

Nesse sentido, assume-se que “avaliar é uma atividade complexa, totalmente desprovida de neutralidade e objetividade, como ingenuamente desejaríamos que fosse” (FERNANDES, 2014, p. 114). Acrescenta-se ainda que, por meio da avaliação, os estudantes são orientados a realizar seus trabalhos e suas aprendizagens, o que ajuda a localizar suas dificuldades e potencialidades de modo que a construção e utilização de um sistema de avaliação mais coerente com a visão de escola mais justa, democrática e coerente se faz necessário, especialmente na escola pública *lócus* privilegiado de formação da classe trabalhadora.

Pensar a avaliação para além do binômio exame-desempenho implica reconhecê-la como prática social o que, conseqüentemente implica em adotar outro entendimento para a questão da qualidade educacional. Em outras palavras, “o prazer de aprender, compreender o mundo e lidar com ele visando sua transformação não pode ser substituído pela barganha estudo-nota” (VILLAS BOAS *et al.*, 2022, p. 132)”. Nesse caminho, dois conceitos parecem bastante úteis para pensar a avaliação sob essa ótica: a perspectiva da qualidade negociada (BONDIOLI, 2004; FREITAS, 2005), por possibilitar a explicitação do “caráter negociável, participativo, autorreflexivo, conceitual e transformador da questão da qualidade em educação” (FREITAS, 2005, p. 921) e a avaliação para as aprendizagens (FERNANDES, 2014).

Assim, ao assumir as práticas avaliativas como elemento da cultura escolar estabelecida, traz-se à luz elementos centrais que devem orientar o processo ensino-aprendizagem, Fernandes (2014, p. 122) nos aponta que “a capacidade de argumentação, a oralidade, o raciocínio, o desenvolvimento do pensamento, a construção de conceitos devem ser os aspectos mais importantes do planejamento dos professores”. Tomando como ponto de partida esses aspectos ora explicitados, e entendendo que muitos aspectos extrapolam o âmbito dos saberes curriculares, acredita-se ser oportuno indagar se o formato avaliativo existente na escola é suficiente para contemplar a multiplicidade de processos que acontecem no espaço escolar e que não se restringem às questões disciplinares, construindo alternativas de sistemas avaliativos que dinamizem o processo educativo, permitindo a participação de todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

Uma perspectiva que tem norteado a experiência objeto das reflexões do trabalho em questão é a da avaliação para as aprendizagens (FERNANDES, 2014) na medida em que esta guarda relação com a função social da escola e porque avaliamos nela. Villas Boas *et al.* (2022, p. 121) apontam que a avaliação para as aprendizagens e as estratégias para sua implementação não constituem mero modismo ou jogo de palavras. Assim, apreende-se que ela é uma premissa necessária para contemplar as múltiplas aprendizagens que ocorrem no contexto escolar. Para Fernandes (2014), a avaliação deve ser realizada por uma diversidade de instrumentos que possibilitem a tomada de consciência do processo avaliativo, favorecendo a autorregulação da aprendizagem e a construção da autonomia. Ainda segundo a autora, tal processo é potencializado pela prática da autoavaliação como importante ferramenta para a construção da autonomia, da criticidade dos alunos, num movimento de autorreflexão cuja consequência “levará ao aprofundamento conseqüente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na História, não mais como espectadoras, mas como figurantes e

autoras” (FREIRE, 1983, p.36), contrapondo-se à educação bancária (FREIRE, 2014, p. 82). Com isso, uma escola que se propõe democrática e inclusiva deve incorporar a autoavaliação em suas práticas, tendo em vista suas potencialidades de contribuição.

Palavras-chave: avaliação para as aprendizagens; educação básica; autoavaliação; sistematização de experiências.

REFERÊNCIAS

BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *In: Revista Portuguesa de Educação*, Minho, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002

BONDIOLI, Anna (org.). **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

ESTEBAN, Maria Teresa. Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. *In: GARCIA, Regina Leite (org.). Método; Métodos; Contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003. 208p, cap. 6, p. 125-145.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Por que avaliar as aprendizagens é tão importante? *In: FERNANDES, Claudia de O. (org.) Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola*. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. Avaliação: diálogo com professores. *In: SILVA, Jansen; HOFFMAN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 57ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contraregulação na escola pública. *In: Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005

FREITAS, Ana Lúcia. ¿Como sistematizar experiencias? Una propuesta metodológica. *In: JARA, Oscar. La Sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Colección: Educación Popular y Saberes Libertarios. Lima (Peru), 2014. 332p, cap. 5, p.189-232.

GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. *In: GARCIA, Regina Leite (org.). Método; Métodos; Contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003a. 208p, cap.9, p. 193-208.

_____. **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

JARA, Oscar. Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latino-americano. Una aproximación histórica. *In: La Piragua (Revista latinoamericana de educación y política) Sistematización de experiencias: caminos recorridos*, Nuevos Horizontes, n. 23, p. 07-16, 2006.

VILLAS BOAS, B. M. F. et al. **Avaliação das aprendizagens em livros: 1960 a 2020**. Curitiba: CRV, 2022.

