

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA
UNIDADE ACADÊMICA DE LICENCIATURA E FORMAÇÃO GERAL
COORDENAÇÃO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

VITÓRIA DA SILVA LIMA

UMA BREVE COMPARAÇÃO CRÍTICA ENTRE PERRENOUD, LUCKESI E
HOFFMANN: DIFERENÇAS E CONTRIBUIÇÕES DOS MODELOS DE AVALIAÇÃO
PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MAIS JUSTAS

JOÃO PESSOA
2025

VITÓRIA DA SILVA LIMA

UMA BREVE COMPARAÇÃO CRÍTICA ENTRE PERRENOUD, LUCKESI E
HOFFMANN: DIFERENÇAS E CONTRIBUIÇÕES DOS MODELOS DE AVALIAÇÃO
PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MAIS JUSTAS

Trabalho de Conclusão do Curso de graduação
em Licenciatura em Matemática, apresentado
ao Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia da Paraíba, como requisito parcial
para obtenção do título de Licenciada em
Matemática.

Orientador: Prof. Me. Lucas Cavalcanti Cruz

JOÃO PESSOA
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Nilo Peçanha, IFPB *Campus* João Pessoa

L732b Lima, Vitória da Silva.

Uma breve comparação crítica entre Perrenoud, Luckesi e Hoffmann : diferenças e contribuições dos modelos de avaliação para práticas pedagógicas mais justas / Vitória da Silva Lima. – 2025.

36 f. : il.

TCC (Graduação – Licenciatura em Matemática) – Instituto Federal de Educação da Paraíba / Unidade Acadêmica de Licenciatura e Formação Geral em Matemática, 2025.

Orientação: Pro^º Me. Lucas Cavalcanti Cruz.

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Prática matemática. 3. Ensino de matemática. 4. Avaliação formativa. 5. Educação básica. I. Título.

CDU 37.091.26:51(043)

VITÓRIA DA SILVA LIMA

**UMA BREVE COMPARAÇÃO CRÍTICA ENTRE PERRENOUD, LUCKESI E HOFFMANN:
DIFERENÇAS E CONTRIBUIÇÕES DOS MODELOS DE AVALIAÇÃO PARA PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS MAIS JUSTAS**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO submetido a
Coordenação do Curso Superior de Licenciatura em
Matemática, do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), como
parte dos requisitos institucionais para a obtenção do grau de
LICENCIADA EM MATEMÁTICA.

Aprovado em 10 de fevereiro de 2026.

Membros da Banca Examinadora:

Prof. Me. Lucas Cavalcanti Cruz

Instituto Federal da Paraíba – CCLM
Orientador

Prof.Dr. Juarez Everton de Farias Aires

Instituto Federal da Paraíba – CCLM
Examinador

Prof. Me. Dalva Maiza Medeiros Costa Galvão

Instituto Federal da Paraíba – CCLM
Examinador

Documento assinado eletronicamente por:

- **Lucas Cavalcanti Cruz**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 13/02/2026 16:31:15.
- **Dalva Maiza Medeiros Costa Galvao**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 13/02/2026 17:34:00.
- **Juarez Everton de Farias Aires**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 19/02/2026 15:43:04.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 02/02/2026. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifpb.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código 828251

Verificador: da8a1bed39

Código de Autenticação:



AGRADECIMENTOS

A conclusão deste Trabalho de Conclusão de Curso representa muito mais do que o encerramento de uma etapa acadêmica. Ela simboliza uma história de luta, perseverança, amadurecimento e fé. Cada página escrita carrega não apenas conhecimento científico, mas também sentimentos, renúncias e sonhos construídos ao longo dessa caminhada. Por isso, este momento é, acima de tudo, um espaço de gratidão.

Agradeço primeiramente a Deus, por ter sido minha força quando o cansaço parecia maior do que a vontade de continuar, por ter sido minha esperança nos dias difíceis e meu sustento nos momentos de incerteza. Foi Ele quem me guiou, me concedeu sabedoria e me permitiu chegar até aqui, mesmo quando pensei que não seria capaz.

À minha mãe, Maria José, dedico meu mais profundo, sincero e especial agradecimento. Nenhuma palavra é suficiente para expressar o tamanho da minha gratidão e admiração por você. Você foi, e sempre será, a base de tudo. Esta conquista só se tornou possível porque você nunca deixou de acreditar em mim, mesmo quando eu mesma duvidei.

Mãe, você esteve presente em cada etapa dessa caminhada, mesmo à distância. Foi você quem me ensinou, com atitudes, o verdadeiro significado de força, perseverança e amor. Quantas vezes abriu mão do seu descanso para me apoiar, quantas vezes me levantou com palavras quando o desânimo tentou me fazer parar. Seu esforço, suas renúncias e sua fé constante foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Esta conquista carrega o seu nome, o seu cuidado e o seu amor. Esta vitória também é sua.

À minha tia, Maria Noêmia, deixo um agradecimento especial e carregado de gratidão. Quando soube que eu realizaria o curso fora de Pernambuco, no estado e na cidade onde você reside há quase quarenta anos, você não hesitou em abrir as portas da sua casa e do seu coração. Você me ofereceu muito mais do que um lugar para morar: ofereceu acolhimento, cuidado, sustento e tranquilidade para que eu pudesse me dedicar integralmente aos estudos até a conclusão do curso. Sua generosidade foi essencial para que esse sonho se tornasse realidade, e levarei para sempre comigo esse gesto de amor e solidariedade.

Ao meu pai, Aluízio Manoel, agradeço por sua presença firme ao longo da minha vida. Mesmo sendo um homem mais reservado, sempre demonstrou cuidado por meio das atitudes. Seu jeito silencioso de acompanhar minha trajetória foi uma forma de apoio que me deu estabilidade e segurança para continuar, mesmo nos momentos mais desafiadores.

Ao meu irmão, Vítor, agradeço pelo seu apoio do seu jeito, muitas vezes sem palavras ou demonstrações diretas, mas sempre presente. Mesmo no silêncio, eu sabia que podia contar

com você. Essa forma discreta de estar ao meu lado me deu força e tranquilidade para seguir, e fez diferença em momentos em que eu mais precisei.

À minha família, agradeço pelo apoio, pela compreensão e pelo carinho ao longo dessa trajetória. Cada gesto e cada palavra de incentivo foram fundamentais para que eu não desistisse.

Ao meu orientador, deixo minha sincera gratidão pela paciência, dedicação, disponibilidade e orientações ao longo do desenvolvimento deste trabalho. Suas contribuições foram essenciais para o meu crescimento acadêmico e para a construção deste estudo com responsabilidade e compromisso.

Aos professores do curso, agradeço por todo o conhecimento compartilhado, pelas orientações e pelo incentivo ao longo da minha formação. Cada aprendizado contribuiu significativamente para a construção da profissional que estou me tornando.

Ao meu pastor, Severino Tavares, agradeço pelas palavras de fé, pelo incentivo e pelo apoio espiritual ao longo dessa caminhada, sempre me encorajando a seguir firme, mesmo diante das dificuldades.

À missionária, Vera Lúcia Tavares, deixo um agradecimento especial, profundo e cheio de gratidão. Suas orações constantes foram sustento nos momentos em que as forças pareciam faltar. Saber que eu estava sempre sendo lembrada em suas orações me trouxe paz, esperança e coragem para continuar. Cada palavra de fé, cada intercessão e cada gesto de cuidado espiritual foram essenciais para que eu permanecesse firme, confiante e fortalecida. Muitas vezes, mesmo sem saber, suas orações chegaram exatamente nos momentos em que eu mais precisava. Sou imensamente grata por nunca deixar de me colocar diante de Deus, intercedendo pela minha vida e pela conclusão deste curso. Seu apoio espiritual foi fundamental para que eu chegasse até aqui.

Aos meus colegas de turma, agradeço pela parceria, pela troca de experiências e pelo apoio ao longo dessa jornada. Compartilhar desafios e conquistas com vocês tornou esse caminho mais leve.

Aos amigos, que compreenderam minhas ausências e sempre me incentivaram, deixo minha gratidão.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, fizeram parte desta caminhada, mesmo que não citados nominalmente. Cada gesto de apoio, cada palavra de incentivo e cada presença, direta ou indireta, contribuíram para que eu chegasse até aqui. Esta conquista carrega um pouco de cada pessoa que esteve ao meu lado nesse percurso.

RESUMO

Este trabalho analisa criticamente diferentes concepções de avaliação da aprendizagem a partir das contribuições de Philippe Perrenoud, Cipriano Carlos Luckesi e Jussara Hoffmann, buscando compreender como seus modelos podem contribuir para práticas pedagógicas mais justas na educação básica, com atenção ao ensino de Matemática. A pesquisa, de natureza teórica e bibliográfica, com abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico, fundamenta-se na análise das obras dos autores. Os resultados evidenciam convergências na crítica ao modelo classificatório de avaliação e na defesa de perspectivas formativa, diagnóstica ou mediadora, voltadas ao acompanhamento das aprendizagens. Destacam-se, também, diferenças de ênfase entre os autores quanto aos efeitos sociais da avaliação, à dimensão ética e à mediação pedagógica. No ensino de Matemática, ressalta-se a importância de considerar o erro e as estratégias dos alunos como parte do processo de aprendizagem. Conclui-se que a avaliação, compreendida como integrante do processo educativo, pode favorecer práticas mais reflexivas, inclusivas e comprometidas com o desenvolvimento dos estudantes.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem. prática pedagógica. ensino de Matemática. avaliação formativa. educação básica.

ABSTRACT

This study critically analyzes different conceptions of learning assessment based on the contributions of Philippe Perrenoud, Cipriano Carlos Luckesi, and Jussara Hoffmann, seeking to understand how their models can contribute to fairer pedagogical practices in basic education, with attention to Mathematics teaching. This theoretical and bibliographic research adopts a qualitative and descriptive-analytical approach, grounded in the analysis of the authors' works. The results show convergences in the criticism of the classificatory model of assessment and in the defense of formative, diagnostic, or mediating perspectives focused on monitoring learning. Differences in emphasis are also identified regarding the social effects of assessment, its ethical dimension, and pedagogical mediation. In Mathematics education, the importance of considering students' errors and strategies as part of the learning process is highlighted. It is concluded that assessment, when understood as an integral part of the educational process, can foster more reflective, inclusive practices committed to students' development.

Keywords: learning assessment; pedagogical practice; Mathematics education; formative assessment; basic education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 JUSTIFICATIVA	12
3 OBJETIVOS.....	13
3.1 Objetivo Geral.....	13
3.2 Objetivos Específicos	13
4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
4.1 A Avaliação da Aprendizagem segundo Philippe Perrenoud	14
4.2 A Avaliação da Aprendizagem segundo Cipriano Carlos Luckesi	17
4.3 A Avaliação da Aprendizagem segundo Jussara Hoffmann.....	20
5 METODOLOGIA	25
5.1 Natureza e Caracterização da Pesquisa.....	25
5.1.1 Quanto à Classificação da Pesquisa.....	25
5.1.2 Quanto à Abordagem da Pesquisa	25
5.1.3 Quanto à Tipologia da Pesquisa	26
5.2 Procedimentos de Coleta de Dados	26
5.3 Procedimentos de Análise dos Dados	27
5.4 Critérios de Seleção das Fontes Bibliográficas	27
5.5 Limitações da Pesquisa e Considerações Metodológicas.....	27
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES	28
6.1 Finalidade da avaliação e implicações sociais	28
6.2 Papel do professor e do aluno.....	29
6.3 Tratamento do erro no ensino de Matemática	31
6.4 Implicações pedagógicas e desafios	32
7 CONCLUSÃO.....	34
REFERÊNCIAS	36

1 INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem integra o cotidiano escolar de maneira constante. No entanto, sua complexidade nem sempre é plenamente percebida. Ela se manifesta nas atividades diárias, nas observações realizadas pelo professor, nos registros, nas provas, nos trabalhos e, principalmente, nas decisões que influenciam o percurso formativo dos estudantes. Avaliar vai além da aplicação de instrumentos e da atribuição de notas. Trata-se de uma dinâmica que envolve interpretação, análise, julgamento pedagógico e escolhas que afetam diretamente a forma como o aluno se percebe e como se relaciona com o conhecimento. A avaliação ultrapassa o campo técnico e envolve dimensões humanas, sociais e éticas. Por isso, é um dos elementos mais sensíveis da prática docente.

Ao longo da história da educação, consolidou-se nas escolas um modelo avaliativo voltado predominantemente à mensuração de resultados, centrado na classificação e na hierarquização dos estudantes (Perrenoud, 1999; Luckesi, 2006). Provas e testes passaram a ocupar posição central. Eles funcionam como principais referências para classificar os estudantes e definir seu desempenho. Embora amplamente difundida, essa lógica tende a privilegiar o produto final da aprendizagem. Com isso, ficam em segundo plano os percursos individuais, as estratégias de pensamento desenvolvidas pelos alunos, as tentativas realizadas, as dificuldades enfrentadas e os avanços construídos ao longo do processo. Corre-se o risco de reduzir o aprender a números e conceitos fechados. Desconsidera-se, dessa maneira, a riqueza do percurso vivido em sala de aula e as diferenças que caracterizam cada estudante.

Essa perspectiva classificatória, além de limitar a compreensão sobre o aprender, pode gerar efeitos significativos na trajetória escolar. Quando essa prática avaliativa se centra apenas no acerto ou no erro final, muitos estudantes passam a associar o aprender ao medo de falhar. Com isso, desenvolvem insegurança, desmotivação e, em alguns casos, afastamento progressivo das atividades escolares. A avaliação, que poderia ser um instrumento de acompanhamento e apoio, transforma-se em mecanismo de seleção e exclusão. Isso contribui para reforçar desigualdades já presentes no contexto social. Esse cenário aparece quando a avaliação é usada apenas para registrar notas, sem que o professor utilize essas informações para reorganizar o ensino.

Essas questões têm levado o debate educacional contemporâneo a apontar para a importância de ressignificar o lugar do ato de avaliar na escola. Progressivamente, surgem concepções que a compreendem como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, defendendo seu caráter formativo e contínuo (Perrenoud, 1999; Hoffmann, 2012). Avaliar

significa acompanhar o desenvolvimento do estudante, interpretar suas produções, identificar dificuldades e potencialidades e, a partir disso, tomar decisões pedagógicas que favoreçam a aprendizagem. Nessa perspectiva, a avaliação ocorre durante o desenvolvimento ao longo das atividades, quando o professor observa as produções dos alunos e utiliza essas informações para orientar novas intervenções.

É nesse campo de reflexões que se destacam as contribuições de Philippe Perrenoud, Cipriano Carlos Luckesi e Jussara Hoffmann. Embora partam de referenciais teóricos distintos, os três autores convergem ao questionar o caráter meramente classificatório da avaliação escolar e ao defender práticas que valorizem o desenvolvimento da aprendizagem. Perrenoud discute a avaliação em sua dimensão social, evidenciando como ela regula as aprendizagens e influencia as trajetórias escolares. Luckesi problematiza a chamada “pedagogia do exame”, denunciando o uso da avaliação como instrumento de controle e propondo uma avaliação diagnóstica, fundamentada em princípios éticos e voltada à promoção da aprendizagem. Hoffmann, por sua vez, desenvolve a concepção de avaliação mediadora, centrada no acompanhamento contínuo, no diálogo e na intervenção pedagógica, reconhecendo o erro como parte legítima da construção do conhecimento.

A presença dessas diferentes abordagens mostra que a avaliação não é um campo de consenso, mas de debates e reconstruções constantes. Compreender tais concepções é fundamental para o professor que busca práticas mais coerentes com a aprendizagem dos alunos. Na educação básica, isso se torna visível quando estudantes que acumulam dificuldades passam a participar menos das aulas e evitam se expor por receio de errar. Como os conhecimentos matemáticos se constroem de forma progressiva e exigem raciocínio, argumentação e elaboração de estratégias, o acompanhamento do percurso de aprendizagem é essencial.

Este estudo investiga as principais aproximações, diferenças e contribuições dos modelos de avaliação da aprendizagem propostos por Perrenoud, Luckesi e Hoffmann, buscando compreender de que maneira essas concepções podem colaborar para práticas pedagógicas mais justas e coerentes com a aprendizagem na educação básica e no ensino de Matemática. A análise não se orienta pela busca de uma abordagem considerada ideal, mas pela compreensão das possibilidades que emergem do diálogo entre diferentes perspectivas teóricas, reconhecendo que cada proposta traz contribuições relevantes para a atuação docente.

A partir dessa questão, define-se como objetivo geral comparar criticamente os modelos de avaliação da aprendizagem segundo Perrenoud, Luckesi e Hoffmann. Como objetivos específicos, busca-se identificar os fundamentos teóricos que sustentam cada proposta, analisar

a função atribuída à avaliação em cada abordagem, examinar convergências, divergências e limites entre os autores e refletir sobre as possibilidades pedagógicas que esses modelos oferecem ao ensino na educação básica, com atenção ao contexto da Matemática. O estudo procura articular teoria e prática, considerando que toda ação docente está apoiada em concepções sobre ensinar, aprender e avaliar, ainda que nem sempre explicitadas.

Trata-se de uma pesquisa de natureza teórica e bibliográfica, desenvolvida por meio da análise das obras dos autores selecionados. A escolha por esse percurso metodológico baseia-se na compreensão de que refletir sobre as concepções de avaliação é um passo essencial para transformar práticas, uma vez que o modo de avaliar está diretamente relacionado ao modo de ensinar e de compreender a dinâmica da aprendizagem. Ao explicitar esses referenciais, amplia-se o repertório pedagógico e favorece-se uma atuação docente mais consciente.

Quanto à organização do trabalho, após esta introdução, apresenta-se a justificativa com o objetivo geral e os objetivos específicos, seguindo da fundamentação teórica, estruturada em três seções, cada uma dedicada à concepção de avaliação de um dos autores estudados. Na sequência, desenvolve-se a análise comparativa entre os modelos, evidenciando pontos de convergência, divergência e suas implicações pedagógicas. Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais se retomam os principais aspectos discutidos e se refletem as contribuições do estudo para a compreensão da avaliação da aprendizagem.

Assim, esta introdução busca situar o leitor no tema, delimitar o problema, explicitar os objetivos e apresentar o percurso da pesquisa, compreendendo a avaliação não como um simples procedimento escolar, mas como um elemento central na construção de práticas pedagógicas mais reflexivas, responsáveis e comprometidas com a aprendizagem dos estudantes.

2 JUSTIFICATIVA

A avaliação da aprendizagem ocupa posição central no processo educativo, constituindo-se como um dos instrumentos mais influentes na formação intelectual, social e emocional dos estudantes. Avaliar não significa apenas medir resultados, mas acompanhar trajetórias, reconhecer esforços, perceber avanços e identificar os pontos em que o aluno ainda necessita de apoio. Quando utilizada de maneira sensível e estratégica, a avaliação transforma-se em uma ferramenta que favorece a autonomia, a reflexão e o desenvolvimento contínuo — elementos essenciais para que o estudante se reconheça como sujeito ativo do próprio aprender.

Entretanto, apesar de avanços teóricos e pedagógicos, práticas avaliativas tradicionais ainda predominam na educação básica, sustentadas majoritariamente por provas, notas e mecanismos classificatórios. Nesse modelo, a aprendizagem tende a ser reduzida a resultados finais, enquanto os caminhos percorridos pelo estudante, suas dúvidas, tentativas e processos internos de construção do conhecimento são frequentemente invisibilizados. Com isso, diferentes ritmos de aprendizagem e formas de expressão acabam desconsiderados, o que pode gerar insegurança, desmotivação e sentimento de fracasso escolar.

Foi diante desse cenário que surgiu a inquietação que fundamenta esta pesquisa. A partir das reflexões construídas no percurso teórico, emergiu a necessidade de questionar a lógica avaliativa vigente e buscar referenciais capazes de sustentar práticas mais humanas e pedagógicas. Assim, formula-se a questão que orienta este estudo: **quais as principais diferenças e contribuições dos modelos de avaliação propostos por Perrenoud, Luckesi e Hoffmann, e como eles podem influenciar práticas pedagógicas mais justas?**

Esse questionamento não busca respostas absolutas, mas pretende identificar aproximações, divergências e potências entre os três modelos investigados. Ao colocar essas perspectivas em diálogo, espera-se compreender como cada uma delas pode contribuir para a transformação das práticas avaliativas, ampliando a visão docente e fortalecendo uma educação que valorize o processo, respeite singularidades e reconheça o erro como parte legítima do aprender.

A relevância deste estudo está justamente em oferecer subsídios teóricos que permitam repensar a avaliação para além do caráter punitivo e classificatório ainda dominante. Ao longo deste estudo, a noção de práticas pedagógicas mais justas não se restringe à ideia de igualdade formal ou à simples aplicação uniforme de critérios avaliativos. Entende-se justiça, neste contexto, como a construção de práticas que reconheçam as diferenças entre os estudantes, considerem seus percursos de aprendizagem e utilizem a avaliação como instrumento de

acompanhamento e intervenção, e não de exclusão. Trata-se de uma justiça pedagógica comprometida com a equidade, isto é, com a oferta de condições adequadas para que cada aluno possa desenvolver suas potencialidades. Assim, práticas avaliativas mais justas são aquelas que articulam critérios claros, responsabilidade docente e sensibilidade às singularidades dos estudantes, evitando reduzir o aprender a classificações definitivas. O trabalho se justifica pela possibilidade de evidenciar caminhos avaliativos que promovam equidade, reflexão e participação ativa do estudante — elementos indispensáveis à construção de práticas pedagógicas mais éticas, democráticas e transformadoras.

3 OBJETIVOS

Este capítulo apresenta os objetivos que orientam o desenvolvimento deste estudo. Inicialmente, expõe-se o objetivo geral, que define de forma ampla a finalidade da pesquisa. Em seguida, são descritos os objetivos específicos, responsáveis por detalhar os caminhos que possibilitam alcançar o propósito central do trabalho.

3.1 Objetivo Geral

Comparar criticamente os modelos de avaliação da aprendizagem segundo Perrenoud, Luckesi e Hoffmann.

3.2 Objetivos Específicos

- I. Identificar os fundamentos teóricos que sustentam cada um dos três modelos avaliativos.
- II. Analisar como cada autor compreende a função e o sentido da avaliação escolar.
- III. Comparar convergências, divergências e limites existentes entre as perspectivas de Perrenoud, Luckesi e Hoffmann.
- IV. Refletir sobre as possibilidades pedagógicas que esses modelos oferecem para o ensino da Matemática na educação básica.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta a fundamentação teórica que sustenta a análise desenvolvida neste estudo. Nele, são discutidas as principais concepções de avaliação da aprendizagem formuladas por Philippe Perrenoud, Cipriano Carlos Luckesi e Jussara Hoffmann. A exposição das ideias de cada autor busca evidenciar seus fundamentos, contribuições e especificidades, possibilitando posteriormente o diálogo comparativo entre as perspectivas.

4.1 A Avaliação da Aprendizagem segundo Philippe Perrenoud

Philippe Perrenoud é sociólogo e pesquisador suíço, reconhecido internacionalmente por suas contribuições aos estudos sobre avaliação, competências e práticas docentes. Suas reflexões situam a avaliação no campo das relações sociais e das dinâmicas escolares, destacando seus efeitos na organização das trajetórias dos estudantes. Ao problematizar a função classificatória da escola e propor a avaliação como regulação das aprendizagens, o autor amplia o debate sobre o papel social da avaliação no contexto educacional contemporâneo.

A avaliação escolar, quando observada sob o olhar de Philippe Perrenoud, deixa de ser apenas um instrumento de medição e é entendida como um fenômeno social. Ao analisar sua obra, observa-se que ele não está falando simplesmente de números, mas de relações — de poder, de reconhecimento, de pertencimento e, em muitos casos, de exclusões silenciosas.

As reflexões de Philippe Perrenoud ampliam a compreensão da avaliação ao situá-la como prática social que ultrapassa a simples mensuração de resultados. Para o autor, avaliar implica produzir efeitos concretos na organização das aprendizagens e na definição das trajetórias escolares, especialmente quando a avaliação assume a função de hierarquizar desempenhos e regular percursos formativos.

Logo no início do livro *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*, o autor afirma:

A avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência.
(Perrenoud, 1999, p.11)

Essa afirmação permite relacionar essa discussão à prática escolar do dia a dia. A escola não produz apenas registros avaliativos. Ela acaba criando distâncias entre os alunos, mesmo que isso nem sempre seja percebido de imediato. Muito cedo, os estudantes começam a se perceber como bons, médios ou insuficientes. E essa percepção tende a consolidar-se como

identidade escolar. O estudante deixa de “ter dificuldade” e passa a “ser fraco”. Essa mudança terminológica implica alteração na forma como ele se enxerga.

Perrenoud aprofunda essa ideia logo na sequência:

Os trabalhos, as provas de rotina, as provas orais, a notação de trabalhos pessoais e de dossiês criam pequenas hierarquias [...] cuja adição e acúmulo prefiguram a hierarquia final. (Perrenoud, 1999, p.11)

A análise de Perrenoud sobre as hierarquias de excelência evidencia que a avaliação escolar não é neutra. Ao classificar e comparar estudantes, a escola participa da construção de posições diferenciadas no espaço escolar, produzindo efeitos que ultrapassam o registro formal das notas e influenciam a forma como os alunos se percebem.

Observa-se que: ninguém fracassa de uma vez só. O fracasso é construído, pouco a pouco, por notas, rótulos, olhares, comentários, boletins. Quando o estudante “desiste”, pode ser que esse processo já estivesse acontecendo há muito tempo. Em muitos casos, a reprovação formaliza algo que já vinha sendo sinalizado há meses.

Conforme o livro avança, o tom muda um pouco. Ele não se limita só em crítica; começa a apontar caminhos. Nesse contexto, insere-se a avaliação formativa, que não é apenas uma técnica diferente, mas uma mudança de postura. Avaliar deixa de ser um momento de punição e torna a ser parte do acompanhamento da aprendizagem.

Sempre há um mínimo de regulação da aula [...] e, no melhor dos casos, de seus processos de aprendizagem. (Perrenoud, 1999, p.89)

A questão é o que está sendo regulado: o medo de errar ou o processo de aprender? Essa questão é relevante e necessária. Muitas vezes a avaliação ainda regula mais o comportamento do que a aprendizagem.

O autor continua:

A ideia de avaliação formativa sistematiza esse funcionamento, levando o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor suas intervenções pedagógicas e a ajustá-las. (Perrenoud, 1999, p.89)

Perrenoud discute a avaliação como prática que regula as aprendizagens, destacando sua dimensão social e seus efeitos sobre as trajetórias escolares. Para o autor, avaliar implica interpretar produções dos alunos e utilizar essas informações para reorganizar o ensino.

Observa-se aqui um ponto central. Avaliar para ensinar exige olhar o aluno em movimento, e não só o resultado final. Esse processo exige escuta e uma certa disposição para

rever o próprio planejamento. E apresenta desafios, principalmente em turmas grandes, mas muda bastante a lógica da sala de aula. O professor deixa de ser apenas quem verifica e transforma-se em alguém que acompanha e intervém de maneira mais consciente.

O autor discute com clareza sobre o efeito da nota. A nota ultrapassa a dimensão numérica, assumindo função sobre futuro.

A nota é uma mensagem que não diz de início ao aluno o que ele sabe, mas o que pode lhe acontecer se continuar assim até o final do ano.
(Perrenoud, 1999, p.12)

Essa situação é recorrente no contexto escolar. Um resultado baixo não dói só pelo que representa hoje — ela traz uma ameaça sobre o que pode vir depois. A avaliação acaba funcionando como uma espécie de profecia, e profecias, às vezes, acabam prendendo mais do que orientando.

Perrenoud desmonta o mito da meritocracia escolar. Ele afirma: “Uma hierarquia de excelência jamais é o puro e simples reflexo da “realidade” das variações.” (Perrenoud, 1999, p.13) E completa “Não se avalia para avaliar, mas para fundamentar uma decisão.” (Perrenoud, 1999, p.13).

Essa análise indica que avaliar nunca é um ato neutro. Sempre há escolhas envolvidas: o que conta, o que não conta, o que pesa mais. E essas escolhas acabam produzindo vencedores e perdedores. A seleção não surge por acaso; ela vai sendo construída. O que parece apenas um resultado técnico, na verdade, está ligado a critérios definidos por alguém, dentro de determinadas concepções de ensino e de aprendizagem.

Nas páginas 94 e 95, o autor aborda a questão das diferenças entre os alunos, destacando a heterogeneidade presente nas salas de aula. Ele afirma “Nenhuma didática deveria ignorar a heterogeneidade dos aprendizes.” (Perrenoud, 1999, p.94) E segue “Nem todos os alunos têm a mesma relação com a língua e com a comunicação [...]” (Perrenoud, 1999, p.95).

Essa perspectiva amplia a compreensão sobre a avaliação, ao considerar a diversidade dos modos de aprender. Se os alunos aprendem de modos diferentes, avaliar todos da mesma maneira pode parecer igualdade, mas, na prática, tende a ser injusto. No contexto escolar, essa dinâmica manifesta-se quando a atividade é fácil para alguns e quase inacessível para outros, não por falta de esforço, mas por trajetórias diferentes.

Reconhecer a heterogeneidade significa admitir que o mesmo instrumento avaliativo não atinge todos da mesma forma. Alguns alunos já estão mais familiarizados com a linguagem escolar, com o tipo de raciocínio exigido, com a forma de se expressar. Outros não. Quando a avaliação ignora isso, acaba reforçando desigualdades que vêm de fora da escola.

O autor afirma “A avaliação das competências não descartará uma observação qualitativa dos fatos e gestos [...] decisões.” (Perrenoud, 1999, p.166) A avaliação formativa caracteriza-se por ser humana.

Ao tratar da avaliação de competências, Perrenoud não se refere apenas à verificação de conteúdos assimilados, mas à capacidade do estudante de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes em situações complexas. Competência, nesse sentido, implica integrar saberes para resolver problemas, interpretar situações e agir de forma pertinente diante de desafios. Avaliar competências, portanto, exige observar processos de pensamento, estratégias utilizadas e capacidade de adaptação, superando a lógica da reprodução mecânica de conteúdos. Essa perspectiva amplia o papel da avaliação, pois desloca o foco do acerto pontual para a análise da mobilização de saberes em contextos variados.

As contribuições de Perrenoud permitem compreender a avaliação como prática que regula aprendizagens e organiza percursos escolares. Ao deslocar o foco da classificação para a regulação, o autor propõe uma compreensão mais ampla do ato avaliativo, destacando sua responsabilidade na condução do processo de ensino e aprendizagem.

4.2 A Avaliação da Aprendizagem segundo Cipriano Carlos Luckesi

Cipriano Carlos Luckesi é filósofo e educador brasileiro, amplamente reconhecido por suas reflexões sobre avaliação da aprendizagem e por sua crítica à chamada “pedagogia do exame”. Sua produção teórica enfatiza a dimensão ética do ato avaliativo, defendendo uma avaliação diagnóstica, comprometida com a transformação da prática pedagógica e com o desenvolvimento do estudante. Ao questionar o uso da avaliação como instrumento de controle e exclusão, o autor propõe uma ressignificação do ato de avaliar no interior da escola.

A avaliação da aprendizagem escolar ocupa um espaço central no cotidiano das escolas, influenciando diretamente a forma como professores ensinam e alunos aprendem. No entanto, conforme analisa Cipriano Carlos Luckesi, esse protagonismo da avaliação nem sempre contribui para a aprendizagem. Pelo contrário, muitas vezes ela acaba funcionando como mecanismo de controle, seleção e até punição. O autor chama essa lógica predominante de **pedagogia do exame**, uma prática que reduz a avaliação a provas, notas e resultados finais, reduzindo a aprendizagem a registros numéricos. Essa prática permanece presente, ainda que de forma pouco problematizada.

As reflexões de Luckesi concentram-se na crítica à avaliação entendida como instrumento de controle e classificação. O autor aprofunda a dimensão ética e política do ato

avaliativo, questionando práticas que reduzem a aprendizagem a exames e resultados finais, e propondo uma concepção voltada ao diagnóstico e à transformação pedagógica.

Essa centralidade do exame altera inclusive a forma como o aluno se relaciona com o conhecimento. O saber é visto como algo a ser acumulado temporariamente para uma prova, e não como instrumento de compreensão do mundo. Depois do exame, grande parte do conteúdo perde o sentido para o estudante. Assim, a avaliação, que deveria fortalecer a aprendizagem, acaba favorecendo uma relação superficial com o conhecimento, voltada mais para a memorização do que para a compreensão.

Luckesi chama atenção para o fato de que, nas escolas, a avaliação passou a determinar o próprio processo de ensino. Ou seja, não é mais o ensino que conduz a avaliação, mas o contrário. Professores organizam suas aulas pensando prioritariamente nas provas, no que será cobrado, no formato do exame. Sobre isso, ele afirma:

A característica que de imediato se evidencia na nossa prática educativa é de que a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma “pedagogia do exame”. (Luckesi, 2006, p. 17).

Essa lógica desloca o ensino de sua função formativa como processo de construção do conhecimento e, muitas vezes, é um treinamento para exames. O conteúdo é selecionado não pela sua relevância formativa, mas pelo que “cai na prova”. O autor destaca: “O ensino centra-se no exercício de resolver provas a partir de determinados conteúdos que concernem à seleção no vestibular” (Luckesi, 2006, p. 17).

A crítica de Luckesi à pedagogia do exame evidencia que a avaliação tradicional não se limita a medir resultados, mas exerce função disciplinadora no cotidiano escolar. Ao centrar-se no exame e na nota, a prática avaliativa tende a produzir medo, insegurança e submissão, deslocando o foco da aprendizagem para o cumprimento de exigências formais.

Essa lógica manifesta-se no cotidiano escolar expressando-se em questionamentos como “isso vai cair na prova?” antes mesmo de tentar entender o assunto. Essa pergunta mostra como a lógica do exame já está incorporada à cultura da escola.

Esse modelo tende a produzir ambiente marcado pelo medo. Muitos alunos estudam não porque percebem sentido no conhecimento, mas porque temem a reprovação ou nota baixa. Luckesi resume essa lógica de forma direta “O medo os levará a estudar” (Luckesi, 2006, p. 19).

A ideia de que o medo move o estudante revela uma dimensão profunda da prática avaliativa tradicional. Para Luckesi, quando a avaliação se organiza em torno da ameaça da

reprovação ou da nota baixa, ela assume caráter disciplinador, afastando-se de sua função formativa. Nessa lógica, o poder de decidir sobre o percurso do aluno concentra-se no professor, o que torna a avaliação uma questão ética, pois envolve responsabilidade sobre os impactos produzidos na trajetória escolar.

Esse contexto produz inseguranças não apenas para o aluno, mas também para o professor. Muitos docentes sentem-se pressionados a manter índices, médias e resultados, o que reforça a lógica classificatória. A avaliação, nesse cenário, deixa de ser uma aliada do processo pedagógico e torna-se um instrumento de prestação de contas.

Ao aprofundar sua análise, Luckesi evidencia que a avaliação não é neutra. Ela está diretamente ligada à concepção de educação e de sociedade adotada pela escola. Para o autor, a avaliação deveria ser um meio para promover a aprendizagem, e não um fim em si mesma:

[...] a avaliação educacional, em geral, e a avaliação da aprendizagem escolar, em particular, são meios e não fins em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam. (Luckesi, 2006, p. 28).

Quando a avaliação se torna um fim, ela perde sua função pedagógica e passa a organizar o ensino de forma distorcida. O planejamento deixa de partir das necessidades de aprendizagem dos alunos e passa a girar em torno de instrumentos avaliativos.

Entretanto, quando inserida em um modelo conservador de educação, a avaliação assume caráter autoritário. Luckesi afirma: “A prática da avaliação escolar, dentro do modelo liberal conservador, terá de, obrigatoriamente, ser autoritária [...]” (Luckesi, 2006, p. 32).

Segundo o autor, “[...] a tomada de decisão é o componente da avaliação que coloca mais poder na mão do professor” (Luckesi, 2006, p. 34).

Um ponto essencial na obra de Luckesi é a diferenciação entre **verificação** e **avaliação**. Na prática escolar, esses termos são frequentemente confundidos. Para o autor, verificar significa apenas coletar dados, como aplicar uma prova e registrar a nota. Já avaliar envolve análise, interpretação e tomada de decisão pedagógica “a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão” (Luckesi, 1978, *apud* Luckesi, 2006, p. 33).

Observa-se que, na maioria das escolas, a avaliação tem sido utilizada quase exclusivamente para classificar os alunos. O próprio autor observa: “A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico [...]” (Luckesi, 2006, p. 34).

Como alternativa à avaliação autoritária, Luckesi propõe a **avaliação diagnóstica**, fundamentada em uma postura ética e humana. Para ele, avaliar não é punir, mas acolher o

aluno em sua realidade concreta. Ele define essa postura de forma clara “a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo.” (Luckesi, 2006, p. 172).

A dimensão ética presente na proposta de Luckesi relaciona-se à responsabilidade do professor diante das consequências que a avaliação produz na trajetória escolar do aluno. Avaliar implica tomar decisões, e toda decisão envolve impactos formativos, emocionais e sociais. Quando utilizada para classificar e excluir, a avaliação reforça desigualdades e compromete o desenvolvimento do estudante. Ao defender uma avaliação diagnóstica e acolhedora, o autor desloca o foco do julgamento para a transformação, entendendo o ato avaliativo como compromisso ético com a aprendizagem e com a dignidade do educando.

A avaliação diagnóstica defendida por Luckesi propõe a superação da função meramente classificatória da escola. Ao compreender o erro como indicativo da situação real do aluno, o autor sustenta que avaliar significa diagnosticar para intervir, orientando o processo pedagógico em direção ao desenvolvimento da aprendizagem. Conforme Luckesi “Provas e exames implicam julgamento, com consequente exclusão, a avaliação pressupõe acolhimento, tendo em vista a transformação.” (Luckesi, 2006, p. 171).

A partir das contribuições de Luckesi, compreende-se que a avaliação precisa ser ressignificada. Como foi discutido ao longo do texto, ela deve deixar de ser um mecanismo de exclusão para se tornar um instrumento de promoção da aprendizagem. Essa perspectiva implica assumir o diagnóstico, a ética e o compromisso com o desenvolvimento dos alunos como princípios centrais. Avaliar não é medir para classificar, mas compreender para transformar — e essa diferença muda completamente o papel da avaliação na escola.

4.3 A Avaliação da Aprendizagem segundo Jussara Hoffmann

Jussara Hoffmann é educadora e pesquisadora brasileira, referência nos estudos sobre avaliação mediadora e acompanhamento do processo de aprendizagem. Sua produção teórica propõe a superação da avaliação classificatória, defendendo uma prática fundamentada na observação contínua, no diálogo e na intervenção pedagógica. Ao compreender o erro como parte constitutiva do processo de aprender, a autora contribui para a construção de práticas avaliativas mais processuais e comprometidas com o desenvolvimento dos estudantes.

A avaliação da aprendizagem, na escola brasileira, historicamente esteve associada a notas e às classificações: passa ou não passa. Jussara Hoffmann analisa criticamente esse modelo. Para ela, essa forma tradicional de avaliar pouco contribui na aprendizagem e no

desenvolvimento dos estudantes. Trata-se de uma lógica de julgamento final, que ignora o caminho que o aluno percorreu até ali. Essa situação ainda é frequente nas escolas, mesmo quando o discurso fala em inovação.

Jussara Hoffmann desenvolve sua crítica ao modelo tradicional de avaliação a partir da defesa de uma prática mediadora. Para a autora, superar a lógica classificatória exige mais do que denunciar suas limitações; requer a construção de uma postura pedagógica fundamentada na observação, no diálogo e no acompanhamento contínuo da aprendizagem. Hoffmann também problematiza o modelo centrado em notas e provas, mas sua contribuição ganha destaque ao enfatizar a mediação pedagógica e o acompanhamento contínuo da aprendizagem.

Logo na introdução de sua obra *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*, a autora propõe articulação entre reflexão e prática. Ela escreve:

Este livro representa um compromisso! De encaminhar-se de fato da reflexão à ação — princípio maior de uma postura avaliativa mediadora — e de contribuir para a construção de uma prática alicerçada em tal princípio.
(Hoffmann, 2012, p. 9).

A avaliação mediadora não se trata apenas de técnica diferente; é uma postura pedagógica. Muda o lugar do professor, muda o lugar do aluno. Em vez de olhar apenas para o resultado final, a avaliação passa a acompanhar a aprendizagem em movimento, respeitando ritmos, dificuldades e avanços. O foco sai do dia da prova e vai para o percurso do estudante. Embora pareça secundário, implica mudanças significativas na prática.

Essa mudança de foco também altera o clima da sala de aula. Quando o centro deixa de ser a prova final, o processo ganha valor. O aluno passa a perceber que o que faz durante o percurso importa, que suas tentativas são observadas e que seu esforço não se resume a um único momento. Essa mudança altera o clima pedagógico nos períodos de avaliação, em que tudo parece se decidir em poucas horas.

Hoffmann também questiona concepções que associam qualidade a rigor classificatório. Para ela, isso não se sustenta quando olhamos a realidade marcada por reprovação, evasão e fracasso escolar:

[...] não se pode considerar como competente uma escola que não dá conta sequer do alunado que recebe, promovendo muitos alunos à categoria de repetentes e evadidos.
(Hoffmann, 2012, p. 15).

Ou seja, o que se chama de rigor muitas vezes só mascara a exclusão. A avaliação classificatória, nesse cenário, ensina menos do que exclui, reforçando desigualdades que já existem fora da escola. Como essa prática sempre foi adotada, acaba parecendo natural.

Um ponto forte da análise de Hoffmann é o papel das provas e das notas no dia a dia escolar. Segundo ela, esses instrumentos viraram uma espécie de “porto seguro” para professores, famílias e sistemas educacionais. Ter um número parece dar tranquilidade, mesmo que esse número diga pouco sobre o que o aluno realmente aprendeu. Essa dinâmica é recorrente no contexto escolar.

Ela mesma diz:

As notas e as provas funcionam como redes de segurança em termos do controle exercido pelos professores sobre seus alunos, das escolas e dos pais sobre os professores, do sistema sobre suas escolas.
(Hoffmann, 2012, p. 26).

Na prática, a prova muitas vezes serve mais para controlar comportamentos e justificar decisões burocráticas do que para entender a aprendizagem. Argumenta-se frequentemente que “sem prova os alunos não estudam”. Essa formulação evidencia muito sobre o quanto o medo ainda sustenta várias práticas escolares. O estudante estuda para evitar punição, não necessariamente para compreender.

A crítica de Hoffmann às notas como instrumentos de controle evidencia que a avaliação tradicional frequentemente se organiza em torno da manutenção da disciplina e da segurança institucional. Nesse contexto, a prova assume função que ultrapassa a aprendizagem, servindo como mecanismo de regulação do comportamento e de legitimação de decisões escolares.

A resistência à mudança também se manifesta e não é só do professor. Pais e responsáveis também desconfiam de avaliações sem nota, porque foram formados dentro dessa mesma lógica. A avaliação tradicional continua firme não exatamente por ser eficaz, mas por hábito e receio do novo. A cultura escolar, como se sabe, não muda de um dia para o outro.

Em contraposição a esse modelo, Hoffmann propõe a avaliação mediadora, entendida como um acompanhamento contínuo da aprendizagem. Avaliar, aqui, é observar, registrar, dialogar e intervir pedagogicamente para favorecer o desenvolvimento do aluno.

Ela resume isso de forma simples e forte: “O significado primeiro e essencial da ação avaliativa mediadora é o “prestar muita atenção” na criança, no jovem [...]” (Hoffmann, 2012, p. 33).

Essa atenção assume caráter sistemático. Ultrapassa a correção de provas. Envolve escutar o aluno, entender suas hipóteses, analisar suas produções e considerar o contexto em que vive. O docente deixa de ser só quem julga e transforma-se em alguém que acompanha de perto o processo de aprender.

Esse acompanhamento constante também transforma a relação pedagógica. O aluno deixa de ser visto apenas pelo que acerta ou erra e é compreendido como alguém em processo. Essa abordagem altera o diálogo pedagógico, muda a forma de dar devolutivas e muda até a maneira como o estudante se percebe dentro da escola.

Na prática, isso significa olhar o aluno durante o percurso, e não só no fechamento do bimestre. A avaliação mediadora permite perceber dificuldades enquanto ainda há tempo de intervir, evitando que o fracasso se consolide. O papel da avaliação muda.

Outro ponto essencial é a forma de entender o erro. Para Hoffmann, errar não é sinal de incapacidade. O erro mostra como o aluno está pensando, que caminhos está tentando. É parte do processo.

Ela lembra que:

A escola, portanto, nessa concepção, torna-se extremamente responsável pelo possível, à medida que favorece oportunidades amplas e desafiadoras de construir conhecimento.
(Hoffmann, 2012, p. 31).

Quando o erro vira motivo de punição, o aluno se cala, evita participar, fica com medo de tentar. Em uma perspectiva mediadora, o erro passa a construir ponto de partida para novas intervenções. Isso altera a relação do estudante diante da aprendizagem. Ele arrisca mais, fala mais, participa mais.

A valorização do erro como parte do percurso de aprendizagem reforça a compreensão de que o conhecimento se constrói de forma progressiva. Nessa perspectiva, o erro deixa de ser interpretado como falha definitiva e passa a ser compreendido como indicador do processo, orientando intervenções pedagógicas mais ajustadas às necessidades do estudante.

Ver o erro como parte do processo também ajuda a diminuir a ansiedade escolar. O aluno não carrega a sensação de fracasso definitivo a cada tentativa que não dá certo. O ambiente fica mais investigativo e menos punitivo, e a avaliação passa a contribuir para o crescimento, não para o silenciamento.

Essa mudança exige do professor sensibilidade, escuta e disposição para rever práticas que ele próprio viveu como aluno. Porque mexe com a formação, com hábitos profissionais e com uma cultura escolar muito enraizada. Mesmo assim, é um passo fundamental para uma educação mais justa e significativa.

Para Hoffmann, falar de avaliação é falar de qualidade da educação. Só que ela rompe com a ideia de qualidade como padronização e seleção. Qualidade, para ela, está ligada ao desenvolvimento máximo possível de cada estudante.

Ela afirma:

Contrariamente, qualidade, numa perspectiva mediadora da avaliação, significa desenvolvimento máximo possível, um permanente “vir a ser”, sem limites preestabelecidos [...].
(Hoffmann, 2012, p. 32).

Essa concepção de qualidade valoriza o processo, o diálogo e o respeito às diferenças. Não se trata de reduzir exigências, mas de compreender que os alunos aprendem de formas e em tempos distintos. Avaliar significa apoiar, orientar e acompanhar, e não comparar ou excluir.

As contribuições de Jussara Hoffmann reforçam a necessidade de superar a avaliação classificatória e punitiva, compreendendo-a como prática de mediação pedagógica comprometida com a aprendizagem e com o desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, avaliar não significa julgar ao final de um período, mas acompanhar o aluno em seu percurso formativo.

Ao valorizar o acompanhamento contínuo, o diálogo e a análise dos processos de construção do conhecimento, a autora propõe uma mudança de olhar sobre o estudante, deslocando o foco do julgamento final para a compreensão do percurso e para a intervenção pedagógica ao longo do processo.

Nessa perspectiva, o papel do professor torna-se ainda mais complexo, pois exige sensibilidade para interpretar processos, flexibilidade para ajustar intervenções pedagógicas e compromisso com o acompanhamento contínuo. A avaliação mediadora não simplifica o trabalho docente; ao contrário, amplia sua responsabilidade formativa. No entanto, é justamente essa complexidade que a aproxima de uma prática pedagógica mais coerente com o desenvolvimento humano.

Quando o professor utiliza a avaliação para compreender as dificuldades do aluno e planejar novas intervenções, ela deixa de ter função apenas classificatória. Mais do que um conjunto de instrumentos, ela representa uma mudança de olhar sobre o aluno e sobre o ensinar. Alterando o sentido da própria escola, aproximando-a de uma proposta mais democrática e realmente significativa para quem aprende.

5 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos adotados neste Trabalho de Conclusão de Curso, explicitando o percurso investigativo seguido e assegurando coerência entre o problema de pesquisa, os objetivos propostos e a análise desenvolvida.

Considerando que o estudo busca analisar comparativamente os modelos de avaliação da aprendizagem propostos por Perrenoud, Luckesi e Hoffmann, optou-se por pesquisa de natureza teórica, fundamentada em revisão bibliográfica, com abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico.

5.1 Natureza e Caracterização da Pesquisa

A pesquisa foi delineada a partir de três aspectos centrais: quanto à classificação, quanto à abordagem e quanto à tipologia. Esses elementos orientam o desenvolvimento do estudo e definem o modo como o objeto de pesquisa é analisado.

5.1.1 Quanto à Classificação da Pesquisa

Quanto à classificação, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, pois se fundamenta na análise de materiais já publicados, como livros, artigos científicos e documentos acadêmicos.

Segundo Gil, “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” (Gil, 2002, p. 44).

Esse tipo de pesquisa possibilita ao pesquisador estabelecer contato direto com produções teóricas consolidadas, favorecendo a compreensão e a comparação de diferentes concepções sobre um mesmo fenômeno, sem a necessidade de coleta de dados empíricos em campo.

Neste estudo, a pesquisa bibliográfica concentrou-se na análise das obras centrais de cada autor selecionado, consideradas referências no debate sobre avaliação da aprendizagem.

5.1.2 Quanto à Abordagem da Pesquisa

No que se refere à abordagem, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois se fundamenta na interpretação de ideias, conceitos e concepções teóricas relacionadas à avaliação da aprendizagem. A abordagem qualitativa não busca mensurar dados, mas compreender significados e sentidos atribuídos aos fenômenos estudados.

De acordo com Bauer e Gaskell (2008), a pesquisa qualitativa está relacionada à interpretação dos significados e das práticas sociais, considerando os contextos nos quais os fenômenos são produzidos. Assim, essa abordagem é adequada ao estudo de concepções pedagógicas e modelos teóricos, como os analisados nesta pesquisa.

5.1.3 Quanto à Tipologia da Pesquisa

Quanto à tipologia, a pesquisa apresenta caráter descritivo-analítico. Inicialmente, busca-se descrever as principais características dos modelos de avaliação da aprendizagem estudados. Em seguida, realiza-se uma análise crítica e comparativa dessas concepções.

Segundo Gil, “As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno [...]” (Gil, 2002, p. 42).

O caráter analítico manifesta-se na interpretação das propostas avaliativas, permitindo identificar convergências, divergências e contribuições pedagógicas dos modelos estudados.

5.2 Procedimentos de Coleta de Dados

Por tratar-se de uma pesquisa bibliográfica, a coleta de dados ocorreu por meio da análise de fontes secundárias, especialmente livros de referência no campo da avaliação da aprendizagem.

Foram selecionadas como fontes principais as seguintes obras:

- Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas (Perrenoud, 1999);
- Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições (Luckesi, 2006);
- Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade (Hoffmann, 2012).

A escolha por trabalhar com uma obra principal de cada autor constituiu uma decisão metodológica orientada pela busca de aprofundamento analítico. Ao privilegiar as fontes primárias, procurou-se garantir fidelidade às matrizes conceituais originais, evitando interpretações secundárias que pudessem fragmentar os fundamentos teóricos apresentados.

Esse procedimento está de acordo com Creswell (2010), ao explicar que, em pesquisas qualitativas, os dados podem ser obtidos por meio da análise de documentos e textos, os quais permitem compreender concepções, ideias e construções teóricas presentes na literatura.

O processo de coleta envolveu leitura exploratória, analítica e interpretativa das obras selecionadas, com realização de fichamentos temáticos e organização dos conceitos centrais.

5.3 Procedimentos de Análise dos Dados

A análise dos dados ocorreu de forma qualitativa e interpretativa. Após a leitura e o fichamento das obras, as informações foram organizadas em categorias analíticas, tais como: finalidade da avaliação, papel do professor e do aluno, tratamento do erro e implicações pedagógicas.

De acordo com Gil (2002), a análise dos dados permite organizar e interpretar as informações coletadas, possibilitando responder ao problema de pesquisa proposto. A análise comparativa dos modelos avaliativos permitiu compreender suas aproximações, diferenças e contribuições para práticas pedagógicas mais justas.

5.4 Critérios de Seleção das Fontes Bibliográficas

A seleção das fontes bibliográficas seguiu critérios de relevância teórica, reconhecimento acadêmico e pertinência temática. Foram priorizadas obras amplamente utilizadas na formação de professores e reconhecidas no campo da avaliação educacional.

Esses critérios garantiram consistência teórica ao estudo e asseguraram que a análise estivesse fundamentada em autores consolidados na área.

5.5 Limitações da Pesquisa e Considerações Metodológicas

Como toda pesquisa de natureza bibliográfica, este estudo apresenta limitações inerentes ao método adotado, especialmente a ausência de dados empíricos provenientes de observações em contextos escolares. Além disso, a análise depende da interpretação do pesquisador, o que pode resultar em diferentes leituras possíveis.

Apesar dessas limitações, a metodologia adotada mostrou-se adequada aos objetivos do estudo, possibilitando uma análise consistente e fundamentada dos modelos de avaliação da aprendizagem. A pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico, revelou-se pertinente para refletir sobre práticas avaliativas mais justas e comprometidas com a aprendizagem.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo apresenta a análise comparativa das concepções de avaliação da aprendizagem propostas por Perrenoud, Luckesi e Hoffmann. A discussão foi organizada a partir das categorias definidas na metodologia, buscando evidenciar aproximações, divergências e contribuições para o contexto da educação básica e do ensino de Matemática.

A fim de sistematizar as aproximações e divergências identificadas, apresenta-se no Quadro 1 uma síntese comparativa das concepções analisadas.

Quadro 1 – Comparação entre as concepções de avaliação da aprendizagem

Categoria	Philippe Perrenoud (1999)	Cipriano Carlos Luckesi (2006)	Jussara Hoffmann (2012)
Finalidade da avaliação	Regulação das aprendizagens e organização das trajetórias escolares.	Diagnóstico para intervenção pedagógica e superação da lógica classificatória.	Mediação pedagógica voltada ao acompanhamento contínuo da aprendizagem.
Papel do professor	Observador e regulador do processo, ajustando intervenções conforme as necessidades identificadas.	Responsável ético pela decisão avaliativa, comprometido com o desenvolvimento do aluno.	Mediador que acompanha, dialoga e intervém no percurso de aprendizagem.
Papel do aluno	Sujeito em processo, cuja produção orienta a regulação das aprendizagens.	Sujeito em desenvolvimento, que deve ser acolhido e orientado pedagogicamente.	Protagonista do processo, participante ativo na construção do conhecimento.
Tratamento do erro	Indicador do percurso de aprendizagem, base para ajustes pedagógicos.	Elemento diagnóstico que orienta a intervenção, não devendo assumir caráter punitivo.	Parte constitutiva do processo de aprendizagem, reveladora do pensamento do aluno.
Implicações pedagógicas	Necessidade de avaliação formativa e acompanhamento contínuo.	Superação da pedagogia do exame e compromisso ético com a aprendizagem.	Construção de práticas avaliativas mediadoras, dialógicas e processuais.

Fonte: Autoria própria (2025).

6.1 Finalidade da avaliação e implicações sociais

Ao aproximar as ideias de Perrenoud, Luckesi e Hoffmann, observa-se que, apesar das diferenças de linguagem e de foco teórico, os três autores analisam um problema recorrente no cotidiano escolar: a avaliação compreendida como mecanismo de classificação. Essa forma de avaliar, centrada em provas e notas, organiza a rotina da escola e estrutura práticas pedagógicas. Seus efeitos, contudo, não se limitam ao desempenho imediato. Tornam-se mais evidentes quando o estudante já acumulou experiências de fracasso.

Ao considerar a avaliação como prática social, seus efeitos deixam de ser entendidos apenas como resultados individuais. A avaliação contribui para a construção de expectativas institucionais, participa da definição de posições simbólicas no espaço escolar e interfere na forma como o aluno passa a perceber suas possibilidades de aprendizagem. Essa dimensão, muitas vezes pouco explicitada, ajuda a compreender por que determinadas trajetórias se mantêm associadas ao sucesso, enquanto outras se repetem em torno das dificuldades.

Quando essas perspectivas são colocadas lado a lado, a avaliação deixa de ser vista apenas como instrumento técnico. Ela passa a ser compreendida como prática social que interfere na forma como o aluno se enxerga e se posiciona no espaço escolar. Perrenoud contribui de modo significativo para essa leitura ao mostrar que as hierarquias escolares não se limitam aos registros formais, mas atravessam a experiência dos estudantes. Gradualmente, o aluno deixa de “estar com dificuldade” e passa a “ser fraco”. Essa mudança, ainda que sutil, afeta a construção da identidade escolar e influencia expectativas futuras. No contexto escolar, esse processo pode ser observado quando o estudante passa a se definir a partir das notas que recebe.

Luckesi amplia esse debate ao destacar o caráter punitivo que a avaliação pode assumir quando reduzida ao exame. Nessa lógica, o erro deixa de ser parte do processo de aprendizagem e passa a ser interpretado como falha a ser sancionada. O estudante aprende, então, a estudar para evitar punições, e não necessariamente para compreender. Essa postura é frequente em contextos nos quais a avaliação é entendida mais como controle do que como apoio à aprendizagem. Hoffmann, por sua vez, aproxima a discussão da relação pedagógica cotidiana ao mostrar que práticas avaliativas centradas apenas no resultado final tendem a silenciar os alunos e empobrecer o diálogo em sala de aula.

A relação entre avaliação e poder também se evidencia nessa comparação. Avaliar envolve decisões sobre o que será considerado válido, quais critérios serão utilizados e como os resultados serão registrados. Essas escolhas não são neutras. Interferem nas trajetórias escolares e ajudam a definir quem avança com maior segurança e quem acumula experiências de fracasso. Assim, a avaliação assume um papel que ultrapassa a dimensão pedagógica imediata e se articula à organização da própria escola.

6.2 Papel do professor e do aluno

Ao analisar as contribuições de Luckesi e Hoffmann, observa-se uma aproximação relevante na forma de compreender a avaliação como parte do processo de aprendizagem. Nessa

perspectiva, avaliar não se limita à verificação de resultados finais. Envolve acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos estudantes. A avaliação passa a ser entendida como instrumento que permite ao professor interpretar as produções dos alunos, identificar dificuldades e reorganizar o ensino sempre que necessário.

Essa concepção implica observar não apenas o que o aluno acerta ou erra, mas também os caminhos utilizados na construção das respostas. O foco desloca-se do produto final para o percurso de aprendizagem. Esse deslocamento amplia o papel da avaliação no planejamento pedagógico, pois as informações obtidas deixam de servir apenas ao registro de notas e passam a orientar intervenções didáticas mais adequadas às necessidades da turma.

Luckesi contribui para esse entendimento ao defender a avaliação diagnóstica, voltada à compreensão da situação real do estudante. Avaliar, nesse sentido, não é classificar, mas investigar para agir pedagogicamente. A função da avaliação passa a ser a de subsidiar decisões que favoreçam a aprendizagem. O erro deixa de ser tratado como falha definitiva e passa a ser compreendido como indicador de como o aluno está pensando e quais aspectos ainda precisam ser trabalhados.

Hoffmann aproxima essa discussão do cotidiano escolar ao enfatizar a mediação pedagógica. A avaliação mediadora envolve diálogo, escuta e observação contínua. O professor acompanha o desenvolvimento do estudante ao longo das atividades e intervém quando necessário para favorecer avanços. Essa postura contribui para a construção de um ambiente em que o aluno se sente mais seguro para participar e expor dúvidas, reforçando o caráter processual da aprendizagem.

Quando essas perspectivas são relacionadas ao ensino de Matemática, tornam-se ainda mais significativas. A aprendizagem matemática envolve raciocínio, formulação de hipóteses e tentativa de estratégias. Nem sempre o acerto imediato revela compreensão, assim como o erro não indica ausência de pensamento. O acompanhamento do processo permite identificar como o estudante organiza seu raciocínio, possibilitando intervenções mais precisas.

Dessa forma, a avaliação deixa de ser momento isolado ao final de um conteúdo e passa a integrar o próprio processo de ensino. Ela assume função formativa, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais coerentes com o desenvolvimento dos alunos e com a natureza processual da aprendizagem.

Embora Luckesi e Hoffmann enfatizem de forma mais direta o caráter diagnóstico e mediador da avaliação, as contribuições de Perrenoud também se aproximam dessa perspectiva ao tratar da avaliação formativa como regulação das aprendizagens. Para o autor, observar sistematicamente as produções dos alunos e ajustar as intervenções pedagógicas constitui parte

essencial do processo avaliativo. Assim, ainda que utilize outra terminologia, Perrenoud igualmente reconhece a avaliação como acompanhamento contínuo do desenvolvimento do estudante.

6.3 Tratamento do erro no ensino de Matemática

No contexto das discussões sobre avaliação da aprendizagem, o ensino de Matemática configura-se como um campo especialmente revelador das tensões entre práticas tradicionais e propostas formativas. Trata-se de uma disciplina historicamente associada à objetividade, ao cálculo exato e à ideia de resposta única. Essa característica contribuiu para consolidar uma cultura avaliativa fortemente baseada no acerto final, influenciando não apenas a forma de avaliar, mas também a maneira como os estudantes se relacionam com o conhecimento matemático.

Esse aspecto torna-se ainda mais evidente quando se analisa o tratamento do erro na disciplina. A tradição avaliativa em Matemática privilegia o resultado correto, o que tende a reduzir a análise dos processos de pensamento envolvidos na resolução de problemas, reforçando uma lógica classificatória centrada no acerto final (Perrenoud, 1999). Nas perspectivas discutidas, o erro passa a ser interpretado como indício do raciocínio do estudante, revelando estratégias e hipóteses mobilizadas durante o processo de aprendizagem (Hoffmann, 2012). Além disso, evidencia caminhos escolhidos e pontos em que o raciocínio se desviou. A avaliação, assim, assume também uma função investigativa.

Na prática, observam-se situações em que o aluno erra o cálculo final, mas utiliza procedimento adequado. De forma inversa, o acerto obtido por tentativa não garante compreensão conceitual. A avaliação formativa, diagnóstica ou mediadora permite diferenciar essas situações, ao compreender o erro como elemento diagnóstico e ponto de partida para intervenções pedagógicas (Luckesi, 2006). Essa leitura mais detalhada não elimina dificuldades, mas reduz rótulos precipitados e amplia as possibilidades de intervenção.

Também é possível considerar atividades investigativas, nas quais os alunos discutem estratégias distintas para resolver um mesmo problema. Nesse contexto, o erro integra o debate e não constitui motivo de silenciamento. O professor observa, intervém e problematiza as estratégias utilizadas. A avaliação ocorre durante o processo e não apenas no momento final.

Essa compreensão amplia o papel da avaliação no ensino de Matemática ao deslocar o foco da verificação de respostas para a análise dos processos de pensamento. Ao considerar as estratégias utilizadas pelos alunos, o professor dispõe de mais elementos para planejar

intervenções, retomar conceitos e propor novas situações-problema. A avaliação passa a subsidiar decisões pedagógicas ao longo do percurso.

Além disso, essa abordagem contribui para reduzir o medo de errar, sentimento recorrente entre estudantes que vivenciam a Matemática como espaço de julgamento constante. Ao integrar o erro como parte do processo de aprendizagem, a avaliação deixa de exercer apenas função classificatória e assume caráter formativo, mais coerente com a ideia de aprendizagem como construção progressiva.

Assim, ao reconhecer o erro como elemento constitutivo do aprender, a avaliação amplia seu sentido pedagógico. Não se trata de abandonar a verificação de conhecimentos, mas de incorporar a análise do processo como dimensão essencial. Essa perspectiva torna a prática avaliativa mais adequada à natureza do conhecimento matemático e ao desenvolvimento dos estudantes.

Dessa forma, ao considerar o erro como elemento constitutivo da aprendizagem, as concepções de avaliação discutidas neste estudo convergem na defesa de práticas que priorizam a análise dos processos e a intervenção pedagógica contínua. Perrenoud (1999) destaca a regulação das aprendizagens, Luckesi (2006) enfatiza o caráter diagnóstico e ético da avaliação, e Hoffmann (2012) propõe a mediação pedagógica como forma de acompanhamento do aluno em processo. No ensino de Matemática, essa articulação revela-se fundamental para a construção de práticas avaliativas mais coerentes com o desenvolvimento dos estudantes.

6.4 Implicações pedagógicas e desafios

Apesar das convergências identificadas, cada autor enfatiza dimensões específicas da avaliação. Perrenoud destaca os efeitos sociais da classificação e a necessidade de regulação das aprendizagens. Luckesi enfatiza a dimensão ética, ao defender a avaliação como prática de acolhimento. Hoffmann volta-se para a mediação pedagógica e para o acompanhamento cotidiano do aluno.

Essas diferenças ampliam a compreensão do fenômeno avaliativo, evidenciando que a avaliação envolve dimensões sociais, éticas e pedagógicas. Considerar apenas uma dessas perspectivas reduz a complexidade do processo. A articulação entre elas permite análise mais abrangente das práticas avaliativas.

Também é necessário reconhecer os desafios para a implementação dessas concepções. Turmas numerosas, tempo reduzido e exigências institucionais dificultam práticas avaliativas contínuas. Além disso, a cultura escolar, frequentemente centrada em provas e notas, gera

resistências a mudanças. A transformação das práticas envolve não apenas o professor, mas a organização da própria escola.

Esses desafios indicam que a mudança nas práticas avaliativas depende de condições institucionais que favoreçam o acompanhamento da aprendizagem. Formação docente, tempo para planejamento e espaços de reflexão coletiva tornam-se fatores decisivos nesse processo. A avaliação, nesse contexto, deixa de ser responsabilidade isolada do professor e passa a integrar a dinâmica institucional.

Mesmo diante dessas dificuldades, a comparação entre os autores evidencia que a avaliação pode assumir papel distinto na escola. Ela deixa de ser apenas instrumento de medida e passa a integrar o cuidado pedagógico, orientando intervenções e favorecendo a aprendizagem. A função formativa ganha centralidade.

A comparação também permite compreender que a avaliação, além de prática pedagógica, constitui elemento estruturante da cultura escolar. As formas de avaliar expressam concepções de ensino, de aprendizagem e de sujeito. Práticas classificatórias reforçam lógica de seleção e desempenho. Práticas formativas, diagnósticas ou mediadoras indicam que a aprendizagem é contínua e que o erro não representa encerramento, mas possibilidade de intervenção.

Essa mudança de perspectiva altera a relação do estudante com o conhecimento. A aprendizagem passa a ser analisada a partir das estratégias utilizadas e das dificuldades identificadas durante a resolução das atividades. A avaliação configura-se como espaço de diálogo entre professor e aluno, favorecendo a compreensão das dificuldades e a construção de estratégias para superá-las.

No ensino de Matemática, essa compreensão assume importância particular. Trata-se de uma área historicamente associada à exatidão e à objetividade, o que reforça práticas avaliativas centradas no resultado final. Ao considerar o processo de resolução, as hipóteses levantadas e os caminhos percorridos, ampliam-se as possibilidades de intervenção pedagógica. Reduz-se, assim, a ideia de que a Matemática é um campo restrito apenas aos que acertam.

A articulação entre as perspectivas de Perrenoud, Luckesi e Hoffmann evidencia que a avaliação, ao utilizar as informações obtidas nas atividades, contribui para reorganizar o ensino. A avaliação orienta o trabalho pedagógico ao longo do processo, apoia o desenvolvimento do estudante e direciona a ação docente. Essa compreensão permite identificar dificuldades antes que se consolidem ao final do período letivo.

7 CONCLUSÃO

Após o percurso desenvolvido neste estudo, evidencia-se que a avaliação não se restringe a provas, notas ou boletins. Trata-se de uma prática que atravessa relações pedagógicas, expectativas institucionais e decisões docentes. A avaliação interfere, sobretudo, na forma como o estudante passa a se perceber no espaço escolar. O trabalho colocou em diálogo três autores que, a partir de enfoques distintos, questionam a ideia de avaliar como simples mensuração.

Considerando os objetivos propostos, o estudo alcançou a finalidade de comparar criticamente os modelos de avaliação da aprendizagem segundo Perrenoud, Luckesi e Hoffmann. A análise permitiu identificar convergências entre os autores, diferenças de ênfase teórica e contribuições pedagógicas relevantes. O diálogo estabelecido evidenciou aproximações, tensões e possibilidades de articulação entre as perspectivas.

Perrenoud evidencia como a avaliação organiza hierarquias e influencia trajetórias escolares, definindo posições simbólicas ocupadas pelos estudantes. Luckesi introduz uma reflexão ética ao defender que avaliar não deve significar punir, mas acolher e orientar, contrapondo-se ao caráter punitivo da pedagogia do exame. Hoffmann aproxima essa discussão do cotidiano da sala de aula ao propor a avaliação mediadora, baseada na observação, no diálogo e na intervenção pedagógica durante o processo de aprendizagem.

No ensino de Matemática, esse debate assume relevância específica. A disciplina, historicamente associada à exatidão e ao acerto final, exige um olhar que considere também os caminhos percorridos pelos alunos. O erro deixa de ser apenas sinal de falha e passa a ser compreendido como indicador do modo como o estudante organiza seu pensamento, oferecendo subsídios para a intervenção docente.

Os resultados indicam que a avaliação, quando compreendida como parte integrante do processo educativo, pode orientar o planejamento didático, favorecer o acompanhamento das dificuldades e potencialidades dos alunos e contribuir para práticas pedagógicas mais reflexivas e inclusivas. Essa compreensão desloca a avaliação de uma função predominantemente classificatória para um papel formativo, articulado ao desenvolvimento da aprendizagem.

Esse processo apresenta desafios no contexto escolar, como turmas numerosas, tempo reduzido e a permanência de uma cultura avaliativa centrada em provas e notas. Tais fatores indicam que a transformação das práticas avaliativas não depende apenas da atuação docente, mas também de condições institucionais e formativas que favoreçam o acompanhamento contínuo da aprendizagem.

Por tratar-se de uma pesquisa de natureza teórica e bibliográfica, os resultados não possuem pretensão de generalização empírica. Ainda assim, o estudo oferece contribuições analíticas e reflexivas relevantes para a compreensão das concepções de avaliação da aprendizagem e para o fortalecimento de práticas pedagógicas coerentes com o desenvolvimento dos estudantes.

Compreende-se, portanto, que práticas avaliativas mais justas não significam ausência de critérios ou redução de exigências, mas sim a construção de processos avaliativos que considerem as diferenças entre os estudantes, utilizem o erro como elemento diagnóstico e orientem intervenções pedagógicas ao longo do percurso de aprendizagem.

A avaliação relaciona-se diretamente à concepção de escola construída. Quando orientada pelo acompanhamento, pela mediação e pelo diagnóstico, constitui-se como instrumento de apoio à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno, reafirmando seu papel formativo no processo educativo.

Assim, conclui-se que a construção de práticas pedagógicas mais justas passa pela superação da lógica exclusivamente classificatória e pelo reconhecimento da avaliação como ato ético, social e pedagógico. Avaliar, nesse horizonte, significa assumir um compromisso consciente com a aprendizagem, promovendo condições para que todos os estudantes possam desenvolver suas potencialidades em um ambiente educacional mais equitativo e formativo.

REFERÊNCIAS

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA

Campus João Pessoa - Código INEP: 25096850

Av. Primeiro de Maio, 720, Jaguaribe, CEP 58015-435, João Pessoa (PB)

CNPJ: 10.783.898/0002-56 - Telefone: (83) 3612.1200

Documento Digitalizado Ostensivo (Público)

Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Matemática - Vitória da Silva Lima -
Versão Final

Assunto:	Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Matemática - Vitória da Silva Lima - Versão Final
Assinado por:	Vitória Lima
Tipo do Documento:	Anexo
Situação:	Finalizado
Nível de Acesso:	Ostensivo (Público)
Tipo do Conferência:	Cópia Simples

Documento assinado eletronicamente por:

- Vitória da Silva Lima, DISCENTE (202112230022) DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA - JOÃO PESSOA, em 09/03/2026 16:56:55.

Este documento foi armazenado no SUAP em 09/03/2026. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifpb.edu.br/verificar-documento-externo/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 1795089
Código de Autenticação: 4513092c43

