



**CENTRO UNIVERSITÁRIO MAIS – UNIMAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARCOS GUIMARÃES DOS SANTOS

**AVALIAÇÃO E SUAS RESSIGNIFICAÇÕES: UMA ANÁLISE PARA
ALÉM DO CONSENSO**

**INHUMAS-GO
2025**

MARCOS GUIMARÃES DOS SANTOS

**AVALIAÇÃO E SUAS RESSIGNIFICAÇÕES: UMA ANÁLISE PARA
ALÉM DO CONSENSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro Universitário Mais – UniMais –, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Instituições e Políticas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Manzi Filho.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Cora Coralina – UniMais

S237a

SANTOS, Marcos Guimarães dos.

Avaliação e suas ressignificações: uma análise para além do consenso / Marcos Guimarães dos Santos. - Inhumas: UniMais, 2025.

114 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro Universitário Mais – UniMais, Mestrado em Educação, 2025.

“Orientação: Dr. Ronaldo Manzi Filho”.

1. Educação. 2. Avaliação em larga escala. 3. Avaliação formativa. 4. Ferramenta pedagógica. 5. Pedagogia crítica. I. Título.

CDU: 37

MARCOS GUIMARÃES DOS SANTOS

**AVALIAÇÃO E SUAS RESSIGNIFICAÇÕES: UMA ANÁLISE PARA ALÉM DO
CONSENSO**

A Banca Examinadora abaixo aprova a dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro Universitário Mais – UniMais, como parte da exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ronaldo Manzi Filho (Orientador)
Centro Universitário Mais – UniMais

Prof. Dr.
Centro Universitário Mais – UniMais

Prof. Dr.
Nome da Instituição externa

Ao Deus do meu coração e da minha
compreensão, que permite simetrias entre
o desejar e o realizar.

SANTOS, Marcos Guimarães dos. **Avaliação e suas ressignificações**: uma análise para além do consenso. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Mais – UNIMAIS, 2025.

RESUMO

Partindo da premissa amplamente reconhecida de que a educação é fundamental para o desenvolvimento econômico, tecnológico e humano de uma sociedade, este trabalho investiga um dos pilares da educação formal: a avaliação, com o objetivo de analisar sua ressignificação contemporânea. Tradicionalmente reduzida a um instrumento de verificação de aprendizagem, a avaliação assume hoje um caráter polissêmico, sendo reinterpretada como prática pedagógica inclusiva. Para compreender essa transformação, parte-se de uma revisão conceitual que explora as definições e tipologias da avaliação, destacando como sua evolução histórica reflete demandas por intervenções capazes de promover aprendizagem efetiva. Sob essa ótica, propõe-se que avaliar transcende a função seletiva — historicamente associada à exclusão e à reprodução de desigualdades socioeconômicas e culturais — para tornar-se um mecanismo de inclusão no saber escolar. A análise crítica baseia-se em autores como Chueiri (2008), Depresbiteris (1989), Hoffmann (2014), Luckesi (2018), Perrenoud (1999), Tolentino-Neto e Amestoy (2023), Werle (2012), dentre outros, cujos estudos evidenciam os efeitos excludentes de práticas avaliativas tradicionais, bem como uma nova polissemia em torno do ato avaliativo. A partir de um diálogo dialético com essas contribuições, busca-se construir uma linha argumentativa com maior precisão conceitual, orientado por uma perspectiva epistemológica crítica. Como resultado, espera-se que a avaliação, quando (re)concebida como ferramenta pedagógica que não se circunscreve como um fim em si mesma, pode romper com paradigmas excludentes e contribuir para uma educação de qualidade, centrada na equidade e na apropriação do saber formal.

Palavras-chave: Educação. Avaliação em larga escala. Avaliação formativa. Ferramenta pedagógica. Pedagogia crítica.

SANTOS, Marcos Guimarães dos. **Assessment and Its Re-significations: An Analysis Beyond Consensus**. Dissertation (Master's in Education) – Centro Universitario Mais – UNIMAIS, 2025.

ABSTRACT

Starting from the widely recognized premise that education is fundamental for the economic, technological, and human development of a society, this work investigates one of the pillars of formal education: assessment, with the aim of analyzing its contemporary redefinition. Traditionally reduced to a tool for verifying learning, assessment today assumes a polysemic character, being reinterpreted as an inclusive pedagogical practice. To understand this transformation, we start with a conceptual review that explores the definitions and typologies of assessment, highlighting how its historical evolution reflects demands for interventions capable of promoting effective learning. From this perspective, it is proposed that evaluation transcends its selective function—historically associated with exclusion and the reproduction of socioeconomic and cultural inequalities—to become a mechanism of inclusion in school knowledge. The critical analysis is based on authors such as Chueiri (2008), Depresbiteris (1989), Hoffmann (2014), Luckesi (2018), Perrenoud (1999), Tolentino-Neto and Amestoy (2023), Werle (2012), among others, whose studies highlight the exclusionary effects of traditional evaluative practices, as well as a new polysemy surrounding the evaluative act. From a dialectical dialogue with these contributions, the aim is to construct an argumentative line with greater conceptual precision, guided by a critical epistemological perspective. As a result, it is expected that assessment, when (re)conceived as a pedagogical tool that is not confined to an end in itself, can break with exclusionary paradigms and contribute to a quality education, centered on equity and the appropriation of formal knowledge.

Keywords: Education. Large-scale assessment. Formative assessment. Pedagogical tool. Critical pedagogy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CEB	- Câmara de Educação Básica
CNE	- Conselho Nacional de Educação
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1 – UMA BREVE ABORDAGEM DO CONTEXTO AVALIATIVO SOB A ÓTICA ACADÊMICA.....	12
1.1 CONCEITOS SOBRE O ATO DE AVALIAR.....	14
1.2 AVALIAÇÕES FORMATIVA, SOMATIVA, DIAGNÓSTICA E EMANCIPATÓRIA.....	25
1.2.1 Avaliação formativa.....	25
1.2.2 Avaliação somativa.....	29
1.2.3 Avaliação diagnóstica.....	31
1.2.4 Avaliação mediadora.....	35
CAPÍTULO 2 – AVALIAÇÕES EXTERNAS: PROPÓSITOS E IMPACTOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	39
2.1 AVALIAÇÃO EXTERNA: DEFINIÇÃO E REGULAMENTAÇÃO.....	42
2.2 AVALIAÇÕES EXTERNAS: CRÍTICAS À SUA LÓGICA.....	53
2.3 CONSEQUÊNCIAS DA DUALIDADE DE FINALIDADES DA AVALIAÇÃO.....	64
CAPÍTULO 3 – AVALIAÇÃO: INSTRUMENTO DE INCLUSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO SABER ESCOLAR.....	71
3.1 PARA QUE SERVE A AVALIAÇÃO?.....	71
3.2 NOVOS CONCEITOS ASSOCIADOS AO ATO AVALIATIVO.....	75
3.3 CRÍTICAS À AVALIAÇÃO.....	79
3.4 CONCEPÇÃO DIALÉTICA DA AVALIAÇÃO: MIXOFOBIA E MIXOFILIA.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	102

INTRODUÇÃO

Perrenoud (1999) esclarece que, na educação, a avaliação é um tema amplamente debatido, sendo considerada um processo que exige uma reflexão crítica sobre a relação professor-aluno no contexto do ensino e da aprendizagem. Sua função primordial é servir como um instrumento para identificar e superar os obstáculos que dificultam a aquisição do conhecimento pelos estudantes. Entretanto, a avaliação também pode se tornar um mecanismo de exclusão, reproduzindo processos de seleção social e restringindo o acesso ao saber, sobretudo para alunos de menor poder aquisitivo e com acesso limitado à cultura socialmente construída. Para o autor, a avaliação deve estimular o professor a promover um ensino voltado à diversidade discente e, ao estudante, o desejo de aprender, de modo que o ensino se converta efetivamente em aprendizagem.

Embora a avaliação seja um tema recorrente em diversos estudos acadêmicos, a motivação central desta dissertação surge das inquietações decorrentes da prática profissional do pesquisador. A avaliação, frequentemente percebida como um dos principais desafios do processo de ensino e aprendizagem, demanda uma análise aprofundada sobre sua influência nesse contexto. Com base nessa reflexão, questiona-se se o ato avaliativo, em sua concepção tradicional — isto é, como um componente essencial do processo pedagógico — cumpre sua função de retroalimentação do ensino, identificando lacunas na aprendizagem e fornecendo subsídios para a atuação de professores e alunos. Considerando que o conhecimento científico é dinâmico e constantemente sujeito a releituras e novas abordagens, esta dissertação busca contribuir para uma perspectiva reflexiva e dialética sobre as ressignificações da avaliação no cenário educacional contemporâneo.

Diante desse panorama, estabeleceu-se como objetivo geral compreender a avaliação em sua diversidade histórica e os impactos decorrentes dessa pluralidade. Nesse sentido, explicitar a polissemia em torno do ato de avaliar e em que medida essas implicam em uma nova práxis avaliativa. Para alcançar essa finalidade, foram definidos os seguintes objetivos específicos, que orientam a estrutura dos capítulos: (a) analisar a concepção do ato avaliativo e os diferentes tipos de avaliação ao longo da história da educação formal; (b) examinar a avaliação externa como instrumento para compreender a realidade da aprendizagem em escolas e redes de ensino, bem

como seus impactos no contexto educacional; e (c) investigar a relação entre avaliação e aprendizagem, com ênfase nas ressignificações do ato avaliativo.

Com o amadurecimento do percurso metodológico, ficou estabelecido que os elementos constituintes das ferramentas metodológicas seriam voltados para uma abordagem estruturada em pesquisa bibliográfica e exploratória, fundamentada numa perspectiva de análise dialética. Dessa forma, a dissertação se sustenta em materiais previamente produzidos, como livros e artigos científicos publicados, em um processo dialético que configura um constante diálogo com as múltiplas possibilidades inerentes a um tema complexo: a avaliação escolar. Nesse sentido, a proposta é revelar elementos que podem ser associados ao ato avaliativo, tanto a partir de uma perspectiva amplamente aceita na academia quanto com o objetivo de ir além, adotando uma abordagem crítica sobre a avaliação e suas ressignificações. Apesar da existência de uma miríade de trabalhos publicados sobre avaliação, o processo de pesquisa bibliográfica concentrou-se em uma amostra significativa que orientou a construção da dissertação, tendo como recorte editorial publicações brasileiras.

Entende-se que a sociedade está em constante transformação, e todas as suas estruturas acompanham essa dinâmica. No campo educacional, a avaliação tem, historicamente, passado por transformações com o intuito de atender às demandas contemporâneas de inclusão, democratização e sucesso escolar. Esse processo decorre do fato de a avaliação, especialmente a partir da democratização do ensino, ser vista, muitas vezes, como um fator de exclusão, produzindo elevados índices de alunos afastados do percurso escolar. Dessa realidade, infere-se que o ato avaliativo não cumpre plenamente seu papel e, em vez disso, se torna um mecanismo de reprodução da seleção social, no qual alunos com menor poder aquisitivo e acesso à cultura socialmente construída — e, portanto, desprovidos de capital cultural — são afastados do acesso ao saber acumulado ao longo da história. A relação entre reprovação e avaliação parece, então, ser uma de impregnação mútua.

No entanto, é fundamental destacar que, na contramão dessa realidade, diversos estudos têm sido elaborados para indicar caminhos que conduzam a processos avaliativos mais inclusivos. A busca por inclusão, democratização e sucesso escolar tem gerado uma nova forma de dimensionar a qualidade da aprendizagem: uma realidade de inclusão estatística nas escolas. Essa nova perspectiva é materializada por meio de avaliações externas ou avaliações em larga

escala, cuja função principal é revelar a qualidade da aprendizagem no contexto da educação brasileira como um todo. Nesse contexto, questiona-se: Qual é o papel da avaliação e quais contribuições essa modalidade tem oferecido às escolas, aos professores e aos alunos?

Autores como Luckesi (2018) destacam que o ato de avaliar é um procedimento presente na vida dos indivíduos, seja esse ato formal ou informal. Nas escolas, a avaliação é frequentemente vista como um instrumento que reflete a exclusão social, um mecanismo que incentiva a evasão escolar e uma barreira ao aprendizado dos alunos, uma vez que se torna uma ação mecânica dentro da dinâmica pedagógica. Hoffmann (2009) considera a avaliação, nas circunstâncias atuais, como um elemento a ser extirpado do processo de ensino e aprendizagem, pois não cumpre seu papel de mediação. Nesse contexto, surge a indagação: será que as ressignificações do ato avaliativo são uma necessidade para a realidade escolar?

Tradicionalmente, a avaliação é vista como um elemento norteador do processo de ensino, não apenas para o professor, mas também para o aluno e sua família. No entanto, índices de não-aprendizagem evidenciam lacunas entre o que se ensina e o que se aprende; entre a ação do professor e a ação do aluno, ou seja, entre o ator que deve ensinar e o ator que deve aprender. Nesse sentido, a avaliação, entendida como instrumento de aferição do conhecimento adquirido, tem sido questionada, o que tem dado origem a novas formas de avaliação. Essas novas modalidades de avaliação descaracterizam o ato avaliativo?

No presente trabalho, a avaliação é analisada com o intuito de compreender em que contexto ela se torna limitadora do avanço escolar ou, ainda, um instrumento que perpetua o *status quo*. Apoiando-se em Luckesi (2018), que afirma ser a avaliação da aprendizagem uma prática destinada a diagnosticar e explicitar a excelência da aprendizagem resultante do que foi ensinado, ou seja, compreender a realidade do ensino, dado que todo ensino deve gerar aprendizagem. Portanto, com o apoio da bibliografia pertinente ao tema (embora ciente de sua limitação, dado o grande número de publicações sobre o assunto), busca-se entender se as ressignificações do ato avaliativo, com novas tipificações, possuem o potencial de promover um ensino democrático e inclusivo, e se, nesse processo, descaracterizam o ato avaliativo enquanto instrumento mensurativo do ensino.

CAPÍTULO 1 – UMA BREVE ABORDAGEM DO CONTEXTO AVALIATIVO SOB A ÓTICA ACADÊMICA

Na história da educação contemporânea, há um consenso de que a avaliação tem sido um instrumento de exclusão do saber escolar e, conseqüentemente, de manutenção do *status quo*. Em outras palavras, o processo avaliativo não contribui para a construção de um novo tecido social que reduza as desigualdades socioeconômicas.

Os estudos sobre o tema destacam que a avaliação dificulta a construção da cidadania por meio da aquisição dos saberes clássicos. Isso ocorre porque, em uma sociedade de classes marcada por abismos de capital cultural e disparidades materiais, sociais e econômicas — fatores que já limitam, por si só, o acesso ao conhecimento —, soma-se um modelo educacional rígido e excludente. Tal estrutura, longe de promover inclusão, acaba consolidando barreiras para os estudantes das classes menos favorecidas.

Nesse sentido, Luckesi (2018, p. 76) aponta que esse fenômeno está relacionado ao histórico alinhamento da educação brasileira a um modelo que “[...] acentuou os investimentos no seu uso seletivo, sob a modalidade dos exames escolares”, em detrimento de práticas pautadas na função diagnóstica da avaliação. Diante desse cenário, torna-se essencial que os processos avaliativos sejam objeto de reflexão, revisão e reformulação, visando atender às demandas de inclusão daqueles que buscam, no ensino, tanto a formação acadêmica quanto sua inserção como cidadãos em uma sociedade do conhecimento.

Para promover essa mudança, é fundamental revisitar criticamente o ato de avaliar, contextualizando-o historicamente entre as décadas de 1970 e 2000 — e, por que não, até os dias atuais —, período em que políticas públicas foram implementadas para garantir o acesso e a permanência na escola. Embora a prática avaliativa não tenha passado por transformações profundas no cotidiano pedagógico, ela tem sido amplamente debatida em artigos e publicações acadêmicas. Luckesi (2018, p. 27) reforça a necessidade de compreendê-la, primordialmente, como “[...] um ato de investigar a qualidade da realidade”, cujo propósito é embasar decisões estratégicas no âmbito educacional.

A abordagem avaliativa que se busca implementar difere daquelas praticadas

anteriormente, uma vez que, historicamente, os dados estatísticos refletiam índices alarmantes de insucesso escolar — uma realidade que, atualmente, tende a ser minimizada ou ignorada. É por meio da avaliação que se evidencia a persistência da não-aprendizagem e suas consequências. Diante disso, Luckesi (2018) defende que os resultados devem ser analisados com responsabilidade, exigindo a adoção de intervenções pedagógicas comprometidas com a equidade educacional.

De modo geral, essa crítica recai sobre a avaliação enquanto componente da didática escolar, frequentemente questionada quanto à sua aplicação prática nas instituições de ensino, à sua utilização pelos docentes como instrumento excludente e à sua incapacidade de romper com determinantes socioeconômicos que estruturam a sociedade. Nesse contexto, Luckesi (2003) propõe que o ato avaliativo seja revestido de um caráter “amoroso”, ou seja, que vá além da simples mensuração do desempenho e se comprometa com a transformação das condições que perpetuam as desigualdades.

Metodologicamente, este capítulo se fundamenta em revisão bibliográfica de artigos, dissertações, teses e obras que discutem o conceito de avaliação e suas múltiplas finalidades no contexto educacional. O recorte analítico concentra-se na educação formal oferecida em escolas públicas, em que a temática avaliativa é continuamente debatida, problematizada e ressignificada por pesquisadores e educadores.

Diversas propostas, se efetivamente implementadas, poderiam contribuir para a construção de uma realidade educacional mais inclusiva. Como destaca Luckesi (2018, p. 113), a avaliação deve possibilitar que “[...] o estudante possa sentir que sua relação com o educador é uma relação para a vida, para o crescimento, para o desenvolvimento, para a construção de si mesmo e de sua identidade, assim como da vida social”. Uma avaliação alinhada a esse princípio representaria, para as escolas públicas, o cumprimento efetivo de seu papel democrático: garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos estudantes em sua trajetória escolar, possibilitando sua transformação e a do contexto social ao seu redor.

1.1 CONCEITOS SOBRE O ATO DE AVALIAR

“Penso, logo existo”
(René Descartes)

Ao abordar o termo avaliação no contexto educacional, é fundamental explicitar qual dimensão do conceito está em discussão, uma vez que este abarca diferentes vertentes teóricas e práticas. Nessa perspectiva, cabe destacar:

A avaliação educacional é uma categoria da organização do trabalho pedagógico que trata do acompanhamento dos processos de qualidade na educação, bem como dos objetivos de aprendizagem. Materializa-se em três níveis distintos: a avaliação em larga escala, relativa às redes de ensino; a avaliação institucional, realizada nas instituições educacionais; e a avaliação das aprendizagens, sob a responsabilidade do professor (Gontijo; Linhares, 2023, p. 24).

A avaliação institucional, por sua vez, subordina-se às avaliações em larga escala e à avaliação da aprendizagem, pois seu foco recai sobre o aluno enquanto sujeito central na relação com a aquisição do conhecimento formal — objeto mensurável desse nível avaliativo. Em outras palavras, analisa-se o ensino como cenário do ato educativo, considerando três elementos interligados, quais sejam: o aluno, sujeito do processo de aprendizagem; o professor, sujeito do ato de ensinar; e o conhecimento clássico, entendido como “[...] aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode-se, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico” (Saviani, 2008, p. 13-14).

Embora existam inúmeras publicações que conceituem a avaliação, este trabalho não se propõe a reproduzir análises lineares ou redundâncias teóricas. Pretende-se, antes, estabelecer um diálogo dialético com as concepções já consolidadas, articulando contrapontos críticos que ampliem a discussão. Como bem afirmava Kant (1784/1985), p. 102: “Tenha coragem de usar sua própria compreensão”, princípio que orienta a reflexão proposta, visando ao alargamento epistemológico de um tema exaustivamente debatido.

Nesse contexto, Rosa e Pires (2022) destacam a complexidade do fenômeno avaliativo:

A avaliação é um fenômeno que envolve múltiplos fatores, tanto conceituais quanto metodológicos, pois, desde muito tempo, passou por várias definições até chegar ao âmbito educacional. Ela é uma atividade complexa que faz

parte do cotidiano do estudante, do professor e das relações escolares. Do estudante, porque tão somente ele passa a ser alvo do sistema em ser considerado apto ou não de suas capacidades intelectuais e de seus níveis de estudo. Do professor, porque perpassa pelas suas práticas de ensino e de suas competências curriculares (Rosa; Pires, 2022, p. 186).

Portanto, a avaliação não é intrínseca à existência da escola, mas foi incorporada a ela com a função de certificar a aptidão discente e atestar a competência docente. Trata-se de um caminho de mão dupla: ao avaliar o aluno, reflete-se também a prática pedagógica e o domínio curricular do professor. Assim, o ato avaliativo transcende a mera mensuração de resultados, configurando-se como espelho das dinâmicas educacionais em suas múltiplas dimensões.

Enquanto atividade complexa, Rosa e Pires (2022) — em conformidade com Vasconcellos (1995) — argumentam que a avaliação transcende a função reducionista de certificar (ou não) a aprendizagem discente. Para os autores, o ato avaliativo gera transtornos emocionais nos alunos, distanciando-se de seu propósito inicial de diagnosticar o aprendizado para converter-se em uma prática geradora de desconforto. Diante disso, Vasconcellos (1995, p. 37) adverte: “A prática da avaliação escolar chega a um grau assustador de pressão sobre os alunos, levando a distúrbios físicos e emocionais: mal-estar, dor de cabeça, ‘branco’, medo, angústia, insônia, ansiedade, decepção, introjeção de autoimagem negativa”.

Assim, a avaliação transforma-se em instrumento de tortura psicológica, fomentando pânico, medo e comprometimentos à integridade física e emocional dos estudantes. Paradoxalmente, uma ação que deveria ser etapa integrante do planejamento docente — transparente e alinhada aos objetivos pedagógicos — desvia-se de sua finalidade ao criar um ambiente traumático, que suprime a capacidade discente de lidar com o processo avaliativo.

Uma explicação para esse efeito psicológico adverso é apresentada por Tardif (2009), que destaca os impactos heterogêneos da avaliação sobre os alunos. Segundo o autor, trata-se de um fenômeno multifacetado, cuja análise não pode ser linear, visto que envolve dimensões emocionais intrínsecas à condição humana:

[...] Um componente emocional manifesta-se inevitavelmente, quando se trata de seres humanos. [...] Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos (Tardif, 2009, p. 130).

Todavia, Esteban (2001) e Rosa e Pires (2022) propõem uma concepção de avaliação menos traumática e mais técnica, entendendo-a como um processo contínuo e multifacetado, cujas diversas vertentes devem convergir para um objetivo central: a efetiva aprendizagem do aluno. Nessa perspectiva, avaliação deixa de ser um julgamento estático para tornar-se um mecanismo de diagnóstico dinâmico.

Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a aprendizagem do aluno, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe; os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado; seu processo de construção de conhecimentos; o que o aluno não sabe; o que pode vir a saber; o que é potencialmente revelado em seu processo; suas possibilidades de avanço; e suas necessidades para que a superação, sempre transitória, do não saber possa ocorrer (Esteban, 2001, p. 19).

Como processo integrado ao planejamento pedagógico, a avaliação articula-se organicamente às dinâmicas de ensino e aprendizagem, revelando tanto avanços quanto dificuldades discentes. Nessa lógica, Haydt (2008, p. 13) ressalta que:

A avaliação é um processo contínuo e sistemático; portanto, ela não pode ser esporádica nem improvisada, mas, ao contrário, deve ser constante e planejada. Nessa perspectiva, a avaliação faz parte de um processo mais amplo, que é o processo ensino-aprendizagem.

Para que essa integração seja eficaz, Moretto (2005) defende que a ação avaliativa deve pautar-se por critérios de relevância, racionalidade e utilidade, transcendendo a mera formalidade burocrática. O autor destaca:

A avaliação é eficaz quando o objetivo proposto pelo professor foi alcançado. A eficiência está relacionada ao objetivo e ao processo desenvolvido para alcançá-lo. Diremos que a avaliação é eficiente quando o objetivo proposto é relevante e o processo para alcançá-lo é racional, econômico e útil. Portanto, para que a avaliação seja eficiente, é preciso que seja também eficaz (Moretto, 2005, p. 100).

Contudo, Neves (2004) alerta para o caráter punitivo que permeia a avaliação tradicional, transformando-a em um instrumento de castigo que obstaculiza a trajetória escolar:

Uma das práticas que tradicionalmente tem acompanhado o erro na escola é o castigo. Isso porque se parte da ideia de que o aluno erra [...] porque não prestou atenção na explicação do professor. Daí a justificativa da punição. Pelo menos duas questões se revelam em afirmações desta natureza: a explicação mais recorrente acerca da não aprendizagem, que [...] penaliza

única e exclusivamente o aluno, numa demonstração implícita de culpar a vítima e avaliar apenas um dos polos da questão (Neves, 2004, p. 59).

No âmbito dessa lógica, o aluno é reduzido a vítima de um sistema que o responsabiliza unilateralmente pelo fracasso, ignorando o papel do professor como corresponsável pela construção do conhecimento. A avaliação, nesse contexto, reforça o estigma da incapacidade discente, sem questionar as limitações didáticas, estruturais ou afetivas que também impactam o processo educativo.

Ademais, para Freitas (1995), a ação avaliativa do professor insere-se no processo educativo como instrumento de controle disciplinar. Nessa perspectiva, a avaliação não se orienta prioritariamente pela compreensão da realidade de aprendizagem do aluno, mas pela regulação de comportamentos em sala de aula. O autor afirma: “A avaliação não se restringe a instrumentos de medição, mas acaba sendo configurada como instrumento de controle disciplinar, de aferição de atitudes e valores dos alunos” (Freitas, 1995, p. 63).

Essa forma de controle não se vincula à busca pela excelência pedagógica ou à diagnose qualitativa do conhecimento, e sim à disciplinarização de condutas consideradas adequadas. Dessa forma, a avaliação converte-se em um mecanismo que permite ao docente exercer influência sobre as atitudes e os valores discentes, reforçando padrões comportamentais hegemônicos.

O Dicionário Houaiss Conciso (2011, p. 100) define avaliação como:

Cálculo do valor de um bem; cômputo, estimativa; valor determinado por quem avalia; apreciação, conjectura sobre condições, extensão, intensidade, qualidade etc. de algo; análise, parecer; apreciação de competências de um profissional, do progresso de um aluno etc.

Complementarmente, o verbete “avaliar” é descrito como: “Estabelecer o valor ou o preço de; determinar a quantidade de; contar; pensar ou determinar a qualidade; a intensidade etc.” (Houaiss, 2011, p. 100). Nessa definição lexicográfica, a avaliação é entendida como uma métrica objetiva de sistematização e quantificação de processos, sem menção a nuances subjetivas ou intenções punitivas. Contudo, essa concepção contrasta radicalmente com a crítica de Freitas (1995), evidenciando uma tensão entre a neutralidade técnica proposta pelos dicionários e a instrumentalização política da avaliação no contexto escolar.

Em síntese, a avaliação, enquanto métrica objetiva, busca sistematizar

mecanismos para mensurar a qualidade de um processo, analisando e externalizando seu valor. Sob essa ótica lexicográfica, não há espaço para subjetividade intrínseca ao ato de avaliar, tampouco para elementos punitivos que visem moldar comportamentos.

Macedo e Lima (2013) contribuem para uma reflexão crítica ao historicizar o termo avaliação, resgatando sua etimologia e implicações no contexto pedagógica.

O vocábulo avaliação vem do latim 'avalere', que significa 'dar valor a'. Dar valor exige tomar decisões, escolher caminhos, emitir opiniões frente a um fato, objeto ou fenômeno. [...] Quando se trata da instituição escolar, do lócus que sistematiza a avaliação e a transforma em ato pedagógico, o que é, de fato, avaliar? Para compreender esta dimensão, é necessário retomar o passado e revisar as histórias construídas [...] que ocuparam e ocupam espaço no aqui e no agora da escola. [...] As incursões históricas sempre remetem a reflexões sobre acertos e desacertos e permitem a possibilidade de redimensionar novos caminhos (Macedo; Lima, 2013, p. 155).

Refletir sobre o significado da avaliação em um contexto permeado por nuances sócio-históricas é fundamental, pois revela como concepções divergentes sobre o tema são moldadas por contextos culturais e ideológicos. É plausível argumentar que a multiplicidade de interpretações em torno do ato avaliativo tenha desvirtuado sua essência, transformando-o em um fim em si mesmo, em detrimento de sua função primordial: desvelar a aprendizagem e o conhecimento construído.

Nesse contexto, Caldeira (2000, p. 84) oferece uma análise estrutural sobre a avaliação escolar:

A avaliação escolar é um meio, e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica.

A compreensão de Caldeira (2000) evidencia que a avaliação está imbricada em processos subjacentes que transcendem a mera verificação do conhecimento. Em vez disso, opera como ferramenta de construção de um perfil ideológico de indivíduo, alinhado a projetos societários específicos. Assim, distanciando-se de sua função original de "dar valor" ao aprendizado, a avaliação passa a servir a interesses que moldam não apenas o aluno, mas a própria estrutura da sociedade.

Nessa perspectiva, Afonso (2005, p. 30) afirma:

É, portanto, ao longo do século XIX que se assiste à multiplicação de exames e diplomas, pondo em evidência o contínuo controle por parte do Estado dos processos de certificação. Como Karl Marx observou, o exame passa a mediar as relações mais amplas da cultura com o Estado, constituindo-se num vínculo objetivo entre o saber da sociedade civil e o saber do Estado.

Dessa forma, a avaliação é concebida como um instrumento de discriminação e como um mecanismo de poder estatal, por meio do qual o Estado emite certificações e subordina o ato de avaliar a uma lógica de controle. A certificação obtida por meio do processo avaliativo valida o conhecimento exigido para o exercício de determinadas funções. Destarte, analisar a avaliação sob a ótica do domínio estatal sobre o conhecimento remete a uma perspectiva ideológica que redefine sua finalidade e subverte suas concepções fundamentais.

Acerca do debate contemporâneo sobre avaliação, Luckesi (2003, p. 84) entende que:

Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva; ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. O ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado. O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação. Por suas características e modos de ser, são atos praticamente opostos; no entanto, professores e professoras, em sua prática escolar cotidiana, não fazem essa distinção e, desse modo, praticam exames como se estivessem praticando avaliação.

Conforme exposto pelo referido autor, a avaliação deve ser compreendida como um processo diagnóstico voltado à melhoria contínua, em oposição à lógica classificatória dos exames. Contudo, a prática educacional nem sempre distingue essas concepções, o que compromete o papel formativo da avaliação.

Segundo o Dicionário Houaiss Conciso (2011), os termos "avaliar", "diagnosticar" e "examinar" compartilham a finalidade de expressar a qualidade de algo, analisar, apreciar e verificar o progresso daquele que se submete ao ato avaliativo. No contexto educacional, contudo, esses conceitos apresentam distinções significativas. A avaliação tem como propósito explicitar uma realidade específica, isto é, a qualidade da aprendizagem ou do conhecimento adquirido. Importa destacar que a avaliação, por si só, não implica um juízo de valor, e sim a identificação de um estado de aprendizagem e o redirecionamento das práticas pedagógicas para aprimorar esse

processo.

Para Queiroz (2011), o processo avaliativo deve transcender a mera métrica verificacional da aprendizagem do aluno. É fundamental ampliar essa perspectiva, pois, ao adotar uma visão mais abrangente sobre a avaliação, alcança-se uma compreensão mais precisa e significativa do ato avaliativo no contexto escolar.

Conforme a referida autora, a avaliação consiste na apreciação e na determinação do valor de um trabalho ou ação, envolvendo a coleta de dados quantitativos e qualitativos no universo pedagógico. Tradicionalmente, o termo tem sido empregado para designar a mensuração do desempenho escolar, a atribuição de notas ou conceitos e a aplicação de instrumentos de testagem, como as provas. Dessa forma, revisar o conceito de avaliação, conforme apontam alguns teóricos, é essencial para uma compreensão mais aprofundada de seu significado e propósito (Queiroz, 2011).

Com base no exposto, depreende-se que a mensuração da aprendizagem, seja por meio de dados quantitativos ou qualitativos, não deve ser a dimensão preponderante no ato de avaliar. Torna-se necessário ampliar essa concepção, de modo que a avaliação extrapole sua função tradicional de "prova", deixando de ser apenas um instrumento de medição ou descrição do conhecimento para se tornar um processo que favoreça a construção do saber e o desenvolvimento do sujeito avaliado.

Luckesi (2003) corrobora essa perspectiva ao afirmar que a avaliação não deve se restringir à aferição do conhecimento. O autor adverte que, apesar da crescente compreensão teórica sobre a importância de uma avaliação formativa e processual, a prática escolar ainda reflete predominantemente a lógica dos exames. Segundo ele, “[...] historicamente, passamos a denominar a prática de acompanhamento da avaliação da aprendizagem do educando de ‘Avaliação da aprendizagem escolar’, mas, na verdade, continuamos a praticar ‘exames’” (Luckesi, 2003, p. 11). Isso evidencia a necessidade de transformação nas práticas avaliativas, de modo que a avaliação possa cumprir seu papel formativo, contribuindo efetivamente para a aprendizagem e para a qualificação do ensino.

Ao considerar o arcabouço legal que norteia a educação brasileira, verifica-se que a avaliação implica:

V - A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (Brasil, 1996, n. p.).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96 estabelece a avaliação como um processo contínuo e não pontual, buscando garantir o acompanhamento sistemático da aprendizagem e promovendo a progressão dos estudantes ao longo de sua trajetória escolar. A avaliação assume, assim, um caráter formativo, permitindo intervenções pedagógicas que favorecem o desenvolvimento dos alunos e a superação de dificuldades. Dessa forma, o sistema educacional passa a contemplar o aluno como sujeito ativo de seu aprendizado, sendo a avaliação um instrumento de mediação nesse percurso.

No mesmo contexto normativo, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) n.º 4 de 2010 reforça essa concepção ao estabelecer, em seu Art. 47, § 2, que:

Em nível operacional, a avaliação da aprendizagem tem, como referência, o conjunto de competências, habilidades e valores que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas, bem como no projeto político-pedagógico da escola (Brasil, 2010, p. 15).

Sob esse viés, a avaliação não se restringe à mensuração do conhecimento, estando atrelada ao desenvolvimento de competências e habilidades, as quais são delineadas a partir dos conteúdos curriculares e das especificidades de cada nível de ensino. Nos ensinos Fundamental e Médio, por exemplo, os processos avaliativos devem considerar as particularidades do desenvolvimento discente, ajustando-se às demandas de cada etapa educacional.

Além disso, a expressão "avaliação da aprendizagem escolar" ressalta que esse processo ocorre exclusivamente no âmbito escolar, diferenciando-se de avaliações realizadas em outros contextos, como os espaços familiares ou laborais. O foco central da avaliação é o conhecimento sistematizado, que, apesar dos avanços

tecnológicos e da ampla disseminação de informações proporcionada pela internet, continua a encontrar na escola o *locus* privilegiado para a formação acadêmica.

Tardif (2001) argumenta que não há um olhar linear e superficial no qual a prática pedagógica determina a avaliação sem considerar a complexidade do ato de ensinar. Quando o ensino está sujeito a uma multiplicidade de objetivos, muitos deles desconectados da realidade dos alunos e da dinâmica da sala de aula, a sobrecarga de conteúdos e avaliações tende a inibir a autonomia docente, comprometendo uma abordagem avaliativa de caráter diagnóstico. Nesse sentido,

[...] os objetivos podem ser percebidos como elementos que favorecem a autonomia dos professores, mas também como limitações que ampliam sua tarefa profissional (Durand, 1996). Objetivos imprecisos e ambiciosos dão muita liberdade de ação, mas, ao mesmo tempo, aumentam o empenho do professor, que é obrigado a especificá-los, e dão-lhe a impressão de que está lidando com objetivos completamente irrealistas que nunca conseguirá atingir (Tardif, 2001, p. 28).

Cabe destacar, a título de reflexão, que diversos fatores associados à vida do aluno, quando não alinhados à escola, podem impactar diretamente seu processo de aprendizagem, conforme apontado por Darcy Ribeiro (1984). Entretanto, a avaliação não tem como objetivo mensurar tais fatores, ainda que possa evidenciar dificuldades de aprendizagem que, se investigadas, possam revelar relações com esses aspectos extrínsecos ao ambiente escolar.

Nesse diapasão, Perrenoud (1999) enfatiza que a avaliação, enquanto mecanismo que expressa conceitos, incorpora elementos que hierarquizam o conhecimento adquirido pelos alunos. Trata-se de um processo baseado em um padrão preestabelecido que se fundamenta na excelência, definida pela assimilação dos conteúdos ensinados. Segundo o autor:

A avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida em absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos (Perrenoud, 1999, p. 11).

A avaliação, nesse contexto, configura-se como um instrumento para compreender a realidade educacional, à medida que evidencia tanto os avanços quanto as fragilidades do processo de aprendizagem. Trata-se de um mecanismo de hierarquização que se baseia no conhecimento ensinado pelo professor, o qual deve ser assimilado pelo aluno e demonstrado por meio da avaliação. Essa hierarquização,

por sua vez, opera em nível individual, estabelecendo uma relação direta entre os conteúdos a serem aprendidos e a capacidade de cada estudante em assimilá-los, permitindo a identificação de lacunas no percurso de aprendizagem.

A vinculação da avaliação a um modelo de ensino tradicional estabelece uma relação direta entre o ato de ensinar e a maneira como o conhecimento é mensurado. Para alguns autores, essa concepção implica um processo avaliativo que sustenta a ideia de que aprender e expressar a aprendizagem por meio da avaliação corresponde a um percurso linear, centrado na memorização e distante de uma construção reflexiva do conhecimento. Nesse contexto, avaliar significa reproduzir fielmente os conteúdos transmitidos.

No modelo tradicional de escola, a avaliação tem como principal objetivo quantificar o volume de conhecimentos adquiridos pelos alunos e verificar a capacidade de reprodução desses saberes. Esse processo se baseia em normas e critérios uniformes, aplicados de forma homogênea a todos os estudantes, como se fossem um grupo homogêneo. Conforme Leite e Fernandes (2002), a avaliação tradicional fundamenta-se na padronização do ensino e na aplicação de parâmetros estandardizados.

Essa visão contribui para a interpretação da avaliação como um procedimento autoritário, uma vez que é elaborada exclusivamente pelo professor, que determina os critérios e exige respostas dentro de um padrão de acerto ou erro. Sob essa ótica, é percebida como um processo desprovido de sensibilidade quanto à realidade emocional, social e cultural dos estudantes. Ademais, ao não considerar os conhecimentos prévios dos alunos, esse modelo de avaliação compromete a construção de um conhecimento autônomo e reflexivo. Nesse sentido, torna-se necessária a ressignificação do ato avaliativo.

A avaliação é mais uma prática realizada para priorizar o desenvolvimento do aluno, por meio dos resultados e reflexões que ela proporciona, da mesma forma que busca contribuir na construção do conhecimento do aluno sem o autoritarismo que os exames trazem, mas instigando a autonomia do aluno, respeitando suas construções, seus contextos e tendo em vista suas dificuldades, possibilitando ao professor um planejamento mais democrático a partir do nível de aprendizagem que os alunos se encontram, para que o trabalho pedagógico seja realizado com fundamentos necessários e coerentes (Silva; Sousa; Sousa, 2022, p. 4-5).

A avaliação escolar possui uma dimensão multifacetada, abrangendo diferentes elementos do processo educativo, como o papel do professor, do estudante,

os conteúdos ensinados, as metodologias empregadas e as concepções pedagógicas presentes no projeto político-pedagógico da escola. Essa complexidade é apontada por Tardif (2001, p. 26) como uma característica essencial do trabalho docente, dado que:

Outra característica dos objetivos do ensino escolar é seu caráter geral, e não operatório. Nesse sentido, eles exigem dos professores uma adaptação constante às circunstâncias particulares das situações de trabalho, especialmente em sala de aula com os alunos, como também durante a preparação das aulas e das avaliações.

A avaliação da aprendizagem ocorre por meio dos instrumentos utilizados pelos professores para verificar a compreensão dos conteúdos estudados. Independentemente da abordagem adotada, esses instrumentos devem priorizar a aprendizagem significativa dos alunos. Nesse sentido, Luckesi (2018) destaca que a avaliação deve ser um meio de expressão da realidade do processo de aprendizagem de cada estudante, alinhando-se ao contexto no qual o ensino está inserido.

As diversas concepções sobre a avaliação remetem às reflexões de Freire (1996, p. 44), que enfatiza a necessidade de uma avaliação dialógica e libertadora:

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com.

Diante dessas reflexões, torna-se evidente que a avaliação escolar não pode se restringir a um instrumento de controle ou mera aferição de conteúdos memorizados, sob pena de esvaziar seu potencial pedagógico. Ao contrário, a avaliação deve ser compreendida como um processo contínuo e significativo, que considera as especificidades dos alunos e contribui para o desenvolvimento de sua autonomia e pensamento crítico.

1.2 AVALIAÇÕES FORMATIVA, SOMATIVA, DIAGNÓSTICA E EMANCIPATÓRIA

Para introduzir a discussão, recorre-se a Luckesi (2011), que aponta a emergência de uma nova nomenclatura incorporada à prática escolar: a avaliação da aprendizagem. Segundo o autor Ralph Tyler, educador norte-americano, na década de 1930, diante dos elevados índices de reprovação nas escolas dos Estados Unidos, levantou o questionamento sobre a possibilidade de um novo recurso pedagógico capaz de reverter esse cenário. A partir dessa inquietação, desenvolveu o modelo de ensino por objetivos e cunhou a expressão "avaliação da aprendizagem".

Zambon, Terrazzan e Gama (2022, p. 45) destacam que "a avaliação, diferentemente dos exames, constitui um processo aberto que tem por objetivo solucionar os problemas que emergem da rotina escolar". Assim sendo, nota-se a necessidade de ressignificar o conceito de avaliação, compreendendo-a como um instrumento que ultrapassa a simples verificação do rendimento discente, direcionando-se para a identificação e resolução de dificuldades de aprendizagem.

Luckesi (2011) enfatiza que essa reformulação conceitual implicou na substituição do termo "exames" por "avaliação", promovendo mudanças significativas na prática pedagógica e na forma como se compreendem os processos avaliativos no contexto escolar. Como consequência, distintas abordagens foram sendo desenvolvidas, cada uma com finalidades específicas no âmbito da aprendizagem. Dentre elas, destacam-se as avaliações formativa, somativa, diagnóstica e emancipatória, que serão discutidas a seguir.

1.2.1 Avaliação formativa

A avaliação formativa caracteriza-se como um processo contínuo, no qual são utilizados diversos instrumentos avaliativos em momentos distintos ao longo do processo de ensino. Seu principal objetivo é proporcionar uma visão abrangente sobre o que foi assimilado pelo estudante, permitindo a identificação de lacunas na aprendizagem. Nesse modelo, o ato de avaliar não se restringe a um momento específico, mas ocorre de forma permanente e integrada à prática pedagógica.

A avaliação formativa ou avaliação para as aprendizagens é um processo pedagógico de natureza contínua cujo propósito é distribuir *feedback* que ajude os alunos a aprender. Desenvolve-se durante os processos de ensino e

aprendizagem, em um clima de interação social, não sendo utilizada para classificar os alunos. Por isso, é indissociável daqueles processos e está presente em todas as aulas para que, em cada momento, os alunos saibam o que têm de aprender (*feed up*); o estado em que se encontram em relação às aprendizagens a desenvolver (*feedback*); e o que deve ser feito a seguir para reformular e/ou melhorar a qualidade do trabalho realizado (*feed forward*) (Gontijo; Linhares, 2023, p. 28).

Além de orientar o estudante, a avaliação formativa também oferece subsídios para que o professor ajuste suas práticas pedagógicas, promovendo intervenções direcionadas às dificuldades identificadas. Assim, constitui-se como um processo contínuo de monitoramento e adaptação, garantindo que a aprendizagem ocorra de maneira progressiva e efetiva.

Na análise de Leite e Fernandes (2002), a avaliação formativa tem como propósito verificar se os objetivos de aprendizagem foram atingidos e em que medida foram consolidados. Essa modalidade avaliativa deve ter como principal finalidade fornecer subsídios para aprimorar a aprendizagem dos estudantes. Nessa perspectiva, as autoras afirmam que:

[...] tem por finalidade não apenas dar informações sobre o grau de consecução dos objetivos fixados antecipadamente, mas também ajudar a tomar decisões quanto aos processos de os conseguir alcançar. Trata-se de uma compreensão da avaliação não como sancionadora dos objetivos que foram formulados minuciosamente, à partida, mas sim como um meio de melhorar o processo de aprendizagem (Leite; Fernandes, 2002, p. 41).

A avaliação formativa distingue-se das avaliações tradicionais, pois não se limita à aferição do conhecimento adquirido, mas busca promover o engajamento ativo dos estudantes no processo de aprendizagem. Dessa forma, estimula-se uma postura de maior comprometimento, tornando o ensino mais significativo e superando modelos avaliativos centrados exclusivamente na memorização e na reprodução de conteúdos.

Nessa mesma vertente, a Rede Verbita (2023, n. p.) destaca que:

A avaliação formativa tem o objetivo de, por um conjunto de práticas e métodos, analisar de forma profunda e individualizada o estágio de aprendizado de um aluno. Essas avaliações não funcionam como os métodos tradicionais, que visam testar, normalmente, apenas a capacidade de memorização e reprodução do conhecimento. Na avaliação formativa, os alunos possuem mais espaço para poder oferecer feedbacks aos professores sobre os processos educacionais. Assim, é possível trazer um maior equilíbrio e garantir que todos estarão satisfeitos e engajados nas atividades do dia a dia. Além disso, também permite aos alunos assumir um papel de coprotagonistas em seu aprendizado, podendo opinar sobre o assunto. Assim, ela visa, justamente, analisar o processo como um todo, e não um

marco específico no tempo e espaço, para que seja possível readaptar rotas e potencializar o aprendizado de crianças e jovens.

Desse modo, a avaliação formativa caracteriza-se por um processo contínuo de trocas entre docentes e discentes, sem um momento específico para ocorrer, o que permite um acompanhamento sistemático da evolução e das dificuldades dos estudantes. Essa abordagem possibilita ao professor realizar intervenções pedagógicas oportunas, ajustando seu planejamento e favorecendo a superação imediata das dificuldades identificadas.

Silva e Mendes (2017) esclarecem que a avaliação formativa não se restringe a momentos pré-estabelecidos, configurando-se como um processo que ocorre simultaneamente ao ensino, sem necessariamente envolver a atribuição de mensuração ao que expressa o ato avaliativo contínuo.

Para construirmos a avaliação formativa o nosso trabalho não pode se reduzir a uma verificação como produto final da aprendizagem, ela precisa acontecer durante todo o processo de ensino-aprendizagem e não somente em dias previamente estabelecidos. Não podemos acreditar que só avaliamos quando acontece a verificação formal somativa, ou seja, quando escolhemos os instrumentos (na maioria das vezes provas), os aplicamos e lhes atribuímos pontos. Geralmente esses momentos estanques causam uma ruptura com o processo de ensino e de aprendizagem e dificilmente favorecem o desenvolvimento da avaliação formativa (Silva; Mendes, 2017, p. 272).

Um dos aspectos centrais dessa modalidade avaliativa é sua continuidade, dispensando a definição de um momento específico para sua realização. Nesse sentido, a avaliação ocorre de maneira integrada ao processo de ensino, sem que seja necessariamente percebida como tal. Contudo, a questão central reside na identificação da aprendizagem dos estudantes ao longo desse percurso.

A avaliação formativa está intrinsecamente ligada ao mecanismo de *feedback*, permitindo ao professor identificar eventuais lacunas em sua prática pedagógica e, assim, reformular suas estratégias didáticas. Essa dinâmica possibilita aprimoramentos contínuos no ensino, contribuindo para a efetivação da aprendizagem. Nesse sentido, Haydt (2008, p. 18) afirma que essa modalidade avaliativa constitui “[...] uma parte integrante do processo ensino-aprendizagem e, quando bem realizada, assegura que a maioria dos alunos alcance o objetivo desejado”.

Além de favorecer ajustes pedagógicos, essa modalidade de avaliação amplia as possibilidades de aprendizagem em sala de aula, promovendo um ensino mais

dinâmico e eficaz. Silva e Mendes (2017, p. 280) ressaltam que:

A avaliação formativa só é coerente com a luta por uma sociedade democrática, justa, participativa e com igualdade de oportunidades, em que todos possam ter garantidas dignas condições materiais de vida e de acesso ao conhecimento socialmente construído. Só será coerente se considerar que o ser humano está em processo constante de constituição e desenvolvimento. Segundo essa visão, mesmo que em ritmos diferentes, todos são capazes de aprender, desde que assegurados os meios e os recursos necessários.

A concepção formativa de avaliação está diretamente relacionada à inclusão, entendida como um processo que visa garantir a aquisição de conhecimentos pelos estudantes ao longo de sua trajetória escolar. Diferentemente das avaliações tradicionais, essa abordagem não se baseia em padrões rígidos e uniformes, mas reconhece e respeita os diferentes ritmos de aprendizagem, assegurando que a individualidade discente seja considerada como um parâmetro essencial no processo avaliativo.

Endossando essa linha de pensamento, Perrenoud (1999, p. 124) esclarece que:

Uma avaliação formativa digna desse nome não produz informações e verificações por simples espírito de sistemas ou de equidade para fazer funcionar uma máquina avaliativa ou para tranquilizar quem quer que seja. Ela visa dar ao professor, nem mais nem menos, informações de que ele necessita para intervir eficazmente na regulação das aprendizagens de seus alunos.

Com base nessa assertiva, compreende-se que a avaliação formativa não deve estar subordinada aos interesses de sistemas de ensino ou de unidades escolares focadas exclusivamente em índices de aprovação e reprovação. Sua finalidade primordial consiste em fornecer ao professor um diagnóstico preciso da aprendizagem dos estudantes, permitindo-lhe intervir de maneira eficaz e criar um ambiente pedagógico que favoreça o desenvolvimento cognitivo.

Para Haydt (2008), a avaliação formativa vai além da simples adaptação das estratégias docentes, pois também possibilita ao estudante um processo contínuo de autoconhecimento em relação à sua aprendizagem. Nesse sentido, a autora pontua que:

É principalmente através da avaliação formativa que o aluno conhece seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático. Essa modalidade de avaliação é basicamente orientadora, pois orienta tanto o estudo do aluno como o trabalho do professor (Haydt, 2008, p. 17).

Ao permitir que o professor compreenda o desenvolvimento do aluno ao longo do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação formativa configura-se como um instrumento essencial para a democratização do ensino. Esse modelo avaliativo favorece ajustes pedagógicos contínuos, assegurando que as particularidades de cada estudante sejam consideradas na construção do conhecimento, promovendo, assim, uma conexão mais eficaz entre o conteúdo ensinado e a forma como os alunos o assimilam.

1.2.2 Avaliação somativa

A avaliação somativa tem como princípio fundamental mapear a aprendizagem em diferentes momentos do processo de ensino, oferecendo ao avaliador uma compreensão pontual da relação do aluno com o conhecimento. Cada uma dessas etapas constitui um mapeamento da aprendizagem, no qual se estabelece uma relação direta entre o conhecimento adquirido e a atribuição de um conceito.

Conforme Haydt (2008), a avaliação somativa tem como principal objetivo identificar a aprendizagem dos estudantes com base em parâmetros previamente estabelecidos. A partir desses critérios, determina-se se os objetivos educacionais foram atingidos, o que influencia a decisão sobre a progressão do aluno para uma etapa posterior. Destaca a autora:

A avaliação somativa, com função classificatória, realiza-se ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino, e consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra ou de um grau para outro (Haydt, 2008, p. 18).

Outro aspecto relevante da avaliação somativa é sua função de expressar, por meio da atribuição de um conceito, o nível de aprendizagem do estudante. Trata-se de um processo padronizado, que toma como referência os conteúdos trabalhados em um determinado período e busca mensurar, de maneira objetiva, o conhecimento adquirido.

Esse modelo avaliativo se aproxima dos paradigmas tradicionais,

caracterizando-se pela análise pontual do desempenho discente em um contexto específico. Exemplos comuns incluem avaliações bimestrais, provas finais e trabalhos conclusivos, nos quais toda a turma é submetida a um mesmo critério de avaliação. Como salienta a Rede Verbita (2023), a avaliação somativa permite não apenas a verificação do aprendizado individual, mas também a análise do desempenho coletivo da turma ou da instituição, possibilitando comparações com períodos anteriores e subsidiando ajustes metodológicos.

Por sua natureza classificatória, a avaliação somativa não contempla as diferenças individuais no processo de aprendizagem. Trata-se de um modelo que avalia o grupo de forma homogênea, sem considerar a equidade como princípio norteador. Dessa forma, não há mecanismos específicos para atenuar dificuldades de aprendizagem ou para adaptar a avaliação às particularidades dos alunos, visto que todos são submetidos a um mesmo critério de verificação de conhecimento.

Em virtude de sua característica pontual, Monteiro (2015) adverte que a avaliação somativa apresenta uma perspectiva limitadora, uma vez que não contempla o acompanhamento processual da aprendizagem do aluno, restringindo-se à apreensão de uma realidade momentânea. Para o autor, essa limitação resulta na rotulação da aprendizagem, associando-a exclusivamente ao conceito atribuído na avaliação. Segundo ele:

[...] a avaliação somativa é utilizada de tempos em tempos, periodicamente, com o intuito de conhecer os resultados obtidos pelos discentes, através dos instrumentos avaliativos utilizados e, desse modo, permitir que os atores sejam classificados, rotulados. A avaliação somativa prioriza os resultados, e não o processo de aprendizagem em si, sendo utilizada para certificar e comprovar se o método de ensino é ou não funcional (Monteiro, 2015, p. 38).

Nessa mesma perspectiva, Bloom, Hastings e Madaus (1983) entendem que a avaliação somativa cria um cenário no qual os alunos são comparados com base nos conceitos obtidos, estabelecendo, dessa forma, uma linha divisória entre aqueles que são promovidos e aqueles que não demonstraram o conhecimento necessário para progressão, resultando em sua retenção.

Ao adotar a avaliação somativa, duas vertentes são assumidas: a classificação e a aprovação. A classificação refere-se à quantidade de conhecimento demonstrado pelo aluno, posicionando-o em relação aos demais estudantes. Por sua vez, a aprovação certifica que o discente está apto a prosseguir para o nível seguinte.

Conforme os referidos autores, “a avaliação somativa é uma avaliação muito geral, que serve como ponto de apoio para atribuir notas, classificar o aluno e transmitir os resultados em termos quantitativos, feita no final de um período” (Bloom; Hastings; Madaus, 1983, p. 100).

Hoffmann (2009) expõe que a avaliação somativa, ao restringir-se à correção de um teste específico, pode ser percebida como um mecanismo punitivo, pois segmenta e categoriza os alunos com base em um critério fixo, sem considerar as singularidades do processo de aprendizagem. Para a autora, essa prática se torna discriminatória ao classificar estudantes por meio de conceitos como “A” ou “B”, gerando comparações que reforçam a diferenciação entre os alunos. Nesse sentido, caracteriza-se:

[...] como disciplinadora, punitiva e discriminatória, como decorrência, essencialmente, da ação corretiva do professor e dos enunciados que emite a partir dessa correção. Daí a crítica que faço sobre a utilização de notas, conceitos, estrelinhas, carimbos e outras menções nas tarefas dos alunos. O sentido discriminatório da avaliação começa neste momento. As crianças comparam as tarefas entre si, o número de estrelinhas, classificam-se, elas mesmas (Hoffmann, 2009, p. 87).

Dessa forma, considera-se que a avaliação expressa o domínio individual do conhecimento adquirido por cada aluno. Como já discutido, avaliar consiste em mensurar características e qualidades de uma determinada realidade, e os resultados obtidos, independentemente do instrumento utilizado, refletem o nível de compreensão do objeto avaliado.

1.2.3 Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica tem por finalidade expressar a realidade do conhecimento do sujeito avaliado. Não se caracteriza como um procedimento informal ou realizado sem um momento pré-definido. Sua principal função é compreender a realidade da aprendizagem do aluno, sem necessariamente atribuir-lhe um conceito. De acordo com Camargo (2010, p. 14):

Avaliação diagnóstica é aquela que acontece geralmente no começo do ano letivo antes do planejamento, onde o professor verifica os conhecimentos prévios dos alunos, o que eles sabem e o que não sabem sobre os conteúdos. Não tem a finalidade de atribuir notas.

Ao não se vincular a um conceito ou nota, a avaliação diagnóstica tem como propósito nortear o trabalho do professor. Nesse contexto, Bourdieu (1989) destaca que o processo de ensino parte do capital cultural do aluno, sendo esse um ponto de partida para a construção de novos conhecimentos. Em vista disso, o ensino estrutura-se a partir do conhecimento já existente, permitindo que os novos conteúdos, previstos na matriz curricular ou nos materiais didáticos, sejam integrados de maneira significativa.

Destarte, a avaliação diagnóstica estabelece uma ponte entre os conhecimentos prévios e os novos aprendizados, garantindo que o processo avaliativo transcenda a mera mensuração quantitativa. Avaliar, portanto, deve ser um processo contínuo e progressivo, estimulando o estudante a atingir melhores resultados por meio de uma abordagem clara e gradativa. Nesse sentido, Silva, Sousa e Sousa (2022, p. 6) asseveram que:

Avaliar vai muito além de exames e notas. As avaliações da aprendizagem devem ser feitas de forma contínua e progressiva, estimulando os alunos para alcançar os melhores resultados, de forma clara e gradativa. Neste sentido, a avaliação diagnóstica tem a função de sondar para planejar, mas essa observação ocorre todos os dias. Primeiramente, tem por encargo conhecer o aluno, seus saberes existentes e suas dificuldades, para assim encontrar os melhores meios de desenvolver suas habilidades. Durante o processo, a avaliação diagnóstica continua presente, com a utilidade de identificar se a criança está aprendendo, como aprende e como externa esses conhecimentos.

Para que a avaliação atue como elemento central no processo de aprendizagem, faz-se necessário um acompanhamento contínuo das dificuldades do aluno. A diagnose permanente permite a identificação de dificuldades recorrentes e a elaboração de estratégias de ensino que favoreçam uma aprendizagem inclusiva. Sant'Anna (1995, p. 33) corrobora essa perspectiva ao afirmar:

A avaliação diagnóstica visa determinar a presença ou ausência de conhecimentos e habilidades, inclusive buscando detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem. Permite averiguar as causas de repetidas dificuldades de aprendizagem.

Portanto, a avaliação diagnóstica desempenha um papel essencial na estruturação do ensino, pois permite ao professor compreender as potencialidades e dificuldades dos alunos, possibilitando um planejamento pedagógico mais eficaz e equitativo.

A avaliação é concebida como um elemento contextualizador do trabalho docente, considerando a realidade dos conhecimentos do aluno. Sua aplicação deve ocorrer conforme a necessidade de diagnóstico identificada pelo professor. Embora exclua a atribuição de notas ou conceitos, esses elementos, em um certo sentido, funcionam como indicativos do domínio de conteúdos. Porém, na avaliação diagnóstica, tais concepções são substituídas pela identificação dos conhecimentos prévios do aluno. A partir desse processo de sondagem, o professor ou o sistema de ensino pode estabelecer quais conteúdos devem ser ensinados em determinado momento. Assim, entende-se que:

O diagnóstico se constitui por uma sondagem, projeção e retrospectiva da situação do desenvolvimento do aluno, fornecendo elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. É uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medida os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para superar dificuldades encontradas (Sant'Anna, 1995, p. 33).

Luckesi (2003) estabelece uma analogia entre a avaliação diagnóstica e uma consulta médica, destacando sua importância para a aprendizagem. Assim como uma anamnese possibilita a identificação do estado de saúde do paciente, a avaliação diagnóstica permite ao professor estruturar o ensino com base em uma realidade concreta, revelada pelo diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos.

Na avaliação diagnóstica, investiga-se, por meio de uma ação pedagógica — similar à pesquisa —, as características do sujeito avaliado, com o propósito de intervir no processo de aprendizagem. Quando se diagnostica, 'conhece-se por meio de ou durante' as características do sujeito que está no processo de aprendizagem, o qual deve ser acompanhado de outras práticas pedagógicas que promovam a ampliação do seu conhecimento (Luckesi, 2003, p. 22).

A avaliação possibilita a realização de intervenções pedagógicas fundamentadas na realidade imediata de conhecimento do aluno. Trata-se de um mecanismo que permite identificar o nível de aprendizagem dos estudantes, a fim de orientar o ensino de maneira mais eficaz. Diferentemente da avaliação classificatória, a avaliação diagnóstica não se destina à atribuição de conceitos ou notas baseados exclusivamente no desempenho em testes.

[...] assim como é constitutivo do diagnóstico médico estar preocupado com a melhoria da saúde do cliente, também é constitutivo da avaliação da

aprendizagem estar atentamente preocupada com o crescimento do educando. Caso contrário, nunca será diagnóstica (Luckesi, 2003, p. 82).

No contexto de uma educação democrática e inclusiva, a avaliação diagnóstica assume papel central, pois permite que cada estudante avance em sua trajetória escolar a partir do reconhecimento de suas necessidades específicas. Diagnosticar significa estabelecer ações pedagógicas sem a seletividade característica de processos classificatórios, como ocorre, por exemplo, em exames de admissão. Sob essa perspectiva, Luckesi (2003, p. 40) pontua que:

O objetivo de diagnosticar a situação de aprendizagem do educando é que ela é inclusiva, na medida em que não seleciona os educandos melhores dos piores, mas sim subsidia a busca pelo qual todos possam aprender aquilo que é necessário para seu próprio desenvolvimento.

A avaliação diagnóstica não deve atuar como um instrumento de classificação, e sim como um meio de inclusão, possibilitando percursos de aprendizagem que respeitem o desenvolvimento individual dos estudantes. Mais do que verificar o que foi ou não aprendido, esse tipo de avaliação deve compreender a realidade singular de cada aluno. Luckesi (2003) enfatiza essa abordagem ao declarar que:

[...] ela deve estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que essa concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressista (Luckesi, 2003, p. 82).

Por conseguinte, esse modelo de avaliação ultrapassa a mera identificação do conhecimento do aluno, pois articula-se a uma concepção pedagógica progressista. Tal perspectiva se contrapõe à visão tradicional da avaliação, na qual o conhecimento do estudante é medido a partir de um referencial fixo e pré-determinado. Em contrapartida, a avaliação diagnóstica abandona essa métrica classificatória e passa a ser compreendida como um instrumento de mediação entre o ensino e a aprendizagem, estruturando-se a partir de uma visão dialética do conhecimento.

Conhecer por meio da avaliação diagnóstica revela a complexidade da realidade avaliada. A avaliação diagnóstica é o ponto de partida para o planejamento, mostrando um conjunto maior de variáveis que pode contribuir

para a construção de um planejamento mais abrangente e condizente com a necessidade do aprendiz, de forma a melhorar e aumentar a eficiência da ação pedagógica. O conhecimento trazido à baila, pela diagnose, subsidia e viabiliza ações pedagógicas mais acertadas na prática docente, de modo construtivo e criativo, na relação ensino-aprendizagem para o discente (Luckesi, 2003, p. 23).

Diante do exposto, pode-se afirmar que a avaliação diagnóstica consiste em um recurso pedagógico fundamental para o professor ao estabelecer estratégias que favoreçam a continuidade da aprendizagem, considerando os conhecimentos prévios dos estudantes. Diferentemente de uma abordagem centrada exclusivamente nos conteúdos previamente estipulados pelas matrizes curriculares, essa perspectiva reconhece que eventuais lacunas no aprendizado devem ser tomadas como ponto de partida para a ação docente. Assim, o foco desloca-se da simples verificação do que foi ou não aprendido para a promoção de intervenções pedagógicas que possibilitem avanços efetivos no desenvolvimento do estudante.

1.2.4 Avaliação mediadora

A avaliação mediadora representa um divisor de águas ao retirar da prática avaliativa sua função meramente classificatória e, em vez disso, privilegiar uma abordagem dialógica fundamentada na interação entre aluno e professor. Essa concepção permite que o processo avaliativo transcenda a mera formalidade dos testes ou diagnósticos, promovendo uma observação, análise e acompanhamento contínuos do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Silva, Sousa e Sousa (2022, p. 7), essa modalidade valoriza as diversidades, respeitando os diferentes saberes e modos de aprender, o que a torna essencialmente inclusiva.

Hoffmann (2009) destaca que o significado primordial da avaliação mediadora reside na garantia do direito à educação, assegurando a permanência do estudante na escola por meio de uma aprendizagem significativa. Para a referida autora,

A avaliação mediadora deve fundamentar-se em ações educativas voltadas a uma prática dialógica permeada por processos que possibilitem a tomada de consciência dos estudantes acerca de suas aprendizagens, em um constante recomeçar (Hoffmann, 2009, p. 32).

Ao integrar o aluno como sujeito ativo no processo avaliativo, a avaliação mediadora abandona a exigência de uma devolutiva formal sobre o que deveria ter sido aprendido e transforma-se em um instrumento de democratização do acesso à educação. Nesse sentido, a prática mediadora oferece oportunidades para que os estudantes expressem suas ideias, participem de discussões problematizadoras e realizem tarefas individuais e sucessivas que facilitem a identificação de dificuldades e a descoberta de soluções, conforme enfatiza Hoffmann (2014).

Por fim, o conceito tradicional de acerto e erro, que conduz à atribuição de notas ou à classificação em sistemas de aprovado/reprovado, é superado pela avaliação mediadora, a qual estabelece uma ponte dialógica entre o aluno e o conhecimento.

Em consonância com a ideia exposta, Melchior (1999) enfatiza que a avaliação mediadora não deve estar confinada ao papel exclusivo do professor, devendo incorporar elementos de igualdade dialógica entre avaliador e aluno. Segundo a autora:

[...] a avaliação do processo de ensino e aprendizagem deve ser realizada através de uma relação dinâmica entre professor e aluno, não sendo competência exclusiva do professor, mas de ambos, analisando, discutindo todos os elementos do contexto de cada um e do projeto educativo como um todo (Melchior, 1999. p. 45).

Ademais, na prática da avaliação mediadora, o conceito tradicional de classificação perde sua finalidade, pois tende a ser associado a práticas excludentes e elitistas, centradas em um referencial fixo que desconsidera a possibilidade de apropriação futura do conhecimento pelo aluno. Assim, a avaliação, nessa perspectiva, não se configura como um instrumento limitador do potencial de aprendizagem, e sim como um mecanismo que permite intervenções pedagógicas contínuas, sem determinar previamente o ponto final do processo de aquisição do conhecimento.

Hoffmann (2009, p. 31-32) ressalta que:

Na concepção de avaliação classificatória, a qualidade se refere a padrões preestabelecidos, em bases comparativas: critérios de promoção (elitista, discriminatório), gabaritos de respostas às tarefas, padrões de

comportamento ideal. Uma qualidade que se confunde com a quantidade, pelo sistema de médias, estatísticas, índices numéricos dessa qualidade. Contrariamente, qualidade, numa perspectiva mediadora de avaliação, significa desenvolvimento máximo possível, um permanente 'vir a ser', sem limites preestabelecidos, embora com objetivos claramente delineados, desencadeadores da ação educativa. Não se trata aqui, como muitos compreendem, de não delinear pontos de partida, mas, sim, de não delimitarmos ou padronizarmos pontos de chegada.

Para Demo (2002), a avaliação deve estar comprometida com a aprendizagem do aluno. Não se trata apenas de metrificar o conhecimento adquirido, como também de proporcionar ao estudante meios para contestar e aprimorar sua própria aprendizagem quando considerada insuficiente. Nessa perspectiva, o autor destaca que a avaliação como mediação deve implicar um processo em que:

[...] avaliar a aprendizagem dos outros é profunda aprendizagem, desafio e risco; [...] toda maneira selecionada de apresentação dos resultados, quantitativa ou qualitativa, é apenas aproximação possível, sempre sujeita a revisões de ambas as partes e [...] como a única razão de ser da avaliação é o compromisso com a aprendizagem do aluno, precisa ser feita de modo que colabore na aprendizagem: quando o trabalho avaliado é considerado insuficiente, é mister detalhadamente aduzir os argumentos da avaliação, tanto para que o avaliado possa reagir, contestar, quanto para que possa melhorar (Demo, 2002, p. 139).

A avaliação, nesse contexto, assume um caráter didático e colaborativo, distanciando-se de sua função meramente classificatória para se tornar um meio efetivo de melhoria da aprendizagem. A mediação, como princípio fundamental desse modelo avaliativo, não impõe obrigações baseadas na obtenção de notas, mas promove a motivação do aluno como fator essencial para a construção do conhecimento. Dessa forma, a avaliação mediadora permite ao professor compreender a subjetividade do estudante, reconhecendo-o não apenas como parte de uma instituição escolar, mas como um indivíduo inserido em um contexto social mais amplo, que influencia diretamente sua aprendizagem.

Outra consequência relevante desse modelo é a ausência de um controle absoluto do professor sobre os resultados da aprendizagem. Nenhum método pode forçar um aluno a aprender sem seu próprio envolvimento no processo. Tardif (2001) ressalta essa questão ao destacar que um dos principais desafios da docência reside no fato de que o objeto de trabalho do professor — o aprendizado do aluno — escapa, em grande medida, ao seu controle

Esse fenômeno explica a opinião da maioria dos professores que julgam não poderem ser considerados responsáveis pelos resultados medíocres, ou mesmo pelo fracasso escolar, de determinados alunos, pois os alunos sofrem inúmeras influências que podem afetar seu rendimento escolar e que os professores não podem controlar. Nesse sentido, um dos principais problemas do ofício de professor é trabalhar com um objeto que, de uma maneira ou de outra, foge sempre ao controle do trabalhador (Tardif, 2001, p. 31).

No que tange ao papel da avaliação enquanto mediação, Hoffmann (2009) argumenta que essa abordagem rompe com o modelo tradicional, no qual o professor transmite o conhecimento, verifica sua apropriação pelo aluno e registra os resultados em forma de conceito. Segundo a autora, essa visão tradicional não favorece o diálogo entre professor e estudante, limitando a reflexão e a reciprocidade na ação educativa. A autora explica que:

A perspectiva de avaliação mediadora pretende, essencialmente, opor-se ao modelo do 'transmitir-verificar-registrar' e evoluir no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as (Hoffmann, 2009, p. 116).

Essa abordagem reforça a concepção da avaliação como parte constitutiva do processo de ensino e aprendizagem. Avaliar não se restringe a verificar e mensurar o conhecimento adquirido em um momento específico e vinculado a determinado conteúdo, visto que se configura como um diálogo contínuo entre professor e aluno, promovendo a construção ativa do conhecimento.

CAPÍTULO 2 – AVALIAÇÕES EXTERNAS: PROPÓSITOS E IMPACTOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

De acordo com Perrenoud (1999), independentemente da terminologia empregada ou das novas abordagens conceituais, a avaliação tem sido, desde a busca pela democratização do ensino formal, um tema controverso e sujeito a transformações conforme o contexto histórico em que é analisada. Segundo o autor, ainda não há consenso sobre a melhor forma de avaliar, de maneira a garantir a democratização do saber e da aprendizagem no ensino formal.

Diante desse panorama, emerge uma nova sistematização e nomenclatura para o ato de avaliar: a avaliação externa ou em larga escala. Essa modalidade tem sido adotada pelas redes de ensino com o intuito de diagnosticar a realidade da aprendizagem dos estudantes e, assim, intervir de forma mais eficaz na resolução de possíveis desafios pedagógicos. Nesse contexto, a qualidade da educação passa a ser frequentemente associada à mensuração quantitativa dos resultados obtidos nessas avaliações.

A fundamentação dessa prática baseia-se na premissa de que a utilização de exames, testes nacionais e outras formas de avaliação externa contribui para a melhoria da qualidade educacional. Para Fernandes (2019, p. 78):

[...] muitos decisores políticos e setores mais ou menos alargados das sociedades acreditam que a definição e a medição de determinado tipo de metas ou *standards* de aprendizagem estão associadas à melhoria do ensino e das aprendizagens. Dito de outro modo, creem que quando há um sistema de avaliação externa baseado em exames ou em outro tipo de instrumentos, destinado a medir o desempenho dos alunos relativamente a certas metas preestabelecidas, os professores e os alunos tendem, respetivamente, a ensinar e a aprender melhor.

Este capítulo tem como objetivo analisar a avaliação externa sob a perspectiva de seus propósitos e consequências, bem como dos critérios que atestam a qualidade do ensino e da aprendizagem em uma rede educacional. Essa verificação ocorre por meio de dados estatísticos que expressam os acertos e erros identificados nas avaliações aplicadas, permitindo uma análise do desempenho das unidades escolares e de seus diferentes atores: gestão escolar, docentes e estudantes. Trata-se de uma modalidade consolidada no contexto educacional das escolas públicas, não sendo um experimento em fase inicial, e sim uma prática amplamente disseminada.

A institucionalização das avaliações em larga escala tornou-se uma das políticas mais vigorosas no Brasil atual. Apoiada por forças governamentais, tendo como meta a busca da assim denominada 'melhoria da qualidade da educação', tornou-se prática irreversível e já assumida pela população em geral. Parte do êxito de sua implementação deve-se aos diversos e amplos espaços que tem ocupado nos meios de comunicação, em especial da mídia impressa (Werle, 2012, p. 206).

É relevante pontuar que este estudo não se aprofundará na discussão sobre a relação entre essa modalidade de avaliação e a lógica de mercado, tampouco em suas conexões com um modelo neoliberal de Estado que influencia a formulação de políticas educacionais. Reconhece-se que a esfera econômica impacta diversos setores da sociedade, incluindo a educação, ao incorporar valores neoliberais que acabam sendo transpostos para o ambiente escolar. Apesar disso, o aprofundamento dessa discussão foge ao escopo deste trabalho, embora seja pertinente ressaltar a interseção entre o projeto econômico neoliberal e suas implicações para a educação.

Dessa forma, busca-se compreender como essa modalidade de avaliação impactou o cotidiano escolar, especialmente no que tange à aprendizagem dos alunos e à atuação dos professores no processo de ensino. Não se assume, contudo, uma postura de neutralidade em relação à influência do modelo econômico neoliberal, que vem moldando padrões de comportamento em todos os setores da sociedade, incluindo a educação. Conforme Freitas (2018, p. 31):

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado, cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização dessa concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que advêm as finalidades que ele atribui à educação.

Essa avaliação tem sido apropriada de diferentes formas: por um lado, é vista como um instrumento para compreender a realidade do ensino e da aprendizagem em escolas e redes de ensino; por outro, é percebida como uma ferramenta de intervenção estatal, fundamentada em políticas que defendem um modelo econômico neoliberal aplicado às atividades escolares.

Nesse sentido, Freitas (2018, p. 34) destaca que:

O procedimento mais geral consiste em introduzir, em algum grau, os parâmetros de funcionamento de uma empresa no interior do serviço público, criar ferramentas de aferição e certificação da qualidade (externamente às escolas), dar visibilidade às avaliações na mídia e condicionar os recursos disponíveis a metas de aumento da qualidade das redes e das escolas.

O reflexo de uma sociedade pautada por valores neoliberais é a extensão da lógica de eficiência do mercado para o ambiente escolar. As particularidades do contexto educacional são desconsideradas, e valores mercadológicos, como o cumprimento de metas, a valorização salarial condicionada a resultados, o repasse de recursos conforme o desempenho e a construção de uma imagem positiva para escolas que atingem níveis de excelência, tornam-se elementos centrais na definição de uma unidade educacional de sucesso.

O processo educativo formal realizado nas escolas está embasado em uma visão de mundo que, conforme expressa adequadamente Freire (1996), não é neutra. A inexistência de neutralidade decorre dos diferentes posicionamentos acerca das políticas públicas voltadas para a educação nacional, o que impede a consolidação de um consenso. No contexto das avaliações externas, essa característica da educação torna-se ainda mais evidente, uma vez que há múltiplas análises sobre os impactos da implantação dessas avaliações em larga escala, resultando em considerações tanto sobre seus benefícios quanto sobre eventuais prejuízos.

Diante disso, o presente capítulo se insere como uma extensão do primeiro, no qual foram abordados conceitualmente alguns tipos de avaliação inerentes ao ambiente escolar, especificamente aquelas classificadas como internas, uma vez que são elaboradas e aplicadas pelos próprios professores. A ideia de complementaridade decorre do fato de que as avaliações externas representam mais um modelo avaliativo voltado para identificar e analisar os fatores que dificultam a aprendizagem dos alunos. Esse modelo busca promover impactos positivos no processo de ensino e aprendizagem, tendo como referência o conhecimento abrangente da realidade educacional brasileira e proporcionando subsídios para a implementação de ações mais eficazes na superação das problemáticas identificadas.

As avaliações externas, assim como outras tipificações avaliativas — mediadora, formativa, libertadora, diagnóstica, dentre outras —, constituem uma modalidade adicional de avaliação inserida no contexto educacional. Caracterizam-se, sobretudo, pelo mapeamento da realidade educacional brasileira, com o propósito de

contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido, a qualidade da educação é atestada por meio de dados estatísticos que quantitativamente refletem o desempenho de unidades escolares e redes de ensino, servindo como indicadores da eficácia do processo educativo.

2.1 AVALIAÇÃO EXTERNA: DEFINIÇÃO E REGULAMENTAÇÃO

O universo educacional consiste em um campo fértil para estudos sobre a eficácia das mudanças implementadas nas práticas educativas e nos instrumentos avaliativos adotados. No que se refere à avaliação externa, ou avaliação em larga escala, esse aspecto não é exceção. Diversos autores têm se dedicado à análise dessa modalidade de avaliação, buscando compreender seus efeitos e estabelecer definições precisas. Esclarecer sua natureza e seus impactos é essencial para proporcionar uma visão abrangente sobre esse processo avaliativo.

Do ponto de vista histórico, a década de 1970 marcou um período em que o Brasil enfrentou a necessidade premente de democratizar o acesso ao saber escolarizado. Esse movimento levou o governo a instituir políticas que garantissem a entrada e a permanência de crianças e adolescentes na educação básica. Contudo, como destaca Werle (2012), embora a democratização do acesso tenha sido alcançada, um novo desafio emergiu: a necessidade de mensurar a qualidade do ensino público ofertado. Segundo a autora:

Nessa direção, as avaliações em larga escala consubstanciaram-se em um mister, em uma forma de constatar a real situação da educação nacional – sobretudo a educação ofertada em escolas públicas – amalhando indicadores que servissem como base para a consecução do binômio acesso/sucesso. As avaliações em larga escala restaram, assim, por protagonizar uma discussão importante no cenário educacional: a hegemonia e a contra-hegemonia como mecanismo de emancipação e regulação, respectivamente (Werle, 2012, p. 221-222).

É possível observar um processo de causa e consequência. A ampliação do acesso ao ensino formal gerou, em um momento posterior, a necessidade de avaliar a qualidade da educação oferecida a essa população. Nesse contexto, as avaliações externas surgiram como um instrumento fundamental para analisar o ensino ministrado nas escolas públicas, permitindo a identificação de desafios e a formulação de estratégias voltadas à melhoria do sistema educacional.

Ao abordar essa forma de avaliação, é essencial considerar que, apesar de consolidada na realidade educacional, trata-se de um tema relativamente recente. Sua concepção, seu desenvolvimento e sua implementação inserem-se no contexto das políticas educacionais contemporâneas. Todavia, os princípios que orientaram a formulação das avaliações externas — explicitação, conhecimento e investimento na educação pública — já estavam presentes na LDB n.º 4.024/1961. Esse marco normativo já reconhecia a importância da avaliação, conforme destacado no seguinte trecho:

[...] melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo:
- Promovendo a publicação anual das estatísticas do ensino e dados complementares, que deverão ser utilizados na elaboração dos planos de aplicação de recursos para o ano subsequente;
- Estudando a composição de custos do ensino público e propondo medidas adequadas para ajustá-lo ao melhor nível de produtividade (Brasil, 1961, n. p.).

As políticas educacionais atuais resgataram elementos já delineados há mais de meio século. A inserção das avaliações externas como mecanismo de diagnóstico e intervenção no processo educativo decorre, em grande medida, de motivações econômicas que, embora oriundas de um campo distinto do ambiente educacional, sempre exerceram influência sobre as diretrizes pedagógicas.

O tema das avaliações externas da educação e dos sistemas de ensino no Brasil emergiu, de maneira mais estruturada, a partir da crise do capitalismo na década de 1990. Nesse período, diversas ações foram implementadas com o intuito de regulamentar o processo educacional, tanto no Brasil quanto em outros países. Como destacam Gomes e Melo (2018 *apud* Lalli; Noda; Ruckstadter, 2023, p. 4):

As diferentes questões educacionais, como o caso das avaliações externas de sistemas de ensino, objeto deste artigo, são construções históricas. Isso significa que são permeadas por múltiplos determinantes, como os econômicos, sociais, políticos e culturais. Dentro da lógica capitalista, os fatores educacionais são orientados para atender às demandas do mercado.

Diante desse contexto, autores críticos apontam a estreita relação entre as transformações da realidade educacional e as necessidades do mercado. Explicitar essa relação permite compreender o imbricamento entre economia e educação, bem como o impacto das demandas socioeconômicas na redefinição dos objetivos

educacionais.

As mudanças nos campos político, econômico e social emergem do contexto histórico, refletindo a dinâmica social. O passado revela um contínuo processo de transformação, e a educação não permanece alheia a essa dinâmica. Ao longo do tempo, observa-se o impacto dessas mudanças na organização educacional, uma vez que a sociedade e a economia influenciam diretamente as diretrizes do ensino. No que tange às avaliações externas ou à avaliação em larga escala, destaca-se que:

A avaliação em larga escala, juntamente com as referências à descentralização administrativa da Educação e à autonomia da escola, no bojo da transformação da nova forma de provisão das políticas públicas, irrompeu na década de 1990 e nos fez ingressar em tempos de avaliação de redes de ensino e de sistemas educacionais. O foco da avaliação se deslocou do aluno para as redes de ensino e 'impulsionou a redistribuição de responsabilidades administrativas, pedagógicas e financeiras entre o centro e a periferia' (Werle, 2012, p. 100).

Mudanças dessa ordem, que resultam na formulação de novas políticas públicas no campo educacional, influenciam a construção de uma nova realidade escolar. Esse novo contexto se manifesta nas relações entre professores, alunos e conhecimento. As avaliações em larga escala modificam a abordagem docente, uma vez que o ensino passa a ser orientado por diretrizes externas, e os alunos são avaliados por instrumentos padronizados.

Surge, então, o questionamento: por que a nomenclatura avaliação externa?

No campo da avaliação educacional, essa especificidade de processo avaliativo, a avaliação externa, pode ser definida como todo procedimento que comporta, além da avaliação propriamente dita, a medida das proficiências dos alunos em provas padronizadas, o que pode produzir, também, resultados por escolas e redes. No entanto, a caracterização mais saliente para designá-la como externa é o fato de que essa avaliação é empreendida por sujeitos externos ao ambiente escolar. Em face de suas dimensões, geralmente é também chamada de avaliação em larga escala, pois abrange grande contingente de participantes e fornece subsídios para diversas ações e políticas educacionais para um amplo conjunto de escolas e redes (Machado; Alavarse, 2015, p. 69-70).

A externalidade é uma das marcas dessa avaliação, pois ela é gerida e elaborada por agentes que não lidam diretamente com os alunos. Como se trata de avaliações padronizadas, elas não se submetem às especificidades das unidades escolares e das regionalidades. Assim, no processo de elaboração, essas avaliações externas não consideram a subjetividade dos professores, resultando em um

distanciamento entre os conteúdos ensinados por esses docentes e os critérios estabelecidos para avaliação.

Ao ratificar a ideia de externalidade dessa avaliação, Fernandes (2019, p. 75) pontua que:

[...] a avaliação externa é aquela que é de responsabilidade de uma entidade qualquer externa à escola (Instituto de Avaliação, Ministério da Educação, Agência Independente de Avaliação) e tem como principal propósito medir, num dado momento, o que os alunos sabem e são capazes de fazer em um ou mais domínios do currículo de um ou mais anos de escolaridade. Assim, todos os processos de concepção, elaboração, distribuição, administração, coleta, correção e divulgação dos resultados são de integral responsabilidade de uma instituição externa às escolas.

Nota-se que o conceito de externalidade é reforçado, indicando que essas avaliações, por possuírem caráter nacional e serem elaboradas por organismos supra regionais, não se subordinam a contextos específicos de ensino. Elas seguem um padrão de aprendizagem determinado por diretrizes educacionais externas ao contexto das escolas. Assim, o que deve ser aprendido está vinculado a essas diretrizes, independentemente do local do país em que as avaliações sejam aplicadas.

Ainda sobre essa perspectiva, Rocha (2015) salienta que as avaliações externas:

[...] são definidas, organizadas e conduzidas por quem não se encontra no interior das escolas [...]. Essas avaliações externas, tendo em conta sua abrangência, também são denominadas de avaliações em larga escala, ressaltando sua visibilidade e, em decorrência, sua face de política pública em educação (Rocha, 2015, p. 78).

Além da exterioridade de sua elaboração, essas avaliações não são aplicadas por amostragem, pois visam abarcar uma realidade ampla. A quantidade de participantes serve como base para a compreensão da qualidade da educação pública. Nesse sentido, Machado e Alavarse (2015, p. 69) afirmam que:

As informações e dados produzidos pelas avaliações externas podem, assim, desempenhar um papel estratégico na possibilidade de conhecimento e reflexão sobre o desempenho dos alunos nos conteúdos avaliados nas provas padronizadas, bem como para o estudo e a proposição de ações pelas gestões dos sistemas, inclusive pelo fato de que disponibilizam dados referenciais para que escolas e redes tenham marcos comparativos entre si, e de cada unidade educacional consigo própria, favorecendo a construção de alternativas para a melhoria da qualidade da educação, não sendo possível, contudo, uma associação direta entre trabalho docente e esses resultados.

Os dados evidenciados por meio das avaliações externas constituem o eixo central das análises delas decorrentes. A mensuração da realidade educacional reflete-se na quantidade de acertos dos alunos nessas provas. Dessa forma, estabelece-se uma métrica nacional de qualidade que, apesar de suas especificidades, funciona como um instrumento de retroalimentação para as unidades escolares e redes de ensino, orientando possíveis ajustes no processo educacional.

A essa métrica determinística de qualidade acrescenta-se uma projeção nacional da realidade de ensino das unidades escolares. Se, anteriormente, os alunos tomavam conhecimento de sua apropriação do saber por meio de avaliações internas e os pais o faziam por meio da entrega de boletins, limitados a um contexto geográfico específico, agora, com as avaliações externas, essa realidade de aprendizagem torna-se acessível a qualquer interessado na qualidade do ensino e da aprendizagem na educação pública. Nesse sentido, observa-se que:

Outro fator importante para entender a consolidação das avaliações em larga escala no Brasil é a ideia de que essas avaliações trazem transparência ao processo educacional, pois, por intermédio das notas, é possível saber a 'qualidade' da educação de uma escola. Nos anos de 1990, o pressuposto da transparência fazia muito sentido para a sociedade em geral, na medida em que o Brasil havia vivido um período de ditadura militar (1964-1985), em que os processos não eram democráticos nem transparentes (Lima; Gandin, 2019, p. 18).

Diante desse contexto, questiona-se: em que se fundamenta a concepção das avaliações externas? Conforme explicitado, a externalidade e a publicização dos resultados decorrentes dessas avaliações são elementos centrais. Além disso:

Os modelos de avaliação em larga escala e as políticas atreladas buscam assegurar qualidade da educação e do sistema escolar, muito embora apliquem seus programas por meio de avaliações padronizadas e descontextualizadas do âmbito escolar (Tolentino-Neto; Amestoy, 2023, p. 45).

Desse modo, há uma tendência à padronização do entendimento sobre qualidade de ensino, o que limita análises circunstanciadas e contextualizadas regionalmente. A concepção de qualidade educacional passa a ser uniformizada nacionalmente, atribuindo-se a todos os alunos de determinado nível de ensino uma métrica do que deve ser aprendido. O ambiente escolar imediato, por sua vez, deixa

de ser o referencial na elaboração das avaliações em larga escala.

Cabe ressaltar que o ambiente escolar imediato, incluindo aquilo que o professor ensina — seja orientado por sua subjetividade ou por outros elementos, como os conteúdos expressos em livros didáticos — é desconsiderado na elaboração e aplicação das avaliações em larga escala. No entanto, a subjetividade do professor não se configura como um elemento exclusivamente pessoal no processo avaliativo, uma vez que esse ato é orientado por conteúdos definidos pelo currículo escolar. Dessa forma, o que é avaliado deve estar necessariamente vinculado ao que foi ensinado, e o que foi ensinado está subordinado às diretrizes curriculares.

Nesse contexto, o governo estabelece um padrão que possibilita a análise da qualidade do ensino público em sua totalidade, superando segmentações decorrentes de particularidades de cada rede de ensino ou unidade escolar. Nessa perspectiva, Tolentino-Neto e Amestoy (2023, p. 125) esclarecem que:

Para lidar com essa problemática, temos em conta que a avaliação externa, implementada e desenvolvida pelo poder público nacional, constitui atividade importante para a produção de diagnóstico sobre a realidade educacional brasileira, cujo objetivo central é (ou deveria ser) a reorientação das políticas educacionais.

Ao superar as subjetividades inerentes a cada rede de ensino, unidade escolar ou professor, as avaliações externas se consolidam como uma ferramenta abrangente para aferição da qualidade do ensino no país. Werle (2012) ressalta que o papel do governo não se limita à elaboração e aplicação dessas avaliações, uma vez que os resultados obtidos oferecem subsídios para estudos aprofundados sobre a realidade educacional nacional. A autora enfatiza que: “Destarte e paradoxalmente a avaliação em larga escala representa por um lado, a presença da lógica do Estado Avaliador, por outro lado, também serve como instrumento para a discussão e consecução de uma educação pública de qualidade” (Werle, 2012, p. 223).

Ainda segundo a autora supracitada, embora os instrumentos avaliativos sejam padronizados, a avaliação em larga escala proporciona uma visão ampla e sistêmica da educação pública. Ela argumenta que:

Por essa lógica, o sistema de Avaliação da Educação Básica seria um instrumento de regulação que propõe, através do estudo de seus indicadores advindos da 'medição', políticas que possam alterar significativamente o quadro educacional contemporâneo. Nesse sentido, ainda que seus meios

(provas estandardizadas) sejam regulatórios, os seus fins seriam emancipatórios (Werle, 2012, p. 223).

Contextos temporais distintos demandam soluções diferenciadas para problemas que, embora antigos, persistem ao longo do tempo. Na educação, observa-se um movimento cíclico, em que as dificuldades permanecem, ainda que as abordagens e metodologias sejam atualizadas. Dessa forma, críticas baseadas em novas perspectivas são pertinentes, pois contribuem para a análise da efetividade das ações educacionais implementadas.

Portanto, não se trata de desprezar as avaliações e tampouco seus resultados. Cabe, antes, analisar os processos avaliativos, objetivando compreender seus limites e ressaltar suas potencialidades, principalmente aquelas que podem contribuir com a construção de alternativas pedagógicas para as políticas e as escolas cumprirem suas funções junto à sociedade democrática, no sentido de oferecer educação pública de qualidade para todos seus alunos e alunas (Machado; Alavarse, 2015, p. 76).

Para esses autores, as avaliações externas tiveram o mérito de estimular a comunidade acadêmica a refletir sobre mudanças no processo educativo, considerando a necessidade de consolidar um ensino público que atenda às exigências de uma nova realidade educacional. Além disso, tais avaliações visam subsidiar o planejamento pedagógico, uma vez que seus resultados refletem a realidade do ensino no Brasil.

Tolentino-Neto e Amestoy (2023) corroboram essa perspectiva:

As avaliações externas movimentaram o cenário educacional, uma vez que todo o debate trazido por elas permitiu reflexões teóricas e empíricas que não somente referendaram os modelos avaliativos, mas também propuseram adequações e refinamentos das provas, dos indicadores e das ênfases nos usos possíveis para o planejamento pedagógico e as ações docentes (Tolentino-Neto; Amestoy, 2023, p. 87).

Independentemente do posicionamento favorável ou contrário às avaliações externas, sua implementação fomentou debates sobre a qualidade do ensino, incentivando novos estudos e propostas para aprimorar as práticas pedagógicas. Esse contexto evidencia que a avaliação explicita uma realidade de aprendizagem e, à medida que se modificam os processos avaliativos, ocorre um efeito cascata nos demais elementos constitutivos da educação. Werle (2012, p. 216) enfatiza:

Paralelo a este questionamento contra-hegemônico e inovador, surge a necessidade de apontar caminhos para a qualidade da educação, uma vez que a escola era vista como caminho plausível para a democratização nacional. Como uma opção metodológica para se alcançar a qualidade da educação, surgem as avaliações externas como instrumento para políticas educacionais, consolidando uma tendência que crescia com o respaldo e o impulso de organismos internacionais.

A implementação de uma avaliação de abrangência nacional, com caráter de política pública educacional, requer uma base normativa que viabilize sua aplicação. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) emerge como um mecanismo essencial para a padronização curricular e a viabilização das avaliações em larga escala. Conforme Tolentino-Neto e Amestoy (2023, p. 27) afirmam: “A BNCC pavimenta, lastreia e endossa as políticas de avaliação em larga escala, tornando-as um instrumento a serviço da legitimação da ideia de currículo único”.

A inexistência de um currículo mínimo e de alcance nacional inviabilizaria a aplicação de avaliações padronizadas. Dessa maneira, há uma relação intrínseca entre a existência de um currículo comum para a educação brasileira e a viabilidade das avaliações em larga escala.

As avaliações externas seguem um modelo viabilizado pela uniformização curricular, estabelecendo um padrão nacional para os conteúdos avaliados. Sem uma base curricular comum, as avaliações aplicadas em âmbito nacional perderiam seus efeitos práticos, uma vez que não haveria um referencial único de conteúdos a serem abordados.

Outra característica marcante das avaliações externas é a ênfase na performance, isto é, os resultados obtidos nos testes, que possibilitam a aferição nacional e a comparação entre escolas, municípios e estados. Esse modelo remete aos exames de admissão anteriormente vigentes nas escolas, nos quais, devido à limitação de vagas, os estudantes precisavam ser submetidos a provas para ingressar na segunda fase do ensino fundamental. Embora a terminologia tenha se modificado, a lógica permanece: a qualidade da educação contínua sendo associada ao desempenho mensurado por indicadores quantitativos.

Atualmente, a busca por resultados como evidência de qualidade fundamenta-se em novos indicadores. Nesse modelo emergente, percebe-se uma maior centralização e regulação dos currículos por meio de sistemas de avaliação padronizados voltados para a performatividade, além de políticas baseadas em indicadores, metas e resultados (Tolentino-Neto; Amestoy, 2023, p. 45).

Por sua abrangência, as avaliações em larga escala não ocorrem por amostragem, mas buscam refletir a realidade do ensino e da aprendizagem em redes municipais e estaduais. Assim, tornam-se instrumentos estratégicos para a formulação de políticas públicas, uma vez que seus dados servem como base para ações corretivas na educação pública brasileira. O propósito fundamental dessas avaliações é possibilitar um diagnóstico abrangente do cenário educacional do país, permitindo a implementação de intervenções mais precisas e eficazes.

As crises frequentemente geram necessidades de mudança, impulsionando novas abordagens sobre os processos educativos. Nesse contexto, surgiu a demanda por uma visão ampla da educação básica, visando sua melhoria. Essa concepção está vinculada às necessidades sociais e econômicas de cada período histórico. Independentemente da motivação predominante (capitalismo, socialismo ou neoliberalismo), as mudanças educacionais ocorrem paralelamente às análises do contexto social.

Diante desse cenário, a avaliação ganhou destaque nas políticas educacionais, especialmente com a LDB/1996. Essa legislação ressalta a necessidade de avaliações em larga escala como responsabilidade da União, conforme expresso em seu artigo 9º, inciso VI: “[...] assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (Brasil, 1996, n. p.).

A justificativa para a aplicação dessas avaliações reside na necessidade de conhecer a realidade educacional para intervir de forma eficiente, aprimorando a qualidade do ensino. A avaliação deve expressar e apontar a qualidade — ou sua ausência — em determinado contexto. Entretanto, há um distanciamento entre o ideal da avaliação e sua implementação no cotidiano escolar, evidenciando a discrepância entre o planejado e o realizado.

Nesse contexto, foram criados instrumentos avaliativos para toda a educação básica, visando oferecer uma visão ampla da qualidade educacional. Esses instrumentos apresentam um panorama dessa etapa da educação para a comunidade escolar, a sociedade e os governos. Dentre os principais sistemas de avaliação externa no Brasil, destacam-se:

[...] o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como Provão e posteriormente substituído pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Em conjunto, esses sistemas, ao lado da Avaliação da Pós-Graduação da CAPES — o mais antigo sistema de avaliação educacional do país — configuram um macrossistema de avaliação da qualidade da educação brasileira (Castro, 2009, p. 273).

As diretrizes estabelecem que as avaliações externas devem estar atreladas ao princípio de conhecer para intervir. Seu propósito central é compreender a realidade da aprendizagem dos alunos para promover melhorias na educação pública. De acordo com Fernandes (2019), a aplicação das avaliações externas tem como objetivos:

- a) contribuir para melhorar as aprendizagens e o ensino;
- b) certificar as aprendizagens e competências desenvolvidas ao longo de um determinado período;
- c) recolher informações para compreender o desempenho dos sistemas educativos; e
- d) contribuir para a melhoria da qualidade da educação (Fernandes, 2019, p. 76).

A principal finalidade das avaliações externas é diagnosticar o ensino e a aprendizagem na educação básica, permitindo intervenções pontuais nos obstáculos que dificultam o aprendizado. Os descritores dessas avaliações buscam explicitar os níveis de aprendizagem dos alunos com base em seus acertos e erros, indicando mudanças necessárias para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, as avaliações externas consolidam-se como ferramentas essenciais para a gestão educacional e a formulação de políticas públicas.

Nesse contexto, Fernandes (2019, p. 78) destaca que:

A ideia que normalmente está na base da utilização de exames, testes nacionais ou outras formas de avaliação externa é a da melhoria da qualidade da educação. Na verdade, muitos decisores políticos e setores mais ou menos alargados das sociedades acreditam que a definição e a medição de determinado tipo de metas ou standards de aprendizagem estão associadas à melhoria do ensino e das aprendizagens.

Essa perspectiva sugere que, por não se restringirem à realidade imediata da escola, as avaliações externas ampliam a visibilidade da qualidade educacional de

uma unidade escolar ou de uma rede de ensino. A exposição dos resultados gerados por essas avaliações pode impulsionar um maior comprometimento dos agentes envolvidos no processo educacional, incluindo a comunidade escolar e as autoridades municipais e estaduais. Fernandes (2019, p. 78) complementa:

Dito de outro modo, creem que quando há um sistema de avaliação externa baseado em exames ou em outro tipo de instrumentos, destinado a medir o desempenho dos alunos relativamente a certas metas preestabelecidas, os professores e os alunos tendem, respectivamente, a ensinar e a aprender melhor. Esta é uma crença que, um pouco por todo o mundo, talvez tenha atingido o auge da sua popularidade nos anos 70 e 80 do século passado e que, no fundo, consistia na ideia de que as avaliações externas eram um elemento-chave para concretizar as reformas nos sistemas escolares.

Todavia, é fundamental considerar que as avaliações externas possuem uma ideologia subjacente nem sempre explícita. Embora sejam justificadas como mecanismos voltados à melhoria da educação pública, essas avaliações também desempenham um papel regulador dentro do sistema educacional. Freitas (2007) argumenta que:

[...] O despontar da avaliação em larga escala como via de regulação central da educação básica não se subordinava à lógica do debate em defesa da escola pública e democrática, antes se orientou pelas ideias de modernização administrativa, cujas estratégias propiciaram a participação dos envolvidos segundo propósitos político-pedagógicos consequentes para os interesses predominantes no país (Freitas, 2007, p. 47-48).

Como exposto, os processos de mudança na educação são frequentemente determinados por fatores socioeconômicos. A relação entre educação e desenvolvimento econômico sugere um processo no qual uma estrutura influencia a evolução da outra. Entretanto, para Freitas (2007), essa dinâmica atende prioritariamente aos interesses dominantes, configurando uma educação orientada às necessidades socioeconômicas e culturais que emergem das transformações sociais.

Ao analisar a lógica da inserção das avaliações externas como política educacional, Werle (2012) traz a seguinte reflexão:

Se, por um lado, o Sistema de Avaliação da Educação Básica representa a presença do Estado nas ações pedagógicas na escola (por homogeneizar currículos, interferir em indicadores, mostrar eventuais lacunas...), por outro lado, trata-se de um instrumento de política de qualidade de redes e sistemas de ensino, forçando um redimensionamento dos paradigmas de avaliação e sucesso escolar. Essa suposta contradição abre espaço para uma reflexão de cunho teórico aportada na ambiguidade que cerca um possível

'enquadramento' do Sistema de Avaliação Básica em dois pilares da modernidade: o projeto de regulação ou o projeto de emancipação (Werle, 2012, p. 211).

Ademais, ao abordar o tema das avaliações em larga escala ou externas padronizadas, Werle (2012) afirma que esse é um fenômeno consolidado, convertendo-se em política educacional. Todavia, quando considerado sob uma dimensão formativa, esse processo avaliativo pode contribuir significativamente para o ensino e a aprendizagem. A autora ressalta:

Colocando a questão em termos prescritivos, há uma decisão a ser tomada em relação às avaliações de sistemas, como o Sistema de Avaliações da Educação Básica brasileiro: ou consideramos e trabalhamos com as aplicações estandardizadas e os dados na forma do simples controle e solidificação da lógica do mercado; ou tomamos o caminho do emprego crítico de tais dados, utilizando-os como instrumentos para a consecução e ampliação da qualidade na educação (Werle, 2012, p. 224).

Desse modo, as avaliações estandardizadas, intrinsecamente relacionadas com as avaliações externas, consolidaram-se como política educacional. Diante desse cenário, cabe aos profissionais da educação, como professores e gestores, não apenas restringirem-se às críticas a esse modelo, como também utilizarem os dados obtidos para propor mudanças que incidam sobre os desafios da qualidade do ensino, bem como sobre as limitações das próprias avaliações externas e suas diretrizes. Logo, a consolidação desse modelo exige dos agentes educativos uma postura proativa, garantindo que essa forma de avaliação não se transforme em um mero ritual imposto de maneira verticalizada ao contexto escolar.

2.2 AVALIAÇÕES EXTERNAS: CRÍTICAS À SUA LÓGICA

Freitas, Costa e Miranda (2014) afirmam que a avaliação constitui uma categoria polêmica no universo educacional, ocupando um lugar central nas preocupações de alunos e professores. Nesse sentido, o ato avaliativo tem sido alvo de críticas ao longo do tempo, especialmente no que diz respeito à sua aplicação nas unidades escolares. No contexto das avaliações externas, essa dinâmica se repete, uma vez que a definição do que constitui qualidade educacional baseia-se predominantemente na análise de dados quantitativos em larga escala.

Ao considerar unicamente os indicadores estatísticos como critérios determinantes para a avaliação da qualidade do ensino, desconsideram-se elementos contextuais que influenciam diretamente os resultados obtidos. As avaliações externas, gerenciadas pelas redes de ensino e pelo governo central, têm sido alvo de críticas devido às limitações dos dados quantitativos em representar, de maneira coerente e abrangente, a realidade educacional das escolas avaliadas.

Nesse contexto, observa-se um distanciamento entre os objetivos declarados dessas avaliações e as práticas efetivamente adotadas, conforme apontam Tolentino-Neto e Amestoy (2023, p. 125):

[...] com as crescentes práticas dissonantes desse objetivo, conforme se constata pela lógica que tem orientado os processos de avaliação operados em nível federal, assim como por estados e municípios, essa modalidade de avaliação tem sido alvo de recusa contundente por aqueles que reconhecem, no modelo corrente, uma forma restritiva de relacionar resultados educacionais a resultados de avaliação externa.

Afonso (2005) enfatiza que a análise linear predominante nas avaliações externas é uma consequência direta de sua fundamentação em dados estatísticos. Porém, esse enfoque apresenta limitações significativas, pois não abrange aspectos essenciais para a compreensão integral do ensino e da aprendizagem. O autor argumenta que:

A adoção de certos dispositivos de avaliação externa (sobretudo os que são baseados em indicadores quantificáveis e mensuráveis) não contribuirá para a tão propagandeada melhoria da qualidade do ensino, representando antes um retrocesso político e educacional injustificável quando comparado com os progressos científicos e epistemológicos que têm vindo a conduzir a avaliação para perspectivas antipositivistas, mais complexas, pluralistas, democráticas e objetivas (Afonso, 2005, p. 20).

A perspectiva positivista criticada por Afonso (2005) representa um obstáculo à análise qualitativa dos elementos subjacentes ao processo de ensino, como as subjetividades e o capital cultural dos alunos. Nesse contexto, consolida-se uma linha de pensamento que associa as avaliações externas a uma visão estritamente racionalista, impactando significativamente as dinâmicas escolares, incluindo os processos avaliativos.

Segundo Werle (2012, p. 113):

Para os adeptos da posição racionalista, um ensino de qualidade é dependente de bases científicas e pode ser determinado através dos resultados dos alunos em testes padronizados. O procedimento conduz a duas implicações negativas para a organização e para o ensino: na organização, desenvolve-se um clima caracterizado pela hostilidade e atitudes defensivas, pela ausência de espírito crítico e pelo isolamento; no ensino, a preocupação com a objetividade conduz a uma visão atomista do processo de ensino, na qual o conhecimento é divisível em partes e as questões de ensino são reguladas por preocupações de eficácia e eficiência.

Afonso (2005) entende que um processo avaliativo fundamentado em dados estatísticos não é capaz de abarcar toda a complexidade inerente ao ensino e à aprendizagem, assim como as relações entre professores e alunos e a construção do conhecimento. A análise estatística decorrente das avaliações externas não contempla a riqueza de elementos constitutivos da atividade educacional, que é essencialmente humana. Nesse sentido, diagnosticar a qualidade do ensino exclusivamente por meio de dados estatísticos limita os avanços educacionais desejados.

A tentativa de definir parâmetros gerais para esse processo de avaliação tem se tornado um desafio para as avaliações externas, pois a generalização reflete uma visão positivista em um universo que, por natureza, é dialético. Santos (2004 *apud* Werle, 2012, p. 218), enfatiza que:

Uma avaliação do sistema de ensino que tem como referência de desempenho tais indicadores estandardizados termina por não permitir formas mais flexíveis e diferenciadas de trabalho pedagógico. Nesse sentido, aquilo que não for possível de ser mensurado e diretamente observável deixa de ter importância para esse tipo de avaliação. Paradoxalmente, a proposta de tornar transparente o desempenho das pessoas e das instituições termina por obscurecer, ao invés de revelar, aspectos importantes do que ocorre no cotidiano das escolas. Na cultura do desempenho constantemente tanto a agenda do professor como a do aluno, no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, tem que ser abandonados em função daquilo que foi definido pelas autoridades educacionais como indicadores de bom desempenho.

Tolentino-Neto e Amestoy (2023) reforçam essa perspectiva ao alertarem que políticas educacionais não devem ser orientadas exclusivamente por avaliações externas e decisões baseadas em um viés reducionista. Quando as avaliações priorizam unicamente os resultados estatísticos, há uma distorção e degradação do significado e das práticas educacionais.

A fundamentação exclusiva de políticas públicas educacionais em dados estatísticos não é suficiente para validar a qualidade do ensino. A educação é um

processo complexo, envolvendo múltiplos elementos intra e interpessoais nas relações entre professores e alunos, bem como aspectos idiossincráticos e cognitivos na aquisição do conhecimento. Além disso, fatores culturais também influenciam a aprendizagem de maneira não linear. Nesse sentido, para Freitas, Costa e Miranda (2014, p. 48), “[...] não basta o dado do desempenho do aluno ou do professor coletado em um teste ou questionário e seus fatores associados. É preciso que o dado seja ‘reconhecido’ como ‘pertencendo’ à escola”.

Quando a avaliação externa se impõe como um elemento alheio à dinâmica interna da escola, o distanciamento entre os conteúdos ensinados e aqueles avaliados torna-se evidente. Para os docentes, essa discrepância pode transformar a avaliação externa em um processo burocrático, sem conexão com sua prática pedagógica. Freitas, Costa e Miranda (2014) defendem que esse distanciamento compromete a capacidade das avaliações externas de induzir reflexões no ambiente escolar. Para que essas avaliações contribuam efetivamente para o desenvolvimento educacional, é necessário integrá-las ao projeto pedagógico da escola, conferindo-lhes um caráter de pertencimento às atividades internas da instituição.

A essas questões, que limitam os possíveis benefícios das avaliações externas, Fischer (2010) acrescenta a existência de um condicionamento do trabalho docente, que passa a se orientar prioritariamente por conteúdos que serão avaliados nessas provas. Para a autora:

[...] a partir da década de noventa do século XX, a implantação de determinadas políticas e o sucesso do atingimento de suas metas passaram a determinar não só o conteúdo a ser ensinado, mas também o modo como um estudante deve responder às questões de uma prova, ou até mesmo a forma como deve pensar. E o que é mais grave: no dia a dia da sala de aula, o sentido pedagógico do processo ensinar-aprender corre o risco de ficar focado muito mais nos resultados do que nos processos. Educadores, pais e professores precisam ter consciência de que a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo (Fischer, 2010, p. 39).

Nesse contexto, ao se buscar estratégias para a implementação de mudanças que conduzam a uma educação de qualidade, destaca-se que um avaliador externo, desconhecendo a realidade intrínseca de unidades escolares situadas em diferentes regiões de um país de dimensões continentais como o Brasil, não pode se posicionar como detentor de uma métrica universal que oriente mudanças lineares expressas em políticas públicas educacionais.

A desconsideração da realidade imediata das unidades escolares compromete

a efetividade das avaliações externas, tornando-as reféns de dados estatísticos que não refletem a diversidade de necessidades específicas existentes. Esses elementos deveriam ser incorporados às análises para que as mudanças propostas de fato promovam melhorias na qualidade educacional.

A chamada verdade sobre a qualidade da escola não é prerrogativa de um avaliador externo, nem da própria escola, que atesta pela sua qualidade. Mesmo que exista uma verdade única sobre a escola, esta estará em algum nível intermediário e, portanto, somente poderá ser revelada através de um diagnóstico entre as duas partes, ambas recolhendo dados e interpretando-os (Nevo, 1994 *apud* Tolentino-Neto; Amestoy, 2023, p. 126).

Observa-se uma distorção de foco na análise das causas e dos agentes responsáveis pela busca da tão almejada qualidade do ensino. No contexto das avaliações externas e da lógica de responsabilização nelas embutida, essa distorção torna-se evidente, uma vez que:

A qualidade da educação não pode ser somente produto advindo de uma estratégia de testagem dos alunos, de responsabilização dos docentes, da meritocracia, mas, principalmente, de atribuir às instituições escolares toda responsabilidade, independente do resultado, quando tal responsabilidade deveria ser do Estado (Ivo; Hipollito *apud* Tolentino-Neto; Amestoy, 2023, p. 46).

Ao imputar às unidades escolares e aos professores a responsabilidade pelos resultados das avaliações externas, estabelece-se um cenário no qual as redes de ensino e os órgãos centrais de governo eximem-se de sua parcela de compromisso. Quando a aplicação dessas avaliações se traduz em uma busca por culpados, diretos ou indiretos, a formulação de políticas e práticas efetivas para a melhoria do ensino é prejudicada.

O impacto dessa lógica recai sobre a comunidade escolar, a prática docente e o próprio processo de aprendizagem dos alunos, ao ignorar a complexidade inerente ao ensino e à construção do conhecimento formal. Tolentino-Neto e Amestoy (2023) alertam para os riscos dessa abordagem, que tende a gerar interpretações simplistas e distorcidas, atribuindo exclusivamente às escolas e aos professores a responsabilidade pelo fracasso educacional.

Observa-se que as relações entre as avaliações externas em larga escala e os processos avaliativos internos das escolas manifestam-se em diferentes momentos, especialmente por meio dos simulados preparatórios e da estruturação das provas

regulares, que acabam orientadas para os mesmos objetivos. Entretanto, os impactos mais severos ocorrem quando as avaliações externas influenciam diretamente as práticas avaliativas informais do professor em sala de aula: "As consequências mais duras, no entanto, são potencializadas quando as avaliações de larga escala se conectam às avaliações informais feitas pelo professor durante o processo de ensino em sala de aula" (Freitas; Costa; Miranda, 2014, p. 196).

Esse processo reforça a lógica de responsabilização dos docentes, uma vez que a efetivação da relação entre o aluno e o conhecimento ocorre por meio de seu trabalho. Atribuir exclusivamente aos professores o desempenho dos alunos desconsidera o fato de que eles não elaboram políticas públicas educacionais, mas apenas executam diretrizes estabelecidas pelas instâncias superiores. Nesse sentido, ao imputar-lhes a responsabilidade pelos resultados, materializados em indicadores estatísticos, desvia-se a atenção das reais causas da não-aprendizagem e fortalece-se o discurso de que os sistemas educacionais cumprem seu papel, enquanto os docentes falham. Por conseguinte, "ancorado em práticas que se servem da linguagem estatística para a leitura da qualidade, esse modelo de regulação abre caminho para políticas de responsabilização dos agentes escolares, com tom de culpabilização" (Tolentino-Neto; Amestoy, 2023, p. 125).

A culpabilização docente não constitui uma estratégia eficaz para enfrentar os desafios educacionais. O processo avaliativo deve ter como finalidade o diagnóstico de realidades diversas, permitindo a formulação de soluções coerentes com as metas educacionais. No entanto, quando esse princípio é deturpado, a avaliação perde seu propósito fundamental. Essa distorção tem se materializado em políticas educacionais que estimulam a competição entre escolas e redes de ensino:

A avaliação legítima 'valorações' úteis à indução de procedimentos competitivos entre escolas e sistemas para melhorar pontuações nos rankings, definidos basicamente pelos desempenhos em instrumentos de avaliação em larga escala. Tal competição é garantida pela associação entre desempenho e financiamento, podendo redundar em critérios para alocação de recursos, que incidem, até mesmo, em remunerações diferenciadas dentro de sistemas de ensino que até há pouco trabalhavam com a noção de remunerações isonômicas (Souza; Oliveira, 2003 *apud* Werle, 2012, p. 218-219).

As avaliações externas têm sido operacionalizadas nas escolas com um foco preponderante nos resultados, o que inibe iniciativas voltadas para a compreensão dos fatores que influenciam os desempenhos obtidos. Quando uma unidade escolar

tem seu desempenho exposto por meio de notas provenientes dessas avaliações, consolida-se uma prática de ensino orientada pelos conteúdos passíveis de mensuração, priorizando-se a obtenção de bons resultados.

Para Fernandes (2019), essa dinâmica compromete a aprendizagem dos alunos. Isso porque,

Um dos efeitos mais nefastos das avaliações externas é o chamado 'estreitamento' ou 'afunilamento' do currículo, que consiste na tendência de os professores ensinarem para o que consideram que vai ser perguntado nos exames. Nestas condições, todo o resto é ignorado ou tratado de forma superficial. Além do mais, este efeito afeta substancialmente o que é ensinado e como é ensinado, dando, por exemplo, mais ênfase a tarefas de natureza rotineira e menos a tarefas que exigem mais tempo e que envolvem processos de recolha, organização, tratamento e análise de informação (Fernandes, 2019, p. 79).

A adoção dessa abordagem pelos docentes constitui um efeito colateral não antecipado na formulação das políticas de avaliação externa, uma vez que mascara a real aprendizagem dos alunos. A concepção de um currículo mínimo se reduz ainda mais, pois as escolas são pressionadas a apresentar resultados positivos. Nesse sentido, Menegão (2016, p. 652) tece a seguinte consideração:

Compreendemos, por básico, o mínimo, mas, no cenário dos testes, o básico está sendo entendido como máximo. Assistimos, desse modo, à implementação de um currículo pautado no básico. Tomando de empréstimo o vocabulário dos empresários, podemos afirmar que os conhecimentos que a PB [Prova Brasil] está tomando dos sujeitos está sendo teto e não como piso.

Constata-se, assim, uma reconfiguração das práticas docentes, em que a seleção dos conteúdos ensinados passa a ser determinada por sua relevância para as avaliações externas. Essa lógica resulta na subversão dos propósitos educacionais mais amplos, afastando-se da promoção do conhecimento clássico e da formação cidadã. Nesse cenário, o ensino é instrumentalizado para atender a uma prova externa, que, por sua vez, se torna o principal indicador da qualidade educacional e da eficácia do trabalho docente.

Por exemplo, se os exames têm um elevado 'peso' para efeitos da progressão acadêmica dos alunos, então a tendência para ensinar e avaliar para o exame será muito maior do que no caso em que esse mesmo exame tem um 'peso' moderado ou fraco. Além disso, a pesquisa tem também mostrado que as escolas inseridas em comunidades mais deprimidas dos pontos de vista social, econômico e cultural tendem a utilizar mais tempo a 'ensinar para o

teste' e, por isso, o empobrecimento do currículo é superior ao das escolas inseridas em meios mais favorecidos (Fernandes, 2019, p. 79).

Sob a perspectiva da apropriação do capital cultural, observa-se que os segmentos mais desfavorecidos da sociedade, especialmente aqueles inseridos em comunidades economicamente vulneráveis, enfrentam um distanciamento ainda maior do conhecimento acadêmico. A escola, que poderia representar uma oportunidade singular de acesso a esse conhecimento, acaba por reforçar desigualdades ao restringir o currículo ao conteúdo exigido nas avaliações externas. Nesse contexto, a valorização do conhecimento histórico e a formação crítica dos alunos tornam-se secundárias, pois a prioridade recai sobre a obtenção de resultados imediatos, orientados pelas exigências das avaliações e suas métricas quantitativas.

Nessa linha de pensamento, Martins (2015) argumenta que o Estado incorre em um erro significativo ao exercer plena autonomia sobre as avaliações externas, impondo a toda a comunidade escolar um modelo de conhecimento que deve ser trabalhado em sala de aula e, conseqüentemente, apropriado pelos alunos.

Se a avaliação externa surge como valor fundamental dentro da escola, não somente no sentido de analisar o trabalho que vem sendo realizado pelos professores, mas como forma de direcionar os conhecimentos que serão trabalhados em sala de aula, acaba por definir também o currículo (Martins, 2015, p. 119).

Essa dinâmica resulta em uma inversão de papéis, na qual as avaliações passam a determinar o que será ensinado, conduzindo a um processo em que o currículo se submete aos conteúdos que se presume serem avaliados. O currículo, que deveria atuar como norteador do ensino, perde sua autonomia. Desse modo, fica evidente uma lógica em que o Estado, na posição de avaliador, assume a prerrogativa de condicionar e direcionar o que é abordado em sala de aula e, conseqüentemente, o que deve ser estudado pelos alunos. Esse fenômeno é impulsionado pela pressão para que as unidades escolares alcancem resultados satisfatórios nas avaliações externas. Nesse contexto, o ensino fica subordinado às ideologias daqueles que elaboram as avaliações, enquanto os demais participantes desse processo são condicionados a essa lógica.

No que se refere à distorção da prática docente resultante da pressão por notas positivas dos alunos, observa-se que essa dinâmica é fomentada pelas próprias redes de ensino, que necessitam demonstrar a qualidade educacional decorrente das ações

de seus gestores. Fernandes (2019) ressalta essa visão reducionista do processo de ensino, destacando que a docência perde seu caráter histórico ao se submeter às demandas estatísticas:

Finalmente, é importante referir que os próprios professores sofrem consequências como resultado das pressões sentidas para que os seus alunos obtenham boas notas nos exames. Um número de professores considera que os exames acabam por facilitar as suas tarefas, pois permitem-lhes identificar o que é importante ensinar e, assim, focarem-se nos conteúdos curriculares que são objeto de exame. Trata-se de 'ensinar para o exame', que é, reconhecidamente, uma visão redutora e simplista do que deve ser a educação e a formação dos alunos. Neste sentido, ao concentrarem os seus esforços no que 'cai no exame' e na obtenção de bons resultados, os professores poderão não ter condições para criar reais oportunidades para que todos e cada um dos seus alunos tenham acesso a aprendizagens mais abrangentes e significativas (Fernandes, 2019, p. 80).

O ensino significativo e transformador, fundamentado na apropriação do conhecimento clássico, é substituído por uma nova dinâmica de aprendizagem, em que conteúdos superficiais são priorizados com o objetivo de gerar bons resultados estatísticos. Sobre isso, com a consolidação das avaliações externas, torna-se evidente o impacto dessas métricas no cotidiano escolar. Surge, então, o conceito de *accountability*, que implica a responsabilização de gestores e professores pelos desempenhos dos alunos nas avaliações padronizadas. “[...] uma vez que sua função era prestar contas ao governo e à sociedade, assim como cobrar das instâncias executoras, nesse caso, as unidades escolares, o cumprimento de obrigações, sob o ponto de vista da eficiência” (Tolentino-Neto; Amestoy, 2023, p. 105).

Essa lógica gerencialista de responsabilização permeia o ambiente escolar, recaindo diretamente sobre o professor, que passa a ser visto como o principal responsável pelos resultados dos alunos. A eficiência do ensino público, sob essa ótica, desconsidera as múltiplas variáveis que compõem o processo de ensino e aprendizagem, reduzindo-o a um recorte específico: o momento da avaliação. Tal abordagem ignora as desigualdades estruturais, as condições socioeconômicas dos alunos e a complexidade inerente à prática pedagógica.

Assim sendo, um instrumento originalmente concebido para fins diagnósticos e como subsídio para a formulação de estratégias pedagógicas passa a ser empregado de maneira dicotômica. De um lado, o governo adota uma postura gerencialista, limitando-se a fornecer condições mínimas para o funcionamento da educação e isentando-se da responsabilidade pela qualidade do ensino; de outro, os docentes,

mesmo diante de limitações estruturais e desafios cotidianos, tornam-se os principais responsáveis pelo desempenho dos estudantes, intensificando a pressão sobre sua atuação e restringindo sua autonomia pedagógica.

Nesse cenário, o Estado assume uma nova função, a de avaliador. As avaliações externas, elaboradas sob sua supervisão, afastam-se progressivamente das reais necessidades de aprendizagem da sala de aula, conforme argumenta Afonso (2005). Esse distanciamento reduz a complexidade inerente ao fazer pedagógico e inibe ações dialéticas capazes de enfrentar as dificuldades estruturais do ensino.

[...] a emergência do Estado-avaliador traduz um retrocesso considerável, não apenas porque promove a recuperação e atualização de muitos dos pressupostos positivistas e quantitativistas tornados anacrônicos pelo próprio aperfeiçoamento das teorias da avaliação, mas sobretudo porque, do nosso ponto de vista, favorece a desvalorização da multireferencialidade dos processos avaliativos, que tem vindo a ser reconhecida como o novo ponto de chegada para superar a crise dos paradigmas tradicionais neste domínio (Afonso, 2005, p. 128).

Nesse contexto, Dias Sobrinho (2002) afirma que, à medida que os resultados das avaliações externas passam a determinar mecanicamente as intervenções pedagógicas, sem a devida mediação dos professores e gestores escolares, perde-se a oportunidade de gerar mudanças que emergem da realidade concreta da sala de aula. Além disso, “[...] encaminhamentos não deveriam ser automaticamente utilizados e implementados sem antes passar por um duro trabalho de interpretação, discussão e crítica envolvendo as partes interessadas” (Dias Sobrinho, 2002, p. 42-43).

Essa lógica não contribui para a construção de uma educação pública capaz de efetivar mudanças estruturais na busca por qualidade de ensino. A responsabilização unilateral dos docentes reforça uma visão linear da estatística educacional, na qual os dados deixam de ser um indicativo para a construção de estratégias e passam a servir como instrumento de culpabilização.

A introdução das avaliações externas, inicialmente concebida como inovação, consolidou-se como uma prática rotineira no ambiente educacional. No entanto, Werle (2012) argumenta que esse modelo não contribui efetivamente para transformar a realidade do ensino, pois reforça a ideia de que os dados estatísticos são inquestionáveis e servem predominantemente para identificar responsáveis pelo

insucesso escolar, em vez de indicar caminhos para melhorias concretas. Segundo a autora, "baseados em dados quantitativos, os discursos passaram a naturalizar a abordagem estatística e, ao mesmo tempo, às escolas foram atribuídas todas as possíveis razões de fracassos e repetências entre os estudantes" (Werle, 2012, p. 183).

Tolentino-Neto e Amestoy (2023) defendem que houve uma simplificação das finalidades das avaliações externas, que deveriam servir como subsídio para intervenções no processo educativo a partir da análise dos dados coletados. Contudo, essas avaliações passaram a ser tratadas como um fim em si mesmas, sem promover reflexões sobre a realidade das escolas e de seus agentes. Nesse sentido, os autores destacam que:

Esse desvanecimento da função diagnóstica (esperada) da avaliação externa, haja vista certo apagamento no que concerne às finalidades de reorientação das políticas educacionais — embora não o seja no plano discursivo dos governos —, tem dado lugar, progressivamente, a funções convergentes com uma regulação por resultados educacionais (Tolentino-Neto; Amestoy, 2023, p. 125).

A função diagnóstica deveria ser um dos principais propósitos das avaliações externas, permitindo expor a realidade do ensino público e viabilizar a implementação de estratégias para superar os desafios que comprometem a qualidade da educação. No entanto, essas avaliações têm se convertido em instrumentos de responsabilização das unidades escolares, enquanto os governos se isentam de suas obrigações na formulação de políticas efetivas que possibilitem melhorias reais no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme Ataídes *et al.* (2019, p. 9):

Os métodos avaliativos centrados nas avaliações externas continuam a oferecer uma educação empobrecida, pautada na memorização e treinamento dos/as alunos/as. Infelizmente, essa é a triste realidade que estamos vivenciando nos dias atuais, ensejando-se num estreitamento curricular, em que os/as profissionais são condicionados/as a 'ensinar para o exame', priorizando conteúdos propostos pelos testes e, conseqüentemente, deixando de lado o ensino emancipador que leva o/a estudante a pensar e a refletir sobre sua realidade.

Nesse contexto, observa-se que as avaliações externas, em vez de cumprirem sua função diagnóstica e formativa, passaram a instrumentalizar uma nova realidade para a educação pública. Esse fenômeno implica em perda do valor do conhecimento

clássico, restrição da autonomia pedagógica dos professores — que passam a focar exclusivamente nos conteúdos das provas — e transferência da responsabilidade pelo fracasso escolar para as unidades educacionais e seus docentes. Assim, em vez de promover um ensino mais qualitativo e inclusivo, esse modelo reforça desigualdades e limita a capacidade das escolas de oferecer uma educação significativa e transformadora.

2.3 CONSEQUÊNCIAS DA DUALIDADE DE FINALIDADES DA AVALIAÇÃO

Conforme discutido no primeiro capítulo, a avaliação passou a ser compreendida como um conjunto de ações voltadas à melhoria do ensino, distanciando-se de sua função primordial de instrumento diagnóstico da aprendizagem. No contexto da universalização do acesso ao conhecimento histórico e da ampliação das matrículas escolares para diferentes segmentos da sociedade, caracterizados por distintas condições econômicas e culturais, surgiu um efeito paradoxal: o aumento das reprovações em massa.

Ribeiro (1984) argumenta que essa situação decorre de uma incompatibilidade entre a estrutura da escola e as necessidades de sua nova clientela, gerando um descompasso entre a realidade educacional e a experiência de vida dos estudantes. Mello (2004, p. 22) questiona esse panorama ao destacar que a qualidade do ensino não deve se restringir aos padrões historicamente direcionados à elite: “Qual é a qualidade que responde às aspirações e necessidades de todos, e não apenas às de uma elite econômica e cultural?”.

Ainda assim, a busca por soluções não se concentrou na análise dos fatores que dificultam a aprendizagem e na elaboração de estratégias eficazes para superá-los. Ao contrário, atribuiu-se a responsabilidade pelo fracasso escolar a um elemento específico, eximindo as redes de ensino da tarefa de implementar políticas públicas voltadas à garantia do sucesso acadêmico: a avaliação. Dessa forma, os estudantes são submetidos a critérios estabelecidos por professores e demais avaliadores, que, por sua vez, seguem diretrizes educacionais impostas pelo sistema de ensino e regulamentadas por órgãos externos.

Esse modelo avaliativo, em vez de favorecer aprovações e progressão acadêmica, intensifica a exclusão e se configura como um obstáculo ao sucesso escolar. Diante desse panorama, o governo defende a necessidade de um diagnóstico

preciso da aprendizagem nas escolas, o que tem resultado na proliferação de novas avaliações. Segundo Barbosa e Ferenc (2014), esse movimento tem impulsionado a criação de diversos exames, como a Provinha Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), além de sistemas próprios de avaliação desenvolvidos por redes estaduais e municipais de ensino.

Percebe-se que a busca pela melhoria da qualidade educacional se estrutura em torno de uma multiplicidade de processos avaliativos, sem que haja uma discussão aprofundada sobre suas reais implicações para a aprendizagem e o ensino.

Essa realidade, conforme entende Fernandes (2010 *apud* Barbosa; Ferenc, 2014, p. 29), revela que:

[...] os responsáveis pelas secretarias de educação e os gestores escolares possuem poucas percepções sobre os impactos negativos do IDEB, tais como: a competição, o estresse dos professores, a redução do currículo escolar e a quantificação da aprendizagem.

A tentativa de solucionar os desafios enfrentados pela escola pública na busca pela qualidade de ensino resultou em distorções, decorrentes da ampliação indiscriminada de avaliações. Esse cenário afeta não apenas os alunos e o currículo, mas também a saúde mental dos professores, que se veem obrigados a adequar sua prática pedagógica às demandas das avaliações externas.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) tornou-se o principal indicador do sucesso escolar, influenciando tanto as escolas quanto as redes de ensino. Como consequência, a rotina escolar passa a ser estruturada em função das avaliações externas, que determinam o que e quando ensinar, comprometendo a autonomia pedagógica e esvaziando o currículo, que se torna paralelo e direcionado exclusivamente à obtenção de bons resultados nos exames sistematicamente aplicados ao longo do ano.

Freitas (2014 *apud* Casagrande; Bittencourt, 2023, p. 121) alerta que:

[...] as teorias da produtividade e da responsabilização fortalecidas pela avaliação externa no contexto educacional têm exercido um papel central, predominantemente controlador e indutor da padronização da cultura escolar e do processo pedagógico, influenciando significativamente o dia a dia da escola.

A avaliação opera em duas frentes: para o governo, a criação de novas

avaliações; para a academia, a consideração da avaliação como recurso didático na solução do fracasso escolar. Todavia, a ausência de diálogo entre esses dois setores gera um cenário de desorientação para os professores, que se veem alienados de sua própria prática, embora conscientes da necessidade de apresentar resultados, independentemente do mérito da aprendizagem. Dessa maneira, a realidade educacional passa a ser definida por estatísticas, desconsiderando-se a essência do processo de ensino e aprendizagem.

O papel do docente enquanto mediador entre conhecimento e aluno perde seu referencial, resultando em um ambiente no qual a apropriação do conhecimento se distancia gradativamente do estudante. Esse distanciamento ocorre à medida que o ensino passa a ser direcionado essencialmente para a obtenção de bons resultados nas múltiplas avaliações às quais os alunos são submetidos. O conhecimento, enquanto elemento fundamental para a cidadania, a inserção no mercado de trabalho e a construção de valores pessoais, deixa de ser validado, sendo substituído por uma realidade orientada por dados estatísticos.

Ataídes *et al.* (2019) denominam essa configuração educacional de “quase mercado”, na qual as ações governamentais são frequentemente apresentadas como iniciativas de transformação e melhoria da qualidade do ensino, funcionando, muitas vezes, como estratégias de *marketing*. As avaliações externas se inserem nesse cenário, operando sob uma lógica performática que privilegia exclusivamente os resultados, sem necessariamente considerar a qualidade do aprendizado ou o domínio de conhecimentos clássicos. Dessa forma, professores e gestores tornam-se peças manipuladas pelos sistemas de ensino, que buscam demonstrar à sociedade uma suposta qualidade educacional expressa em indicadores estatísticos, sem que haja, de fato, uma relação causal direta com a aprendizagem dos alunos.

Conforme Souza e Oliveira (2003), a avaliação, ao ocupar um lugar central no processo de ensino e aprendizagem, acaba por redefinir a concepção de qualidade educacional. Para os autores, “no caso da educação, os mecanismos que têm evidenciado maior potencial de se adequarem a ela são as políticas de avaliação, associadas ou não a estímulos financeiros” (Souza; Oliveira, 2003, p. 877). Observa-se, portanto, a ausência de ações estruturais voltadas para a mitigação dos problemas que impedem a aprendizagem, uma vez que essas iniciativas demandariam tempo e envolveriam fatores que escapam ao controle burocrático do Estado, como a participação da família, a defasagem cultural e a motivação dos alunos. Dessa forma,

a avaliação, que deveria ser um recurso para auxiliar o ensino e a aprendizagem, acaba sendo utilizada como ferramenta principal nas iniciativas que se propõem a resgatar a qualidade do ensino.

No âmbito desse viés mercadológico estruturado em avaliações de larga escala, a publicização dos resultados gera uma visão de competitividade entre redes de ensino e escolas. O foco desloca-se para uma disputa por melhores indicadores, os quais determinam *rankings* e, conseqüentemente, definem quais instituições são consideradas bem-sucedidas ou não. Nesse cenário, o conhecimento e a aprendizagem deixam de ser os principais referenciais do trabalho docente, dando lugar a práticas de ensino orientadas para os exames avaliativos. Como resultado, instaura-se um artificialismo no ato de ensinar, em que o currículo é negligenciado e as atividades pedagógicas são direcionadas exclusivamente para a preparação dos alunos para as provas. Esse fenômeno compromete a essência do ensino formal, que deveria estar fundamentado na apropriação de conhecimentos clássicos como instrumentos essenciais para a vida profissional, a cidadania e o desenvolvimento pessoal.

Souza e Oliveira (2003) destacam que essa realidade educacional, inserida em um contexto de competição, reflete a apropriação de uma lógica de mercado que não deveria estar presente no universo educacional. Para os autores, essa configuração da educação formal resulta em uma dinâmica predominantemente competitiva, na qual

[...] pela associação entre desempenho e financiamento, podendo redundar em critérios para alocação de recursos, que incidem, até mesmo, em remunerações diferenciadas dentro de sistemas de ensino que até há pouco trabalhavam com a noção de remunerações isonômicas (Souza; Oliveira, 2003, p. 877).

Dessa forma, metas de aprendizagem são artificialmente estabelecidas, comprometendo a autonomia pedagógica do docente. Em um cenário no qual o professor se torna mais um agente em um sistema educacional pautado por métricas de desempenho, a essência do ensino — fundamentada na apropriação do conhecimento historicamente construído pelas sociedades — é progressivamente esvaziada.

Embora o discurso oficial enfatize a qualidade educacional, a prática revela um processo que fragiliza o papel da escola como promotora do desenvolvimento cultural

e social dos alunos da rede pública. No contexto pedagógico, quando a autonomia dos agentes educacionais é enfraquecida, a educação perde sua capacidade de oferecer às novas gerações uma formação mais abrangente e enriquecedora do que a recebida pelas gerações anteriores.

Além disso, sob a ótica liberal da responsabilização, o gerencialismo passa a imperar no ambiente escolar. Nesse sentido, Parente (2012, p. 74) esclarece:

[...] expansão das empresas privadas como modelo de organização eficiente e do mercado como regulador de trocas. Esses fatos impulsionam o fortalecimento do gerencialismo — que passou a influenciar a esfera governamental, provocando cortes orçamentários nas verbas públicas — privatização das empresas estatais e a implantação de programas de modernização dos serviços públicos.

Essa lógica empresarial permeia, de forma velada, a implementação das avaliações externas em uma sociedade regida por princípios neoliberais, nos quais o controle assume papel central. Sob o pretexto de diagnosticar a realidade educacional, essas avaliações operam como instrumentos de responsabilização que exercem influência sobre o fazer pedagógico, desde a definição dos conteúdos a serem ensinados até a distribuição de recursos e a concepção do que constitui uma escola de qualidade. Nesse cenário, o sistema educacional se reconfigura, restringindo a autonomia pedagógica e intensificando as pressões psicológicas sobre os docentes na tentativa de atender às diretrizes impostas.

A seguir, as imagens de algumas reportagens mostram o impacto dessas pressões no cotidiano escola:

Figura 1 – Reportagens a respeito das pressões nas escolas



Jornal do Brasil/Terra – Professores dizem que o resultado do Ideb mascara a situação da educação no RJ



Fonte: Adaptada pelo autor.

As imagens apresentadas em reportagens evidenciam que a busca imperativa por resultados comprobatórios de qualidade educacional tem levado a situações de irregularidades, incluindo fraudes e estratégias de gerenciamento voltadas à obtenção de dados positivos para redes de ensino. Esse cenário destoa da finalidade primordial das avaliações externas em larga escala, cujo propósito deveria ser fornecer subsídios para a análise da qualidade do ensino público. Ainda assim, a lógica do *accountability* impõe-se às redes educacionais na forma de metas estatísticas, conferindo legitimidade à gestão governamental, seja ela estadual ou municipal, ao demonstrar avanços quantitativos no ensino.

A análise dessas imagens remete às reflexões de Freitas (2018), que, com base em Vitor Paro (2007), discute a dinâmica escolar e as ações voltadas à garantia da qualidade no processo de ensino e aprendizagem. O autor destaca que a escola não deve ser concebida apenas como um espaço de transmissão de informações ou preparação para o mercado de trabalho, mas como um ambiente de apropriação cultural, compreendido em sua complexidade, configurando-se “[...] não com um mero provimento de informações e preparação para o mercado de trabalho; a escola,

segundo ele, é vista como uma forma de apropriação cultural entendida como algo mais complexo” (Freitas, 2018, p. 170).

A partir dessa perspectiva, a educação assume uma dimensão ampla e multifacetada. Quando o foco se restringe a dados quantitativos e suas implicações pontuais, as conclusões tornam-se limitadas, desconsiderando a complexidade inerente ao processo educativo. A formação escolar transcende a mera apresentação de índices estatísticos, configurando-se em um instrumento de transformação tanto individual quanto social.

CAPÍTULO 3 – AVALIAÇÃO: INSTRUMENTO DE INCLUSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO SABER ESCOLAR

Na atual conjuntura, compreender a avaliação como um elemento constitutivo do processo educativo implica reconhecer sua autonomia em relação ao ensino e à aprendizagem. Embora frequentemente associada a esses dois aspectos, a avaliação configura-se como uma categoria própria, cuja função tem sido, ao longo do tempo, distorcida por definições que a tornam sinônima do ato de ensinar e aprender. Essa confusão compromete seu papel essencial, que transcende a mera verificação do desempenho escolar e se estabelece como um instrumento fundamental para a inclusão e democratização do saber.

No contexto desta dissertação, recorre-se às reflexões de Bauman (2021), que contrapõe os conceitos de mixofobia e mixofilia. O primeiro termo refere-se ao medo do novo, do desconhecido e do diferente, levando indivíduos a buscarem segurança em ambientes homogêneos; o segundo, por outro lado, representa a abertura ao novo, à diversidade e à inovação, estimulando a incorporação de diferentes experiências e perspectivas. Essa dicotomia estabelece um paralelo relevante com a concepção da avaliação no âmbito educacional.

A partir dessa perspectiva, defende-se uma visão da avaliação alinhada à mixofilia, superando sua caracterização como uma mera ferramenta de mensuração do desempenho escolar. Em vez de um mecanismo que apenas reflete reações institucionais, docentes ou discentes, a avaliação deve ser compreendida como um processo dinâmico e integrador, que permeia todas as etapas do percurso educacional.

3.1 PARA QUE SERVE A AVALIAÇÃO?

A avaliação cumpre papel essencial no processo de ensino e aprendizagem, não se configurando como um elemento acessório ou dispensável. Educação e avaliação mantêm uma relação de interdependência, na qual toda intervenção educativa conduz, de algum modo, a um olhar avaliativo. Educar implica adquirir novos conhecimentos, sejam eles práticos ou teóricos, e é justamente na busca pela compreensão do que foi aprendido que a avaliação se torna indispensável.

[...]

- do ponto de vista metodológico, a avaliação é uma atividade que obtém, combina e compara dados de desempenho com um conjunto de metas escalonadas;
- do ponto de vista de sua finalidade, a avaliação responde a questões sobre a eficácia/efetividade dos programas e, neste sentido, sua tarefa é julgar e informar;
- do ponto de vista de seu papel, a avaliação detecta eventuais falhas e afere méritos dos programas durante sua elaboração. Neste sentido, sua tarefa é formativa, permitindo a correção ou conformação de rumos (Faria, 1999, p. 42).

A avaliação, conforme apresentado por Faria (1999), possui múltiplas facetas. Enquanto mecanismo mensurativo, permite a comparação de dados que indicam o sucesso ou o fracasso do processo de ensino e aprendizagem. Em seu aspecto informativo, fornece subsídios para compreender se os programas educacionais atingem seus objetivos. Além disso, desempenha um papel formativo ao identificar deficiências e permitir intervenções que visam aprimorar o percurso escolar dos alunos.

Etimologicamente, o termo avaliar possui um significado próprio, mas sua aplicação transcende essa definição. Prates (2010) destaca que a avaliação não é um processo neutro, pois se relaciona diretamente com a noção de poder. O ato de definir o que deve ser ensinado implica construir um perfil de conhecimento e, conseqüentemente, formar indivíduos que atuarão na sociedade de acordo com essa configuração.

O termo avaliação etimologicamente significa valor, esforço de apreciar efeitos reais, determinando o que é bom ou ruim. Como juízo, não pode ser neutro nem exterior às relações de poder, logo, tem caráter eminentemente político, exigindo postura de objetivação e independência. [...] Avaliar, em sentido lato, significa estimar mérito, estabelecer juízo pautado em critérios (Prates, 2010, p. 5).

Essa compreensão reforça a necessidade de uma abordagem avaliativa que transcenda a simples verificação de resultados, permitindo reflexões sobre seu impacto na formação dos sujeitos e na construção de um ensino, de fato, inclusivo e democrático.

Minayo (2005) enfatiza que a avaliação tem como propósito explicitar a realidade do ensino, possibilitando que a aprendizagem ocorra de maneira mais efetiva. Para as instituições de ensino, esse processo permite verificar se as ações planejadas produzem os efeitos esperados; para os alunos, proporciona uma compreensão mais clara sobre o domínio dos conteúdos ensinados. A autora ressalta

que, ao identificar os pontos fortes e fracos do ensino, a avaliação orienta o redirecionamento de investimentos e ações pedagógicas. Conforme destaca:

[...] reduzir incertezas, melhorar a efetividade das ações e propiciar a tomada de decisões relevantes. Guia-se por quatro objetivos: oferecer respostas aos beneficiários, à sociedade e ao governo sobre o emprego dos recursos públicos; orientar os investidores sobre os frutos de sua aplicação; responder aos interesses das instituições, de seus gestores e de seus técnicos; buscar sempre uma melhor adequação de suas atividades (Minayo, 2005, p. 19).

No entanto, a que tipo de educação essa avaliação se refere? Não à concepção de educação apresentada por Brandão (1984), que enfatiza a diversidade dos processos educativos e uma perspectiva ampliada do conceito, a qual não se restringe ao ambiente escolar.

A educação existe onde não há escola, e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. E já que, pelo menos por isso, sempre achamos que temos alguma coisa a dizer sobre a educação que nos invade a vida (Brandão, 1984, p. 6-7).

No âmbito dessa visão ampliada, o ato de avaliar se faz presente, pois ensinar e aprender são processos contínuos que influenciam o comportamento humano. A avaliação, nesse contexto, pode ser percebida pela transformação das condutas individuais e coletivas. Entretanto, a abordagem adotada nesta discussão refere-se à educação voltada ao "[...] conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular" (Saviani, 2006, p. 14). Trata-se, portanto, de um ensino formal, desenvolvido em espaços institucionalizados, nos quais se estruturam práticas pedagógicas voltadas à sistematização do conhecimento.

Mas, o que se entende por cultura erudita no contexto da educação escolar e do ato avaliativo? Um indicativo pertinente associa essa concepção à educação liberal, a qual,

[...] Modernamente passou a significar o tipo de conhecimento que tem por objetivo formar o cidadão em geral, que se distingue da simples formação

profissional, mais especificamente para uma sociedade democrática, entendida como a sociedade onde seja possível a discussão e que as questões em debate sejam arbitradas pela razão. A educação liberal enfatiza a necessidade de ler e absorver o legado das obras clássicas, compreendidas como obras de valor e interesses permanentes (Kimball, 2009, p. 7).

Dessa forma, a educação liberal direciona-se, prioritariamente, ao conhecimento clássico, sendo a avaliação escolar um instrumento que busca mensurar a apropriação desse conhecimento pelo estudante. O ato avaliativo, portanto, não se configura como um processo espontâneo ou meramente observacional. No ambiente escolar, avaliar implica procedimentos sistemáticos que permitam verificar se a cultura erudita foi assimilada pelo aluno e em que medida essa apropriação ocorreu. Nesse contexto, a avaliação escolar assume um propósito específico.

A avaliação escolar é tida como uma forma de diagnosticar a situação de aprendizagem de cada aluno. **Ou seja**, sua função é verificar o quanto do conteúdo ensinado foi absorvido pelos alunos, bem como analisar se eles estão conseguindo acompanhar a programação curricular. **Sendo assim, a avaliação mostra as dificuldades de cada aluno. Porém, esses pontos não devem ser encarados como fraquezas, mas sim como** objetivos que o professor deve ajudar a alcançar e a solucionar nos próximos passos. **Dessa maneira, a avaliação deve ser entendida como um processo contínuo e sistemático dentro da escola** (Lange, 2022, n. p., grifos nossos).

Compreende-se, então, que a finalidade da avaliação é diagnosticar a aprendizagem do aluno. É por meio desse processo que se torna possível identificar o que foi efetivamente aprendido, permitindo que os docentes intervenham para auxiliar no aprimoramento do desempenho discente. Destarte, a avaliação subsidia a tomada de decisões pedagógicas, contribuindo para a qualificação da aprendizagem.

A aplicação da avaliação escolar formaliza, para o professor, o conhecimento sobre o progresso do aluno, ao mesmo tempo que possibilita ao estudante compreender sua própria trajetória de aprendizagem. Nessa perspectiva, destaca-se que:

A avaliação no seio da atividade de aprendizagem é uma necessidade, tanto para o professor como para o aluno. A avaliação permite ao professor adquirir os elementos de conhecimentos que o tornem capaz de situar, do modo mais correto e eficaz possível, a ação de estímulo, de guia ao aluno. A este último, então, permite verificar em que aspectos ele deve melhorar durante seu processo de aprendizagem (Depresbiteris, 1989, p. 45).

Avaliar é essencial ao processo pedagógico, pois reflete a realidade do ensino e

da aprendizagem. Nesse sentido, a autora reforça a importância da avaliação ao pontuar que:

A avaliação, em síntese, serve de informação para a melhoria não só do produto final, mas do processo e de sua de sua formação. Se, a avaliação falhar, não será possível dispor de orientação sobre a relação entre o plano e os resultados obtidos. Daí resultam a frustração, a sensação de insegurança, a falta de direção precisa (Depresbiteris, 1989, p. 45-46).

A ausência de avaliação na prática pedagógica compromete a identificação de dificuldades e o planejamento de estratégias para superá-las. A avaliação possibilita um direcionamento mais assertivo das intervenções docentes, tornando-se indispensável para uma prática pedagógica eficaz.

Corroborando essa perspectiva, a avaliação se configura como um elemento fundamental para a reflexão contínua do professor sobre sua prática. Nesse sentido:

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo o grupo (Brasil, 1997, p. 81).

Com base nessas reflexões, a avaliação não se limita a um instrumento de verificação do aprendizado, mas constitui um meio de subsidiar o planejamento pedagógico. Conhecer a realidade de aprendizagem dos alunos é fundamental para estruturar estratégias que favoreçam seu desenvolvimento. Nesse contexto, a avaliação se materializa como um processo contínuo, capaz de revelar sucessos e dificuldades, orientando a tomada de decisões que promovam a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

3.2 NOVOS CONCEITOS ASSOCIADOS AO ATO AVALIATIVO

Há uma ortodoxia associada ao ensino público, especialmente em função da democratização desse ensino, o que implica em um processo de aprovações massificadas. Para os alunos socialmente e economicamente desprivilegiados, o ensino tende a ser visto como um anátema, já que muitos são, de antemão, excluídos de um processo educacional que deveria garantir a continuidade de sua caminhada escolar. Nesse contexto, surge a questão: de que adianta oferecer acesso ao ensino

se, em contrapartida, não se assegura o acompanhamento necessário para o sucesso desses estudantes? O êxito escolar, assim, é frequentemente materializado pelas aprovações. Quando essas aprovações não ocorrem, o ato avaliativo torna-se responsável por mais uma forma de exclusão na vida desses alunos.

Nesse cenário, a avaliação é vista como um indutor do fracasso, pois ela reforça o *status quo* de exclusão social e econômica. Por meio dela, a desigualdade se perpetua, em vez de ser superada. Por conseguinte, ela passa a ser objeto de um processo de escrutínio, com o objetivo de revelar os mecanismos de exclusão que ela mesma contribui para consolidar. Em vez de ser um instrumento de superação das desigualdades, a avaliação se configura como um dos pilares que mantém essas disparidades. A terminologia associada ao ato avaliativo, por sua vez, tem sido frequentemente usada para justificar o fracasso escolar.

Por um longo período, a avaliação escolar esteve centrada exclusivamente no rendimento dos alunos, funcionando como uma ferramenta política e pedagógica, bem como um campo de estudo. Ela foi aplicada para regular, selecionar, medir e hierarquizar, sem a devida preocupação com a aprendizagem em si, tanto no contexto escolar quanto na gestão pública (Silva; Silva, 2012). Observa-se, portanto, uma grande preocupação com o quantitativo, mas com pouca atenção ao qualitativo. Como afirmam Silva e Silva (2012, p. 66), "[...] percebe-se uma enorme preocupação com o quantitativo sem dar muita importância ao qualitativo".

A análise da avaliação, enquanto instrumento de exclusão, foca especialmente no ensino público. É nesse contexto que ela é considerada problemática. Entretanto, é importante destacar que os instrumentos avaliativos aplicados tanto no ensino público quanto no privado não são substancialmente diferentes, pois ambos buscam medir o rendimento dos alunos. Porém, o foco dos estudos sobre avaliação recai principalmente sobre o ensino público, dado o entendimento de que, por meio da educação, pode-se oferecer à população marginalizada um caminho para superar essa marginalização.

Chueiri (2008) aponta para a existência de categorias criadas para distinguir a polissemia e as implicações decorrentes dessa diversidade de finalidades em torno do ato de avaliar. Há uma busca constante por compreender os impactos da avaliação no processo de aprendizagem dos alunos, gerando conceitos e indexadores que ajudam a diferenciar o que constitui um bom ensino e o que se configura como um elemento mecânico, muitas vezes aceito como verdadeiro pela simples chancela da avaliação.

Nesse sentido, a avaliação pode ser compreendida em diferentes dimensões: como um exame, como uma expressão de medição, como um processo de classificação ou regulação, ou ainda como uma forma de qualificação. Essas diferentes abordagens buscam esclarecer as práticas que devem ser adotadas nas escolas, com o objetivo de promover a continuidade da jornada escolar dos alunos.

A avaliação, na perspectiva do exame, é entendida como uma ferramenta a serviço de

[...] exigências de natureza administrativa, serve para reconhecer formalmente a presença (ou ausência) de determinado conhecimento, mas não dispõe da mesma capacidade para indicar qual a capacidade para indicar qual o saber que o sujeito possui e como está interpretando as mensagens que recebe (Esteban, 2001, p. 100).

Em outras palavras, esse tipo de avaliação atende à burocracia, sem se preocupar com as finalidades pedagógicas ou com a identificação da qualidade do saber. Nesse modelo, tende-se a desconsiderar que cada questão formulada se baseia em conteúdos expressos nos currículos escolares, ou seja, existe um conhecimento sobre o que o aluno acerta ou erra nas questões, refletindo o caráter diagnóstico dessa avaliação.

Chueiri (2008), amparando-se em Perrenoud, endossa a visão de que o ato de avaliar, sob a perspectiva tradicional, não busca conhecer a realidade do que foi ensinado. Em vez disso, ele se configura como um mecanismo para classificar e hierarquizar os alunos com base nos erros ou acertos detectados pela avaliação.

A avaliação tem sido, tradicionalmente, associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência, conforme observa Chueiri (2008, p. 11), ao afirmar que: "Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida em absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos". Esse processo de classificação reflete uma prática quase consensual, que ignora a diversidade cognitiva e cultural dos alunos, desconsiderando o tempo e os contextos distintos nos quais cada um se dedica ao estudo fora do ambiente escolar. Como resultado, é possível que eles obtenham resultados variados, refletidos no ato avaliativo, e que esses resultados sejam frequentemente injustamente comparados à norma de excelência.

O conceito de norma de excelência é pautado nos acertos dos alunos em relação aos conteúdos curriculares, não sendo determinada pelo avaliador nem por

aqueles que mais acertaram nas questões. Essa visão, porém, não leva em consideração a pluralidade de formas de aprendizagem e a singularidade do processo educativo.

Outro conceito relevante apresentado por Chueiri (2008), em consonância com Hadji (2001), diz respeito à ideia de que:

[...] a avaliação é uma medida dos desempenhos dos alunos encontra-se fortemente enraizada na mente dos professores e, frequentemente, na mente dos alunos, e a dificuldade para a superação dessa concepção reside na suposta 'confiabilidade' das medidas em educação e nos parâmetros 'objetivos' utilizados pelos professores para atribuir notas às tarefas dos alunos (Chueiri, 2008, p. 56).

Contudo, é importante destacar que o ato de atribuir notas às tarefas não deve ser encarado como uma atividade subjetiva. Se fosse assim, o conhecimento e os conteúdos curriculares seriam relativizados de acordo com as subjetividades de cada professor. Existe, portanto, uma fixação exacerbada pela validade do conhecimento clássico, que se manifesta por meio dos currículos escolares, apesar das constantes dúvidas sobre as interferências do professor ao determinar o que pode ser considerado válido como resposta.

Essa visão situacional do processo de correção das avaliações, marcada por uma desconfiança quase patológica sobre o que pode ou não ser validado, configura uma narrativa que parece desfavorecer o conhecimento formal. A realidade da avaliação, enquanto um mecanismo que não favorece aprovações ou aprendizagem, como exposto no primeiro capítulo, tem levado estudiosos a propor novas formas de avaliação, com mudanças semânticas significativas, como a avaliação mediadora e a avaliação formativa. Essas propostas refletem a busca por soluções que democratizem a jornada escolar dos alunos, especialmente no contexto do ensino público.

3.3 CRÍTICAS À AVALIAÇÃO

A educação formal tem sido alvo de críticas ao longo do tempo, especialmente no processo de democratização, quando alunos de camadas socioeconômicas e culturais consideradas desfavorecidas passaram a frequentar as escolas. Nesse contexto, a avaliação, frequentemente, torna-se o principal alvo dessas críticas.

Observa-se que muitas dessas críticas abrangem uma ampla gama de aspectos, buscando relacionar, de maneira causa e efeito, o sucesso e o fracasso escolar com o ato avaliativo, como se fossem consequências diretamente vinculadas.

Frequentemente a avaliação feita pelo professor se fundamenta na fragmentação do processo ensino/aprendizagem e na classificação das respostas de seus alunos e alunas, a partir de um padrão predeterminado [...] a avaliação escolar, nesta perspectiva excludente, silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção de conhecimentos; desvalorizando saberes fortalece a hierarquia que está posta, contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem como a ausência de conhecimento (Esteban, 2001, p. 16-17).

A avaliação, entendida como um processo de aferição da aprendizagem, não comporta, desse modo, elementos como cultura, processos de construção do conhecimento ou outros aspectos que envolvem as singularidades e subjetividades do sujeito avaliado. Essa concepção subverte a noção do currículo escolar e desafia a definição de ensino formal, além de colocar em questionamento a própria função da escola como um espaço destinado ao processamento de um conhecimento específico: o conhecimento clássico.

Ademais, conforme destacado por Moretto (2010 *apud* Freiras; Costa; Miranda, 2014, p. 89):

[...] a avaliação no modelo classificatório, é isolada do processo de ensino e surge como um recorte da aprendizagem. Neste tipo, a avaliação é categorizada como controle das condutas, atua de forma excludente, no qual os que não sabem são colocados para fora. O erro neste caso é associado a fracasso, e o instrumento prova, é utilizado pelo professor como um momento para 'acerto de contas'.

Em contraste com a abordagem tradicional, a avaliação é aqui vislumbrada como recortes que não são processuais. Os seus resultados indicam, de maneira pejorativa, o fracasso de uns e o sucesso de outros. Esses recortes são definidos pelo próprio currículo, que estabelece o que deve ser ensinado em determinado período. Dessa forma, não se pode avaliar de maneira integrada, visto que o recorte se limita ao que foi apropriado pelo aluno em um dado momento temporal. A segmentação da avaliação é uma estratégia para reduzir a exclusão, permitindo que o aluno tenha a oportunidade de se preparar para o que será avaliado em determinado período.

Em uma linha de raciocínio similar, Luckesi (2018, p. 177), de maneira perspicaz, esclarece que “o ato de avaliar, como ato de investigar e produzir

conhecimento da qualidade da realidade, se dá em momentos sucessivos de uma ação, por isso ela não é processual nem contínua, mas sucessiva”.

Dessa maneira, os acertos e erros consistem em corolários da apropriação do conhecimento, que ocorre em etapas sucessivas. A perspectiva do ato avaliativo deve se restringir a essa realidade do que foi ensinado, proporcionando ao aluno uma referência clara do que deverá ser estudado e avaliado. Isso oferece ao estudante a segurança necessária sobre o conteúdo abordado, além de criar uma maior transparência no processo de avaliação. O resultado das avaliações é, então, transformado em significados definidos pelos sistemas de ensino, que codificam os acertos e erros de forma a garantir clareza, objetividade e a publicização da realidade de aprendizagem dos alunos.

Na tentativa de estabelecer o ato avaliativo como um instrumento ativo capaz de reverter situações que expressem a não-aprendizagem (entendendo como ativo as ações desencadeadas a partir dos resultados das avaliações), busca-se conferir protagonismo a esse ato. É importante destacar que, não pela prova, exame ou avaliação em si, mas por meio desses mecanismos, podem-se promover ações de reflexão tanto por parte do aluno quanto do professor, bem como da comunidade escolar, acerca dos resultados obtidos. Nesse sentido, a prova se configura como um meio dentro desse processo.

A avaliação a serviço da aprendizagem tem o ensino como processual, dinâmico, e constante, o controle neste modelo é utilizado para atuação na dinâmica do processo. É incluyente, pois aceita a situação posta e trabalha para a superação, acolhe a situação tal qual se apresenta, a aprendizagem é um processo de conquista, e a prova um momento privilegiado de estudos. A prova como instrumento de avaliação, pode e deve ser utilizada, para que o aluno faça deste momento, construção de conhecimento (Freitas; Costa; Miranda, 2014, p. 89).

Nesse contexto, o ato de avaliar põe-se a serviço da aprendizagem. No entanto, em um cenário em que o significado das palavras se relativiza, esse ato tende a ser entendido como sinônimo de ações pedagógicas voltadas para o ensino e a aprendizagem, quase como um recurso didático. Avaliar, no entanto, sob a ótica epistemológica, como bem argumenta Luckesi (2018), não se limita a essa configuração de significados; é, na verdade, a busca por conhecer o grau de apropriação de um determinado conhecimento, seja prático ou teórico, que foi ensinado.

Essa ampliação do significado do ato de avaliar, indo além de sua função original, tem levado a situações no cotidiano escolar nas quais:

A escola muitas vezes é cruel quando todos fundam suas atenções na promoção, ou reprovação do aluno. O sistema quer resultados quantitativos positivos, os pais querem a aprovação, os professores na busca de resultados ameaçam com a prova e os alunos pensam apenas na nota que precisam para serem aprovados. A aprendizagem e o processo avaliativo são colocados em segundo plano, pois o que realmente interessa, nesse caso, é aprovar o maior número de educandos possível (Luckesi, 2011, p. 64).

Buscar explicações sobre a não-aprendizagem dos alunos, centrando-se na avaliação como o elemento que articula todos os aspectos desse fracasso, tem se tornado um lugar comum entre diversos autores. Esse posicionamento se assemelha a um dogma, um prognóstico fácil e esperado sobre as causas da não-aprendizagem. Questões em que o discente está imerso, como mudanças comportamentais, novos padrões de consumo, impacto das novas tecnologias, dentre outros aspectos, são frequentemente negligenciadas. Ainda assim, as análises recaem em regressões que tentam explicar o fracasso dos alunos da rede pública de ensino.

A avaliação também é usada como forma de punição e hierarquização. Todavia, quando usada como um meio de punição ou como uma via excludente, ela se torna um instrumento de controle e de reprodução. É possível compreender essa problemática da avaliação como punição ou sistema de medida quando se percebe que tais fatores são heranças históricas que se iniciam na formação dos professores e se perpetuam na reprodução destes quando se tornam docentes (Carminatti; Borges, 2012, p. 161).

Tal análise, porém, se apresenta como limitante, uma vez que restringe a busca por uma compreensão mais abrangente dos diversos fatores que interferem no processo de aprendizagem dos alunos. Além disso, essa perspectiva deixa explícito que a relação de sucesso está vinculada, de forma rígida, à figura do professor e do aluno, sendo a avaliação o meio pelo qual o professor, em um processo de catarse, repete o que supostamente vivenciou em tempos passados, enquanto aluno. Conforme indicam os autores, “o professor avalia segundo foi avaliado, inspirando-se em seus professores ao longo de sua escolaridade, e desta forma, a avaliação se mantém como a repetição de um modelo decadente” (Freitas; Costa; Miranda, 2014, p. 89).

É necessário superar relações limitantes e focar na existência de um fator

norteador para o ato avaliativo, no qual a avaliação, assim como uma moeda, possui duas faces: uma que demonstra a apropriação do conhecimento e outra que indica a não-apropriação. Enxerga-se que essa perspectiva é considerada pernóstica, visto que, se todos são iguais, devem alcançar os mesmos resultados, independentemente dos ritmos diferenciados que são inerentes à individualidade das pessoas. Essa visão se revela artificiosa, pois se fundamenta no discurso do pedagogicamente correto, no qual se analisa o produto do ensino e da aprendizagem por meio das avaliações, sem considerar as possíveis causas desse produto.

Como exposto anteriormente:

[...] a avaliação está mais articulada com a reprovação do que com a aprovação e daí vem a sua contribuição para a seletividade social, que já existe independente dela. A seletividade social já está posta: a avaliação colabora com a correnteza, acrescentando mais um 'fio d'água' (Luckesi, 2003, p. 26).

Na busca por explicações para o denominado fracasso escolar, a avaliação acaba por se tornar o que se pode chamar de "bode expiatório", ou seja, um alvo fácil para críticas sobre a qualidade do ensino nas redes públicas. Nesse contexto, ela adquire uma nova função, que vai além de simplesmente refletir a qualidade da realidade educacional: passa também a incorporar as dinâmicas do processo de ensinar e aprender. Nesse movimento, as especificidades desse processo acabam sendo deslocadas e projetadas no próprio ato avaliativo.

Na prática, constata-se que a avaliação

[...] tem sido usada muita mais como uma forma de mensuração e punição do que como instrumento de auxílio na transformação da educação. Desse modo avaliação classificatória nega a dinâmica do processo de conhecimento ao ter um fim em si mesma (Freitas; Costa; Miranda, 2014, p. 90).

Neste cenário, há uma busca incessante por um caminho pedagógico que realmente concretize a promessa de educação pública de qualidade para todos. Contudo, a avaliação, muitas vezes, restringe essa busca, pois passa a excluir, em vez de incluir, alunos que já enfrentam discriminação social, seja por sua origem econômica ou cultural. O processo avaliativo, em vez de servir como um instrumento de transformação, reforça a exclusão, criando barreiras para o alcance da equidade educacional:

Provas e exames implicam o julgamento, com conseqüente exclusão; avaliação pressupõe acolhimento, tendo em vista a transformação. As finalidades e funções da avaliação da aprendizagem são diversas das finalidades e funções das provas e exames. Enquanto as finalidades e funções das provas e exames são compatíveis com a sociedade burguesa, as das avaliações a questionam; por isso, torna-se difícil realizar a avaliação na integralidade do seu conceito no exercício de atividades educacionais, sejam individuais ou coletivas (Luckesi, 2003, p. 171).

Ao incorporar a avaliação no debate sobre as conseqüências de seu uso, surge também uma dimensão política, pois o ato avaliativo se configura como uma ferramenta que reforça a sociedade de guetos, mantendo o *status quo*. Nesse processo, a subjetividade presente na avaliação se torna um elemento central, funcionando como um instrumento de exclusão. Desse modo, a distinção entre avaliação e provas/exames não se resume a uma questão semântica, dado que envolve uma reconfiguração das práticas educacionais e suas implicações sociais.

Por outro lado, o professor, ao aplicar a avaliação, desempenha um papel crucial, influenciando diretamente os resultados. Esse processo não se limita ao certo ou errado, envolvendo uma interpretação pessoal, que reflete as próprias concepções e vivências do docente. Como afirmam Chueiri (2008, p. 52):

Na condição de avaliador desse processo, o professor interpreta e atribui sentidos e significados à avaliação escolar, produzindo conhecimentos e representações a respeito da avaliação e acerca de seu papel como avaliador, com base em suas próprias concepções, vivências e conhecimentos.

Nesse contexto, a interpretação do professor sobre o que é certo ou errado na avaliação não é um ato arbitrário, mas se fundamenta no conhecimento formal, que serve como parâmetro para definir o que é considerado correto ou não. O conhecimento empírico, por mais relevante que seja, não deve ser utilizado como critério para a correção das avaliações. Diante disso, o ato de avaliar deve ser entendido como um processo complexo, que envolve não apenas as práticas pedagógicas dos docentes, mas também as políticas educacionais mais amplas, sendo, assim, crucial para o desenvolvimento de uma educação inclusiva e justa.

Contudo, as críticas que associam a avaliação a um instrumento ideológico encontram, muitas vezes, um terreno fértil para argumentações.

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não

ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica (Caldeira, 2000, p. 122).

Por sua natureza epistemológica, o ato de avaliar não se limita a ideologias ou a visões de mundo específicas. No entanto, ele pode ser direcionado com esse viés, visto que, conforme Freire (1996), a educação não é um ato neutro, mas um processo intencional, que reflete valores e objetivos. Nesse sentido, a avaliação deve se concentrar na realidade da aprendizagem do aluno, priorizando, acima de tudo, o processo de assimilação de conteúdos, e não metodologias ou técnicas de ensino. Existe, assim, um desvio do foco no sujeito avaliado, quando se inserem, nesse processo, as práticas docentes.

Entende-se que a avaliação da aprendizagem deve refletir o que o aluno assimilou, evidenciando os méritos conquistados e, ao mesmo tempo, as lacunas de conhecimento que ainda persistem. Esse processo é, portanto, um diagnóstico, um espelhamento das deficiências pontuais no conhecimento do aluno ou, por outro lado, da excelência do seu domínio sobre os conteúdos estudados.

3.4 CONCEPÇÃO DIALÉTICA DA AVALIAÇÃO: MIXOFOBIA E MIXOFILIA

O estudo sobre avaliação pode, à primeira vista, parecer redundante, dado o extenso volume de publicações sobre o tema. Todavia, a abordagem adotada nesta dissertação busca ir além das perspectivas convencionais, promovendo uma reflexão sobre novas formas de compreender o ato avaliativo. Nesse sentido, propõe-se uma análise da avaliação sob três diferentes óticas: o positivismo, a fenomenologia e o materialismo dialético. Não se pretende uma abordagem exaustiva ou excessivamente complexa, e sim a construção de um olhar que reconheça como a concepção adotada influencia o processo avaliativo, permitindo identificá-lo como positivista, fenomenológico ou dialético. Embora simplificada, essa perspectiva oferece possibilidades de interpretação sobre as práticas avaliativas, considerando que tais concepções, apesar de excludentes entre si, fornecem diferentes caminhos para a leitura do ato avaliativo.

A avaliação, em sua essência, tende a apresentar um viés positivista, uma vez que se estrutura na aferição de acertos e erros, refletindo o desempenho do estudante com base em critérios previamente estabelecidos. O ato avaliativo externaliza aquilo

que foi internalizado pelo aluno em um determinado período letivo — seja uma aula, uma semana, um mês ou um bimestre — sempre à luz de um currículo previamente definido. Nessa concepção, não há espaço para considerar nuances como lacunas de aprendizagem, diferenças culturais ou fatores externos que possam ter impactado o processo de ensino. Como instrumento que reflete uma dada realidade educacional, a avaliação se mantém centrada na mensuração da apropriação do conhecimento formal, sem incorporar elementos que possam ter interferido na resolução das questões propostas.

Segundo Löwy (1991, p. 36):

A concepção positivista é aquela que afirma a necessidade e a possibilidade de uma ciência social completamente desligada de qualquer vínculo com as classes sociais, com as posições políticas, os valores morais, as ideologias, as utopias, as visões de mundo.

Essa perspectiva enfatiza a objetividade e a neutralidade do ato avaliativo, reduzindo-o a um mecanismo de verificação de conhecimento, sem considerar aspectos subjetivos e contextuais que possam influenciar o aprendizado.

Reconhecer a avaliação como um reflexo da realidade cognitiva do aluno não significa aceitar passivamente os seus resultados, e sim compreender que eles um panorama específico da aprendizagem. A avaliação, enquanto instrumento epistemológico, permite identificar essa realidade, mas não deve ser vista como responsável exclusiva pelo sucesso ou insucesso do aprendizado. Como destaca Perrenoud (1999, p. 15), “o diagnóstico é inútil se não der lugar a uma ação apropriada”. Dessa maneira, a partir das informações fornecidas pelo ato avaliativo, torna-se necessário deflagrar estratégias que possibilitem ao aluno superar suas dificuldades e avançar em seu processo de aprendizagem.

Sob a ótica do professor que analisa os resultados, a avaliação assume um caráter fenomenológico, uma vez que a correção das questões não se limita à codificação dos acertos e erros, mas envolve a consideração de fatores que podem ter influenciado o desempenho dos alunos. Diferentes elementos podem ser observados ao longo do processo de ensino, tais como: a falta de estudo por parte do aluno; a dispersão durante as aulas devido a conversas paralelas; a sonolência e a desatenção em sala de aula; o uso excessivo de dispositivos eletrônicos; a inadequação da metodologia de ensino adotada; e a ausência de significado do conteúdo para o aluno.

Esses aspectos podem ser interpretados como fatores intervenientes na apropriação do conhecimento, influenciando diretamente os resultados obtidos. Nesse âmbito, a análise do professor não se restringe à nota atribuída à avaliação, visto que busca compreender os elementos que podem ter comprometido o desempenho dos alunos. Por conseguinte, o mau desempenho pode ser reflexo de múltiplos fatores, indicando que o processo de ensino não alcançou plenamente seus objetivos. A avaliação, nesse contexto, deve alinhar-se a uma prática inclusiva, que reconheça as diversidades socioeconômicas e culturais dos estudantes, promovendo uma abordagem mais humana e voltada à superação de desafios.

Além da análise dos resultados, o professor também observa o comportamento dos alunos em sala de aula, suas interações com os colegas e com o próprio docente. Trata-se de um contexto no qual a subjetividade do professor, ao associar causas e efeitos, está diretamente relacionada aos aspectos comportamentais dos estudantes. Essa abordagem transcende a leitura objetiva expressa pela nota, uma vez que incorpora novos elementos que podem interferir diretamente no processo de apropriação do conhecimento. Nesse sentido, há uma intencionalidade em compreender os resultados para além de sua codificação numérica, ampliando a análise para um olhar mais abrangente sobre o desempenho discente.

Enquanto o positivismo restringe seu campo de análise ao experimental, a fenomenologia amplia essa perspectiva, buscando uma compreensão mais profunda dos fenômenos. Como afirmam Laporte e Volpe (2009, p. 52), essa abordagem permite explorar regiões que não são acessíveis ao método positivista, promovendo uma análise compreensiva em vez de meramente explicativa.

Sob uma perspectiva materialista dialética, a avaliação não deve ser compreendida apenas pelos resultados apresentados, tampouco se limitar a elementos observáveis ou deduções baseadas na subjetividade do avaliador. Conforme destaca Dalarosa (2008, p. 345):

A realidade não se apresenta estática e acabada. Tampouco os fenômenos possuem em si mesmos a clareza da verdade. [...] O conhecimento se dá pela análise teórica do real elaborada ao nível do conceito o qual explicita as múltiplas determinações do real. O concreto constitui-se na explicação do contexto histórico e suas contradições.

Nesse sentido, o olhar do professor não abarca todos os elementos que podem estar influenciando o desempenho do aluno. Dessa forma, amplia-se o escopo dos

fatores que podem ter interferido na aprendizagem. Diversos aspectos podem comprometer o processo avaliativo e, conseqüentemente, os resultados obtidos, a saber:

- A falta de envolvimento do aluno com as aulas pode estar associada a questões familiares ou de saúde;
- O ensino pode não ter se alinhado às expectativas do estudante, resultando em desmotivação;
- A estrutura curricular pode não ter estabelecido conexões entre a realidade cultural do aluno e os conteúdos escolares, o que pode contribuir para a indisciplina;
- A formulação da avaliação pode ter extrapolado os conteúdos trabalhados em sala de aula, dificultando a compreensão por parte do estudante.

Ao adotar uma abordagem dialética, busca-se compreender a avaliação e suas conseqüências de maneira ampla, considerando as interações entre professor, aluno e contexto educacional. Essa perspectiva permite uma análise mais profunda do sucesso e do fracasso no ensino e na aprendizagem, evidenciados pelo ato avaliativo.

No entanto, a avaliação deve ser concebida como um instrumento que fornece informações relevantes a todos os envolvidos no processo educativo, incluindo alunos, professores, famílias, unidades escolares e sistemas de ensino. Não se trata de um mecanismo para estabelecer relações causais entre desempenho e aprendizagem, mas de um meio para conhecer a realidade educacional dos estudantes. Essa concepção refuta a ideia de que a avaliação seja um método de ensino, um recurso pedagógico ou um instrumento de reprodução das desigualdades sociais. Em vez disso, a avaliação deve ser compreendida como um subsídio para ações concretas voltadas à superação das dificuldades de aprendizagem, conforme enfatiza Perrenoud (1999).

Para que seja possível intervir na realidade educacional, é necessário, primeiramente, conhecê-la. Nesse sentido, o ato de avaliar consiste em desvelar a aprendizagem dos estudantes, especialmente no que tange ao conhecimento formal estruturado nas matrizes curriculares. Sob essa ótica, a avaliação pode ser analisada a partir de diferentes perspectivas.

Faria (1999) esclarece que, do ponto de vista metodológico, a avaliação

constitui-se em uma atividade que obtém, combina e compara dados de desempenho com um conjunto de metas estabelecidas; quanto à sua finalidade, busca responder a questões sobre a eficácia e efetividade dos programas educacionais, assumindo, assim, a função de julgar e informar; com relação ao seu papel, possibilita a detecção de eventuais falhas e a aferição de méritos dos programas durante sua implementação, permitindo ajustes e reorientações.

Atribuir exclusivamente ao modelo de avaliação a responsabilidade pelo insucesso escolar dos alunos configura uma visão reducionista e simplista. Esse posicionamento sugere que, ao modificar ou até mesmo extinguir os processos avaliativos, os problemas de aprendizagem seriam automaticamente resolvidos. Trata-se de uma distorção do conceito e das finalidades do ato avaliativo, que ignora a complexidade dos fatores envolvidos na aprendizagem. Corroborando essa análise, Laval e Vergne (2023, p. 80) entendem que:

As 'soluções' oferecidas pelas políticas educacionais têm o defeito de não levar em conta todas as interdependências entre situação econômica, posição social, local de residência e condições de escolarização, sem as quais elas dificilmente podem 'resolver os problemas escolares'.

No contexto avaliativo, o objetivo essencial é compreender a aprendizagem dos alunos, o que, segundo Luckesi (2003), não deve ser confundido com um julgamento definitivo. O autor destaca que:

O ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento 'definitivo' sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo de vida. Deste modo, por si, é um ato amoroso (Luckesi, 2003, p. 180).

Diante disso, a avaliação deve ser compreendida como um processo contínuo e dinâmico, voltado à identificação de pontos fortes e fragilidades no aprendizado dos estudantes. Mais do que um mecanismo estático, assume o papel de um instrumento reflexivo, permitindo a implementação de ações pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento dos alunos e promovam uma aprendizagem significativa.

A avaliação pode ser categorizada de diferentes formas, cada uma com funções específicas:

A avaliação de sala de aula tem como foco o processo de ensino aprendizagem e visa a subsidiar o aperfeiçoamento da prática docente; a avaliação institucional permite a análise da instituição educativa e indica a efetividade da instituição educativa no cumprimento de sua função social; a avaliação de programa e projetos educativos focaliza sua atenção nos propósitos e estratégias concebidos por determinado programa previsto para aperfeiçoar ou corrigir desvios de um sistema de ensino; a avaliação de currículo tem seu centro de atenção voltado para a análise do valor psicossocial dos objetivos e conteúdos propostos de um curso organizado para formar o aluno e para o estudo da efetividade dos processos previstos em sua implementação; a avaliação de sistema focaliza sistemas de ensino visando subsidiar políticas públicas na área educacional (Sousa, 2000, p. 101-102).

Por meio da avaliação da aprendizagem, torna-se possível avaliar todo um sistema de ensino. Essa dimensão da avaliação confere visibilidade às aprendizagens adquiridas ou às lacunas existentes no percurso educativo. Sem esse processo, a compreensão da realidade de aprendizagem permanece restrita a percepções subjetivas do professor, baseadas na observação da postura, do comportamento e da participação do aluno em sala de aula. Do mesmo modo, o aluno pode, subjetivamente, acreditar ter compreendido determinados conceitos, sem que haja um diagnóstico preciso sobre sua aprendizagem.

A avaliação constitui um momento privilegiado, no qual as subjetividades são reduzidas, proporcionando tanto ao docente quanto ao discente uma compreensão mais objetiva da apropriação do conhecimento.

Em síntese, o uso diagnóstico dos resultados da avaliação subsidia o gestor de um projeto, ou de uma ação, nas decisões sucessivas para a obtenção da qualidade assumida como necessária, ou seja, subsidia as decisões construtivas do resultado estabelecido como meta da ação proposta (Luckesi, 2018, p. 61).

Sendo assim, a avaliação da aprendizagem desempenha um papel essencial no diagnóstico do contexto educacional. Diante disso, emerge a questão: como mensurar o conhecimento adquirido pelos alunos? A resposta a esse questionamento está na utilização de instrumentos que interroguem os estudantes sobre os conteúdos ensinados. As respostas fornecidas devem ser analisadas com base em um padrão de referência que determina a adequação do conhecimento ao esperado. Assim, a aprendizagem pode ser codificada por meio de conceitos numéricos ou descritivos, permitindo a identificação de avanços e deficiências. Esse processo subsidia decisões pedagógicas e orienta estratégias de intervenção voltadas à promoção da aprendizagem efetiva.

A partir da avaliação da aprendizagem, constroem-se as demais avaliações: da unidade escolar, de uma rede de ensino e, em âmbito mais amplo, de um país. Esse fenômeno evidencia a relevância da avaliação como instrumento que reflete a apropriação do conhecimento formal pelos alunos. A avaliação da aprendizagem do estudante determina, em um efeito cascata, a qualidade da instituição na qual ele está inserido, bem como das redes estadual, municipal e federal. Dessa forma, torna-se evidente que a avaliação da aprendizagem constitui o elemento mais relevante dentro do conjunto mais amplo denominado ensino público.

Diante desse contexto, a importância da avaliação tem sido objeto de inúmeras análises e estudos ao longo do tempo, em busca de respostas que contribuam para um ensino de qualidade.

Esse uso dos resultados da avaliação da aprendizagem é o parceiro de todos nós, educadores, responsáveis pela sala de aula, ao nos revelar em que situação se encontram nossos estudantes em termos da aprendizagem dos conteúdos que estamos a ensinar (Luckesi, 2018, p. 93).

Entretanto, um equívoco recorrente nesse processo reside na indexação direta entre avaliação e sucesso escolar. Conforme discutido anteriormente, a avaliação não deve ser compreendida como um fator determinante do sucesso ou fracasso escolar, e sim como um instrumento que expressa, em diferentes níveis, o grau de apropriação do conhecimento. Por meio da avaliação, torna-se possível expor a qualidade da aprendizagem dos alunos. No entanto, há uma tendência a associar a avaliação ao fracasso escolar, uma abordagem que se apresenta como uma solução simplista para desafios educacionais complexos.

De um modo geral, a principal finalidade da avaliação é monitorar a aprendizagem dos alunos, a fim de determinar até que ponto os vários objetivos instrucionais estão sendo atingidos; avaliar implica emitir juízo de valor ou mérito. Para isso, frequentemente é necessário fazer uso da medida para aferir os resultados da aprendizagem e, aí, entra-se no terreno dos testes e das provas que devem satisfazer critérios de validade, fidedignidade, representatividade, discriminabilidade e exequibilidade (Ausubel *et al.*, 1980 *apud* Moreira, 1999, p. 499).

Além disso, Castro (2009) ressalta que o financiamento das escolas, em muitos casos, está condicionado a índices avaliativos, como o Ideb, o qual tem a avaliação e seus resultados como componentes fundamentais.

O Ideb reúne num só indicador dois conceitos importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e desempenho dos alunos nas avaliações. Seu cálculo baseia-se nos dados de aprovação escolar, apurados no Censo Escolar, e nas médias de desempenho obtidas nas avaliações nacionais: o Saeb, para as unidades da federação e o país; e a Prova Brasil, para os municípios. O novo indicador considera dois fatores que interferem na qualidade da educação: as taxas de aprovação, aferidas pelo Censo Escolar; e as médias de desempenho medidas pelo Saeb e pela Prova Brasil. A combinação entre fluxo e aprendizagem resulta em uma média que varia de 0 a 10 (Castro, 2009, p. 282).

Quando são criados mecanismos externos para aferir a qualidade do ensino, estabelece-se uma relação direta entre a necessidade de que esse ensino resulte em aprendizagem e a obtenção de desempenhos positivos nas avaliações. Observa-se, nesse contexto, um viés predominante nos discursos inclusivos, que sustentam a ideia de que todos os alunos devem aprender de maneira homogênea. Tal perspectiva desconsidera as subjetividades dos estudantes, seus diferentes níveis de aprendizagem, motivações e interesses.

Esses elementos resultam em trajetórias escolares que não seguem um padrão único, uma vez que, ainda que o ponto de partida possa ser semelhante para todos, o percurso e os desfechos variam conforme as especificidades individuais. Sob uma ótica pedagógica mais tradicional, essa realidade pode ser interpretada como um fator de discriminação e exclusão, contribuindo para a manutenção das desigualdades de classe, origem econômica e contexto social. No entanto, a avaliação, nesse cenário, constitui um instrumento essencial para possibilitar ajustes e intervenções no processo de ensino, favorecendo o engajamento dos alunos e ampliando suas oportunidades de aprendizagem.

Nesse sentido, compreender a avaliação como um recurso diagnóstico permite reconhecer que o processo de ensino-aprendizagem não se esgota na mera aplicação de instrumentos padronizados, mas demanda uma análise criteriosa das evidências do desempenho estudantil. Luckesi (2018, p. 79) salienta que o importante é:

[...] ficarmos cientes de que só poderemos saber se o estudante adquiriu determinado conhecimento ou habilidade à medida que ele manifeste isso por meio de variadas possibilidades de recursos de coleta de dados a respeito de sua aprendizagem e de seu desempenho. Não há como ter ciência daquilo que se dá dentro do outro a menos que ele o revele através de algum recurso mediador.

A esse respeito, Ribeiro (1984) já destacava a discrepância existente entre alunos provenientes de famílias em situação de vulnerabilidade social e aqueles

oriundos de contextos socioeconômicos mais favorecidos. Enquanto os primeiros, muitas vezes, realizam suas atividades escolares sem apoio familiar e enfrentam dificuldades no acesso a materiais de estudo, os segundos encontram em seu ambiente doméstico condições mais propícias ao aprendizado, como a presença de livros, o acompanhamento dos pais e uma vivência educacional mais estruturada. Embora ambos os grupos sejam submetidos a um mesmo ensino e, conseqüentemente, a uma mesma avaliação, suas condições prévias influenciam diretamente os resultados obtidos.

Diante dessa realidade, cabe refletir: a avaliação seria responsável por produzir essa desigualdade de aprendizagem ou, ao contrário, revelaria tais disparidades, permitindo que professores, escolas e redes de ensino adotem medidas para mitigar os impactos das desigualdades socioeconômicas e culturais no processo educacional?

A avaliação constitui um elemento essencial em qualquer contexto que envolva processos de ensino e aprendizagem. No entanto, por si só, não determina mérito ou demérito, aprovação ou reprovação, excelência ou mediocridade, inclusão ou exclusão. Tampouco define quem deve ser selecionado em um concurso ou quem deve ser preterido. Sua principal função é revelar conhecimentos previamente estabelecidos como corretos e necessários em distintos contextos educacionais. Nesse sentido, pondera Luckesi (2018, p. 81):

[...] avaliar a aprendizagem dos estudantes significa investigar cuidadosamente a qualidade das condutas adquiridas, fator que subsidia o educador em suas tomadas de decisão, tendo em vista o sucesso de cada um e de todos os estudantes que são colocados sob sua responsabilidade.

O modo como a avaliação é utilizada e codificada resulta de uma construção social, na qual frequentemente se atribui a ela um papel exclusivo na definição de excelência e qualificação. A recorrente ideia de que o fracasso escolar e a exclusão de determinados grupos ocorrem em razão dos processos avaliativos reflete uma interpretação limitada e distorcida de seus objetivos. Esse entendimento, por vezes, serve como subterfúgio para evitar a abordagem das causas estruturais que influenciam o desempenho educacional. Nessa perspectiva, a qualidade da educação não pode ser reduzida à obtenção de altos índices de aprovação, uma vez que:

O padrão de qualidade, nessas situações, está para além da pura subjetividade, desde que estabelecido criteriosamente segundo parâmetros da circunstância histórico-social em que se age e vive. [...] Importa ficarmos conscientes de que ela será considerada como válida, no sentido de que não podemos abrir mão dela, a menos que aceitemos uma qualidade menos satisfatória do resultado da ação ou dos objetos naturais ou socioculturais, que estão sendo avaliados (Luckesi, 2018, p. 52-53).

Assim, a avaliação não reprova nem aprova, mas fornece subsídios para compreender e intervir no processo de ensino-aprendizagem. Com isso, a noção de fracasso escolar deve ser analisada à luz das ações não implementadas por professores, escolas e redes de ensino diante de evidências de baixo rendimento dos alunos. Esse desempenho insuficiente, frequentemente associado à não apropriação de conteúdos universalmente aceitos como fundamentais ao processo educativo, evidencia lacunas que, se não forem devidamente tratadas, comprometem toda a trajetória acadêmica subsequente. Nesse sentido, Luckesi (2018, p. 181) ressalta que “o ato de avaliar simplesmente investiga a qualidade da realidade, seja ela qual for; porém, o uso dos seus resultados investigativos, este sim, decorre de decisões do gestor do projeto de ação”.

Com base nessa perspectiva, a avaliação assume um papel essencial na identificação de dificuldades e potencialidades dos estudantes. No entanto, cabe aos agentes educacionais, como professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares, a responsabilidade de estabelecer estratégias para reverter quadros de baixo rendimento. Sob essa perspectiva, Perrenoud (1999) argumenta que um diagnóstico, por si só, torna-se ineficaz se não houver ações concretas para modificar uma situação de aprendizagem desfavorável.

Entende-se que, o que o professor, o grupo gestor de uma unidade escolar, os secretários de educação de uma rede de ensino, ou técnicos do ministério da educação, poderão estabelecer estratégias, a partir do que revela uma avaliação, para resolver problemas de baixo rendimento dos alunos. Como bem destaca Perrenoud (1999) sobre o fato do diagnóstico ser inútil, de pouca valia, se não houver ações apropriadas para reversão de um quadro de aprendizagem desfavorável.

A complexidade do ensino formal requer um olhar ampliado sobre a avaliação, compreendendo-a como um elemento integrante do processo educativo. Para Perrenoud (1999, p. 108), “a avaliação não é, portanto, senão uma peça de um dispositivo mais vasto”. A questão central não reside na avaliação como um fim em si mesma, mas na forma como as unidades escolares e redes de ensino a utilizam.

Quando tratada como mera formalidade ou como critério de aprovação e reprovação, perde-se a oportunidade de utilizá-la para aprimorar o ensino e a aprendizagem.

Luckesi (2018, p. 117) reforça essa ideia ao afirmar que:

A avaliação, por si, não produz efeitos positivos, sejam eles quais forem. Ela, como investigação da qualidade da realidade, da forma que a temos compreendido e exposto [...], simplesmente revela a qualidade da realidade, fator que subsidia o gestor da ação em suas ações. Afinal, a ação pertence ao âmbito da gestão e não da avaliação.

À medida que se discute a avaliação diagnóstica, formativa, emancipatória, mediadora, materializada e outras nomenclaturas associadas ao ato de avaliar, incorre-se em um equívoco conceitual: a avaliação não tem como objetivo formar, não se destina a ser emancipatória e não tem como foco principal mediar o ensino e a aprendizagem. Luckesi (2018) argumenta que tais ressignificações do termo avaliação não se entrelaçam intrinsecamente com a essência do ato avaliativo. Nesse sentido, o autor esclarece:

Como nos casos anteriores, a razão das adjetivações, que se seguem, tem a meu ver, sua fonte num fator externo ao conceito e à prática do ato de avaliar, propriamente ditos. Nesse contexto, no Brasil, a avaliação em educação tem recebido denominações tais como: 'avaliação emancipatória' [...]; 'avaliação dialética' [...]; 'avaliação dialógica' [...]; 'avaliação mediadora' [...] (Luckesi, 2018, p. 182).

Dessa forma, as terminologias atribuídas ao ato avaliativo referem-se, na realidade, a ações decorrentes dos resultados da avaliação, e não à avaliação em si. Como destaca o autor supracitado:

Esse modelo de adjetivação para o fenômeno da avaliação produz denominações que, por si, não pertencem ao ato de avaliar propriamente dito, mas sim a algo fora dele, no caso, o projeto pedagógico, que, por si, obrigatoriamente, está comprometido com uma configuração filosófica, que lhe serve como pano de fundo (Luckesi, 2018, p. 182).

O papel da avaliação consiste em revelar o conhecimento adquirido pelos alunos, um conhecimento formal e relevante, visto que se vive em uma sociedade letrada, constantemente ressignificada a partir da produção e do domínio do conhecimento clássico. Esse contexto torna a avaliação um elemento imprescindível para qualquer ação que vise à transformação de comportamentos mediante a aquisição de novos saberes, atitudes e, no discurso contemporâneo, competências e

habilidades.

Compreende-se, dessa forma, que a avaliação, sempre de caráter diagnóstico, deve subsidiar professores, gestores escolares e redes de ensino na implementação de estratégias que possibilitem um ensino mediador, formativo ou emancipatório. Com base nos resultados avaliativos, deflagram-se ações que extrapolam a mera categorização taxonômica da avaliação, uma vez que tais classificações — mediadora, formativa, somativa, entre outras — refletem abordagens pedagógicas que podem facilitar ou dificultar a aprendizagem. Souza (2000, p. 101) argumenta que "a avaliação de sala de aula tem como foco o processo de ensino-aprendizagem e visa a subsidiar o aperfeiçoamento da prática docente".

As ações não efetivadas a partir dos resultados de uma avaliação podem ser classificadas como excludentes, discriminatórias, marginalizadoras e mantenedoras do status quo, refletindo interesses de uma sociedade capitalista, alinhada a um modelo neoliberal de economia e a um ensino elitista. No entanto, o ato avaliativo, em sua essência, conforme expresso em sua etimologia e discutido ao longo deste estudo, não constitui um instrumento de exclusão, marginalização ou imposição ideológica. Esses aspectos emergem quando os agentes envolvidos no processo educativo adotam uma postura passiva, caracterizada por uma inércia institucionalizada, sem intencionalidade para romper com a realidade da não-aprendizagem. Como ressalta Luckesi (2018, p. 60), "a função dos resultados de uma investigação avaliativa no decorrer de uma ação é subsidiar decisões relativas a essa mesma ação".

Nesse contexto, o ensino público muitas vezes se distancia do ideal de democratização do acesso, da permanência e da apropriação do saber clássico, elementos fundamentais para a formação da cidadania. No entanto, atribuir à avaliação a responsabilidade exclusiva por esse cenário configura-se em uma interpretação reducionista, que desconsidera sua função primordial de oferecer subsídios para intervenções pedagógicas qualificadas. Essa perspectiva pode comprometer a busca por soluções eficazes, seja pela dificuldade em reverter índices insatisfatórios de aprovação, seja pelo risco de que ações voltadas à melhoria dos dados estatísticos resultem em uma percepção ilusória da qualidade do ensino.

Ademais, é relevante ressaltar que a avaliação possui uma objetividade inerente. Reafirmar sua finalidade não constitui um demérito, mas, ao contrário, reforça sua importância. Sua função primordial é indicar o que foi aprendido, refletir a

realidade do ensino e da aprendizagem e possibilitar intervenções no processo educativo. Trata-se, portanto, de um mecanismo deflagrador de ações. Nesse sentido, a avaliação não pode ser considerada neutra, uma vez que sua neutralidade não reside no ato avaliativo em si, mas nas ações que dele decorrem.

Diante disso, é essencial questionar se as ações de intervenção realmente existem e, caso existam, se foram capazes de estabelecer estratégias eficazes para mitigar os fatores que dificultam a aprendizagem dos alunos. Ou, ao contrário, se os dados obtidos nas avaliações resultaram em medidas superficiais, sem abordar as causas estruturais da não-aprendizagem. A esse respeito, como esclarece Cronbach (1963 *apud* Vianna, 1982), a avaliação deve:

- A verificação da eficácia dos métodos de ensino e do material instrucional utilizados no desenvolvimento de um programa educacional;
- a identificação das necessidades dos alunos, possibilitando o planejamento adequado da instrução e a avaliação do mérito dos estudantes para fins de seleção e agrupamento, além de permitir que os próprios alunos acompanhem seu progresso e suas dificuldades; e
- A análise da eficiência do sistema de ensino e da atuação dos professores.

O mérito da avaliação reside na sua capacidade de subsidiar ações que garantam a transformação do ensino em aprendizagem. Assim, compreende-se que seu papel fundamental é atuar como um mecanismo de inclusão e democratização do saber escolar e do conhecimento clássico, fornecendo elementos que atestam o nível de compreensão e apropriação do currículo. Possibilitar intervenções ao longo da trajetória escolar dos alunos é sua verdadeira finalidade. Considerá-la apenas como um instrumento probatório, como destaca Luckesi (2018), significa corroborar uma narrativa que exime as redes de ensino da responsabilidade de implementar ações efetivas para enfrentar os obstáculos que comprometem a aprendizagem, seja no nível individual, coletivo, escolar ou sistêmico.

Dessa forma, ao analisar os diversos tipos de avaliação que coexistem no contexto educacional, torna-se essencial resgatar sua função primordial. Luckesi (2018, p. 187) sublinha que:

[...] deveríamos ter clareza de que nossos atos avaliativos sempre operam com um único algoritmo metodológico, que se resume em planejar a investigação avaliativa, coletar dados da realidade e qualificá-la, tendo por

base um padrão de qualidade; encerrando-se aí; fator que nos leva a denominá-la simplesmente de avaliação ou de investigação avaliativa.

O ato avaliativo, por sua natureza diagnóstica, direciona as ações de professores, unidades escolares e redes de ensino no processo de ensino e aprendizagem. Essas ações podem se caracterizar como mediadoras, qualitativas, formativas, libertadoras ou assumir outras denominações que expressem sua finalidade de aprimorar o ensino e, conseqüentemente, promover a democratização do saber clássico. Nesse sentido, o autor em questão reforça que:

Em síntese, o ato de avaliar é subsidiário de decisões, por isso está sempre 'a serviço de', a serviço de quem decide. Ao avaliador cabe investigar e revelar a qualidade da realidade, somente isso. Ao gestor cabe a responsabilidade de usar os resultados do ato avaliativo, servindo-se em suas decisões de um pano de fundo filosófico, como também dos resultados da investigação avaliativa (Luckesi, 1999, p. 188).

Diante do exposto, compreende-se que a avaliação não deve ser um fim em si mesma, mas um instrumento a serviço da tomada de decisões no âmbito educacional. Ao avaliador cabe a responsabilidade de investigar, analisar e revelar a qualidade do ensino e da aprendizagem, enquanto a gestão educacional deve utilizar esses resultados para implementar ações que transformem a realidade escolar. Assim, a avaliação não se limita à mensuração do desempenho estudantil, assumindo um papel estratégico na construção de um ensino equitativo e eficaz.

Todavia, para que cumpra essa função, é essencial que os gestores interpretem os dados avaliativos não apenas como indicadores quantitativos, mas também como subsídios para compreender os desafios pedagógicos e desenvolver intervenções que atendam às reais necessidades dos alunos. Isso revela o caráter da avaliação: processo dinâmico e reflexivo, que vai além da mera classificação e se alinha à promoção de uma educação mais democrática e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação partiu da premissa de que a avaliação possui, em sua essência, um caráter diagnóstico. Com base nessa concepção, buscou-se construir análises fundamentadas sobre o ato avaliativo, com ênfase na necessidade de um processo avaliativo que ilumine as reais condições de aprendizagem dos estudantes. Paralelamente, considerou-se essencial que o sistema de ensino estabeleça estruturas que promovam, de maneira efetiva, ações voltadas à superação das dificuldades de aprendizagem.

Nesse contexto, a reflexão conduzida ao longo deste estudo permitiu sustentar a tese de que a avaliação escolar pode ser compreendida sob duas perspectivas principais. A primeira a posiciona como um instrumento de dominação, exclusão e perpetuação do *status quo*, interpretação recorrente em diversos estudos sobre o tema. A segunda perspectiva, por sua vez, destaca a avaliação como uma ferramenta diagnóstica que, ao fornecer um mapeamento detalhado das dificuldades dos estudantes, possibilita a formulação de estratégias pedagógicas eficazes para a superação desses desafios.

Ciente da vasta produção acadêmica acerca do ato avaliativo e considerando as discussões presentes nesses estudos, observou-se que, na maioria das abordagens, a avaliação tende a ser concebida como um procedimento prejudicial à aprendizagem dos alunos. Mediante essa constatação, esta dissertação buscou resgatar a epistemologia do termo “avaliação”, contrastando suas definições clássicas com novas abordagens, tais como a avaliação mediadora e formativa. O objetivo central foi compreender se as ressignificações atribuídas ao ato avaliativo ainda o mantêm no campo da avaliação propriamente dita ou se o deslocam para uma nova perspectiva conceitual.

Com essa finalidade, o primeiro capítulo apresentou diferentes definições sobre avaliação, evidenciando a pluralidade de compreensões existentes a respeito desse conceito. Essa diversidade decorre das transformações históricas que influenciam distintas leituras sobre um mesmo fenômeno, como a avaliação educacional. As concepções sobre esse processo são moldadas por fatores culturais e contextuais de cada época, o que reforça a necessidade de compreender a avaliação à luz das múltiplas interpretações produzidas pela academia ao longo do tempo.

Desse modo, optou-se por não estabelecer um diálogo comparativo entre diferentes autores, tampouco construir um estado da arte que contrapusesse vantagens e desvantagens das diversas definições apresentadas. O capítulo teve como propósito demonstrar que o ato avaliativo, inicialmente concebido como um conjunto de testes destinados a mensurar a aprendizagem dos estudantes, passou por ressignificações ao longo do tempo. Esse processo resultou na incorporação de novos elementos conceituais, ampliando a compreensão sobre o papel da avaliação no ensino e na aprendizagem.

No segundo capítulo, a análise foi ampliada do contexto da avaliação realizada no interior da escola, voltada à aprendizagem, para uma dimensão mais abrangente: as avaliações em larga escala ou externas. O objetivo desse capítulo foi compreender como uma política pública educacional, cuja finalidade inicial era diagnosticar a realidade do ensino no país, acabou gerando controvérsias no meio educacional. Essa divergência decorre, em grande parte, da incorporação de elementos do mundo corporativo a essas avaliações, especialmente o conceito de *accountability*.

O modo como essa responsabilização é aplicada, atribuindo às escolas e aos professores uma responsabilidade quase exclusiva pelo sucesso da aprendizagem dos estudantes, gerou críticas ao eximir o Estado de sua parcela nesse processo. A introdução das avaliações externas trouxe um novo elemento para o debate sobre o ato avaliativo, evidenciando uma realidade dicotômica, na qual há tanto defensores quanto críticos desse modelo de avaliação.

Esse cenário reforça a inexistência de consenso na educação quando se trata de políticas públicas educacionais, uma vez que não há neutralidade nesse campo. Tal como em uma análise fenomenológica, a percepção de um indivíduo sobre determinado fenômeno, mesmo quando pautada por uma abordagem ampla, é influenciada por sua visão de mundo e por suas ideologias. Assim, alcançar um consenso absoluto sobre o papel das avaliações externas na educação torna-se um desafio distante.

Ao abordar o ato avaliativo no terceiro capítulo, a linha condutora da escrita foi pautada pelo estado da arte, promovendo um diálogo, ora convergente, ora divergente, com diferentes autores sobre o tema. Considerando que a tese desta dissertação se baseia na relação entre as ressignificações incorporadas ao termo avaliação à luz de sua perspectiva epistemológica, emergiu a necessidade de questionar os impactos dessas ressignificações. Assim, foi possível refletir se tais

mudanças implicariam em um rompimento com a concepção epistemológica do ato de avaliar, a ponto de descaracterizar sua função essencial de revelar a qualidade do ensino e subsidiar ações futuras.

Com esse propósito, foram formuladas quatro perguntas centrais. A primeira questionou se a avaliação mantém uma relação intrínseca e indissociável com a reprovação. A análise epistemológica do termo indica que não, pois a avaliação é uma ação processual que ocorre em momentos específicos, com o objetivo de verificar até que ponto o ensino de determinado conteúdo se transformou em aprendizagem. Trata-se de um instrumento a serviço do processo educativo, permitindo a identificação de avanços, dificuldades, erros e acertos no ato de ensinar. Dessa maneira, a avaliação fornece subsídios para a implementação de ações pedagógicas, sem, no entanto, determinar de maneira definitiva o sucesso ou o fracasso do estudante. Sua função transcende o juízo de valor, afastando-se de uma lógica estritamente classificatória ou punitiva.

Um segundo questionamento incidiu sobre o papel das avaliações externas e suas contribuições para professores e alunos, protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, evidenciou-se que a responsabilidade pelo ensino e pelo sucesso escolar recai predominantemente sobre os professores, enquanto ao Estado cabe fornecer condições financeiras, administrativas e estruturais para garantir um ensino de qualidade. Contudo, quando essa qualidade não se concretiza, a culpa tende a ser atribuída exclusivamente ao trabalho pedagógico realizado em sala de aula e nas escolas. Essa lógica gerou uma pressão crescente por resultados positivos, resultando em estatísticas favoráveis que, muitas vezes, não correspondem à realidade do ensino e da aprendizagem. Para os alunos, essa dinâmica reflete-se na publicização da qualidade da escola que frequentam, reforçando uma visão unilateral do sucesso ou fracasso do ensino, que recai sobre a instituição e seus docentes.

Além disso, constatou-se que uma política pública originalmente concebida para fornecer um diagnóstico real da qualidade do ensino acabou se tornando um campo de embates ideológicos, distanciando-se de sua finalidade e sendo instrumentalizada como estratégia de marketing para redes de ensino. Esse cenário compromete a autonomia docente, limitando a liberdade sobre o que ensinar e transformando as escolas em reféns de metas preestabelecidas.

O terceiro questionamento investigou se a resignificação da avaliação é uma necessidade para a realidade escolar. Constatou-se que esse processo gerou uma

taxonomia do ato avaliativo, com a proliferação de nomenclaturas que buscam ampliar sua dimensão para além da mera aferição da aprendizagem dos alunos. Entretanto, essas novas terminologias não integram, de fato, o escopo do ato avaliativo, e sim o Projeto Político Pedagógico das escolas, com uma função filosófico-didática voltada à definição de diretrizes e ações a serem implementadas por professores, coordenadores e redes de ensino com base nos resultados da avaliação.

Por fim, o último questionamento abordou se as novas tipificações de avaliação descaracterizam o ato avaliativo em seu sentido etimológico. Entende-se que essas tipificações buscam redimensionar a avaliação, conferindo-lhe novas funções e inserindo-a como uma ferramenta pedagógica que influencia diretamente o processo de aprendizagem. Conforme discutido ao longo desta dissertação, o ato avaliativo, por essência, é inerente ao processo de ensino e tem como principal objetivo revelar os níveis de aprendizagem dos alunos, servindo como um instrumento a serviço da educação. Nesse sentido, as novas tipificações podem desviar-se dessa finalidade essencial, o que gera um debate sobre a possível descaracterização da avaliação. Embora essa perspectiva não esteja alinhada com a concepção tradicionalmente aceita, trata-se de uma interpretação coerente do fenômeno avaliativo.

Depreende-se, portanto, que não há demérito na adoção de novas tipificações para a avaliação, desde que estas sejam incorporadas como uma escolha pedagógica da escola, orientando as ações a serem tomadas a partir dos dados fornecidos pela avaliação. Elas devem responder às perguntas "o que fazer?" e "como fazer?" diante dos resultados obtidos, sem comprometer a função essencial da avaliação, que é expor a qualidade da aprendizagem. Por fim, ressalta-se que as reflexões apresentadas nesta dissertação não são conclusivas ou absolutas, mas representam possibilidades de compreensão de um fenômeno educacional complexo, que permanece em constante debate e transformação.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação** – para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ATAÍDES, Fernanda Barros; SILVA, Anair Araújo de Freitas; SOUSA, Cecília Vicente de; SANTOS, Ivana Ferreira dos. Avaliações externas e a qualidade do ensino brasileiro. **Revista Eletrônica de graduação e Pós-graduação em Educação REJ/UFG**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 1-11, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/55089/33182>. Acesso em: 19 jul. 2024.

BARBOSA, Adriane Oliveira; FERENC, Alvanize Valente Fernandes. As avaliações externas e suas implicações para a educação básica: uma análise a partir das produções do GT5 da ANPED. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados-MS, v. 2, n. 3, p. 23-34, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/2566>. Acesso em: 29 ago. 2024.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

BLOOM, Benjamin S.; HASTINGS, J. Thomas; MADDAUS, George F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. Tradução: Lilian Rochlitz Quintão. São Paulo: Pioneira, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 07 jun. 2024.

BRASIL. Lei n.º 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 jun. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. Ressignificando a avaliação escolar. *In*: CALDEIRA, Anna M. Salgueiro (Org.). **Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB**. Belo Horizonte: Prograd/UFMG, 2000. p. 84-129.

CAMARGO, Wanessa Fedrigo. **Avaliação da aprendizagem no ensino fundamental**. 2010. 101 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, 2010.

CARMINATTI, Simone Soares Haas; BORGES, Martha Kaschny. Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 160-178, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/1935/1918>. Acesso em: 29 jun. 2024.

CASAGRANDE, Samir; BITTENCOURT, Zoraia Aguiar. Avaliações externas das aprendizagens como elemento de planejamento das ações da educação pública municipal. **Contrapontos**, v. 23, n. 1, p. 106-124, set. 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1984-71142023000100106&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 03 ago. 2024.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. A consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271-296, set./dez. 2009. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/51>. Acesso em: 10 jul. 2024.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a Avaliação Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2469/2423>. Acesso em: 19 jul. 2024.

DALAROSA, Adair Ângelo. Epistemologia e educação: articulações conceituais. **Revista Publicatio Ciências Humanas Linguística, Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 16, n. 2, p. 343-350, dez. 2008. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/humanas/article/view/651>. Acesso em: 28 jul. 2024.

DEMO, Pedro. **Complexidade e Aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2002.

DEPRESBITERIS, Léa. **O desafio da Avaliação da Aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo: EPU, 1989.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002. p. 13-61.

ESTEBAN, Maria Tereza. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARIA, Regina. Avaliação de Programas Sociais: evolução e tendências. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez/ Instituto de Estudos Especiais, 1999. p.41-49.

FERNANDES, Domingos. Avaliações externas e aprendizagens dos alunos: uma reflexão crítica. **Linhas Críticas**, Brasília-DF, v. 25, p. 74-90, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/24579>. Acesso em: 03 jul. 2024.

FISCHER, Beatriz T. D. Avaliação da aprendizagem: a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. In: WERLE, Flávia Obino Correa (Org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. Brasília: Liber Livro, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1996.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho pedagógico e da Didática**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Sirley Leite; COSTA, Michele Gomes N. da; MIRANDA, Flavine Assis de. Avaliação Educacional: formas de uso na prática pedagógica. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, p. 85-98, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/217>. Acesso em: 01 ago. 2024.

GONTIJO, Simone Braz Ferreira; LINHARES, Vânia Leila de Castro Nogueira (Orgs.). **Dicionário de Avaliação Educacional**. Brasília: IFB, 2023.

HADJI, Charles. **A avaliação desmitificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio – uma perspectiva construtivista**. 44. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss Conciso**. São Paulo: Moderna, 2011.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: O que é Esclarecimento? In: KANT, Immanuel. **Textos seletos**. Tradução: Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

KIMBALL, Roger. **Radicais nas universidades**. São Paulo: Peixoto Neto, 2009.

LALLI, Maria Eduarda de Lara; NODA, Marisa; RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins. As diferenças de classes: uma reflexão sobre as avaliações externas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas-SP, v. 23, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8670493>. Acesso em: 20 jul. 2024.

LANGE, Carla Helena. **Tudo sobre avaliação escolar: melhores práticas no processo avaliativo, objetivos e análise de resultados**. 2022. Disponível em:

<https://www.sponte.com.br/qual-o-objetivo-da-avaliacao-escolar/>. Acesso em: 11 set. 2024.

LAPORTE, Anna Maria; VOLPE, Neusa. **Existencialismo**: uma reflexão antropológica e política a partir de Heidegger e Sartre. Curitiba: Juruá, 2009.

LAVAL, Christian; VERGNE, Francis. **Educação Democrática**: a revolução escolar iminente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. **Avaliação das aprendizagens dos alunos**: novos contextos, novas práticas. Porto: ASA Editores, 2002.

LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luís Armando. O contexto da consolidação das avaliações em larga escala no cenário brasileiro. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v. 40, n. 4, p. 1-28, jul. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JQb6tbtLbWqdtH8kTswxmJh/>. Acesso em: 08 jul. 2024.

LÖWY, Michael. **Ideologia e ciência social**: elementos para uma análise marxista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem escolar**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em Educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

MACEDO, Sheyla Maria Fontenele; LIMA, Marcos Antônio Martins. Resolvendo o passado da avaliação educacional e algumas repercussões na escola. **Revista Teias**, v. 14, n. 32, p. 155-171, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24315/17293>. Acesso em: 30 jun. 2024.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Responsabilização ou controle da qualidade do ensino: a que serve a avaliação externa? **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 25, n. 48, p. 67-79, jan./abr. 2015. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-81062015000100067&script=sci_abstract. Acesso em: 22 jun. 2024.

MARTINS, Priscila de Paulo Uliam. **Políticas públicas de avaliação na perspectiva docente**: desdobramentos da Provinha Brasil, Prova Brasil e SARESP para o trabalho de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2015.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação pedagógica**: função e necessidade. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

MELLO, Guiomar N. de. **Educação escolar brasileira**: o que trouxemos do século XX? Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godói. Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa-PR, v. 11, n. 3, p. 641-656, 2016. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8995>. Acesso em: 19 jul. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Introdução: conceito de avaliação por triangulação de métodos. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves; SOUZA, Edinilsa Ramos. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005.

MONTEIRO, Márcio de Oliveira. Crítica às práticas de avaliação nas redes públicas de ensino. **Revista Transformar**, v. 7, p. 30-42, 2015. Disponível em: <https://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/23/20>. Acesso em: 02 set. 2024.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem Significativa**. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

MORETTO, Pedro Vasco. **Prova: um momento privilegiado de estudo não é um acerto de contas**. 5. ed. Rio de Janeiro: CP&A, 2005.

NEVES, Josélia Gomes. O erro construtivo e o castigo na escola. **Revista Iberoamericana de Educación**, p. 1-5, 2004. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/974Gomes.PDF>. Acesso em: 18 jul. 2024.

PARENTE, Juliano Mota. Gerencialismo e Performatividade na Gestão da Educação: repercussões no trabalho do diretor escolar. *In*: PARENTE, Juliano Mota; PARENTE, Cláudia da Mota Darós (Orgs.). **Política, Gestão e Financiamento da Educação**. São Cristóvão, SE: UFS, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

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

PRATES, Jane Cruz. As pesquisas avaliativas de enfoque misto e a construção de indicadores para avaliação de políticas e programas sociais. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 12., 2010, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ABEPSS, 2010.

QUEIROZ, Tânia Dias. **Dicionário prático de Pedagogia**. São Paulo: Rideel, 2011.

REDE VERBITA. **Avaliação formativa e somativa: saiba quais as suas características**. 2023. Disponível em: <https://www.redeverbita.com.br/blog/avaliacao-formativa-e-somativa-saiba-quais-as-suas-caracteristicas>. Acesso em: 05 set. 2024.

RIBEIRO, Darci. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

ROCHA, Eliezer Pedroso da. Estudo comparativo: o que avaliam as avaliações internas e externas? **Revista Educação**, v. 9, n. 9, p. 72-90, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaEducacao/article/view/968>. Acesso em: 03 ago. 2024.

ROSA, Nelma Simone Santana; PIRES, Jorge da Silva. A avaliação escolar e suas influências no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 7, v. 3, n. 2, p. 186-206, fev. 2022. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/a-avaliacao-escolar#google_vignette. Acesso em: 30 jul. 2024.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?:** Critérios e instrumentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 36. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Camila Perez da; SOUSA, Rebeca Vilhena Araújo; SOUSA, Lauanda Santos. O papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem. **Cadernos da Pedagogia**, v. 16, n. 34, p. 64-72, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1819/750>. Acesso em: 23 jul. 2024.

SILVA, Natália Luiza; MENDES, Olenir Maria. Avaliação formativa no ensino superior: avanços e contradições. **Avaliação – Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas-SP, v. 22, n. 1, p. 271-297, mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/RSD39DpzXPZNFJ3PnrkPmkN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 ago. 2024.

SILVA, Simone da Costa; SILVA, Danielle da Costa. Avaliação escolar: para além de uma nota. *In:* COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 6., 2012, São Cristóvão. **Anais [...]**. São Cristóvão: EDUCON, 2012.

SOUSA, Clarilza Prado de. Dimensões da avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 22, p. 101-118, 2000. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2218>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SOUZA, Sandra Zákia Lian; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Qz7TkWG9XWK4kKSHZqzvZBc/>. Acesso em: 02 ago. 2024.

TARDIF, Maurice. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 16, p. 15-47, jan./jun. 2001. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/download/6594/4578>. Acesso em: 10 ago. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant; AMESTOY, Micheli Bordoli. **Avaliações externas na Educação Básica**. São Paulo: Cortez, 2023.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: Concepção Dialética-Libertadora do processo de Avaliação Escolar**. São Paulo: Libertad, 1995.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação Educacional: algumas ideias precursoras. **Educação e Seleção**, São Paulo, v. 6, p. 63-70, 1982. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/issue/download/307/78>. Acesso em: 22 jul. 2024.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Avaliação em larga escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

ZAMBON, Luciana Bagolin; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo; GAMA, Maria Elisa Rosa. **Livros didáticos: escolha, utilização e implicações nas práticas pedagógicas** coleção. Curitiba: CRV, 2022.