória) (SAUL, 1994, p. 55); e a terceira pressupondo autenticidade, compromisso, antidogmatismo, restituição sistemática, feedback, ritmo e equilíbrio de ação-reflexão e uma ciência modesta com técnicas baseadas no diálogo (SAUL, 1994, p. 59-60).

Diante disso, compreende-se que a avaliação emancipatória se caracteriza “[...] como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la” (SAUL, 1994, p. 61), sendo assim, possui dois objetivos básicos: comprometimento com o futuro a partir do autoconhecimento e a fé que o processo pode permitir que o sujeito, através de uma consciência crítica, se comprometa com as decisões democráticas. Neste sentido, portanto, a emancipação “[...] prevê que a consciência crítica da situação e a proposição de alternativas de solução [...] constituam se em elementos de luta transformadora para os diferentes participantes da avaliação” (SAUL, 1994, p. 62).

Através das leituras e reflexões dos referenciais teóricos, evidencia-se que o ato de avaliar encontra inúmeras dificuldades, tanto por parte dos educadores quanto por parte dos alunos e muitas das vezes aparece como uma figura “castradora de sonhos e talentos”, ou pior, como uma mera utopia. Hoffman (2007) ressalta a atenção de que a grande contradição entre o discurso e a prática dos educadores em relação a ação classificatória e autoritária, se justifica na concepção de avaliação do próprio educador, sendo, muitas das vezes, um “[...]”

reflexo de sua história de vida como aluno e professor” (HOFFMANN, 2007, p. 12), que se adequam a um sistema que foram ensinados a seguirem e quando analisam a possibilidade de mudança, sentem-se podados ou cansados em sua luta individual. Nesta perspectiva, mesmo entendendo o desafio a ser enfrentado, é necessária uma tomada de decisão sobre a não reprodução do discurso tradicional, objetivando ressignificar e desmistificar os fantasmas da avaliação no contexto escolar.

Considerando que “a concepção de avaliação que marca a trajetória de alunos e educadores, até então, é a que define essa ação como julgamento de valor dos resultados alcançados” (HOFFMAN, 2007, p. 14) e que, portanto, para diversos professores avaliar é sinônimo de testar e medir, a discussão acerca do significado da ação deve ser o primeiro passo a ser explorado e compreendido. Hoffmann (2007) afirma que o motivo que impulsiona tal fato, é o grande número de alunos com que trabalham esses professores, que ocasionam uma grande dificuldade de convivência e acompanhamento detalhado, gerando dessa forma uma extensa lista de professores que assumem a necessidade de atribuir médias e notas a partir de evidências comprováveis, tais como tarefas e testes.

Essa ideia de “testar e medir” (HOFFMANN, 2007), se justifica quando “os educadores perceber a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados” (HOFFMANN, 2007, p. 15) e, portanto, aplicam a ideia de educação e avaliação de maneiras separadas. Dessa mesma forma, Saul (1994) introduz, de modo histórico, que a avaliação da aprendizagem pode se situar dentro de duas abordagens: quantitativa e qualitativa, sendo a primeira uma abordagem “[...] ancorada em pressupostos éticos, epistemológicos e metodológicos que expressam forte influência do rigor positivista” (SAUL, 1994, p. 42), e, considerado um processo tecnicista, “[...] tem, como preocupação única, a comprovação do grau em que os objetivos previamente estabelecidos foram alcançados.” (SAUL, 1994, p. 44).

Já a abordagem quantitativa trazida por Saul (1994), se encaixa na ideia de Hoffmann (2007) em seu conceito de “testar e medir”, onde assume uma posição de “[...] coletora de dados[...]”, “[...] utilizado pela psicologia experimental [...]” (SAUL, 1994, p. 42), dando ênfase avaliativa em produtos ou resultados, fazendo com que o avaliador meça o êxito do avaliado como um “[...] agricultor comprova a eficiência de um fertilizante” (SAUL, 1994, p. 43), ou seja, de modo que recorra a pré e pós testes para verificar resultados, assim como abordado pelos objetos selecionados nas seções anteriores.

Contudo, essa abordagem de quantificação, considera apenas aspectos observáveis do comportamento e, em consequência disso, “[...] deixa-se de lado aspectos nem sempre previstos e frequentemente imprevisíveis.” (SAUL, 1994, p. 43), podendo ser comparada às condições de um laboratório, tornando o ambiente escolar, um espaço artificial. A estruturação do tipo “pré-teste” e “pós-teste” em um projeto de avaliação, requer a “[...] permanência e estabilidade do currículo durante um período prolongado de tempo” (SAUL, 1994, p. 43) independente das alterações que possam acontecer durante toda a investigação e avaliação – cumprindo apenas a função de apoio ao planejamento e desconsiderando os interesses e necessidades informativas dos avaliados, se tornando uma atividade de caráter burocrático.

Opostamente a isso, o segundo modelo trazido pela autora (1994), surgiu após o “[...] reconhecimento de que os testes padronizados de rendimento não ofereciam toda a informação necessária para compreender o que os professores ensinam e o que os alunos aprendem” (SAUL, 1994, p. 45), dessa forma, o novo movimento trouxe a compreensão de que a objetividade na avaliação é subjetiva e não pode ser vista como algo prioritário, bem como o reconhecimento de que o ser humano é “[...] intencional e tentativo [...]” (SAUL, 1994, p. 45) e portanto, um sujeito passível de limitações e erros. Caminhando brevemente pelas virtudes desses “erros”, Luckesi (apud ROMÃO, 2009, p. 91) complementa que deve ser visto como uma oportunidade de verificação do equívoco da hipótese inicial e a oportunidade para tornar mais claro o que se pretendia dizer.

Com isso, compreende-se que as diferentes posições, opiniões, intencionalidade, ideologias, ambiente, sentimentos etc. devem ser levados em consideração quando a pauta é um indivíduo, principalmente diante de uma “avaliação” do próprio, pois cada um tem sua reação nas diferentes situações. Desta maneira, “[...] a avaliação deve referir-se não somente ao grau em que o aluno aprende um conjunto de habilidades ou um tipo de conhecimento [...]” (SAUL, 1994, p. 45), mas também abarcar justificativas e questões que “[...] buscam detectar efeitos de aprendizagem não pretendidos” (SAUL, 1994, p. 45), buscando, de maneira ampla, tudo o que seus alunos aprenderam e deixaram de aprender.

Saul (1994) reforça que a avaliação requer uma metodologia sensível às diferenças e aos acontecimentos imprevistos, bem como às manifestações observáveis e aos significados ocultos. A avaliação qualitativa portanto, abarca aspectos da investigação, pluralidade e flexibilidade metodológica – visando compreender o objeto de estudo, “[...] para oferecer a

informação de que cada um dos participantes necessita a fim de entender, interpretar e intervir de modo mais adequado” (SAUL, 1994, p. 47). Romão (2009, p. 69) analisa esse fato destacando que, na avaliação, ainda que seja abordado “questões objetivas” (ou seja, questões que possibilitam apenas uma “alternativa”), a subjetividade estará presente, “[...] a não ser nos casos de combinação prévia do que se quer como resposta e de memorização escrita [...]” (ROMÃO, 2009, p. 69).

Contudo, é necessário refletir que as chamadas “questões objetivas”, que não abrem possibilidade de interpretação (pois são remediadas por um gabarito), foram elaboradas por um professor baseado em seus conhecimentos previamente estabelecidos sobre o tema,

Sob um vocabulário e uma sintaxe específicos de seu sistema simbólico; referenciaram-se em parâmetros construídos a partir de suas aspirações, projeções e ideias e foram traduzidos em intencionalidades relativas às respostas a seres dadas pelo alunos. E a subjetividade aumenta se lembrarmos que do outro lado da relação e comunicação que se quer estabelecer está um sujeito – o aluno – dotado também de um sistema simbólico próprio, portador de um vocabulário e uma sintaxe específicos, voltado para aspirações, projeções e ideais singulares (ROMÃO, 2009, p. 70).

Desta forma, pode-se afirmar que toda questão abre infinitas possibilidades a quem tenta decifrá-la, visto que existem inúmeros contextos que funcionam como indutores da resposta, afinal “[...] objetividade e subjetividade interpenetram-se no caso de qualquer relação humana e, portanto, estarão sempre presentes e imbricadas nas relações pedagógicas e avaliativas” (ROMÃO, 2009, p. 70). Portanto, na avaliação da aprendizagem, as visões de mundo devem ser confrontadas, pois, mesmo que os alunos “[...] pertençam à mesma classe social, estão em fases diferentes de acumulação de conhecimentos, experiências e maturidade” (ROMÃO, 2009, p. 70) e devem ser respeitados.

Romão (2009) esclarece o sentido da avaliação como forma de medida, abordada também por Hoffmann (2007), de modo a verificar os significados de ambos, dado que ao fato da língua portuguesa se apresentar de maneira “[...] pobre no que diz respeito à verificação da aprendizagem [...]” (ROMÃO, 2009, p. 71), apresentando dois significados distintos à palavra “avaliação”, sendo que

1º) Em sentido amplo, ela abrange todo o processo de verificação de determinada aprendizagem. Ou seja, termo tomado em seu sentido amplo, diz respeito ao processo de verificação da aprendizagem como um todo.; 2º) Em sentido restrito, ela se refere apenas a uma etapa desse processo, isto é,

refere-se ao segundo momento específico deste processo. (ROMÃO, 2009, p. 71).

Desta forma, geralmente o sentido de “avaliação” se atrela a um conjunto de procedimentos (de questões a análises dos resultados), contudo, pode ser utilizado de forma técnica de modo a se referir à fase do processo de verificação que “[...] diz respeito à comparação entre os desempenhos constatados e a escala de desempenho desejados” (ROMÃO, 2009, p. 71). Todavia, a importância da avaliação à educação deve ser ressaltada, visto que é através dela que será possível criar um caminho para que os alunos aprendam mais e melhor (VASCONCELLOS, 2000). Porém, como já pautado nesta pesquisa, deve ser concebida como “[...] problematização, questionamento, reflexão sobre a ação” (HOFFMANN, 2007, p. 15) de modo que auxilie os avaliados a olharem para o mundo de maneira a se comprometerem para buscar recriá-lo novamente. Nesta perspectiva, pode-se trazer à tona a visão de um novo paradigma: a avaliação emancipatória – um desafio e convite para a reflexão de uma nova possibilidade, uma ideia de transformação (SAUL, 1994).

Para que essa nova ideia seja aplicada, é imprescindível que educadores avaliem constantemente a ação educativa “[...] no sentido indagativo, investigativo do termo [...]” (SAUL, 1994, p. 25), sem que resuma sua docência em verdades pré-moldadas e sem intencionalidades. Também, Saul (1994) reforça o fato de que a avaliação se mostra presente durante toda a experiência e situações cotidianas do ser humano, seja de modo assistemático/casual, incluindo opiniões morais de eficácia e eficiência, envolvendo sentimentos e podendo ser ditas aos sujeitos envolvidos ou não. Entretanto, “essas ações avaliativas diferem [...] daquelas que estamos acostumados a ver, ‘sofrer’ ou executar no cenário educacional” (SAUL, 1994, p. 25), que costumam se apoiar em pressupostos e variar em complexidade.

No modelo da avaliação emancipatória, o aprendiz deve se sentir capaz de intervir no mundo e para isso a avaliação assume o papel de auxílio e guia na construção do conhecimento e aprendizagem (LORENZATTO, 2000). Além disso, o professor deve reunir “habilidades de relacionamento interpessoal, uma vez que a proposta enfatiza, em todos os seus momentos, o trabalho coletivo” (SAUL, 1994, p. 63 apud LORENZATTO, 2000, p. 74), levando em conta os interesses e bagagens que cada indivíduo traz do cotidiano e, da mesma forma, a escola deve “[...] ser capaz de desenvolver nos alunos capacidades intelectuais que lhe permitam assimilar plenamente os conhecimentos acumulados” (REGO, 1997, p. 108

apud LORENZATTO, 2000, p. 75) de modo que possam aplicar esse conhecimento de forma autônoma dentro e fora da escola. Nesta perspectiva, portanto, o professor deve garantir que a maior ênfase seja dada à aprendizagem, sem preocupações com medidas e notas, passando a examinar não somente o que ele já sabe e produziu, mas todo o processo, visando a aprendizagem de todos e focando no próximo passo – observando potencialidades.

Em concordância com as ideias de avaliação dialógica aborda nos objetos de análise, compreende-se que

[...] a avaliação da aprendizagem [...] não devem constituir uma monografia ou uma dissertação do professor sobre os avanços ou recuos do aluno, nem muito menos uma preleção corretiva dos ‘erros cometidos’, mas uma reflexão problematizadora coletiva, a ser devolvida ao aluno para que ele, com o professor retome o processo de aprendizagem (ROMÃO, 2009, p. 102).

De modo que a sala de aula se transforme em um “círculo de investigação” do conhecimento e vislumbre a identificação do que vai ser avaliado, a negociação dos padrões, construção e procedimentos dos instrumentos de medidas e análise dos resultados, acompanhada de uma decisão dos passos seguintes visando o processo de aprendizagem (ROMÃO, 2009, p. 102).

Nesta perspectiva, também pode-se compreender o método emancipador, como algo acompanhado da reciprocidade (RANCIÈRE, 2010). Essa reciprocidade, para que melhor se compreenda, de modo figurativo, está presente no pai que força a vontade do filho, do filho que pesquisa como ele e verifica se ela procede exatamente como a sua inteligência, “o que pode, essencialmente, um emancipado é ser emancipador: fornecer, não a chave do saber, mas a consciência daquilo que pode uma inteligência [...]” (RANCIÈRE, 2010, p. 64), e a emancipação é a consciência da reciprocidade de considerar sua inteligência igual a qualquer outra.

Portanto, no educador deve-se encontrar atos fundamentais, como: interrogar, provocar a manifestação de uma inteligência que ignorava a si própria; ensinar o que se ignora é questionar tudo o que se ignora e não verificar o que o aluno descobriu, mas se ele estava atento em sua busca. Sendo assim, deve-se assumir a reflexão de que a natureza humana, ao mesmo tempo que faz o conhecimento acessível a todos, também quer a ordem social desigual e conformada. A sociedade vive a crença da desigualdade: “o que embrutece o povo não é a

falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência” (RANCIÉRE, 2010, p. 65).

Logo, no âmbito da educação, o professor deve ter em mente que pode aprender com seus alunos muito além do que ele ensina e que para isso necessita parar para pensar, olhar, escutar, sentir e se suspender o automatismo criado. Afinal, é evidente que as inteligências são desiguais pois não há dois seres idênticos e a inteligência se desenvolve a partir das necessidades e circunstâncias de cada realidade. Por isso, a individualidade é a lei do mundo. Ainda assim, existem leis, governos e “espíritos superiores” que buscam convencer a si mesmo e aos outros que existem “espíritos inferiores”. A vontade é um poder racional e a falta dela faz a inteligência errar. O indivíduo pode tudo o que quiser, porém deve-se analisar o poder que cada homem acha que possui e a forma como julga os outros e julga a si mesmo, o ser racional é aquele que conhece sua potência e que jamais mente a respeito de si mesmo; a emancipação está no princípio da veracidade e o conhecer é poder (RANCIÉRE, 2010).

Como exemplo a isto, Rancière (2010) aborda que o poeta é um ser que acredita que seu pensamento e emoções são comunicáveis e da mesma forma, o artesão precisa se comunicar para suas obras se emanciparem. Em um trabalho onde se pede que a criança copie algo, há um risco de que ela se sinta incapaz e a partir disso surge a eterna vontade de imitar. Portanto, o orgulho tem de estar em querer dizer: “eu também sou pintor!” E conseguir provar que independente da arte expressa, ali está a alma, os sentimentos e a comunicação, visto que, é através dos sentimentos, emoções e comunicação que se aprende. É preciso aprender. É preciso sentir.

A sociedade busca explicar que a ordem social é a solução para a organização e, por isso, constantemente nega qualquer coisa que venha contra isso. Entretanto, somente um emancipado pode escutar que a ordem social é convencional e, assim mesmo, obedecer a seus superiores, já os embrutecidos nada têm a temer, entretanto jamais saberão (RANCIÉRE, 2010). Portanto, diante da ideia emancipatória de se aprender algo e utilizá-lo relacionando-o com todo o resto, segue o princípio de que há etapas de desenvolvimento das inteligências, deixando muito claro que não existe hierarquia de capacidades intelectuais. Um aluno emancipado, na concepção de Rancière (2010), é um sujeito que se dispõe à frente do conhecimento e acredita em sua capacidade – a vontade é o pressuposto que permite ir adiante.

Desta forma, um professor embrutecedor, que caminha contra a emancipação, é aquele que faz seu aluno “absorver” e busca diariamente novas formas de ensino com a única finalidade de observar se ocorreu a aprendizagem, de maneira técnica, de forma quantitativa e automática. Em oposição a este princípio, surge o princípio da emancipação, que estimula a desenvolver sua própria inteligência e trazendo a ideia de igualdade plena, afinal, todos os seres humanos podem a mesma coisa; uma ideia de sociedade de emancipados, onde todos saberiam que não existe desigualdade de inteligências – o que existe é a busca e a ambição por sempre querer saber mais e mais, tudo baseado na vontade.

Nesta perspectiva, Bondía (2002) reforça o poder o acolhimento para que se direcione o caminho do educando para um olhar positivo sobre seu desenvolvimento, com uma perspectiva de sempre olhar o que há de bom assumindo pensamentos como: “fui mal nesta prova, mas sou boa em outras. Eu consigo”, indo na contramão do desamparo aprendido, onde a criança aprende a ser pessimista e aprende a não dar valor para o seu próprio tempo de crescimento e qualidades. O aluno deve ser visto como um ser completo, “vivo, inteiro e concreto” (SAVIANI, 1991, apud LORENZATTO, 2000, p. 79), ou seja, um apanhado de interesses, relações sociais e culturais, capaz de se reinventar e aprender com os outros constantemente através da comunicação e mediação.

Nesta perspectiva, também é necessário ressaltar o conceito não estático da qualidade educacional, visto que dependem dos aspectos históricos, políticos, sociais e econômicos (BERTAGNA; SORDI; LARA, 2020) e que portanto, a

qualidade [...] não deve ser vista apenas como 'domínio de português e matemática', mas além disso, incluir os processos que conduzam à emancipação humana e ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa. Nesse sentido, a qualidade da escola depende da qualidade social que se consegue criar no entorno da escola (FREITAS, 2012, p. 79, apud, BERTAGNA; SORDI; LARA, 2020, p. 68).

Em concordância com a afirmação que tal qualidade não pode se basear apenas pelos índices gerados pelos testes padronizados, mas entendendo que

[...] a qualidade envolve o domínio do português e da matemática, mas, também, dos demais componentes curriculares, além de estratégias de desenvolvimento humano, numa perspectiva crítica e emancipadora, propiciando condições de inserção social, igualdade e justiça. (WERLE, SCHEFFER; MOREIRA, 2012, p. 28, apud, BERTAGNA; SORDI; LARA, 2020, p. 68-69).

O sentido da avaliação, portanto, deve ser repensado. Afinal, sempre “[...] haverá necessidade de continuar existindo avaliação” (VASCONCELOS, 2007, p. 54), pois serve como instrumento de acompanhamento de desenvolvimento. Entretanto, deve-se compreender que sua principal finalidade, fixar na melhor aprendizagem dos indivíduos, refletir diante das dificuldades o “por que meu aluno não está aprendendo?”, bem como as soluções para isso, refletir se a avaliação está baseada no cumprimento do programa ou no comprometimento com a aprendizagem, retirar as ideias de “fiscalizar” e “medir” e substituí-la pela apropriação da aprendizagem (VASCONCELOS, 2007, p. 56-60).

Apesar do grande desafio de assumir essas posturas na prática, é essencial que se resgate a esperança e o ânimo para repensar a prática pedagógica. Para isso, atitudes como autocrítica, revisão de metodologias, abolição do uso autoritário da avaliação, mudança de postura diante dos seus resultados, diálogo e atitudes intencionais voltadas para o ensino e aprendizagem devem ser colocadas em pauta constantemente, até que as buscas se concretizem para uma melhor prática e uso da avaliação educacional, entendendo que “não se pode conceber uma avaliação reflexiva, crítica, emancipatória, num processo de ensino passivo, repetitivo, alienante” (VASCONCELOS, 2007, p. 68), e portanto, deve-se mudar a ideia de “empurrar o aluno com a barriga” (VASCONCELOS, 2007, p. 124) e pensar na contramão de uma lógica de medida e de controle (SAUL, 1994, HOFFMANN, 2007).

Ainda, não se pode deixar de lado a reflexão acerca da afetividade, sendo essencial a defesa do caráter afetivo para auxiliar o caminho à uma avaliação emancipatória levando em conta que “o ato de avaliar,

devido a estar a serviço da obtenção do melhor resultado possível, antes de mais nada, implica a disposição de acolher. Isso significa a possibilidade de tomar uma situação da forma como se apresenta, seja ela satisfatória ou insatisfatória agradável ou desagradável, bonita ou feia. Ela é assim, nada mais. Acolhê-la como está é o ponto de partida para se fazer qualquer coisa que possa ser feita com ela. Avaliar um educando implica, antes de mais nada, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer (LUCKESI, 2000, n.p).

Sendo necessário que, portanto, “a disposição de acolher” esteja predominantemente no próprio avaliador, e não especificamente no objeto avaliativo, afinal, “não é possível avaliar um objeto, uma pessoa ou uma ação, caso ela seja recusada ou excluída, desde o

início, ou mesmo julgada previamente” (LUCKESI, 2000, n.p). Nesta perspectiva, o ponto de partida para qualquer prática de avaliação deve ser o acolhimento, pois nele está “[...] um estado psicológico oposto ao estado de exclusão, que tem na sua base o julgamento prévio. O julgamento prévio está sempre na defesa ou no ataque, nunca no acolhimento” (LUCKESI, 2000, n.p).

Ainda, de acordo com Luckesi (2000), mostra-se importante ressaltar que os indivíduos não nascem com a disposição do acolhimento, mas a constroem. Desde modo, é necessário que os professores estejam atentos ao modo que recebem e julgam as coisas, evitando um olhar punitivo ou condizente com o modo de controle e mercadológico, pois entende-se que “sem acolhimento, temos a recusa. E a recusa significa a impossibilidade de estabelecer um vínculo de trabalho educativo com quem está sendo recusado” (LUCKESI, 2000, n.p), já o acolhimento traz abertura para compreender, dialogar e ajudar.

Sendo assim, reafirma-se que o papel da educação deve ser o de criticar de maneira positiva, indicar os caminhos para a melhora, sendo um mar de acolhimento para as experiências e significados individuais e coletivos, compreendendo que não se pode olhar o cognitivo sem ver admitir as dimensões afetivas envolvidas neste processo, sabendo que podem ser causadoras de motivação ou revolta e “fracasso”. Quando o assunto pautado é a avaliação da aprendizagem, deve-se refletir no objetivo, compreendendo que não deve se basear em submissão, mas sim em liberdade e construção. Assim como se coloca Luckesi (2000), no processo avaliativo da aprendizagem não deve haver medo, mas sim busca e espontaneidade; uma travessia permanente.

5 UM CONVITE PARA DESENRAIZAR

Com base nos objetivos desta pesquisa de investigar a avaliação e a afetividade, na produção científica educacional nacional *online*, evidenciando potencialidades e desafios para a educação emancipatória, através do levantamento e análise dos estudos selecionados evidencia-se que, apesar das diversas produções sobre avaliação, foi possível observar a baixa aderência ao tema da dimensão afetiva como potencializadora para a emancipação no campo da avaliação da aprendizagem, o que limitou o aprofundamento da discussão no âmbito afetivo para a avaliação emancipatória e encoraja a autora a realizar futuras pesquisas no tema. De todo modo, compreende-se que esta pesquisa atingiu seus objetivos e é capaz de contribuir à área educacional por sua capacidade de apresentar à comunidade científica um “fragmento” de conhecimento sobre a relação entre avaliação e afetividade numa perspectiva emancipatória empenhando-se em expor os resultados levantados e pautar discussões baseadas em referenciais, evidenciando a afetividade como uma ferramenta crucial no processo educativo capaz de potencializar a construção de conhecimento e a emancipação dos sujeitos.

Seguindo os resultados obtidos através das questões guia foi possível identificar que, com a pandemia de COVID-19, diversas diversas dificuldades foram potencializadas no âmbito escolar acendendo um alerta para os problemas da educação, desigualdade, precariedade do ensino e o conceito da avaliação da aprendizagem, que, apesar das discussões presentes, ainda se mostra predominantemente classificatória nas escolas, usada como método de controle de modo a reforçar a “pedagogia do exame”. Entretanto, compreende-se também que foi evidenciada a importância da emancipação dos alunos na medida em que a pandemia apontou para a necessidade de habilidades de pesquisas e autonomia diante da própria aprendizagem.

Além disso, os resultados indicaram que o conceito de emancipação tem sido desenvolvido por alguns professores nas realizações e análises das avaliações educacionais de modo a reconhecer e dar ênfase para perspectivas formativas da avaliação, compreendendo que a participação dos sujeitos é potencializadora para a emancipação. Entretanto, apesar de haver professores que compreendem e enfatizam a avaliação com natureza argumentativa, nota-se que talvez não estejam preparados para as ações que uma pedagogia crítica exige, reforçando, portanto, a importância de discussões entre a equipe escolar sobre o assunto, bem como uma formação continuada para reflexões e possibilidades para a realização de uma

avaliação aplicada no âmbito afetivo positivo de modo a potencializar a emancipação dos alunos. Reafirma-se, portanto, que somente com o “pensar” pode-se fazer uma avaliação com pleno entendimento da finalidade da sua prática.

Sendo assim, pode-se confirmar que os processos de avaliação e afetividade podem contribuir para uma educação emancipatória. Apesar dos resultados das pesquisas indicarem que as dimensões afetivas no âmbito educacional assumem um tema relativamente novo dentro da pesquisa, observa-se a importância de se abolir a cultura do medo intrínseco ao processo de avaliação e potencializar a participação ativa dos estudantes, compreendendo que o aprender exige engajamento individual e coletivo. Dessa forma, deve-se compreender que a dimensão afetiva (que podem ser negativos ou positivos) é intrínseca a educação/desenvolvimento, sendo assim, o professor deve utilizar do diálogo e valorização afetiva nos processos avaliativos, de modo a cativar seus alunos a entenderem a importância de serem agentes ativos do seu próprio processo de aprendizagem, de modo a se sentirem motivados, acolhidos e guiados na construção de conhecimento e de emancipação.

Diante de todo o exposto, inúmeros questionamentos sobre a avaliação ainda se fazem presentes. Por que a avaliação com caráter classificatório, mesmo que repudiada por tantos, ainda existe nas escolas? A necessidade de haver avaliação é indiscutível, mas por que ainda tantos professores não sabem o motivo pelo qual avaliam e a utilizam como mera forma de controle e classificação? Nota-se que mudar é difícil. Infelizmente, o ensino tradicional, por mais que tenha suas contribuições, ainda se mantém enraizado nos pensamentos e práticas docentes, muitas vezes seguidos de argumentos como “sempre deu certo, para que mudar?”, entretanto, é necessário que se reafirme que a mudança é urgente, afinal, como Einstein trouxe uma vez a reflexão “todos são gênios, mas se você julgar um peixe por suas habilidades em escalar árvores, ele passará a vida acreditando que ele é ‘burro’”.

Se observa a essencialidade de um afastamento da visão tradicional avaliativa, superando a perspectiva que leva os alunos a verem seu aprendizado como uma mera “efetuação de obrigações”, onde se observa pensamentos e falas como: “estou aqui porque minha mãe mandou” ou “preciso de nota para não apanhar”. Ou pior, crianças que se identificam com o exemplo do peixe abordado por Einstein, que não enxergam seu potencial e não vêem sentido no que estão sendo avaliados, afinal, estamos preparando indivíduos para o futuro ou para o passado? Para o medo, padrões e submissão ou para a liberdade, criticidade e autonomia? A prática avaliativa deve ser inclusiva e democrática, deve ser pautada em

diagnóstico e (re)construção, sem submissão e medo, mas com liberdade e busca constante, de modo que os indivíduos compreendam seu papel social, participem com envolvimento e interesse, compreendam seu constante progresso, busquem seus direitos, defendam suas ideias e se sintam pertencentes do seu processo de aprendizagem.

Infelizmente, nota-se que o sistema de avaliação “preenche” um processo econômico da educação que influencia os valores, objetivos e os processos educativos (BORBA, 2005), resultando numa perspectiva utilitarista e mercadológica dos indivíduos. Desta forma, o papel da educação assume, na maioria das vezes, um molde competitivo e ajustado às demandas do mercado. Sendo assim, o sistema de avaliação se articula com conceitos de desempenho e eficiência, de modo que enfatiza os resultados e as notas obtidas, reduzindo-a um mero objeto mensurável e quantificável correspondente a um meio de controle. Nesta perspectiva, o aluno assume o compromisso de obter “sucesso” neste instrumento, e a preocupação com as notas ou pontos determinados sufoca a obtenção do conhecimento e permanece submissa aos interesses do capital.

Todavia, compreende-se, também, que a avaliação educacional vai além dessa medida (HOFFMANN, 2007), a concepção de uma prática libertadora da avaliação exige uma compreensão do seu significado e de uma consciência crítica das ações envolvidas no processo, bem como a intencionalidade do professor avaliador de formar indivíduos sujeitos da sua própria história, que comecem pelo seu próprio processo de aprendizagem. Sendo assim, a avaliação deve assumir uma posição diagnóstica e indutora do desenvolvimento completo do educando, buscando melhores resultados a partir da humanização do trabalho escolar, pressupondo o envolvimento dos indivíduos ao transformarem a si mesmo, com autonomia e também de modo coletivo, com ações comunicativas.

Portanto, é importante que o professor seja um agente envolvido com a formação humana como um todo, e não somente com a nota ou pontos de um determinado conteúdo, de modo que observe o desenvolvimento de seus alunos na totalidade, que saiba interpretar e os auxilie a se livrarem do controle da opressão externa e alcancem sua emancipação. Que nós professores e futuros professores, possamos compreender, definitivamente, que somos agentes de mudanças, focados em formar indivíduos criativos, críticos, argumentadores, conhecedores dos seus direitos, independentes, com habilidade de se conectarem e não sermos treinadores de pessoas padronizadas, assim como as fileiras bem arrumadas das salas, ou como máquinas de selos, que colam “A” ou “10” em determinados produtos.

Diante do tema da avaliação e afetividade numa perspectiva emancipatória, observa-se a necessidade de que toda a equipe escolar perceba a necessidade do fortalecimento da formação contínua dos professores para se refletir criticamente como a avaliação educacional tem sido abordada para que isso se reverbere na aprendizagem dos alunos e na (re)construção da escola. Os professores, em sua maioria não são o problema, são heróis tidos como vilões, que, muitas das vezes, foram moldados a pensarem de modo “prático”, ou são sufocados por um sistema que não os deixa opções, que os obrigam a obter resultados e os afrontam enfatizando que o sucesso deve ser medido pela quantidade de acertos.

Certamente, a superação da dominação só acontecerá a partir de uma leitura crítica do mundo (FREIRE, 2019b), se atentando ao fato de que o homem é um ser incompleto que só inicia o processo de “acabamento” e de autoconclusão de sua humanidade no momento em que toma consciência da sua incompletude (FREIRE, 2019a). Para isso, o foco deve estar centrado na colaboração e não na competição, também no círculo de professores, para que juntos possam também se emancipar para emancipar outros. Desse modo, aponta-se ainda a necessidade de futuros estudos que exponham e aprofundem os fenômenos afetivos no âmbito das avaliações de aprendizagem numa perspectiva emancipatória, que investiguem e apresentem as possibilidades e estratégias para auxiliar professores e gestores nas discussões sobre a avaliação nas salas de aulas e evidenciem a essencialidade da discussão e reflexão acerca do significado de avaliar.

Reafirma-se, portanto, a importância de mais provocações e reflexões críticas e coletivas sobre a prática da avaliação, de modo a caminharmos para uma ação de humanização dos homens (FREIRE, 2019b), por uma sociedade mais solidária, onde a avaliação assuma sua parcela de contribuição, superando no âmbito escolar o paradigma da seleção e quantificação (VASCONCELLOS, 2007) ainda enraizado, partindo, portanto, de um olhar cuidadoso e acolhedor, onde o ensino seja visto como um desenvolvimento de relações entre indivíduos para propiciar o desenvolvimento da autonomia. Para isso, é essencial que a afetividade esteja presente positivamente no ambiente escolar de modo a acolher, motivar e gerar interesses por parte dos alunos, tendo o professor a intenção emancipatória sempre presente nas entrelinhas das suas ações.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, M. **Avaliando a avaliação da aprendizagem: um novo olhar.** São Paulo: Lúmen, 1996.
- ALVES, F. T. **Avaliação das crianças na educação e outros processos avaliativos revelados em uma pesquisa.** Revista Zero a Seis, Florianópolis, v.15, n.27, n.p ,jan/jun, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2013n27p48> Acesso em: 20 ago. 2022.
- ALVES, J. J. F. M.; CABRAL, I. **Os demónios da avaliação: memórias de professores enquanto alunos.** Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 630–662, 2015. DOI: 10.18222/eaec.v26i63.3690. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eaec/article/view/3690>. Acesso em: 26 ago. 2022.
- ARAÚJO, O. H. A.; RIBEIRO, L. T. F.; CRUZ, J. A. S. **Crítica e diálogo em face da relação escola versus avaliações externas.** Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 11, n. 25, p. 201-212, 29 mar. 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6895> Acesso em: 26 ago. 2022.
- ARROYO, M. G. **Artigo - Paulo Freire: outro paradigma pedagógico?** Educação em Revista, Dossiê - Paulo Freire: o legado Globo, v.35, Belo Horizonte, 2019.
- BEZERRA, A. C.; BELONI, A. **Os sentidos da “crítica” nos estudos de competência em informação.** Em Questão, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 208–228, 2019. DOI: 10.19132/1808-5245252.208-228. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/82243> Acesso em: 26 ago. 2022
- BERTAGNA, R. H.; BORGHI, R. F. **Sistemas de avaliação dos estados no Brasil: avanços do gerencialismo na educação básica.** Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 19, n. 54, jul./set. 2018.
- BERTAGNA, R. H.; LEMES DE SORDI, M. R.; COSTA ALMEIDA, L.; DE SOUZA BITTENCOURT LARA, R. **Avaliação da qualidade social da escola pública: delineamentos de uma proposta referenciada na formação humana.** Políticas Educativas – PolEd, [S. l.], v. 13, n. 2, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/107364> Acesso em: 20 sep. 2022.
- BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Rev. Bras. Educ. n.19, pp.20-28, 2002
- BORBA, F. I. M. O. **Avaliação Escolar Para a Emancipação do Sujeito em uma Sociedade Diversificada e Globalizada.** Monografia (Especialização em Gestão Educacional) - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria, 2005.
- CAPPELLETTI, I. F. **Opções metodológicas em avaliação: saliências e relevâncias no processo decisório.** Revista Roteiro, Joaçaba, v. 37, n. 2, p. 211-226, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/2194> Acesso em: 20 ago. 2022.
- CAPPELLETTI, I. F. **Os conflitos na relação avaliação e qualidade da educação.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1, p. 93-107, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/yK836B9TTvYnGvbx78ywdfx/?lang=pt> Acesso em: 20 ago.

2022.

DIAS, P. A. **Observação de aulas em contexto de ADD: função classificatória ou emancipatória da classe docente?.** *Gestão e Desenvolvimento*, n. 21, p. 289-304, 1 jan. 2013. Disponível em: <https://revistas.ucp.pt/index.php/gestaoedesenvolvimento/article/view/252> Acesso em: 20 ago. 2022.

EYNG, A. M.; SILVA, J. A. P.; VELOSO, T.Q; PASSOS, R. A. C. **O Direito à Educação em Tempos de Pandemia: Desafios da Avaliação Emancipatória.** *Estud. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 32,p. e08212, 2021. DOI: 10.18222/ae.v32.8212. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/8212> Acesso em: 18 ago. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 60ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 71ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Sobre a Revista.** *Estudos em Avaliação Educacional*, [s.l]. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/index> Acesso em: 26 ago. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** (4a ed.). São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6 ed. São Paulo, Atlas, 2008. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Bsjmov8rhfKUhhjqRHsD1e8e16uVyqU-7/view> Acesso em: 17 fev. 2022.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 13. Ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

HOFFMANN, J. **Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista.** 38ª. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

IVENICKI, A. **Diversidade e controle: dilemas da avaliação e do currículo?** *Revista Ensaio: aval. pol. públ. educ.* 26, Apr-Jun 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/XxKL4LLJZjw4vCvYgS7gVCC/?lang=pt> Acesso em: 20 ago. 2022.

KLEIN, S. G.; PEREIRA, D. N.; MUENCHEN, C. **Avaliação da aprendizagem na abordagem temática: um olhar para os três momentos pedagógicos.** *Investigações em Ensino de Ciências, Santa Maria*, v.26 (1), p. 375-387, Abr. 2021. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/2366#:~:text=Por%20meio%20de%20um%20processo,de%20replanejamento%20da%20a%C3%A7%C3%A3o%20educativa> Acesso em: 18 ago. 2022.

LORENZATO, A. T. **Avaliação educacional: da prática tradicional a uma prática emancipatória.** *Revista Pedagógica, Chapecó*, n.4, p.68-82, jan/jun. 2000.

LUCKESI, C. C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?.** *Pátio. Porto Alegre: ARTMED.* Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf> Acesso em: 15 fev. 2022.

- MILITÃO, A. N.; SANTANA, A. da C. M.; PERBONI, F. **A expansão dos sistemas avaliativos e a teoria crítica: um diálogo (im)pertinente.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. esp. 4, p. 2046-2056, dez., 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12927/8696> Acesso em: 20 ago. 2022.
- MINAYO, M. C. S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade.** Rio de Janeiro, RJ – Fundação Oswaldo Cruz. Ciência & Saúde Coletiva, 17(3):621-626, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a07.pdf> Acesso em: 17 fev. 2022.
- OLIVEIRA, C. C.; FETZNER, A. R. **A avaliação escolar no plano nacional de educação - 2011/2020: desafios para organização escolar em ciclos.** Rev. Fac. Educ., [s.l.], v. 20, n.2, p. 81-94, jul/dez, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3990> Acesso em: 19 ago. 2022.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- RIBEIRO, M. de P.; VELOSO, S. G. A.; ZANARDI, T. A. C. **Educação integral e integrada: a avaliação emancipatória a caminho de uma lógica dialógica.** Revista Cocar, Pará, v.14, n.28, p.541-563, Jan./Abr., 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3137> Acesso em: 26 ago. 2022.
- ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas.** 8. Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2009.
- SAUL, M. A. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo.** 2ªed, São Paulo: Cortez, 1994.
- SAUL, M, A. **Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/ep/a/3nMScNcgg4HFxrrMTTtsGtc/?lang=pt> Acesso em: 14 fev. 2022
- SAUL, M. A. **Referenciais Freireanos para a prática da avaliação.** Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 25, p. 17-24, nov. 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5720/572061934003.pdf> Acesso em: 14 fev. 2022
- SOARES, F. L. S. S.; MELO, M. A. **Ciclos de Aprendizagem: reflexões sobre a escolaridade em ciclos e o retorno às séries/anos em São Luís.** Revista Educação e Emancipação, [S. l.], v. 12, n. 2, p. p.161–187, 2019. DOI: 10.18764/2358-4319.v12n2p161-187. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/11486> Acesso em: 26 ago. 2022.
- VARGAS, A. C.; PEREZ, T.; DIAZ, P. **Avaliação de projetos e desenvolvimento do pensar avaliativo: relato de um percurso.** Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 30, n. 73, p. 138–168, 2019. DOI: 10.18222/ea.v30i73.5821. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/5821> Acesso em: 25 ago. 2022.
- VASCONCELOS, C. dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.** 16. ed. São Paulo: Libertad, 2007.
- VILLAS BOAS, B. M. F. **Compreendendo a avaliação formativa.** In: VILLAS BOAS, B. M. F. (org.) Avaliação formativa: práticas inovadoras. Campinas, SP: Papirus, 2011.