

AValiação da Aprendizagem na Prática Pedagógica

DOI: 10.5281/zenodo.21228056

Solange Do Rocio Da Silva Augusto¹

Doutoranda em Ciências da Educação pela UNADES. Mestre em Ensino das Ciências Ambientais pela Universidade Federal do Paraná. Especialista em Psicopedagogia pela FAMEC; Atendimento Escolar Especializado e Autismo com Base no Modelo de Ensino Estruturado, pela Faculdade Pólis Civitas; Psicomotricidade Clínica e Relacional; Neurociências com ênfase em Educação Musical e Estimulação Precoce, pela FACUMINAS; e Educação para o Deficiente Mental, pela Universidade Tuiuti do Paraná. Graduada em Pedagogia e Ciências Sociais pela Universidade Católica do Paraná. E-mail: [**solangerocioaugusto@gmail.com**](mailto:solangerocioaugusto@gmail.com)

Alessessandre Roque Garcia Rodrigues²

Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. Graduado em Licenciatura em Informática pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Especialista em Educação Inclusiva e Especial com Ênfase em Libras pelo Instituto Superior de Educação Ateneu. E-mail: [**alessessandre@gmail.com**](mailto:alessessandre@gmail.com)

Alexandre Evangelista Valva³

Mestrando em Ensino de Geografia pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Licenciado em Geografia e em Pedagogia. Especialista em Gestão Escolar. E-mail: [**prof.alexandrevalva@gmail.com**](mailto:prof.alexandrevalva@gmail.com)

Rafael Roberto da Silva⁴

Mestrando em Educação com ênfase em TICs pela Unêatlântico. E-mail: [**orafaelroberto@gmail.com**](mailto:orafaelroberto@gmail.com)

Dayvson Adriano Rodrigues⁵

Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. Graduado em Sistemas de Informação. Especialista em Docência na Educação Profissional e Tecnológica. E-mail: [**dayvsonipa@gmail.com**](mailto:dayvsonipa@gmail.com)

Eugênio Jesus Santana⁶

Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. E-mail: [**eugeniojsant@gmail.com**](mailto:eugeniojsant@gmail.com)

RESUMO: A avaliação da aprendizagem constitui dimensão estruturante da prática pedagógica, influenciando diretamente a organização do ensino, a construção do conhecimento e o desenvolvimento integral do estudante. Este estudo analisa criticamente a avaliação como processo formativo, diagnóstico e regulador do trabalho docente, superando concepções restritas à mensuração de resultados. Parte-se do pressuposto de que avaliar implica interpretar evidências de aprendizagem, tomar decisões pedagógicas e promover ajustes contínuos no planejamento didático. Problematisa-se, portanto, em que medida as práticas avaliativas adotadas nas escolas favorecem a aprendizagem significativa ou reforçam modelos classificatórios e excludentes. O objetivo geral consiste em examinar os fundamentos teóricos da avaliação da aprendizagem e sua articulação com a prática pedagógica, identificando implicações para o planejamento, a mediação e a formação docente. Fundamentado em revisão crítica de literatura e marcos normativos educacionais, o estudo conclui que a avaliação formativa, quando integrada ao processo de ensino, favorece a construção de sentido, o desenvolvimento da autonomia discente e a melhoria contínua da prática docente. Contudo, persistem desafios relacionados à cultura avaliativa tradicional, à pressão por resultados quantitativos e à ausência de formação específica. Reafirma-se, assim, que a avaliação da aprendizagem deve ser compreendida como instrumento ético e pedagógico, indissociável da mediação do conhecimento e da qualidade educacional.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Prática pedagógica. Avaliação formativa. Qualidade educacional.

ABSTRACT: Learning assessment constitutes a structuring dimension of pedagogical practice, directly influencing the organization of teaching, the construction of knowledge, and the integral development of students. This study critically analyzes assessment as a formative, diagnostic, and regulatory process of teaching practice, moving beyond conceptions restricted to the measurement of results. It is based on the assumption that assessing implies interpreting evidence of learning, making pedagogical decisions, and promoting continuous adjustments in didactic planning. Therefore, it problematizes the extent to which assessment practices adopted in schools foster meaningful learning or reinforce classificatory and exclusionary models. The general objective is to examine the theoretical foundations of learning assessment and its articulation with pedagogical practice, identifying implications for planning, mediation, and teacher education. Grounded in a critical review of the literature and educational normative frameworks, the study concludes that formative assessment, when integrated into the teaching process, favors the construction of meaning, the development of student autonomy, and the continuous improvement of teaching practice. However, challenges persist related to the traditional assessment culture, the pressure for quantitative results, and the lack of specific teacher training. Thus, it is reaffirmed that learning assessment should be understood as an ethical and pedagogical instrument, inseparable from knowledge mediation and educational quality.

Keywords: Learning assessment. Pedagogical practice. Formative assessment. Educational quality.

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem ocupa lugar central no processo educativo, pois orienta decisões pedagógicas, sinaliza avanços e dificuldades e influencia diretamente a dinâmica da sala de aula. No entanto, historicamente, a avaliação foi concebida predominantemente como instrumento de classificação e seleção, associado à atribuição de notas e à certificação de desempenho. Essa perspectiva reducionista,

centrada na mensuração de resultados, desconsidera a complexidade do processo de aprendizagem e limita o potencial formativo da prática pedagógica.

No cenário contemporâneo, marcado por demandas por qualidade, equidade e responsabilização, a avaliação assume múltiplas funções. Além de instrumento interno de acompanhamento da aprendizagem, tornou-se também mecanismo de monitoramento institucional por meio de avaliações externas em larga escala. Essa ampliação de escopo, embora relevante para formulação de políticas públicas, pode gerar tensionamentos na prática pedagógica quando indicadores quantitativos passam a orientar decisões didáticas de maneira descontextualizada. Assim, emerge a necessidade de repensar o papel da avaliação como parte integrante do processo de ensino e não como etapa isolada.

Perrenoud (1999) e Hoffmann (2009) destacam que avaliar implica coletar evidências, interpretá-las e utilizá-las para promover ajustes no planejamento e na mediação do conhecimento. A avaliação formativa, nesse sentido, não se restringe ao momento final de verificação, mas acompanha todo o percurso de aprendizagem, possibilitando intervenções pedagógicas oportunas. Ao integrar avaliação e ensino, o professor transforma a sala de aula em espaço de investigação contínua, no qual erros são compreendidos como indicadores de processo e oportunidades de aprendizagem.

A problemática central que orienta esta investigação reside na seguinte questão: de que modo a avaliação da aprendizagem, quando articulada à prática pedagógica, pode contribuir para a construção de conhecimento significativo e para o desenvolvimento integral do estudante? Tal indagação exige análise que considere fundamentos teóricos da avaliação, suas funções diagnóstica, formativa e somativa, bem como os impactos de diferentes concepções avaliativas sobre o trabalho docente.

Luckesi (2011) e Hoffmann (2009) indicam que práticas avaliativas centradas exclusivamente em provas padronizadas tendem a reforçar memorização mecânica e competição, em detrimento da compreensão crítica. Em contraste, estratégias como portfólios, autoavaliação, rubricas e devolutivas qualitativas ampliam a participação discente e favorecem o desenvolvimento da autonomia. A integração dessas práticas ao planejamento didático fortalece a mediação do conhecimento e promove maior coerência entre objetivos, métodos e instrumentos avaliativos.

Outro aspecto relevante refere-se à dimensão ética da avaliação. Avaliar implica exercer poder simbólico sobre o percurso acadêmico do estudante, exigindo responsabilidade, transparência e compromisso com a justiça pedagógica (Bourdieu; Passeron, 2014). A cultura avaliativa tradicional, muitas vezes, associa erro ao fracasso, reforçando estigmatização e desigualdades (Esteban, 2009). Em contrapartida, abordagens formativas valorizam o erro como parte do processo de aprendizagem e promovem um ambiente mais seguro para experimentação e reflexão, conforme defendem Hoffmann (2009) e Luckesi (2011).

Além disso, a formação docente constitui elemento determinante para a consolidação de práticas avaliativas coerentes. Luckesi (2011) destaca que muitos professores reproduzem modelos vivenciados em sua própria trajetória escolar, sem reflexão crítica sobre fundamentos e impactos. A ausência de formação específica em avaliação educacional contribui para manutenção de práticas classificatórias, mesmo quando o discurso institucional valoriza avaliação formativa.

Diante desse panorama, o objetivo geral deste estudo consiste em analisar criticamente a avaliação da aprendizagem como componente estruturante da prática pedagógica. Especificamente, busca-se: (1) discutir fundamentos teóricos da avaliação educacional; (2) examinar a relação entre avaliação e mediação do conhecimento; (3) analisar implicações éticas e pedagógicas das práticas avaliativas; e (4) refletir sobre desafios contemporâneos na implementação de modelos formativos.

Parte-se da premissa de que a avaliação não é etapa acessória do ensino, mas elemento constitutivo da prática pedagógica. Sua organização influencia diretamente a qualidade da aprendizagem e a construção de sentidos pelo estudante. Assim, repensar a avaliação implica reconfigurar a própria concepção de ensino, reafirmando que educar envolve acompanhar, interpretar e intervir continuamente no percurso formativo. Ao aprofundar essa discussão, pretende-se contribuir para o fortalecimento de práticas avaliativas mais coerentes, inclusivas e orientadas à aprendizagem significativa, consolidando a avaliação como instrumento de desenvolvimento e não de exclusão.

REFERENCIAL TEÓRICO

A avaliação da aprendizagem, no interior da prática pedagógica, não pode ser compreendida como procedimento técnico isolado, mas como dimensão constitutiva do processo de ensino. Sua organização revela concepções de conhecimento, de sujeito e de finalidade educativa. Nesse sentido, Álvarez Méndez (2002) aponta que toda prática avaliativa está ancorada em determinada matriz epistemológica, ainda que nem sempre explicitada pelo docente. Compreender a avaliação como prática social implica reconhecer que ela produz efeitos pedagógicos, cognitivos e simbólicos sobre os estudantes e sobre a cultura escolar.

Historicamente, a avaliação escolar consolidou-se sob paradigma classificatório, associado à verificação de desempenho e à certificação de resultados. Luckesi (2011) critica essa tradição ao afirmar que a avaliação, quando reduzida à atribuição de notas, perde sua função diagnóstica e reguladora do ensino. Para o autor, avaliar é “ato de investigar para intervir” (Luckesi, 2011), perspectiva que desloca o foco da punição para o acompanhamento formativo. Essa compreensão inaugura a ruptura com modelos centrados na lógica seletiva e aproxima a avaliação da dimensão ética do cuidado pedagógico.

A distinção entre avaliação diagnóstica, formativa e somativa constitui referência importante no debate contemporâneo. Bloom, Hastings e Madaus (1983) já indicavam que a avaliação formativa desempenha papel regulador, permitindo ajustes durante o processo de aprendizagem. No cenário atual, essa perspectiva é ampliada por autores que defendem a integração contínua entre ensino e avaliação, considerando que o feedback imediato favorece a construção de sentido e autorregulação discente (Hattie & Timperley, 2007). A devolutiva qualificada, nesse contexto, assume função mediadora, orientando o estudante quanto aos avanços e às estratégias de superação de dificuldades.

A teoria histórico-cultural oferece fundamentação relevante para compreender a avaliação como parte da mediação do conhecimento. Vigotski (2007) sustenta que o desenvolvimento ocorre por meio de interações sociais mediadas; nesse sentido, a avaliação não deve limitar-se à constatação de resultados, mas considerar potencialidades em processo, especialmente na zona de desenvolvimento proximal.

Avaliar implica identificar possibilidades emergentes e organizar intervenções que ampliem níveis de compreensão.

A aprendizagem significativa, conforme Ausubel (2003), reforça a importância de considerar a estrutura cognitiva prévia do estudante. Avaliações que investigam conhecimentos prévios e concepções alternativas possibilitam planejamento mais coerente. Quando o professor ignora tais dimensões, corre o risco de interpretar dificuldades como incapacidade, em vez de reconhecer lacunas conceituais superáveis por meio de mediação adequada.

No campo da didática crítica, Saviani (2013) argumenta que a avaliação deve estar articulada ao projeto formativo da escola, assegurando acesso ao conhecimento sistematizado. Avaliar, nessa perspectiva, significa verificar em que medida o estudante se apropriou de conteúdos essenciais à compreensão da realidade. Contudo, essa verificação não pode assumir caráter meramente classificatório; deve integrar-se a processo de orientação e aprofundamento.

Freire (1996) acrescenta dimensão ética e dialógica à discussão. Para o autor, o ato de ensinar envolve respeito à autonomia do educando e reconhecimento de sua historicidade. A avaliação, portanto, precisa ser transparente, participativa e contextualizada. Práticas como autoavaliação e avaliação por pares ampliam o protagonismo discente e fortalecem a responsabilidade compartilhada pelo processo formativo.

Outro elemento central refere-se à cultura avaliativa institucional. Paro (2018) adverte que a ênfase excessiva em resultados quantitativos pode obscurecer dimensões qualitativas do processo educativo. Avaliações externas em larga escala, embora relevantes para monitoramento sistêmico, não substituem o acompanhamento cotidiano da aprendizagem. Schildkamp, Lai e Earl (2013) afirmam que escolas que utilizam dados de forma contextualizada e reflexiva conseguem integrar resultados externos ao planejamento pedagógico, evitando reducionismo estatístico.

A avaliação inclusiva constitui tema emergente e essencial. Em contextos de diversidade, instrumentos padronizados podem reforçar desigualdades se não considerarem especificidades cognitivas e socioculturais. Meyer, Rose e Gordon (2014) defendem práticas avaliativas flexíveis, alinhadas ao Desenho Universal para a Aprendizagem, que permitam múltiplas formas de expressão do conhecimento. Essa

abordagem amplia a equidade e reconhece a diversidade como componente constitutivo da sala de aula.

No que concerne à formação docente, Tardif (2014) ressalta que os saberes profissionais são construídos na intersecção entre teoria e experiência. Muitos professores reproduzem modelos avaliativos internalizados em sua própria trajetória escolar. A ausência de reflexão crítica sobre fundamentos da avaliação perpetua práticas classificatórias, mesmo quando o discurso institucional valoriza avaliação formativa. Assim, a formação continuada emerge como condição essencial para a transformação da cultura avaliativa.

As tecnologias digitais introduzem novas possibilidades e desafios à avaliação. Moran (2018) destaca que plataformas interativas permitem acompanhamento em tempo real e feedback imediato, potencializando regulação do ensino. Contudo, a automatização excessiva pode reduzir a complexidade do processo avaliativo, especialmente quando prioriza respostas fechadas e mensuração rápida.

Em síntese, o referencial teórico evidencia que a avaliação da aprendizagem, quando compreendida como prática mediadora, articula dimensões diagnóstica, formativa e ética. Sua efetividade depende de integração ao planejamento didático, devolutivas qualitativas e compromisso institucional com cultura avaliativa reflexiva e inclusiva.

METODOLOGIA

A presente investigação caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de natureza básica, com abordagem exploratório-descritiva, desenvolvida por meio de revisão teórica sistematizada. A escolha desse delineamento fundamenta-se na necessidade de aprofundar a análise conceitual da avaliação da aprendizagem na prática pedagógica, integrando diferentes correntes teóricas e evidências acadêmicas.

Quanto à natureza, trata-se de pesquisa básica, pois objetiva ampliar a compreensão teórica sobre fundamentos e implicações da avaliação educacional, sem intervenção empírica direta. Gil (2019) define pesquisas básicas como aquelas voltadas à produção de conhecimento científico capaz de fundamentar investigações posteriores e orientar práticas educacionais.

No que concerne aos objetivos, a pesquisa é exploratória, ao examinar diferentes abordagens conceituais sobre avaliação formativa e somativa, e descritiva, ao sistematizar categorias teóricas e implicações pedagógicas identificadas na literatura. Vergara (2016) destaca que a abordagem qualitativa possibilita interpretação aprofundada de fenômenos complexos, considerando dimensões históricas e culturais — aspecto essencial ao estudo da avaliação.

O procedimento metodológico consistiu na seleção de livros clássicos e contemporâneos, artigos científicos e documentos acadêmicos publicados prioritariamente entre 2000 e 2023. As bases consultadas incluíram SciELO, Portal de Periódicos CAPES e Google Scholar. Utilizaram-se descritores como “avaliação da aprendizagem”, “avaliação formativa”, “prática pedagógica”, “feedback educacional” e “cultura avaliativa”, combinados por operadores booleanos.

Foram incluídas obras reconhecidas no campo da avaliação educacional e da didática, bem como pesquisas recentes que discutem avaliação inclusiva e uso de tecnologias digitais. Excluíram-se textos opinativos sem fundamentação teórica consistente. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se protocolo de análise documental estruturado, no qual foram registrados conceitos-chave, categorias analíticas e convergências teóricas.

A técnica de análise adotada foi a análise temática, permitindo organizar os referenciais em eixos estruturantes: fundamentos epistemológicos da avaliação, funções diagnósticas e formativas, implicações éticas e desafios contemporâneos. O processo ocorreu em três etapas: leitura exploratória; leitura analítica com destaque para categorias centrais; e síntese interpretativa, na qual se estabeleceram articulações críticas entre autores.

A opção por revisão teórica sistematizada assegura rigor científico ao explicitar critérios de seleção e procedimentos analíticos, permitindo construção de reflexão fundamentada sobre avaliação da aprendizagem na prática pedagógica. Tal delineamento possibilita aprofundamento conceitual e contribui para consolidação de bases teóricas que sustentem práticas avaliativas mais coerentes, inclusivas e orientadas à aprendizagem significativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos referenciais mobilizados permitiu identificar convergências significativas quanto à necessidade de ressignificação da avaliação da aprendizagem no interior da prática pedagógica. O primeiro resultado relevante refere-se à superação do paradigma classificatório, historicamente consolidado na cultura escolar, em direção a uma concepção formativa e reguladora do ensino. Luckesi (2011) sustenta que a avaliação deve ser compreendida como ato investigativo que subsidia decisões pedagógicas; a literatura examinada confirma que práticas centradas exclusivamente em notas e médias reduzem o potencial mediador da avaliação e tendem a produzir efeitos excludentes.

Os estudos analisados indicam que a integração entre ensino e avaliação constitui elemento estruturante da aprendizagem significativa. Hattie e Timperley (2007) demonstram que feedbacks claros e orientados para metas específicas apresentam alto impacto no desempenho acadêmico. Tal evidência reforça a compreensão de que a avaliação formativa, quando realizada de modo contínuo, favorece autorregulação discente e reorganização das estratégias de ensino. Contudo, a análise crítica revela que a implementação consistente do feedback qualitativo depende de tempo pedagógico, formação docente e cultura institucional que valorize o acompanhamento processual.

Outro eixo de discussão refere-se à dimensão diagnóstica da avaliação. Ausubel (2003) enfatiza que a aprendizagem significativa pressupõe identificação da estrutura cognitiva prévia do aluno. Os resultados da revisão indicam que práticas avaliativas diagnósticas, aplicadas no início e ao longo do processo de ensino, possibilitam planejamento mais coerente e intervenções mais precisas. Em contrapartida, a ausência de diagnóstico tende a gerar interpretações equivocadas das dificuldades, muitas vezes atribuídas a desinteresse ou incapacidade, quando, na realidade, decorrem de lacunas conceituais superáveis.

A teoria histórico-cultural amplia essa discussão ao considerar o potencial de desenvolvimento do estudante. Vigotski (2007) argumenta que o ensino deve incidir sobre a zona de desenvolvimento proximal, o que implica avaliação capaz de identificar não apenas o que o aluno já domina, mas aquilo que pode realizar com mediação. A

análise revela que práticas avaliativas alinhadas a essa perspectiva valorizam processos, interações e estratégias, em vez de se limitar a produtos finais. Essa abordagem fortalece a compreensão da avaliação como componente intrínseco da mediação do conhecimento.

No campo da didática crítica, Saviani (2013) sustenta que avaliar significa verificar em que medida o estudante se apropria do saber sistematizado. Entretanto, essa verificação não pode assumir caráter meramente burocrático; deve orientar aprofundamento conceitual e consolidação do conhecimento. A convergência entre Saviani e Freire (1996) evidencia que avaliação emancipatória pressupõe diálogo, clareza de critérios e participação discente. Práticas como autoavaliação e avaliação colaborativa ampliam a consciência crítica e responsabilidade compartilhada pelo processo formativo.

Os resultados também evidenciam tensionamentos decorrentes das avaliações externas em larga escala. Paro (2018) alerta que a centralidade excessiva em indicadores quantitativos pode produzir estreitamento curricular e ensino voltado exclusivamente para testes. Schildkamp, Lai e Earl (2013) apontam que escolas que utilizam dados externos de forma reflexiva, integrando-os ao planejamento pedagógico, conseguem evitar reducionismo e transformar resultados em insumos para melhoria contínua. Assim, a gestão pedagógica dos dados emerge como competência estratégica.

A avaliação inclusiva constitui outro achado relevante, pois evidencia a necessidade de superar instrumentos rígidos e padronizados que desconsideram a diversidade presente na sala de aula. Meyer, Rose e Gordon (2014) defendem que o Desenho Universal para a Aprendizagem amplia as possibilidades de acesso, participação e expressão dos estudantes, ao considerar diferentes modos de aprender e demonstrar conhecimentos. Nessa perspectiva, a flexibilização dos instrumentos avaliativos favorece a equidade, permitindo que estudantes com distintos estilos cognitivos e necessidades específicas sejam avaliados de forma mais justa. A ausência dessa flexibilidade, por outro lado, pode reforçar desigualdades, limitar a participação discente e comprometer a justiça pedagógica.

No contexto das tecnologias digitais, Moran (2018) destaca o potencial das plataformas interativas para acompanhamento em tempo real. A revisão indica que ferramentas digitais podem ampliar coleta de evidências e personalizar feedbacks.

Entretanto, há risco de automatização excessiva, sobretudo quando avaliações online priorizam respostas fechadas e mensuração rápida. A análise crítica sugere que a tecnologia deve ser integrada com intencionalidade pedagógica e critérios qualitativos.

De modo geral, os resultados evidenciam convergência quanto à necessidade de transformação da cultura avaliativa. Divergências concentram-se na ênfase atribuída a diferentes estratégias, mas há consenso de que avaliação formativa, ética e inclusiva fortalece aprendizagem significativa e qualidade educacional. Assim, a avaliação emerge como elemento estruturante da prática pedagógica mediadora.

CONCLUSÃO

A investigação desenvolvida permitiu consolidar compreensão ampliada da avaliação da aprendizagem como dimensão indissociável da prática pedagógica. Os objetivos propostos foram plenamente alcançados ao examinar fundamentos teóricos, implicações didáticas e desafios contemporâneos relacionados à avaliação educacional.

No plano conceitual, confirmou-se que a avaliação não se restringe à verificação de resultados, mas constitui processo investigativo e regulador do ensino. A integração entre avaliação diagnóstica, formativa e somativa favorece o acompanhamento contínuo da aprendizagem e possibilita reorganização das estratégias pedagógicas. A articulação com a teoria histórico-cultural reforça a necessidade de considerar o potencial de desenvolvimento, enquanto a aprendizagem significativa destaca a importância de conectar novos conteúdos às estruturas cognitivas prévias.

No plano ético e pedagógico, evidenciou-se que a avaliação emancipatória requer transparência, diálogo e participação discente. A valorização do erro como parte do processo formativo contribui para construção de ambiente seguro e reflexivo. A superação da cultura classificatória demanda formação docente consistente e revisão de práticas institucionais.

Os desafios identificados incluem pressão por resultados quantitativos, influência das avaliações externas e limitações formativas. Contudo, a literatura indica que escolas que integram dados de forma crítica e adotam avaliação formativa conseguem fortalecer qualidade educacional sem reduzir a complexidade do ensino.

Reconhece-se como limitação o caráter bibliográfico da pesquisa, que não contempla análise empírica de práticas avaliativas específicas. Estudos futuros poderão

investigar o impacto de diferentes modelos avaliativos sobre indicadores de aprendizagem e desenvolvimento socioemocional.

Conclui-se que a avaliação da aprendizagem, quando concebida como prática mediadora, constitui instrumento estratégico para melhoria contínua da educação. Sua efetividade depende de intencionalidade didática, fundamentação teórica sólida e compromisso ético com formação integral do estudante. Reafirma-se, portanto, que avaliar é ato pedagógico complexo, essencial à construção do conhecimento e à consolidação de uma escola orientada pela qualidade e pela justiça educacional.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer: examinar para excluir.** Tradução de Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** Lisboa: Plátano, 2003.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADDAUS, G. F. **Handbook on formative and summative evaluation of student learning.** New York: McGraw-Hill, 1983.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ESTEBAN, M. T. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Revista Lusófona de Educação**, n. 13, p. 123-134, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HATTIE, J.; TIMPERLEY, H. The power of feedback. **Review of Educational Research**, v. 77, n. 1, 2007.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 29. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

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

MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. **Universal Design for Learning: theory and practice.** Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora.** Porto Alegre: Penso, 2018.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHILDKAMP, K.; LAI, M. K.; EARL, L. **Data-based decision making in education: challenges and opportunities**. Dordrecht: Springer, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.