

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PERCEPÇÕES E TRANSIÇÃO PARA PRÁTICAS FORMATIVAS E MEDIADORAS

Pedro Herlleison Gonçalves Cardoso ¹

Luís Carlos dos Santos ²

RESUMO

Analizou-se as percepções de estudantes de licenciatura e professores sobre a avaliação da aprendizagem, investigando o papel docente e suas concepções em relação às práticas avaliativas no processo educativo. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de natureza básica, quantitativa e exploratória, onde utilizou-se o método hipotético-dedutivo. Aplicou-se 143 questionários online semiestruturados com 17 perguntas. Os resultados indicam uma visão crítica sobre a avaliação tradicional, que se baseia em provas e notas. 74% discordam que o professor deve ser apenas transmissor de conhecimento, e 96% acreditam que o papel do professor é o de mediador. Além disso, 72% concordam que a visão de mundo do professor influencia sua prática pedagógica e suas avaliações. Apenas 54% dos professores se sentem seguros ao avaliar os alunos, evidenciando a necessidade de mais suporte e formação. 75% são percebidos como sentimentos de medo e insegurança durante as avaliações, o que pode comprometer seu desempenho. A maioria dos professores rejeita a ideia de que a competência avaliativa se baseia na capacidade de elaborar provas e definir notas, e 88% discordam de que essas ferramentas sejam suficientes para uma avaliação eficaz. A comparação e classificação de alunos também é criticada, com 62% discordando de que essa prática beneficia a aprendizagem. Finalmente, 91% pretendem usar a avaliação como uma oportunidade de aprendizagem, enquanto 66% rejeitam a avaliação tradicional baseada em testes, apontando uma tendência em direção a práticas mais formativas, que promovem o desenvolvimento contínuo dos alunos. Portanto, conclui-se que há um movimento de mudança nas concepções de avaliação.

Palavras-chave: Processo avaliativo. Processo educativo. Prática docente.

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem é um dos aspectos mais relevantes do processo educativo, visto que influencia diretamente a construção do conhecimento, as práticas pedagógicas e o desenvolvimento dos estudantes (Cardoso; Santos, 2020a; Santos; Cardoso, 2020a). Historicamente, ela foi marcada por uma tradição classificatória e punitiva, baseada em provas, notas e comparações entre os alunos, o que reduziu sua função a um mecanismo de controle e seleção (Cardoso; Santos, 2020b; Santos; Cardoso, 2020b). Entretanto, nas últimas décadas,

¹ Licenciado em Biologia (URCA) e Química (IFCE), Esp. em Metodologia do Ensino de Biologia e Química (FacuMinas), Me. em Recursos Hídricos e Saneamento (UFAL), Dr. em Economia Rural (UFC), pedroherlleison@yahoo.com.br

² Bacharel em Administração (ESTACIO), Discente do curso de Serviço Social (UNIFATECIE), Esp. em Educação Profissional e Tecnológica (IFCE), Esp. em Gestão Pública e Gestão de Pessoas (FAVENI), Me. em Economia Rural (UFC), karloskaka@hotmail.com



emergem novas concepções que a situam como prática formativa, mediadora e essencial para o acompanhamento contínuo do aprendizado (Silva; Cardoso; Santos, 2024).

As mudanças na sociedade contemporânea, caracterizadas pela globalização e pelas transformações no campo educacional, exigem que os professores compreendam a avaliação para além do viés quantitativo (Cardoso; Santos, 2020a). A ênfase deve recair sobre os aspectos qualitativos, considerando os processos cognitivos, afetivos e sociais que permeiam a aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação não pode ser reduzida a um momento isolado, mas deve constituir-se em prática constante, que auxilia tanto o professor quanto o estudante na identificação de avanços, dificuldades e possibilidades de superação (Cardoso; Santos, 2020b).

O papel do professor nesse contexto é central. De transmissor de conhecimentos, passa a assumir a função de mediador, orientador e facilitador da aprendizagem. Tal mudança não é trivial, pois envolve revisão de concepções enraizadas, formação adequada e abertura para repensar as práticas pedagógicas. Assim, compreender como professores e estudantes percebem a avaliação é um passo fundamental para identificar resistências, desafios e possibilidades de transição para práticas avaliativas mais inclusivas e significativas.

Pesquisas recentes destacam que estudantes, em especial os de licenciatura, apresentam percepções críticas sobre a avaliação tradicional, reconhecendo nela aspectos de injustiça, ansiedade e limitação no desenvolvimento integral. Do mesmo modo, professores vêm questionando o excesso de centralidade das provas e notas, embora ainda enfrentem inseguranças quanto ao uso de estratégias avaliativas inovadoras. Essa tensão entre práticas tradicionais e práticas formativas evidencia a necessidade de pesquisas que problematizem o tema sob diferentes perspectivas (Cardoso; Santos, 2020a; Cardoso; Santos, 2020b; Santos; Cardoso, 2020a; Santos; Cardoso, 2020b; Silva; Cardoso; Santos, 2024; Cardoso et al. 2024).

Diante disso, este artigo busca analisar as percepções de estudantes de licenciatura e professores acerca da avaliação da aprendizagem, investigando como essas concepções se relacionam com o papel docente e a transição para práticas avaliativas formativas e mediadoras. Parte-se da hipótese de que há um movimento de mudança paradigmática, em que a avaliação tende a ser concebida como oportunidade de aprendizagem e não apenas como instrumento de mensuração e classificação.



METODOLOGIA

A pesquisa apresentada neste artigo é de natureza básica, visto que busca ampliar o conhecimento sobre a avaliação da aprendizagem e suas implicações nas práticas docentes. Classifica-se também como exploratória, pois procura identificar percepções, tendências e significados atribuídos por professores e estudantes, sem a pretensão de estabelecer verdades absolutas.

Do ponto de vista da abordagem, trata-se de uma pesquisa quantitativa. A escolha dessa metodologia justifica-se pela possibilidade de analisar tendências e frequências nas respostas dos participantes, permitindo visualizar de forma clara as percepções predominantes sobre o tema.

O método adotado foi o hipotético-dedutivo, uma vez que se partiu da hipótese de que há um movimento de transição das práticas avaliativas tradicionais para práticas mais formativas e mediadoras. A partir dessa suposição, buscou-se deduzir resultados que confirmassem ou refutassem tal hipótese.

Para a coleta de dados, aplicou-se um questionário online semiestruturado, composto por 17 perguntas, direcionado a estudantes de licenciatura e professores da educação básica. Ao todo, participaram 143 respondentes. As questões contemplavam dimensões como: concepção de avaliação, papel do professor, instrumentos avaliativos e sentimentos associados ao processo avaliativo.

Os dados foram organizados em planilhas eletrônicas e analisados por meio de estatística descritiva, utilizando percentuais para identificar padrões de respostas. A interpretação dos resultados foi articulada com o referencial teórico, de modo a relacionar as percepções dos participantes às concepções acadêmicas sobre avaliação da aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

A avaliação da aprendizagem tem sido objeto de debate no campo educacional desde o século XX, quando se intensificou a discussão sobre o papel da escola na formação integral do estudante (Luckesi, 2011). A concepção tradicional, que associa avaliar a medir e classificar, está fortemente vinculada a uma lógica positivista, onde o conhecimento é reduzido a dados quantificáveis, desconsiderando-se dimensões subjetivas e contextuais.



Segundo Hadji (2001), a avaliação deve ser entendida como processo de acompanhamento que permite interpretar os resultados da aprendizagem em função de objetivos previamente estabelecidos, mas também deve possibilitar a compreensão das dificuldades do aluno e a busca de alternativas pedagógicas. Dessa forma, desloca-se o foco do produto final para o processo de ensino-aprendizagem.

Perrenoud (1999) acrescenta que uma avaliação verdadeiramente formativa é aquela que promove a regulação da aprendizagem. Isso significa oferecer devolutivas que ajudem o estudante a refletir sobre seus avanços e a superar obstáculos, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia. Essa perspectiva coloca o professor como mediador ativo, que planeja estratégias avaliativas em consonância com as necessidades reais da turma.

Luckesi (2011) diferencia a avaliação classificatória da avaliação formativa. Enquanto a primeira enfatiza a função de aprovação ou reprovação, a segunda preocupa-se com o desenvolvimento global do estudante, valorizando seus processos cognitivos e sociais. Tal mudança é crucial em uma educação que se pretende democrática e inclusiva.

Para Hoffmann (2014), avaliar implica compreender a aprendizagem em sua complexidade, considerando as experiências individuais, as interações coletivas e os fatores emocionais envolvidos. Assim, a avaliação não deve provocar medo ou insegurança, mas sim oferecer ao aluno um espaço de crescimento e autoconfiança.

Ainda, Libâneo (2013) afirma que a prática avaliativa está diretamente relacionada à concepção de ensino adotada. Professores que compreendem o ensino como mera transmissão tendem a aplicar avaliações tradicionais, enquanto aqueles que entendem o ensino como processo dialógico e mediador buscam alternativas que envolvem feedback, projetos e autoavaliação.

De acordo com Bloom et al. (1983), a avaliação deve estar alinhada aos objetivos educacionais e às competências que se pretende desenvolver. Nesse sentido, torna-se incoerente avaliar apenas por meio de provas dissertativas ou objetivas, quando se deseja formar cidadãos críticos, criativos e participativos.

Estudos contemporâneos (Santos, 2020; Ribeiro, 2018) mostram que tanto professores quanto alunos reconhecem os limites da avaliação tradicional. Entre os principais problemas apontados estão a indução da memorização mecânica, a geração de ansiedade e a falta de relação com a vida prática. Esses elementos reforçam a necessidade de se avançar em direção a práticas inovadoras.



A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) também enfatiza a avaliação como ferramenta de acompanhamento contínuo e processual, destacando a importância de considerar diferentes linguagens, metodologias e estratégias. Esse documento orientador amplia a responsabilidade docente no sentido de diversificar instrumentos avaliativos.

Em síntese, a literatura aponta que a avaliação da aprendizagem vem passando por uma transição paradigmática. A ruptura com a lógica classificatória e punitiva em direção a uma prática formativa e mediadora exige mudanças não apenas nas práticas pedagógicas, mas também na formação inicial e continuada dos professores, na cultura escolar e na própria compreensão social do que significa avaliar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa revelam a coexistência de tensões entre práticas avaliativas tradicionais e o desejo de transição para metodologias mais formativas e mediadoras. Entre os respondentes, 66% rejeitam práticas centradas unicamente em provas e notas, evidenciando uma insatisfação com modelos avaliativos ainda amplamente utilizados nas escolas. Esse dado encontra ressonância nas análises de Luckesi (2011), que critica a concepção de avaliação como instrumento classificatório e aponta a necessidade de uma prática pedagógica voltada para a emancipação.

No que diz respeito ao papel docente, constatou-se que 74% discordam que o professor deva se limitar à função de transmissor de conhecimento, enquanto 96% reconhecem sua função como mediador do processo de aprendizagem. Esse dado é relevante, pois reforça a perspectiva de Libâneo (2013), segundo a qual o ensino é uma prática social que envolve diálogo, interação e construção coletiva do saber. Isso também indica que estudantes de licenciatura já internalizam a importância de práticas pedagógicas centradas no aluno, alinhando-se ao que Perrenoud (1999) denomina regulação da aprendizagem.

Um aspecto sensível identificado é a insegurança dos professores em relação à avaliação: apenas 54% afirmaram sentir-se seguros em suas práticas avaliativas. Essa fragilidade aponta para lacunas na formação inicial e continuada dos docentes, uma vez que, segundo Hoffmann (2014), avaliar requer competências específicas de observação, análise e intervenção pedagógica. A ausência dessas competências pode levar à reprodução acrítica de práticas tradicionais, mesmo quando os professores reconhecem seus limites.



Além disso, 75% dos participantes associam a avaliação a sentimentos de medo e insegurança. Esse achado confirma os estudos de Hadji (2001), que alerta para o caráter disciplinador da avaliação tradicional, capaz de gerar ansiedade e comprometer a autoestima dos estudantes. Os dados indicam que o modelo tradicional de avaliação não apenas limita o desenvolvimento cognitivo, mas também impacta negativamente os aspectos emocionais e motivacionais dos alunos, como já apontado por Ribeiro (2018).

Outro dado expressivo refere-se à visão de mundo dos professores: 72% dos respondentes acreditam que tal visão influencia diretamente suas práticas avaliativas. Isso implica reconhecer que a avaliação não é neutra, mas atravessada por valores, crenças e concepções pedagógicas do docente. Segundo Veiga (2017), a prática avaliativa expressa a intencionalidade do professor e está relacionada à sua compreensão de educação, sociedade e conhecimento. Assim, compreender as concepções dos docentes é fundamental para transformar a avaliação em prática emancipatória.

Destaca-se também que 88% dos participantes discordam que provas e notas sejam suficientes para avaliar de forma eficaz. Esse dado está em sintonia com a perspectiva da BNCC (Brasil, 2018), que propõe uma avaliação processual, contínua e diversificada. Instrumentos como portfólios, autoavaliação, trabalhos em grupo e observações sistemáticas são apontados pela literatura como estratégias eficazes para contemplar diferentes dimensões da aprendizagem (Santos, 2020; Fernandes, 2009).

Outro ponto crítico identificado foi a rejeição da prática de comparação entre alunos: 62% discordam que esse modelo contribua para o aprendizado. Tal resultado converge com os estudos de Esteban (2002), que afirma que a comparação entre estudantes tende a reforçar desigualdades e enfraquecer a cooperação, indo na contramão de uma escola inclusiva e democrática.

Apesar desses desafios, os dados apontam um movimento de mudança: 91% dos participantes afirmaram que pretendem utilizar a avaliação como oportunidade de aprendizagem, e 66% rejeitam a avaliação tradicional baseada apenas em testes. Essa tendência de valorização de práticas formativas corrobora as reflexões de Bloom et al. (1983) e de Fernandes (2009), para quem a avaliação deve orientar a aprendizagem e fornecer feedback constante.

Por fim, a pesquisa evidencia que há consciência crítica tanto entre estudantes quanto entre professores sobre a necessidade de ressignificar a avaliação. Contudo, as inseguranças e



resistências ainda existentes revelam que a transição não é automática e depende de fatores estruturais, como políticas públicas, tempo pedagógico adequado e investimento na formação docente. Em consonância com Hadji (2001) e Perrenoud (1999), os resultados reforçam que a avaliação deve ser entendida como prática em permanente construção, que demanda reflexão e inovação contínua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das percepções de estudantes de licenciatura e professores sobre a avaliação da aprendizagem revelou que há um movimento de transição paradigmática em curso, embora permeado por tensões, inseguranças e resistências. Os dados indicaram que, de um lado, persiste a presença de práticas tradicionais, fortemente centradas em provas e notas, ainda utilizadas como critério de classificação e controle. De outro, observa-se uma crescente valorização da avaliação como instrumento formativo e mediador, apontada pela maioria dos participantes como oportunidade de aprendizagem e não apenas de mensuração.

Essa ambivalência demonstra que a avaliação não é apenas um ato técnico, mas também político, pedagógico e social, refletindo concepções de mundo, valores e práticas institucionais. A literatura utilizada neste estudo, especialmente Luckesi (2011), Hoffmann (2014), Perrenoud (1999) e Esteban (2002), evidencia que a superação da lógica classificatória exige mais do que a adoção de novos instrumentos: requer uma mudança cultural profunda, que envolva repensar o papel do professor, as finalidades da escola e os sentidos atribuídos ao conhecimento.

Os resultados também expuseram a fragilidade da formação docente no que se refere à avaliação. A insegurança de parte significativa dos professores ao avaliar, somada ao impacto emocional negativo que muitos alunos associam às práticas avaliativas, indica que o tema ainda não ocupa o espaço necessário na formação inicial e continuada. Esse achado reforça a urgência de políticas educacionais que invistam em programas de formação voltados para a construção de competências avaliativas críticas, reflexivas e inovadoras, em consonância com os pressupostos da BNCC (Brasil, 2018).

Outro aspecto relevante identificado é que os estudantes de licenciatura já apresentam uma postura crítica em relação à avaliação tradicional, reconhecendo nela limitações para o desenvolvimento pleno da aprendizagem. Isso aponta para uma possível renovação das práticas escolares no futuro, à medida que esses futuros professores assumam seus espaços na educação



básica. Contudo, esse potencial de transformação depende do suporte institucional, de espaços de diálogo coletivo nas escolas e de condições materiais que permitam a aplicação de práticas avaliativas diversificadas e contínuas.

Em síntese, este estudo permitiu constatar que a avaliação da aprendizagem está em processo de ressignificação. Há um deslocamento progressivo do enfoque quantitativo, classificatório e punitivo para uma concepção qualitativa, formativa e mediadora, que valoriza o desenvolvimento integral dos estudantes. No entanto, essa transição não é linear nem isenta de desafios: envolve confrontar resistências, preencher lacunas formativas e reconstruir sentidos pedagógicos. Portanto, cabe aos professores, gestores, pesquisadores e formuladores de políticas públicas ampliar os debates, promover práticas inovadoras e consolidar a avaliação como prática emancipatória, voltada à inclusão, à equidade e ao fortalecimento da aprendizagem como processo humano e social.

REFERÊNCIAS

BLOOM, B. S. et al. **Taxonomia de objetivos educacionais**. Porto Alegre: Globo, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CARDOSO, P. H. G.; SANTOS, L. C.; SILVA, V. C.; SOUZA, C. M. **Desafios e Oportunidades da Educação Digital no Século XXI**. In: X Congresso Nacional de Educação, 2024, Fortaleza. Anais do X CONEDU, 2024.

CARDOSO, P. H. G.; SANTOS, L. C. **Percepção de Estudantes de Licenciaturas e de Professores Sobre as Práticas Docentes e Avaliação da Aprendizagem**. In: VII Congresso Nacional de Educação, 2020, Maceió. Anais do VII CONEDU, 2020a.

CARDOSO, P. H. G.; SANTOS, L. C. **Um Olhar Sobre a Função do Professor na Avaliação da Aprendizagem dos Alunos**. In: VII Congresso Nacional de Educação, 2020, Maceió. Anais do VII CONEDU, 2020b.

ESTEBAN, M. T. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FERNANDES, C. Avaliação das aprendizagens: desafios e perspectivas. **Revista Educação em Questão**, v. 34, n. 25, p. 89-112, 2009.

HADJI, C. **Avaliação: regras do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.



LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RIBEIRO, M. S. **Avaliação e práticas pedagógicas: novos olhares**. São Paulo: Papirus, 2018.

SANTOS, E. F. A avaliação da aprendizagem na contemporaneidade: desafios e perspectivas. **Revista Educação em Debate**, v. 42, n. 1, p. 55-72, 2020.

SANTOS, L. C.; CARDOSO, P. H. G. **A Função da Avaliação da Aprendizagem na Percepção de Estudantes e Professores**. In: VII Congresso Nacional de Educação, 2020, Maceió. Anais do VII CONEDU, 2020a.

SANTOS, L. C.; CARDOSO, P. H. G. **Concepções de Professores sobre a Avaliação**. In: VII Congresso Nacional de Educação, 2020, Maceió. Anais do VII CONEDU, 2020b.

SILVA, V. C.; CARDOSO, P. H. G.; SANTOS, L. C. **A Utilização de Metodologias Alternativas para Promover a Qualidade do Processo de Ensino e Aprendizagem em Ciências da Natureza**. In: X Congresso Nacional de Educação, 2024, Fortaleza. Anais do X CONEDU, 2024.

VEIGA, I. P. A. **Avaliação e currículo: perspectivas críticas**. Campinas: Papirus, 2017.

