

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM INCENTIVO À VIOLÊNCIA OU AO PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS?

Dilva Bertoldi Benvenuti*
Patricia Aparecida Pedroso**
Regina Oneda Mello***

Resumo

Por meio das discussões apresentadas neste texto, objetivamos a reflexão sobre a importância da avaliação da aprendizagem como processo de emancipação dos sujeitos, afastados da ideia da exclusão e dos processos de violência física ou psicológica, que, muitas vezes, manifestam-se de forma silenciosa e invisível no contexto educacional. Na escola, a avaliação é planejada de forma intencional e sistemática. Os resultados podem validar ou invalidar os processos individuais de aprendizagem dos alunos. Percebemos que, por um lado, as discussões sobre o processo de avaliação estão comprometidas com a aprendizagem baseada nas diferenças individuais dos alunos, inclusive na intenção de serem respeitadas as características regionais, e, por outro, vivenciamos a prática de avaliações externas que uniformizam, como, por exemplo, a Prova Brasil (MEC) aplicada aos alunos(as) da Educação Básica. Essa problemática tem preocupado coordenadores e bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência (PIBID), que sentiram a necessidade de refletir coletivamente sobre como o processo avaliativo se enraíza “naturalmente” e se manifesta nos discursos e práticas dos professores. O diálogo teórico e empírico sempre oportuniza a pensar e a refletir a respeito de outras possibilidades. A pesquisa envolveu a observação de 12 bolsistas do PIBID, acadêmicas do Curso de Pedagogia no contexto da sala de aula, no Município de Maravilha, SC, sobre o tema em questão a partir de entrevistas com professores regentes, aposentados e pais acerca das experiências escolares avaliativas, objetivando refletir sobre os processos de construção de violência nos atos avaliativos. Neste trabalho temos a intenção de apresentar de forma objetiva os resultados que evidenciam a importância da avaliação no processo de construção do conhecimento a partir da entrada da criança no contexto escolar.

Palavras-chave: Avaliação. Violência. Educação. Emancipação. Reflexão.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação integra todos os processos de ensino e de aprendizagem escolar. É uma das ocupações cotidianas dos profissionais da Educação Básica, que, diante do dilema do “certo e errado” no momento de avaliar, têm se questionado sobre qual o sentido da avaliação e quais seriam as melhores estratégias a serem utilizadas. A avaliação relacionada à natureza do conhecimento deve orientar os processos do ensino e da aprendizagem visando à intervenção intencional relacionada aos processos de aprendizagem e de ensino, para que não se transforme em ferramenta de diferenciação, discriminação e punição.

A avaliação centrada no “conhecer para” é orientada para a compreensão das dificuldades e os avanços dos alunos, possibilitando melhores encaminhamentos para o planejamento e as intervenções pedagógicas. Nesse sentido, o

* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria; Professora e Coordenadora de Gestão do Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência (PIBID) da Universidade do Oeste de Santa Catarina; dilva.benvenuti@unoesc.edu.br

** Mestre em Processos Educativos pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Escolar pela Faculdade da Serra Gaúcha; Professora e Coordenadora de Gestão do Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência (PIBID) da Universidade do Oeste de Santa Catarina; patricia.pedroso@unoesc.edu.br

*** Mestre em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade do Contestado; Professora e Coordenadora Institucional do Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência (PIBID) da Universidade do Oeste de Santa Catarina; Rua Getúlio Vargas, 2125, Flor da Serra, 89600-000, Joaçaba, Santa Catarina, Brasil; regina.mello@unoesc.edu.br

processo avaliativo torna-se parte do processo de inclusão; o contrário ocorre quando a avaliação individualiza porque se centra apenas na conferência dos conhecimentos validados pela memória e nos comportamentos relacionais, o que gera exclusão e construção de submissões.

Nesse processo de avaliar para diferenciar pelas “fraquezas” e “incompetências”, determinadas pelas estratégias da escola e do professor, é que se materializa a rede, muitas vezes, invisível, da violência física e da psicológica construídas nas vivências dos processos de avaliação no decorrer do processo de formação. Avaliar a serviço da aprendizagem envolve vigilância epistemológica e conhecimento dos processos de educação inter-relacionados.

A pesquisa foi realizada por acadêmicas do Curso de Pedagogia, bolsistas do PIBID, no componente curricular Avaliação dos Processos de Aprendizagem, 7ª fase, no Município de Maravilha, SC, o envolvendo entrevistas com professores regentes, aposentados e pais na faixa etária entre 55 e 64 anos, sobre as experiências avaliativas vivenciadas na trajetória escolar, anos iniciais.

1.1 DIALOGANDO SOBRE O PROCESSO AVALIATIVO EM UMA PERSPECTIVA DE EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A avaliação permeia a vida do ser humano desde o primeiro momento que entra na escola, pois os professores precisam informar aos “outros” como ocorre o desempenho escolar de cada aluno e, por essa razão, planejam ações de avaliação e se preocupam em produzir “as provas explícitas” que materializam os resultados e garantem aos envolvidos que o processo foi coerente e técnico, justo e ético e equânime. De acordo com Villas-Boas (2012, p. 22, grifo do autor):

A avaliação acontece de várias formas na escola. É muito conhecida a avaliação feita por meio de provas, exercícios e atividades quase sempre escritas, como produção de textos, relatórios, pesquisas, resolução de questões matemáticas, questionários, etc. Quando a avaliação é realizada dessa forma, todos ficam sabendo que ela está acontecendo: alunos, professores e pais. Esse tipo de avaliação costuma receber nota, conceitos ou menção. É o que chamamos *avaliação formal*.

A avaliação é uma atividade prática cotidiana, sendo esta uma das obrigações do professor e da escola, que tem, posteriormente, seus resultados publicizados de acordo com os ordenamentos legais estabelecidos pelo sistema a que se subordina. Nos “que fazeres” docentes essas atividades internas ocupam e preocupam o planejamento do conteúdo/ações/atividades a serem avaliados, os critérios considerados, bem como o significado dos resultados nos contextos aferidos. E, registre-se, essas ações ainda são reguladas pelos cronogramas escolares.

Se já não bastasse a força das avaliações internas permeadas pelo contexto educativo, hoje, a escola, seus professores e seus alunos são avaliados pelo Ministério de Educação, que objetiva “avaliar” o desempenho individual de cada escola e, por consequência, os professores e alunos envolvidos. Os dados são tornados públicos e referenciam políticas públicas.

Nessa circularidade entre as avaliações internas e externas é que se ocupam e preocupam os professores, asoberbados pelas atividades e perplexos diante das orientações emanadas dos fundamentos pedagógicos: “Deve-se planejar respeitando a realidade regional”. Mas as avaliações externas são elaboradas a partir da realidade nacional, independente das especificidades sociais, culturais e econômicas locais. Desconsideram-se os contextos diferenciados, desconsideram-se as singularidades!

A escola precisa ensinar os conteúdos programáticos, e as crianças precisam aprender a qualquer custo. Os professores, por sua vez, sentem-se ameaçados, angustiados e, muitas vezes, sem saber como agir diante das crianças “tecnologicamente educadas” alicerçadas em valores individuais e, paradoxalmente, construídos em redes de contato universais. E, nesse contexto, situam-se os processos de avaliação como indicativos de sucesso ou fracasso, tanto do ensino quanto da aprendizagem.

Considerando-se a importância do significado e dos impactos das avaliações na vida dos alunos, dos professores e da própria escola é que se faz necessária a compreensão de como se efetivam na prática esses processos que poderão ou não contribuir de alguma forma no planejamento de avaliações voltadas à construção de alunos competentes e autônomos e à redução das consequências invisíveis, como a violência psicológica, advinda da pressão pelos resultados positivos a que são submetidos os professores e alunos. Segundo Méndez (2002, p. 62):

São muitos os fins e as funções que a avaliação aplicada na escola desempenha e que tem como objetivo primeiro o aluno. Todos costumam ser realizados sobre a base do exame como único instrumento, em qualquer de suas variantes. No entanto, algumas funções exercidas e alguns fins obtidos são contrários aos fins e princípios formativos que justificam a educação e necessitariam ser satisfeitos com instrumentos distintos para evitar exercícios contraditórios que produzem consequências indesejadas.

Para compreender esses contraditórios indesejados a que se refere o autor e como se constrói a rede de possibilidades de exclusão como consequência das avaliações, foram entrevistados, pelas bolsistas pibidianas, sujeitos envolvidos na educação para ouvir como as experiências excluíram alunos das escolas e como essas vivências influenciaram em suas vidas. A intenção é que com a leitura do passado possamos entender as consequências da avaliação na escola e a influência disso na vida desses sujeitos.

Como relataram nas entrevistas as professoras aposentadas, os castigos físicos eram aplicados aos alunos considerados “fracos e desobedientes”, que poderiam ser organizados da seguinte forma:

[...] ajoelhar no milho, cheirar parede, sentar na cadeira do pensamento, colocar orelha de burro, apanhar com régua nas mãos ou na cabeça, ficar sem recreio e aula de Educação Física, não poder ir ao banheiro, ser impedido de entrar em sala de aula ou a própria advertência para que ficassem três dias sem vir para aula, retornando somente com a presença física dos pais. (informação verbal).

Os entrevistados salientaram que os castigos físicos e a dureza psicológica dos testes orais e escritos foram razões que motivaram muitos adolescentes a abandonarem a escola. As avaliações eram apenas classificatórias, de sujeitos portadores de “competências” ou “incompetências”. Percebe-se que o ato de avaliar atribui poder ao professor, pois a família tem delegado essa função para a escola.

Segundo depoimento de pais entrevistados,

[...] depois do castigo da escola, vinha o castigo em casa porque o professor sempre tinha razão; [...] depois da nota baixa, a surra do pai ou da mãe, porque tinha desobedecido ou não tinha aprendido. Era um sistema de escravidão. Tinha que decorar ou apanhar. O professor sempre tinha razão pois ele era autoridade na escola. (informação verbal).

O sistema era brusco e a escola sobrava para aqueles que suportavam esse tipo de disciplinamento. É realmente o sistema de funil, entravam muitos e ficavam poucos. Esse era um direito negado, um sistema de exclusão pensado pelos homens para os próprios homens.

Na contemporaneidade, o agir a partir da violência física é regulado e controlado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990) que institui a proteção integral à criança e ao adolescente. Essa legalização nacional tem feito gestores e educadores repensarem as normas que estavam estabelecidas nos regimentos internos de suas unidades escolares, atentando, inclusive, ao comportamento dos pais diante do resultado da avaliação de seus filhos. Mas será que a lei tem impedido todos os atos de violência na escola?

A partir da década de 1980, temos ouvido falar muito pouco de casos de violência física na escola, mas a preocupação permanece, pois se constatam que muitos casos podem ser classificados como violência psicológica, considerando-se que se encaminham com mais frequência alunos para mãos de especialistas, como psicólogos, psicopedagogos e psiquiatras, ou, até mesmo, o controle dos diversos conselhos criados a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente, que estimulam a proteção da infância e da adolescência. Esse alerta tem ajudado para que se pudesse refletir sobre essas situações, que não condizem com o cuidado de si e a dignidade humana.

As entrevistas realizadas pelos pibidianos da 7ª fase de Pedagogia evidenciaram que nas escolas em que atua a agressão psicológica tanto nas crianças quanto nos professores, ela se manifesta de diferentes formas, entre as quais, apontam:

[...] os diversos atestados médicos dos professores, a entrada das crianças na educação formal com 5 a 6 anos de idade, a falta de afeto nas relações interpessoais, as avaliações externas que expõem publicamente as escolas, o não preparo dos professores para darem conta dos novos desafios no con-

texto de sala de aula, o desequilíbrio emocional dos professores, o medo de enfrentar as novas tecnologias educacionais, o medo de ser avaliado, medo de prova, a pressão da gestão escolar e do pai, falta de reconhecimento pessoal e profissional da profissão e o roubo das infâncias justificadas pela urbanização.”(informação verbal).

Percebe-se que os professores, assoberbados com tantas mudanças, sentem-se inseguros e menos preparados para intervir na vida desses sujeitos que devem educar. É um mundo novo, cheio de contradições.

Como afirma Bauman (2009, p. 31) :

Jangadeiros que descem o rio sobre troncos de árvore só fazem seguir a corrente. Não precisam de bússola – ao contrário de marinheiros em mar aberto, que não navegam sem uma. Os jangadeiros se deixam levar pela força do rio, ocasionalmente auxiliando-o com os remos ou afastando a jangada das rochas e cachoeiras, evitando bancos de areia e margens pedregosas. Os marinheiros, porém estariam perdidos se confiasse sua trajetória ao sabor dos ventos e às mudanças das correntes. Eles não podem deixar de controlar os movimentos do barco. Devem decidir para onde ir e por isso precisam de uma bússola que lhes diga quando e onde virar com o intuito de chegarem ao destino.”

A ingenuidade e a cegueira assustam, principalmente, quando se trata de avaliar sujeitos, pois é por meio da avaliação que possibilitamos a construção e a reconstrução dos sujeitos em processo de formação. As decisões ocultas e mal planejadas são consideradas uma violência contra os sujeitos que buscam no professor ajuda para se desenvolverem e melhorarem sua vida e sua aprendizagem.

A escola, como instituição educativa, exige planejamento conhecimento e clareza de ação. Norteada pelo excesso de atividades, perde o controle sobre as ações e a possibilidade de acompanhamento e orientação do professor. Nesses processos de acumulação e responsabilização pública, quem sofre as consequências é o aluno, sujeito visado pelos sistemas interno e externo de avaliação.

Com as políticas nacionais não se tem conseguido atender à formação permanente dos professores, o que fica evidenciado nos resultados das Avaliações Externas Nacionais. Saliente-se que os Sistemas de avaliação em larga escala entendidos como forma de controle e organização, (ENEM, Provinha Brasil, SAEB, Olimpíadas de Matemática, Olimpíadas de Português, entre outros), ao mesmo tempo que têm prevalecido como controle têm provocado nas escolas discussões importantes e pertinentes a respeito da qualidade da educação. O fato de terem levado os professores a pensarem sobre a constituição de suas aulas fez com que, obrigatoriamente, tornassem-se mais reflexivos e pesquisadores. Como nos afirma Morin (2003, p. 24): “Uma cabeça bem feita é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar a cumulação estéril.”

A violência avaliativa também está presente quando entendemos que a ação foi realizada para punir e classificar o outro, pois classificar produz a exclusão, o que é um ato de violência. Para ensinar é preciso incluir, avaliando para possibilitar outros jeitos de aprender e de ensinar. A escola e os professores precisam rever seus paradigmas avaliativos, pois avaliar não necessita ser pautado pelo medo, pelo castigo e pela recompensa. Avaliar é imprescindível em sala de aula desde que haja o objetivo de retroalimentar os processos de ensino e de aprendizagem.

Percebemos que as experiências e vivências avaliativas que marcaram a escola como espaço que somente deveria ser para alguns, como registraram os sujeitos entrevistados pelos pibidianos, precisam ser superadas. A época em que se determinava para ficar de joelhos sobre as tampinhas e o milho parece estar superada. O poder do professor não precisa mais ser exercido dessa forma, pois ele pode ser conquistado pelo respeito, conhecimento da área, domínio das relações interpessoais e por entender que todos os envolvidos devem ser avaliados, inclusive o professor. A isso podemos chamar de emancipação, crescimento pessoal e profissional coletivo.

Os tempos são outros, os conflitos na sala de aula são diversos; as futuras professoras, hoje pibidianas, estão vivendo esses processos e espelhando-se nas vivências e experiências oportunizadas. O processo de consciência e capacidade de reflexão em ação é urgente e necessário.

Como afirmam Strieder, Benvenuti e Bavaresco (2014, p. 147): “Responsabilidade e comprometimento coletivo permite liberar a capacidade de brilhar, porque cada aluno e também o professor pode apresentar-se com suas diferenças, em sua singularidade, sem receio, sem medo e sem a conservação do mito da passividade.”

É a partir do diálogo e da humildade que possibilitamos certa abertura de pensamento e quem sabe o encaminhamento de outras possibilidades. A intenção é pensarem uma avaliação pautada na garantia de direitos, considerando-se o processo de inclusão.

1.2 AVALIAÇÃO INCLUSIVA

Compreender a prática avaliativa no contexto dos Anos Iniciais, entendendo-a como um processo de diagnóstico, inclusão e emancipação dos sujeitos envolvidos é realmente um desafio. Como afirmam Petraglia e Almeida (2006, p. 35), “A inclusão sempre invoca uma forma de presença, de estar dentro, de fazer parte de alguma coisa, de comungar, de partilhar, de afiliar-se. [...] o prefixo “in”, que significa “dentro”, evoca a sensação de algo aconchegante, acolhedor.”

O que parece é que, vagarosamente, os resultados das avaliações têm sido preocupação dos professores e que muitas estratégias estão sendo pensadas para que os alunos possam desenvolver as competências necessárias em linguagem, matemática, ciências e tecnologias. Mas não conseguimos perceber preocupação dos professores quanto à intervenção individual e ao respeito à diferença. Outra situação é que muitos problemas de aprendizagem têm surgido no contexto da sala de aula, e que o professor tem dependido de outros especialistas para tentar solucioná-los.

Percebe-se que a avaliação como concepção teórica já é entendida pela maioria dos professores como processo e como possibilidade de exercer a recuperação paralela e permitir o avanço de todos.

Já as avaliações externas, além do investimento financeiro e da dificuldade de respeitar as diferenças regionais, não têm dado retorno no que se refere à formação permanente dos professores, sujeitos envolvidos diretamente nesses resultados e na estruturação administrativa e pedagógica das escolas.

A avaliação é um desafio. Mas não podemos nos esquecer de que esse processo faz parte do contexto escolar mais amplo, que podemos chamar de planejamento, e que exige de todos os envolvidos na gestão consciência, preparação e comprometimento.

Quando o professor entra e fecha a porta da sala de aula, suas práticas podem pertencer somente a ele e às crianças, isso remete certa autonomia pedagógica ao professor, para que ele mesmo construa esse processo. Mas quando permitimos que as futuras professoras, acadêmicas PIBIDianas façam parte dessa experiência, possibilitamos espaço para a reprodução a partir da observação ou a intervenção e a possibilidade de reflexão. Não existe certo ou errado, o que permanece é a possibilidade de fazer o diferente e melhorar, pois os desafios são inúmeros e já sabemos que muitas estratégias já não cabem e nem se adaptam a esses contextos de aprendizagem. O novo pode provocar outros resultados, possibilidades e desafios.

Como afirmam Ghedin e Pimenta (2010, p. 181):

Defendemos sim um(a) professor(a) intelectual e, fundamentalmente, cidadão(ã) em processo contínuo de formação, capaz de articular a teoria e a prática, aprendendo e refletindo sobre a última, iluminada com teorias, construída e sistematizada inclusive por ele(a); que se forma através da prática coletiva – de cidadão(ã) solidário(a) –; que desenvolva a escuta, a tolerância e o respeito com o(a) outro(a) – igual e, sobretudo, com o diferente; que seja capaz de construir uma identidade profissional buscando superar a suposta “neutralidade”; que tenha disponibilidade para o novo, ousando alternativas educacionais comprometidas com a aprendizagem do(a) aluno(a), com a igualdade e a justiça social [...]

O PIBID desafia e estimula a pensarmos em outras possibilidades de formação de professores avaliadores; que estes sejam menos obedientes às políticas formais existentes, estimulando-os, primeiramente, para a construção de um sujeito comprometido com a produção do conhecimento. E que os alunos tenham desejo de aprender, recebendo o conhecimento com um certo “sabor”, provocando-os para um processo de autonomia e de criticidade. Que a intenção seja, realmente, a busca por um ser emancipado, que procura por si só alçar outros voos.

Para que se provoquem novas atitudes avaliativas no contexto escolar, faz-se necessário que a crítica e a autor-reflexão sejam uma constante na vida do professor. Como afirmam Ghedin e Pimenta (2010, p. 215): “A ignorância e o conformismo acabam sendo formas de escravização da consciência.”

Uma avaliação denominada diagnóstica, mediadora, formativa, dialética e dialógica, pode ser pensada pelos bolsistas pibidianos, pois vivenciam oportunidades de aprender e refletir no decorrer da ação, com suporte das reflexões teóricas e com a experiência. Como afirma Luckesi (2011, p. 294): “[...] vale lembrar que o ato de avaliação não soluciona nada, mas somente retrata a qualidade de uma situação. A solução vem da decisão e investimento do gestor ou professor que reconhece a situação problemática e decida ultrapassá-la.”

A intervenção e a reflexão entre universidade e escola tornam-se fundamentais nesse contexto, pois o bolsista vai para a prática com o olhar voltado para uma forma ideal de avaliar, e quando entra contato com a realidade (alunos e professores), entra em conflito. Esse é o momento ideal para que ocorra o processo de ação-reflexão-ação, para que não se entenda que teoria e prática são contrárias. Esse acompanhamento e sintonia entre os diversos espaços educacionais e tornam fundamentais, pois a partir dessas reflexões todos crescem e, assim, outros jeitos de ensinar, aprender e pensar podem se tornar possíveis.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação é atividade cotidiana na escola e, para que possa se voltar aos processos de aprendizagem, precisa ser entendida e planejada como estratégia de conhecimento do contexto individual do aluno. Nesse sentido, os resultados possibilitam compreender como ocorre a aprendizagem, quais conhecimentos o aluno já apreendeu e quais dificuldades necessitam ser superadas.

A avaliação não deve se transformar em momentos de manifestação de poder e controle do professor e da escola e, muito menos, ocorrer em contextos de violência psicológica, que têm entre as consequências a discriminação e a exclusão dos processos de ensino e de aprendizagem.

A escola oportuniza o desenvolvimento de competências que podem levar os alunos à autonomia cidadã, mas precisa cuidar da formação continuada dos professores e voltar-se para os cuidados com os processos de avaliação, que ainda carregam as consequências invisíveis da violência psicológica, de professores e alunos, materializada em ações do cotidiano como excesso de atestados médicos, avaliação estandardizada e uniformizada a todos, independente das individualidades.

As políticas públicas precisam instituir programas de formação continuada considerando todos os processos pedagógicos inerentes ao contexto escolar: da gestão aos processos internos nas salas de aula. Já é hora de repensarmos essa sistemática tão assustadora que ao invés de incluir e emancipar exclui e provoca medo. As marcas das experiências avaliativas são carregadas vida afora, então, que sejam positivas e sirvam para emancipar. Faz-se necessário que a universidade oportunize o espaço para reflexão, pois, caso contrário, poderá promover a reprodução, pois as vivências da sala de aula podem ser diversas e, portanto, precisam ser refletidas.

É no espaço de formação que deve ocorrer o que propõe Morin (2003, p. 65): “[...] a reforma do pensamento, pois todas as pessoas pensam, mas em todo o pensar há algo de igual e algo de diverso.” É preciso fugir de um jeito de pensar que reproduz, para um jeito que acolhe, une, inclui e fortalece. Avaliar com consciência é permitir que o outro se construa como ser humano, como ser inacabado e em constante processo de construção. Acreditamos que somos um vir a ser, que devemos ser estimulados a crescer. O PIBID é um forte aliado, pois oportuniza ao pibidiano o contato com a experiência e a reflexão no decorrer da ação.

Learning evaluation: an incentive to violence or to the subjects' emancipation process?

Abstract

Through the discussions presented in this text, we aimed to reflect on the importance of learning evaluation as a process of the subject's emancipation, apart from the concept of exclusion and of physical or psychological violence that are often manifested silently and invisibly in the educational context. At school, the evaluation is intentionally and systematically planned. The results can validate or invalidate the students' learning individual processes. We realize that, on the one hand, discussions about the assessment process are committed to learning based on students' individual differences, including the intention of being respected the regional characteristics and, on the other hand, we experience the practice of external evaluations that streamline, as for example, Prova Brasil (MEC), applied to the students of Basic Education. This issue has worried engineers and PIBID's

fellows, who felt the need to reflect collectively on how the evaluation process takes root “naturally” and manifests itself in speeches and teachers’ practices. The theoretical and empirical dialogue always grants people to think and reflect about other possibilities. The research involved the observation of 12 PIBID’s fellows, academic students of Pedagogy, in the context of the classroom, in the Municipality of Maravilha, SC, on the theme in question from interviews with regent teachers, retirees and parents about school evaluation experiences, in order to reflect on the processes of construction of violence on the evaluative acts. In this work, we intend to present objectively the results that demonstrate the importance of evaluation in the process of knowledge construction from the entry of the child in the school context.

Keywords: Evaluation. Violence. Education. Emancipation. Reflection.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ, J. M. Á. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

GHEDIN, E.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma-reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PETRAGLIA, I.; ALMEIDA, C. (Org.). **Estudos de Complexidade**. São Paulo: Xamã, 2006.

STRIEDER, R.; BENVENUTTI, D. B.; BAVARESCO, P. R. **Avaliação como oportunidade de aprendizagem: um olhar transdisciplinar**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

VILLAS-BOAS, B. **Portfolio, avaliação e trabalho pedagógico**. 8. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

