

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
CAMPUS PROFESSOR ALEXANDRE ALVES DE OLIVEIRA
CURSO LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

LUZIA DE OLIVEIRA MARQUES

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR:
um estudo crítico-reflexivo sobre o erro na construção do conhecimento

Parnaíba

2025

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
CAMPUS PROFESSOR ALEXANDRE ALVES DE OLIVEIRA
CURSO LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

LUZIA DE OLIVEIRA MARQUES

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR:

um estudo crítico-reflexivo sobre o erro na construção do conhecimento

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da UESPI, Campus de Parnaíba, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, sob a orientação do Professor Dr. Francisco Afranio Rodrigues Teles e coorientação da Professora Dra. Maria Ozita de Araújo Albuquerque.

Parnaíba

2025

M357a Marques, Luzia de Oliveira.

A avaliação da aprendizagem no contexto escolar: um estudo crítico-reflexivo sobre o erro na construção do conhecimento / Luzia de Oliveira Marques. - 2025.
47 f.: il.

Monografia (graduação) - Universidade Estadual do Piauí-UESPI, Licenciatura Plena em Pedagogia, Campus Professor Alexandre Alves de Oliveira, Parnaíba-PI, 2025.

"Orientador: Prof. Dr. Francisco Afranio Rodrigues Teles".

"Coorientadora: Profa. Dra. Maria Ozita de Araujo Albuquerque".

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Tipos de avaliação. 3. Erro como ferramenta pedagógica. I. Teles, Francisco Afranio Rodrigues . II. Albuquerque, Maria Ozita de Araujo . III. Título.

CDD 371.3

LUZIA DE OLIVEIRA MARQUES

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR:

um estudo crítico-reflexivo sobre o erro na construção do conhecimento

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, sob a orientação do Professor Dr. Francisco Afranio Rodrigues Teles e coorientação da Professora Dra. Maria Ozita de Araújo Albuquerque.

Monografia aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Francisco Afranio Rodrigues Teles
Orientador

Maria Ozita de Araújo Albuquerque
Coorientadora

Marlinda Pessoa de Araújo
Examinadora Externo

Dedico este trabalho à minha filha, que com sua alegria e amor, trouxe luz aos meus dias e me deu forças para seguir em frente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que é minha fonte de força, sabedoria e perseverança, que me sustentou em cada desafio e iluminou meu caminho ao longo dessa jornada acadêmica. Sem sua graça e misericórdia, este momento não seria possível.

À minha família, que é meu alicerce e que sempre esteve ao meu lado em cada passo dessa caminhada. Aos meus pais, pelo amor incondicional, pelos ensinamentos e pelo apoio valioso, que foram essenciais para que eu chegasse até aqui. Ao meu marido, minha fortaleza, pelo carinho, paciência e compreensão nos momentos mais difíceis, e por acreditar em mim mesmo quando eu duvidava da minha própria capacidade. Seu incentivo constante foi fundamental para que eu continuasse firme nessa trajetória.

Agradeço profundamente à minha sogra e ao meu sogro, que foram um suporte valioso durante toda essa trajetória. Em muitos momentos, foram eles que cuidaram com amor e dedicação da minha filha, permitindo que eu pudesse me dedicar aos estudos e seguir firme na busca por essa conquista. Serei eternamente grata por todo o carinho, disponibilidade e apoio oferecidos com tanto afeto e generosidade.

À minha querida colega e amiga Izabelle Cristiny, companheira desde o início dessa jornada. Compartilhamos não apenas os desafios acadêmicos, mas também momentos de aprendizado, crescimento, alegrias e superações. Nossa amizade se tornou um pilar de apoio e motivação, tornando essa caminhada muito mais leve e significativa.

Agradeço, de maneira muito especial, à minha colega Maria Fernanda, que esteve ao meu lado em diversos momentos ao longo dessa caminhada. Sua presença foi fundamental, especialmente nos dias em que minha rede de apoio não pôde estar comigo. Em muitas ocasiões, ela não apenas compartilhou seus conhecimentos, mas também me ofereceu apoio com questões práticas, como o transporte para a universidade, permitindo que eu não perdesse compromissos importantes. Sua generosidade, empatia e amizade foram luzes que me ajudaram a seguir firme no propósito de concluir essa etapa.

Aos professores que, com dedicação e compromisso, transmitiram conhecimento, despertaram reflexões e ajudaram a transformar minha visão sobre a educação. Cada ensinamento recebido contribuiu de forma única para minha

formação, enriquecendo não apenas meu aprendizado acadêmico, mas também minha evolução pessoal e profissional.

Às escolas onde tive a oportunidade de estagiar, aos estudantes e colegas educadores que, de forma direta ou indireta, me ensinaram valiosas lições sobre o ensino e a aprendizagem. Foram nesses espaços que eu pude vivenciar na prática os desafios e as belezas da educação, consolidando minha paixão pela docência.

Por fim, minha profunda gratidão aos meus orientadores, que, com sabedoria e generosidade, me guiaram durante todo o processo de elaboração deste trabalho. Suas orientações foram fundamentais para que este estudo fosse conduzido com seriedade e dedicação. Agradeço por cada conselho, por cada leitura atenta e por todo o apoio concedido ao longo dessa jornada.

A todos que de alguma forma contribuíram para que eu chegasse até aqui, meu mais sincero agradecimento. Esta conquista não é apenas minha, mas de todos aqueles que acreditaram em mim e caminharam ao meu lado.

“A avaliação escolar hoje só faz sentido se tiver o intuito de buscar caminhos para melhorar a aprendizagem. ”

Jussara Hoffmann

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral analisar a avaliação da aprendizagem como uma ferramenta pedagógica que trabalha o erro, destacando sua importância no processo educacional e sua influência no desenvolvimento dos estudantes. Para tanto, traçamos como objetivos específicos: compreender os diferentes tipos de avaliação da aprendizagem e suas implicações no ensino; discutir como o erro é tratado no contexto avaliativo e sua relação com a construção do conhecimento; identificar abordagens avaliativas que promovam uma aprendizagem significativa e reflexiva. Tradicionalmente, a avaliação tem sido utilizada como um instrumento classificatório, focado na atribuição de notas, o que muitas vezes leva os estudantes a enxergarem o erro como um sinal de fracasso. No entanto, este estudo busca ressignificar essa perspectiva, analisando como a avaliação pode ser um meio de reflexão e desenvolvimento do conhecimento. A pesquisa foi realizada por meio de uma revisão bibliográfica, com abordagem qualitativa, explorando contribuições de autores como Luckesi (1997, 2011), Neto e Aquino (2009), Perrenoud (1999), Hoffmann (2014), entre outros. Metodologicamente, foram analisados diferentes tipos de avaliação, com ênfase na avaliação formativa, que considera o erro como parte essencial do aprendizado e um elemento que possibilita intervenções pedagógicas mais eficazes. Para isso, foi feita uma análise da fundamentação teórica organizada, considerando as linguagens da reflexão-crítica: descrever, informar, confrontar e reconstruir (Liberali, 2008). Os resultados apontam que a avaliação, quando utilizada de maneira reflexiva e humanizada, pode favorecer a autonomia dos estudantes e proporcionar um ambiente de ensino mais acolhedor. A ressignificação do erro permite que o estudante compreenda suas dificuldades e avance na aprendizagem de forma contínua. Assim, este estudo reforça a necessidade de repensar as práticas avaliativas na educação, destacando a importância de um olhar mais inclusivo e formativo no processo de ensino.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Tipos de avaliação. Erro como ferramenta pedagógica.

ABSTRACT

This study aims to analyze assessment in education as a pedagogical tool that engages with student error, emphasizing its importance in the learning process and its influence on students' development. The research objectives are the following: to understand different types of assessment in education and their implications for teaching; to discuss how errors are dealt with in the assessment context and their relationship with the construction of knowledge; and to identify assessment approaches that promote meaningful and reflective learning. Traditionally, assessment has served a classificatory function, primarily focused on grading, often leading students to view errors as signs of failure. However, this study seeks to reframe this perspective by analyzing how assessment can be a means of reflection and knowledge development. The research was conducted through a qualitative literature review, exploring contributions from authors such as Luckesi (1997, 2011), Neto and Aquino (2009), Perrenoud (1999), Hoffmann (2014), among others. Methodologically, different types of assessment were analyzed, with an emphasis on formative assessment, which considers errors to be essential to learning process as they are fundamental in enabling more effective pedagogical interventions. To do this, an analysis was made of the organized theoretical foundation, considering the languages of critical reflection: to describe, to inform, to confront and to reconstruct (Liberali, 2008). The findings indicate that when used in a reflective and humanized way, assessment can foster student autonomy and create a more supportive learning environment. Reframing the concept of errors allows students to understand their difficulties and make continuous progress in their learning process. Thus, this study reinforces the need to rethink assessment practices in education, highlighting the importance of a more inclusive and formative approach to the teaching process.

Keywords: Assessment in education. Types of assessment. Errors as pedagogical tools.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Significados centrais sobre avaliação da aprendizagem.....	25
QUADRO 2- O erro na avaliação da aprendizagem: oportunidades e ameaças.	28
QUADRO 3- Visão do erro na avaliação: concordâncias e contrapontos.	30
QUADRO 4- Implicações e contribuições pedagógicas do uso positivo do erro por pedagogos no processo avaliativo escolar.....	33

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
2 METODOLOGIA DA PESQUISA	13
3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: TIPOS, PAPEL DO ERRO E REFLEXÃO	17
3.1 Tipos de avaliação da aprendizagem.....	17
3.2 A avaliação e o papel do erro na aprendizagem	20
3.3 Avaliação para quê? Reflexão e transformação	23
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DO APORTE TEÓRICO ORGANIZADO.....	25
4.1 Descrição: O que foi organizado bibliograficamente sobre avaliação da aprendizagem neste trabalho?	25
4.2 Informação: que fundamentos os teóricos pesquisados apontam sobre o erro no contexto da avaliação da aprendizagem?.....	28
4.3 Confrontação: de que maneira olhar para o erro contribui para a reorganização da avaliação da aprendizagem?	31
4.4 Reconstrução: como o pedagogo pode agir diferente no uso do erro no contexto de avaliação da aprendizagem?	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS	40
ANEXOS.....	42

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo geral: analisar a avaliação da aprendizagem como ferramenta pedagógica que trabalha o erro, destacando sua importância no processo educacional e sua influência no desenvolvimento dos estudantes. E tem como objetivos específicos: compreender os diferentes tipos de avaliação da aprendizagem e suas implicações no ensino; discutir como o erro é tratado no contexto avaliativo e sua relação com a construção do conhecimento; identificar abordagens avaliativas que promovam uma aprendizagem significativa e reflexiva.

Esta pesquisa buscou uma compreensão de como o erro é tratado pelos educadores nesse processo, contribuindo com reflexões sobre práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes.

A avaliação escolar é muito importante no processo educativo, servindo não apenas como um meio ou um instrumento para “medir” o aprendizado dos estudantes, mas como um meio de reflexão e melhoria do ensino pelo professor e da aprendizagem pelos aprendizes. No entanto, ao longo da experiência da pesquisadora¹ em sala de aula como estudante, foi percebido que, dentro do contexto escolar, as avaliações são frequentemente utilizadas com o objetivo principal de dar notas, tornando-se um objetivo por si só, em vez de um instrumento para a construção do conhecimento. Esse quadro evidencia uma brecha no entendimento sobre a função da avaliação, tanto por parte dos professores quanto dos estudantes.

Dessa forma, a compreensão de avaliação da aprendizagem deste trabalho está ancorada na visão de Luckesi (1997, 2011), Perrenoud (1999), Hoffmann (2014), entre outros. Esses pesquisadores contribuem com reflexões sobre a importância da mudança na prática avaliativa, considerando a humanização do processo e o papel do professor como mediador do conhecimento.

A relevância deste estudo justifica-se na necessidade de repensar as práticas avaliativas adotadas nas escolas, de modo a promover uma avaliação que valorize o percurso da aprendizagem dos estudantes, em vez de apenas classificá-los com notas ou conceitos. Com base na literatura acadêmica, discute-se que a avaliação pode ser um meio de diagnóstico e intervenção pedagógica, permitindo que tanto professores

¹ A pesquisadora é a autora deste trabalho que efetivou a pesquisa que deu origem a este relatório de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

quanto estudantes compreendam melhor suas dificuldades e seus avanços. Por esse motivo, o presente trabalho buscou contribuir para uma reflexão mais humanizada sobre a avaliação, incentivando práticas que favoreçam a aprendizagem e a autonomia dos estudantes.

Diante desse cenário, este estudo buscou responder à seguinte questão norteadora: como a avaliação da aprendizagem pode ser utilizada como uma ferramenta que trabalha o erro, promovendo a construção do conhecimento de forma significativa?

Espera-se que este estudo contribua positivamente para uma compreensão mais ampla sobre o papel da avaliação na aprendizagem, incentivando educadores a adotarem práticas avaliativas com mais consciência e reflexão. Além disso, busca-se reforçar a importância de uma mudança de mentalidade dentro das instituições de ensino, promovendo uma avaliação que respeite o ritmo dos estudantes e que reconheça o erro como parte do aprendizado. Dessa forma, pretende-se colaborar para uma educação mais inclusiva e humanizada, na qual a avaliação seja vista como um processo contínuo de desenvolvimento e não apenas como um instrumento de punição ou classificação.

O presente trabalho está organizado em três seções, sendo a primeira, a metodologia adotada para a realização da pesquisa, evidenciando o caráter qualitativo e bibliográfico do estudo. A segunda, compreende o referencial teórico. Trazendo contribuições de diversos autores que discutem a avaliação da aprendizagem e o papel do erro no processo educativo. Por conseguinte, a terceira seção apresenta a análise e a discussão dos principais conceitos e significados abordados. Relacionando-os à prática pedagógica, com base na linguagem da reflexão crítica (Liberali, 2008) como suporte das análises bibliográficas. Por fim, apresenta-se as considerações finais, sintetizando os principais resultados da pesquisa, indicando possíveis desdobramentos para futuras investigações.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta seção apresenta a metodologia da pesquisa planejada e executada no processo de investigação deste trabalho que, por sua vez, consiste em uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo bibliográfica, com o objetivo de analisar a avaliação da aprendizagem como ferramenta que trabalha o erro.

No que se refere a metodologia assumida neste trabalho, foi considerado as orientações de diferentes autores, como Ludke; André (1986), Gil (2002), dentre outros, possibilitando uma escolha consciente do percurso e dos procedimentos a serem assumidos.

No âmbito da abordagem qualitativa, buscou-se a compreensão dos fenômenos educacionais em sua complexidade, considerando aspectos subjetivos e contextuais (Ludke; André, 1986). Essa abordagem se caracteriza por uma análise detalhada do ambiente educacional, enfatizando a interpretação dos processos e relações envolvidos, como afirmam Ludke; André (1986, p. 12): “a pesquisa qualitativa não pretende quantificar dados, mas sim compreender os significados e a dinâmica das situações estudadas”. Dessa forma, esta pesquisa buscou um olhar reflexivo sobre a avaliação da aprendizagem, com foco no erro no processo avaliativo.

A abordagem qualitativa, adotada neste trabalho, permite que a pesquisa bibliográfica não se limite à descrição dos conceitos apresentados pelos autores, mas que também estabeleça relações entre os diferentes tipos de práticas avaliativas, enfatizando a necessidade de reavaliar o erro no contexto da formação do aprendiz.

A pesquisa bibliográfica, segundo Ludke; André (1986), tem se mostrado valiosa para o desenvolvimento de investigações acadêmicas, especialmente quando o objetivo é aprofundar a compreensão teórica de determinado tema. Ao buscar em livros, artigos e outros materiais já publicados as informações necessárias, o pesquisador encontra subsídios relevantes para refletir sobre o problema proposto e construir novos olhares a partir de saberes já consolidados.

Nesse sentido, Gil (2002, p. 44) destaca que “[...] embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas”, ressaltando que esse tipo de abordagem não apenas complementa, mas sustenta uma investigação científica. Assim, o estudo bibliográfico ganha força como caminho reconhecido para a produção

do conhecimento, promovendo um diálogo crítico com autores que já contribuíram para o tema em questão.

Vale destacar que a análise e discussão sobre o tema estudado, contemplaram a revisão da literatura, apontada na terceira seção, em que foram selecionados e examinados os significados e fragmentos teóricos sobre o erro na avaliação como parte do processo ensino-aprendizagem. Para a levantamento do referencial teórico analisado, foram selecionadas obras renomadas na área da educação, como Luckesi (2011), Esteban (2003), Hadji (2001), Hoffmann (2014), Perrenoud (1999), Vasconcellos (2003), entre outros, considerando a relevância de suas contribuições para a compreensão da avaliação e o papel do erro na aprendizagem.

Os procedimentos adotados, neste trabalho, seguiram os seguintes passos: a) Levantamento bibliográfico, onde foram consultadas obras clássicas e contemporâneas sobre avaliação da aprendizagem, buscando diferentes perspectivas teóricas. b) Análise e seleção das fontes: as referências foram escolhidas a partir de sua contribuição para o tema e sua relevância acadêmica. c) Interpretação e sistematização das informações nos quais os conceitos e discussões foram organizados de modo que pudesse estabelecer um diálogo entre os autores e construir uma visão mais crítica sobre a temática.

Nessa organização, os textos dos referidos teóricos foram revisitados a partir da perspectiva das linguagens da reflexão crítica, propostas por Liberali (2008): descrever, informar, confrontar e reconstruir. Esse percurso metodológico permitiu não apenas apresentar e organizar os conceitos, mas também promover uma análise crítica sobre as diferentes perspectivas do erro na avaliação educacional.

Inicialmente, na etapa de descrição, foram apresentados os significados centrais relacionados a avaliação da aprendizagem, conforme identificados nas obras analisadas. Em seguida, na fase de informação, os fragmentos teóricos selecionados foram contextualizados, destacando seus principais argumentos e reflexões sobre avaliação da aprendizagem.

Para Liberali (2008), na prática pedagógica, os verbos descrever e informar assumem significados que ultrapassam o senso comum e se tornam ferramentas epistemológicas para compreender e transformar o cotidiano da sala de aula. Tais ações, quando realizadas com intencionalidade crítica, tornam-se potentes estratégias para refletir sobre o ensino, a aprendizagem e a construção de sentidos históricos no ato educativo.

Descrever, segundo a obra analisada, é um exercício de retomada da realidade vivida, onde o professor se debruça sobre os acontecimentos da aula com o olhar de quem busca compreender, não apenas relatar (Liberali, 2008). A descrição não é um ato neutro, como aponta essa pesquisadora, mas, pelo contrário, o ato de descrever exige do educador uma escuta sensível, uma postura atenta e uma abertura para revisitar o vivido a partir de uma ótica reflexiva. É nesse processo que se torna possível perceber contradições e silenciamentos presentes nas práticas educativas. Descrever é, portanto, um modo de produzir conhecimento sobre a própria ação pedagógica, fundamentado na interpretação do contexto, das relações humanas e dos sentidos atribuídos à experiência.

Liberali (2008) destaca que, muitas vezes, as pessoas descrevem apenas suas impressões ou percepções superficiais dos fatos, o que pode limitar a profundidade da análise. Para ela, a verdadeira descrição exige um mergulho no vivido, uma reconstrução que considera as condições históricas, sociais e culturais do ato educativo. Assim, descrever torna-se um ato político e ético, pois permite ao professor sair da repetição e alcançar um entendimento crítico de sua prática.

Por outro lado, informar vai além da simples transmissão de dados ou conteúdo (Liberali, 2008). Implica, segundo a pesquisadora, oferecer explicações fundamentadas em teorias, na história e nos princípios que sustentam as ações pedagógicas. Para ela, é a capacidade de olhar para o que foi vivido e, a partir disso, construir sentidos mais amplos, articulando o particular ao geral. Informar, portanto, é interpretar a ação educativa com base em referenciais teóricos e científicos, tornando possível a generalização e a análise crítica do que se vivencia na escola.

Logo, descrever e informar, não são apenas verbos operacionais, mas gestos de humanidade (Liberali, 2008). Ao descrever, o educador se aproxima de sua prática com humildade investigativa e ao informar, ele se apropria de saberes que permitem ressignificar o vivido, como destaca essa pesquisadora. Ambas as ações, quando integradas, contribuem para a formação de um professor pesquisador de sua própria realidade, comprometido com a emancipação dos sujeitos e com a construção de uma escola mais justa, democrática e significativa.

Por conseguinte, na etapa de confrontação, diferentes perspectivas sobre o erro foram comparadas, identificando convergências e contrapontos entre os autores apontados no levantamento bibliográfico. No que se refere a linguagem do confrontar, Liberali (2008) diz que esse ato, mais do que oposição, é uma postura ética e reflexiva

que questiona práticas naturalizadas na escola, especialmente na avaliação. Em vez de punir o erro, confrontar é compreender seus sentidos, reconhecendo que a prática pedagógica carrega valores e ideologias.

Para Liberali (2008), nessa ação se encontra um gesto dialógico que transforma o erro em oportunidade de crescimento, produzindo uma avaliação crítica e humanizada, capaz de formar sujeitos autônomos e conscientes.

Na ação do reconstruir que, de acordo com Liberali (2008), significa reconhecer que educar vai além de repetir fórmulas prontas. É, segundo ela, abrir espaço para repensar caminhos, acolher os erros como parte da jornada e imaginar outras possibilidades com base na escuta, no diálogo e na responsabilidade com o outro. Ao reconstruir, essa pesquisadora afirma que o educador assume um olhar sensível e crítico sobre sua prática, buscando torná-la mais coerente, significativa e conectada à realidade dos alunos. Trata-se de um gesto de transformação que nasce do desejo de fazer diferente, com ética, consciência e afeto.

Em suma, a fase de confrontação e reconstrução, segundo Liberali (2008), busca articular os achados da pesquisa com uma visão crítica, considerando implicações pedagógicas e possíveis contribuições para uma abordagem mais reflexiva da avaliação.

Dessa forma, a seção de análise e discussão dos aportes bibliográficos não apenas sistematizou as perspectivas teóricas sobre o erro, mas também apontou reflexões que podem colaborar para uma prática pedagógica inclusiva, trabalhando o erro como parte do processo formativo dos estudantes.

3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: TIPOS, PAPEL DO ERRO E REFLEXÃO

Nesta seção, apresentam-se discussões acerca dos tipos de avaliação da aprendizagem, destacando a transição de um modelo tradicional, centrado na classificação e punição, para abordagens mais humanizadas e formativas. Serão exploradas as contribuições de autores como Luckesi (1997;2011), Hoffmann (2014), Perrenoud (1999), Neto e Aquino (2009), dentre outros, que defendem a avaliação como um instrumento pedagógico capaz de promover o desenvolvimento do aluno, considerando o erro como parte essencial do processo de aprendizagem.

Dessa forma, será analisado o papel do professor como mediador e a importância de práticas avaliativas dialógicas, reflexivas e inclusivas, que contribuam para a construção de uma educação mais democrática e transformadora.

3.1 Tipos de avaliação da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem tem se consolidado como uma das práticas pedagógicas mais discutidas nas últimas décadas, refletindo a complexidade do processo educativo e a necessidade de aprimoramento constante por parte dos educadores. Segundo Esteban (1999, p. 19), “a ação avaliativa continua sendo um tema polêmico”, especialmente pelo uso frequente de procedimentos e instrumentos que não correspondem às reais necessidades dos estudantes. Em muitas escolas, ainda prevalece uma visão de avaliação voltada apenas à mensuração de resultados finais, o que desconsidera o caráter formativo da prática avaliativa e reduz o aluno a números ou classificações. Nesse sentido, é essencial compreender a avaliação como processo contínuo, dinâmico e comprometido com o desenvolvimento integral do educando, que considera suas trajetórias, dificuldades e singularidades no processo de aprender.

Dessa forma, torna-se urgente repensar as práticas avaliativas que reduzem a avaliação a um instrumento de controle ou punição. Hoffmann (1988) destaca que “a avaliação não envolve somente questões de organização ou de objetivos. Ela envolve a disposição do professor em se preocupar com cada aluno”, valorizando as diferenças e promovendo o crescimento individual. Avaliar não é simplesmente verificar o que o aluno aprendeu, mas sim compreender como ele aprende, em que

pontos precisa de mediação e quais caminhos podem ser mais eficazes para que alcance seus objetivos.

A avaliação da aprendizagem é um dos elementos centrais do processo educativo e tem sido compreendida de diferentes formas ao longo da história (Luckesi, 2011). Tradicionalmente, segundo o autor, ela esteve atrelada a um caráter classificatório, com o objetivo de avaliar os estudantes sob a forma de uma nota. No entanto, essa visão tem sido contestada, apontando-se uma abordagem mais processual e formativa.

Isso significa que avaliar envolve a compreensão de uso de instrumentos capazes de mostrar que está ocorrendo aprendizagem e desenvolvimento do aprendiz. Nesse sentido, Luckesi (2011, p. 37) argumenta que “avaliar não é simplesmente atribuir notas, mas acompanhar o aprendizado, identificar dificuldades e propor caminhos para superá-las”. Essa perspectiva fortalece a ideia de que a avaliação deve estar em função da aprendizagem, promovendo reflexões e possíveis ajustes no processo educacional.

Na mesma linha de pensamento, Hoffmann (2014, p. 72) enfatiza que “a avaliação precisa ser compreendida como um processo contínuo de interação e reflexão, [...]”. Dessa forma, para a autora avaliar é criar cenários de processo e não de controle. Dessa maneira, a avaliação da aprendizagem é indispensável no processo educativo, e deve desempenhar um papel crucial na identificação dos progressos e dificuldades dos estudantes.

De acordo com Neto e Aquino (2009, p. 227-228):

[...] a avaliação da aprendizagem pode ser definida como um meio de que o professor dispõe de obter informações a respeito dos avanços e das dificuldades dos estudantes, constituindo-se como um procedimento permanente, capaz de dar suporte ao processo de ensino e aprendizagem [...]. Além de diagnosticar, a avaliação tem a função de propiciar a autocompreensão do nível e das condições em que se encontram tanto o educando quanto o educador. [...] sendo a avaliação um meio imprescindível para a aprendizagem, o processo educativo deve apontar para a construção de uma prática avaliativa qualitativamente mais significativa, comprometida com a aprendizagem e, conseqüentemente, com o crescimento pessoal e intelectual do educando.

Nesse contexto, essas autoras destacam a necessidade do uso da avaliação para um ir além da simples mensuração, promovendo uma autocompreensão mais profunda das condições de ensino e aprendizagem. A partir desse entendimento, a avaliação se torna uma ferramenta indispensável para o sucesso educativo,

comprometida com uma aprendizagem de qualidade e com o desenvolvimento integral do aluno.

Apesar da importância da avaliação no processo educativo, é comum observar seu uso inadequado como meio de controle disciplinar. Essa prática distorce seu verdadeiro propósito e compromete a eficácia do ensino, como aponta Mediano (1987):

Frequentemente se vê utilizar a avaliação como instrumento para conseguir a disciplina que não se consegue obter por outros meios. Tal comportamento leva a uma distorção do significado que uma prova deve ter. De instrumento para aquilatar como se está dando a aquisição do conhecimento, passa a ter um aspecto disciplinador, demonstrando todo o caráter autoritário que a reveste. Aliás, este é um dos maiores problemas para se chegar a um entendimento mais adequado da avaliação: o professor a usa como instrumento de poder. Ele a usa nos momentos difíceis, para fazer valer a sua autoridade ou para demonstrar sua força. E o aluno vai internalizando essa conceituação: 'avaliação é aquilo que o professor faz com a gente, quando a gente faz bagunça, para dar um castigo' (Mediano, 1987, p. 13).

Diante o exposto, a autora citada acima, está afirmando que o uso autoritário da avaliação pode prejudicar a relação entre estudantes e professores. Quando a avaliação é utilizada como um meio de punição, ao invés de ser um instrumento para apoiar a construção do conhecimento, ela perde seu valor pedagógico. Essa abordagem, segundo Mediano (1987), leva os estudantes a associarem a avaliação a uma forma de castigo, o que pode gerar medo e resistência ao processo de aprendizagem. Assim, para que a avaliação cumpra seu verdadeiro papel educativo, é fundamental que seja empregada de maneira justa e construtiva, promovendo um ambiente de confiança e crescimento mútuo.

Nessa perspectiva, os estudos sobre avaliação da aprendizagem apontam alguns tipos e funções de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. Muitos estudiosos, como Luckesi (2011), situam esses tipos de avaliação comum no contexto escolar.

No que se refere a avaliação somativa, essa prática é tradicionalmente usada nas escolas com mais enfoque, pois o próprio sistema educacional brasileiro se estruturou para exigir dos professores que ao final de cada bimestre letivo os estudantes tenham uma avaliação quantitativa (Luckesi, 2011).

Esse tipo de avaliação ocorre, em geral, segundo o autor, ao final de um processo de ensino, a fim de verificar o que foi aprendido, atribuindo notas ou conceitos. Ao discutir sobre esse tipo de avaliação, Luckesi (2011) critica o seu uso

excessivo, porque constitui-se uma ferramenta classificatória e excludente. Além disso, enfoca que a intenção é o resultado quantificável, minimizando o processo pelo qual o estudante passou. Ou seja, esse tipo de avaliação apenas classifica o aprendiz como apto e não apto, não considerando sua evolução ou desenvolvimento contínuo.

Na contramão, Luckesi (2011) defende um tipo de avaliação mais integral, humanizada e humanizadora. Trata-se da avaliação formativa que têm caráter contínuo e processual. Esse tipo de avaliação, segundo ele, é voltado para acompanhar, monitorar e intervir no processo ensino-aprendizagem, tendo como foco compreender as dificuldades e os avanços do aprendiz, oferecendo devolutivas construtivas e informando ao estudante sua trajetória real na construção do conhecimento e na aquisição de habilidades e atitudes mobilizada no contexto educacional.

Nesse contexto, a realidade apontada pelos instrumentais avaliativos identifica os erros que precisam ser vistos com uma perspectiva positiva para um aprender contínuo e humanizado.

3.2 A avaliação e o papel do erro na aprendizagem

Como já explanado anteriormente, avaliar não é verificar, mas se constitui uma parte integrante da prática pedagógica, uma peça do quebra-cabeça do processo educativo formal. Contudo, no contexto escolar, avaliar se evidencia claramente, segundo Luckesi (2011), como prática diagnóstica. Para ele esse tipo de avaliação considera a experiência de levantamento da aprendizagem, como processo de reorganização da trajetória formativa do estudante e do trabalho do professor.

Nesses termos, Luckesi (2011), afirma que a avaliação diagnóstica é empreendida antes do professor mobilizar um conteúdo novo ou de uma atividade pedagógica. Para ele, a intenção dessa prática é, sobretudo, identificar os saberes prévios e as dificuldades dos estudantes. Isso corresponde a um mapeamento da realidade inicial, a fim de produzir um planejamento coerente com as necessidades e potenciais dos aprendizes. Essa questão, apontada por ele, se volta para a necessidade do professor planejar estratégias mais adequadas às reais necessidades de sua turma, evitando abordagens padronizadas e historicamente repetitivas que, por sua vez, desconsideram a diversidade do processo de aprender.

A avaliação formativa, segundo Teixeira e Nunes (2008), é um processo contínuo que visa acompanhar e intervir na aprendizagem dos estudantes. Para eles, em vez de apenas medir resultados finais, esse tipo de avaliação busca compreender dificuldades e avanços, possibilitando ajustes no ensino para favorecer uma melhor aprendizagem. Por isso, a avaliação formativa promove uma educação mais democrática, considerando o erro como parte do processo de aprendizagem.

Fortalecendo essas ideias, Teixeira e Nunes (2008, p. 109) dizem que “a avaliação formativa deve ter como sede principal os fins da instituição, o que pressupõe a necessidade de compreender os meios para atingi-los”. Isso significa que a esse tipo de avaliação está diretamente ligado aos objetivos da educação e aos caminhos utilizados para alcançá-los. Ou seja, avaliar focaliza a valorização do processo ensino-aprendizagem, permitindo que o erro seja encarado como uma oportunidade de reorganização do ensinar e aprender e não como um obstáculo pedagógico.

A avaliação deve ser contínua e orientada para a construção do conhecimento a partir dos erros identificados (Hadji, 2001). Para esse pesquisador, é preciso, apresentar retornos que ajudem o estudante a compreender suas dificuldades e assim superá-las. Por conta disso, “o erro não deve ser penalizado, mas analisado e utilizado como base para novas aprendizagens” (Hadji, 2001, p. 89).

Nesse mesmo sentido, Hoffmann (2014) reforça que a avaliação formativa é um processo interativo que demanda ações reflexivas e dialógicas entre professor e aluno, permitindo um ensino mais humanizado e ajustado às necessidades dos estudantes. Para essa autora, a avaliação deve considerar não apenas o desempenho final, mas também as tentativas, os avanços e as dificuldades ao longo do caminho da aprendizagem.

Outro aspecto relevante é abordado por Perrenoud (1999), ao defender que o erro faz parte do desenvolvimento cognitivo e deve ser tratado com naturalidade dentro do ambiente escolar. Para ele, “ensinar implica em lidar com erros, pois são eles que revelam as lacunas na aprendizagem e possibilitam a intervenção pedagógica adequada.” (Perrenoud, 1999, p. 76). Essa visão reforça a necessidade de transformar a abordagem da avaliação atual presente no cotidiano da sala de aula, que muitas vezes desestimula o estudante ao associar o erro à incapacidade.

Nessa compreensão, precisamos entender a avaliação, segundo Teixeira e Nunes (2010), como a ressignificação do papel do erro no processo educacional. Uma

vez que, historicamente, o erro foi tratado como símbolo de fracasso e ignorância, reforçando práticas excludentes que classificam os estudantes e os afastam do processo de aprendizagem. No entanto, em uma perspectiva inclusiva, o erro deve ser compreendido como uma oportunidade de mediação pedagógica e um recurso valioso para a construção do conhecimento.

Isso indica que “o castigo que emerge do erro [...], marca o aluno tanto pelo seu conteúdo quanto pela sua forma. As atitudes ameaçadoras, empregadas repetidas vezes, garantem o medo, a ansiedade, [...]” (Luckesi, 1990, p. 50). Essa denúncia, demanda um repensar sobre práticas avaliativas excludentes presentes na sala de aula, gerando um clima de tensão e insegurança, bem como dificultando que os estudantes participem ativamente do processo de aprendizagem.

Ampliando essa discussão, Luckesi (1997, p. 51), ressalta que “o clima de culpa, castigo e medo, que tem sido um dos elementos da configuração da prática docente, é um dos fatores que impedem o aluno de se desenvolver”. Ou seja, a superação desse paradigma depende de nova postura por parte dos educadores, que devem ver o erro como uma oportunidade de aprender e não como um obstáculo.

Em uma abordagem inclusiva, o erro é valorizado como um momento de aprendizagem, permitindo que o professor, ao invés de punir, ofereça retorno construtivo, como defende Luckesi (1997). Para ele, “uma visão sadia do erro possibilita sua utilização de forma construtiva” (1997, p. 48), reconhecendo-o como uma oportunidade para o aluno desenvolver sua autonomia intelectual e refletir sobre oportunidades de avançar nos estudos.

Dessa forma, a avaliação inclusiva contribui para um ambiente de ensino mais humano e democrático, onde o erro é ressignificado como parte essencial da construção do conhecimento (Luckesi, 1997). Para esse pesquisador, o professor, ao acolher e trabalhar os erros de maneira dialógica e respeitosa, possibilita que o aluno se sinta seguro para experimentar, questionar e aprender, promovendo o protagonismo e a inclusão no espaço escolar.

Considerando isso, é necessário que na sala de aula, se tenha uma percepção crítica sobre a visão tradicional de trabalhar o erro, visto geralmente como sinal de incompetência do estudante. No entanto, abordagens pedagógicas, defendidas por pesquisadores como Luckesi (1997), apontam que uma visão incompleta sobre o erro no contexto da prática pedagógica, pode criar barreiras ao avanço educacional, mas que em contraponto, o erro pode ser olhado como uma etapa do processo, produzindo

reflexões e revisões que auxiliam o estudante a alcançar compreensão e autonomia nos estudos.

Nessa ótica, entende-se que a avaliação da aprendizagem, ainda, precisa ser repensada como uma prática de valorização da aprendizagem e desenvolvimento do sujeito, como argumentam Teixeira e Nunes (2010, p. 88) ao defenderem que “o fato é que ninguém sabe tudo a ponto de nunca errar. E se o professor trabalhar o erro do aluno, poderá convertê-lo em uma aprendizagem efetiva”. Essa visão mostra a necessidade de superar modelos punitivos e excludentes, que frequentemente estigmatizam estudantes por erros cometidos no processo.

A avaliação, no entanto, deve ser concebida como uma ferramenta dialógica, que reconheça o erro como parte fundamental do aprendizado e da construção do conhecimento (Gadotti, 2003). Esse pesquisador aponta que “ninguém aprende para receber notas. Nós aprendemos para termos novas atitudes e valores no palco da vida” (Gadotti, 2003, p. 105). Por isso, ao integrar o erro em uma abordagem formativa, professores podem fomentar uma reflexão mais profunda, tanto para os estudantes quanto para si próprios, promovendo uma ressignificação de sua prática avaliativa.

Nessa configuração, Luckesi (2011, p. 82), defende que a avaliação deve ser “diagnóstica e formativa, permitindo que os estudantes compreendam suas dificuldades e avancem no aprendizado”. Isso implica dizer que o erro deve ser tratado com sensibilidade pedagógica, ou seja, como um passo fundamental na construção do saber a partir das dificuldades identificadas e analisadas no contexto escolar.

Desse modo, o erro deve ser integrado à prática pedagógica como um recurso que estimula a criatividade, o pensamento crítico e o protagonismo do estudante no seu processo formativo. Essa perspectiva desafia a visão tradicional de sucesso escolar, ao propor uma educação que valorize a construção do conhecimento em sua totalidade, respeitando o ritmo e a trajetória de cada aprendiz.

3.3 Avaliação para quê? Reflexão e transformação

A avaliação da aprendizagem tem sido, historicamente, associada a um instrumento de mensuração do desempenho dos alunos, muitas vezes restrita a provas e notas (Vasconcelos (2003). Por isso, os estudos de Luckesi (1997, 2011), Neto e Aquino (2009), Perrenoud (1999), Vasconcelos (2003) e Hoffmann (2014)

destacam que a avaliação como uma ferramenta pedagógica², cujo papel é reflexivo e transformador no contexto educacional.

A avaliação não deve ser vista apenas como um mecanismo classificatório, mas como um instrumento que promove a aprendizagem, permitindo ao aluno e ao professor identificar dificuldades e avanços (Luckesi, 2011). Nesse sentido, a avaliação formativa surge como um modelo humanizado e interventivo, pois orienta a tomada de decisões pedagógicas e favorece a autonomia do estudante.

Para Neto e Aquino (2009), a reflexão na avaliação ocorre quando há um diálogo constante entre professores e alunos, promovendo retornos construtivos que possibilitam intervenções pedagógicas eficazes. Dessa forma, a avaliação deixa de ser um fim em si mesma e passa a ser um processo contínuo de aprimoramento da prática educativa.

Para Perrenoud (1999), há necessidade de desenvolver uma cultura avaliativa que supere a verificação de acertos e erros para a construção do saber. Para ele, a avaliação pode contribuir para que os alunos e docentes reflitam sobre seus próprios processos de aprendizagem e estratégias para melhorar seu desempenho.

Nessa perspectiva, Vasconcelos (2003) reforça a ideia de que a avaliação precisa ser dialógica e democrática, respeitando as individualidades dos estudantes e promovendo equidade. Ele argumenta que a avaliação tradicional muitas vezes reforça desigualdades, enquanto uma abordagem reflexiva e inclusiva pode transformar o ensino e garantir oportunidades mais justas para todos.

Hoffmann (2014), por sua vez, defende que a avaliação deve ser processual e contínua, voltada para o acompanhamento do desenvolvimento do aluno. Para essa autora, a transformação ocorre quando o professor assume o papel de mediador da aprendizagem, utilizando a avaliação como um recurso para compreender as necessidades dos alunos e reformular práticas pedagógicas. Portanto, a avaliação, quando utilizada como ferramenta de reflexão e transformação, permite que o ensino seja mais significativo e alinhado às necessidades reais dos estudantes.

Esteban (2009, p. 113) entende que a avaliação é “uma prática democrática, que valoriza o estudante como sujeito ativo no seu processo de construção do

² Ferramenta pedagógica é qualquer recurso, estratégia ou instrumento que o docente possa utilizar para garantir o processo ensino-aprendizagem. Ela é um meio de mediação entre o conhecimento e o estudante, facilitando sua aprendizagem e desenvolvimento. No âmbito da avaliação, constitui-se ferramenta pedagógica quizzes, roteiros diagnósticos, autoavaliação, provas etc.

conhecimento”. Desse modo, ao invés de ser um instrumento punitivo, ela é uma oportunidade de crescimento, para um ensino mais humano, crítico e democrático.

A mudança, é viabilizada quando a concepção de avaliação passa por mudanças de atitudes do professor, que deve assumir uma prática construtiva (Vasconcellos, 2003). Por isso, a avaliação precisa ser um instrumento de diálogo e reflexão, pois “avaliar significa compreender o processo educativo como um todo, identificando dificuldades e propondo alternativas para a aprendizagem” (Vasconcellos, 2003, p. 45). Nesse contexto, é essencial que o professor compreenda sua função não apenas como aplicador de provas e atribuidor de notas, mas como alguém que orienta, escuta e ajusta o ensino às necessidades dos estudantes.

Nessa compreensão, a prática avaliativa deve ser humanizada e dialógica respeitando o tempo e as particularidades de cada estudante (Freire, 1996). Para esse educador, ao reconhecer o erro como parte do aprendizado, essa compreensão contribui para uma formação mais significativa e menos excludente. Dessa forma, repensar a avaliação da aprendizagem é essencial para que ela cumpra sua função primordial: promover o desenvolvimento dos estudantes.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DO APORTE TEÓRICO ORGANIZADO

Nesta seção, apresenta-se a análise e discussão dos significados de avaliação da aprendizagem e erro como instrumentalização pedagógica, a partir da produção científica dos principais teóricos referenciados neste trabalho. Para isso, foram utilizadas quatro categorias de análise: descrever, informar, confrontar e reconstruir. Essas categorias analíticas são denominadas ações da linguagem da reflexão crítica, conforme defende Liberali (2008). Ao utilizar essas linguagens optou-se por analisar e discutir o tema investigado em uma perspectiva crítico-reflexiva.

4.1 Descrição: o que foi organizado bibliograficamente sobre avaliação da aprendizagem neste trabalho?

Na etapa do descrever, apontam-se os significados sobre a avaliação da aprendizagem, conforme levantamento bibliográfico. Diante disso, foi organizado um quadro explicativo com os seguintes pontos: referencial teórico, características e tipos de avaliação na visão dos autores referenciados.

QUADRO 1- Significados centrais sobre avaliação da aprendizagem.

Referencial Teórico	Tipos de Avaliação	Características
Luckesi (1997)	Avaliação Formativa	Processo contínuo, acompanha o aprendizado, identifica dificuldades e propõe melhorias.
Esteban (2009)	Avaliação Diagnóstica	Busca compreender o conhecimento prévio do aluno, permitindo ajustes pedagógicos.
Hoffmann (2014)	Avaliação Processual	Contínua e interativa, valoriza o percurso do aluno e não apenas o resultado final.
Perrenoud (1999)	Avaliação Reflexiva	Enfatiza o erro como parte do aprendizado e incentiva a metacognição dos alunos.
Neto e Aquino (2017)	Avaliação Qualitativa	Foca no desenvolvimento global do aluno, promovendo intervenções pedagógicas.
Mediano (1987)	Avaliação Punitiva	Uso inadequado da avaliação como instrumento de controle disciplinar.
Teixeira e Nunes (2010)	Avaliação Inclusiva	Valoriza a diversidade e o erro como parte da aprendizagem, promovendo equidade.
Hadji (2001)	Avaliação Contínua	Processo permanente que auxilia na construção do conhecimento.
Vasconcellos (2003)	Avaliação Dialógica	Promove a interação entre professor e aluno, respeitando a individualidade.
Freire (1996)	Avaliação Humanizada	Respeita o tempo e o desenvolvimento do estudante, promovendo autonomia.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

No aporte teórico estudado, é possível compreender os diferentes tipos de avaliação da aprendizagem e suas implicações no ensino, de acordo com os objetivos específicos pré-estabelecidos na pesquisa, bem como identificar abordagens avaliativas que promovam uma aprendizagem mais reflexiva. Dessa forma, o estudo teórico apontou diferentes significados de avaliação para os pesquisadores contemporâneos de avaliação, contudo eles se alinham aos tipos de avaliação que a literatura pedagógica já produziu historicamente.

Nesse contexto, é possível sinalizar três significados compartilhados de avaliação, considerando o quadro acima:

- I) Avaliação como foco no processo ensino-aprendizagem: envolve avaliação diagnóstica, processual, qualitativa e contínua.
- II) Avaliação com foco na abordagem e na interação: contempla avaliação reflexiva, dialógica, humanizada e inclusiva.
- III) Avaliação com foco na mensuração e impacto: engloba avaliação punitiva.

Compreende-se diante disso, que os significados I e II apontam para o tipo de avaliação formativa e diagnóstica, como destacado por Luckesi (2011, p. 82), ao

defender uma cultura de avaliativa que seja “diagnóstica e formativa, permitindo que os estudantes compreendam suas dificuldades e avancem no aprendizado”.

Ampliando essa compreensão, Hoffmann (2014) entende que a avaliação formativa é um processo interativo entre professor e aluno, permitindo um ensino mais reflexivo e ajustado às necessidades de cada um.

Em relação ao significado III, que focaliza a avaliação punitiva, parece se alinhar-se ao tipo de avaliação denominado por Luckesi (2011) como somativa. Esse tipo de avaliação volta-se para mensuração e impacto quantitativo na atribuição de notas.

A avaliação somativa, também chamada de classificatória, tem sido alvo de críticas justamente por seu caráter excludente e pouco sensível às particularidades do processo de aprendizagem. Ao priorizar a mensuração final do desempenho do aluno, ela tende a desconsiderar os caminhos percorridos, os avanços individuais e as diferentes formas de aprender.

Segundo Teixeira e Nunes (2008, p. 112), esse tipo de avaliação “não leva em conta as subjetividades e discrimina os modos diferentes de se perceber a aprendizagem”, o que evidencia sua limitação em promover uma educação mais inclusiva e formativa. Ao focar unicamente no produto final, a avaliação somativa pode reforçar desigualdades e falhar em reconhecer o potencial de cada estudante, tornando-se um instrumento de seleção em vez de um meio de desenvolvimento. Dessa forma, repensar essa prática torna-se importante para uma abordagem mais justa e humanizada da avaliação educacional.

Diante disso, ao olhar para os diferentes tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa parece que a maioria dos significados apontados pelos teóricos citados se alinham. Mediano (1987), por exemplo, critica a utilização da avaliação com fins punitivos, alertando que, quando mal utilizada, a avaliação pode se tornar um mecanismo de controle e repressão em vez de um instrumento de aprendizagem.

Esse contraponto evidencia a necessidade de se repensar práticas avaliativas tradicionais que reforçam a punição em vez da formação do aprendiz. Isso se constitui um desafio na implementação de avaliações diagnóstica e formativa, porque embora os significados apontados no quadro acima, em geral, apresentem um avanço teórico importante, há desafios na sua efetivação, pois as escolas ainda utilizam a avaliação como mecanismo classificatório, dificultando a adoção de práticas mais reflexivas,

qualitativas e inclusivas. Além disso, a formação docente nem sempre prepara os professores para aplicar avaliações formativas e diagnóstica de maneira eficaz.

Nessa ótica, os significados de avaliação apontado no quadro sugerem, em sua maioria, que a avaliação deve ir além da mera medição de desempenho e deve assumir um caráter mais humanizado, reflexivo e inclusivo. O desafio é transformar a avaliação em uma prática que promova o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes, respeitando suas trajetórias e individualidades.

4.2 Informação: que fundamentos os teóricos pesquisados apontam sobre o erro no contexto da avaliação da aprendizagem?

Na etapa do informar, foram selecionados fragmentos teóricos dos diferentes pesquisadores situados nesta pesquisa, destacando os argumentos sobre como percebem o erro no contexto da avaliação da aprendizagem, bem como quais são as ameaças e as oportunidades a serem observadas no contexto do erro no processo avaliativo. O quadro 2 abaixo destaca essas questões:

QUADRO 2- O erro na avaliação da aprendizagem: oportunidades e ameaças.

Referencial Teórico	Percepção do Erro	Oportunidades	Ameaças
Luckesi (1997)	Reconhecer a origem e a constituição de um erro, leva a superá-lo, com benefícios significativos para o crescimento.	O erro pode ser utilizado como um recurso pedagógico para promover reflexão e melhoria no aprendizado.	O erro ainda é frequentemente tratado como algo negativo, gerando tensão e insegurança nos alunos.
Esteban (2003)	O erro é um elemento constitutivo da aprendizagem e não uma simples falha a ser corrigida.	Permite que o erro seja um momento de mediação pedagógica, favorecendo a reestruturação do pensamento.	Professores podem ter dificuldades em mudar a concepção tradicional do erro como falha.
Hoffmann (2014)	A avaliação precisa ser compreendida como um processo contínuo de interação e reflexão, no qual o erro é um componente essencial para a reelaboração do conhecimento.	Oportunidade para o aluno compreender seu processo de aprendizagem de forma interativa.	Se a avaliação for vista apenas como controle, perde-se a interação reflexiva.
Perrenoud (1999)	O erro não deve ser tratado como uma falha do aluno, mas como um indício das suas hipóteses sobre o conhecimento, funcionando como ponto	Possibilita uma mudança de paradigma, tornando a avaliação um instrumento para diagnosticar e melhorar a aprendizagem.	Cultura escolar tradicional pode continuar associando erro à incompetência.

	de partida para novas aprendizagens.		
Neto e Aquino (2017)	O erro é parte da construção e deve ser analisado como um passo para o crescimento intelectual.	Amplia a compreensão do aluno sobre sua própria aprendizagem, favorecendo intervenções.	Desconsiderar o erro limita as possibilidades de aprendizagem personalizada.
Mediano (1987)	O erro, quando penalizado, torna-se símbolo de fracasso e disciplina; distorce o papel pedagógico da avaliação.	Possibilita mudança de perspectiva se tratado como diagnóstico e não como punição.	A cultura punitiva escolar fortalece a exclusão e o medo.
Teixeira e Nunes (2010)	O erro foi tratado como símbolo de fracasso e ignorância historicamente, reforçando práticas excludentes.	Avaliação inclusiva pode transformar o erro em uma ferramenta pedagógica positiva.	Modelos tradicionais de ensino podem resistir à mudança na percepção do erro.
Hadji (2001)	O erro não deve ser penalizado, mas analisado e utilizado como base para novas aprendizagens.	Permite intervenções pedagógicas adequadas para superar dificuldades.	Penalização do erro ainda ocorre em ambientes que priorizam a nota ao processo.
Vasconcellos (2003)	Avaliar significa compreender o processo educativo como um todo, identificando dificuldades e propondo alternativas para a aprendizagem.	Estimula a avaliação dialógica, promovendo um ensino mais justo e inclusivo.	A prática avaliativa pode ser limitada por estruturas educacionais engessadas.
Freire (1996)	O erro é parte do processo de formação crítica e deve ser acolhido com respeito e diálogo.	Valoriza o erro como oportunidade de reflexão e recomeço.	A avaliação tradicional transforma o erro em motivo de exclusão ou inferiorização.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

O quadro 2 aponta diferentes olhares dos teóricos estudados em relação ao erro no contexto da avaliação da aprendizagem. A partir disso, apontou-se oportunidades e ameaças a serem analisadas nessa conjuntura.

No âmbito das oportunidades, os teóricos apontam para o seguinte significado: O erro com ferramenta de aprendizagem e não como fracasso.

Para Luckesi (1997), Esteban (2003) e Perrenoud (1999), a valorização positiva do erro permite que o aprendiz reflita e reelabore novas ideias e saberes, avançado no conhecimento.

Hadji (2001) e Hoffmann (2014), destacam que a avaliação deve ser um processo contínuo e interativo, permitindo ajustes no ensino para atender às necessidades individuais dos estudantes. Isso amplia as possibilidades de

aprendizado, pois o estudante recebe retornos frequentes e pode modificar sua trajetória educacional de forma consciente.

Freire (1996), Vasconcellos (2003) e Teixeira e Nunes (2010) enfatizam que a avaliação deve ser dialógica e respeitar a diversidade dos estudantes, promovendo equidade e participação ativa. Essa abordagem favorece um ambiente escolar mais democrático, onde os alunos se sentem acolhidos e motivados a aprender sem receio de exclusão ou julgamento quando errarem.

Fica evidente que a perspectiva de olhar para o erro como ferramenta de aprendizagem e não como fracasso transforma a avaliação em um instrumento pedagógico, estimulando o pensamento crítico e a autonomia do estudante, além de reduzir o medo do erro como punição.

No âmbito das ameaças, os teóricos apontam para os seguintes significados:

- I) A avaliação como instrumento de controle e punição;
- II) A avaliação como enfoque tradicional e classificatório;
- III) Ansiedade e medo associado à avaliação.

O primeiro significado, a avaliação como instrumento de controle e punição, tem em Mediano (1987) uma crítica: a prática de usar a avaliação como ferramenta disciplinadora, cria um ambiente de medo e autoritarismo. Essa situação desvirtua o verdadeiro propósito da avaliação, levando os alunos a encará-la como uma ameaça, em vez de uma oportunidade de aprendizado.

O segundo significado, o enfoque tradicional e classificatório, tem em Hadji (2001) a compreensão que esse tipo de perspectiva se constitui uma ameaça, porque a visão tradicional da avaliação baseada apenas em notas e aprovações ainda é predominante em muitos contextos, dificultando uma abordagem mais processual e significativa. Esse modelo reforça desigualdades e não considera o desenvolvimento do aluno como um todo, limitando o potencial da avaliação como ferramenta pedagógica.

O terceiro significado, ansiedade e medo associado à avaliação, tem em Luckesi (1997) o entendimento que práticas avaliativas punitivas geram sentimento de culpa e insegurança nos alunos, prejudicando sua motivação e desempenho. Um ambiente de pressão excessiva pode resultar em bloqueios emocionais e dificuldade de aprendizado, afastando os estudantes do processo educativo.

Sendo assim, a avaliação pode ser um poderoso instrumento pedagógico quando utilizada de forma formativa, contínua e inclusiva, constitui-se uma

oportunidade. No entanto, ainda existem desafios e/ou ameaças como a cultura do medo e da punição, que precisam ser superados para que o processo avaliativo contribua efetivamente para o desenvolvimento dos estudantes.

4.3 Confrontação: de que maneira olhar para o erro contribui para a reorganização da avaliação da aprendizagem?

Na etapa de confrontação, diferentes perspectivas sobre o erro foram comparadas, identificando concordâncias e contrapontos na percepção do erro, conforme os estudos dos autores referenciados, a fim de analisar de que maneira olhar para o erro fortalece ou minimiza a reorganização da avaliação da aprendizagem. Para isso, foi produzido o quadro 3, realçando essa discussão.

QUADRO 3- Visão do erro na avaliação: concordâncias e contrapontos.

Referencial teórico	Visão do erro	Concordâncias	Contrapontos
Luckesi (1997)	O erro é parte natural da aprendizagem. Deve ser tratado com sensibilidade pedagógica e como oportunidade de reflexão, superação e desenvolvimento do aluno.	Concorda com a abordagem formativa e não punitiva do erro.	Destaca com ênfase o impacto emocional negativo (culpa, medo, ansiedade) gerado pela avaliação punitiva.
Esteban (2003)	O erro revela o processo de construção do conhecimento e deve ser compreendido pelo professor para auxiliar no desenvolvimento do aluno.	Enxerga o erro como constitutivo da aprendizagem.	Não menciona explicitamente os aspectos afetivos ou emocionais relacionados ao erro.
Hoffmann (2014)	O erro é essencial na reelaboração do conhecimento. Deve ser acolhido dentro de um processo avaliativo contínuo e reflexivo.	Valoriza o erro como possibilidade pedagógica e prática dialógica.	(Não se aplica)
Perrenoud (1999)	O erro é indício de hipóteses do aluno. Deve ser ponto de partida para novas aprendizagens e objeto de análise pedagógica.	Vê o erro como sinal do raciocínio do aluno e ponto para intervenção educativa.	Crítica a cultura punitiva da escola.
Neto e Aquino (2009)	O erro permite autocompreensão e deve ser parte de uma avaliação formativa, orientada ao crescimento intelectual do aluno.	Defende a ideia de que a avaliação deve ser contínua e significativa.	Menos foco na afetividade, mais no papel diagnóstico e reflexivo do erro.

Mediano (1987)	A avaliação é, muitas vezes, usada como instrumento de punição e controle. O erro torna-se símbolo de indisciplina, distorcendo seu papel pedagógico.	Crítica os efeitos negativos do uso autoritário da avaliação.	(Não se aplica)
Teixeira e Nunes (2010)	Ressignificam o erro como mediação pedagógica. Deve ser valorizado na perspectiva inclusiva. Historicamente tratado como fracasso.	Defende a ideia de avaliação inclusiva e humanizada.	Ênfase na dimensão histórica e social excludente da avaliação, menos na formativa.
Freire (1996)	O erro é parte do processo de formação crítica e deve ser acolhido. A avaliação deve ser dialógica e respeitar o tempo do aluno.	Fortalece a visão cultural e transformadora do aprendiz a partir do erro.	Muitos professores colocam menos foco na aquisição de conhecimento, evitando a memorização.
Hadji (2001)	O erro deve ser analisado, não penalizado. Serve de base para novas aprendizagens dentro de um processo contínuo.	Alinha-se à perspectiva formativa da avaliação.	Menor destaque aos aspectos afetivos ou sociais do erro.
Vasconcellos (2003)	Avaliação deve ser um processo de reflexão. O erro deve orientar alternativas para a aprendizagem e não ser um mecanismo de exclusão.	Defende uma prática dialógica.	Enfatiza o papel da avaliação como reflexão do processo, não como fim em si mesmo.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

O quadro 3, visão do erro, aponta concordâncias e contrapontos nos significados atribuídos pelos os teóricos no que compete a discussão sobre o erro no processo avaliativo dos estudantes. As principais concordâncias identificadas foram:

a) O erro como parte do processo de aprendizagem: todos os teóricos citados no quadro acima criticam a visão tradicional do erro como falha e reforçam sua função construtiva no processo educativo.

b) Rejeição à avaliação punitiva: existe consenso entre os teóricos citados de que o uso autoritário e classificatório da avaliação prejudica o processo de ensino-aprendizagem.

c) Valorização da avaliação formativa e diagnóstica: a maioria dos autores defende a avaliação contínua, dialógica e reflexiva como caminho para um ensino mais justo e eficaz que contemple o erro como instrumento pedagógico.

Quanto aos contrapontos identificados, as principais foram:

a) Ênfase emocional versus técnica: enquanto autores como Luckesi (1997) e Mediano (1987) ressaltam os efeitos afetivos do erro (medo, ansiedade), outros, como Hadji (2001) e Neto e Aquino (2017), concentram-se mais em seu papel diagnóstico.

Os contrapontos identificados entre os autores evidenciam os desafios do campo da avaliação educacional. A tensão entre a ênfase emocional e a técnica demonstra que o erro pode ser compreendido tanto como um fenômeno afetivo, que impacta a autoconfiança do aluno, quanto como um instrumento diagnóstico, útil à reorientação da aprendizagem.

b) Perspectiva social e inclusiva: Teixeira e Nunes (2010) e, também, Freire (1996) destacam a necessidade de uma avaliação inclusiva e contextualizada socialmente, ponto menos presente em autores de abordagem mais cognitivistas.

Observa-se que um contraste entre abordagens mais críticas e inclusivas, que enfatizam o papel social e emancipador da avaliação, e aquelas de orientação mais cognitivista, centradas em aspectos individuais do processo de aprendizagem, são apenas formas de olhar para o erro no processo da avaliação. Essa diferença aponta para visões distintas sobre o papel da escola e do educador na construção do conhecimento.

Em geral, os teóricos apontados apresentam distintas fundamentações científicas que contribuem para ampliar o debate sobre o uso do erro na avaliação da aprendizagem. Por exemplo, os teóricos partem de uma crítica político-pedagógica, buscando suscitar transformações nas práticas escolares a partir de uma análise das condições sociais e históricas que as determinam.

Dessa forma, compreender essas convergências e contrapontos apontados no quadro 3, não é apenas reconhecer diferentes pontos de vista, mas também perceber a riqueza teórica e prática que elas trazem para a construção de uma avaliação mais humana, democrática e transformadora sobre a avaliação no contexto escolar.

4.4 Reconstrução: como o pedagogo pode agir diferente no uso do erro no contexto de avaliação da aprendizagem?

No que tange a fase de reconstrução, buscou-se articular os achados teóricos da pesquisa, considerando implicações pedagógicas e possíveis contribuições para uma abordagem mais reflexiva e formativa da avaliação da aprendizagem na ação da

pesquisadora e produtora deste trabalho, bem como pedagoga em formação. Para isso, foi produzido o quadro 4, realçando essa discussão.

QUADRO 4- Implicações e contribuições pedagógicas do uso positivo do erro por pedagogos no processo avaliativo escolar

Eixo de discussão	Implicações pedagógicas	Contribuições do uso do erro	Referências
Avaliação como processo formativo	Avaliar vai além de medir; deve apoiar o desenvolvimento contínuo.	O erro torna-se oportunidade de identificar dificuldades e promover aprendizagens.	Luckesi (2011); Hoffmann (2014); Neto e Aquino (2009).
Cultura escolar do medo do erro	Ambientes escolares frequentemente associam erro a fracasso.	Superar essa cultura promove ambientes mais abertos à aprendizagem significativa.	Luckesi (1997); Vasconcellos (2003)
Ressignificação do erro	Necessidade de transformar o erro em etapa do processo de aprender, e não em punição.	Promove o desenvolvimento da autoconfiança e da autonomia dos estudantes.	Perrenoud (1999); Hoffman (2014)
Ambiente emocionalmente seguro	Criar um espaço em que o erro seja acolhido sem julgamento.	Estudantes se arriscam mais, participam ativamente e constroem conhecimento.	Perrenoud (1999); Freire (1996)
Avaliação como mediação	Avaliação deve dialogar com as necessidades reais dos estudantes.	O erro é analisado junto ao aluno, favorecendo reflexão e superação.	Hoffmann (2014); Vasconcellos (2003)
A aprendizagem como percurso individual	Reconhecimento de ritmos e trajetórias diferentes de aprendizagem.	O erro ajuda a mapear esse percurso e a personalizar intervenções pedagógicas.	Neto e Aquino (2009)
Mudança de mentalidade docente	É necessário que o professor reveja suas práticas e concepções avaliativas.	O erro passa a ser compreendido como aliado da aprendizagem, não seu inimigo.	Vasconcellos (2003); Luckesi (2011)
Participação do estudante na avaliação	Estudantes devem compreender seus erros e ter voz ativa na reconstrução do conhecimento.	A autoavaliação se fortalece, tornando o aluno protagonista da própria aprendizagem.	Hoffmann (2014); Vasconcellos (2003)
Avaliação inclusiva e reflexiva	A prática avaliativa precisa considerar o contexto social e as diversidades.	O erro é visto sob múltiplas perspectivas, evitando julgamentos homogêneos e excludentes.	Freire (1996); Teixeira e Nunes (2010)

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

O quadro 4, apresenta elementos que colaboram para pensar o papel do pedagogo no processo de avaliação da aprendizagem. Para agir de forma diferente no uso do erro nesse contexto, o pedagogo precisa, primeiramente, resignificar sua compreensão sobre o erro. Isso implica abandoná-lo como um indicador exclusivo de

fracasso ou de incompetência e passar a reconhecê-lo como parte fundamental do processo de aprender, como defendem Perrenoud (1999) e Hoffmann (2014).

Segundo o quadro acima, uma das principais transformações necessárias é criar um ambiente emocionalmente seguro, onde o erro seja acolhido e discutido, e não punido. Isso requer do pedagogo uma postura de escuta ativa, empatia e abertura ao diálogo com o estudante, o que transforma a avaliação em um processo formativo e mediador, conforme propõe Hoffmann (2014).

Além disso, o pedagogo pode investir em estratégias avaliativas que priorizem o percurso do estudante, e não apenas o produto final. Isso significa observar os erros como pistas para compreender as dificuldades de cada aluno e planejar intervenções pedagógicas personalizadas. Ao valorizar o percurso, Neto e Aquino (2009) compreendem que, o erro passa a ser visto como uma ferramenta diagnóstica que orienta o ensino e respeita o ritmo de aprendizagem de cada sujeito.

Outro aspecto importante é envolver o estudante no processo avaliativo, promovendo momentos de autoavaliação e reflexão sobre os próprios erros. Essa participação ativa permite que o aluno compreenda suas dificuldades e se responsabilize por sua evolução, como reforçam Vasconcellos (2003) e Hoffmann (2014).

Considerando isso, acrescenta-se que o pedagogo precisa também romper com a lógica classificatória e excludente que ainda predomina em muitas práticas escolares. Inspirado por Freire (1996) e por autores como Luckesi (1997), é necessário compreender que a avaliação deve ser um instrumento de emancipação e inclusão, e não de julgamento. O erro, nesse contexto, torna-se um degrau para o avanço cognitivo, emocional e social do aluno.

Vale ressaltar que a avaliação da aprendizagem, quando vista apenas como um instrumento de mensuração e atribuição de notas, perde seu potencial educativo e formativo. Durante a trajetória acadêmica e experiência prática desta pesquisadora, foi observado que muitos estudantes associam a avaliação ao medo do erro e à possibilidade de fracasso, em vez de enxergá-la como uma oportunidade de crescimento. Esse cenário reforça a necessidade de ressignificar o papel da avaliação, tornando-a um processo contínuo de aprendizado e reflexão.

Luckesi (2011), argumenta que a avaliação deve ser um meio para o aprimoramento do ensino e não um mecanismo de punição. Ele destaca que, ao longo dos anos, a escola consolidou uma cultura de avaliação baseada na cobrança e na

penalização do erro, o que gera ansiedade nos estudantes e limita sua capacidade de explorar e construir conhecimento. Enquanto pesquisadora no âmbito da pedagogia, tem-se a percepção de que muitos estudantes, ao errarem em uma atividade, sentem-se desencorajados, como se o erro fosse um sinal de incompetência e não uma etapa natural do aprendizado.

Perrenoud (1999), reforça essa ideia ao afirmar que o erro é um elemento fundamental no desenvolvimento das competências cognitivas. Segundo ele, o professor deve criar um ambiente seguro para que os estudantes possam errar sem medo, pois é a partir da análise do erro que o aprendizado se consolida. Esse pensamento dialoga com a experiência em sala de aula, em momentos de estágios, em que foi percebido que os estudantes que se sentem mais à vontade para errar e tentar novamente demonstram maior progresso ao longo do tempo.

Além disso, Hoffmann (2014) propõe que a avaliação seja mediadora, ou seja, um processo no qual o professor compreenda as dificuldades dos estudantes e os ajude a superar suas limitações. Para a autora, o papel do educador não deve se restringir a corrigir provas e atribuir notas, mas sim atuar como um facilitador da aprendizagem, promovendo momentos de reflexão e autoavaliação. Essa abordagem vai ao encontro da necessidade de transformar a avaliação em um processo dialógico, no qual o aluno compreenda seus erros e tenha a chance de reconstruir seu conhecimento.

Ao analisar as diferentes perspectivas teóricas, principalmente com foco no quadro 4, fica evidente que a avaliação precisa ser reformulada para atender às reais necessidades dos estudantes. Neto e Aquino (2017), afirmam que a escola deve abandonar a visão tradicional de avaliação como mecanismo classificatório e adotar um modelo que valorize o percurso da aprendizagem. Eles destacam que “o erro não é um obstáculo, mas sim uma ferramenta essencial para o avanço do conhecimento” (Neto; Aquino, 2017, p. 63). Essa reflexão é essencial para que os pedagogos e demais educadores compreendam que a aprendizagem é um processo contínuo e que cada estudante tem seu próprio ritmo e desafios.

A partir dessa discussão, constata-se que a mudança na prática avaliativa exige uma transformação na mentalidade dos professores e das instituições de ensino, como sugere Vasconcellos (2003). Ele enfatiza que a avaliação precisa ser participativa e democrática, permitindo que o aluno tenha voz ativa no processo e compreenda sua evolução de maneira mais significativa. Para isso, é fundamental que

o pedagogo esteja aberto a repensar suas práticas e adotar estratégias que favoreçam uma avaliação mais reflexiva e inclusiva.

A resignificação, portanto, do erro no contexto avaliativo não se trata apenas de uma mudança metodológica, mas sim de uma mudança cultural dentro da educação. Para que isso aconteça, é necessário um compromisso coletivo de pedagogos, professores, gestores e estudantes na construção de uma nova concepção de avaliação, que enxergue o erro como um degrau para a aprendizagem e não como um sinal de fracasso.

Assim, agir diferente no uso do erro exige do pedagogo uma mudança de olhar, de postura e de prática, promovendo uma cultura avaliativa mais humana, reflexiva, inclusiva e comprometida com o real sentido da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo compreender a avaliação da aprendizagem como uma ferramenta que valoriza o erro e o utiliza como ponto de partida para o processo de construção do conhecimento. Por meio de uma revisão bibliográfica, foi possível analisar concepções teóricas que rompem com a lógica punitiva da avaliação tradicional e defendem uma abordagem mais formativa, dialógica e humana.

Pesquisadores como Luckesi (2011), Perrenoud (1999), Hoffmann (2014), Neto e Aquino (2004), entre outros, contribuíram significativamente para esse debate ao evidenciarem que o erro, quando compreendido como parte integrante da aprendizagem, pode se transformar em uma oportunidade de reflexão, intervenção pedagógica e avanço do estudante. A avaliação, portanto, não deve ser encarada como um fim em si mesma, mas como parte do processo educativo, com foco no desenvolvimento contínuo do aluno.

A pesquisa demonstrou que, embora ainda haja uma cultura avaliativa voltada para a classificação e seleção, há movimentos pedagógicos importantes que buscam ressignificar a prática avaliativa na escola, especialmente quando essa se alinha a uma concepção de ensino-aprendizagem mais acolhedora e crítica. A valorização do erro, nesse contexto, representa uma ruptura com a lógica da punição e um avanço na construção de uma educação mais justa e comprometida com o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Entende-se que o trabalho do professor é fundamental nesse processo, pois cabe a ele (re)pensar suas práticas, construir instrumentos avaliativos coerentes com os objetivos de aprendizagem e, principalmente, adotar uma postura ética, reflexiva e sensível diante das trajetórias singulares dos estudantes. Avaliar é, sobretudo, um ato de escuta, diálogo e cuidado.

Como sugestão para pesquisas futuras, recomenda-se a realização de estudos de campo que investiguem como professores de diferentes etapas da educação básica compreendem e aplicam uma avaliação formativa que reconhece o erro como potencialidade. Além disso, seria relevante observar experiências concretas em sala de aula onde o erro é trabalhado como parte ativa do processo de ensino-aprendizagem.

Conclui-se, portanto, que a avaliação da aprendizagem, quando compreendida e praticada sob uma perspectiva humanizada e transformadora, pode contribuir para a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e significativa para todos os envolvidos no processo educativo.

REFERÊNCIAS

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação**: entre o controle e a emancipação. Cadernos Cedes, Campinas, SP, n. 48, p. 18-27, dez. 1999.

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

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação**: tensões entre a exclusão e a emancipação. Petrópolis: Vozes, 2009.

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

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1991.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1998.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 20. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Taubaté – SP: Cabral editora e Livraria Universitária, 2008.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997. 180 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MEDIANO, Zélia D. **Avaliação da Aprendizagem na Escola de 1º grau**. 1987. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/edusel/article/view/2622/2573>>. Acesso em: 12 novembro 2024.

NETO, Ana Lúcia Gomes Cavalcanti; AQUINO, Josefa de Lima Fernandes. **A Avaliação da aprendizagem como um ato amoroso**: o que o professor pratica?

2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n2/10.pdf>. Acesso em: 2 junho 2024.

NETO, João & AQUINO, Júlio. **Avaliação educacional e o papel do erro no ensino**. São Paulo: Editora educativa, 2017.

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

TEIXEIRA, Josele; NUNES, Liliane. **Avaliação da aprendizagem**: da teoria à prática. Rio de Janeiro: Wak ed. 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem**: prática mediadora, participativa e democrática. 6. Ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VIGOTSKY, L. S. A. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.