

DA AVALIAÇÃO TRADICIONAL À FORMATIVA: FUNDAMENTOS E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO

DOI: 10.5281/zenodo.17773878

Ana Maria da Silva¹

Andréa Silva de Oliveira²

Anália Joana de Oliveira Marques³

Roseane Maria da Silva Oliveira⁴

RESUMO

Este artigo analisa os fundamentos teóricos da avaliação formativa no contexto das escolas brasileiras, evidenciando como sua aplicação contribui para práticas pedagógicas democráticas, inclusivas e transformadoras. A avaliação formativa é apresentada como uma abordagem centrada no processo contínuo, reflexivo e da mediação da aprendizagem, diferenciando-se da avaliação tradicional, classificatória e voltada apenas a resultados.

Autores como Jussara Hoffmann destaca a avaliação mediadora, que integra planejamento, ensino e avaliação, promovendo feedbacks constantes e valorizando ritmos e estratégias individuais, favorecendo a inclusão e a aprendizagem significativa. Cipriano Luckesi reforça que a avaliação formativa deve ser compreendida como instrumento de regulação da prática pedagógica, voltada ao desenvolvimento integral do estudante e à promoção

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

de avanços concretos na aprendizagem. José Carlos Libâneo e Philippe Perrenoud enfatizam a função reguladora e orientadora da avaliação, permitindo ao professor identificar dificuldades, ajustar intervenções e fomentar a autonomia do aluno. Maria Teresa Esteban questiona a necessidade de discutir a avaliação, porque, após tantas discussões, este continua sendo um tema relevante. Para a autora a discussão contínua, como parte de um processo mais amplo de discussão do fracasso escolar, dos mecanismos que possibilitam a reversão desse quadro com a construção do sucesso escolar do público estudantil, principalmente as de classe social baixa. O estudo evidencia que a avaliação formativa é essencial para transformar a prática docente, promovendo aprendizagem significativa, participação ativa do estudante e equidade educacional.

Palavras-chave: avaliação formativa; avaliação mediadora; aprendizagem significativa; prática pedagógica; inclusão escolar.

ABSTRACT

This article analyzes the theoretical foundations of formative assessment within the context of Brazilian schools, highlighting how its application contributes to democratic, inclusive, and transformative pedagogical practices. Formative assessment is presented as an approach centered on a continuous and reflective process, emphasizing the mediation of learning and differing from traditional assessment, which is classificatory and focused solely on results.

Authors such as Jussara Hoffmann highlight mediated assessment, which integrates planning, teaching, and evaluation, promotes constant feedback, and values individual learning rhythms and strategies—thus supporting

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

inclusion and meaningful learning. Cipriano Luckesi reinforces that formative assessment should be understood as an instrument for regulating pedagogical practice, aimed at the student's holistic development and the promotion of concrete advances in learning. José Carlos Libâneo and Philippe Perrenoud emphasize the regulatory and guiding functions of assessment, enabling teachers to identify difficulties, adjust interventions, and foster student autonomy. Maria Teresa Esteban questions the ongoing need to discuss assessment because, despite extensive debate, it remains a relevant topic. For the author, continuous discussion is part of a broader reflection on school failure, the mechanisms capable of reversing this situation, and the construction of academic success for students—especially those from lower socioeconomic backgrounds. The study demonstrates that formative assessment is essential for transforming teaching practices, promoting meaningful learning, active student participation, and educational equity.

Keywords: formative assessment; mediating assessment; meaningful learning; pedagogical practice; school inclusion.

1. INTRODUÇÃO

Avaliação escolar é um tema bastante discutido no contexto educacional, desde sua origem, teve como principal função a classificação e a seleção de estudantes. Historicamente, seu modelo Originou-se nos exames da China antiga e na tradição europeia, voltada à memorização e provas formais, modelo que predominou no Brasil até meados do século XX, quando teóricos como Paulo Freire e José Carlos Libâneo propuseram uma avaliação

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

diagnóstica e formativa, centrada no processo de aprendizagem e no desenvolvimento integral do estudante.

A avaliação formativa emerge, portanto, como uma prática pedagógica capaz de transformar o ensino, oferecendo feedback contínuo, valorizando ritmos e estratégias individuais e promovendo inclusão e equidade.

Este artigo tem como objetivo analisar as concepções desses autores, evidenciando a evolução da avaliação escolar da tradicional para a formativa e suas implicações para a prática pedagógica nas escolas brasileiras, destacando desafios, potencialidades e estratégias de implementação. Autores como Jussara Hoffmann, defende a avaliação escolar como uma evolução de um modelo classificatório para uma perspectiva formativa e mediadora, influenciada por teorias construtivistas e progressistas. Hoffmann defende a avaliação mediadora como ferramenta para promover aprendizagem significativa, integrando planejamento, ensino e avaliação, com feedback contínuo e valorização das estratégias e ritmos individuais. Critica a cultura da nota e destaca o papel do professor como mediador, a importância do diálogo com a família e a formação docente para consolidar uma prática inclusiva centrada no desenvolvimento do estudante. Cipriano Luckesi, entende a avaliação formativa como ato dialético e diagnóstico, voltado à regulação do ensino e à promoção da aprendizagem. Diferente da prova tradicional, a avaliação interpreta os dados para orientar ações pedagógicas, promovendo desenvolvimento integral e inclusão. Apesar da prevalência da cultura somativa e das avaliações externas, essas podem servir como diagnóstico inicial, complementando práticas formativas e intervenções contextualizadas. Philippe Perrenoud, vê a avaliação formativa

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

como instrumento de regulação das aprendizagens, promovendo autonomia e reflexão do estudante. Diferente da avaliação tradicional, que perpetua desigualdades, ela acompanha o percurso do aprender e fornece feedbacks construtivos. Sua implementação exige transformação cultural nas escolas, ética docente e foco na aprendizagem de todos, com o professor atuando como mediador e ajustando suas práticas pedagógicas às necessidades individuais. Para Maria Teresa Esteban a reflexão sobre a avaliação só toma fôlego se estiver atravessada pela reflexão sobre a produção do fracasso/sucesso escolar no processo de inclusão/exclusão social. A avaliação é um dos processos fundamentais de todo o processo educativo, então, considerar-se, mesmo nas práticas do cotidiano, de educação informal, tem-se um conjunto de procedimentos de avaliação dessas práticas, desses processos, dos seus efeitos. Nas práticas mais formais, também, a avaliação vai acompanhando e vai produzindo alguns procedimentos, alguns instrumentos, alguns processos mais formais, sempre no sentido de estar acompanhando o processo educativo e poder verificar os seus efeitos, sobretudo nos educandos e no processo educativo como um todo. A avaliação é um dos eixos centrais da educação, porque através dela é que se pode ir equilibrando esse processo, tendo algumas contribuições durante o próprio processo e não apenas após o seu efeito já estabelecido, já visualizado, enfim, a pode-se ir regulando as próprias práticas pedagógicas.

Este artigo tem como objetivo analisar as concepções desses autores, evidenciando a evolução da avaliação escolar da tradicional para a formativa e suas implicações para a prática pedagógica nas escolas brasileiras, destacando desafios, potencialidades e estratégias de implementação.

2. PERSPECTIVAS DOS AUTORES

Jussara Hoffmann

No contexto da avaliação escolar, é importante abordar a origem desse processo e a necessidade de sua existência antes de apresentarmos qualquer forma de avaliação. Conforme mencionado pela Encyclopaedia Britannica, o processo de avaliação surgiu da necessidade de acompanhar e orientar o aprendizado dos estudantes, assegurando que seus conhecimentos e habilidades fossem identificados, organizados e aprimorados de maneira contínua. Historicamente os primeiros registros retomam à China antiga, durante a dinastia de Han (206 a.C.-2020 d.C.) quando no processo de realizar exames para selecionar e escolher funcionários públicos, e assim garantir que os candidatos estivessem aptos para ocupar os cargos administrativos. Ainda conforme a Encyclopedia Britannica, s.d., esses sistemas tinham como objetivo não apenas a classificação, mas também a identificação de competências específicas e a promoção do desenvolvimento funcional do Estado.

Na Europa, o processo avaliativo, iniciou a partir do período do Renascimento, nas escolas formais, em caráter exclusivamente classificatório, sujeitando sempre os estudantes a provas orais e escrita e a obrigação da memorização.

Levando para a origem da avaliação no contexto escolar brasileiro, o processo também seguiu o modelo Europeu, do século XIX e início do século XX, iniciou adotando o modelo das tradições também classificatório e

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

seletivo da educação, com objetivo de medir o desempenho dos estudantes por meio de provas, notas e exames. Segundo Luckesi (2011, p.25), “a avaliação da aprendizagem foi historicamente concebida como instrumento de classificação e exclusão, mais do que de promoção do desenvolvimento humano”.

No período da Primeira República (1889-1930), percebe-se a busca pela modernização do ensino, porém ainda se seguia o modelo classificatório e de exclusão, somente a partir da década de 1960 e 1970, começam as discussões críticas sobre a função da escola e, conseqüentemente, sobre o papel da avaliação, consequência das teorias construtivistas e progressistas, educadores como Paulo Freire e Libâneo passaram a defender uma avaliação diagnóstica e formativa, voltada para a compreensão do processo de aprendizagem e não apenas para o resultado final. Paulo Freire (1996) afirma que “avaliar é um ato de amor e coragem, e não um instrumento de dominação” e Libâneo (1994) complementa que a avaliação deve servir “à regulação da prática pedagógica e à melhoria da aprendizagem dos alunos”.

Foi com o avanço das teorias pedagógicas construtivistas e progressistas, durante a segunda metade do século XX, que começou a surgir a perspectiva da avaliação como processo formativo, tendo como base o acompanhamento contínuo do aprendizado e na promoção do desenvolvimento integral do aluno. A avaliação começou a ser entendida então como uma ferramenta de acompanhamento e promoção da aprendizagem, e não apenas de classificação.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

A partir de então a história da avaliação mostra a evolução do caráter classificatório para posteriormente chegar no caráter formativo, ou seja, do controle para a mediação pedagógica, trazendo uma mudança epistemológica fundamental na forma como a aprendizagem na vida escolar é compreendida pelos estudantes e acompanhada pelos docentes nas escolas.

Entre os estudiosos que mais contribuíram para o debate sobre avaliação escolar no Brasil, destaca-se a educadora Jussara Maria Lerch Hoffmann, uma das mais influentes educadoras brasileiras na área da avaliação escolar e da formação docente. Pedagoga, mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e especialista em Currículo e Avaliação, Hoffmann construiu uma trajetória marcada pela defesa de uma avaliação humanizada, dialógica e comprometida com a aprendizagem significativa dos estudantes. Atuou como professora, pesquisadora e formadora de professores em diversos contextos educacionais, contribuindo de forma decisiva para a consolidação da concepção de avaliação mediadora no Brasil. Sua obra tem servido de referência para políticas públicas, projetos pedagógicos e práticas docentes que buscam superar o caráter excludente e classificatório da avaliação tradicional, promovendo uma educação pautada na reflexão, na escuta e na valorização do processo de aprendizagem.

Hoffmann destacou a importância da avaliação formativa, também conhecida como mediadora, cuja principal função é favorecer a aprendizagem por meio da observação, do acompanhamento e da intervenção pedagógica. Segundo Hoffmann, a avaliação mediadora integra planejamento, ensino e avaliação, oferecendo feedback contínuo ao estudante, valorizando suas estratégias,

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

ritmos e singularidades. Nesse sentido, a avaliação deixa de ser um instrumento de controle e passa a ser um recurso pedagógico essencial para promover aprendizagem significativa e inclusiva, especialmente em contextos de diversidade e inclusão escolar. (Hoffmann, 2010).

A proposta defendida por Hoffmann, influenciou também fortemente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as políticas educacionais brasileiras, que começaram a valorizar o acompanhamento contínuo e a observação qualitativa da aprendizagem. Hoffmann (1993, p. 47) explica que “avaliar é acompanhar o aluno em sua trajetória, mediando a construção de seu conhecimento, e não apenas julgando seus resultados”.

De acordo com Hoffmann (2010), avaliar significa acompanhar o aluno em seu processo de construção do conhecimento, compreendendo suas dificuldades, avanços e estratégias individuais. Nessa perspectiva, a avaliação deixa de ser um momento isolado e passa a constituir um processo contínuo, reflexivo e dialógico, no qual professor e aluno constroem juntos o percurso de aprendizagem.

A maior crítica da autora reflete sobre a cultura da nota nas escolas e das práticas padronizadas, que reduzem o estudante a um número e desconsideram as particularidades do seu desenvolvimento. Para ela, o foco da avaliação deve ser a compreensão do processo, e não apenas o resultado final. Avaliar é, portanto, um ato de mediação, que implica observar, interpretar e intervir de modo a favorecer novas aprendizagens. Nesse sentido, a autora critica à cultura da nota, que se evidencia em situações cotidianas, no qual o desempenho do aluno é reduzido à atribuição de um

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

número ou conceito, sem que se desconsidere o processo vivido por ele, durante a aprendizagem, por exemplo, professores que avaliam apenas por meio de provas escritas, classificando os estudantes em aprovados ou reprovados conforme o resultado final, sem analisar suas dificuldades ou progressos ao longo do percurso.

Em contrapartida, uma prática avaliativa mediadora propõe outra postura: o professor acompanha o desenvolvimento do aluno de forma contínua, observando sua participação, envolvimento, estratégias e avanços. Em vez de apenas registrar uma nota, o educador realiza devolutivas ou feedbacks construtivos, promove momentos de diálogo e orienta novas formas de aprender. Assim, a avaliação deixa de ter caráter punitivo e passa a ser um instrumento de apoio e reflexão, favorecendo o crescimento do estudante e o aprimoramento da prática pedagógica.

Conforme o pensamento da autora, pode-se observar no contexto das escolas públicas que integram o estado brasileiro, é possível perceber que a cultura da nota ainda exerce forte influência sobre as práticas avaliativas. Em muitas situações, o desempenho dos alunos, inclusive daqueles com deficiência, está reduzido a valores numéricos ou conceitos padronizados. Essa prática desconsidera o potencial dos alunos, o ritmo individual e ignora as barreiras que cada estudante enfrenta no processo de aprendizagem, o que reforça as desigualdades e a efetiva inclusão escolar.

Oposto a esse cenário, Hoffmann (2013) propõe, uma prática avaliativa mediadora, contribui para a construção de uma escola mais inclusiva. Nessa perspectiva, o professor acompanha o desenvolvimento dos alunos de forma

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

contínua, observando suas estratégias de aprendizagem, suas conquistas e necessidades específicas. O foco deixa de ser apenas o resultado final e o processo de aprendizagem passa a ser o tema principal. Assim, o educador assume o papel de mediador, oferecendo devolutivas construtivas, promovendo o diálogo e ajustando as intervenções pedagógicas para que todos, independentemente de suas condições, possam aprender e se desenvolver plenamente.

Sobre o papel do professor Hoffmann (1993), ressalta que é o de mediador, alguém que não pune ou julga apenas, ele observa, identifica a dificuldade e orienta, não apenas controla, mas apoia e não classifica, mas promove momentos de aprendizagem que agucem a busca do estudante. Para tanto, é fundamental que o professor adote uma postura que requer compromisso ético com o desenvolvimento de cada estudante, reconhecendo suas diferenças, seus ritmos e suas potencialidades.

Desse modo, a avaliação mediadora propõe uma relação pedagógica mais humana, inclusiva e participativa, na qual o erro deixa de ser visto como falha e passa a ser entendido como parte essencial do processo de aprender. Assim, o professor deve utilizar os resultados da avaliação para replanejar suas práticas e oferecer devolutivas que ajudem o aluno a compreender e superar suas dificuldades.

Ainda sobre o papel do professor Hoffmann destaca a importância de uma relação transparente entre escola, família e comunidade, na qual os critérios e os progressos sejam comunicados de forma clara, favorecendo o diálogo e a corresponsabilidade entre ambas as partes, não apenas o professor tem

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

responsabilidade sobre o aprendizado da criança, como também a família sobre o acompanhamento da aprendizagem. A autora também sugere ainda a implementação de sequências formativas para docentes, com estudos de caso, observações entre pares e workshops, como forma de consolidar uma cultura avaliativa mediadora, garantindo que o docente esteja apto a aplicar o conhecimento para alcançar os objetivos da avaliação mediadora.

Ao defender essa concepção, Hoffmann contribui para a construção de uma escola democrática, que valoriza o diálogo, o respeito às diferenças e o protagonismo do estudante. Sua proposta está em consonância com os princípios da educação inclusiva, pois considera a diversidade como parte constitutiva do processo educativo e vê na avaliação um instrumento de transformação pedagógica e social. Ela defende uma escola que trabalhe de forma mais inclusiva e participativa, levando o professor a utilizar os resultados da avaliação para replanejar suas práticas.

Concluindo, a avaliação mediadora, defendida por Hoffmann, é uma prática possível e transformadora, que exige do docente maior responsabilidade e compromisso. Embora os estudos brasileiros e as práticas pedagógicas tenham avançado com estudos da avaliação formativa, muitas escolas persistem no modelo tradicional de avaliação classificatório (com base em provas e notas). E ao defender essa concepção Hoffmann, contribui para a construção de uma escola democrática, que valoriza o diálogo, o respeito, as desigualdades e contribui para o protagonismo do estudante, de acordo com uma educação inclusiva. O desafio de superar o modelo tradicional para consolidar a avaliação mediadora ainda persiste.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Cipriano Luckesi

A avaliação da aprendizagem, quando compreendida para além de sua função classificatória e seletiva, assume um papel fundamental no processo de emancipação do educando. Nesse contexto, o pensamento de Cipriano Carlos Luckesi (2011) oferece um referencial teórico robusto e transformador, defendendo a avaliação como um ato dialético-diagnóstico a serviço da aprendizagem. Para o autor, "a avaliação da aprendizagem não pode ser confundida com o ato de provar ou examinar" (Luckesi, 2011, p. 45), pois a prática avaliativa não deve ser o momento final de um ciclo, mas uma ferramenta contínua de investigação e intervenção.

Analisar os princípios da avaliação formativa conforme propostos por Luckesi, contrastando-os com a cultura da avaliação somativa ainda hegemônica nas escolas brasileiras. Ademais, busca-se estabelecer um diálogo crítico entre essa perspectiva formativa e o contexto das avaliações externas em larga escala, refletindo sobre os paradoxos e as potencialidades que se apresentam na educação do país.

Luckesi (2011) faz uma distinção crucial entre "prova" e "avaliação". A prova é um instrumento, um momento de coleta de dados, enquanto a avaliação é o julgamento desses dados, seguido de uma decisão. O problema central, segundo ele, reside na confusão entre esses dois conceitos, onde "a prova, que é um momento do processo avaliativo, tem sido tomada como a própria avaliação" (Luckesi, 2011, p. 78), culminando, na maioria das vezes, em um veredito final e punitivo.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

A avaliação formativa, na ótica luckesiana, é intrinsecamente diagnóstica. Sua função primordial é "diagnosticar o processo de aprendizagem, identificando as dificuldades e os acertos, para redirecionar a ação educativa" (Luckesi, 2011, p. 92). É um procedimento contínuo, que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem, e não apenas ao seu término.

Além de diagnóstica, a avaliação é dialética. Isso significa que ela não se encerra no julgamento do professor. Pelo contrário, ela se efetiva na ação consequente, pois "o ato de avaliar não se completa no diagnóstico, mas na ação transformadora que se segue a ele" (Luckesi, 2011, p. 104). O diagnóstico, por si só, é estéril; seu valor está na capacidade de gerar uma nova ação pedagógica que promova a aprendizagem. Nesse sentido, avaliar é agir para transformar a realidade diagnosticada.

Portanto, a prática avaliativa formativa exige uma mudança de postura do educador, que deixa de ser um "fiscal do saber" para se tornar um mediador e facilitador do processo de construção do conhecimento. Como afirma Luckesi (2011, p. 115), "a avaliação deve ser um instrumento de compreensão e de intervenção no processo de aprendizagem, e não de seleção e exclusão".

A realidade das salas de aula brasileiras, no entanto, frequentemente contradiz os princípios da avaliação formativa. Predomina uma cultura da avaliação somativa, herdeira de um modelo tradicional que privilegia a mensuração, a classificação e a seleção, caracterizando o que Luckesi (2011,

p. 63) denuncia como "uma prática classificatória e seletiva, que serve mais para excluir do que para incluir".

Paralelamente, nas últimas décadas, o Brasil instituiu um robusto sistema de avaliações externas em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e, em especial, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Estes instrumentos têm a importante função de diagnosticar a qualidade da educação em nível macro, fornecendo dados para a formulação de políticas públicas.

Ocorre, porém, um fenômeno paradoxal. Embora essas avaliações externas sejam, em sua essência, diagnósticas para o sistema, seu uso indevido no cotidiano escolar tende a reforçar a lógica somativa. Em muitos casos, as escolas, pressionadas por metas de Ideb, passam a "treinar" os alunos para as provas, reproduzindo um modelo de ensino que prioriza os conteúdos cobrados no teste em detrimento de um currículo mais amplo e significativo. Esse fenômeno, conhecido como “curriculum narrowing” ou estreitamento curricular, é um exemplo claro de como uma avaliação macro-diagnóstica pode gerar efeitos pedagógicos perversos em microescala, distanciando-se da avaliação formativa proposta por Luckesi.

Apesar dos desafios, é possível vislumbrar potencialidades de integração. O próprio Luckesi (2011) não desconsidera a função somativa, mas a situa em seu lugar adequado: como um momento de síntese, após um processo contínuo de avaliação formativa. O grande equívoco é tomar a parte (a somativa) pelo todo (o processo avaliativo), pois "a avaliação somativa só

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

faz sentido quando precedida de uma prática formativa consistente" (Luckesi, 2011, p. 127).

Nesse sentido, os dados das avaliações externas, se bem interpretados e contextualizados, podem servir como um diagnóstico inicial para a escola. Por exemplo, se os resultados do Saeb indicam deficiências na competência leitora dos alunos de uma determinada rede, a escola pode utilizar essa informação para, internamente, implementar práticas de avaliação formativa que investiguem as causas específicas dessa deficiência em seus estudantes. A avaliação formativa em sala de aula, então, atuaria como uma lupa sobre o diagnóstico macro, permitindo intervenções pedagógicas precisas e contextualizadas.

Um caso concreto que ilustra essa tensão ocorre com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e os descritores do Saeb. Muitas escolas, ao se debruçarem sobre os descritores avaliados, podem ser tentadas a simplesmente "ensinar para o teste". No entanto, uma abordagem alinhada à avaliação formativa utilizaria esses descritores como um guia para planejar sequências didáticas ricas e, durante sua execução, empregaria diversos instrumentos (observação, portfólios, autoavaliação, atividades reflexivas) para verificar a construção das habilidades previstas, indo muito além do mero treinamento para a prova.

A implementação da avaliação formativa, na perspectiva de Luckesi, representa um profundo reposicionamento ético, político e pedagógico da escola. Trata-se de substituir uma lógica de controle e exclusão por uma lógica de inclusão e desenvolvimento, pois "avaliar deveria ser o ato de

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

cuidar do educando, garantindo-lhe condições para crescer" (Luckesi, 2011, p. 142).

No complexo cenário da educação brasileira, marcado pelas disparidades socioeconômicas e pela pressão das avaliações externas, esse desafio se amplifica. No entanto, é justamente nesse contexto que a avaliação formativa se mostra mais necessária. Ela é o antídoto contra o reducionismo dos números e a padronização excessiva, pois coloca o foco no estudante real, com suas singularidades e trajetórias únicas.

A consolidação desta prática exige formação continuada de professores, para que compreendam e se apropriem dos instrumentos e da filosofia da avaliação formativa. É preciso, ainda, que as políticas públicas e os gestores educacionais criem condições materiais e temporais para que os educadores possam efetivamente planejar, aplicar e intervir com base em uma avaliação contínua e diagnóstica. Como bem sintetiza Luckesi (2011, p. 158), "a avaliação só cumpre sua função social quando se coloca a serviço da aprendizagem e do desenvolvimento do educando". Só assim será possível construir uma escola verdadeiramente democrática, onde avaliar não signifique condenar, mas sim acolher e orientar para a vida.

Philippe Perrenoud

A avaliação escolar é vista desde sempre como um instrumento para que se possa medir a aprendizagem dos estudantes e atualmente essa avaliação classificatória vem tomando espaço cada vez maiores principalmente com a aplicação das avaliações de larga escalas. Contudo, alguns estudiosos já

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

discutem por vários anos a ideia de uma avaliação significativa que promova competências e aprendizagem e não apenas um mero aparelho de medição e comparação. Nessa perspectiva o teórico Philippe Perrenoud destaca-se por sua defesa da avaliação formativa que tem por finalidade favorecer uma aprendizagem reflexiva com qualidade e equidade. “A avaliação formativa não tem por finalidade classificar os alunos, mas sim ajudá-los a aprender, a compreender onde se encontram e o que precisam fazer para avançar.” (Perrenoud, 1999, p. 75).

A avaliação tradicional, segundo Perrenoud, quando baseada em notas classificatórias, só robustece práticas seletivas e consequentemente excludentes, trazendo assim as desigualdades de desempenho, onde esses resultados são quase sempre associados a fatores socioeconômicos e culturais. Ou seja, essa forma de avaliação quase sempre amortiza a complexidade do processo de aprendizagem a um conjunto de resultados mensuráveis, onde as diferentes trajetórias e ritmos dos estudantes são completamente ignoradas partindo da ideia que todos são iguais ou possuem as mesmas oportunidades. Para o autor, esse processo e como ele é entendido impede o professor de intervir de modo certo e formativo, perpetuando o ciclo de exclusão.

É a partir dessa problemática que Perrenoud apoia e sugere a avaliação formativa, um método avaliativo que consiste na observação para que após análise ocorra uma intervenção pedagógica assertiva. A principal vertente dessa avaliação é o percurso do aprender e consiste em regular a aprendizagem, ou seja, é combinar método e prática para a consequência final que é o desenvolvimento intelectual do aluno, como cita o autor “A

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

avaliação formativa é, antes de tudo, um instrumento de regulação das aprendizagens, que permite tanto ao aluno quanto ao professor ajustar continuamente suas ações.” (Perrenoud, 1998, p. 56). Sendo assim, o professor deve entender as evidências geradas da avaliação formativa como ponto de partida para novas ações pedagógicas que irão nortear o ensino e favorecer a aprendizagem autônoma.

Nessa perspectiva o estudante torna-se um protagonista de sua formação entendendo-se como sujeito ativo participando de sua autoavaliação, reconhecendo erros e potencialidades enquanto o professor é um orientador desse processo. “Avaliar para ajudar o aluno a aprender é, antes de tudo, agir para fazer progredir, e não para sancionar.” (Perrenoud, 1999, p. 69).

Vale mencionar que a Avaliação formativa ainda que defendida por tantos teóricos e também por profissionais da área educacional, não é algo simples de ser posto em prática, deve ser debatido e servir de reflexão e para que ocorra de fato é importante compreender como esse método funciona e como atinge os diversos espaços, pois não é só uma questão entre professor e aluno, vai muito além, para que seja posta em prática é necessário uma transformação real nas instituições de ensino e no sistema educacional como um todo “Passar de uma avaliação sancionadora para uma avaliação formativa é uma revolução cultural: significa colocar o sucesso de todos como prioridade e transformar o modo como ensinamos e aprendemos.” (Perrenoud, 1999, p. 91).

Contudo é notório que atualmente existe uma onda contrária a essa maneira de entender e avaliar, pois ainda que se busque a equidade entre estudantes e

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

respeito ao processo de aprendizagem, o modo de avaliar e as avaliações classificatórias, sejam elas internas ou as de larga escala (nível nacional, estadual ou municipal) buscam estatísticas e comprovação de resultados onde números e metas são mais importantes quanto o processo e são eles que ditam o futuro, sucesso e fracasso não só dos alunos, mas de toda a instituição escolar.

Maria Teresa Esteban

No entanto, as práticas de avaliação, como as demais práticas pedagógicas, ao direcionar-se a questão para a avaliação, as práticas de avaliação estão marcadas por essa dinâmica social de inclusão e exclusão e por esta tensão social, que é uma tensão de inclusão/exclusão dos sujeitos na própria dinâmica social. Estão marcadas também por essa tensão escolar, que vai se dando nesse diálogo entre o sucesso e o fracasso. Dessa forma, volta-se na avaliação classificatória, quando se produz uma avaliação que tem por princípio a produção de uma hierarquia que classifica e seleciona.

A questão da perspectiva técnica da avaliação vem sendo bastante criticada porque, tradicionalmente, o que se tem em torno da discussão da avaliação são os instrumentos e os procedimentos.

Quais são os melhores instrumentos de avaliação? Em que circunstâncias, como é que é o procedimento numa situação ou noutra? Então, fica-se na questão técnica. Como fazer? Não se tem tão consolidada, na discussão sobre avaliação, o próprio sentido da avaliação e o sentido do processo educacional que está sendo implementado, que está sendo proposto.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Então, precisa-se produzir outras modalidades de avaliação, que tenham como ponto de partida a certeza de que todos aprendam, todos têm direito a uma escola de qualidade, cabe a nós, enquanto escola e sociedade, criar condições para uma escola de qualidade para todos. Sendo a avaliação é um procedimento importantíssimo pela sua dimensão reflexiva, pela sua possibilidade de projetar possibilidades e reflexões, e por esta perspectiva que ela traz, de poder regular os processos pedagógicos, mas não no sentido de promover a seleção, mas regular os processos pedagógicos no sentido de proporcionar, favorecer a inclusão de todos.

A avaliação não resolve, mas sem dúvida é necessário que sejam construídos procedimentos mais democráticos de avaliação, que possam sintonizar com o movimento de democratização da escola e da sociedade. “A teoria não é guia da ação; é parte da ação. O desenvolvimento teórico se entrelaça à prática e toma como objeto de reflexão as consequências sociais de seus resultados (...). A teoria é aceita como prática social.” (Esteban, 2001, p.167).

A avaliação tem um papel reflexivo, na medida em que, nos procedimentos de avaliação e no processo de avaliação amplamente considerado, tem-se a possibilidade de estar retornando ao que vem sendo realizado.

Tem-se, também, a possibilidade de estar projetando novas possibilidades, novos caminhos, novas questões, então a avaliação traz em si uma dimensão reflexiva bastante forte, e essa deva ser a dimensão a ser ressaltada na avaliação porque o que se tem ressaltado, sobretudo, nas práticas classificatórias, é o controle e a seleção. É claro que até para realizar controle e seleção é preciso uma dimensão de reflexão.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

A prioridade está no processo reflexivo. Para que se realize a reflexão, uma reflexão que ajude a compreender melhor esse processo ensino-aprendizagem, essa dinâmica estabelecida, os resultados alcançados, os múltiplos processos que a dinâmica pedagógica vai instaurando na própria sala de aula. "... necessidade de outro referencial no qual fundamentar o processo avaliativo, um marco favorável à interação entre teoria e prática e ao diálogo entre alunos/as e professores/as com a finalidade de compreender os processos desenvolvidos na relação pedagógica e os resultados alcançados." (Esteban, 2001, p.106).

A questão da perspectiva técnica da avaliação vem sendo bastante criticada porque, tradicionalmente, o que se tem em torno da discussão da avaliação são os instrumentos e os procedimentos.

Quais são os melhores instrumentos de avaliação? Em que circunstâncias, como é que é o procedimento numa situação ou noutra? Então, fica-se na questão técnica. Como fazer? Não se tem tão consolidada, na discussão sobre avaliação, o próprio sentido da avaliação e o sentido do processo educacional que está sendo implementado, que está sendo proposto.

Nesse sentido, parece que é fundamental recuperar-se a ideia de que avaliar vem de atribuir valor, portanto, é preciso uma reflexão não só sobre os procedimentos utilizados, sobre os instrumentos que estão sendo trabalhados, mas, sobretudo, que valores estão orientando a proposição desse processo pedagógico, que vai se relacionar nos diversos contextos educacionais.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

E aqui faz muito sentido à pergunta ao discutir avaliação escolar "o que sabe quem erra"? (Eseteban, 2002). A avaliação oferece elementos para uma melhor compreensão do movimento vivido individual e coletivamente na realização do projeto, contribui para a elaboração de propostas que possam alimentar o processo de construção de conhecimentos e indica desconhecimentos que podem gerar desdobramentos no próprio projeto ou novos projetos.

A avaliação como prática de investigação tem um horizonte móvel, indefinido, pois não trabalha a partir de uma única resposta esperada, mas indagam as muitas respostas encontradas, os diferentes caminhos percorridos, os múltiplos conhecimentos anunciados, com o sentido de ampliação permanente dos conhecimentos existentes. Assim, o aluno ou aluna pode ir se sentindo livre para dar a sua resposta, mesmo que diferente da resposta padronizada, porque sua resposta será admitida como conhecimento e, como tal, é considerada parcial e provisória.

Nesse caso, o erro deixa de representar a ausência de conhecimento válido, sendo apreendido como pista que indica como o aluno ou aluna está articulando os conhecimentos que já possui com os novos conhecimentos que vão sendo elaborados na realização do projeto, permitindo uma melhor compreensão dos conhecimentos consolidados, dos desconhecimentos presentes e dos conhecimentos necessários e/ou em processo de construção.

O erro explicita percursos possíveis para o saber mais, ressaltando a diferença de conhecimentos, lógicas e processos; expõe a diferença que efetivamente compõe a sala de aula e anuncia modos de incorporá-la

potencializando a relação ensino/aprendizagem, pois ele indica particularidades que devem ser integradas à dinâmica coletiva e trabalhadas com a marca da originalidade e da criação, aspectos centrais no desenvolvimento dos projetos.

3. CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as análises das concepções de Hoffmann, Luckesi, Perrenoud e Esteban evidencia que a avaliação formativa representa uma mudança epistemológica e pedagógica essencial para o contexto educacional, ao deslocar o foco da simples classificação para a mediação do processo de aprendizagem. Essa perspectiva promove práticas inclusivas, reflexivas e democráticas, fortalecendo o protagonismo do estudante e favorecendo a equidade educacional.

No contexto brasileiro, a implementação da avaliação formativa ainda enfrenta desafios significativos. Entre eles, destacam-se a persistência de uma cultura centrada na nota, que privilegia a classificação em detrimento do acompanhamento do processo de aprendizagem, a pressão por resultados em avaliações externas, como SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica e IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que muitas vezes direciona o ensino para o desempenho em testes em vez de promover aprendizagem significativa, e a necessidade de formação continuada dos professores, para que possam compreender, aplicar e ajustar continuamente práticas avaliativas que respeitem os ritmos, estratégias e a individualidade de cada estudante. Esses obstáculos evidenciam a complexidade de consolidar uma avaliação formativa efetiva e inclusiva nas escolas

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

brasileiras. Contudo, quando efetivamente implementada, a avaliação formativa possibilita intervenções pedagógicas precisas e contextualizadas, permitindo ao professor identificar com clareza as dificuldades e potencialidades de cada estudante. Além disso, promove o desenvolvimento integral do aluno, considerando não apenas aspectos cognitivos, mas também socioemocionais e estratégicos, favorecendo a autonomia, a reflexão e o protagonismo na aprendizagem. Ao mesmo tempo, contribui para uma prática docente mais humanizada e efetiva, na qual o educador atua como mediador do conhecimento, ajustando continuamente suas estratégias de ensino e estabelecendo um diálogo constante com os estudantes, suas famílias e a comunidade escolar, fortalecendo assim a inclusão e a equidade educacional.

Portanto, a avaliação formativa não apenas acompanha o aprendizado, mas orienta e transforma a prática educativa, constituindo-se em um instrumento essencial para a construção de uma escola mais inclusiva, democrática e comprometida com o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA. Chinese examination system. [S. l.]: Britannica, [s. d.]. Disponível em: <http://www.britannica.com/topic/Chinese-examination-system>. Acesso em: 21 outubro 2025.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

ESTEBAN, M T. O que sabe quem erra ? : reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação: mito e desafio. Porto Alegre: Mediação, 1993.

HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens — entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.

¹ Discente do Curso Superior de Ciência da Educação, do Instituto Universidad de la Integración de las Américas. E-mail: ana.919281@prof.educ.rec.br

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

² Discente do Curso Superior de Ciência da Educação, do Instituto
Universidad de la Integración de las Américas. E-mail:
andrea.soliveira@prof.educ.rec.br

³ Discente do Curso Superior de Ciência da Educação, do Instituto
Universidad de la Integración de las Américas. E-mail:
analiajoanamarques@gmail.com

⁴ Discente do Curso Superior de Ciência da Educação, do Instituto
Universidad de la Integración de las Américas. E-mail:
roseane.945282@prof.educ.rec.br