

**A AVALIAÇÃO MEDIADORA
NA PERSPECTIVA DE
JUSSARA HOFFMANN E
CIPRIANO CARLOS
LUCKESI: FUNDAMENTOS
TEÓRICOS, DESAFIOS
CONTEMPORÂNEOS E
CONTRIBUIÇÕES PARA A
APRENDIZAGEM
SIGNIFICATIVA - UMA
REVISÃO INTEGRATIVA DA
LITERATURA**

**MEDIATING ASSESSMENT IN THE PERSPECTIVE OF JUSSARA HOFFMANN
AND CIPRIANO CARLOS LUCKESI: THEORETICAL FOUNDATIONS,
CONTEMPORARY CHALLENGES, AND CONTRIBUTIONS TO MEANINGFUL
LEARNING - AN INTEGRATIVE LITERATURE REVIEW**

Aline Moreira Barbosa de Lima¹

Angelica de Cássia Santos da Luz²

Genilda Araujo de Lima³

Givaneide Ferreira da Silva⁴

Izamilda Araújo de Freitas⁵

Merita de Cássia Ferro de Araújo⁶

Vilma Teixeira de Oliveira Tenório⁷

Magno de Souza Holanda⁸

RESUMO

A avaliação da aprendizagem constitui um instrumento fundamental para a organização do trabalho pedagógico, influenciando diretamente os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Entretanto, práticas baseadas na classificação, mensuração e atribuição de notas ainda predominam, dificultando uma educação inclusiva e comprometida com a aprendizagem significativa. Este estudo teve como objetivo analisar as contribuições da avaliação mediadora de Jussara Hoffmann e Cipriano Carlos Luckesi para a ressignificação das práticas avaliativas na educação contemporânea, articulando-as às abordagens internacionais da Avaliação para a Aprendizagem (Assessment for Learning – AfL) e da Avaliação como Aprendizagem (Assessment as Learning – AaL). Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, de abordagem qualitativa e caráter exploratório-descritivo, fundamentada em livros, artigos científicos, documentos legais e produções acadêmicas. A análise de conteúdo de Bardin orientou a interpretação dos dados. Os resultados foram organizados em três categorias: fundamentos teóricos da avaliação mediadora, desafios contemporâneos para sua efetivação e contribuições para a aprendizagem significativa. Evidenciou-se que essa abordagem rompe com a lógica classificatória ao compreender a avaliação como processo contínuo de investigação, diálogo, mediação e intervenção pedagógica. Destacam-se a ressignificação do erro, o feedback formativo, a formação continuada e as práticas inclusivas como elementos que favorecem a autonomia, a equidade e a aprendizagem. Conclui-se que a avaliação mediadora contribui para transformar a cultura avaliativa e fortalecer uma educação democrática e inclusiva.

Palavras-chave: Avaliação Educacional; Capacitação de professores; Aprendizagem.

ABSTRACT

Learning assessment is a fundamental instrument for organizing pedagogical work, directly influencing students' teaching, learning, and development processes. However, practices based on classification, measurement, and the assignment of grades still predominate, hindering inclusive education committed to meaningful learning. This study aimed to analyze the contributions of the mediating assessment approach proposed by Jussara Hoffmann and Cipriano Carlos Luckesi to the re-signification of assessment practices in contemporary education, relating them to the international approaches of Assessment for Learning (AfL) and Assessment as Learning (AaL). This is an integrative literature review with a qualitative approach and an exploratory-descriptive nature, based on books, scientific articles, legal documents, and academic studies. Bardin's Content Analysis was used to guide data interpretation. The results were organized into three categories: theoretical foundations of mediating assessment, contemporary challenges to its implementation, and contributions to meaningful learning. The findings indicate that this approach breaks with the traditional classificatory logic by understanding assessment as a continuous process of investigation, dialogue, mediation, and pedagogical intervention. The re-signification of errors, formative feedback, continuing teacher education, and inclusive assessment practices stand out as elements that foster student autonomy, equity, and learning. It is concluded that mediating assessment contributes to transforming assessment culture and strengthening democratic and inclusive education.

Keywords: Educational Assessment; Teacher Training; Learning.

1. INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem constitui um dos pilares do processo educativo, pois permite compreender o percurso dos estudantes, orientar a prática pedagógica e subsidiar decisões voltadas à melhoria do ensino. Mais do que verificar resultados, avaliar implica acompanhar a aprendizagem, reconhecer diferentes trajetórias e criar condições para que todos possam avançar. Por isso, a avaliação permanece como tema central das pesquisas educacionais, especialmente diante dos desafios sociais, culturais e políticos que atravessam a escola contemporânea.

Apesar dos avanços das pesquisas e das políticas educacionais, ainda predominam, em muitas instituições, práticas avaliativas marcadas pela classificação, seleção e mensuração do desempenho. A aprendizagem acaba, muitas vezes, reduzida a notas e conceitos, enquanto provas e exames assumem maior importância do que a compreensão do processo de construção do conhecimento. Essa lógica, sustentada por uma cultura escolar centrada no rendimento, pode limitar as possibilidades de intervenção pedagógica e desconsiderar os diferentes ritmos e necessidades dos estudantes.

Os indicadores educacionais reforçam a relevância dessa discussão. Em 2023, o Brasil alcançou 6,0 no IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental, atingindo a meta nacional; nos anos finais, registrou 5,0, diante de uma meta de 5,5, e no ensino médio, 4,3, frente à meta de 5,2 (INEP, 2024). No SAEB de 2023, apenas 49,3% das crianças do 2º ano do ensino fundamental foram consideradas alfabetizadas, percentual inferior ao registrado em 2019 (60,3%) (INEP, 2025). No PISA 2022, o Brasil também apresentou desempenho abaixo da média internacional, especialmente em matemática, área na qual 73% dos estudantes não alcançaram o nível básico de proficiência (OCDE, 2023). Esses resultados evidenciam que os desafios da

aprendizagem não podem ser dissociados da forma como a escola acompanha, interpreta e intervém sobre o percurso dos estudantes.

É nesse contexto que ganham relevância as contribuições de Jussara Hoffmann, Cipriano Carlos Luckesi e Paulo Freire. Embora partam de perspectivas distintas, os autores convergem na crítica à avaliação reduzida à classificação e defendem uma prática comprometida com o acompanhamento da aprendizagem, o diálogo e a intervenção pedagógica. Hoffmann compreende a avaliação como mediação; Luckesi distingue o ato de examinar do ato de avaliar; e Freire contribui para pensar a educação como prática dialógica, crítica e comprometida com a formação humana.

No cenário internacional, essa concepção dialoga com os estudos de Paul Black e Dylan Wiliam (1998), que evidenciaram a contribuição da avaliação formativa para a aprendizagem, especialmente entre estudantes com menor desempenho. A perspectiva da *Assessment for Learning* enfatiza a definição de objetivos, a identificação do estágio em que o estudante se encontra e a indicação dos caminhos necessários para avançar. Nessa mesma direção, Brookhart (2017) destaca o papel do feedback descritivo e orientado para a ação; Heritage (2010) ressalta a importância da coleta e interpretação contínua de evidências; e Sadler (1989) evidencia que o feedback somente cumpre sua função quando é utilizado pelo estudante para reduzir a distância entre seu desempenho atual e o esperado.

Outras contribuições ampliam essa compreensão. Stiggins (2002) diferencia a avaliação da aprendizagem da avaliação para a aprendizagem, enquanto Earl (2003) acrescenta a perspectiva da *Assessment as Learning*, valorizando a participação do estudante na análise e regulação do próprio percurso. Organismos como a OCDE

e a UNESCO também reconhecem a avaliação formativa como elemento importante para a promoção da equidade e da aprendizagem (OECD, 2005; UNESCO, 2024).

Embora exista ampla produção sobre avaliação formativa, ainda se mostra relevante aproximar, de maneira mais sistemática, os fundamentos da avaliação mediadora de Hoffmann e Luckesi das abordagens internacionais da *Assessment for Learning* e da *Assessment as Learning*, considerando os desafios brasileiros relacionados à aprendizagem, à inclusão e à equidade. É nesse espaço que se situa o presente estudo.

Diante desse contexto, formula-se o seguinte problema de pesquisa: Como a avaliação mediadora, fundamentada em Jussara Hoffmann e articulada às concepções de Cipriano Carlos Luckesi e Paulo Freire, pode contribuir para superar práticas avaliativas classificatórias na educação básica?

O objetivo geral é analisar as contribuições da avaliação mediadora para a resignificação das práticas avaliativas na educação contemporânea. Como objetivos específicos, busca-se: distinguir exame e avaliação na perspectiva de Luckesi; analisar os fundamentos da avaliação mediadora de Hoffmann; estabelecer aproximações entre essa perspectiva e a pedagogia dialógica de Paulo Freire; discutir a importância da formação continuada dos educadores; e refletir sobre as contribuições da avaliação mediadora para a educação inclusiva e para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico, desenvolvida

como revisão integrativa da literatura. Foram analisados livros, artigos científicos, documentos oficiais e outras produções acadêmicas relacionadas à avaliação da aprendizagem. As buscas foram realizadas no Google Acadêmico, utilizando os descritores “Avaliação Educacional”, “Aprendizagem” e “Capacitação de Professores”, articulados aos termos “avaliação mediadora”, “Jussara Hoffmann” e “Cipriano Luckesi”.

Foram incluídas produções em língua portuguesa que abordassem avaliação mediadora, avaliação formativa ou aprendizagem significativa e dialogassem com as perspectivas de Hoffmann e/ou Luckesi. Foram excluídos trabalhos duplicados, resumos, anais de eventos e estudos centrados exclusivamente na avaliação quantitativo-classificatória, sem relação com a mediação pedagógica.

A análise dos materiais fundamentou-se na Análise de Conteúdo de Bardin (2011), organizada nas etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação dos resultados. A partir dos objetivos da pesquisa e do referencial teórico, foram estabelecidos três eixos analíticos: fundamentos da avaliação mediadora; desafios contemporâneos para sua efetivação; e contribuições para a aprendizagem significativa.

O estudo tem como principais referências Hoffmann, Luckesi e Freire, em diálogo com autores nacionais e internacionais que ampliam a discussão sobre avaliação formativa, feedback, aprendizagem e formação docente, entre eles Vasconcellos, Perrenoud, Black, Brookhart, Heritage, Sadler, Stiggins e Earl. Também foram considerados dados do INEP, especialmente do SAEB e do IDEB, além de estudos e relatórios da OCDE, com o

propósito de situar a discussão no contexto educacional brasileiro e internacional.

Espera-se, assim, contribuir para o debate sobre a avaliação mediadora e para a construção de práticas pedagógicas mais comprometidas com a aprendizagem, a inclusão e a equidade, reafirmando a avaliação não como um fim em si mesma, mas como parte do processo de ensinar e aprender.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. A Evolução Histórica da Avaliação da Aprendizagem

A avaliação da aprendizagem ocupa lugar central no processo educativo, mas sua compreensão foi sendo modificada ao longo do tempo, acompanhando diferentes concepções de educação, conhecimento e sociedade. De uma prática inicialmente associada à mensuração e à classificação do desempenho, a avaliação passou gradativamente a ser compreendida como parte do próprio processo de ensino e aprendizagem.

Até meados do século XIX, predominavam práticas baseadas em provas e exames, utilizadas principalmente para verificar, classificar e selecionar os estudantes. Nessa perspectiva, o resultado assumia maior importância que o percurso de aprendizagem, e os aspectos quantitativos se sobrepunham às dimensões qualitativas do desenvolvimento.

Na década de 1930, Ralph Tyler contribuiu para ampliar essa compreensão ao relacionar a avaliação aos objetivos educacionais. Para o autor, avaliar significava verificar em que medida os objetivos

previamente definidos estavam sendo alcançados, conferindo maior sistematicidade ao processo avaliativo.

Posteriormente, as contribuições de Michael Scriven e Benjamin Bloom ajudaram a diferenciar funções importantes da avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. A avaliação diagnóstica busca conhecer os saberes prévios e as necessidades dos estudantes; a formativa acompanha o processo e fornece elementos para reajustar o ensino; e a somativa ocorre, geralmente, ao final de um período, assumindo funções relacionadas à certificação e à classificação. Essa diferenciação foi importante para superar a ideia de que avaliar se resume a verificar resultados finais.

A partir das décadas de 1960 e 1970, e com maior força nas décadas seguintes, as críticas ao modelo tradicional se intensificaram, especialmente com o desenvolvimento das teorias construtivistas, socioconstrutivistas e das perspectivas críticas da educação. A avaliação passou a ser pensada para além da dimensão cognitiva e quantitativa, considerando o estudante em seu processo de desenvolvimento e reconhecendo a necessidade de acompanhar suas dificuldades, potencialidades e diferentes ritmos de aprendizagem.

No Brasil, esse movimento encontra importantes contribuições em Cipriano Luckesi e Jussara Hoffmann. A avaliação deixa de ser entendida apenas como instrumento de seleção e passa a assumir uma função diagnóstica, formativa e mediadora. Nessa perspectiva, o erro não representa simplesmente fracasso, mas pode oferecer informações importantes sobre o modo como o estudante está construindo seu conhecimento e orientar novas intervenções pedagógicas.

Hoffmann compreende a avaliação como um processo permanente de investigação e acompanhamento da aprendizagem. Avaliar, nessa perspectiva, significa observar, interpretar e intervir, considerando os conhecimentos prévios, as hipóteses, os avanços e as dificuldades apresentadas pelos estudantes. O professor, portanto, não ocupa apenas o lugar de quem julga resultados, mas de quem acompanha o percurso e reorganiza sua prática diante das evidências encontradas.

O diálogo também assume papel importante nessa concepção. A interação entre professor e estudante possibilita compreender melhor o processo de aprendizagem e construir intervenções mais coerentes com as necessidades identificadas. Assim, a avaliação mediadora aproxima avaliação e ensino, fazendo com que os resultados obtidos sejam utilizados para favorecer novas aprendizagens.

Embora essa mudança conceitual tenha produzido avanços importantes, as práticas escolares ainda convivem com marcas do modelo tradicional, sobretudo na centralidade das provas, das notas e da classificação. Isso demonstra que transformar a avaliação não depende apenas da adoção de novos conceitos, mas também de mudanças nas culturas escolares, nas práticas pedagógicas e na formação dos professores.

A trajetória histórica da avaliação, portanto, revela uma passagem ainda em construção: de uma lógica centrada na seleção e no controle para outra que busca compreender a aprendizagem e utilizá-la como referência para a intervenção pedagógica. É nesse movimento que se situam as contribuições de Luckesi e Hoffmann,

fundamentais para pensar uma avaliação comprometida não apenas com resultados, mas com a aprendizagem dos estudantes.

2.2. Exame e Avaliação na Perspectiva de Cipriano Luckesi

A distinção entre exame e avaliação constitui um dos principais fundamentos do pensamento de Cipriano Luckesi. Para o autor, a tradição escolar incorporou o exame como prática quase natural do cotidiano pedagógico, fazendo com que a verificação do desempenho se sobreponha, muitas vezes, à compreensão da aprendizagem.

O exame está associado a uma lógica pontual e classificatória. Seu foco concentra-se no resultado apresentado em determinado momento, produzindo informações utilizadas, principalmente, para aprovar, reprovar ou hierarquizar os estudantes. Quando essa lógica se torna predominante, a aprendizagem tende a ser reduzida à obtenção de notas e à preparação para situações formais de verificação.

Essa concepção também produz efeitos sobre a relação dos estudantes com o erro. Em uma cultura marcada pelo exame, errar pode significar fracassar, ser punido ou ficar em desvantagem diante dos demais. O medo da reprovação e a pressão pelo desempenho podem, desse modo, transformar a avaliação em uma experiência de ansiedade e competição, em vez de uma oportunidade de aprendizagem.

Luckesi propõe outra direção. Para ele, avaliar significa diagnosticar uma determinada realidade para, a partir dela, tomar decisões. A avaliação não termina na identificação do que o estudante sabe ou não sabe; ela exige uma ação posterior. Se uma dificuldade é

identificada, cabe ao professor pensar em possibilidades de intervenção que favoreçam sua superação.

Essa diferença revela que exame e avaliação possuem finalidades distintas. Enquanto o primeiro tende a concentrar-se na classificação do resultado, a segunda se volta para a compreensão do processo e para a tomada de decisões pedagógicas. O exame pergunta, sobretudo, qual foi o desempenho apresentado; a avaliação procura compreender o que esse desempenho revela sobre a aprendizagem e o que pode ser feito a partir disso.

Outro ponto importante é a compreensão do erro. Na lógica examinadora, o erro costuma funcionar como elemento de penalização. Na perspectiva avaliativa defendida por Luckesi, ele pode constituir uma fonte de informação para compreender as dificuldades e orientar novas intervenções. O erro, portanto, deixa de ser apenas um resultado negativo e passa a integrar o diagnóstico da aprendizagem.

A crítica de Luckesi ultrapassa, assim, a dimensão técnica dos instrumentos avaliativos. Ela envolve uma determinada concepção de educação e de sujeito. Quando a avaliação é utilizada predominantemente para classificar, a escola tende a reforçar mecanismos de seleção; quando é utilizada para compreender e intervir, pode contribuir para ampliar as possibilidades de aprendizagem.

A contribuição do autor está justamente em deslocar o foco da avaliação: da preocupação exclusiva com o resultado para a responsabilidade pedagógica diante dele. Avaliar, nessa perspectiva,

implica conhecer a realidade da aprendizagem, tomar decisões e agir sobre ela.

2.3. A Avaliação Mediadora na Perspectiva de Hoffmann e Aproximações com Paulo Freire

A avaliação mediadora proposta por Jussara Hoffmann representa uma crítica direta à concepção classificatória e à ideia de que avaliar significa apenas atribuir notas ou conceitos. Para a autora, a avaliação deve acompanhar o processo de aprendizagem, permitindo ao professor interpretar as manifestações dos estudantes e reorganizar sua ação pedagógica.

Nessa perspectiva, avaliar é um movimento contínuo de observação, reflexão e intervenção. O professor acompanha aquilo que o estudante produz, procura compreender suas hipóteses e dificuldades e, a partir dessas informações, cria novas situações de aprendizagem. A avaliação, portanto, não acontece separadamente do ensino; ela integra o próprio fazer pedagógico.

Essa concepção também modifica o lugar ocupado pelo erro. Em vez de ser visto como falha a ser simplesmente corrigida ou punida, o erro pode revelar como o estudante está pensando e quais caminhos está utilizando para construir determinado conhecimento. Cabe ao professor interpretar essas manifestações e transformá-las em possibilidades de intervenção.

O diálogo aproxima essa perspectiva das contribuições de Paulo Freire. Embora Hoffmann e Freire desenvolvam suas reflexões em campos específicos, ambos questionam práticas educativas fundamentadas na passividade do estudante e na transmissão unilateral do conhecimento. Para Freire, o conhecimento se constrói

no encontro entre sujeitos, por meio do diálogo, da problematização e da participação ativa no processo educativo.

Essa aproximação permite compreender que uma avaliação verdadeiramente formativa não pode desconsiderar aquilo que o estudante pensa, sabe e vivencia. O conhecimento prévio e a experiência dos sujeitos constituem elementos importantes para a construção de novas aprendizagens. Avaliar, nesse sentido, também significa escutar.

Hoffmann contribui para essa discussão ao enfatizar a necessidade de um acompanhamento sistemático e de uma intervenção pedagógica intencional. Freire, por sua vez, amplia o debate ao situar a prática educativa no campo da ética, do diálogo, da autonomia e da humanização. Em ambos, o estudante não é compreendido como objeto da ação pedagógica, mas como sujeito do processo.

A aproximação entre os dois autores evidencia, portanto, uma compreensão de avaliação vinculada à relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. A avaliação mediadora pode ser entendida como uma prática de ação-reflexão-ação: o professor observa e interpreta, intervém, acompanha novamente e reorganiza sua prática sempre que necessário.

Nesse movimento, avaliar deixa de ser um momento isolado e passa a integrar a dinâmica da sala de aula. O resultado da avaliação não representa um ponto final, mas uma informação que pode provocar novas perguntas e orientar novas ações.

A contribuição de Hoffmann e Freire, portanto, ultrapassa a defesa de instrumentos avaliativos diferentes. O que está em questão é

uma mudança na própria maneira de compreender o estudante, o professor e o conhecimento. Avaliar passa a significar acompanhar, dialogar, interpretar e criar condições para que o estudante avance em seu processo de aprendizagem.

2.4. Contribuições da Literatura Internacional para a Compreensão da Avaliação Formativa

A literatura internacional amplia essa discussão ao apresentar diferentes formas de compreender e operacionalizar a avaliação formativa. Entre essas contribuições destacam-se as perspectivas da *Assessment for Learning* (Avaliação para a Aprendizagem), da *Assessment as Learning* (Avaliação como Aprendizagem) e dos estudos sobre feedback, que apresentam aproximações importantes com a avaliação mediadora discutida por Hoffmann e Luckesi.

Black e Wiliam (1998) deram importante contribuição ao demonstrar que a avaliação pode produzir efeitos significativos sobre a aprendizagem quando suas informações são utilizadas para orientar o ensino e ajudar os estudantes a avançar. Na perspectiva da *Assessment for Learning*, avaliar não significa apenas verificar o que foi aprendido, mas produzir informações que permitam compreender onde o estudante está, quais objetivos precisa alcançar e quais caminhos podem ajudá-lo nesse percurso.

Essa concepção aproxima-se da avaliação mediadora ao atribuir à avaliação uma função essencialmente pedagógica. O dado produzido pela avaliação ganha sentido quando utilizado para modificar a ação docente e favorecer novas aprendizagens.

Brookhart (2017) aprofunda essa discussão ao destacar o papel do feedback. Para a autora, um feedback eficaz precisa ser claro,

descritivo e orientar o estudante sobre os próximos passos. Não basta informar que determinada resposta está certa ou errada; é necessário oferecer elementos que ajudem o estudante a compreender o que pode fazer para melhorar.

Heritage (2010), por sua vez, enfatiza a avaliação formativa como processo contínuo de coleta e interpretação de evidências da aprendizagem. A definição dos objetivos, a identificação das necessidades dos estudantes, o feedback e a autoavaliação constituem elementos importantes para que a avaliação cumpra sua função formativa.

Sadler (1989) contribui para aprofundar a compreensão do feedback ao destacar que uma informação somente cumpre efetivamente essa função quando pode ser utilizada pelo estudante para aproximar seu desempenho dos objetivos estabelecidos. Para isso, é necessário compreender o que se espera, reconhecer a situação em que se encontra e dispor de possibilidades concretas para avançar.

Stiggins (2002) diferencia a *Assessment of Learning*, voltada principalmente à verificação dos resultados, da *Assessment for Learning*, orientada para apoiar a aprendizagem durante o processo. Essa distinção reforça a necessidade de não confundir avaliação formativa com simples aplicação de instrumentos avaliativos. Sua função depende do uso pedagógico das informações produzidas.

Earl (2003) amplia essa discussão ao propor a *Assessment as Learning*, na qual o estudante participa ativamente da avaliação do próprio processo. A ênfase desloca-se, nesse caso, para a metacognição, a autorregulação e a capacidade de refletir sobre o próprio percurso de aprendizagem.

Quando essas contribuições são aproximadas das perspectivas de Hoffmann, Luckesi e Freire, percebe-se uma convergência importante. Em diferentes contextos teóricos, os autores questionam a avaliação reduzida à classificação e valorizam o acompanhamento do processo, o uso pedagógico das evidências, o feedback, a participação do estudante e a reorganização do ensino. Essa aproximação também permite perceber que a avaliação formativa não se resume à utilização de novos instrumentos. Seu sentido está na maneira como as informações são interpretadas e utilizadas. Uma prova, uma observação, uma produção escrita, uma conversa ou uma autoavaliação podem cumprir função formativa quando ajudam professor e estudante a compreender a aprendizagem e a tomar decisões para avançar.

A literatura internacional, portanto, não substitui as contribuições produzidas no contexto brasileiro, mas amplia o diálogo teórico. Enquanto Hoffmann enfatiza a mediação e o acompanhamento do processo, Luckesi destaca a dimensão diagnóstica e decisória da avaliação, e Freire evidencia seu caráter dialógico e emancipador, os estudos internacionais aprofundam aspectos como feedback, autorregulação, participação do estudante e uso das evidências para orientar o ensino.

A articulação dessas perspectivas fortalece a compreensão da avaliação como parte indissociável do processo educativo. Mais do que medir o que o estudante conseguiu realizar, trata-se de compreender o que sua aprendizagem revela e transformar essa compreensão em ação pedagógica. É justamente nesse ponto que a avaliação pode deixar de ser instrumento de classificação e assumir seu sentido formativo e mediador.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise das produções selecionadas evidencia que a avaliação da aprendizagem permanece marcada por uma tensão entre práticas tradicionais, centradas na classificação, e perspectivas formativas, voltadas ao acompanhamento do processo. As contribuições de Cipriano Carlos Luckesi e Jussara Hoffmann permitem compreender que essa tensão não é apenas metodológica, mas envolve diferentes concepções de educação, de conhecimento e de sujeito. Enquanto a lógica tradicional privilegia provas, notas e resultados, a perspectiva formativa compreende a avaliação como parte do processo de ensinar e aprender.

Os resultados indicam que, apesar dos avanços teóricos, a cultura classificatória ainda permanece presente em muitas práticas escolares. A avaliação continua, em diversos contextos, associada à aprovação, à reprovação e à mensuração do desempenho, reduzindo o potencial de seus resultados como elementos de diagnóstico e intervenção pedagógica. Essa permanência ajuda a explicar por que mudanças conceituais no campo da avaliação nem sempre se traduzem em mudanças efetivas no cotidiano escolar.

Os indicadores educacionais brasileiros reforçam a necessidade de aprofundar essa discussão. No IDEB de 2023, os anos iniciais do ensino fundamental alcançaram 6,0, atingindo a meta nacional, enquanto os anos finais registraram 5,0, diante de uma meta de 5,5, e o ensino médio, 4,3, frente à meta de 5,2 (INEP, 2024). No SAEB de 2023, apenas 49,3% das crianças do 2º ano do ensino fundamental foram consideradas alfabetizadas, percentual inferior ao registrado em 2019, de 60,3% (INEP, 2025). No PISA 2022, o Brasil obteve 379 pontos em matemática, 410 em leitura e 403 em ciências; em

matemática, 73% dos estudantes não alcançaram o nível básico de proficiência (OCDE, 2023). Esses dados, por si só, não permitem atribuir os resultados educacionais exclusivamente às práticas avaliativas. Eles revelam, entretanto, a permanência de desafios importantes relacionados à aprendizagem e reforçam a necessidade de pensar como a escola acompanha e utiliza as informações produzidas sobre o desempenho dos estudantes. Nesse sentido, a avaliação precisa ser compreendida não apenas como mecanismo de registro dos resultados, mas como possibilidade de intervenção sobre as dificuldades identificadas.

É justamente nesse ponto que a contribuição de Luckesi se mostra relevante. Ao distinguir exame e avaliação, o autor questiona uma cultura escolar em que o resultado pontual assume maior importância que o processo de aprendizagem. O exame tende a cumprir uma função classificatória, enquanto a avaliação, em sentido pedagógico, deve diagnosticar uma realidade para orientar decisões e intervenções. Essa diferença modifica o papel do resultado avaliativo. Se uma dificuldade identificada serve apenas para produzir uma nota ou determinar a aprovação ou reprovação, sua função pedagógica permanece limitada. Quando, porém, essa informação conduz à revisão das estratégias de ensino, à retomada de conteúdos e à criação de novas situações de aprendizagem, a avaliação passa a cumprir uma função efetivamente formativa.

A perspectiva de Hoffmann aprofunda essa compreensão ao conceber a avaliação como acompanhamento contínuo da aprendizagem. Para a autora “o termo avaliação refere-se a um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares de caráter processual e

visando, sempre, a melhoria do objeto avaliado”. (Hoffmann, 2019, p. 13).

A definição reforça uma ideia central para esta pesquisa, em que avaliar não significa interromper o processo de ensino para verificar resultados, mas acompanhar o próprio percurso de aprendizagem. A observação das produções dos estudantes, a interpretação de suas respostas e a reorganização das estratégias pedagógicas passam a fazer parte de um mesmo movimento.

Essa compreensão encontra aproximações com a *Assessment for Learning* de Black e Wiliam (1998), para quem a avaliação deve produzir informações capazes de orientar o ensino e favorecer o avanço dos estudantes. As questões “Para onde o aluno estão indo?”, “Onde o aluno se encontra agora?” e “Como se pode chegar lá?” sintetizam uma perspectiva em que objetivos, evidências e intervenção estão articulados.

Heritage (2010) também destaca a necessidade de coletar e interpretar continuamente evidências da aprendizagem, enquanto Sadler (1989) demonstra que o feedback somente se torna efetivo quando ajuda o estudante a compreender a distância entre seu desempenho atual e o objetivo esperado e a identificar caminhos para reduzi-la. Brookhart (2017), por sua vez, enfatiza que o feedback precisa ser descritivo, focado no processo e orientado para a ação.

A aproximação entre essas perspectivas permite perceber que a avaliação mediadora não depende simplesmente da substituição da prova por outro instrumento. Uma atividade diversificada pode continuar sendo classificatória se for utilizada apenas para atribuir uma nota. O caráter formativo está, sobretudo, no uso pedagógico

das informações produzidas e na capacidade de transformá-las em novas possibilidades de aprendizagem.

Nesse processo, o professor assume um papel diferente daquele atribuído pela lógica examinadora. Em vez de apenas registrar o desempenho, precisa interpretar as manifestações dos estudantes, identificar dificuldades, reconhecer avanços e reorganizar sua prática. A avaliação, assim, também se torna instrumento de reflexão sobre o próprio trabalho docente.

Stiggins (2002) contribui para essa discussão ao defender uma avaliação que envolva o estudante e favoreça sua autoconfiança e autoeficácia. Essa perspectiva amplia a compreensão do papel docente, pois a avaliação formativa não deve apenas informar o professor: precisa também ajudar o próprio estudante a compreender sua aprendizagem e participar das decisões sobre como avançar.

Outro aspecto recorrente na análise é a resignificação do erro. Na lógica classificatória, o erro costuma representar insuficiência e ser convertido imediatamente em perda de pontos. Na perspectiva mediadora, entretanto, ele pode revelar hipóteses, dificuldades e formas de raciocínio utilizadas pelo estudante.

Hoffmann destaca essa dimensão ao afirmar:

Avaliar na concepção mediadora é investigar a natureza dos entendimentos/desentendimentos dos aprendizes. Um processo que envolve naturalmente avanços e retrocessos no caminho do conhecimento, vivido da mesma forma pelo educador como sujeito desse processo. (Hoffmann, 2019, p. 57).

Essa compreensão modifica a própria relação do professor com a resposta incorreta. Em vez de encerrá-la com a indicação de que está errada, torna-se necessário perguntar o que aquela resposta revela sobre o modo de pensar do estudante. O erro passa, então, a constituir uma evidência que pode orientar a intervenção.

A perspectiva também dialoga com Earl (2003), especialmente com a *Assessment as Learning*, na qual o estudante participa ativamente do acompanhamento do próprio processo. Ao reconhecer o erro, refletir sobre suas causas e identificar possibilidades de melhoria, o estudante desenvolve formas de autorregulação e amplia sua autonomia diante da aprendizagem.

Nesse sentido, ressignificar o erro não significa deixar de reconhecer as dificuldades ou relativizar os objetivos de aprendizagem. Significa utilizá-las pedagogicamente. A questão não é impedir que o estudante erre, mas criar condições para que ele compreenda o erro, avance a partir dele e desenvolva maior consciência sobre seu próprio processo.

4. AVALIAÇÃO, FORMAÇÃO DOCENTE E EQUIDADE

A análise também evidencia que a transformação das práticas avaliativas está diretamente relacionada à formação dos professores. Não basta defender teoricamente uma avaliação mediadora se os

docentes não dispõem de conhecimentos e condições para interpretar evidências de aprendizagem, oferecer feedback e reorganizar o ensino.

O conceito de letramento avaliativo discutido por Stiggins contribui para essa reflexão. O professor precisa compreender não apenas como utilizar instrumentos, mas principalmente como selecionar, interpretar e utilizar informações para tomar decisões pedagógicas. A formação continuada, portanto, constitui uma condição importante para que a avaliação formativa deixe de ser apenas um princípio teórico e passe a fazer parte da prática cotidiana.

Essa dimensão ganha relevância quando a avaliação é relacionada à equidade, na dimensão em que os estudantes não aprendem da mesma maneira, no mesmo ritmo ou a partir das mesmas condições. Uma prática avaliativa centrada exclusivamente na comparação dos resultados tende a tornar essas diferenças critérios de classificação. Uma avaliação formativa, ao contrário, pode utilizar essas informações para identificar necessidades específicas e orientar diferentes formas de intervenção.

Os estudos da OCDE apontam nessa direção ao relacionar práticas de avaliação formativa à redução de desigualdades de aprendizagem, especialmente entre estudantes em situações de maior vulnerabilidade (OECD, 2005; 2019). A UNESCO também tem enfatizado a relação entre avaliação, qualidade, equidade e aprendizagem ao longo da vida (UNESCO, 2024). Essas contribuições reforçam que discutir avaliação significa também discutir as condições que a escola oferece para que diferentes estudantes tenham oportunidades reais de aprender.

No contexto brasileiro, essa discussão pode ser relacionada às políticas de equidade e à Educação para as Relações Étnico-Raciais. Uma avaliação comprometida com a inclusão precisa estar atenta não apenas ao resultado apresentado pelo estudante, mas às condições, trajetórias e experiências que atravessam seu processo educativo. Nesse sentido, avaliar de forma mediadora implica também questionar práticas que naturalizam diferenças de desempenho e transformam desigualdades sociais em supostas incapacidades individuais.

4.1. Avaliação Mediadora, Diálogo e Emancipação

As aproximações entre Luckesi, Hoffmann e Paulo Freire permitem ampliar essa análise para uma dimensão ética e política. Freire critica a educação bancária por reduzir o estudante à condição de receptor de conhecimentos, enquanto Hoffmann questiona uma avaliação que transforma o estudante em objeto de julgamento. Em ambos os casos, está presente a defesa de relações pedagógicas nas quais o sujeito participa ativamente do processo educativo.

A avaliação mediadora aproxima-se, assim, da pedagogia dialógica ao reconhecer a importância da escuta, dos conhecimentos prévios, da participação e da construção compartilhada do conhecimento. Avaliar deixa de significar simplesmente dizer o quanto o estudante aprendeu e passa a envolver uma relação de diálogo sobre aquilo que ele sabe, aquilo que ainda precisa aprender e os caminhos possíveis para avançar.

Essa articulação também evidencia que a avaliação não é uma prática neutra. A forma como a escola avalia expressa determinada concepção de sujeito e de educação. Quando predominam

classificação, competição e punição, reforça-se uma lógica seletiva; quando se privilegiam diálogo, acompanhamento e intervenção, ampliam-se as possibilidades de participação e aprendizagem. Por isso, a superação da lógica examinadora não depende apenas da adoção de novos instrumentos. Portfólios, projetos, seminários, autoavaliações ou rubricas podem reproduzir a mesma lógica classificatória se forem utilizados apenas para gerar notas. A mudança efetiva ocorre quando a avaliação passa a orientar o ensino e a envolver o estudante na compreensão de sua própria aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou a evolução histórica da avaliação da aprendizagem e as contribuições de Cipriano Carlos Luckesi e Jussara Hoffmann para a compreensão e a ressignificação das práticas avaliativas na educação contemporânea. A análise permitiu compreender que a avaliação ainda se encontra entre duas perspectivas: de um lado, a tradição classificatória, centrada em provas, notas e resultados; de outro, uma concepção formativa que entende a avaliação como parte do processo de ensinar e aprender.

A partir do problema de pesquisa proposto, os achados indicam que a avaliação mediadora pode contribuir para superar práticas classificatórias quando seus resultados são utilizados para compreender a aprendizagem, orientar intervenções e reorganizar o ensino. Nessa perspectiva, avaliar deixa de significar apenas verificar o que o estudante conseguiu realizar e passa a envolver a compreensão de como ele aprende, quais dificuldades apresenta e quais possibilidades podem favorecer seu avanço.

A contribuição de Luckesi foi fundamental para essa compreensão ao estabelecer a distinção entre exame e avaliação. Enquanto o exame tende a concentrar-se na classificação de resultados, a avaliação assume uma função diagnóstica e decisória, exigindo do professor uma ação diante das evidências encontradas. Hoffmann, por sua vez, amplia essa perspectiva ao compreender a avaliação como processo contínuo de acompanhamento, investigação e mediação. Em diálogo com Freire, essa concepção também evidencia a importância da escuta, do diálogo e da participação do estudante na construção do conhecimento.

A literatura internacional analisada reforçou essas aproximações. Black e Wiliam, Brookhart, Heritage, Sadler, Stiggins e Earl, embora partam de diferentes perspectivas, convergem na defesa de uma avaliação que utilize as evidências da aprendizagem para orientar o ensino, ofereça feedback significativo e envolva o estudante em seu próprio processo formativo. As abordagens da *Assessment for Learning* e da *Assessment as Learning* ampliam, assim, a compreensão da avaliação mediadora ao enfatizar o feedback, a autorregulação e o protagonismo do estudante.

Os indicadores educacionais brasileiros reforçam a relevância dessa discussão. Os resultados do IDEB, SAEB e PISA revelam que permanecem desafios importantes relacionados à aprendizagem, especialmente nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na alfabetização. Entretanto, esses dados não permitem atribuir os resultados educacionais exclusivamente às práticas avaliativas. Eles precisam ser compreendidos em um contexto mais amplo, marcado por desigualdades sociais, condições de ensino, formação docente, políticas educacionais e diferentes oportunidades de aprendizagem.

Nesse cenário, a avaliação formativa pode desempenhar um papel importante ao transformar os resultados obtidos em informações para a ação pedagógica. Mais do que produzir indicadores sobre o desempenho, importa saber o que esses resultados revelam e o que pode ser feito a partir deles. Essa mudança de perspectiva é especialmente relevante para estudantes que apresentam diferentes ritmos, trajetórias e necessidades de aprendizagem.

A análise também evidenciou que a transformação das práticas avaliativas depende da formação docente. O professor precisa desenvolver conhecimentos que lhe permitam interpretar evidências, oferecer feedback, reconhecer o erro como elemento do processo e reorganizar suas estratégias de ensino. Nesse sentido, o letramento avaliativo discutido por Stiggins e as contribuições de Heritage reforçam a importância de processos de formação continuada que articulem conhecimento teórico, reflexão sobre a prática e tomada de decisões pedagógicas.

Outro aspecto que merece destaque é a relação entre avaliação, inclusão e equidade. Uma avaliação centrada exclusivamente na classificação tende a transformar diferenças de trajetória e condições de aprendizagem em diferenças de desempenho. A perspectiva mediadora permite outro caminho: reconhecer essas diferenças para pensar intervenções mais adequadas. Essa compreensão aproxima a avaliação das políticas de inclusão e da Educação para as Relações Étnico-Raciais, na medida em que contribui para questionar práticas que reproduzem desigualdades e para fortalecer uma escola comprometida com o direito de todos à aprendizagem.

As contribuições da OCDE e da UNESCO também reforçam essa direção ao relacionarem práticas formativas à qualidade, à equidade e à redução das desigualdades educacionais (OECD, 2005; 2019; UNESCO, 2024). No contexto brasileiro, políticas voltadas à equidade e à Educação para as Relações Étnico-Raciais ampliam esse debate e mostram que avaliar também envolve considerar quem são os estudantes, suas trajetórias e as condições concretas em que aprendem.

Dessa forma, a avaliação mediadora não deve ser compreendida como uma técnica ou como a simples substituição das provas por outros instrumentos. Portfólios, projetos, autoavaliações, rubricas e atividades diversificadas somente assumem caráter formativo quando suas informações são utilizadas para compreender a aprendizagem e orientar novas ações. A mudança necessária é, portanto, mais profunda: envolve a maneira como professores, estudantes e escolas compreendem o próprio ato de avaliar.

Conclui-se que a avaliação mediadora constitui uma possibilidade importante de resignificação das práticas avaliativas na educação básica. Sua principal contribuição está em deslocar o foco da classificação para o acompanhamento, da punição para a intervenção e do resultado isolado para o processo de aprendizagem. Trata-se de uma mudança que valoriza o estudante como sujeito, reconhece o erro como parte do aprender e atribui ao professor o papel de mediador e investigador de sua própria prática.

Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer os limites deste estudo. Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico, as conclusões estão fundamentadas na literatura examinada e não permitem afirmar

como essas concepções se concretizam diretamente nas diferentes realidades escolares. Os resultados devem, portanto, ser compreendidos como uma contribuição teórica para o debate sobre avaliação, e não como uma generalização sobre as práticas educacionais. Pesquisas futuras poderão aprofundar essa discussão por meio de estudos de campo, pesquisas-ação e investigações que acompanhem práticas avaliativas em diferentes etapas e contextos da educação básica. Também se mostra relevante investigar como a avaliação formativa pode ser articulada à formação docente, à equidade, à Educação para as Relações Étnico-Raciais e às diferentes necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Assim, a principal conclusão deste estudo é que superar a lógica classificatória não significa apenas mudar instrumentos ou procedimentos, mas repensar o sentido da avaliação dentro da escola. Avaliar, nessa perspectiva, é acompanhar, escutar, interpretar e agir. É transformar as informações produzidas sobre a aprendizagem em possibilidades concretas de avanço. Mais do que uma mudança metodológica, trata-se de uma escolha pedagógica e ética em favor da aprendizagem, da inclusão, da equidade e da democratização da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. **Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment.** Phi Delta Kappan, v. 80, n. 2, p. 139-148, 1998.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a

obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".
Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BROOKHART, Susan M. **How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading.** Alexandria, VA: ASCD, 2013.

BROOKHART, Susan M. **How to Give Effective Feedback to Your Students.** 2. ed. Alexandria, VA: ASCD, 2017.

EARL, Lorna M. **Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning.** Thousand Oaks: Corwin Press, 2003.

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

HATTIE, John. **Aprendizagem visível: uma síntese de mais de 800 meta-análises sobre o desempenho dos estudantes.** Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2017.

HERITAGE, Margaret. **Formative Assessment: Making It Happen in the Classroom.** Thousand Oaks: Corwin Press, 2010.

HERITAGE, Margaret. **Formative Assessment: What Do Teachers Need to Know and Do?.** Phi Delta Kappan, v. 89, n. 2, p. 140-145, 2007.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Mediação, 1993.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito & desafio - uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do IDEB 2023.** Brasília: MEC/INEP, 2024.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do SAEB 2023 - Taxa de Alfabetização.** Brasília: MEC/INEP, 2025.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms.** Paris: OECD Publishing, 2005.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **PISA 2022 Results: Volume I - The State of Learning and Equity in Education.** Paris: OECD Publishing, 2023.

OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development.
PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. Paris: OECD Publishing, 2023.

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

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SADLER, D. Royce. **Beyond feedback: Developing student capability in judging the quality of their own work. Assessment & Evaluation in Higher Education,** v. 35, n. 5, p. 535-550, 2010.

SADLER, D. Royce. **Formative assessment and the design of instructional systems. Instructional Science,** v. 18, n. 2, p. 119-144, 1989.

STIGGINS, Richard J. **Assessment for learning: An essential foundation for school improvement.** Developmental Education, v. 26, n. 1, p. 2-8, 2002.

STIGGINS, Richard J. **Assessment literacy. The Phi Delta Kappan,** v. 72, n. 7, p. 534-539, 1991.

UNESCO. **As prescrições da UNESCO nos Relatórios Globais de Aprendizagem: uma análise sobre "Qualidade" e "Avaliação" para a Educação de Jovens e Adultos.** Educar em Revista, v. 40, e94036, 2024.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança - por uma práxis transformadora.** São Paulo:

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade de la Integración de las Américas – Unida -PY

² Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade de la Integración de las Américas – Unida -PY

³ Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade de la Integración de las Américas – Unida -PY

⁴ Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade de la Integración de las Américas – Unida -PY

⁵ Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade de la Integración de las Américas – Unida -PY

⁶ Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade de la Integración de las Américas – Unida -PY

⁷ Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade de la Integración de las Américas – Unida -PY

⁸ Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de la Integración de las Américas – Unida -PY.