

AVALIAÇÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DO SUJEITO: ENTRE REGULAÇÃO, APRENDIZAGEM E EMANCIPAÇÃO

SCHOOL ASSESSMENT AND THE FORMATION OF THE INDIVIDUAL:
BETWEEN REGULATION, LEARNING, AND EMANCIPATION

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 15/04/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/776231977](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/776231977)

André Costa da Silva¹

Leomar Campelo Costa²

Maria Farias Matias³

Álamo Medeiros⁴

RESUMO

A avaliação escolar ocupa lugar estruturante nos processos educativos, configurando-se como prática que ultrapassa a mera verificação de resultados e atravessa as dinâmicas de ensino, aprendizagem e organização do trabalho pedagógico. Este artigo tem como objetivo analisar as diferentes funções da avaliação escolar : formativa, regulatória e emancipatória, no contexto da educação básica brasileira, examinando suas implicações pedagógicas, políticas e sociais. A pesquisa é de natureza qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica de autores como Luckesi (2011), Hoffmann (2014) e Perrenoud (1999), articulada com publicações indexadas no SciELO e documentos normativos nacionais. A análise revela que, quando orientada por lógicas quantitativas e meritocráticas, a avaliação tende a reproduzir desigualdades e a reduzir o processo educativo a indicadores de desempenho. Em contrapartida, a perspectiva formativa emerge como possibilidade concreta de construção de relações pedagógicas mais dialógicas, centradas no acompanhamento contínuo do estudante, na valorização de seus percursos e no desenvolvimento da autonomia. Conclui-se que ressignificar a avaliação, vinculando-a a uma concepção ética e emancipadora de educação, exige tanto reformulação das políticas educacionais quanto investimento consistente na formação docente.

Palavras-chave: Avaliação Escolar; Avaliação Formativa; Aprendizagem; Emancipação; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

School assessment occupies a structuring place in educational processes, configuring itself as a practice that goes beyond the mere verification of results and permeates the dynamics of teaching, learning, and the organization of pedagogical work. This article aims

to analyze the different functions of school assessment: formative, regulatory, and emancipatory, in the context of Brazilian basic education, examining their pedagogical, political, and social implications. The research is qualitative in nature, based on a bibliographic review of authors such as Luckesi (2011), Hoffmann (2014), and Perrenoud (1999), articulated with publications indexed in SciELO and national normative documents. The analysis reveals that, when guided by quantitative and meritocratic logics, assessment tends to reproduce inequalities and reduce the educational process to performance indicators. In contrast, the formative perspective emerges as a concrete possibility for building more dialogical pedagogical relationships, centered on the continuous monitoring of the student, the valuing of their learning paths, and the development of autonomy. It is concluded that re-signifying assessment, linking it to an ethical and emancipatory conception of education, requires both a reformulation of educational policies and consistent investment in teacher training.

Keywords: School Assessment; Formative Assessment; Learning; Emancipation; Pedagogical Practice.

1. INTRODUÇÃO

Toda vez que um professor entrega uma prova corrigida, algo mais do que uma nota é comunicado. Ali, condensado em números ou conceitos, está uma mensagem sobre o que a escola considera valioso, quem ela reconhece como capaz e que tipo de sujeito ela espera formar. A avaliação escolar raramente é discutida nesses termos, contudo, ela costuma aparecer como um procedimento técnico, neutro, quase burocrático. Essa aparência não resiste à análise.

Ao longo da história da educação brasileira, a avaliação foi construída sobre pilares positivistas de mensuração e classificação, associados a exames, notas e rankings que moldaram práticas pedagógicas inteiras. Essa herança ancora a avaliação em uma função regulatória que, muitas vezes, opera em detrimento dos próprios sujeitos que deveria apoiar. Estudantes com trajetórias não lineares, marcadas por desigualdades sociais, culturais e econômicas, acabam capturados por sistemas que os medem com a mesma régua que mede os outros e os encontram, previsível e sistematicamente, deficientes.

A segunda metade do século XX foi palco de deslocamentos teóricos importantes nesse campo. Autores como Luckesi (2011), Hoffmann (2014) e Perrenoud (1999) trouxeram para o centro do debate a ideia de que avaliar pode ser, antes de tudo, um ato pedagógico comprometido com a aprendizagem. Não uma fotografia do que o aluno sabe num dado momento, mas um acompanhamento vivo do que ele está construindo. Essa distinção, aparentemente simples, implica uma mudança de postura que vai muito além de diversificar instrumentos avaliativos.

No contexto brasileiro contemporâneo, a tensão entre essas perspectivas se intensifica com a expansão das avaliações em larga escala como SAEB, Prova Brasil e ENEM, que passaram a orientar currículos, gestões e até carreiras docentes. Pesquisas recentes indexadas no SciELO documentam como esse movimento, ao articular desempenho com responsabilização e meritocracia, pode distorcer o sentido da educação pública, transformando escolas em máquinas de produzir índices.

Diante desse cenário, este artigo analisa a avaliação escolar a partir de suas múltiplas funções: regulatória, formativa e emancipatória, examinando suas implicações para a formação dos sujeitos na educação básica. Busca-se, ainda, discutir em que medida a avaliação pode contribuir para a construção de sujeitos críticos e autônomos, articulando-se a uma concepção de educação comprometida com a emancipação.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. A Herança da Medição: Avaliação Como Classificação

A avaliação escolar não surgiu como prática formativa. Nasceu e, em muitos contextos, ainda funciona como mecanismo de seleção e diferenciação social. Modelos psicométricos do início do século XX consolidaram a ideia de que o desempenho dos estudantes poderia ser capturado, com precisão, por instrumentos padronizados. Essa crença moldou décadas de práticas pedagógicas e está longe de ter desaparecido.

Para Luckesi (2011), essa concepção reduziu a avaliação a um instrumento de verificação pontual, cujo foco recai sobre a classificação e a decisão de aprovar ou reprovar. O problema não é apenas pedagógico: é ético. Quando a nota se torna o fim em si mesma, o processo de aprender passa a ser subordinado ao processo de pontuar. Os estudantes aprendem a se preparar para provas, não necessariamente a compreender o mundo.

Hoffmann (2014) aprofunda essa crítica ao identificar como a centralidade atribuída à nota distorce as relações pedagógicas. Professores que avaliam sob pressão de resultados tendem a homogeneizar expectativas e a tratar diferenças de ritmo e trajetória

como déficits individuais. O estudante que não se encaixa no padrão é reprovado; raramente o sistema pergunta por quê.

Estudos no campo da educação corroboram essa análise ao evidenciar que avaliações baseadas em critérios padronizados não capturam adequadamente as condições sociais, econômicas e culturais que influenciam o desempenho escolar. A meritocracia, nesse contexto, opera como metáfora de uma competição cujo ponto de partida é pressuposto como equivalente, embora empiricamente desigual (Almeida, 2022). Tal racionalidade contribui para a naturalização das desigualdades e, simultaneamente, para sua legitimação no interior do sistema educacional.

2.2. A Virada Formativa: Avaliação Como Acompanhamento

Em contraposição à tradição classificatória, a avaliação formativa propõe um deslocamento radical de perspectiva: do produto para o processo, do resultado para o percurso. Perrenoud (1999) a define como aquela que permite regular as aprendizagens em curso, oferecendo subsídios contínuos para a reorganização das práticas pedagógicas. O professor deixa de ser o árbitro que julga e passa a ser o interlocutor que acompanha.

Esse movimento implica reconhecer o erro como dado pedagógico, não como falha moral. Quando um estudante erra, ele não está simplesmente revelando incompetência: está sinalizando onde o processo de construção do conhecimento encontrou um obstáculo. A avaliação formativa aproveita esse sinal para intervir, não para punir. É uma diferença que parece sutil na teoria, mas que transforma completamente a experiência de estar na escola.

Santos (2016), em estudo publicado na revista *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, indexada no SciELO, investigou a relação entre avaliação somativa e formativa na prática pedagógica cotidiana, argumentando que as duas modalidades não são necessariamente incompatíveis; o desafio está em como o professor as articula. A autora identifica um conjunto de princípios que tornam possível essa complementaridade, entre eles a clareza dos critérios avaliativos compartilhados com os estudantes e a oferta sistemática de feedback.

O feedback, aliás, emerge em diferentes pesquisas como elemento central da avaliação formativa. Não o feedback corretivo e pontual que acompanha a devolução de uma prova, mas um processo contínuo de comunicação entre professor e aluno sobre o que está sendo aprendido, o que ainda falta e como avançar. Essa prática supõe tempo, intenção pedagógica e um modelo de docência que vai na contramão da sobrecarga que caracteriza grande parte das escolas públicas brasileiras.

Em consonância, Freitas (2012) ao analisar práticas avaliativas em diferentes contextos escolares identificou que, embora professores reconheçam o valor da avaliação formativa, sua efetivação esbarra em obstáculos estruturais: turmas numerosas, pressão por cumprimento curricular, ausência de formação continuada e a força inercial das culturas avaliativas tradicionais. O discurso formativo, em muitos casos, coexiste com práticas classificatórias quase inalteradas (FREITAS, 2012).

2.3. A Dimensão Política da Avaliação em Larga Escala

A discussão sobre avaliação escolar não pode ficar restrita à sala de aula. Nas últimas três décadas, o Brasil consolidou um sistema de avaliação em larga escala : SAEB, Prova Brasil, ENEM e IDEB, que passou a exercer influência determinante sobre currículos, projetos pedagógicos e até sobre a distribuição de recursos públicos. Esse movimento insere a avaliação num campo de disputas que vai muito além do pedagógico.

Ball (2001) oferece ferramentas conceituais precisas para compreender esse fenômeno. Em seu trabalho sobre diretrizes políticas globais e relações locais em educação, o autor mostra como a lógica da performatividade, entendida como a cultura da prestação de contas mensurada por indicadores, transforma escolas, professores e estudantes em objetos de monitoramento e responsabilização. A qualidade da educação passa a ser definida por aquilo que os testes conseguem capturar, que é sempre menos do que o processo educativo efetivamente comporta.

Pesquisas recentes publicadas em periódicos do SciELO mostram que, ao longo de três décadas, as avaliações em larga escala no Brasil foram progressivamente atreladas a finalidades que extrapolam o diagnóstico pedagógico: ranqueamento de escolas e redes, responsabilização unilateral de gestores e professores, e até vinculação com bonificações salariais. Essa trajetória aprofundou um estreitamento curricular preocupante: escolas que ensinam para o teste, professores que apostilam conteúdos e estudantes que aprendem a marcar gabaritos (FREITAS, 2007).

Há ainda um problema de invisibilidade que não pode ser ignorado. Pesquisadores que analisam os processos de invisibilização produzidos pelas avaliações em larga escala identificam que grupos

minorizados, como estudantes com deficiência, estudantes negros e estudantes de territórios periféricos, tendem a ser sistematicamente subrepresentados ou excluídos das análises de desempenho, o que mascara desigualdades estruturais e perpetua a naturalização das diferenças de resultado (SOUSA; ARCAS, 2010). As médias escondem o que acontece nas bordas, e é nas bordas que a exclusão se materializa.

Isso não significa que as avaliações em larga escala sejam descartáveis. Pesquisadores apontam que os dados por elas produzidos podem ter valor diagnóstico relevante quando articulados à avaliação institucional das escolas e quando ancorados em concepções de qualidade que vão além da eficiência técnica. O problema está nos usos que se faz desses dados, bem como no silêncio sobre o que eles não conseguem capturar.

2.4. Avaliação e Formação do Sujeito: a Dimensão Emancipatória

Há uma pergunta que percorre este artigo e que precisa ser enunciada com clareza: para que serve a avaliação escolar? Se a resposta é classificar, selecionar e certificar, então a tradição examinatória já cumpriu seu papel há muito tempo. Mas se a resposta envolve a formação de sujeitos capazes de compreender o mundo e de nele intervir com autonomia e criticidade, então a avaliação precisa de outro projeto.

A perspectiva emancipatória da avaliação tem em Paulo Freire uma referência incontornável. Em *Pedagogia da Autonomia* (1996), Freire argumenta que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção e construção. Nesse sentido, avaliar também não pode ser transferir um veredicto pois precisa ser

um momento de construção compartilhada de sentido sobre o que foi aprendido e o que ainda está por aprender.

Nesse sentido, Mattos et al. (2013), sustentam que a construção da autonomia do educando é inseparável de práticas avaliativas que o reconheçam como sujeito ativo do próprio processo de aprendizagem. Isso implica práticas de autoavaliação, não como formalidade cumprida ao final de um bimestre, mas como exercício contínuo e orientado de metacognição. O estudante que aprende a olhar para o próprio percurso e a identificar seus pontos de avanço e suas dificuldades está desenvolvendo uma competência que vai muito além do conteúdo curricular.

A autoavaliação, quando integrada a uma proposta pedagógica coerente, contribui para deslocar o poder da avaliação de lugar. Em vez de ser algo que o professor faz ao aluno, ela passa a ser algo que professor e aluno fazem juntos, o que, em si, já é uma forma de educação para a democracia. Afonso (2000) propõe justamente essa distinção entre uma avaliação orientada para a regulação e uma avaliação orientada para a emancipação, argumentando que a segunda exige intencionalidade política, não apenas competência técnica.

3. METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica. A opção por esse percurso metodológico justifica-se pela natureza do objeto investigado que é de compreender as funções da avaliação escolar implica analisar concepções, disputas teóricas e contextos históricos que se expressam, fundamentalmente, na

produção acadêmica e nos documentos que orientam as políticas educacionais.

Foram também analisados documentos normativos que orientam as práticas avaliativas no Brasil: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e publicações do INEP sobre os sistemas de avaliação em larga escala. A análise buscou identificar as concepções de avaliação presentes nesses textos e tencioná-las com o debate acadêmico.

O procedimento analítico adotado foi a leitura interpretativa e a articulação temática das fontes, organizando as discussões em torno de três eixos: avaliação e regulação, avaliação e aprendizagem, e avaliação e emancipação. Buscou-se, ao longo da análise, manter visível a dimensão política dos debates, evitando reduzir questões de poder e de desigualdade a problemas meramente técnicos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. Quando a Avaliação Classifica e Exclui

O primeiro e mais persistente resultado desta análise é a constatação de que a avaliação classificatória não é um acidente histórico; ela é funcional a determinadas concepções de escola e de sociedade. Uma escola que precisa selecionar, ordenar e certificar produz, naturalmente, uma avaliação orientada para esses fins. O problema é que esse modelo opera sobre uma ficção: a de que todos partem das mesmas condições.

Estudos sobre meritocracia e desigualdade educacional evidenciam, de forma consistente, as limitações desse modelo interpretativo. A

suposição de que o desempenho escolar decorre exclusivamente de esforço e capacidade individuais ignora a incidência de determinantes estruturais amplamente documentados pela sociologia da educação, entre os quais se destacam a renda familiar, o acesso a bens culturais, as condições de moradia e o histórico de escolarização dos pais. Ao desconsiderar tais variáveis, a avaliação abandona qualquer pretensão de neutralidade e passa a operar como mecanismo de legitimação de desigualdades preexistentes (Callegario et al., 2025)

No contexto brasileiro, a ampliação das avaliações em larga escala nas últimas décadas intensificou esse quadro. Pesquisas apontam que o IDEB, principal indicador de qualidade da educação básica, pode produzir efeitos de ocultamento ao sintetizar realidades heterogêneas em médias agregadas (Ernica, et al., 2024). Esse procedimento tende a invisibilizar trajetórias marcadas por aprendizagem insuficiente, especialmente entre estudantes das camadas populares, cuja progressão escolar muitas vezes atende a exigências sistêmicas de desempenho. Quando a avaliação não distingue os processos efetivos de aprendizagem dos sujeitos envolvidos, sua função pedagógica se esvazia e cede lugar a uma racionalidade estritamente estatística.

Há também um efeito colateral sobre o trabalho docente que merece atenção. Professores que ensinam sob a pressão constante de resultados externos tendem a estreitar o currículo, a selecionar conteúdos em função dos descritores testados e a sacrificar dimensões da formação humana que os testes simplesmente não medem. Esse estreitamento não é uma escolha individual uma vez que é uma resposta racional a um sistema que avalia o ensinável e ignora o essencial (Gesqui, 2015).

4.2. A Avaliação Formativa Como Possibilidade Real e Seus Limites

A avaliação formativa não é uma utopia pedagógica. Há evidências consistentes, na literatura nacional e internacional, de que práticas avaliativas orientadas para a aprendizagem produzem resultados significativos no desenvolvimento dos estudantes. O que está em questão não é se funciona, mas sob quais condições.

Perrenoud (1999) é preciso ao afirmar que a avaliação formativa não se realiza simplesmente pela adoção de novos instrumentos. Ela exige uma mudança de postura do professor, do árbitro que julga para o mediador que acompanha, e uma reorganização do tempo pedagógico que permita o acompanhamento individualizado das aprendizagens. Em turmas de trinta ou quarenta estudantes, com jornadas fragmentadas e conteúdos extensos, essa mudança é possível, mas exige condições estruturais que boa parte das escolas públicas brasileiras não possui.

Esse é um ponto que a literatura tende a suavizar e que precisa ser dito com clareza: propor avaliação formativa sem garantir as condições para sua realização é transformar uma perspectiva emancipadora em mais uma demanda sobre professores já sobrecarregados. A responsabilidade pela mudança avaliativa não pode recair exclusivamente sobre os docentes; ela precisa ser assumida pelas políticas educacionais, pelas gestões escolares e pela formação inicial e continuada.

Beber, Bonfiglio e Candaten (2014), em estudo sobre autorregulação e metacognição, sustentam que a construção da autonomia do educando é inseparável de práticas avaliativas que o reconheçam

como sujeito ativo do próprio processo de aprendizagem. Isso implica práticas de autoavaliação, não como formalidade cumprida ao final de um bimestre, mas como exercício contínuo e orientado de metacognição. O estudante que aprende a olhar para o próprio percurso e a identificar seus pontos de avanço e suas dificuldades está desenvolvendo uma competência que vai muito além do conteúdo curricular.

Quanto ao erro, a avaliação formativa produz uma reviravolta conceitual importante. Na tradição classificatória, errar é falhar, e a prova existe, em grande medida, para contabilizar falhas. Na perspectiva formativa, o erro é dado de aprendizagem: ele revela o estado atual da compreensão do estudante e aponta onde o ensino precisa intervir. Tratar o erro dessa forma exige do professor uma postura epistemológica diferente e uma disponibilidade afetiva que também é pedagógica.

4.3. Avaliação, Autonomia e o Sujeito Que a Escola Quer Formar

Há um fio que conecta as discussões anteriores e que precisa ser explicitado: a avaliação escolar forma subjetividades. Não apenas certifica ou reprova; ela transmite mensagens sobre quem o estudante é, o que ele vale e o que se espera dele. Quando essas mensagens são repetidas ao longo de anos, elas se tornam parte do modo como os estudantes se percebem como aprendizes e como cidadãos.

Estudos sobre autonomia no ambiente escolar (Paro, 2011; Santos e Coelho, 2020) mostram que, desde a filosofia iluminista até as pedagogias críticas contemporâneas, a educação tem sido concebida como projeto de emancipação, de formação de sujeitos

capazes de se autodeterminar. A avaliação, nesse contexto, não pode ser reduzida a um termômetro do quanto do currículo foi assimilado. Ela precisa ser também um espaço de construção de autonomia intelectual.

A autoavaliação emerge, nesse quadro, como prática pedagógica de especial relevância. Quando o estudante é convocado a refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem, identificando o que compreendeu, o que ainda não compreendeu e o que poderia fazer de diferente, ele está exercitando uma competência metacognitiva que transcende qualquer disciplina. Está aprendendo a aprender, que é, em última instância, a competência mais duradoura que a escola pode oferecer.

Freire (1996) insiste que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção. Uma avaliação coerente com esse pressuposto não pode ser concebida como momento de verificação do que foi depositado; precisa ser um momento de diálogo sobre o que foi construído, com o que precisa ser reconstruído e como. Isso implica que o estudante seja interlocutor do processo avaliativo, não apenas seu objeto.

Essa dimensão dialógica da avaliação está diretamente associada ao exercício de cidadania democrática. Uma escola que inclui os estudantes nos processos de avaliação, convidando-os a participar da definição de critérios, a refletir sobre seus percursos e a comunicar suas dificuldades, está ensinando, pela prática, o que significa ter voz em processos coletivos. A avaliação emancipatória não é um recurso pedagógico entre outros: é um projeto político.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação escolar configura-se como um espaço de disputa em torno dos sentidos atribuídos à aprendizagem, às finalidades da instituição escolar e ao tipo de sujeito que se pretende constituir. Ao longo da análise desenvolvida, evidenciou-se que determinadas práticas avaliativas, frequentemente naturalizadas no cotidiano educacional, operam sustentadas por pressupostos históricos e políticos que raramente são problematizados.

Nesse contexto, a avaliação de caráter classificatório, ancorada em métricas quantitativas e em lógicas meritocráticas, revela implicações que ultrapassam o plano pedagógico. Trata-se de um dispositivo que, ao desconsiderar as condições desiguais de partida, contribui para a legitimação de assimetrias sociais.

A articulação entre avaliações em larga escala e políticas de responsabilização tem produzido efeitos estruturais sobre a organização dos sistemas educacionais. Quando vinculadas a metas de desempenho e mecanismos de comparação entre escolas, essas avaliações passam a operar como dispositivos de regulação, orientando práticas institucionais e pedagógicas em função de indicadores mensuráveis. Nesse cenário, a literatura evidencia que a lógica de controle por resultados tende a redefinir prioridades no interior das escolas, deslocando o foco do processo formativo para o alcance de metas previamente estabelecidas (Werle, 2011; Bauer; Alavarse; Oliveira, 2015).

Em decorrência dessa dinâmica, observa-se uma reconfiguração do trabalho pedagógico, marcada pela centralidade dos conteúdos e habilidades avaliados nos testes padronizados. Esse movimento, descrito como estreitamento curricular, implica a redução da diversidade de experiências educativas e a priorização de

aprendizagens diretamente mensuráveis. Estudos indicam que a pressão por desempenho induz práticas de ensino voltadas à preparação para exames, o que compromete a complexidade do currículo e limita a abordagem de dimensões formativas mais amplas (Bonamino; Sousa, 2012).

Paralelamente, a ênfase em resultados agregados contribui para a invisibilização de desigualdades internas ao sistema educacional. Ao sintetizar realidades heterogêneas em indicadores únicos, tais avaliações tendem a obscurecer trajetórias marcadas por dificuldades de aprendizagem, especialmente entre estudantes das camadas populares. Esse processo pode ser compreendido como uma forma de exclusão internalizada, na medida em que a permanência no sistema não se traduz necessariamente em acesso efetivo ao conhecimento, mas em adequação aos parâmetros estatísticos estabelecidos (Freitas, 2007).

Em outra direção, a avaliação formativa apresenta-se como uma alternativa teoricamente consistente e empiricamente sustentada. Sua centralidade no acompanhamento contínuo das aprendizagens desloca o foco do produto para o processo, permitindo intervenções pedagógicas mais qualificadas. Tal perspectiva, conforme defendido por Perrenoud, Hoffmann e Luckesi, exige reconfiguração das práticas docentes, incorporação do erro como elemento analítico e reorganização das dinâmicas de ensino. Trata-se de uma transformação na racionalidade que orienta o ato de avaliar, implicando a redefinição de seus fundamentos, finalidades e modos de operacionalização no contexto educacional.

Ao se considerar a dimensão emancipatória, a avaliação assume um papel ainda mais complexo, pois passa a integrar um projeto

formativo voltado à constituição de sujeitos autônomos e críticos. Nesse plano, práticas como a autoavaliação e o feedback dialógico operam como dispositivos de desenvolvimento metacognitivo e de participação ativa dos estudantes. A contribuição teórica de Freire é decisiva ao sustentar que o processo educativo deve possibilitar a produção de sentido, o que implica uma avaliação que não se limite à verificação, mas que promova reflexão e reconstrução do conhecimento.

A consolidação dessas perspectivas demanda condições institucionais específicas. Políticas educacionais precisam reconhecer a natureza multifacetada da aprendizagem, evitando reduzi-la a indicadores sintéticos. Paralelamente, a formação docente deve contemplar fundamentos teóricos e metodológicos que sustentem práticas avaliativas coerentes com uma concepção ampliada de educação. Soma-se a isso a necessidade de condições de trabalho que viabilizem o acompanhamento efetivo dos estudantes, sem transferir integralmente aos professores a responsabilidade por transformações estruturais.

Permanece, contudo, uma questão de ordem estrutural: a disposição das instituições escolares em revisar suas próprias lógicas de funcionamento. Alterar a avaliação implica intervir na organização da escola, nos critérios de legitimidade do conhecimento e nas relações de poder que atravessam o espaço educativo. Nesse sentido, a transformação das práticas avaliativas não constitui um ajuste técnico, mas uma decisão política sobre os rumos da educação e sobre o projeto de sociedade que se pretende sustentar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ALMEIDA, Luciana Costa de. Crítica às medições em educação à luz da teoria das capacidades: a meritocracia que reforça a desigualdade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, e270019, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PncKWnWnK9C6QFgq3mYdbQH/>. Acesso em: 2 abr. 2026.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações locais em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 99-116, dez. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BdWW5sm3zXzXm4VSgX6qkSH/>. Acesso em: 2 abr. 2026.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1384, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/>. Acesso em: 4 abr. 2026.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/47883>. Acesso em: 4 abr. 2026. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 2 abr. 2026.

CALLEGARIO ZACCHI, Raquel; TEIXEIRA DE MENEZES, Daniel; GOMES NEY, Marlon. **Desigualdades sociais e desempenho escolar no Brasil: o que revelam os microdados do ENEM 2021?**. *Latitude*, Maceió-AL, Brasil, v. 18, n. 2, p. 33–59, 2025. DOI: 10.28998/lte.2024.n.2.17872. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/latitude/article/view/17872>. Acesso em: 4 abr. 2026.

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

FREITAS, Luiz Carlos. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nJnmbMpMTMNHMBHjXjnSMGH/>. Acesso em: 2 abr. 2026.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nsdNbdcKnTtqHHsKXcyTGwb/>. Acesso em: 2 abr. 2026.

GESQUI, Luiz Carlos. O estreitamento curricular em função dos resultados das avaliações externas em larga escala. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 20, p. 229–245, 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/848>. Acesso em: 4 abr. 2026.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

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

PARO, Vitor Henrique. Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 197-213, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/DD7SVwjTwzqRMxvBvV7kXQS/>. Acesso em: 4 abr. 2026.

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

SANTOS, Ana Patrícia Lima; COELHO, Acilina Maria Barros . **Autonomia no ambiente escolar: um novo conceito para educação infantil**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 6., 2020, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA9_ID1083_30082020190402.pdf. Acesso em: 4 abr. 2026.

SANTOS, Leonor. A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um

desafio? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 637-669, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/ZyxxQhwSHR8FQTSxy8JNczk/>. Acesso em: 2 abr. 2026.

SOUSA, Sandra Zákia; ARCAS, Paulo Henrique. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 181-199, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/3091>. Acesso em: 2 abr. 2026.

SOUSA, Sandra Zákia; LOPES, Valéria Virgínia; FERNANDES, Fabiana Silva. Caminhos trilhados em três décadas de avaliação em larga escala no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, e07683, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0103-68312021000100214>. Acesso em: 2 abr. 2026.

SOUSA, Sandra Zákia; RIBEIRO, Vera Masagão; ROCHA, Gladys Queiroz. Processos de invisibilização na avaliação em larga escala. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 109, p. 886-909, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/CV8ZrCg9G8D7tKh57VJzY8q/>. Acesso em: 2 abr. 2026.

VALLE, Ione Ribeiro; RUSCHEL, Elizete. Política educacional brasileira e catarinense (1990-2000): uma inspiração meritocrática. **Contrapontos**, Itajaí, v. 10, n. 1, p. 70-83, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/1020>. Acesso em: 2 abr. 2026.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/S0104-40362011000500003/>. Acesso em: 4 abr. 2026.

¹ Doutorando em Psicologia – UNIP. Graduado em Pedagogia (UniDomBosco). Professor na UNIP. E-mail: andre.silva522@docente.unip.br

² Doutorando em Ensino pela Universidade Estadual do Maranhão. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Maranhão-IFMA. Professor da rede pública municipal de Pedro do Rosário- MA e Cajari- MA. E-mail: leomarcampelo1@gmail.com

³ Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas. Professora de Língua Portuguesa e Literatura do Governo do Estado de Alagoas. E-mail: mariiana.faryas@hotmail.com

⁴ Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e Especialista em Psicopedagogia pela FAIBRA. Professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal do Rio Grande do Norte de ensino do Ceará, EBTT, lotado em Macau-RN. E-mail: alamopn123@gmail.com