REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

AVALIAÇÃO HUMANIZADORA: CONSTRUÇÃO DE CAMINHOS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA ESCOLA

HUMANIZING ASSESSMENT: BUILDING PATHWAYS TOWARD MEANINGFUL LEARNING AT SCHOOL

Ciências Humanas • 24/01/2026

REGISTRO DOI: 10.5281/zenodo.18357786

Amujacy da Conceição Pereira Costa[1]

Carlos Daniel Chaves Mourão[2]

Cristiane da Silva Pereira[3]

José Marreiros de Souza Neto[4]

Ângela Valéria Caracas[5]

Elicarlos Davi Duarte Albino[6]

Pedro Gabriel Sousa de Moraes[7]

Wilson de Andrade Freitas[8]

Fabíola Paiva Torres[9]

Tânia Maria Ferreira Farias[10]

Valterlli Costa Rocha[11]

Emily Paula Vieira Barbosa[12]

Cibere Oliveira Elias Gabriel[13]

RESUMO

A avaliação em perspectiva humanizadora é compreendida como dimensão constitutiva do processo educativo, orientada pelo acompanhamento contínuo das aprendizagens, pela escuta sensível e pela valorização dos sujeitos no cotidiano escolar, em contraposição a práticas avaliativas classificatórias, seletivas e punitivas. O objetivo deste estudo é discutir a avaliação humanizadora como prática pedagógica formativa, dialógica e ética, voltada à compreensão dos percursos de aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos estudantes. Metodologicamente, o trabalho fundamenta-se em uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, ancorada em autores que discutem a avaliação da aprendizagem, a educação humanizadora e a aprendizagem significativa no contexto escolar. Os resultados evidenciam que a avaliação, quando concebida como mediação pedagógica, contribui para o acompanhamento sistemático das aprendizagens, para o reconhecimento do erro como elemento constitutivo do processo educativo e para o fortalecimento do diálogo entre educadores e educandos, compreendidos como sujeitos históricos e portadores de saberes. Conclui-se que a avaliação em perspectiva humanizadora reafirma seu papel como prática educativa comprometida com a aprendizagem significativa, a justiça educacional e a formação crítica dos sujeitos, tensionando modelos avaliativos excludentes ainda presentes na escola.

Palavras-chave: Avaliação educacional; Avaliação humanizadora; Avaliação formativa; Aprendizagem significativa; Paulo Freire.

ABSTRACT

Assessment from a humanizing perspective is understood as a constitutive dimension of the educational process, guided by the continuous monitoring of learning, sensitive listening, and the

appreciation of subjects within everyday school life, in opposition to classificatory, selective, and punitive assessment practices. This study aims to discuss humanizing assessment as a formative, dialogical, and ethical pedagogical practice, oriented toward understanding learning trajectories and promoting students' integral development. Methodologically, the study is based on a qualitative bibliographic review grounded in authors who address learning assessment, humanizing education, and meaningful learning in the school context. The results indicate that assessment, when conceived as pedagogical mediation, contributes to the systematic monitoring of learning, to the recognition of error as a constitutive element of the educational process, and to the strengthening of dialogue between educators and learners, understood as historical subjects and bearers of knowledge. It is concluded that assessment from a humanizing perspective reaffirms its role as an educational practice committed to meaningful learning, educational justice, and the critical formation of subjects, while challenging exclusionary assessment models still present in schools.
Keywords: Educational assessment; Humanizing assessment; Formative assessment; Meaningful learning; Paulo Freire.

1. INTRODUÇÃO

A avaliação educacional ocupa lugar de grande destaque nos processos de ensino-aprendizagem, uma vez que permeia decisões pedagógicas, orienta práticas docentes e incide diretamente sobre as trajetórias escolares dos estudantes. No cotidiano da escola, avaliar não se limita à aplicação de instrumentos ou à atribuição de resultados, mas constitui uma prática permanente que expressa concepções de educação, de conhecimento e de sujeito. Avaliar, nesse sentido, configura-se como um ato pedagógico e ético, cujas

escolhas produzem efeitos concretos na forma como os estudantes aprendem, se reconhecem como sujeitos do processo educativo e constroem sentidos em relação ao conhecimento.

Ao longo da história da escolarização moderna, entretanto, o ato de avaliar foi progressivamente associado a procedimentos classificatórios e seletivos, orientados pela mensuração do desempenho e pela hierarquização dos estudantes. A centralidade da nota, da prova e da reprovação contribuiu para a consolidação de uma cultura avaliativa que associa aprendizagem a desempenho mensurável, naturalizando comparações, rankings e processos de exclusão. Essa lógica contribuiu para o distanciamento da avaliação de sua função pedagógica, reduzindo-a a um mecanismo de controle e seleção, frequentemente desvinculado dos processos reais de aprendizagem. Como aponta Luckesi (2011) quando reduzida à função classificatória, a avaliação da aprendizagem escolar, passa a operar como mecanismo de exclusão, distanciando-se de seu compromisso primordial de desenvolvimento do educando a partir da contínua construção do conhecimento.

Esse paradigma avaliativo, ainda fortemente presente nas práticas escolares, tem sido amplamente problematizado por estudos no campo da educação, sobretudo pelos efeitos que produz nas trajetórias escolares e nas relações pedagógicas. Ao privilegiar a verificação pontual de resultados, a avaliação tradicional desconsidera os processos, os contextos e as singularidades dos sujeitos, fragilizando o acompanhamento da aprendizagem e limitando as possibilidades de intervenção pedagógica. Perrenoud (1999) destaca que avaliações centradas exclusivamente no produto final tendem a obscurecer os percursos formativos, impedindo que

professores e estudantes compreendam os avanços, as dificuldades e as estratégias mobilizadas no processo de aprender.

Em resposta a esses limites, diferentes concepções passaram a compreender a avaliação como parte indissociável do processo educativo, articulada de forma contínua ao ensino e à aprendizagem. Assim, a avaliação deixa de ser concebida como momento isolado ou terminal e passa a integrar o cotidiano da prática pedagógica, assumindo função formativa e reguladora. Hoffmann (2014) ressalta que avaliar implica acompanhar processos, dialogar com os estudantes e construir referências que orientem o trabalho pedagógico, superando a lógica classificatória e excludente que historicamente marcou a avaliação escolar.

É nesse contexto que a avaliação em perspectiva humanizadora se afirma como uma abordagem que reposiciona os sujeitos no centro do processo educativo, reconhecendo-os como seres históricos, sociais e culturais. Avaliar, nessa concepção, significa acompanhar percursos, compreender processos e valorizar experiências, em oposição a práticas avaliativas classificatórias, seletivas e punitivas. Trata-se de compreender a avaliação como mediação pedagógica comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes e com a construção da aprendizagem significativa, reconhecendo os diferentes tempos, ritmos e modos de aprender presentes no cotidiano escolar (Hoffmann, 2014).

A contribuição de Paulo Freire é central para essa compreensão ao conceber a educação como uma prática ética, dialógica e profundamente comprometida com a humanização dos sujeitos. Para Freire (1996), o diálogo constitui fundamento da relação pedagógica, implicando escuta sensível, respeito mútuo e

reconhecimento dos saberes dos educandos, compreendidos como sujeitos históricos, sociais e portadores de conhecimentos construídos em suas experiências de vida. Como afirma o autor:

> *ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, o que implica reconhecer que esses saberes são construídos socialmente e que constituem ponto de partida para qualquer prática educativa comprometida com a autonomia e a dignidade dos sujeitos (Freire, 1996, p. 30).*

Diante disso, ensinar e avaliar configuram-se como atos indissociáveis de uma postura ética e política, orientada pela valorização do outro e pela construção coletiva do conhecimento. Assim, a avaliação precisa ser ressignificada como momento formativo e reflexivo, capaz de favorecer a autonomia, a consciência crítica e a responsabilidade dos estudantes sobre seus próprios processos de aprendizagem. Avaliar, sob esse prisma, não significa julgar ou punir, mas criar condições para que o estudante compreenda seu percurso formativo, reconheça seus avanços e dificuldades e participe ativamente da construção do conhecimento, afastando-se do uso da avaliação como instrumento disciplinador ou de exclusão (Freire, 1996).

A avaliação humanizadora articula-se, desse modo, à avaliação formativa ao assumir o acompanhamento contínuo da aprendizagem como princípio orientador da prática pedagógica. Essa concepção valoriza o processo educativo, a reflexão sobre a prática docente e a reorganização do ensino a partir das

necessidades concretas dos estudantes, reconhecendo a aprendizagem como percurso dinâmico, situado e construído no diálogo entre educadores e educandos. Perrenoud (1999) destaca que esse movimento fortalece a função reguladora da avaliação e amplia as possibilidades de intervenção pedagógica orientada à aprendizagem.

Luckesi (2011) reforça que a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem, exigindo do educador uma postura ética e comprometida com o desenvolvimento dos estudantes. Nessa perspectiva, o erro deixa de ser compreendido como falha a ser penalizada e passa a ser reconhecido como elemento constitutivo do processo educativo, oferecendo subsídios para a intervenção pedagógica e para o acompanhamento sistemático das aprendizagens.

Hoffmann (2014), ao defender a avaliação como mediação pedagógica, enfatiza que: "(...) avaliar é acompanhar o processo de construção do conhecimento do aluno, intervindo pedagogicamente sempre que necessário, e não apenas registrar resultados finais desvinculados do percurso formativo (Hoffmann, 2014, p. 72). Avaliar, nesse sentido, implica acompanhar, intervir e escutar, reconhecendo os estudantes como sujeitos ativos do processo educativo e reafirmando o caráter formativo da avaliação no cotidiano escolar.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo discutir a avaliação em perspectiva humanizadora como prática pedagógica formativa, dialógica e ética, voltada à compreensão dos percursos de aprendizagem e à construção da aprendizagem significativa no cotidiano escolar, tensionando modelos avaliativos excludentes

ainda presentes na escola e reafirmando a avaliação como dimensão central da formação humana.

2. METODOLOGIA

O presente artigo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica, voltada à análise crítica de produções acadêmicas no campo da avaliação educacional. A opção pela pesquisa qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender concepções, sentidos e fundamentos que orientam as práticas avaliativas no contexto escolar, considerando a complexidade dos processos educativos e as dimensões éticas, pedagógicas e formativas que atravessam a avaliação. Conforme Lakatos e Marconi (2017), a pesquisa qualitativa possibilita a compreensão aprofundada dos fenômenos educacionais, ao valorizar interpretações, significados e relações construídas no campo social, sem reduzi-los a procedimentos de mensuração ou quantificação.

> *A pesquisa qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, entre outros, permitindo ao pesquisador compreender os fenômenos em sua totalidade e em seus contextos específicos (Lakatos; Marconi, 2017, p. 269).*

A pesquisa bibliográfica constitui-se como estratégia central deste estudo, desenvolvida a partir da análise de livros e artigos de autores de referência na área da avaliação da aprendizagem, da educação humanizadora e da aprendizagem significativa. As obras analisadas foram selecionadas segundo critérios de pertinência temática, consistência teórica e relevância acadêmica, priorizando autores cujas contribuições dialogam diretamente com os objetivos do estudo.

O percurso analítico baseou-se em leituras exploratórias, analíticas e interpretativas do material selecionado, permitindo a identificação de convergências teóricas, categorias analíticas e fundamentos conceituais relacionados à avaliação humanizadora, à avaliação formativa e ao acompanhamento das aprendizagens. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa possibilita apreender valores, sentidos e significados produzidos nos campos de conhecimento, aspecto essencial quando se busca compreender práticas educativas como construções sociais, históricas e relacionais.

> *a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2014, p. 21).*

Nesse sentido, a análise bibliográfica não se restringiu à descrição das contribuições teóricas, mas buscou estabelecer diálogos entre os autores, evidenciando aproximações conceituais, complementaridades e tensionamentos em torno da avaliação como mediação pedagógica. Esse movimento interpretativo aproxima-se do que Triviños (1987) define como análise qualitativa de caráter compreensivo, na qual o pesquisador busca interpretar o fenômeno a partir de seus múltiplos sentidos, respeitando sua complexidade e inserção no contexto social.

Para Triviños (1987):

> *o pesquisador qualitativo preocupa-se com o significado que os fenômenos assumem no contexto em que se inserem. O objetivo fundamental não é a quantificação dos dados, mas a compreensão dos significados, das relações e das estruturas que organizam a realidade estudada, levando em conta suas dimensões históricas e sociais (Triviños, 1987, p. 128).*

Cabe destacar que, embora a pesquisa bibliográfica não envolva investigação empírica direta, ela apresenta alcances significativos ao possibilitar a sistematização de debates, a problematização de concepções naturalizadas e a construção de interpretações fundamentadas teoricamente. Seus limites residem na dependência das produções analisadas; contudo, seus potenciais se expressam na capacidade de oferecer subsídios teóricos consistentes para a

reflexão sobre a prática pedagógica e para a ressignificação de processos avaliativos no contexto escolar.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

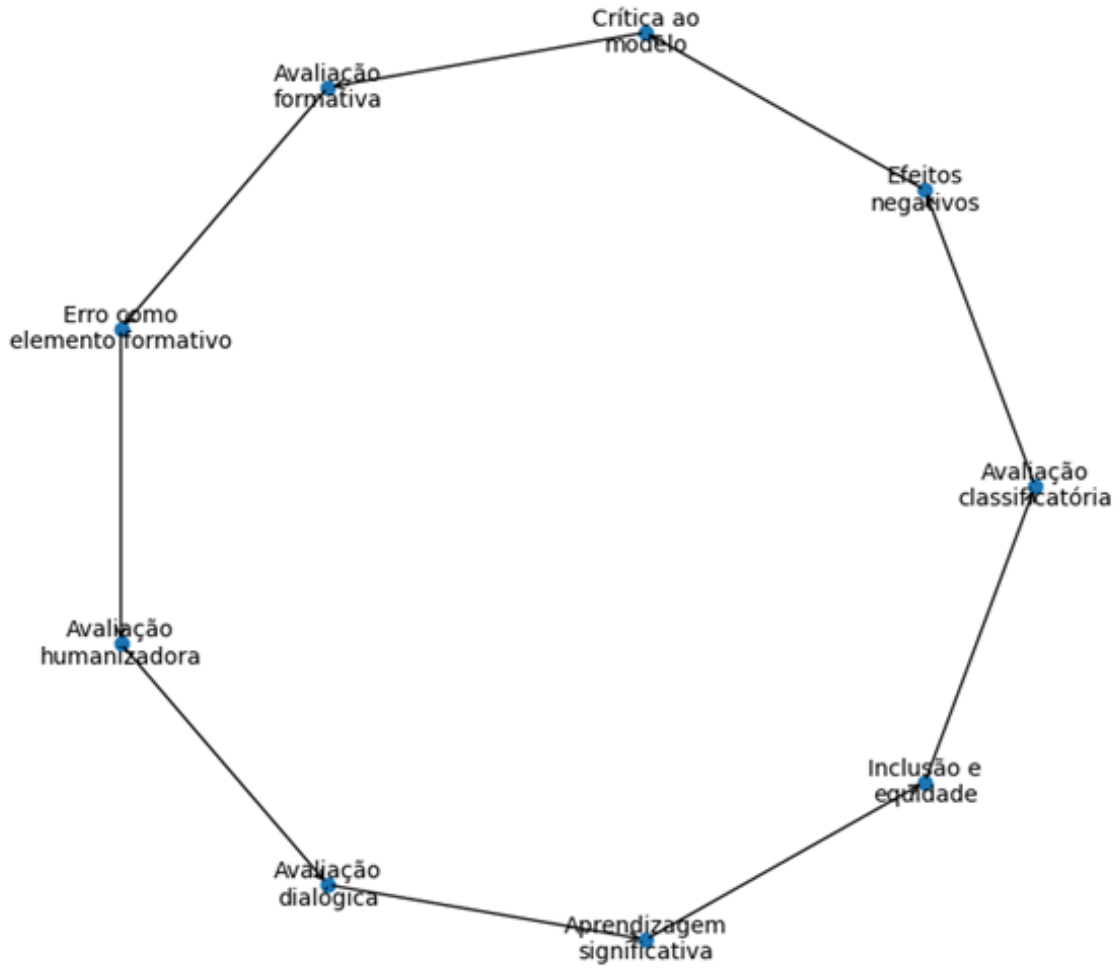
A avaliação educacional esteve, historicamente, associada a práticas de mensuração e classificação do desempenho discente, resultando em processos centrados na nota, na aprovação e na reprovação. Esse modelo avaliativo consolidou-se como parte da cultura escolar, passando a ser naturalizado como sinônimo de avaliar. A centralidade atribuída aos resultados quantitativos contribuiu para o enfraquecimento do sentido pedagógico da avaliação, reduzindo-a a um instrumento de controle e seleção dos estudantes. Para Luckesi (2011), quando a avaliação assume caráter predominantemente classificatório, ela se distancia de sua função educativa e passa a operar como mecanismo de exclusão.

Essa lógica avaliativa não apenas orienta práticas pedagógicas, mas também produz efeitos simbólicos sobre os sujeitos. A ênfase na nota e na comparação entre desempenhos tende a reforçar hierarquias escolares, afetando a autoestima, a motivação e a relação dos estudantes com o conhecimento. Nesse contexto, o fracasso escolar passa a ser compreendido como responsabilidade individual, desconsiderando fatores pedagógicos, sociais e institucionais que atravessam o processo de aprendizagem. A avaliação, assim, deixa de ser compreendida como instrumento de acompanhamento e passa a funcionar como dispositivo de julgamento.

A crítica a esse modelo tem sido amplamente discutida no campo educacional, especialmente diante da constatação de que práticas

avaliativas classificatórias pouco contribuem para a melhoria da aprendizagem. Ao se concentrar no resultado final, esse tipo de avaliação invisibiliza os processos, os percursos e as estratégias construídas pelos estudantes ao longo do aprender, limitando as possibilidades de intervenção pedagógica e de reorganização do ensino.

Figura 1 -Fluxo Conceitual da Avaliação Educacional.



Fonte : Elaborado pelos autores.

Em oposição à lógica classificatória, a avaliação formativa emerge como uma concepção que recoloca o acompanhamento da aprendizagem no centro da prática pedagógica. Para Perrenoud (1999), avaliar formativamente significa regular as aprendizagens ao longo do processo educativo, por meio de observações contínuas, intervenções pedagógicas e ajustes no ensino. Nessa perspectiva, a

avaliação deixa de ser um momento isolado e passa a integrar o cotidiano da sala de aula.

> *Esta avaliação está centrada no aluno, seu esforço, à sua forma de abordar as tarefas e às estratégias de resolução de problemas que utiliza. Ela estimula fazer uma reflexão sobre sua forma de pensar e de agir e o feedback dado pelos professores no dia a dia serve de automotivação para alcançar seus objetivos. Os procedimentos que podem ser usados nessa forma de avaliar, são debates em sala de aula par os estudantes analisarem o seu próprio desempenho, atividades em grupo para desenvolver a compreensão e a cooperação com o outro, produção de atividades diversificadas e organizadas em pastas, que que vejam o seu crescimento intelectual (Cruz, 2025, p. 9-10).*

A avaliação formativa pressupõe uma mudança de olhar sobre o aprender, compreendido como um processo dinâmico, não linear e marcado por avanços, retomadas e reconstruções. Ao acompanhar o percurso dos estudantes, o professor passa a dispor de elementos mais consistentes para compreender as dificuldades apresentadas e planejar intervenções pedagógicas mais adequadas. Trata-se, portanto, de uma avaliação que se coloca a serviço da aprendizagem, e não da seleção.

> *O objetivo é que os estudantes compreendam os conceitos profundamente, em vez de apenas os memorizarem. Isto resulta numa retenção mais duradoura do conhecimento, uma vez que os estudantes conseguem ligar os novos conteúdos aos seus conhecimentos anteriores, tornando a aprendizagem mais sólida (Silva; Santos, 2024, p. 11).*

Nesse contexto, o erro assume um papel pedagógico central. Longe de ser compreendido como falha a ser punida, o erro passa a ser reconhecido como expressão das hipóteses elaboradas pelos estudantes em seu processo de construção do conhecimento. Segundo Luckesi (2011), o erro oferece informações valiosas sobre o modo como o estudante está pensando e aprendendo, constituindo-se como ponto de partida para a intervenção pedagógica. Ressignificar o erro implica romper com a lógica punitiva e compreender o aprender como processo de experimentação e reconstrução.

A valorização do erro como elemento formativo contribui para a construção de um ambiente pedagógico mais acolhedor, no qual os estudantes se sentem autorizados a tentar, errar e refletir sobre suas próprias aprendizagens. Essa postura favorece o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade discente, ao mesmo tempo em que fortalece o vínculo pedagógico entre professores e estudantes.

A avaliação humanizadora amplia o debate sobre a avaliação formativa ao incorporar, de modo explícito, a dimensão ética e relacional do ato de avaliar. Ao reconhecer os estudantes como

sujeitos históricos, sociais e culturais, essa perspectiva valoriza os diferentes tempos, ritmos e modos de aprender, compreendendo a avaliação como prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento integral dos sujeitos. Hoffmann (2014) enfatiza que avaliar, nessa concepção, implica acompanhar processos, dialogar com os estudantes e construir sentidos compartilhados para a aprendizagem.

> *Por isso a avaliação humanizada deve ter o objetivo de acompanhar o caminho que cada aluno percorre para buscar e descobrir suas reais necessidades e apontar caminhos para construir novas formas de aprendizagem, isto é, contextualizando com sua vivência e valorizando sua cultura. De que forma? Valorizando suas experiencias, interesses, habilidades, sua participação, estimular sua criatividade e autonomia. Encorajá-los a expor e discutir suas ideias, considerar suas capacidades de resolver problemas, incentivar fazer trabalhos em grupo e cooperar com os colegas, usar recursos multimídia, como vídeos, jogos, imagens, áudios, aplicativos didáticos, etc. (Cruz, 2025, p. 7).*

Ao conceber a educação como prática de liberdade, ética e diálogo, Freire (1996) afirma que ensinar e avaliar são atos indissociáveis de uma postura crítica e comprometida com a humanização dos sujeitos. O diálogo, nesse horizonte, não se limita à comunicação verbal, mas envolve escuta sensível, respeito e reconhecimento dos

saberes dos educandos como ponto de partida do processo educativo.

A avaliação dialógica, inspirada na pedagogia freiriana, pressupõe a participação ativa dos estudantes na reflexão sobre seus próprios percursos de aprendizagem. Práticas como a autoavaliação, a avaliação compartilhada e a reflexão coletiva contribuem para que os estudantes desenvolvam maior consciência sobre seus avanços e dificuldades, fortalecendo sua autonomia e seu protagonismo no processo educativo. Avaliar, assim, deixa de ser um ato unilateral e passa a configurar-se como espaço de diálogo e mediação do conhecimento.

A dimensão ética da avaliação humanizadora também se expressa na responsabilidade do educador sobre os efeitos pedagógicos e simbólicos de suas práticas avaliativas. Avaliar implica assumir compromissos com a dignidade dos sujeitos, com a justiça educacional e com a construção de relações pedagógicas mais equitativas. Nessa perspectiva, a avaliação não pode ser compreendida como instrumento neutro, mas como prática carregada de intencionalidades e implicações formativas (Freire, 1996).

A articulação entre avaliação humanizadora e aprendizagem significativa reforça a compreensão do aprender como construção de sentidos. A aprendizagem significativa relaciona-se à integração entre novos conhecimentos e as experiências prévias dos estudantes, considerando seus contextos sociais, culturais e escolares. Quando a avaliação acompanha esse processo, ela contribui para que o estudante compreenda o sentido do que aprende, fortalecendo sua relação com o conhecimento.

Instrumentos avaliativos qualitativos, como registros reflexivos, portfólios e devolutivas descritivas, assumem papel central nessa perspectiva. Hoffmann (2014), ressalta que tais instrumentos permitem acompanhar os percursos formativos de maneira mais ampla, possibilitando intervenções pedagógicas mais sensíveis e contextualizadas. Ao invés de se limitar à atribuição de notas, a avaliação passa a produzir devolutivas que orientam o estudante em seu processo de aprendizagem.

A avaliação humanizadora também se articula a práticas pedagógicas inclusivas, ao reconhecer a diversidade de modos de aprender e as singularidades dos estudantes. Ao romper com padrões homogêneos de avaliação, essa perspectiva contribui para a redução de processos de exclusão escolar e para a promoção de maior equidade no acompanhamento das aprendizagens. Avaliar, nesse sentido, implica reconhecer diferenças e construir estratégias pedagógicas que favoreçam a participação e o desenvolvimento de todos os estudantes.

Assim, avaliar em perspectiva humanizadora significa articular acompanhamento contínuo, diálogo, ética e construção de sentidos no aprender. Trata-se de reafirmar a avaliação como prática pedagógica formativa e mediadora, comprometida com a aprendizagem significativa e com a construção de relações educativas mais justas e humanizadas no contexto escolar.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

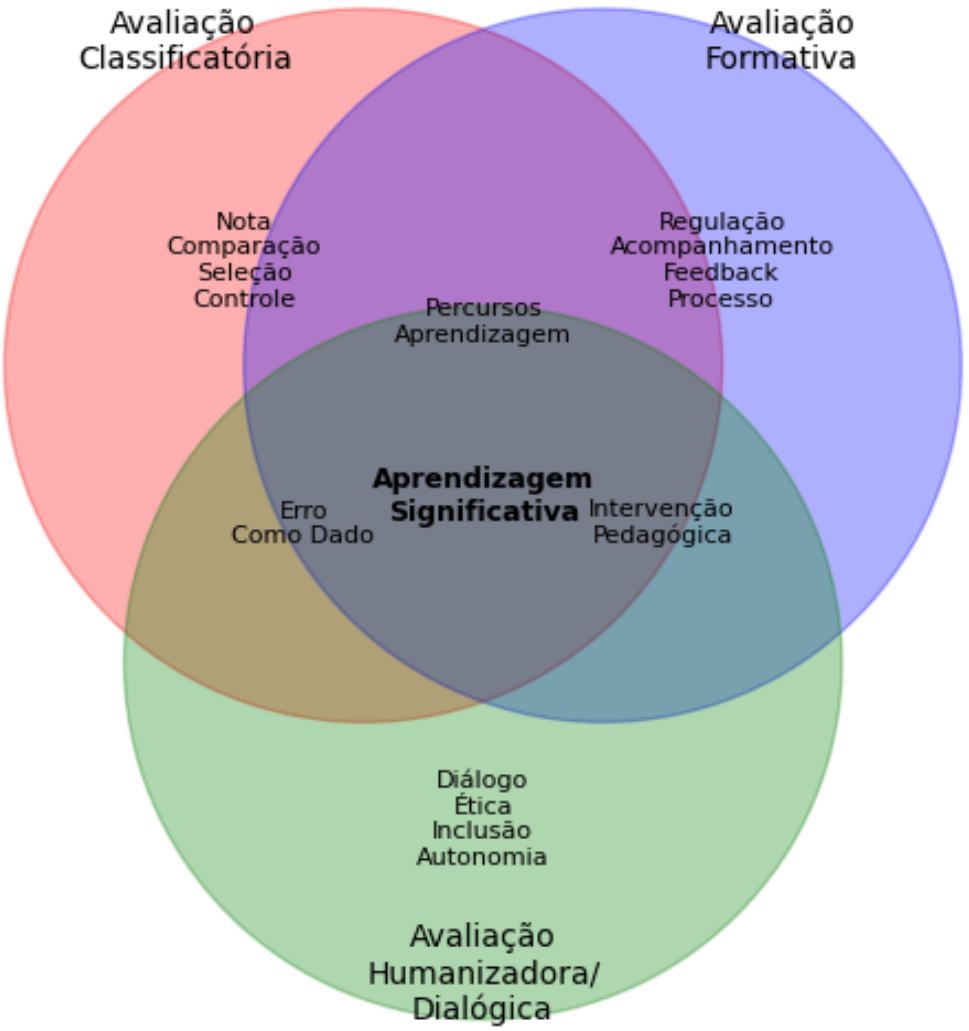
A análise da literatura evidencia uma convergência consistente entre os autores no que se refere à necessidade de superação das práticas avaliativas classificatórias e seletivas ainda predominantes no

contexto escolar. Luckesi (2011) e Hoffmann (2014) indicam que a centralidade da nota, da prova e da reprovação compromete o sentido pedagógico da avaliação, reforçando processos de exclusão e fragilizando o acompanhamento efetivo das aprendizagens. Esse consenso teórico revela que a crítica à avaliação tradicional ultrapassa o plano técnico, envolvendo uma revisão ética e pedagógica do ato de avaliar.

Os resultados apontam que a avaliação humanizadora se consolida como um caminho teórico e prático para compreender a aprendizagem como processo contínuo, situado e significativo. Ao deslocar o foco do resultado para o percurso, essa perspectiva permite que a avaliação se constitua como prática de acompanhamento, mediação e orientação das aprendizagens. Perrenoud (1999) contribui para esse entendimento ao conceber a avaliação formativa como instrumento de regulação das aprendizagens, capaz de orientar intervenções pedagógicas e favorecer o desenvolvimento progressivo dos estudantes.

Nesse sentido, a avaliação deixa de assumir caráter terminal e passa a integrar o cotidiano do ensino, oferecendo subsídios para a reorganização constante das práticas pedagógicas. Os autores analisados convergem ao afirmar que a avaliação, quando compreendida como processo, amplia as possibilidades de intervenção docente e fortalece o vínculo entre ensino e aprendizagem, rompendo com a lógica de verificação pontual do rendimento escolar.

Figura 2 – Modelos avaliativos e suas convergências.



Fonte: Elaborado pelos autores.

O diálogo, na perspectiva freiriana, emerge como elemento estruturante das práticas avaliativas humanizadas. Freire (1996) compreende o diálogo como fundamento da relação pedagógica, sustentado pela escuta sensível, pelo respeito e pelo reconhecimento dos saberes dos educandos. No campo da avaliação, essa dimensão dialógica possibilita a construção de espaços de reflexão compartilhada sobre o aprender, deslocando o estudante da posição de objeto avaliado para a condição de sujeito do processo educativo.

A presença do diálogo na avaliação contribui para a construção de relações pedagógicas mais horizontais, nas quais o estudante participa ativamente da compreensão de seus percursos de aprendizagem. Práticas avaliativas dialógicas favorecem a explicitação de critérios, a reflexão conjunta sobre avanços e dificuldades e a corresponsabilização pelo processo de aprender, fortalecendo a autonomia discente e o sentido formativo da avaliação.

Outro resultado recorrente na literatura refere-se à ressignificação do erro no processo educativo. Em uma perspectiva humanizadora e formativa, o erro deixa de ser interpretado como falha a ser penalizada e passa a ser compreendido como elemento constitutivo da aprendizagem. Luckesi (2011) destaca que o erro revela hipóteses elaboradas pelos estudantes e oferece ao professor importantes indicadores para a reorganização do trabalho pedagógico.

A valorização pedagógica do erro contribui para a construção de ambientes educativos mais acolhedores, nos quais o estudante se sente autorizado a experimentar, refletir e reconstruir seus conhecimentos. Esse movimento favorece o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade discente, ao mesmo tempo em que fortalece o acompanhamento das aprendizagens e o compromisso do professor com intervenções pedagógicas mais sensíveis e contextualizadas.

As práticas avaliativas processuais, como registros reflexivos, portfólios, devolutivas qualitativas e acompanhamento contínuo, mostram-se fundamentais para o fortalecimento do vínculo pedagógico. Hoffmann (2014) evidencia que esses instrumentos permitem compreender os percursos formativos dos estudantes de

modo mais amplo, superando a lógica da avaliação pontual e possibilitando uma intervenção pedagógica mais consistente e dialógica.

A avaliação formativa também se destaca por favorecer a autonomia discente, na medida em que envolve os estudantes na compreensão de seus próprios percursos de aprendizagem. Conforme Perrenoud (1999), ao participar ativamente do processo avaliativo, o estudante desenvolve maior consciência sobre seus avanços, dificuldades e possibilidades, assumindo papel mais ativo e responsável em sua formação escolar.

Outro resultado relevante da análise diz respeito à articulação entre avaliação humanizadora e práticas pedagógicas inclusivas. Ao reconhecer a diversidade de modos de aprender e os diferentes ritmos de desenvolvimento, essa perspectiva avaliativa contribui para a redução de processos de exclusão escolar, promovendo maior equidade no acompanhamento das aprendizagens. A avaliação, nesse contexto, deixa de operar como mecanismo de seleção e passa a atuar como instrumento de justiça educacional.

A dimensão ética da avaliação, amplamente discutida por Freire (1996), reforça o compromisso da prática avaliativa com a formação humana e com a dignidade dos sujeitos. Avaliar implica assumir responsabilidade sobre os efeitos pedagógicos e simbólicos do ato avaliativo, compreendendo-o como parte integrante do projeto educativo da escola. Essa compreensão tensiona práticas naturalizadas e exige do educador uma postura ética e reflexiva diante do processo avaliativo.

Por fim, a literatura analisada aponta a formação docente como condição indispensável para a consolidação de práticas avaliativas humanizadoras. A construção de uma cultura avaliativa formativa, dialógica e inclusiva demanda processos formativos que problematizem concepções tradicionais de avaliação e favoreçam a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, reconhecendo o professor como sujeito em permanente formação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que a avaliação em perspectiva humanizadora se configura como prática pedagógica integrada ao processo educativo, orientada pelo acompanhamento contínuo das aprendizagens e pelo reconhecimento dos estudantes como sujeitos do aprender. Ao romper com modelos avaliativos classificatórios, seletivos e excludentes, essa concepção reafirma o caráter formativo da avaliação e seu compromisso com a construção de sentidos no processo educativo.

A articulação entre avaliação formativa e aprendizagem significativa permite compreender o aprender como um processo contínuo, marcado por avanços, retomadas e reorganizações. Nessa dinâmica, o erro assume papel pedagógico fundamental, deixando de ser compreendido como falha e passando a orientar intervenções docentes mais sensíveis aos percursos, aos tempos e às necessidades dos estudantes. Perrenoud (1999) destaca que essa compreensão fortalece o papel regulador da avaliação e amplia as possibilidades de intervenção pedagógica orientada à aprendizagem.

O diálogo, confere à avaliação uma dimensão ética e relacional, ao fortalecer a escuta, o respeito e o reconhecimento dos saberes dos educandos. Avaliar, nesse horizonte, implica assumir uma postura pedagógica comprometida com a autonomia, a reflexão crítica e a construção compartilhada do conhecimento, reconhecendo a avaliação como espaço de mediação e não de punição (Freire, 1996).

Os resultados discutidos também apontam que a avaliação humanizadora contribui para práticas pedagógicas mais inclusivas, ao reconhecer a diversidade de modos de aprender e ao tensionar padrões homogêneos de avaliação. Ao atuar como instrumento de justiça educacional, a avaliação amplia as possibilidades de permanência e aprendizagem dos estudantes, especialmente daqueles historicamente marginalizados no espaço escolar, reafirmando seu papel social no interior da escola (Luckesi, 2011).

Destaca-se, ainda, que a consolidação de práticas avaliativas humanizadoras está diretamente relacionada à formação docente. Investir em processos formativos que problematizem concepções tradicionais de avaliação e promovam a reflexão crítica sobre a prática pedagógica mostra-se condição essencial para a construção de uma cultura avaliativa ética, dialógica e formativa.

Além disso, compreender a avaliação como prática humanizadora implica reconhecer que ela não se esgota em procedimentos ou instrumentos, mas se constitui como expressão das concepções pedagógicas que orientam o trabalho docente e o projeto educativo da escola. Avaliar envolve escolhas éticas e políticas que impactam diretamente as relações pedagógicas e as experiências escolares dos estudantes.

A centralidade do diálogo, conforme defendido por Paulo Freire, reforça que a avaliação humanizadora está intrinsecamente vinculada a uma concepção de educação comprometida com a emancipação dos sujeitos. Nesse sentido, a avaliação assume função mediadora e formativa, ao favorecer a reflexão crítica sobre o aprender e ao fortalecer a participação ativa dos estudantes em seus percursos formativos, reafirmando o caráter ético e político da prática pedagógica.

Ressalta-se, ainda, que a efetivação da avaliação em perspectiva humanizadora demanda condições institucionais que sustentem mudanças nas práticas escolares. A formação docente, inicial e continuada, apresenta-se como espaço privilegiado para a construção de referenciais teórico-práticos alinhados à avaliação formativa, dialógica e inclusiva. Conforme Hoffmann (2014), a consolidação de uma cultura avaliativa comprometida com a aprendizagem significativa depende do investimento em processos formativos que favoreçam a reflexão sobre a prática e a ressignificação do papel da avaliação no cotidiano escolar.

Diante do exposto é possível afirmar que a avaliação humanizadora constitui um caminho consistente para a promoção da aprendizagem significativa e para a construção de uma escola comprometida com a formação integral dos sujeitos e com a justiça educacional. Reafirma-se a avaliação como prática pedagógica mediadora, ética e dialógica, capaz de contribuir para relações educativas mais humanas, inclusivas e socialmente comprometidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASEIRO, Cíntia Camargo Furquim; GEBRAN, Raimunda Abou. Avaliação formativa: concepção, práticas e dificuldades. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 15, n. 16, p. 141-161, jan./dez. 2008.

CRUZ, Luciane Pereira da. Educação de jovens e adultos: avaliação humanizada e contextualizada. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 11, n. 2, fev. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

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

SILVA, Taiana Ribeiro da; SANTOS, Tiago Veloso dos. **Guia pedagógico**: educar para humanizar. Belém: IFPA, 2024. 25 p. Produto educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação

em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

---

[1] Mestra em Matemática. Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[2] Pós-graduado em Metodologia do Ensino de Matemática. Instituto Federal do Ceará (IFCE). E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[3] Especialista em Gestão Educacional. Uninassau. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[4] Mestre em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[5] Especialista em Matemática. Universidade Regional do Cariri (URCA). E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[6] Mestre em Ciência da Linguagem. Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[7] Mestre em Educação. Universidad Del Sol (UNADES). E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[8] Psicanalista, Licenciado em Pedagogia. Faculdade do Estado de São Paulo (ESP). E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[9] Mestra em Educação. Universidade Del Sol (UNADES). E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[10] Pós-Graduada em Gestão e Coordenação Escolar. Faculdade Vale do Jaguaribe-FVG. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[11] Mestre em Matemática. Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[12] Especialista em Alfabetização e Multiletramentos. Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[13] Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Faculdade Kurios (Maranguape). E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.