**AVALIAÇÃO ESCOLAR EMANCIPATÓRIA: os desafios de sua implementação no sistema educacional brasileiro**

**Resumo:**

Este artigo tem como objetivo analisar a avaliação escolar em sua construção histórica e suas interfaces, principalmente, emancipatórias, tendo em vista algumas políticas educacionais e suas repercussões no sistema escolar. O trabalho foi permeado por leituras de estudiosos que se debruçam sobre esta temática como: Esteban (2008), Hoffmann (1994), Luckesi (2011). Mediante as leituras e reflexões, percebe-se a importância de ressaltar a concepção da avaliação mediadora nas escolas, para que os professores tenham domínio da mesma e consigam utilizá-la em seu cotidiano, potencializando o processo de ensino aprendizagem.

**Palavras-chave:** avaliação escolar, emancipação, ensino e aprendizagem.

**Abstract:**

This article aims to analyze school assessment in its historical construction and its interfaces, mainly emancipatory, taking into account some educational policies and their repercussions on the school system. The work was permeated by readings from scholars who focus on this theme, such as: Esteban (2008), Hoffmann (1994), Luckesi (2011). Through the readings and reflections, one realizes the importance of highlighting the concept of mediating assessment in schools, so that teachers have mastery of it and are able to use it in their daily lives, enhancing the teaching-learning process.

**Keywords:** school assessment, emancipation, teaching and learning.

**1 INTRODUÇÃO**

A avaliação da aprendizagem é um instrumento utilizado para acompanhar a evolução dos estudantes ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Este procedimento vai além da aplicação de testes e da concessão de notas, exigindo um acompanhamento do estudante em diferentes momentos do processo educativo.

Realizar a avaliação da aprendizagem ao longo de todo o processo de construção do conhecimento possibilita aos professores acompanharem o avanço de seus alunos, uma vez que este processo pode ocorrer em tempos diferentes, ou seja, cada aluno tem um tempo e um modo de aprender. Assim, o professor consegue buscar métodos para impulsionar a aprendizagem, revendo as suas práticas pedagógicas de êxito.

A avaliação da aprendizagem pode ser mediadora do conhecimento, à medida em que a mesma é aplicada como instrumento para saber se os alunos estão aprendendo, como estão aprendendo e em que condições ou atividades eles encontram maior ou menor dificuldade, relacionando-se, então, ao desenvolvimento das capacidades.

Diante do exposto, este trabalho é fruto de uma série de estudos e pesquisas bibliográficas realizados na disciplina POLÍTICAS CURRICULARES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, que faz parte do Curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

À medida que nos debruçávamos nos estudos sobre a Avaliação escolar buscávamos atingir ao objetivo geral que foi analisar a avaliação escolar em sua construção histórica e suas interfaces, principalmente, emancipatórias, tendo em vista algumas políticas educacionais e suas repercussões no sistema escolar. Assim sendo, a elaboração deste texto tem como base teórica os escritos de Adriana Bauer (2007), Sacristán (2000), Corazza (2002), Esteban (2001), Hoffmann (1994), Luckesi (2011), entre outros.

Este estudo tem como percurso metodológico a pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, com foco nas principais discussões por autores influentes sobre a temática em questão. Sobre esse tipo de abordagem metodológica, MINAYO (2001) nos diz que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório.

Assim, por meio dos estudos sobre a temática elencada, a defesa da perspectiva de avaliação emancipatória implica uma organização curricular que supere a visão mercadológica de educação.

**2 CURRÍCULO E AVALIAÇÃO: entre tessituras históricas e perspectivas emancipatórias**

A relação entre currículo e avaliação constitui um dos eixos centrais das discussões contemporâneas em educação. Conceitualmente esses aspectos são indissociáveis nos processos pedagógicos, pois refletem concepções epistemológicas, políticas e sociais sobre o que é ensinar, aprender e avaliar. Pensar nessa relação implica considerar múltiplas dimensões que constituem a prática educacional e os sentidos atribuídos à formação dos sujeitos.

Fernandes e Freitas (2012) compreendem que a avaliação exige reflexão crítica sobre os fundamentos curriculares que a sustentam, tendo em vista que ambos os processos incidem diretamente na formação escolar dos estudantes.

Historicamente, a relação entre currículo e avaliação tem sido construída de forma dinâmica, influenciada por diferentes teorias pedagógicas e demandas sociais. Adriana Bauer (2007) aponta que as tessituras entre esses dois campos remontam aos séculos XIX e XX, quando as primeiras avaliações, ainda sem sistematização formal, buscavam aferir a qualidade do trabalho pedagógico com base nos programas curriculares vigentes. Esse movimento é intensificado com o uso da psicometria e da administração científica no início do século XX, marcando uma virada para modelos padronizados e comparativos de avaliação, privilegiando a mensuração de resultados em detrimento da análise dos processos formativos.

Tyler (1974) traz contribuições na perspectiva da visão funcionalista ao propor que a avaliação deveria servir para verificar o alcance dos objetivos educacionais previamente definidos. Nesse modelo, avaliar tornou-se sinônimo de testar, reduzindo a complexidade do processo formativo à obtenção de resultados mensuráveis (Tyler, 1974). Entretanto, críticas como as de Cronbach (1963) e Kliebard (2011) apontaram que essa abordagem negligenciava a compreensão dos efeitos reais do currículo e ignorava aspectos contextuais e subjetivos da aprendizagem.

Dessa maneira, percebe-se que ao longo do tempo a relação entre currículo e avaliação recebeu várias influências que foram transformando o olhar e as perspectivas em relação aos mesmos, especialmente relacionados à aplicação deles. Assim, considera-se também algumas perspectivas contemporâneas que delineiam e dimensionam o currículo e a avaliação no contexto educacional.

Superando as perspectivas tecnicistas, autores contemporâneos buscam ressignificar o currículo e a avaliação, compreendendo-os como construções culturais, políticas e discursivas. Sacristán (2000) concebe o currículo como uma ferramenta pedagógica de regulação das práticas educativas, mas também como um artefato social atribuído de intencionalidades, ideologias e disputas, afirmando que o currículo reflete na realidade dos sistemas educacionais.

Corazza (2002) propõe uma leitura do currículo como linguagem afirmando que o currículo é constituído por fluxos discursivos, metáforas e representações, sendo um espaço de invenção, movimento e crítica. Nessa perspectiva, o currículo não é apenas um roteiro de conteúdos a serem ensinados, mas um campo de forças em constante disputa, que pode tanto reproduzir quanto transformar realidades. Esse entendimento plural e crítico do currículo tem implicações diretas sobre as práticas avaliativas.

Esteban (2001) enfatiza que refletir sobre a avaliação requer uma reflexão simultânea sobre os mecanismos de inclusão e exclusão social que atravessam a escola. A avaliação, portanto, não é neutra: ela carrega em si relações de poder, representações sociais e concepções de aprendizagem. Esteban (2001) critica a lógica classificatória da avaliação tradicional e defende a construção de uma cultura avaliativa ética, inclusiva e emancipatória, que valorize as múltiplas vozes e experiências dos sujeitos escolares.

As discussões apresentadas evidenciam que currículo e avaliação são dimensões interdependentes da prática educativa, cuja compreensão exige um olhar histórico, político e ético. Avaliar não se resume a medir resultados, mas implica interpretar processos, escutar sujeitos e promover aprendizagens significativas. Complementando esse pensamento, Hoffmann (1994) afirma que é preciso superar a avaliação autoritária e classificatória e construir práticas mediadoras, pautadas no acompanhamento contínuo e no diálogo.

Luckesi (2011) também reforça essa perspectiva ao diferenciar verificação de avaliação. Enquanto a primeira se limita à constatação pontual, a avaliação verdadeira implica atribuir valor e tomar decisões pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes. Avaliar, portanto, deve ser um ato comprometido com a melhoria do ensino e a transformação social.

A trajetória histórica da avaliação no Brasil e no mundo mostra avanços e retrocessos, mas também revela possibilidades. Ao reconhecermos o currículo como linguagem e a avaliação como prática investigativa, abrimos caminhos para uma educação mais crítica, democrática e humanizadora. Resta-nos o desafio de reconstruir coletivamente sentidos e práticas que tornem o currículo e a avaliação instrumentos de emancipação, e não de exclusão.

**3 PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO E ADESÃO A UM ENFOQUE CRÍTICO**

As concepções de avaliação variam em consonância com a perspectiva teórica de educação. Nas diversas tendências pedagógicas predominantes em diferentes momentos históricos, houve compreensões específicas sobre ela, transitando desde práticas autoritárias, comuns na pedagogia tradicional, até a inexistência de ações organizadas, conforme registrado em aplicações da pedagogia escolanovista (LUCKESI, 2011). As duas posturas são ineficientes para garantir a apropriação dos conhecimentos formais. O meio termo, entretanto, igualmente não resolve. O caminho intermediário agregador dos extremos não assegura a compreensão necessária para a constituição de processos que efetivamente avaliem. Para isso, é necessária uma proposta de superação do que se apresenta entre um e outro extremo.

O estabelecimento de um processo avaliativo que colabore para a efetivação do ensino e da aprendizagem se identifica com as perspectivas que valorizam a educação formal e a apropriação dos conteúdos escolares. Elas são essenciais para pensar o processo educacional e avaliativo.

Tomando como parâmetro as tendências progressistas que realizam uma análise crítica da realidade e sustentam o que Libâneo (2002) denomina finalidades sociopolíticas da educação, avaliação e ato educativo se tornam um campo de formação, transmutando-se de um caráter dogmático de ajuizamento para o acompanhamento sistematicamente organizado dos progressos dos alunos.

A opção consciente por uma concepção de avaliação coerente com uma perspectiva formativa comporta uma diversidade de procedimentos para operacionalizá-la, tais como notas, conceitos, atividades inovadoras e instrumentos tradicionais, entre outros. A escolha consciente dos instrumentos mais convenientes para a situação em pauta garante uma avaliação processual, dialógica e potencializadora de novos encaminhamentos e o redimensionamento do ensino (ESTEBAN, 2008).

Contudo, mesmo o mais criativo dos instrumentos avaliativos somente contribuirá para a constituição da avaliação se estiver atrelado e compromissado com a socialização dos conhecimentos. O modo de compreender a avaliação e seu vínculo com a educação determina o sentido e a finalidade dos procedimentos; a operacionalização é imprescindível para a efetivação dos propósitos educacionais, mas é dirigida pela matriz teórica que embasa o fazer pedagógico e os propósitos da educação (ESTEBAN, 2008).

Nesse sentido, é necessário valorizar os procedimentos avaliativos sem perder de vista a tomada de consciência acerca da concepção orientadora do processo, ou seja, reconhece-se o processo avaliativo como ação relevante e necessária, mas enfatiza-se a urgência de superação das incoerências e a busca de constituição de um olhar prospectivo.

**4 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: conceitos, impactos e desafios**

A avaliação educacional em larga escala tem desempenhado um papel central na formulação de políticas públicas e na melhoria da qualidade da educação no Brasil. Implementada de forma sistemática desde a década de 1990, esse modelo de avaliação busca fornecer indicadores que permitam a análise do desempenho estudantil, o acompanhamento do sistema educacional e a definição de estratégias para aprimoramento do ensino. Contudo, a adoção dessa prática também gera desafios e críticas, especialmente no que se refere à sua capacidade de refletir a complexidade do processo de aprendizagem.

A implementação de sistemas de avaliação externa no Brasil teve início com o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (SAEP), em 1988, que serviu de base para a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1995. Desde então, outras iniciativas foram estabelecidas, como a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), além da participação do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) a partir de 2000 (Bonamino, 2002).

As avaliações em larga escala têm por objetivo medir o desempenho dos alunos por meio de testes padronizados em disciplinas específicas, como Língua Portuguesa e Matemática. Esses exames possibilitam a geração de dados estatísticos utilizados na formulação de políticas educacionais, permitindo que gestores identifiquem desafios e promovam melhorias na qualidade do ensino (Werle, 2010).

**4.1 Impactos e Contribuições das Avaliações em Larga Escala**

A principal contribuição das avaliações em larga escala está na capacidade de monitoramento do sistema educacional. Com a obtenção de indicadores confiáveis, gestores públicos podem implementar políticas mais assertivas, direcionando recursos para regiões e escolas que apresentam maior defasagem. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) reforça a importância da avaliação para o acompanhamento da aprendizagem e do rendimento escolar (Brasil, 1996).

Outro ponto positivo é a possibilidade de comparação entre diferentes contextos educacionais, permitindo entender quais práticas pedagógicas são mais eficazes. Além disso, iniciativas como a Prova Brasil e o IDEB incentivam escolas e professores a buscarem estratégias para elevar o desempenho estudantil (Freitas, 2007).

Apesar dos benefícios, as avaliações em larga escala também são alvo de críticas. Uma das principais refere-se à padronização dos testes, que pode não contemplar a diversidade de contextos escolares e sociais. Luckesi (1998) aponta que a avaliação muitas vezes é utilizada como um instrumento de classificação dos alunos, em vez de um meio para a melhoria da aprendizagem.

Hoffmann (1996) também destaca que esse modelo de avaliação reforça uma visão tradicional e excludente, focando mais nos resultados do que nos processos de aprendizagem. Além disso, Esteban (1996) argumenta que o enfoque em métricas quantitativas pode desvalorizar saberes não contemplados pelas provas, resultando em uma forma de seleção que nem sempre reflete a real capacidade dos alunos.

Outro desafio está na pressão que esses exames exercem sobre as instituições de ensino. Muitas escolas passam a adotar estratégias voltadas à melhoria dos indicadores, em detrimento de um ensino mais amplo e significativo. Isso pode levar a uma "ensinagem para o teste", na qual o foco recai sobre a preparação específica para as avaliações, em vez de uma aprendizagem contextualizada e significativa.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As avaliações em larga escala representam um avanço importante no monitoramento da educação brasileira, possibilitando diagnósticos que orientam políticas públicas e promovem a melhoria do ensino. No entanto, é fundamental que essas avaliações sejam utilizadas de maneira equilibrada, evitando que se tornem apenas instrumentos classificatórios ou que reforcem desigualdades educacionais.

Para que esses exames cumpram seu papel de forma mais eficaz, é essencial considerar aspectos qualitativos da aprendizagem, bem como ampliar os mecanismos de apoio pedagógico baseados nos resultados obtidos. A valorização de uma avaliação formativa e mediadora pode contribuir para uma educação mais inclusiva e significativa, garantindo que todos os alunos tenham oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento.

O trabalho é a atividade básica no movimento de humanização; ele carrega em si o princípio teleológico de antecipar na mente humana aquilo que se realizará por meio do labor e o exercício de analisar o caminho projetado e o percorrido. No tocante à avaliação escolar, esse princípio auxilia analisar as ações e, se necessário, redimensiona-las com vistas a alcançar os objetivos previstos. Avaliar integra, portanto, o ato educativo e se define pela concepção de homem e sociedade e da função social da escola.

Mesmo quando o professor não tem clareza da finalidade de sua ação ao avaliar, os procedimentos e instrumentos por ele escolhidos e utilizados são definidos com base em uma determinada percepção sobre a relação escola e sociedade. Entretanto, a sincronização dos elementos didáticos com a premissa de fortalecimento da função da escola e de colaboração para o estabelecimento de relações sociais mais justas exige a consciência docente.

O ato avaliativo coerente com uma proposta educacional de formação humana ampla e promotora do desenvolvimento precisa se posicionar para além da mera verificação ou classificação e assumir o compromisso com a formação humanizadora. A avaliação como um instrumento de democratização do ensino implica, como discute Silveira (2019), novas configurações de tempo, espaço e projeto político pedagógico, que considerem os aspectos histórico-culturais e enfrentem a hegemonia capitalista.

Nesse sentido, é necessário valorizar os procedimentos avaliativos sem perder de vista a tomada de consciência acerca da concepção orientadora do processo, ou seja, reconhece-se o processo avaliativo como ação relevante e necessária, mas enfatiza-se a urgência de superação das incoerências e a busca de constituição de um olhar prospectivo.

Avaliar a aprendizagem faz parte do ensino, é uma forma de verificar como as mediações estão se efetivando e colaborando para tornar a escola um espaço de socialização dos conhecimentos socialmente elaborados pelas pessoas no processo de humanização. Assim como a educação, a avaliação carrega em si a contradição de ser produto da materialidade estabelecida e, concomitantemente, ter a possibilidade de buscar e alargar os espaços de uma direção antagônica ao estabelecido hegemonicamente.

**REFERÊNCIAS**

BAUER, Adriana. **Novas relações entre currículo e avaliação**. Brasília: MEC, 2007.

BONAMINO, A. **Avaliação e qualidade da educação:** história e tendências. 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CRONBACH, Lee J. **Evaluation for course improvement**. Teachers College Record, v. 64, n. 8, p. 672-683, 1963.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação:** uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação e currículo**: aproximações necessárias. Campinas: Autores Associados, 2012.

FREITAS, L. C. de. **Avaliação**, regulação e política educacional. 2007.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafio - uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1994.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção. Porto Alegre: Mediação, 1996.

KLIEBARD, Herbert M. **The Struggle for the American Curriculum**. 3. ed. New York: Routledge, 2011.

LIBÂNEO, J. C. (2002). **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. Edições Loyola.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Políticas de avaliação da educação básica no Brasil**. 2010.

TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino.** Porto Alegre: Globo, 1974.