



**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DA PRÁXIS  
PEDAGÓGICA**

**LEARNING ASSESSMENT AS A CONSTITUTIVE ELEMENT OF PEDAGOGICAL PRACTICE  
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DE LA PRAXIS  
PEDAGÓGICA**

**Andréa Queila de Barros e Silva**

**Orientadora: Rozineide Iraci Pereira da Silva**

**RESUMO:** O presente artigo busca averiguar a avaliação da aprendizagem como componente da práxis pedagógica, percebendo-a não como um método isolado, mas como eixo integrador e intrínseco ao ato de ensinar. A investigação parte da estimativa de que a avaliação, quando amparada por um propósito pedagógico evidente e por um compromisso ético e político com a formação humana integral, aponta-se como um suporte estrutural de um ensino comprometido com a autonomia dos indivíduos e com a mudança social. À luz metodológica, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, elaborada por meio de revisão bibliográfica narrativa. A literatura é norteada a partir dos estudos de referenciais teóricos da pedagogia crítica brasileira e da teoria da avaliação educacional, de autores como Luckesi, Freire, Franco, Hoffmann, Vasconcellos, Pimenta, Alarcão e Imbernón, selecionadas devido a pertinência teórica e de sua articulação com os eixos temáticos investigados. O procedimento de análise compôs-se na leitura analítica e interpretativa das obras que integram o corpus, com enfoque na identificação e no aprofundamento das seguintes categorias conceituais: práxis pedagógica, avaliação formativa, mediação pedagógica, reflexividade docente e intencionalidade ético-política. Os resultados da análise bibliográfica revelam que a avaliação da aprendizagem somente exerce sua função pedagógica plena quando agregada ao planejamento, à execução e à reflexão sobre o ensino, configurando-se como diagnóstico, possibilitando uma intervenção pedagógica a serviço da aprendizagem de todos os discentes. Logo, a ressignificação da avaliação — do parecer classificatório à mediação pedagógica — exige uma mudança profunda na perspectiva de educação, reposicionando o professor como ser reflexivo, ético e político engajado com uma educação de qualidade.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem. Práxis pedagógica. Avaliação formativa.



**ABSTRACT:** This article aims to examine the assessment of learning as a component of pedagogical practice, seeing it not as an isolated method but as an integrating element inherent to the act of teaching. The investigation is based on the idea that assessment, when supported by a clear pedagogical purpose and an ethical and political commitment to holistic human development, serves as a structural support for teaching that promotes individual autonomy and social change. Methodologically, it is a qualitative study conducted through a narrative literature review. The literature is guided by studies from Brazilian critical pedagogy and educational assessment theory, including authors such as Luckesi, Freire, Franco, Hoffmann, Vasconcellos, Pimenta, Alarcão, and Imbernón, selected for their theoretical relevance and connection to the thematic areas explored. The analysis procedure consisted of an analytical and interpretative reading of the works that make up the corpus, focusing on identifying and deepening the following conceptual categories: pedagogical praxis, formative assessment, pedagogical mediation, teacher reflexivity, and ethical-political intentionality. The results of the literature analysis show that learning assessment only fully fulfills its pedagogical role when combined with planning, execution, and reflection on teaching, acting as a diagnostic tool that allows for pedagogical intervention in service of all students' learning. Therefore, rethinking assessment — from a grading report to pedagogical mediation — requires a profound shift in the educational perspective, repositioning the teacher as a reflective, ethical, and political agent committed to quality education.

**Keywords:** Learning assessment. Pedagogical praxis. Formative assessment.

**RESUMEN:** El presente artículo busca analizar la evaluación del aprendizaje como un componente de la praxis pedagógica, viéndola no como un método aislado, sino como un eje integrador e intrínseco al acto de enseñar. La investigación parte de la estimación de que la evaluación, cuando está respaldada por un propósito pedagógico evidente y por un compromiso ético y político con la formación humana integral, se presenta como un soporte estructural de una enseñanza comprometida con la autonomía de los individuos y con el cambio social. Desde el punto de vista metodológico, se trata de una investigación de naturaleza cualitativa, elaborada mediante una revisión bibliográfica narrativa. La literatura se guía a partir de los estudios de referentes teóricos de la pedagogía crítica brasileña y de la teoría de la evaluación educativa, de autores como Luckesi, Freire, Franco, Hoffmann, Vasconcellos, Pimenta, Alarcão e Imbernón, seleccionados por su pertinencia teórica y por su relación con los ejes temáticos investigados. El procedimiento de análisis se basó en la lectura analítica e interpretativa de las obras que integran el corpus, con enfoque en la identificación y profundización de las siguientes categorías conceptuales: praxis pedagógica, evaluación formativa, mediación pedagógica, reflexividad docente e intencionalidad ético-política. Los resultados del análisis bibliográfico revelan que la evaluación del aprendizaje solo cumple su función pedagógica plena cuando se integra con la planificación, la ejecución y la reflexión sobre la enseñanza, configurándose como diagnóstico y permitiendo una intervención pedagógica al servicio del aprendizaje de todos los estudiantes. Por lo tanto, la resignificación de la evaluación — del juicio clasificatorio a la mediación pedagógica — requiere un cambio profundo en la perspectiva de la educación, repositionando al docente como un ser reflexivo, ético y político, comprometido con una educación de calidad.

**Palabras clave:** Evaluación del aprendizaje. Práctica pedagógica. Evaluación formativa.



## INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem institui um dos temas mais complexos e polemizados na esfera da educação contemporânea. A avaliação transparece no processo avaliativo, em sua essência, como uma ação pedagógica profundamente impregnada de propósitos, valores e concepções de mundo. Entendê-la como componente constitutivo da práxis pedagógica denota situá-la no interior de uma prática reflexiva, crítica e transformadora, em que teoria e prática se vinculam de forma inseparável na elaboração do conhecimento e na formação humana dos indivíduos integrantes no processo educativo.

Ao longo da história, a avaliação da aprendizagem tem sido analisada, em grande parte das práticas escolares, como um instrumento de controle, classificação e julgamento dos discentes, desvinculada do processo de ensino e desprovida de sua função mediadora e formativa. Esse panorama tecnicista e reducionista, adquirido de concepções positivistas da educação, tem cooperado para a reprodução de raciocínios excludentes e para a perda do sentido pedagógico da avaliação. Autores como Luckesi (2011) e Hoffmann (2014) sinalizam firmemente essa distorção, ao assegurarem que o processo avaliativo não pode se reduzir à mera ação de averiguar, conceder notas e classificar, todavia deve integrar-se em um processo contínuo de acompanhamento, diagnóstico e intervenção pedagógica norteada à aprendizagem dos sujeitos.

A percepção de práxis, no contexto deste trabalho, fundamenta-se na matriz teórica introduzida por Karl Marx (2010) e concebida por Vázquez (2011), para quem a práxis se estabelece como a indissociabilidade dialética entre planejamento e execução transformadora da realidade. No âmbito pedagógico, essa concepção ganha significância ao nortear a prática docente não como singela execução de métodos, mas como ação intencional, consciente e politicamente comprometida com a emancipação dos indivíduos. Corroborando Santoro (2000) e Pimenta (2012) aprofundam essa perspectiva ao posicionarem a práxis pedagógica como núcleo integrante da identidade docente, constatando que o ensino é uma atividade que se constrói no conflito permanente entre o saber e o fazer, entre a experiência vivida e a reflexão teórica.

Por esse prisma, a avaliação da aprendizagem se agrega ao próprio ato educativo, situando-se como agente transformador. Libâneo (2013) aponta que a ação pedagógica está atrelada a componentes diretamente vinculados ao processo avaliativo e que apenas se concretizam integralmente quando estão estruturados por um firme propósito. Esteban (2013), sugere uma revisão crítica das práticas avaliativas, que suplante a exclusão, que fomenta a equidade e a valorização das múltiplas aprendizagens dos indivíduos.

A avaliação formativa, conceito implementado e estruturado por Perrenoud (1999) e aprofundado por Wiliam (2011), aflora como uma das expressões mais consistentes da avaliação como práxis pedagógica. Ao sugerir que o docente avalie continuamente, ajustando metodologia de ensino aos déficits de aprendizagem, essa estratégia situa a avaliação em sua atribuição essencialmente pedagógica e mediadora. Freire (2014) assegura que ensinar demanda respeito à autonomia do educando e comprometimento sua



dignidade, elementos que devem conduzir toda e qualquer prática avaliativa que se pretenda humanizadora e emancipatória.

Diante desse panorama, o presente artigo investiga o processo avaliativo como parte integrante da práxis pedagógica, a partir da literatura crítica e reflexiva que encadeie os fundamentos filosóficos da práxis com as dimensões teóricas e práticas da avaliação no âmbito educacional. Em conformidade a esse fato, busca-se compreender de que maneira as concepções e práticas avaliativas docentes exprimem ou divergem uma práxis pedagógica comprometida com a formação integral, a emancipação dos sujeitos e a transformação do contexto escolar.

Espera-se que os resultados deste estudo colaborem para o aprofundamento do debate acerca do papel pedagógico da avaliação, notabilizando a precisão de uma ressignificação das práticas avaliativas à luz de uma práxis docente crítica, reflexiva e eticamente comprometida. Ao encadear autores de distintas tradições teóricas, da filosofia marxista à pedagogia crítica, da avaliação formativa à didática contemporânea, visa-se ofertar um quadro teórico abrangente e coerente que auxilie professores, pesquisadores e gestores educacionais a repensarem a avaliação não como fim em si mesma, mas como mecanismo de mediação pedagógica à disposição da aprendizagem e da humanização. A pesquisa está elaborada em cinco tópicos temáticos que exploram os fundamentos conceituais da práxis pedagógica, as dimensões mediadoras e formativas da avaliação, os integrantes da ação pedagógica, a reflexividade docente e, por fim, o propósito ético e político que deve nortear toda prática avaliativa comprometida com a educação como ato de transformação social.

## **METODOLOGIA**

O presente artigo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica narrativa.

Severino (2013) define a pesquisa bibliográfica como uma replicação de fatos que já foram investigados e que estão disponíveis por instrumentos científicos, disponibiliza informações dessas fontes cujos pesquisadores são devidamente registrados.

À luz de Severino (2013), a aprendizagem não é construída desde a coleta de dados em campo, entretanto aprimorada pelo diálogo crítico, analítico e interpretativo entre as fontes teóricas que integram o corpus da investigação. Logo, trata-se, de uma modalidade de pesquisa científica rigorosa e epistemologicamente legítima, que possibilita ao pesquisador aprofundar a percepção de um determinado aspecto a partir da organização e da criticidade associada a sua produção teórica.

A escolha pela pesquisa exclusivamente bibliográfica justifica-se pela natureza extremamente teórica e do conceito do tema investigado. A avaliação da aprendizagem como componente integrante da práxis pedagógica é um tópico que se situa no plano das concepções, dos fundamentos filosóficos e das orientações epistemológicas que amparam as práticas educativas, razão pela qual sua investigação requer, antes de qualquer intervenção empírica, um rigoroso aprofundamento do quadro teórico disponível.



Gil (2002) declara que a pesquisa bibliográfica possibilita ao investigador uma maior abordagem muito mais ampla em comparação a um outro tipo, o que a torna ainda mais relevante quando a pesquisa exige um domínio conceitual e histórico em sua totalidade.

Sob esse viés, Lima e Miotto (2007) enfatizam que a pesquisa bibliográfica fomenta uma busca esmiuçada ao que se pesquisa, e que não se limita à simples consulta a fontes, exigindo rigor analítico e postura investigativa permanente.

O procedimento adotado é a revisão bibliográfica de caráter narrativo, modalidade que se diferencia da revisão sistemática por defender uma abordagem interpretativa, reflexiva e crítica da literatura consultada, em detrimento de normas rígidas e critérios quantitativos de seleção.

De acordo com Rother (2007), a revisão narrativa é pertinente para retratar e argumentar sobre o tema em discussão abordando os aspectos teórico ou contextual, a partir da análise da literatura publicada em livros e artigos científicos, à luz do autor. Essa modalidade possibilita a formação de relações, convergências e tensionamentos entre diferentes concepções teóricas, fomentando a construção de sínteses conceituais consistentes e coerentes com os objetivos da investigação.

Vale ressaltar que, por referir-se a uma pesquisa puramente bibliográfica, não foram realizados procedimentos de coleta de dados em campo, tais como entrevistas, observações, aplicação de questionários ou qualquer outra forma de interação direta com sujeitos de pesquisa.

O corpus bibliográfico foi constituído por obras de referência da pedagogia crítica brasileira e da teoria da avaliação educacional, escolhidas em razão de sua relevância teórica, de sua consistência epistemológica e de sua articulação com os eixos temáticos investigados. Constituem esse corpus autores cujas contribuições são fundamentais acerca da avaliação da aprendizagem em suas dimensões pedagógica, ética e política, entre os quais se destacam: Luckesi (2011), Hoffmann (2014), Vasconcellos (2014), Esteban (2010), Freire (2014), Pimenta (2012), Libâneo (2013), Perrenoud (1999), Wiliam (2011), Vázquez (2011), Karl Marx (2010) e Santoro (2000).

Ademais a seleção dessas obras obedeceu a critérios de pertinência temática, representatividade teórica e capacidade de interlocução entre si, de modo a garantir a consistência interna e a coerência epistemológica do quadro de referências utilizado ao longo da análise.

O procedimento de análise consistiu na leitura analítica, interpretativa e crítica das obras que constituem o corpus, norteadas pela identificação e pelo aprofundamento das seguintes categorias conceituais, estabelecidas com base nos objetivos da investigação e no referencial teórico adotado: práxis pedagógica, avaliação formativa, mediação pedagógica, reflexividade docente e intencionalidade ético-política. Essas categorias funcionaram como pilares da análise, direcionando o olhar do pesquisador sobre a literatura consultada e concedendo a organização temática e a articulação crítica dos conteúdos investigados.

A análise não se restringiu à descrição das posições individuais de cada autor, todavia buscou consolidar relações, diálogos e sínteses entre as diferentes concepções teóricas,



em um movimento interpretativo que tem por objetivo a construção de uma compreensão articulada, aprofundada e coerente do objeto de estudo.

A fundamentação teórica foi organizada em cinco seções temáticas que se estruturam de forma progressiva e interligada, evidenciando uma trajetória lógica e epistemológica que parte dos fundamentos filosóficos da práxis para obter as implicações concretas da avaliação na prática docente. A primeira seção situa a origem e os fundamentos do conceito de práxis pedagógica; a segunda averigua a trajetória da avaliação da aprendizagem, do julgamento classificatório à mediação pedagógica; a terceira examina a ação pedagógica e seus integrantes; a quarta polemiza a avaliação formativa como expressão da prática reflexiva do professor; e a quinta menciona a intencionalidade pedagógica em sua amplitude ética e política.

A estrutura temática foi elaborada para notabilizar a inseparabilidade entre concepção teórica e prática avaliativa, reiterando a tese central do artigo de que a avaliação da aprendizagem somente se concretiza efetivamente quando agregada a uma práxis docente que se ampara na conscientização, reflexão, ética e autonomia.

### **3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

#### **3.1 O conceito de práxis pedagógica: origem e fundamentos**

A definição de *praxis* outrora simbolizava a ação humana norteadas por intenções éticas e políticas. No decorrer do tempo, esse conceito ganhou maior embasamento teórico. Marx (1845) compreende a práxis como a atividade humana proposital, por meio da qual o ser humano se apropria com o intuito de transformar sua própria passividade, tornando-se um sujeito ativo e crítico de sua própria realidade.

Nessa linha de pensamento, Vázquez (1977) diferencia a práxis da simples prática espontânea, questionando que ela presume uma relação dialética entre teoria e prática, na qual nenhuma das duas vertentes se justapõe à outra de maneira absoluta. À luz do autor, a teoria desprendida da prática tende ao colapso, ao passo que a prática desprovida de referencial teórico restringe-se a um ativismo impensado.

A práxis pedagógica se consolida e ganha força quando reconhece que a educação é, em sua natureza, uma prática social engajada com a autonomia. Freire (1987) defende que a educação autêntica institui-se como um processo dialógico e transformador, no qual professor e aluno constroem conjuntamente o saber contextualizado. Nessa perspectiva, Esteban (2002) acrescenta que a avaliação, concebida sob uma perspectiva emancipatória, torna-se um mecanismo de reconhecimento das múltiplas maneiras de aprender que os estudantes expressam em sua vivência escolar.

Ademais, Santoro (2011) contextualiza a práxis pedagógica como eixo primordial no exercício docente, defendendo que essa atividade não pode reduzir-se à implementação mecânica de técnicas previamente estabelecidas. Entretanto, trata-se, de uma atividade profundamente humana, distorcida por escolhas e perspectivas teóricas que se concretizam nas ações cotidianas da sala de aula. Corroborando Hoffmann (2009) enfatiza



que avaliar é, antes de tudo, uma atitude de escuta sensível e de comprometimento com a autonomia dos estudantes.

À luz dessas reflexões, a inseparabilidade entre teoria e prática caracteriza-se como princípio iniciante da práxis pedagógica. Luckesi (2011a) defende que a avaliação da aprendizagem traduz um ato diagnóstico, orientado não para a classificação do estudante, mas para a identificação de suas potencialidades e dificuldades, com vistas a subsidiar a reorganização reflexiva da prática docente. Sob essa perspectiva, o professor ao se apropriar da práxis investiga, problematiza e transforma sua ação pedagógica de maneira reflexiva e proposital.

Nesse cenário, vale ressaltar que a práxis pedagógica não se realiza de forma descontextualizada, instituindo-se no centro de relações sociais, culturais e institucionais que condicionam e são, simultaneamente, atreladas pela ação docente. Nessa concepção, Perrenoud (1999) alega que a avaliação formativa estabelece uma das ferramentas mais potentes para o ajustamento das aprendizagens, possibilitando ao professor regular frequentemente suas táticas pedagógicas às necessidades reais de cada estudante. De acordo com Wiliam (2020), a avaliação formativa, integrada de maneira metódica à prática docente, evidencia não apenas o que o estudante ainda não sabe, contudo, principalmente, o que ele já é capaz de construir.

Logo, assimilar a práxis pedagógica em sua origem e fundamentos denota reconhecer que o ato de educar excede a proporção meramente técnica do ensino. Nesse sentido, a práxis não se define como um conceito abstrato e distante da experiência cotidiana, todavia, é uma categoria viva e dinâmica, presente em cada encontro entre o professor e seus estudantes, encontrando na avaliação da aprendizagem uma de suas estratégias mais desafiadoras de concretização. Essa dimensão transformadora é, portanto, condição fundamental para que a prática docente se fundamente como um procedimento verdadeiramente comprometido com a autonomia e uma aprendizagem mais significativa.

### **3.2 Avaliação da aprendizagem: do julgamento à mediação pedagógica**

A avaliação da aprendizagem configura-se como eixo central da reflexão pedagógica no cotidiano escolar. Situa-la não apenas como procedimento técnico de mensuração de resultados, mas como prática que revela o aluno em sua integralidade humana, é fundamental para ressignificar e aprimorar a práxis pedagógica.

Por muito tempo, a avaliação foi concebida principalmente como um ato conclusivo, cujo intuito era classificar, selecionar e, muitas vezes, excluir. Nessa percepção, o estudante era percebido de forma unilateral no processo avaliativo, pelo qual o professor detinha o poder de definir, com base em provas e notas, quem aprendeu e quem não aprendeu. Luckesi (2011a) denomina essa prática como "pedagogia do exame", caracterizada pela centralidade da nota em detrimento do processo de aprendizagem, pela ênfase na aprovação ou reprovação como fins em si mesmos e pelo uso da avaliação como instrumento de controle e de poder sobre os estudantes.



Essa racionalidade classificatória não surgiu eventualmente: ela advém de uma tradição escolar moldada pelos valores do liberalismo e pela distinção dos “aptos” dos “inaptos”, fomentando desigualdades sociais sob o mito da meritocracia. Por esse prisma (Luckesi, 2011b), assegura que avaliar significava, sobretudo, aferir e a medida tornava-se sinônimo de justiça, como se a objetividade dos números fosse capaz de capturar a complexidade do aprender humano.

A crítica a esse modelo, possibilitou uma concepção totalmente diferente no que diz respeito à definição da avaliação. Nesse sentido, avaliar deixa de ser um ato de julgar para se tornar um ato de conhecer — conhecer a trajetória do estudante, detectar suas dificuldades, reconhecer seus avanços e, a partir de então, intervir de forma intencional e comprometida com a aprendizagem. Trata-se de uma mudança não apenas metodológica, mas de uma postura reflexiva (Luckesi, 2018).

Conforme Luckesi (2011a), o ato avaliativo autêntico implica três movimentos articulados: o diagnóstico da realidade, o julgamento qualitativo desse diagnóstico à luz de parâmetros antecipadamente definidos e a tomada de decisão pedagógica norteada para a superação das dificuldades apontadas. Esses três momentos revelam que avaliar não é um ato conclusivo, mas um processo contínuo em função da aprendizagem. Os dados obtidos, nesse aspecto, não têm a função de punir o estudante, mas de orientar o professor na condução do processo de ensino.

Esse entendimento corrobora o pensamento de Jussara Hoffmann (2014), para quem a avaliação mediadora se estabelece na relação dialógica entre professor e aluno, numa atitude de escuta contínua que admite o erro não como fracasso, mas como indicador do processo de elaboração do conhecimento. Paralelamente, Vasconcellos (2010) defende que a avaliação precisa estar em função do projeto político-pedagógico da escola, incorporando-se ao currículo de forma harmoniosa e não como um documento burocrático.

Modificar a percepção da avaliação como julgamento requer, portanto, uma nova conduta dos indivíduos envolvidos nesse processo. Libâneo (2013) argumenta que o ensino e a avaliação são inseparáveis: avaliar significa retomar o processo didático e norteá-lo em função das necessidades reais dos estudantes. Sob essa ótica, a avaliação formativa revela-se como possibilidade consistente ao padrão classificatório, pois devolve ao professor e ao aluno um *feedback* pertinente ao aprendizado.

Luckesi (2018) aprofunda essa reflexão ao posicionar a avaliação no centro do ato pedagógico como um todo. Para o autor, não é possível dissociar a avaliação do planejamento, da execução e da revisão do ensino, pois ela integra a metodologia pedagógica da sala de aula. Nessa perspectiva, avaliar é um ato político, porque expõe escolhas sobre o que se ensina, para quem se ensina e por que se ensina. Uma avaliação engajada com a aprendizagem presume, portanto, uma escola empenhada com a autonomia, reflexão e criticidade.

Assim, a transição do julgamento à mediação pedagógica não retrata apenas uma mudança de ferramenta avaliativa, mas a adesão de uma práxis avaliativa em que teoria e prática se encadeiam dialeticamente em função do desenvolvimento pleno do educando.



### **3.3 O ato pedagógico e seus componentes constitutivos**

Compreender a ação pedagógica em sua plenitude requer ir além da rotina escolar. Não se trata de uma ação isolada ou espontânea, todavia de um conjunto articulado de intenções, decisões, relações e procedimentos que se organizam em torno de um objetivo: promover a aprendizagem significativa e o desenvolvimento humano do educando. É nesse sentido que Luckesi (2011a) posiciona o ato pedagógico como uma totalidade dinâmica, composta por componentes que se envolvem mutuamente e que não podem ser compreendidos de forma fragmentada ou hierarquizada.

Segundo Luckesi (2011a), o ato pedagógico se estabelece a partir de três grandes elementos interligados: o planejamento, a execução e a avaliação. Esses três aspectos não configuram pontos lineares e sequenciais, mas sim proporções de um mesmo processo que se fomentam ininterruptamente. O planejamento norteia o propósito da ação docente; a execução materializa essa intencionalidade no compromisso entre professor e aluno; e a avaliação, por sua vez, proporciona as informações necessárias para que o professor se posicione e tome decisões pedagógicas fundamentadas sobre os próximos ciclos.

Essa concepção vai além do modelo que fragmenta o trabalho do professor em tarefas isoladas e desarticuladas entre si. Ao reconhecer a singularidade do ato pedagógico, Luckesi (2011b) assegura que a avaliação não pode ser concebida como um momento posterior e exterior ao ensino, pois ela é integrante do próprio processo de ensinar e aprender. Avaliar faz parte da ação educativa, assim como o planejamento e a execução, porque esse mecanismo fornece ao professor os dados necessários para redirecionar, adaptar e avaliar sua prática.

Nessa ótica, a ação pedagógica presume, sobretudo, uma clara definição de metas educacionais. Luckesi (2011a) argumenta que sem objetivos bem planejados, o processo de ensino perde sua intencionalidade e a avaliação perde seu referencial. Os objetivos funcionam como pilares de toda a ação pedagógica: sinalizam o que se espera que o estudante aprenda, norteiam a seleção dos conteúdos e das metodologias e fornecem os parâmetros a partir dos quais a aprendizagem será avaliada. Sem essa precisão, a avaliação se vulneraliza em tornar-se arbitrária e desvinculada das reais necessidades formativas dos estudantes.

Outro integrante central do ato pedagógico é a mediação didática, apreendida como o conjunto de técnicas, recursos e interações por meio das quais o professor gera as condições para que o estudante se aproprie do conhecimento. Em consonância, Luckesi (2018) ressalta que a mediação pedagógica é primordial para a qualidade da aprendizagem, pois é ela que aproxima o sujeito do objeto do conhecimento, tornando acessível aquilo que, por si só, poderia permanecer distante ou incompreensível. A mediação pedagógica não é neutra, pois expressa escolhas teóricas, políticas e éticas do docente acerca do que ensinar, para quem ensinar e de que forma ensinar.

No núcleo do ato pedagógico, a relação entre professor e aluno desempenha um papel igualmente fundamental. Luckesi (2011b) enfatiza que o processo de ensino-aprendizagem se efetua sempre em um contexto relacional, marcado por vínculos afetivos, expectativas mútuas e condições sociais concretas que impactam diretamente a forma como o



conhecimento é estruturado. Sob esse viés, a relação professor e aluno amparada no respeito e no reconhecimento das potencialidades dos estudantes possibilita um ambiente propício à aprendizagem e afasta a avaliação de seu papel como instrumento de julgamento.

A avaliação, inserida nessa totalidade, exerce o papel de diagnóstico permanente da ação pedagógica. Luckesi (2011a) é incisivo ao assegurar que avaliar não é medir o quanto o aluno memorizou, mas compreender onde ele se encontra em seu percurso de aprendizagem e pontuar possíveis ações para que ele possa progredir. Nesse sentido, a avaliação diagnóstica e formativa converte-se em mecanismo de tomada de decisão pedagógica, informando o professor sobre a necessidade de retomar conteúdos, diversificar estratégias ou sugerir novas circunstâncias de aprendizagem.

Luckesi (2018) aprofunda ainda mais essa percepção ao se referir à avaliação como um ato afetivo que pode causar estranheza em um primeiro momento, mas que revela uma percepção profundamente humanista da ação pedagógica. Segundo o autor, avaliar com amor significa examinar com esmero, com atenção às particularidades de cada estudante, com o compromisso autêntico de que todos possam aprender. Essa postura ética se contradiz à lógica excludente da avaliação classificatória e situa o professor como um sujeito que acredita na capacidade de aprendizagem de seus alunos.

Portanto, a ação pedagógica e seus integrantes constitutivos evidenciam que ensinar é uma atividade complexa, intencional e profundamente humana. Planejamento, mediação, relação pedagógica e avaliação são partes intrínsecas de uma mesma prática que se realiza no conflito constante entre o que se pretende e o que efetivamente acontece na sala de aula. Essa complexidade é condição fundamental para que a avaliação da aprendizagem exerça sua função de elemento constitutivo da práxis pedagógica, como pilar articulador de uma educação engajada com a aprendizagem e a autonomia.

### **3.4 Avaliação formativa como prática reflexiva do professor**

A avaliação formativa, quando compreendida em sua dimensão pedagógica mais ampla, perpassa os limites das ferramentas e estratégias de verificação da aprendizagem para se constituir como uma prática reflexiva inerente ao trabalho docente. Nessa perspectiva, ela não se realiza apenas no momento em que o professor aplica uma prova ou observa uma atividade, mas em toda a etapa do ensino, sempre que o docente questiona sua própria prática, analisa os dados que surgem da sala de aula e toma decisões pedagógicas fundamentadas no que observa.

Conforme Pimenta (2002), a ideia de professor reflexivo não pode ser agregada de forma acrítica a partir de modelos estrangeiros, sendo necessário contextualizá-la à luz das condições precárias do trabalho docente contemporâneo. Nesse sentido, a reflexão sobre a prática só adquire sentido emancipatório quando é coletiva, situada historicamente e orientada para a transformação das condições objetivas em que o ensino se realiza.

Alarcão (2011) aprofunda essa reflexão ao sugerir o conceito de escola reflexiva como aquela que aprende sobre si mesma, que problematiza suas rotinas e que coloca a



aprendizagem dos estudantes no foco de suas decisões. Para a autora, o professor reflexivo é aquele que pensa criticamente sobre sua prática de forma contínua e reflexiva, num movimento ininterrupto de investigação da própria prática. Assim, a avaliação formativa surge como uma ferramenta da reflexividade docente, pois possibilita ao professor observar, organizar suas perguntas e reconstruir seu ato pedagógico de modo intencional e fundamentado.

Segundo Hoffmann (2014), o professor que avalia numa concepção mediadora é aquele que desenvolve uma percepção atenta e sensível às produções dos alunos, capaz de perceber no erro um indicador legítimo do processo de construção do conhecimento. Essa capacidade de reflexão e de verificação das aprendizagens em execução exige do docente uma prática que revê seus próprios saberes e o prepara para imprevistos como fonte de aprendizagem pedagógica.

Luckesi (2011a) ressalta que a avaliação formativa, para exercer seu papel pedagógico, precisa estar integrada a uma ação educativa reflexiva e intencional. Segundo o autor, o ato avaliativo autêntico presume que o professor seja capaz de detectar o contexto da aprendizagem, interpretar qualitativamente os dados obtidos e, a partir desse diagnóstico, tomar decisões pedagógicas orientadas para sanar as lacunas de aprendizagem detectadas. Esse processo é, em sua essência, um movimento reflexivo, que requer do professor nitidez sobre seus propósitos, precisão na análise dos resultados e compromisso ético com a prática educativa.

Vasconcellos (2010) acrescenta que a avaliação formativa só se efetiva como prática reflexiva quando o professor desempenha uma postura investigativa diante dos resultados de seus estudantes. Em consonância com o autor, não basta detectar que os alunos não aprenderam, torna-se fundamental perguntar por quê, sinalizar as causas das dificuldades, rever os métodos utilizados e reorganizar o planejamento a partir dessa análise crítica.

Freire (1996) posiciona a reflexão crítica sobre a prática como exigência fundamental da práxis pedagógica. Conforme o autor, pensar certo pressupõe reconhecer que o ensino não é isento de valores, mas uma prática comprometida com escolhas que expressam valores e concepções de mundo. Nesse panorama, a avaliação formativa não pode ser reduzida a um procedimento técnico; ao contrário, é uma escolha pedagógica orientada para incluir, para promover, para propiciar autonomia, e não para selecionar ou excluir.

Luckesi (2018) argumenta que a avaliação reflexiva expressa o compromisso do professor com o desenvolvimento integral do estudante, conceituando-a como um ato de cuidado e atenção às particularidades de cada educando. Conforme o autor, avaliar nessa perspectiva significa reconhecer a capacidade do discente de aprender e agir pedagogicamente a partir dessa concepção. Essa postura se desenvolve na formação continuada e na práxis pedagógica reflexiva.

Imbernón (2010) corrobora que a formação continuada do professor precisa estar respaldada na análise crítica da prática e na capacidade do docente aprender com sua própria prática pedagógica. Para o autor, um professor em permanente formação é aquele que não se satisfaz com respostas prontas, mas que reconhece na complexidade e na imprevisibilidade do cotidiano escolar uma possibilidade para aprender. Sob esse viés, a



avaliação formativa torna-se um instrumento privilegiado de desenvolvimento profissional, porque é por meio dela que o professor sistematiza sua experiência, elabora novas hipóteses sobre o ensino e qualifica progressivamente sua prática pedagógica.

Portanto, a avaliação formativa como prática reflexiva do professor fomenta o compromisso com a aprendizagem dos estudantes e com o desenvolvimento profissional contínuo do docente. Ao avaliar formativamente, o professor não apenas acompanha o percurso de seus alunos, mas também molda sua prática pedagógica. É nessa dupla dimensão formativa que consiste o poder da avaliação como elemento constitutivo de uma práxis pedagógica verdadeiramente reflexiva, crítica e engajada com a educação significativa.

### **3.5 Avaliação e intencionalidade pedagógica: compromisso ético e político**

Toda forma de avaliar expressa uma finalidade, esteja ela aparente ou subentendida. Quando essa intencionalidade é consciente, fundamentada e orientada por um compromisso ético e político com a formação humana integral, a avaliação deixa de ser um mecanismo de controle e passa a ser um ato pedagógico engajado com a autonomia dos sujeitos.

Franco (2012) situa a intencionalidade como categoria central da prática pedagógica. De acordo com a autora, esse aspecto não pode se limitar às técnicas e estratégias de ensino, pois a intencionalidade é uma prática social permeada por finalidades que excedem os limites da sala de aula. A prática docente autêntica, nesse contexto, é aquela em que o professor assume conscientemente suas escolhas teóricas, políticas e éticas, transformando-as em ação pedagógica coerente e comprometida com a formação crítica e autônoma. Nessa perspectiva, a avaliação, como componente da prática pedagógica, não pode ser neutra, pois ela expressa, inevitavelmente, as intenções e os valores do educador e da instituição escolar.

Luckesi (2011b) enfatiza que a avaliação da aprendizagem é um ato político, porque implica escolhas sobre o que se valoriza, o que se afere e o que se considera fundamental no processo de formação dos estudantes. Uma avaliação que prioriza a memorização de conteúdos em detrimento da compreensão crítica expressa uma concepção política de educação comprometida com a manutenção das desigualdades sociais. Por outro lado, uma avaliação que reconhece os processos de construção do conhecimento, que valoriza a criatividade e o pensamento autônomo, expressa um compromisso político com a democratização do saber e com a formação de cidadãos capazes de intervir criticamente na realidade social.

Freire (1996) argumenta que as dimensões ética e política são intrínsecas à ação pedagógica. Para o autor, não existe neutralidade no ato de educar: toda escolha pedagógica é, simultaneamente, uma escolha política que tanto pode contribuir para a domesticação dos sujeitos quanto para sua libertação. Nessa ótica, a avaliação da aprendizagem é um campo privilegiado de expressão dessa opção política do educador. Um professor que avalia com o intuito de incluir, de reconhecer as possibilidades de



aprender e de garantir a todos o direito ao saber, certamente está vinculando sua docência ao compromisso com a equidade.

Luckesi (2011a) complementa essa percepção ao sinalizar que a intencionalidade pedagógica da avaliação emerge no momento em que o professor elabora o planejamento e estabelece os objetivos pedagógicos que norteiam o processo de ensino. À luz do autor, sem a concretização dessa prática, a avaliação se torna tendenciosa, sujeita aos critérios subjetivos do docente. A intencionalidade avaliativa, portanto, requer que o professor saiba com clareza o que pretende que seus estudantes aprendam, por que isso é importante para sua formação e de que forma a avaliação pode favorecer que essa aprendizagem se efetive de modo significativo e duradouro.

Vasconcellos (2010) enfatiza que o compromisso político da avaliação se expressa na oposição ao método excludente. Conforme o autor, uma avaliação empenhada com a transformação social não pode se conformar em apenas evidenciar que os alunos não aprenderam; ela precisa investigar as causas dessa não aprendizagem, indagar as condições em que o ensino se realiza e propor estratégias pedagógicas que garantam a todos os estudantes, independentemente de sua classe social ou cultural, o direito efetivo de aprender.

Franco (2012) acrescenta que a práxis pedagógica engajada eticamente requer do professor uma consciência crítica sobre as determinações históricas, sociais e institucionais que condicionam sua prática. O docente que procede com propósito pedagógico é aquele que não se submete passivamente às imposições do sistema, mas que as questiona, as problematiza e busca, dentro das possibilidades concretas de sua atuação, construir espaços de resistência e de emancipação humana. A avaliação, nesse cenário, pode ser um desses espaços, quando o professor a utiliza não para reproduzir desigualdades, mas para identificá-las e enfrentá-las com criatividade e compromisso.

De acordo com Luckesi (2018) avaliar eticamente significa reconhecer o estudante como sujeito de direitos, portador de uma história, de uma cultura e de potencialidades que precisam ser valorizadas e desenvolvidas. Uma avaliação ética não compara os estudantes entre si, não os hierarquiza com base em desempenhos padronizados e não os condena por dificuldades que muitas vezes têm origem nas condições sociais adversas em que vivem. Entretanto, ela analisa as singularidades, cria alternativas pedagógicas para que cada um possa avançar em seu próprio ritmo e de acordo com suas possibilidades.

Pimenta (2002) assegura que o compromisso ético e político com a educação precisa estar entrelaçado durante o processo da formação continuada. Para a autora, não basta que o professor conheça as técnicas de avaliação; é preciso que ele compreenda o significado político de suas escolhas avaliativas e assuma o papel que a avaliação desempenha na reprodução ou na superação das desigualdades das aprendizagens. Esse entendimento ético-político é uma conquista que se constrói na formação inicial e continuada e na práxis pedagógica.

Diante do exposto, a avaliação da aprendizagem, quando prioriza uma intencionalidade pedagógica clara e um compromisso ético e político com a formação humana, revela-se como elemento integrador fundamental da práxis pedagógica. A avaliação não é um ato



acabado, mas sim um processo contínuo a serviço da aprendizagem e da autonomia. Logo, reconhecer e praticar essa dimensão da avaliação é um desafio que se coloca aos educadores que acreditam na educação como prática da liberdade.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura revelou que a avaliação da aprendizagem, difundida historicamente de forma restrita a um mecanismo hierárquico e de controle, torna-se necessário ressignificá-la à luz de uma concepção de docência como práxis, isto é, como prática social consciente, reflexiva e intencionalmente engajada com a formação humana integral. Esse resultado evidenciou que a forma como o professor avalia não é uma escolha técnica neutra, mas uma expressão direta de sua vivência pedagógica. A avaliação é, portanto, indissociável da práxis pedagógica: ela espelha os valores, as crenças e os compromissos que orientam a ação docente em sua totalidade.

Um segundo resultado central diz respeito à superação da lógica do julgamento em favor de uma avaliação mediadora e formativa. A literatura analisada demonstra, de forma consistente, que a cultura do exame, marcada pela atribuição de notas, pela seleção e pela exclusão, fragiliza a relação pedagógica e o sentido do ato de ensinar. Por outro lado, a avaliação mediadora sugere um olhar atento e sensível às particularidades de aprendizagem de cada estudante, reconhecendo as lacunas como oportunidades de avanço. Esse deslocamento conceitual implica uma mudança na postura do professor: de julgador a mediador, de classificador a orientador do processo de aprender.

O terceiro resultado aponta que a avaliação formativa, quando incorporada ao cotidiano do ensino como prática reflexiva e intencional, fomenta a aprendizagem e reposiciona o professor como profissional investigador de sua prática pedagógica. A análise demonstra que o *feedback* qualitativo, o acompanhamento processual e o diálogo contínuo com os estudantes são procedimentos relevantes para que a avaliação exerça seu papel pedagógico. Essa perspectiva exige do professor disposição para revisar seu planejamento, ajustar suas estratégias didáticas e tomar decisões pedagógicas embasadas na compreensão real dos processos de aprendizagem e não apenas em seus resultados mensuráveis.

Em suma, os resultados da análise confirmam que a ressignificação da avaliação da aprendizagem, do julgamento classificatório à mediação pedagógica, não se soluciona com a adoção de novas ferramentas ou estratégias de avaliação. Ela exige uma transformação mais profunda: na concepção de educação que norteia a prática docente, na compreensão do papel do professor como agente reflexivo e eticamente comprometido, e no reconhecimento de que avaliar é um ato político e pedagógico em função do direito de aprender de todos os estudantes. A avaliação, sob esse viés, deixa de ser o fim do processo educativo para constituir-se como um de seus eixos mais estruturantes.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou analisar a avaliação da aprendizagem como parte integrante da práxis pedagógica, compreendendo-a como aspecto indissociável do ato de ensinar. A análise atestou que a avaliação somente realiza sua função pedagógica plena quando integrada ao planejamento, à execução e à reflexão sobre o ensino, constituindo-se como instrumento de diagnóstico e mediação a serviço da aprendizagem.

O estudo evidenciou que superar a percepção do julgamento classificatório em favor de uma avaliação mediadora exige uma transformação profunda nas concepções de aprendizagem, de sujeito e de escola que orientam a prática docente. Essa ressignificação não se resolve com a adoção de novos instrumentos, mas implica rever o próprio sentido da avaliação como prática comprometida com a inclusão e com o direito de aprender ofertado.

A avaliação formativa revelou-se como expressão concreta da práxis pedagógica reflexiva, exigindo do professor uma atitude continuamente indagatória sobre sua prática pedagógica. Transformar feedback avaliativo em decisões pedagógicas deduz uma formação docente, inicial e continuada, que coloque a reflexividade e o compromisso ético no centro do desenvolvimento profissional.

As reflexões produzidas reafirmam que avaliar é um ato político e ético, que se situa a favor da autonomia ou da reprodução das desigualdades. Ao assumir essa intencionalidade como condição fundamental, o professor se constitui como agente reflexivo e comprometido com a equidade e uma educação transformadora.

Por sua natureza bibliográfica, este estudo não encerra o debate sobre o tema, entretanto dispõe de um quadro teórico consistente que pode nortear novas investigações empíricas e subsidiar processos de formação docente e políticas educacionais. Espera-se que as reflexões aqui sistematizadas contribuam para reposicionar a avaliação no centro do compromisso com uma educação de qualidade.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ESTEBAN, Maria Teresa. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ESTEBAN, Maria Teresa. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et Alii, 2013.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio — uma perspectiva construtivista*. 42. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Katálisis*, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011a.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação da aprendizagem escolar: presente, passado e futuro*. São Paulo: Cortez, 2018.
- MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007. [Originalmente escrito em 1845.]
- \_\_\_\_\_. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens — entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática x revisão narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi, abr./jun. 2007.
- SANTORO, Franco. *Práxis pedagógica e formação docente*. São Paulo: Loyola, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Práxis pedagógica e formação docente: fundamentos para uma educação transformadora*. São Paulo: Cortez, 2011.



- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2010.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- WILLIAM, Dylan. *Avaliação incorporada ao ensino*. Porto Alegre: Penso, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação incorporada ao ensino: o que é, por que é importante e como fazê-la*. Porto Alegre: Penso, 2020.

