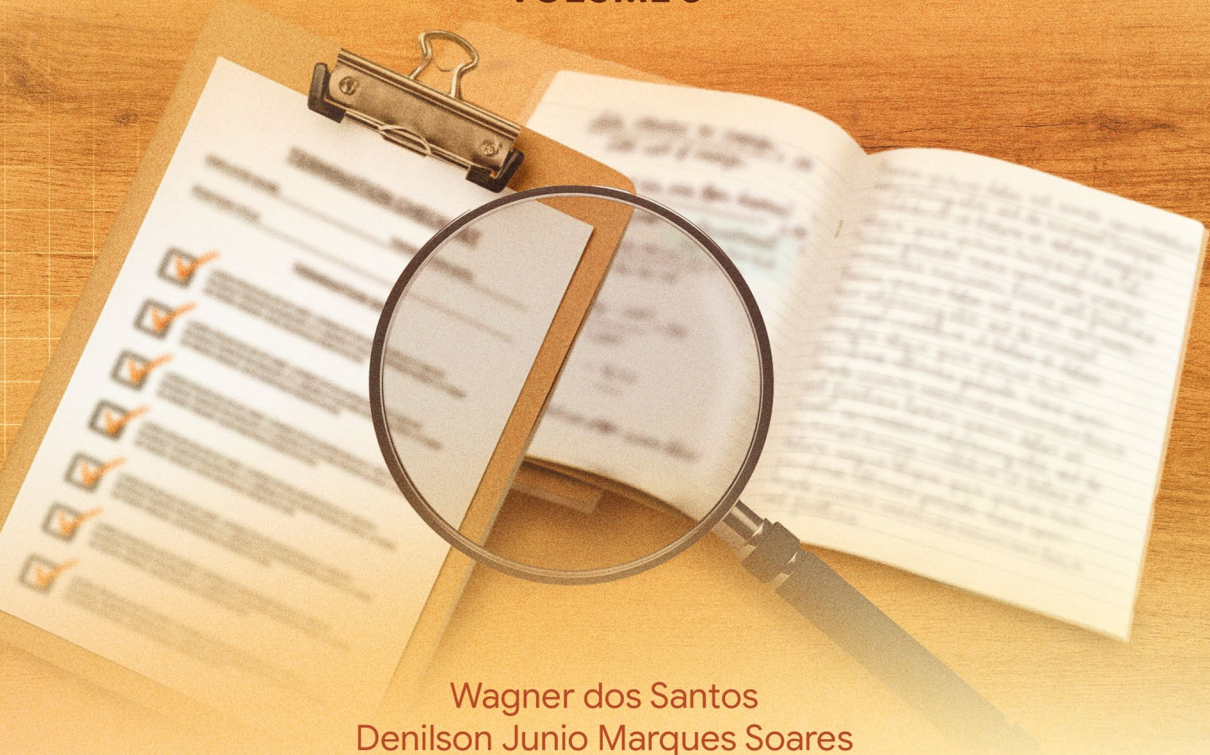


COLEÇÃO
Diálogos sobre Avaliação

PRÁTICAS AVALIATIVAS

Experiências, Instrumentos e Metodologias

VOLUME 3



Wagner dos Santos
Denilson Junio Marques Soares
ORGANIZADORES

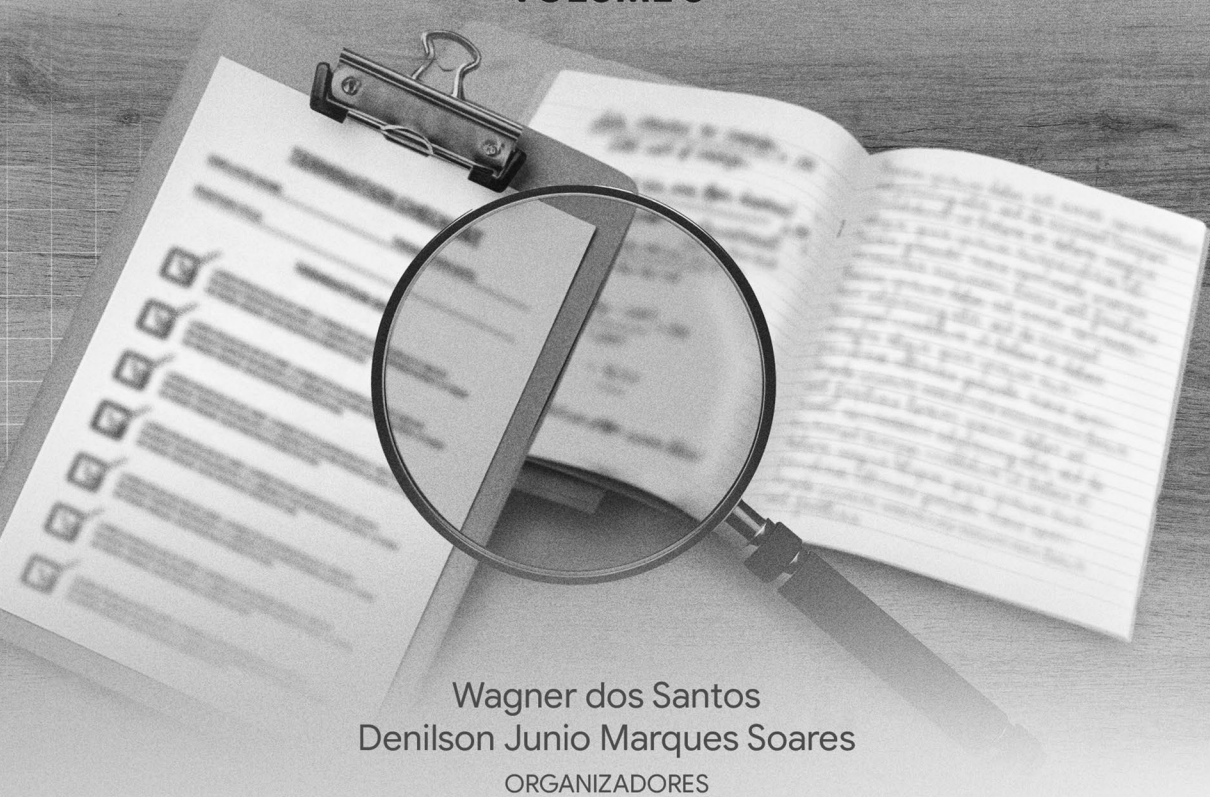
encontrografia

COLEÇÃO
Diálogos sobre Avaliação

PRÁTICAS AVALIATIVAS

Experiências, Instrumentos e Metodologias

VOLUME 3



Wagner dos Santos
Denilson Junio Marques Soares
ORGANIZADORES

encontrografia

Copyright © 2026 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

EDITOR CIENTÍFICO

Décio Nascimento Guimarães

EDITORA ADJUNTA

Carolina Gonçalves Caldas

DESIGN

Diagramação: Nadini Mádhava

Design de capa: Nadini Mádhava

Foto de capa: Freepik.com

REVISÃO

Paula Vigneron

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Práticas avaliativas : experiências, instrumentos e metodologias / organizadores Wagner dos Santos, Denilson Junio Marques Soares. -- 1. ed. -- Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2026. -- (Diálogos sobre avaliação ; 3)

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5456-164-8

1. Aprendizagem - Metodologia 2. Avaliação educacional 3. Educação 4. Pedagogia 5. Políticas educacionais I. Santos, Wagner dos. II. Soares, Denilson Junio Marques. III. Série.

26-339821.0

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Aprendizagem : Educação 370

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: 10.52695/978-65-5456-164-8

encontrografia

ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro

Campos dos Goytacazes, RJ, 28035-581 | Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

- Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
- Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)
- Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)
- Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)
- Prof. Dr. Décio Nascimento Guimarães - IFF (BRASIL)
- Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – IFRS (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Gisele Pessin - UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)
- Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)
- Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
- Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)
- Prof.^a Dr.^a Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)
- Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

PREFÁCIO	9
APRESENTAÇÃO	17
1. ASSESSMENT AS A TOOL FOR JUSTICE, THEN LIBERATION: COME DREAM WITH ME	21
Jennifer Randall	
2. FEEDBACK LITERACY: A NAÏVE ATTEMPT TO ADVANCE CONSTRUCTIVISM	63
Gavin T. L. Brown	
3. EVALUAR PARA INCLUIR: DIVERSIDAD, FLEXIBILIDAD, RETROALIMENTACIÓN Y CORRESPONSABILIDAD DOCENTE-ESTUDIANTIL COMO EJES ESENCIALES PARA LA JUSTICIA EVALUATIVA	75
Daniel Ríos Muñoz Leandro Araujo de Sousa José Airton de Freitas Pontes Junior	
4. AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: COMO SÃO PRESCRITAS?	101
Kézia Alves Moreira Dutra Jean Carlos Freitas Gama Wagner dos Santos	
5. CONSELHO DE CLASSE E AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO: IMPLICAÇÕES, TENSÕES E PROPOSIÇÕES	129
Ocimar Munhoz Alavarse Valéria Aparecida de Souza Siqueira	

**6. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E GESTÃO ESCOLAR:
COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS DOS DIRETORES PARA A FORMAÇÃO
DOCENTE NO CONTEXTO BRASILEIRO 149**

Marco Wandercil
Valdirene Rodrigues Costa
Paulo Sérgio Garcia
Nonato Assis de Miranda
Adolfo-Ignacio Calderón

**7. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM
NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR 173**

Ricardo Chaves dos Santos
Rodolfo Peres Lessi
Felipe Ferreira Barros Carneiro
Matheus Lima Frossard

**8. FANFICTION E AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM:
CONSTRUINDO POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. . . 207**

Avelino Soares Barbosa
Isabela Brum Diniz Lima
Nayane Moia de Freitas
Rodrigo Lema Del Rio Martins
Marciel Barcelos

**9. ESTRATÉGIAS E DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA
AVALIAÇÃO FORMATIVA EM SALA DE AULA 229**

Osmar Pedrochi Junior
Hallynnee Héllenn Pires Rossetto
André Luís dos Santos Domingues
Diego Fogaça Carvalho

**10. PRÁTICAS FORMATIVAS DESTINADAS PARA ÀS AVALIAÇÕES
EM LARGA ESCALA: ENTRE PROPOSTAS E CURSOS DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO . . 259**

Ian Puppim Lopes
Ronildo Stieg
Wagner dos Santos

MINICURRÍCULO DOS AUTORES E DAS AUTORAS 285

PREFÁCIO

Avaliação, Pedagogia e Currículo: contributos para uma reflexão necessária

A avaliação é um domínio do conhecimento que vem sendo considerado cada vez mais relevante no desenvolvimento das práticas e das políticas públicas de todas as áreas de atividade. Possui um núcleo próprio de conceitos fundadores (e.g., avaliação formativa, avaliação sumativa, avaliação interna, autoavaliação, avaliação externa), utiliza métodos das ciências e das ciências sociais em geral, usa uma dada lógica e processos que nos permitem determinar a sua própria qualidade (meta-avaliação).

Nesses termos, a avaliação não é uma mera prática social que se limita a utilizar os métodos das ciências sociais. Na verdade, é um domínio do conhecimento com uma reconhecida construção teórica. O seu mais fundamental propósito consiste em discernir a qualidade dos objetos que nos rodeiam. Nesse sentido, a avaliação é uma transdisciplina, como a lógica ou a estatística, que é utilizada em todas as áreas científicas e disciplinas para descrever, analisar e compreender uma grande variedade de realidades.

A avaliação contribui para que se formulem juízos credíveis, plausíveis e úteis acerca da qualidade dos processos, dos bens e dos serviços em áreas tão relevantes da sociedade como a saúde, a educação, a justiça e os serviços da segurança social. E, por isso, os seus processos e os seus resultados interessam, cada vez mais, aos cidadãos em geral e, muito particularmente, a grupos sociais específicos, tais como os cientistas de todos os domínios do conhecimento, os dirigentes da administração pública, os dirigentes escolares e os responsáveis políticos.

A construção teórica no domínio da avaliação deve-se a elaborações que se desenvolveram no âmbito de uma diversidade de perspetivas e abordagens sobretudo orientadas para a avaliação de programas e para a avaliação de políticas públicas (e.g., avaliação respondente (Robert Stake); avaliação deliberativa e democrática (Ernest House e Kenneth Howe); avaliação construtivista (Egon Guba e Yvonna Lincoln); avaliação orientada para os utilizadores e para a utilização (Michael Quinn Patton); avaliação para o empoderamento (David Fetterman)).

Esses desenvolvimentos ocorreram mais visivelmente a partir dos anos 60 do século XX, após o lançamento do *Sputnik* pela então União Soviética. Na verdade, as políticas públicas de educação e ciência do chamado mundo ocidental utilizaram elevadíssimos investimentos para superar o seu suposto atraso científico e tecnológico. Nesses termos, foi considerado fundamental avaliar a qualidade dos programas e projetos que materializaram as referidas políticas públicas e, assim, a avaliação teve um inusitado desenvolvimento teórico e prático.

Esse desenvolvimento foi muito interessante e esteve indelevelmente associado à evolução das discussões ontológicas, epistemológicas e metodológicas e dos paradigmas que delas decorriam. Tais discussões evidenciaram que as perspetivas de avaliação de programas e políticas públicas eram muito influenciadas pelas visões acerca do desenvolvimento social, político e ético das sociedades democráticas, assim como pelas experiências, concepções e ideologias dos seus autores.

Por razões óbvias, não me é possível, neste prefácio, elaborar acerca daquelas apaixonantes discussões que têm merecido a atenção e a reflexão

da academia e de setores específicos da sociedade (e.g., cientistas, filósofos, historiadores da ciência e da educação). Direi apenas que, nas últimas décadas, houve desenvolvimentos que, num certo sentido, questionaram a chamada “avaliação científica”, baseada nos pressupostos do empírico-racionalismo e do lógico-positivismo.

Consequentemente, têm emergido perspectivas de avaliação baseadas em formas de argumentação e em racionalidades que procuram a plausibilidade, a credibilidade e a utilidade social dos seus resultados. Assim, limito-me a deixar aqui algumas das inferências que decorrem das referidas discussões e acerca das quais os leitores poderão querer refletir:

1. A avaliação não é uma ciência exata nem objetiva. Mas pode e deve ser rigorosa, credível, plausível e socialmente útil.
2. A avaliação, em geral, não se pode reduzir à produção de uma dada medida. Ainda que, em muitas situações, medir possa ser indispensável, interessa compreender que, no âmbito das ciências sociais, nem tudo pode ser medido.
3. A avaliação é situada e os seus resultados têm um “prazo de validade”. Assim, não são definitivos e é necessário retirar desse facto as devidas ilações.
4. A avaliação deve basear-se na utilização complementar de avaliações baseadas em critérios e de avaliações baseadas na experiência e nas práticas das pessoas.
5. A avaliação deve ser utilizada para melhorar a qualidade de vida das pessoas, das instituições e, em geral, da sociedade.
6. A avaliação deve ter importantes consequências na transformação e melhoria das práticas e políticas públicas.

No contexto deste livro, pareceu-me fazer sentido uma breve referência ao facto de ser importante termos em conta que a avaliação é um domínio do conhecimento, uma transdisciplina, cuja intervenção abrange um largo espetro de áreas de intervenção social.

Se pensarmos na avaliação que ocorre em contextos de educação e formação, então poderemos considerar áreas aplicadas ou áreas práticas tais como a Avaliação Institucional, a Avaliação das Aprendizagens, a Avaliação de Docentes, a Avaliação de Programas e a Avaliação de Materiais Pedagógicos.

Considerar a avaliação como um domínio do conhecimento permite-nos compreender bem que, por exemplo, os conceitos de Avaliação Formativa e de Avaliação Externa tanto podem ser utilizados na avaliação de um programa no domínio da saúde como no contexto da avaliação das aprendizagens dos alunos de uma dada classe. Por outro lado, também nos permite compreender que as concepções e práticas de avaliação são indissociáveis das opções que se fazem ao nível epistemológico, ontológico e metodológico.

No fundo, muito simplesmente, tudo poderá depender da resposta que se dá a questões tais como: como é que aquele que pretende avaliar as aprendizagens dos seus alunos se relaciona com a avaliação? Ao longo dos anos, respondemos a essa questão de formas diferentes e chegamos à conclusão de que as contribuições da pedagogia e do currículo são inevitáveis quando pensamos nos desenvolvimentos teóricos e práticos da avaliação. Farei seguidamente uma curta alusão a tais desenvolvimentos.

Há cerca de meio século, investigadores e cientistas europeus, norte-americanos e latino-americanos, de diferentes domínios científicos (e.g., sociólogos, pedagogos, matemáticos, biólogos, neurologistas), discutindo acerca do papel da escola na sociedade, consideraram que os conhecimentos, as concepções e as competências dos profissionais nas áreas da pedagogia, do currículo e da avaliação podem fazer a diferença na transformação e melhoria da qualidade da educação.

Na verdade, tal discussão, profusamente documentada, surgiu na sequência de uma pesquisa – conhecida por Relatório Coleman – dirigida por James Coleman, pesquisador e sociólogo norte-americano da Universidade de Chicago, na qual se concluía que as escolas se limitavam a reproduzir as desigualdades existentes na sociedade. Ou seja, as escolas não faziam a

diferença, e as crianças e os jovens oriundos de meios económicos, sociais e culturais fragilizados eram, pura e simplesmente, os que eram mais penalizados com a exclusão e o abandono escolar precoce.

Na Europa, Basil Bernstein, também sociólogo, do Reino Unido, ainda que também considerasse que as escolas não faziam a diferença, admitia a possibilidade de reverter essa situação se as conceções e conhecimentos acerca da pedagogia, do currículo e da avaliação fossem substancialmente diferentes das que então prevaleciam. Isto é, claramente orientadas para a inclusão de todas as crianças e jovens. E, desse modo, pensaram tantos outros pesquisadores e estudiosos da educação um pouco por todo o mundo.

Assim, a título de exemplo, a avaliação formativa deve ser entendida como um processo que vai muito além de ter um papel meramente instrumental perante o desenvolvimento de um dado currículo. Na verdade, deve ser um processo eminentemente pedagógico, tendencialmente contínuo, intrinsecamente associado ao desenvolvimento do ensino e das aprendizagens e através do qual os alunos, em cada momento, têm oportunidade para tomar consciência acerca do que é necessário e importante aprender (*feed up*); do estado em que se encontram relativamente ao que têm de aprender (*feedback*); e dos esforços e das estratégias que têm de utilizar para aprender e para vencer as suas dificuldades (*feed forward*).

Além disso, tal como nos disse Paulo Freire sensivelmente na mesma altura, e cito de cor, a avaliação não é o ato através do qual A diz a B qual a qualidade do seu trabalho! Não! Ela é o processo através do qual A e B analisam juntos as suas práticas, os obstáculos encontrados ou os erros eventualmente cometidos. Assim, a avaliação não é um instrumento de fiscalização e passa a ser uma oportunidade para questionar e problematizar a própria ação. Essas e outras características da avaliação formativa baseiam-se em perspetivas cognitivistas e socioculturais da aprendizagem fundadoras de práticas de avaliação formativa e sumativa, e também de práticas de classificação, mais justas, mais rigorosas, mais situadas e contextualizadas e, por isso, mais inclusivas.

No que se refere ao currículo, é necessário clarificar se o entendemos como algo que nos limitamos a *dizer*, algo que é rígido e imutável e que está definido num qualquer livro de texto ou, pelo contrário, é algo dinâmico, que nos interpela e nos obriga a pensar e que nos impele a indagar o mundo que nos rodeia e a formular e a testar conjeturas. O currículo, nessa última perspetiva, é um projeto de conhecimento e, nesse sentido, permite que se desenvolvam competências fundamentais tais como resolver problemas, raciocinar criticamente e pensar de forma criativa. Competências que perduram e que se podem facilmente utilizar em diversos contextos escolares e não escolares.

Mas é também, quiçá acima de tudo, um empreendimento humano que, necessariamente, tem a ver com a vida. Tal como nos disse John Dewey, há cerca de 130 anos, de forma algo provocatória, “a escola não prepara para a vida. A escola é a própria VIDA!” Essa é uma ideia de grande significado e alcance e acerca da qual temos de pensar e refletir e retirar as devidas ilações quanto ao desenvolvimento do currículo.

Finalmente, é necessário pensar-se acerca da pedagogia e do conhecimento pedagógico, assumidamente, como constituindo o cerne da identidade e do desenvolvimento profissional dos docentes. Lee Shulman, professor e investigador da Universidade de Stanford, nos Estados Unidos, elaborando acerca dos conhecimentos fundamentais para os professores, profissionais do ensino, referiu ser indispensável dominar o conhecimento de conteúdo, o conhecimento pedagógico e o conhecimento pedagógico de conteúdo. Para além de conhecer profundamente a disciplina ou disciplinas que se ensinam, é necessário conhecer diferentes processos e estratégias que se podem utilizar para que as crianças e os jovens possam aprender de forma ativa e participada.

É, por isso, necessário conhecer teorias da aprendizagem e seus fundamentos, assim como teorias de ensino e teorias curriculares, entre outros conhecimentos de natureza pedagógica. Só através desse conhecimento será possível agir de forma conseqüente e informada para optar por pedagogias alternativas às pedagogias da conformidade e da exploração, tais como a pedagogia de projeto, a pedagogia da autonomia e a pedagogia do diálogo.

Quando decidi evocar a discussão teórica, conceitual e prática que ocorreu nos anos 70 do passado século, foi com a intenção deliberada de sublinhar a ideia de que só fará real sentido perspetivar novas e inovadoras formas de avaliar, mais consistentes com os múltiplos desafios dos sistemas educativos contemporâneos, tais como a diversidade e a inclusão, se as pensarmos juntamente com as questões do currículo e da pedagogia. Ou seja, só realmente poderemos transformar e melhorar a qualidade das avaliações se conhecermos bem os fundamentos teóricos e conceituais que lhe estão subjacentes e que decorrem da construção teórica que se desenvolveu desde os anos 60 do século passado. Por exemplo, quando Michael Scriven, em 1967, criou os conceitos de avaliação formativa e sumativa no contexto da avaliação de programas, Benjamin Bloom promoveu a sua utilização em contextos escolares baseado no behaviourismo e na chamada pedagogia para a mestria.

Só nos anos 70, as teorias cognitivistas e, posteriormente, construtivistas contribuíram para outras teorizações que nos trouxeram até as ideias mais contemporâneas que vieram estabelecer a complementaridade das avaliações formativas e sumativas e a ideia de que ambas, ainda que tenham naturezas e propósitos diferentes, podem contribuir para que todas as crianças e jovens aprendam mais profundamente e com melhor compreensão. Essas e muitas outras questões de natureza teórica são, como disse, fundamentais para que a avaliação possa ser um processo pedagógico que apoie os esforços de ensino e de aprendizagem desenvolvidos por docentes e alunos.

Nesses termos, será importante pensarmos por que é que, em geral, um processo tão relevante para o sucesso escolar das crianças e jovens não faz parte integrante das rotinas pedagógicas e das práticas escolares. Julgo que, em muito boa medida, tal é devido ao facto de, ao longo dos anos, as políticas públicas de educação no âmbito da avaliação não valorizarem a importância dos fundamentos, da clarificação conceitual e do conhecimento, nomeadamente na formação, inicial e contínua, dos profissionais.

Além do mais, ainda que as avaliações externas possam ser consideradas relevantes e construídas para que os alunos possam aprender, a verdade é que as políticas públicas, em geral, investem mais em provas de

natureza externa destinadas a produzirem métricas que, supostamente, dizem-nos o que os alunos sabem e são capazes de fazer. Assim, o investimento na avaliação pedagógica, a que é da exclusiva responsabilidade dos professores e das escolas, é normalmente relegado para um plano meramente secundário.

O presente livro, em que tenho a honra de participar através da elaboração deste prefácio, apresenta-nos um conjunto de artigos que reflete uma diversidade de perspetivas que concorrem para pensar criticamente o domínio do conhecimento da avaliação. Trata-se, na verdade, de um inestimável contributo para o desenvolvimento do pensamento crítico acerca da avaliação e acerca de elementos relevantes, tais como a sua natureza, os seus princípios, a sua complexidade e os seus mais fundamentais propósitos. Tal foi possível porque os seus organizadores, professor Wagner dos Santos e professor Denilson Marques Soares, inteligentemente, souberam reunir uma diversidade de autores que nos trouxeram excelentes discussões e reflexões baseadas em resultados de pesquisas e em diferentes perspetivas teóricas e conceituais.

Desse modo, os leitores podem ter acesso a uma diversidade de dimensões que devem ser consideradas quando pensamos e discutimos a avaliação em educação. Desde a dimensão pedagógica às dimensões social, política e ética, passando pela dimensão associada à gestão e à liderança pedagógicas, à dimensão da abrangência dos objetos a avaliar, como é o caso das competências socioemocionais, e à dimensão relativa às avaliações externas.

A partir da riqueza e significado desses valiosos contributos, procurei sublinhar a importância de pensarmos a avaliação como um domínio do conhecimento que, na área da educação, tem de ser inevitavelmente considerado em relação com os conhecimentos relativos à pedagogia e ao currículo e ao seu desenvolvimento.

Domingos Fernandes

Presidente do Conselho Nacional de Educação
Professor Catedrático do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE)
domingos.fernandes@iscte-iul.pt

APRESENTAÇÃO

A avaliação das aprendizagens constitui, há décadas, um dos territórios mais densos e disputados da vida escolar. É no cotidiano das práticas avaliativas que se materializam concepções pedagógicas, relações de poder, tensões curriculares, expectativas sociais, limites e possibilidades de justiça educacional. Se os sistemas externos vêm orientando políticas e reorganizando agendas, é na escola, na sala de aula e nas interações educativas que a avaliação ganha corpo, sentido e impacto real. Este terceiro volume da coleção *Diálogos sobre Avaliação* dedica-se justamente a esse espaço vivo da prática: um campo marcado pela diversidade metodológica, pela multiplicidade de finalidades e pelo desafio de articular rigor, inclusão e emancipação.

A coleção constitui um desdobramento das ações desenvolvidas no âmbito da pesquisa *Dos exames padronizados ao direito à aprendizagem: experiências para a melhoria da qualidade do Ensino Médio na Rede Estadual do Espírito Santo*, financiada pelo Edital Universal nº 28/2022 da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES), protocolo nº 980/2023, SIAFEM nº 2023-99KC.

Em específico, este livro oferece uma leitura abrangente das práticas avaliativas em diferentes sistemas, etapas e componentes curriculares,

evidenciando que a avaliação não é um procedimento técnico, mas uma prática sociocultural que envolve decisões, interpretações, negociações e relações éticas. Os capítulos reunidos trazem abordagens internacionais, experiências inovadoras, análises críticas e reflexões que problematizam tanto os fundamentos quanto os instrumentos que sustentam a avaliação na escola.

O capítulo 1, de Jennifer Randall, propõe uma leitura política e profundamente humanizadora da avaliação como instrumento de justiça e, potencialmente, de libertação. Inspirada em abordagens críticas, a autora discute como sistemas avaliativos podem tanto reproduzir desigualdades quanto contribuir para transformá-las e convoca o leitor a imaginar práticas avaliativas sensíveis à diversidade e ao pertencimento.

O capítulo 2, de Gavin T. L. Brown, retoma a discussão sobre *feedback literacy* e desloca o debate para uma perspectiva construtivista. Ao analisar os limites e as possibilidades do *feedback* como prática formativa, o autor problematiza a relação entre avaliação, diálogo e agência estudantil, defendendo que a literacia de *feedback* deve ser vista como construção compartilhada entre estudantes e professores.

O capítulo 3, de Daniel Ríos Muñoz, Leandro Araujo de Sousa e José Airtton de Freitas Pontes Junior, discute a avaliação como prática de inclusão. Os autores analisam experiências que articulam diversidade, flexibilidade e corresponsabilidade docente-estudantil, defendendo modelos avaliativos que considerem diferentes ritmos, linguagens e trajetórias de aprendizagem.

O capítulo 4, de Kézia Alves Moreira Dutra, Jean Carlos Freitas Gama e Wagner dos Santos, investiga como competências socioemocionais são prescritas em avaliações em larga escala. O texto examina a coerência e as incongruências entre discursos normativos e expectativas avaliativas, problematizando o lugar dessas competências nas políticas contemporâneas.

O capítulo 5, de Ocimar Munhoz Alavarse e Valéria Aparecida de Souza Siqueira, analisa o conselho de classe como espaço privilegiado para compreender a avaliação do aprendizado. Os autores discutem tensões, práticas e disputas que emergem nesses colegiados, evidenciando

como decisões avaliativas se articulam a culturas institucionais e concepções pedagógicas.

O capítulo 6, de Marco Wandercil, Valdirene Rodrigues Costa, Paulo Sérgio Garcia, Nonato Assis de Miranda e Adolfo-Ignacio Calderón, articula avaliação e gestão escolar. Os autores destacam competências essenciais dos diretores na condução de processos avaliativos e discutem implicações para o desenvolvimento profissional e para a organização do trabalho escolar.

O capítulo 7, de Ricardo Chaves dos Santos, Rodolfo Peres Lessi, Felipe Ferreira Barros Carneiro e Matheus Lima Frossard, apresenta instrumentos de avaliação na Educação Física escolar, discutindo fundamentos, usos e impactos nas aprendizagens. Ao analisar práticas reais, o capítulo mostra como instrumentos avaliativos podem contribuir para ampliar a compreensão de desempenho, participação e desenvolvimento dos estudantes.

O capítulo 8, de Avelino Soares Barbosa, Isabela Brum Diniz Lima, Nanyane Moia de Freitas, Rodrigo Lema Del Rio Martins e Marciel Barcelos, explora a relação entre *fanfiction* e avaliação para a aprendizagem. A partir de experiências com estudantes, os autores mostram como narrativas criativas podem ampliar processos avaliativos, estimulando autoria, engajamento e construção identitária.

O capítulo 9, de Osmar Pedrochi Junior, Hallynnee Hellenn Pires Rossetto, André Luís dos Santos Domingues e Diego Fogaça Carvalho, discute estratégias e desafios para a implementação da avaliação formativa em sala de aula. A partir de evidências empíricas, analisam condições institucionais, obstáculos práticos e possibilidades de transformação pedagógica.

O capítulo 10, de Ian Puppim Lopes, Ronildo Stieg e Wagner dos Santos, examina práticas formativas voltadas às avaliações em larga escala no Espírito Santo, discutindo propostas, cursos de formação continuada e impactos para o trabalho docente. O capítulo evidencia a necessidade de políticas formativas que articulem práticas escolares e demandas sistêmicas.

Ao reunir análises densas, experiências contextualizadas e metodologias plurais, este volume reafirma que as práticas avaliativas não se limitam a procedimentos, mas traduzem projetos educativos, disputas de sentido e concepções de formação. Os estudos aqui apresentados mostram que a avaliação é sempre situada, relacional e carregada de implicações éticas e políticas, exigindo de todos nós um olhar atento às condições reais em que se produz a aprendizagem. Esperamos que esta obra contribua para fortalecer debates, inspirar práticas mais dialógicas e ampliar as possibilidades de construir avaliações que promovam desenvolvimento, equidade e compromisso com o direito à educação.

Wagner dos Santos

Universidade Federal do Espírito Santo

Denilson Junio Marques Soares

Instituto Federal de Minas Gerais

CAPÍTULO 1

ASSESSMENT AS A TOOL FOR JUSTICE, THEN LIBERATION: COME DREAM WITH ME

Jennifer Randall¹

DOI: 10.52695/978-65-5456-164-8.1

Introduction

When I was in high school, my English Language Arts teacher led a poetry unit in which she distributed to each student in the class a different poem to analyze. I saw my poem and immediately became distressed. Although I cannot remember the specifics of the poem (I vaguely recall something about a black bird or dead crow), I do recall believing that it was an awful, terribly difficult poem to analyze; and I immediately grew concerned about my grade in the course. And to add insult to injury, my friends in the course received easy, simple poems to analyze. My teacher explained how we would be assessed – describe, analyze, synthesize.

After class, I approached her and readied myself to begin the process of begging for an easier poem. As she saw me approaching, she looked

1 University of Michigan. Center for Measurement Justice. E-mail: jennrand@umich.edu.

directly into my eyes and said: “You know giving you this poem is a compliment. I know you can do it.” I was taken aback by her confidence in me. I was (probably noticeably) shocked that she believed that I was smart enough to do well on this difficult assignment. I walked away, still scared to take this assignment on, but I was also deeply motivated (and empowered by her words) to do so. The assessment stopped being a thing I would have to endure and fear, and rather became a thing that would showcase all I knew and understood.

This teacher, via this assessment task and the way in which she presented it to me, created an educational space where I was valued, seen, appreciated. Feeling valued as they engage with meaningful, culturally relevant context is all I want for every student completing any kind of assessment — whether it be educational or psychological. I believe that assessments can be a tool for liberation and that we can design them with that intention from the very beginning. We can undo all the harm (e.g., shame, hurt, marginalization) that assessments have historically caused and build assessments that liberate. And fortunately, the field of assessment need not look far to uncover examples, and benefits, of liberatory practices in education, broadly speaking.

To be sure, there is a preponderance of evidence that liberatory instructional/pedagogical practices have lead to positive academic outcomes. We see these positive academic outcomes in math (Kisker *et al.*, 2012; Lipka *et al.*, 2005; Lipka; Adams, 2004; McCarty; Lee, 2014), social studies (Duncan, 2012), science (Harman *et al.*, 2021; Matthews; Smith, 1994) and reading (Ebe, 2010; Lopez, 2017) instruction. Moreover, we see positive psychosocial outcomes when educators lean into more liberatory instructional practices. We know that students who feel a strong sense of belonging in school are more likely to actively participate, have better attendance records, and are more resilient when challenged academically (Borman *et al.*, 2019; Darling-Hammond, 2023; Fong *et al.*, 2023).

We also know that students who experience more liberatory pedagogical practices (a) feel more connected in school (Covarrubias; Fryberg, 2015; Flint; Jagers, 2021; Jaffe-Walter; Lee, 2018; Lewis *et al.*, 2006; Kutner, 2016); (b) display higher levels of engagement, empowerment (Borck,

2020; Kelly *et al.*, 2019), and agency (Flint; Jagers, 2021); (c) report/exhibit higher levels solidarity and responsibility (Kuttner, 2016), as well as critical thinking (Kelly *et al.*, 2019). To be sure, liberatory assessment practices have the potential to support and provoke similar positive academic and psychological outcomes. In this chapter, I articulate a path forward (a dream) for how assessment, specifically, can be a tool for liberation.

Positionality statement

Ezekiel Dixon-Roman stated, in personal communication in 2024, that “Measurement is a political act. What will you measure?”. In this statement, he makes explicit the politicization of measurement in the (human) practices and decisions. It forces us to reckon with the measurement decisions we make with respect to what and (I will add) how we measure. The implication, of course, is that measurement is not (and has never been) neutral or objective. It has always existed and operated with a purpose in mind. As Boler (1999, p. 179) writes “education always involves a political or social agenda”; and I believe that all measurement- both educational and psychological- is similarly political.

As a justice scholar and researcher, I make no efforts to hide my politics which are transparent and unapologetic. Namely, I believe that harm has been, and continues to be, done through assessment systems all over the globe. This history of marginalization and oppression supported by unjust measures of marginalized peoples is so extensive and entrenched that I cannot be confident that the harm will ever be undone. So much has been lost - opportunities, pride, wealth. Perhaps, these things can never be recovered in full. As Marshall (2014, p. 356-357) wrote in referring to reparations with respect to the gay community:

Queer reparations must, in the first instance, be predicated on the acknowledgement that it cannot repair what has been damaged because a stunning quality of the damage is that it often obviates the scene of harm. The losses cannot be calculated; we cannot retrieve all the lost homosexual teachers, cannot put people’s lives back together again as

they once were. Reparation, therefore, must be of a different order and must trade in different units than the damage.

Nonetheless, I believe that we must at least attempt to disrupt these oppressive processes; and reorient the entire system towards justice and liberation. I can see with my mind's eye a future for assessment built on love (not contempt), acceptance (not dismissal), understanding (not oppression), justice (not inequity or ambivalence), and empathy (not power). So, I position myself in this chapter as a dreamer fighting for justice and working towards liberation. And, although I do my work primarily in the context of the United States, it has implications elsewhere as peoples are racialized and then marginalized across the globe. And the fact remains that "Nobody's free until everybody's free" (Fannie Lou Hamer). My liberation is tied up in the liberation of the Roma in Europe, Indigenous peoples in New Zealand and Brazil, and the Uyghurs and Tibetans in China. I dream for them and for myself.

A path forward: the dream

I situate this dreamscape within two powerful frameworks: Nell Noddings's Pedagogy of Care and Megan Bolar's Pedagogy of Discomfort. These frameworks provide a lens for this work that both (a) acknowledges the importance and power of caring relations (which I believe to be critical in the fight for liberation) and (b) recognizes that change is rarely achieved comfortably as growth (especially towards liberation) will require many of us to be uncomfortable.

Pedagogy of care

Noddings (2012) describes an ethic, or pedagogy, of care which emphasizes the importance of caring relationships in teaching and the learning process. This pedagogy of care is rooted in the ethical theory of care, which emphasizes the significance of care as a fundamental aspect of human relationships and moral decision-making. An important aspect of a caring relationship is that the carer (e.g., doctor, test developer, professor) remains

attentive listening to understand the needs of the cared for. She writes: “The teacher as carer is interested in the expressed needs of the cared-for, not simply the needs assumed by the school as an institution and the curriculum as a prescribed course of study” (Noddings, 2012, p. 772).

This means that in a caring relation expressed needs are prioritized and attended to over the assumed needs. A justice-oriented approach to assessment and measurement requires the field of measurement to make explicit (and meaningful) efforts to undo the historical legacy of harm that educational and psychological assessments, and assessment systems, have caused. To do so from an ethic of care requires the field to attend to the expressed needs of those harmed. We cannot simply decide for these populations what needs (perceived or real) that we will meet; but rather true reconciliation requires that we listen and respond to their expressed needs.

Noddings (2012) also explains that caring requires thinking on both cognitive and emotional domains, but cautions against the essentialization of care into empathy. Because care is other-oriented rather than self-oriented, the carer must resist the urge simply to think of how he would feel if placed in the position of the cared-for (e.g., student); and instead focus on how the other feels. She eloquently wrote:

We have been urged to “do unto others as you would have done unto you”, and as children we were often asked, “How would you feel if someone said that to you?” Care ethics suggest that, as nearly as possible, we do unto others as they would have done unto them (Noddings, 2012, p. 775).

In the context of assessment, an ethic of care requires us to resist the urge to lean into designing and developing measures that we wish had been made available to us (or that were made available), because we valued those measures. Instead, we must devote time and effort into understanding what measures matter to the populations we wish to serve – even when/if these measures don’t necessarily matter to us.

Pedagogy of discomfort

Boler (1999) describes pedagogy of discomfort as an educational theory designed to challenge and expand students' understanding of difficult or controversial topics. Pedagogy of discomfort seeks to push students beyond their comfort zones in order to foster critical thinking and transformative learning. Boler (1999) argues that we must resist the urge to operate from a place of emotional selectivity. Instead of avoiding discomfort, this pedagogy encourages students to engage with (and attempt to understand) their emotions as part of the learning experience. Pedagogy of discomfort encourages critical inquiry around controversial and difficult topics, as well as a call to action, to transform learning for students.

A pedagogy of discomfort does not intentionally provoke anger or fear, but it does require critical self-reflection and a willingness to hold oneself accountable. Moreover, it emphasizes collective witnessing over spectating. Boler (1999) describes spectating as uncritical observation that affords the spectator distance between the self and other. Indeed, the ability/option to simply spectate is, in and of itself, a privilege – a privilege that absolves one of any responsibility. Spectating operates as detached observation, typically with no personal investment which ameliorates the potential for discomfort.

The process of witnessing, however, is a dynamic process that requires us to critically interrogate how/why this current state (e.g., dropout rates, underemployment, truancy, epidemic of depression in adolescents) has come to be. Witnessing compels us to consider the broader systems and institutions that create our current condition. When we bear witness, we are actively and emotionally engaged – fully present and open to experiencing the emotional impact of what we are bearing witness to. Bearing witness also encourages empathy with the experiences of those with marginalized identities who suffer under the weight of injustice. Moreover, bearing witness requires us to reflect on our own personal beliefs and biases (some of which may be contributing to the current state of injustice) and to be willing to take action based on our new understanding. The act of bearing witness propels us, morally or ethically, to respond.

For example, spectators (a) look at the data that show us that large-scale assessments have been – and continue to be – tools for denying access to higher education for many students as in the case of the SAT and ACT in the United States, A-Levels in the United Kingdom, the Vestibular or ENEM (National High School Exam) in Brazil, or the Prueba de Acceso a la Educacion Superior (PAES) in Chile; (b) listen to the stories of how standardized assessments have been used to place racially and ethnically minoritized students into classroom spaces that immediately limit their educational outcomes (Larry; Riles, 1979); and (c) know that scores from large scale assessments are often used to justify grade retention in elementary schools despite the preponderance of evidence that reveals that grade retention leads to an increased likelihood of dropping out of high school (Jimerson, 2001; Roderick, 1994) – and they do nothing. Indeed, spectators see a great deal; and oftentimes think to themselves “well, that is a shame”; but they do nothing to mitigate the injustice.

Those who bear witness, however, do not hold the luxury of merely thinking “that is unfortunate.” Those of us who choose to bear witness, even those of us who have benefited from the current state of assessment in our own countries and states, cannot stand for, or tolerate, these kinds of injustices – even as we know how they have benefited us. We demand that universities use some other measure (or measures) of academic potential that do not result in those with money having access to a higher education and those without having access to a future with limited possibilities.

Those of us who choose to bear witness, stand in protest to the use of assessments alone to label students as deficient in order to herd them into educational tracks that lead to low-wage, high-danger jobs. Those of us who choose to bear witness call out the myth of meritocracy (see Crenshaw *et al.*, 1995; Sandel, 2020) and the field of assessment’s disingenuous, absurd claims that we can somehow measure it with a test. By distinguishing between spectating and bearing witness, Boler (1999) reminds us of the importance of not just observing the oppressive injustices perpetrated by assessment and measurement systems every day,

but rather engaging in meaningful action that recognizes our role in the broader social context.

The gains that have been made, specifically within education in the wider cultural climate with respect to discourses about racism, didn't happen "naturally". It is not the case that white supremacists decided racism was a terrible injustice and decided to work to change it. Neither do oppressions right themselves "naturally" (Boler, 1999, p. 183).

The change we seek must be forged with mighty intention. It will require work, sacrifice, and, indeed, discomfort; but our liberation is tied up in that discomfort. If we want to be free; and if, as a field, we want to be seen as a tool for liberation and not merely one more tool of oppression, then we must stop spectating and begin witnessing. This chapter serves as a call to action for those who have chosen witnessing over spectating.

Principles of liberatory assessment: a call to action

In the following text, I provide some foundational principles for approaching assessment as a tool for liberation or a liberatory practice. These principles are rooted in, or derived from, the principles/characteristics of liberatory education as a pedagogical approach. Indeed, liberatory education seeks to empower learners by facilitating the growth and development of their critical consciousness (Freire, 1973) and encouraging the active participation in the transformation of their educational experiences, and, consequently, society writ large.

Liberatory education, broadly speaking, is rooted in principles of social justice and the belief that education can and should be a tool for liberation from oppression and systemic injustices. Liberatory assessment practices encourage test takers to dream of a better world, while helping to facilitate the development of the skills needed to make those dreams a reality. The principles (shared responsibility for justice, elevation of critical consciousness, culture inspired, asset-based, measuring meaningful constructs, de-centering of whiteness) articulated in this chapter represent the beginning of such a dream space.

Commitment to a shared responsibility for justice

And the road to liberation – whether we are striving to measure proficiency in math or capacity to self-regulate – begins and continues with an explicit commitment to justice. Randall *et al.* (2023, p. 206) wrote that justice-oriented assessment is an approach to assessment design and development that:

(a) acknowledges the historical structures of oppression (such as racism, sexism, & colonialism) deeply embedded within our current assessment processes; (b) actively seeks to understand their ongoing consequences on marginalized populations; and (c) intentionally seeks to disrupt these negative processes and outcomes by centering the needs of these populations.

Justice-oriented approaches to assessment do not seek to serve the greater good of the many and powerful to the exclusion of the few and minoritized, but rather assertively prioritize the most marginalized populations. A commitment to assessment justice goes further than a commitment to equity, as equity-driven approaches to assessment seek merely to provide scaffolds that compensate for historical and contemporary barriers. Justice-oriented approaches, on the other hand, actively seek to remove those barriers and also make amends for the damage those barriers have already created.

And we cannot get to justice relying on theories/frameworks that focus on our individual feelings and behaviors. There is no relationship between the amount of (or lack of) malice you have in your individual heart and the extent to which your behaviors get us to justice. I would argue that anyone reading this text is doing so because you suspect/feel that something is amiss in the field of measurement. Moreover, if one is reading this text, it is likely because you believe in (or want desperately) justice; and I also suspect that the readers, despite the implicit biases that we all carry, are

not explicitly or proudly racist, homophobic, or misogynistic; and move through the day with honesty and integrity.

Even still, one cannot simply say “When I designed this measure, I did not wish ill will to any population of peoples (especially marginalized ones). I was simply doing my job, so I am in support of justice and did the just thing.” As Rawls writes: “we cannot tell by looking only at the conduct of individuals and local circumstances whether, from a social point of view, agreements reached are just or fair...It’s not just duplicity and deceit that bring about injustice. The tendency is for background justice to be eroded even when individuals act fairly. The overall result of separate and independent transactions is away from, not toward, background justice.” (Young, 2011, p. 73; original in Rawls, *Political Liberalism*, p. 267).

Instead, we must all decide – regardless of our roles (big or small) in the measurement space – to share responsibility. It is important, at this point, to distinguish between sharing responsibility for justice and sharing the guilt or blame for injustice. Indeed, blame and guilt are not helpful (and are in fact harmful) when talking about justice. Young (2011, p. xvii) writes that “by seeking to pin blame on individuals, we absolve others, and thus those others may be able to go on ignoring the fact that as citizens we have a shared responsibility...”.

She writes, when referring to when we play the blame game: “People become more focused on themselves, their past actions, the state of their souls and their character, than on the structures that require change...Such self-indulgence can distract us from discussing more objectively how social structures operate, how our actions contribute to them, and what can be done to change them.” (p. xvii). Indeed, a shared responsibility for justice requires us to accept that we all contribute, by our actions, to the structural processes that lead to unjust outcomes. And by sharing responsibility, we acknowledge our obligation to work in concert to transform the structural processes that facilitate or perpetuate injustice.

In my dreams I see my colleagues working in concert and collaboration with marginalized populations both to understand the harm that assessments have perpetuated in their communities and to agree on a plan to

undue that harm. I dream of universities enacting institutional policies that forbid researchers from going into communities collecting incomplete and self-serving data for the so-called purpose of validating their measures. I dream of our professional educational and psychological organizations coming together in earnest to discuss reparations with communities we have historically harmed. I dream of a culture of shared responsibility for justice where we hold each other and ourselves accountable for any injustice that is facilitated by/through the measures we design – whether we intended them for that purpose or not.

Focus on critical consciousness

Freire (1973), a Brazilian educator and philosopher, in his work *Pedagogy of the Oppressed*, defined critical consciousness as the ability to perceive oppressive social, political, and economic contradictions and take action against these systems (Freire, 1973). Critical consciousness requires one to have a deep and nuanced understanding of systems that extends beyond the acceptance of surface level perceptions. To be critically conscious demands that one interrogate and understand the underlying social and power dynamics that shape all of our systems – including government, commerce, and education. One's critical consciousness is elevated through a process of reflection and action where one critically analyzes their world, recognizes injustices, and works collectively to transform society.

Of course, this means that one has to engage in dialogue (as it is difficult to truly “see” in isolation) and consistently question the status quo and challenge oppression. Liberatory assessment, indeed, requires first and foremost a commitment to the use of assessment as a tool for critical consciousness elevation. I have written elsewhere that “any efforts to disrupt white-centric assessment practices will require a commitment to a collective mindset shift” (Randall, 2023a, p. 148). We must begin to question all of our prior assumptions about the role and place of assessment.

Rather than explaining to others all the things that assessment cannot do, we can instead dream together about what assessment can do. We

can commit ourselves to developing an assessment system that not only provides us with information about what students know and are able to do, but also forces them to think critically about oppressive systems and practices. For example, in schools located in communities with limited resources, we can design social studies and math assessments that have students investigate which poverty prevention and amelioration programs have had the greatest impact in other communities.

In communities that rely on natural resources for economic sustainability, we can design science assessments that have students investigate the impact of large temperature shifts on particular ecosystems and how those ecosystems impact the health of other ecosystems. Assessments can be used as a tool for elevating students' critical consciousness; and in that way they become a tool for liberation. Without question, this commitment to critical consciousness will likely lead to moments of discomfort for some students sometimes; but as Boler (1999) reminds us there is learning and growth embedded in that discomfort. John Stuart Mill (1993, p. 43) wrote:

He who knows only his own side of the case, knows little of that. His reasons may be good, and no one may have been able to refute them. But if he is equally unable to refute the reasons on the opposite side; if he does not so much as know what they are, he has no ground for preferring either opinion.

I dream of an era in which assessments help to support a generation of young people who have the criticality necessary to interrogate both the arguments of others and their own.

Culture/context inspired and driven

There is considerable research that suggests that students learn better and demonstrate what they have learned better when they are allowed to situate the learning and assessment within their authentic lived experiences (Ladson-Billings, 1995a, 1995b, 2014, 2021; Moll *et al.*, 1992). Nonetheless, the default tendency in assessment design and development is to minimize

the use of context in item stimuli (especially with selected response designs). As a field, we argue (bolstered by our standards for professional practice) that context simply introduces unnecessary information for students to manage/hold during the assessment experience. We emphasize the importance of getting a pure measure of student knowledge and understanding; and this purity requires the minimization of all context.

I have written elsewhere that “We know that students – especially marginalized students – do not experience the world including schooling in ways that are context-free, so the question becomes why do we insist that they experience their assessments in this way?” Because learning and living do not occur in the absence of context, assessments should not also.

In thinking about the role of context in assessment, I am reminded of an early experience in my own educational journey in which my passion and commitment to academic growth were directly influenced by the way the assessment was framed. When I was in high school, I participated in an out-of-school college preparation program for poor kids who would be the first in their families to go to college called Upward Bound. The purpose of Upward Bound was to prepare me for college. And it did that – in some ways (e.g., encouraging us to adopt white supremacist logics and elevated Euro-centric ways of knowing and understanding) that I see as problematic now, but for the most part all these years later with everything I know, the program did a pretty good job; and I would do it all over again.

One summer, all of the students in my cohort were required to take a class that focused on developing our debating skills. This course was taught by an English teacher whom we all believed to be a very smart man. Our topic that summer was capital punishment, commonly referred to as the death penalty. I will not devote text in this chapter opining about the barbaric and inherently unjust nature of the death penalty (e.g., how peoples of color are far more likely to be subjected to death sentences than white people).

Instead, I will simply say that, even as a teenager, I was deeply interested in the topic and when my teacher shared the rubric that would be used to assess us, I studied that rubric for two reasons: (1) I was a dedicated student

and I wanted an A; because I believed every A that I earned inched me one step closer to university; and (2) the death penalty meant something to me as a Black person in the deep American south. I cared deeply about this topic, or context, because I believed that it affected my community specifically. Indeed, because the context (i.e., death penalty) mattered so very deeply to me, I also saw value in understanding how to articulate an argument and win it.

For me, the relevance of the topic combined with the transparency of the assessment criteria, allowed me to make the connection between my identity (a young Black student in the American south hoping for change/justice in my community) and academic experience. This experience illustrates the liberatory power of assessment when it is purposeful and rooted in the lived realities of students. I dream of liberatory assessment systems that lean into the contexts that impact students' everyday lives. Assessments should be connected to the real-world, or the lived, experiences of the students who take them. Indeed, in this dream our liberatory approach to assessment sees the cultural context of our most marginalized populations, not as something that must be overcome or compensated for. Rather it is seen as something that can be leveraged to improve the educational and psychological outcomes of all students.

Asset-based

The field has a long history of using deficit-based language to describe both the academic potential and performance of students (O'Donnell; Sireci, 2021) with very little attention to the consequences of these repeated negative messages about racially and ethnically minoritized students (Randall, 2023a). These deficit narratives are often packaged in a seemingly thoughtful rhetoric around opportunity to learn – a rhetoric that lets assessment companies off the hook. Indeed, one of the more popular phrases among assessment circles is “It’s not the test. It’s the schools.” This argument simply ignores the field of assessment’s long and shameful history as an intentional tool of oppression and marginalization; and that many of the assessments that are still being used in some form or another today were designed and developed with the

explicit intent of excluded peoples with minoritized identities (see Sireci; Randall, 2022 for examples).

The opportunity-to-learn perspective is used to explain disparities (as opposed to addressing the implicit racist and white supremacist logics perpetuated in the assessment process itself) which leads to the deficit portrayal of marginalized groups as intellectually inferior and less capable of success or educability (Randall, 2021). This disingenuous argument shifts the responsibility and consequences of this history to schools, to teachers, and/or to parents, thereby leaving assessment systems blameless. But as Iris Young and Charles Mills have both argued – we all share responsibility for justice.

Liberatory assessment practices actively seek to disrupt deficit oriented narratives and interpretations of what students know and are able to do. An asset-based approach leans into leveraging the skills and understandings that students bring with them into the assessment enterprise to build greater knowledge. For example, Randall *et al.* (in press) describe an asset-based approach to assessing K-2 grade students' computational thinking skills leveraging their Funds of Knowledge. Relying on interviews with students' family to surface the everyday, culturally-rooted computational thinking practices children use in their home and in their communities – such as planning for a visit to grandmas, riding the bus, attending church, or visiting the doctor – teachers and researchers designed asset-based formative assessment tasks. Students' lived experiences provided the foundation for assessing key computational thinking skills – algorithmic thinking, modeling and simulation, data, and abstraction – with familiar and meaningful contexts.

These assessments made visible the rich computational capacities of students from minoritized backgrounds that traditional deficit-oriented assessments often ignore or fail to uncover. This asset-based information (e.g., which students were able to de-bug a series of steps or prioritize, assign meaning to commands) was then used to inform instructional decisions to advance students' computer science skills. The approach also empowered teachers to better recognize, honor, and sustain the diverse cultural and intellectual assets students bring into the classroom. Such

asset-based approaches (e.g., those that leverage students FoK and focus on what they can do and not what is missing) have the potential to transform assessment from a tool of exclusion into one of inclusion, affirmation, and justice – aligning directly with the goals of liberation.

Indeed, I dream of a liberatory space in which the norms, beliefs, and ways of life of the students and families in marginalized communities are valued and sustained through the assessment process. I imagine an assessment process that cultivates a culture of success and possibility, because assessments can be a powerful weapon/tool of inclusion (as opposed to exclusion).

Measure what matters

My 10th and 11th grade English Language Arts (ELA) teacher was obsessed with the appropriate syntactical use of commas in sentences. And in an effort to teach us the proper use of commas, she would give us “comma quizzes” daily. The quizzes consisted of a series of independent sentences – completely void of any context or interest – that required us to put the commas in the correct place. Technically (and in practice) students could end up with a negative score on the assessment.

For example, if you added four commas when there should have only been two commas; or included the four commas but in the wrong place. Many of my classmates received negative scores; and we all rejoiced with relief if we passed one of these quizzes at all. We arrived to class every day during the comma unit scared, really terrified. I assure you that no learning was happening in that environment. Some of my friends simply gave up altogether and convinced themselves not to care so much. I did not pretend that I did not care, because I did care. Instead, I became furious; and I spent every class in a state of contempt.

This assessment experience taught me that tests were stupid and primarily a form of punishment. This series of quizzes were meaningless to be because I understood that (1) In the real world I would just rewrite the sentence in a way that required no comma or in a way that I knew to be correct and (2) No one I ever met actually cared about proper comma

placement in complicated, context-free sentences. Today, I am no comma expert; and this lack of expertise (even as one who writes for a living) does not, indeed, matter. In fact, I still hate commas, but that assessment experience (which went on for weeks) also made me hate school, Language Arts, and that teacher. In truth, I struggle to even remember her name now, but I remember that I hate her and commas. The point of my anecdote is this instructor opted to use an assessment of a barely meaningful concept as a weapon to instill fear, frustration, and disengagement. My argument is not that the use of commas does not matter at all; but rather focusing on the use of commas devoid of any context or purpose (other than punishment) is not a meaningful assessment experience.

And meaningful content, or content that matters, extends beyond measuring academic content. We know that students who report having rapport with at least one teacher are motivated to engage in pro-academic behaviors like coming to class/attendance, paying attention/attentiveness (Benson; Cohen; Biscuit, 2005; Buskist; Saville, 2004) as well as cognitive learning (Frisby; Martin, 2020). We also know that school belonging is consistently a statistically significant predictor of academic achievement (Ordaz; Mosqueda, 2021). And, importantly, the literature confirms that students who do not feel like they belong (often those with minoritized identities) are more likely to have negative physical, psychological, social, and academic outcomes (Catalano *et al.*, 2004; Juvonen, 2006).

Indeed, the preponderance of the evidence suggests that creating intellectually and physically safe spaces is critical for learning and development. Still, even if there were a dearth of supporting evidence, creating spaces for students where they feel safe, valued, and respected would/should be a priority for those committed to justice and liberation. To be sure, to respect one's humanity should be our default – not something that we have to be convinced to do. And, if as a global citizenry we believe it is important that the schooling experience for all students not be dehumanizing, then we need to start measuring the extent to which we are reaching that goal. This means educational assessments, or measures,

must extend beyond merely measuring the cognitive (or academic) outcomes and include the measurement of affective outcomes as well.

Of course, reading, writing, science, and mathematics matter; and we should always be actively engaged in measuring these constructs with an orientation toward justice. Nonetheless, the literature suggests that subject area content is infinitely more difficult to learn when one does not feel as if they belong in the space or that the space is designed to marginalize them. I dream of an assessment system committed to liberatory practices that both (1) focuses on meaningful academic content; and (2) uses measures to determine the extent to which educators (teachers, schools, administrators) have cultivated the conditions necessary for students to thrive.

Driven by/centers rights-holders

Finally, for assessment to ever serve as a tool for liberation, we must make concerted and deliberate efforts to decenter whiteness in our processes. I cannot overstate the role, or impact, of colonialism and imperialism in education and psychology broadly, or within educational and psychological assessment specifically. For example, the nation of Brazil was colonized in the 1500s by the Portuguese who turned to transatlantic slave trade by the mid 16th century to support their exploitation of Indigenous peoples' lands via their sugar plantations. And for those who survived the cruel conditions and Western diseases, what remained for them was a colonial western education that actively sought to erase their prior educational practices and ways of life.

In the United States, the English stole the lands of the Indigenous peoples through trickery, subterfuge, and callousness (e.g., providing Indigenous tribes with blankets infected with small pox), kidnapped and forced into chattel slavery Africans to work that land, and demanded that both these peoples adopt their English language, respect and abide by their customs, worship their gods, while cursing their own god and customs. The consequences of this colonial model of education, of learning and performance remain in place. Due to generations of the oppression of these

peoples- masquerading as the civilizing of them – minoritized populations are trapped inside the only [white-centric] system they have ever known with little frame of reference of what their ‘before’ looked like; while simultaneously being pulled towards this unexperienced “before.”

The fact is most measures – whether it be for language proficiency or propensity towards a particular psychological disorder – are routinely designed with whiteness (western, European, U.S.) in mind and then later modified for the purposes of use in other populations. For example, relying on young white middle class students enrolled in an introductory psychology course to establish and validate our constructs; or developing measures of self-regulation that dismiss the cultural practices/behaviors of Black students in favor of those of white students; or measures of depression that represent what depression looks like in a white woman with money and not a Black Latina working class woman.

A justice-oriented approach to measurement, that moves us closer to liberation, requires us to engage in relational, humanizing, and critical processes that prioritize the needs of, and impact on, rights-holders (e.g., an ethic of care). This principle necessitates the prioritization of rights-holders’ (especially those from historically marginalized populations) values and norms throughout the decision-making process. This involves working with them from the articulation of the construct (e.g., postpartum depression, reading, engagement, attitudes) to the interpretation of the scores. As assessment/measurement professionals, we must disrupt traditional practices that ignore the values/norms of marginalized populations in favor of processes that center those of the dominant culture.

We must disavow ourselves of the compulsion to design/develop measures in the ways we have always done, simply because we have always done it that way. Instead, we must lean into processes like those proposed by/advocated for by Forzani *et al.* (2024). The authors describe a principled approach for engaging with rights-holders via a justice-oriented approach to assessment design. The reader is referred to table 1 which shows a modified version of Forzani *et al.* (2024)’s justice-based framework for the development and use of assessments.

I dream of an assessment system that centers rights-holders during the entire process – from construct articulation to score interpretation as we work in active and intentional collaboration with the communities served by the assessment (Forzani *et al.*, 2024; Randall *et al.*, 2022). Such an assessment approach requires thoughtful consideration of the benefits these test-takers derive in return. If these rights-holders can have no reasonable and genuine expectation of benefit (e.g., asset-based information about what they know and can do with a suggested path forward for improvement), then the assessment, by design, is not centered in justice and will not help get us to liberation. This “approach aligns with Indigenous principles of respect and reciprocity that require a shift away from extractive assessment practices, and a shift toward assessments that nourish and sustain the learner” (Forzani *et al.*, 2024, p. 7).

Assessment as a tool for liberation in action: culturally responsive assessment

Although operational implementation has been limited, many assessment scholars have identified a culturally responsive approach to assessment approaches as a meaningful tool for undoing the harm of more traditional assessment approaches (see Hood, 1998; Lee, 1998; Qualls, 1998; Randall, 2021; Randall *et al.*, 2021, 2023a, 2023b). Lee (1998) described culturally responsive assessments as those assessments that are grounded in the cultural context, address some community-based authentic need, and draw on students’ funds of knowledge. Other scholars have written that CR assessments are those that account for the background characteristics, beliefs, and values of students (Hood, 1998), and reflect these experiences and values in authentic, positive ways (Faulkner-Bond, 2022).

Randall (2025) extended this framing to acknowledge that culturally responsive assessments must also “recognize the role of power, privilege, and oppression in educational spaces – especially and including educational assessments. Consequently, to disrupt the current racial power hierarchy and systems of oppression in which we all operate, culturally responsive assessments must work to actively (a) decenter whiteness and

(b) center the lived experiences of students with racially and ethnically minoritized identities” (Randall, 2025).

I see culturally responsive approaches to assessment as a critical tool in the assessment field’s journey towards liberatory practices. In the following text, I provide the reader with a framework for large-scale assessments that are culturally responsive, describing the development process and providing the reader with multiple exemplar items as illustration. I rely on the Gay’s (2018) framework for culturally responsive instructional practices as the foundation. Gay describes eight qualities of culturally responsive teaching, specifically, that have been adapted to incorporate the particularities of assessment. Specifically, culturally responsive assessments are (1) validating, (2) comprehensive and inclusive; (3) multidimensional; (4) empowering; (5) transformative; (6) humanistic; and (7) normative and ethical. The reader may refer to table 2 for a more detailed description of these qualities.

Although figure 1 depicts the entire item development process, in the following text I highlight the four elements that extend conventional item writing processes in service to facilitating a culturally responsive assessment experience: (1) the generation of ideas for scenarios through brainstorming sessions with marginalized rights-holders that represent their lived experiences; (2) co-writing and reviewing items with youth from historically and systematically underrepresented groups; (3) explicitly aligning the content of items with culturally responsive characteristics as outlined by Gay (2018); and (4) facilitating authenticity reviews with targeted rights-holders to ensure the cultural context represented in each item reflects their lived experiences.

Critical to any justice-oriented item development process for liberation is the intentional incorporation of the voices and lived experiences of the populations that the assessment/measure is intended to serve. Indeed, an ethic/pedagogy of care demands that we center these voices, so that we, as assessment developers, might better understand what they need/want as opposed to what we might want these populations to have. One approach to achieve that end is to begin the assessment development process with idea generation, or brainstorming sessions, with rights-holders to

elicit focal topics for item content. The brainstorming questions are derived from/connected to the seven qualities of culturally responsive assessment articulated in table 2.

Table 3 also includes sample responses from prior brainstorming sessions (the full brainstorming protocol can be found in this chapter's appendix). These sample responses reveal the meaningful and nuanced experiences and hopes for students across many minoritized identities. Students articulated the desire to have assessments (1) disrupt stereotypes about members of their racial/ethnic communities; (2) disrupt assumptions about their lived experiences; (3) call out specific injustices; and (4) reinforce positive narratives about racialized minorities. And although these responses represent the expressed needs, as required within a pedagogy/ethic of care, of students living in the United States (though note some of the participants were immigrants to the United States), the broad sentiment rings true across peoples of any marginalized population. Still, I encourage test developers to commit to brainstorming sessions with local populations to ensure local nuance is maintained.

Although the data collected during brainstorming sessions provide a wealth of inspirational content to facilitate the development of culturally responsive items, it is equally important to have mechanisms in place to ensure this content is interpreted and integrated appropriately. To support that aim, the training/development of item writers that not only reflect the racial/ethnic identities of the students served by the assessment, but also who closely align with the generational (i.e., age) identities of these students. Indeed, youth culture is rapidly changing and all encompassing – so working with writers who share the lived experience of “youth” becomes a critical characteristic of the culturally responsive assessment development process. To that end, item writers (age 18 – 22) were trained by a culturally responsive item development expert to leverage the brainstorming data to co-develop mathematics and English Language Arts items. Item writers represented a wide range of racial and ethnic identities and also a shared commitment to justice in education.

During the item development process great care is taken to ensure each item aligns to at least one of the qualities of culturally responsive

assessment articulated in Table 2. To confirm this alignment, a culturally responsive assessment quality alignment check is performed. During this process, equity experts/scholars are asked to review each item and its targeted cultural responsiveness quality (e.g., validation, humanistic). In cases of misalignment, items are either (a) revised to better reflect the intended quality or (b) removed from the item pool. When the original item editor is not a member of the targeted population (e.g., a Black Christian male writing an item about Muslim traditions), an authenticity review is also required.

This process elicits feedback/review from members of the targeted population represented in the item to ensure cultural accuracy and sensitivity. Items that do not reflect authentic experiences (as determined by authenticity reviewers) are either (a) revised based on feedback or (b) removed from the item bank. Finally items are piloted with students to ensure that (a) students with marginalized identities feel like their lived experiences are reflected in the test, and that (b) all students find the item stimuli engagement without invoking a negative emotional response.

Figures 2 and 3 include culturally responsive items developed through this process. Initial feedback from focus groups and individual interviews with parents, teachers, and students is encouraging. In figure 2, students are asked to solve a problem using the pythagorean theorem (a popular concept in 8th grade mathematics in the United States). The mathematical application was situated within the larger context of a young boy and his father building a garden bed to support foster families. This item is intended to highlight transformative practices with test takers. In this case, the father and son are working in collaboration as agents of change - addressing food insecurity directly by building garden beds for members of their community in need. This item was developed to address student (Black male) brainstorming feedback requesting more assessment content that highlights the love that Black fathers have for their sons in the United States in an effort to combat, or disrupt, the narrative that Black fathers are absent from the home and do not care for their children.

In figure 3, students are asked to work with fractions and percentages (a very common concept in 8th grade mathematics in the U.S.) within

the larger context of understanding the journey referred to in the Muslim community as Hajj. This item stimuli seeks to disrupt Eurocentric norms embedded in traditional assessments (humanistic). The item's content was inspired by a secondary student's response during a brainstorming session in which he described how initially he believed that his friend's preparation for Hajj were "sad," but soon learned from the friend that it was actually a joyous process.

Although other assessment scholars have long proposed embracing culturally responsive assessment approaches (especially performance-based assessments), to date no principled, justice-oriented approach to designing culturally responsive assessments that center rights-holders throughout the entire item development process have been implemented. I acknowledge that this process requires considerably more time (to conduct brainstorming interviews, train youth item developers, align item content with culturally responsive qualities). Still, I maintain the end is worth the means.

Conclusion

Earlier in this chapter, I pointed out that my work happens in the context of the United States, my geographical community; but I see the readers of this chapter as my assessment community which transcends geopolitical borders. As Audre Lorde wrote "without community, there is no liberation." If liberation is our goal, then we must work in community towards that goal. We must engage in collective action. One person, or one company, cannot take on injustice alone; but together we can push each other towards something better: towards justice, towards liberation.

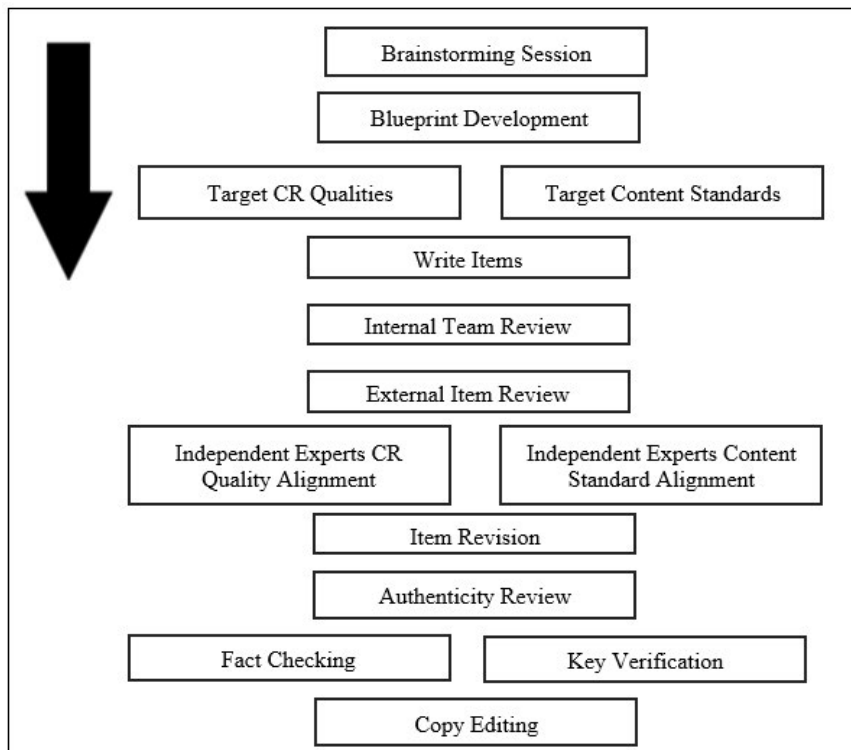
I have laid out an ambitious set of principles to guide our work as we move forward as assessment/measurement professionals committed to justice. To many these principles may appear to be too ambitious or lofty; or simply unreasonable. Of course, I disagree; but not simply because it is my idea. Rather I disagree because at the very heart of this plan is love and hope. I have discussed the importance of love elsewhere and extensively (Randall, 2023b, 2024, 2025). And so, I will end this chapter with a nod to hope. Freire embraced hope as a central component of educational practice describing

it as more than a mere feeling, but a critical and intentional practice that empowers all of us (both teachers and students) to envision and work towards a more equitable and just world.

Considerable evidence from psychological literature finds that hope (beyond mere positive feelings such as happiness) is an outstanding positive contributor to the sense that life is meaningful. Edwards *et al.* (2025, p. 1) wrote that hope is inherently “tied to a better future” and involves “the belief or expectation that the hoped-for future is possible, a desire for that outcome, and a positive feeling”. Indeed, the literature suggests that being hopeful boosts “meaning in life even in the face of trauma, adversity, or uncertainty” because hopeful feelings can exist even when other positive emotions are absent, filling “the void of uncertainty with a positive sense that things might go well” (Edwards *et al.*, p. 2).


Freire argued that hope can transcend oppressive conditions through collective action and transformation. And in this chapter, I describe principles that are, indeed, hopeful. I suggest the reader embrace them as one would a north star – as something to move towards consistently because justice is not a destination, but a never-ending journey. I am, without question, hopeful that assessments can (and one day will) be a tool for liberation. And until such time arrives, I will strive to find meaning in the resistance.

Figure 1 – Culturally Responsive Test Development Process



Source: Own elaboration.

Figure 2 – Culturally responsive 8th grade mathematics item developed to embody transformative assessment

<p>Jamal and his father team up with their local community to support foster families by building vegetable gardens to promote food security. They volunteer to help the Johnsons, a large foster family in the neighborhood, plant a new vegetable garden in their backyard. The wooden frame for each garden bed has a width of 6 feet and a length of 8 feet. To ensure each garden bed is strong and long-lasting, they plan to install a diagonal support beam to reinforce the wooden frame.</p> 	<p>What is the length of the diagonal support beam? Drag and drop the correct number into the blank.</p> <p>The length of the diagonal support beam is <input type="text"/> feet.</p> <p><input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 12 <input type="checkbox"/> 36 <input type="checkbox"/> 64</p> <p>Which equation should Malik and his father use to determine how much fencing is required for the perimeter of the garden bed?</p> <p><input type="radio"/> $P=6+8$ <input type="radio"/> $P=2\times(6+8)$ <input type="radio"/> $P=6\times 8$ <input type="radio"/> $P=\sqrt{6^2+8^2}$</p> <p>You will be asked three questions. Please answer honestly so we can make the questions better in the future.</p> <p>1. How much did this question make you want to learn about the topic? <input type="radio"/> Not at all <input type="radio"/> Somewhat <input type="radio"/> Quite a bit <input type="radio"/> A lot</p>
<p>Prompt: What are some of the lived experiences you wish would “show up” on an assessment?</p>	<p>Response: More examples of Black fatherly love. People make comments about Black fathers are absent. They aren't! Example of Black fatherly love.</p>
<p>Standard: Solve problems involving rational numbers and operations using exact answers or estimates as appropriate – Apply the Pythagorean Theorem to solve problems in two-dimensional situations</p>	

Source: Own elaboration.

Figure 3 – Culturally responsive 8th grade mathematics item developed to embody normative and ethical assessment

<p>Ishmail is preparing for an exciting journey called Hajj – his sacred trip as a Muslim. As part of this experience, he shaves his head, a tradition he happily embraces. He explains to his friends that this act symbolizes a fresh start and humility.</p> <p>Before he leaves, Ishmail interviews 48 people in his local community to find out more about their own experiences with Hajj. The table displays the age ranges at which they completed their first Hajj.</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th style="padding: 5px;">Age Range</th> <th style="padding: 5px;">Fraction of People</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 5px;">20s</td> <td style="padding: 5px;">$\frac{1}{6}$</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">30s</td> <td style="padding: 5px;">$\frac{1}{4}$</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">40s</td> <td style="padding: 5px;">$\frac{3}{8}$</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">50s</td> <td style="padding: 5px;">$\frac{1}{8}$</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">60s</td> <td style="padding: 5px;">$\frac{1}{12}$</td> </tr> </tbody> </table>	Age Range	Fraction of People	20s	$\frac{1}{6}$	30s	$\frac{1}{4}$	40s	$\frac{3}{8}$	50s	$\frac{1}{8}$	60s	$\frac{1}{12}$	<p style="background-color: #f0f0f0; padding: 5px;">What decimal represents the fraction of people who first went on the journey in their 20s?</p> <p style="margin-left: 20px;"> <input type="radio"/> 0.16 <input type="radio"/> $0.\overline{16}$ <input type="radio"/> 1.6 <input type="radio"/> $1.\overline{6}$ </p> <p style="background-color: #f0f0f0; padding: 5px;">How many people went on Hajj for the first time in their 30s or 40s?</p> <p style="margin-left: 20px;"> <input type="radio"/> 33 <input type="radio"/> 28 <input type="radio"/> 30 <input type="radio"/> 16 </p> <p style="background-color: #f0f0f0; padding: 5px;">How many more people went on their first Hajj in their 20s or 30s than in their 50s or 60s?</p> <p style="margin-left: 20px;">Enter your answer in the box.</p> <div style="border: 1px solid black; width: 80px; height: 20px; margin-left: 20px; margin-top: 5px;"></div>
Age Range	Fraction of People												
20s	$\frac{1}{6}$												
30s	$\frac{1}{4}$												
40s	$\frac{3}{8}$												
50s	$\frac{1}{8}$												
60s	$\frac{1}{12}$												
<p>Prompt: Can you describe a situation in which you learned something about someone else’s lived experience (for example, a classmate) in school?</p>	<p>Response: My friend is Muslim and is going on pilgrimage and has to get his head shaved. From the outside, it seems like his life is sad but when I talked to him, he is really excited to go on this pilgrimage and he’s happy that his life is going this way.</p>												
<p>Standard: Solve problems involving rational numbers and operations using exact answers or estimates as appropriate</p>													

Source: Own elaboration.

Table 1 – Relational and Humanizing Assessment Practices (continued)

Phase	Relational and Humanizing Assessment Practices
1. Priority Partnering	<ul style="list-style-type: none"> • Identifying and prioritizing rights-holders' voices and reading practices (Onwuegbuzie; Frels, 2013; Randall <i>et al.</i>, 2021) • Developing reciprocal relationships and processes (Onwuegbuzie; Frels, 2013; Schissel, 2024) • Examining positionalities through reflexivity (Mullings, 1999; Frost; Holt, 2014; Randall, 2021)
2. Justice-Based Aims & Constructs	<ul style="list-style-type: none"> • Conducting landscape analysis of rights-holders' reading practices, purposes, and resources for reading (González <i>et al.</i>, 2006; Barton; Hamilton, 2012) • Developing a justice-based Theory of Action (Slomp; Elliot, 2021) • Developing a diverse, dynamic, sociocultural, and critical construct map of intended construct (Pearson <i>et al.</i>, 2020)
3. Designing in Alignment with Justice-Based Aims and Constructs	<ul style="list-style-type: none"> • Defining parameters for operationalizing the construct in accordance with rights-holders' [_____] practices and purposes (Randall, 2021) • Defining parameters for scoring, reporting, and use of assessment data that aligns with intended justice-oriented outcomes (Slomp, 2016)
4. Developing Items that Represent Identities and Purposes	<ul style="list-style-type: none"> • Representing rights-holders' identities and sociocultural contexts (e.g., through scenario-based assessments (O'Dwyer <i>et al.</i>, 2023; Sabatini <i>et al.</i>, 2020) • Developing process items or assessment adjacent items (e.g., questionnaires, short measures) that identify students' knowledge, motivations, language, and other resources that contribute to performance (Lee, 2023; Mislevy, 2019) • Developing flexible administration protocols (Randall <i>et al.</i>, 2024) • Designing a flexible scoring system to reflect learners' resources (Noguerón-Liu, 2020; Randall <i>et al.</i>, 2024); • Testing items on sub-populations being assessed (AERA, APA, & NCME, 2014) with appropriate sampling methods to ensure accurate information about sub-groups (Breslau <i>et al.</i>, 2008; Sireci <i>et al.</i>, 2014; Trumbull; Nelson-Barber, 2019)

Table 1 – Relational and Humanizing Assessment Practices (conclusion)

5. Use of Critical Stance to Select, Administer, and Score	<p>Developing a critical stance toward assessments (Ascenzi-Moreno; Seltzer, 2021; Randall, 2021).</p> <p>Critically selecting assessments that align with learners being assessed (Randall <i>et al.</i>, 2021; Forzani <i>et al.</i>, 2024)</p>
6. Critical Debrief, Interpretation, & Reporting with Rights-Holders	<p>Engaging in critical debrief, scoring, and interpretation (Rupp <i>et al.</i>, 2006)</p> <p>Reporting asset-based and conditionalized interpretations of results of what learners know and can do (Pearson <i>et al.</i>, 2014; NAGB, 2021)</p> <p>Advancing justice-based narratives (Miranda, 2024)</p>
7. Use of Data Aligned to Justice-Based Consequences	<p>Outlining a process for confirmation of appropriate uses (Miranda, 2024)</p> <p>Preventing inappropriate uses (Hanno <i>et al.</i>, 2024; Hammes; Rocca, 2021)</p>
8. Evaluating Justice-Based Consequences and Informing Future Assessment	<p>Evaluating consequences (Messick, 1994; Shohamy, 2001)</p> <p>Outlining recommendations for future assessment (Cardwell <i>et al.</i>, 2024)</p>

Note: Modified From Forzani, E., Corrigan, J., Slomp, D., & Randall, J. (2024). Prioritizing equitable social outcomes with and for diverse learners: A conceptual framework for the development and use of justice-based reading assessment. **Educational Psychologist**, v. 59, n. 4, p. 291-314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2024.2418400> (Table 3, p. 11-12)

Table 2 – Qualities and Definitions of Culturally Responsive Assessments

Quality	Definition <i>Culturally responsive assessments...</i>
Validating	Leverage students’ cultural knowledge, strengths, and back-grounds to create relevant assessments (or assessment tasks) that bridge the gap between academic concepts and their lived experiences. Validating assessments also chal-lenges stereotypes and promotes social justice.
Comprehensive & Inclusive	Employ cultural resources in the assessment process to maintain students’ ethnic identities, community connec-tions, and success ethic.
Multidimensional	Are integrated into the instructional process so that stu-dents see the connection between curriculum, their lived experiences, and the assessment, necessitating the em-ployment of a broad spectrum of cultural knowledge and experiences for completion. Students have agency and are given choice and input (e.g., co-developing a rubric) in evaluating their performance.
Empowering	Are asset-based, leveraging and highlighting what stu-dents know and do well; encouraging collaborative prob-lem-solving and cultural capital acquisition.
Transformative	Facilitate the development of students’ cultural con-sciousness, empowering them as social critics and agents of change.
Emancipatory	Challenge the notion of one absolute scholarly truth (allowing for multiple ways of knowing, understanding, and doing), empowering students to contest and contextualize multiple perspectives. They require critical thinking and active engagement through diverse cultural lenses.
Humanistic	Foster a deeper understanding of self and others, ben-efiting both dominant and marginalized populations by providing insights into diverse cultures, histories, and achievements, thereby promoting empathy and intercon-nectedness across ethnic, racial, and social groups.
Normative and Ethical	Challenge Eurocentric norms embedded in traditional assessments; do not seek to elevate or protect whiteness.

Note: The qualities included in this table are derived from Geneva Gay’s principles of culturally responsive teaching (2018) and adapted by Jennifer Randall (2024).

Table 3 – Sample Questions & Responses from
Brainstorming Protocol (continued)

Sample Questions	Exemplar Responses
<p>Validating</p> <ul style="list-style-type: none"> • What are some of the lived experiences you wish would “show up” on an assessment? 	<p>More examples of Black fatherly love. People make comments about Black fathers being absent. They aren’t! Examples of Black fatherly love.</p>
<p>Comprehensive & Inclusive</p> <ul style="list-style-type: none"> • What are some things about your culture or identity that you wish others understood better? 	<p>Not all Black people are thugs. The way you dress doesn’t mean you’re a criminal. Remove the negative stereotype.</p>
<p>Multidimensional</p> <ul style="list-style-type: none"> • How could school activities or questions encourage you to think about your life and the world from multiple perspectives? 	
<p>Empowering</p> <ul style="list-style-type: none"> • Can you tell me about an experience in school (or any educational setting) in which the activity/task you were asked to do made you feel like “I can do this” or “I can be successful doing this.” 	<p>In my school we have a Black club (Black student union). They go to a conference and it’s about creating Black student leaders. There’s a lot of support from teachers and it makes a difference.</p>
<p>Transformative</p> <ul style="list-style-type: none"> • Is there any injustice in your community or school that bothers you? What do you think it would take to make it better? Do you think there is anything you or your friends/classmates could do to help to make it better? Have you done something already? 	<p>One of the injustices I observe at the University of Michigan, and across the United States, is the substantial funding directed toward nations that uphold systems of apartheid and colonialism. To combat this, my peers and I have actively participated in protests, raising our voices to demand change. I firmly believe that education and collective action are vital tools in addressing and ultimately ending systemic injustices.</p>

Table 3 – Sample Questions & Responses from
Brainstorming Protocol (conclusion)

<p>Emancipatory</p> <ul style="list-style-type: none"> • What are some beliefs or ideas about your culture that you think people misunderstand? How would you like to correct those misunderstandings? 	<p>There is a common stereotype that Indians are socially inept. This definitely comes from social media as the stereotype for Indians is one with the stereotypical accent and doesn't understand social cues. It would be beneficial for people to view actual Indian media like movies and such to see that Indians aren't socially inept at all.</p>
<p>Humanistic</p> <ul style="list-style-type: none"> • Can you describe a situation in which you learned something about someone else's lived experience (for example, a classmate) in school? • Can you think of a time when you changed your mind about someone or a situation after hearing their story? What did you learn that helped you understand or feel empathy for them? 	<p>My friend is Muslim and is going on pilgrimage and has to get his head shaved. From the outside, it seems like his life is sad but when I talked to him, he is really excited to go on this pilgrimage and he's happy that his life is going this way.</p>
<p>Normative & Ethical</p> <ul style="list-style-type: none"> • Are there any things about White culture (or school culture) that you think people take for granted as the "right way" that you feel shouldn't be? Example: being on time is a norm in the White culture, but for many other cultures, a 6pm time really means 6:30 or 7. 	<p>Being a "perfect" person is associated with being White. They are placed above the rest, as if they are superior.</p>

Source: Own elaboration.

Appendix

Brainstorming Protocol

Validating

- Can you think of a situation where you felt a part of your background wasn't represented in school? How could that have been different?
- Can you think of an experience in school (or any educational setting) when you recognized your lived experience in a lesson? Or assessment? In other words, have you ever had a "this reminds me of..." experience in an educational setting? Describe the lesson/activity and how it related to your own lived experience.
- What are some of the lived experiences you wish would "show up" on an assessment?

Comprehensive & Inclusive

- What are some things about your culture or identity that you wish others understood better?
- How can assessments include examples that reflect everyone's experiences, no matter where they come from?

Multidimensional

- How could school activities or questions encourage you to think about your life and the world from multiple perspectives?

Empowering

- Are there any social problems that you think could/should be addressed collaboratively in school?
- Can you think of a time when you felt encouraged or supported to take part in a project or activity that made a difference in your community?
- Can you tell me about an experience in school (or any educational setting) in which the activity/task you were asked to do made you feel like "I can do this" or "I can be successful doing this."

Transformative

- Is there any injustice in your community or school that bothers you? What do you think it would take to make it better? Do you think there is anything you or your friends/classmates could do to help to make it better? Have you done something already?
- Can you think of a time when you saw something wrong and did something about it? Tell me about it.

Emancipatory

- What are some beliefs or ideas about your culture that you think people misunderstand? How would you like to correct those misunderstandings?
- Can you think of a time when you questioned something that people usually assume to be true? How did it feel to think differently?

Humanistic

- Can you describe a situation in which you learned something about someone else's lived experience (for example, a classmate) in school?
- Can you think of a time when you changed your mind about someone or a situation after hearing their story? What did you learn that helped you understand or feel empathy for them?
- How has learning about other people's backgrounds or traditions helped you connect with them?

Normative & Ethical

- Are there any things about White culture (or school culture) that you think people take for granted as the "right way" that you feel shouldn't be? Example: being on time is a norm in the White culture, but for many other cultures, a 6pm time really means 6:30 or 7.

References

BOLER, M. A Pedagogy of discomfort: Witnessing and the politics of anger and Fear. In: BOLER, M. **Feeling Power: Emotions and Education**. 1. ed. Abingdon: Routledge, 1999.

BORCK, C. R. "I belong here": Culturally sustaining pedagogical praxes from an alternative high school in Brooklyn. **The Urban Review**, [S. l.], v. 52, n. 2, p. 376–391, 2020. DOI:10.1007/s11256-019-00536-z.

BORMAN, G.; ROZEK, C.; PYNE, J.; HANSELMAN, P. Reappraising academic and social adversity improves middle-school students' academic achievement, behavior and well-being. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, [S. l.], v. 116, p. 16286–16291, 2019. Available at: <https://www.pnas.org/content/116/33/16286.short>. Accessed on: 30 jul. 2025.

CALABRESE BARTON, A.; TAN, E. Funds of knowledge and discourses and hybrid space. **Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching**, [S. l.], v. 46, n. 1, p. 50–73, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1002/tea.20269>.

CHENG, Y.; HAMID, M. O. Social impact of Gaokao in China: a critical review of research. **Language Testing in Asia**, [S. l.], v. 15, n. 22, p. 1–17, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40468-025-00355-y>.

CLIFTON, L. “Won’t you celebrate with me”. In: YOUNG, K.; GLASER, M. S. (eds.). **Collected Poems of Lucille Clifton**. Rochester: BOA Editions, 2012.

COVARRUBIAS, R.; FRYBERG, S. A. The impact of self-relevant representations on school belonging for Native American students. **Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 10–18, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0037819>.

CRENSHAW, K.; GOTANDA, N.; PELLER, G.; THOMAS, K. **Introduction in Critical Race Theory**: The Key writings that formed the movement. New York: The New Press, 1995.

DARLING-HAMMOND, S. **Fostering belonging, transforming schools**: the impact of restorative practices. Palo Alto: Learning Policy Institute, 2023. DOI: <https://doi.org/10.54300/169.703>.

DUNCAN, W. The Effects of Africentric United States history curriculum on Black student achievement. **Contemporary Issues in Education Research (CIER)**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 91, 2012. DOI: <https://doi.org/10.19030/cier.v5i2.6925>.

EBE, A. E. Culturally relevant texts and reading assessment for English language learners. **Reading Horizons**, [S. l.], v. 50, n. 3, p. 193–210, 2010. Available at: https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol50/iss3/5. Accessed on: 30 July 2025

EDWARDS, M. *et al.* Hope as a meaningful emotion: hope, positive affect, and meaning in life. **Emotion**, [S. l.], v. 25, n. 6, p. 1635–1380, 2025. Available at: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/emo0001513>. Accessed on: 30 July 2025

EMLER, T. E. *et al.* Side Effects of Large-Scale Assessments in Education. **ECNU Review of Education**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 279–296, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/2096531119878964>.

ESTEBAN-GUITART, I.; LALUEZA, P. The common and the public in teaching practices from the community funds of knowledge and identity approach. **Revista de Educación**, [S. l.], v. 395, p. 225–250, 2022. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2022-395-518

ESTEBAN-GUITART, M. Towards a multimethodological approach to identification of funds of identity: Small stories and master narratives. **Narrative Inquiry**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 173–180, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1075/ni.22.1.12est>.

ESTEBAN-GUITART, M.; MOLL, L. C. Funds of identity: A new concept based on the funds of knowledge approach. **Culture & Psychology**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 31-48, 2014. DOI: 10.1177/1354067X13515934.

FAULKNER-BOND, M. **Culturally and linguistically responsive assessment: myths and opportunities**. WestEd, 2022. Retrieved on January 29, 2024 from <https://www.wested.org/wested-bulletin/equity-in-focus/culturally-linguistically-responsive-assessment-myths-opportunities/>. Accessed on: 30 July 2025.

FLINT, A.; JAGGERS, W. You matter here: The Impact of asset-based pedagogies on learning. **Theory Into Practice**, [S. l.], v. 60, n. 3, p. 254-264, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/00405841.2021.1911483>

FONG, C. *et al.* Indigenous cultural development and academic achievement of tribal community college students: Mediating roles of sense of belonging and support for student success. **Journal of Diversity in Higher Education**, [S. l.], v. 16, n. 6, p. 709-722. 2023. DOI:10.1037/dhe0000370.

FORZANI, E. E. *et al.* Students as partners: Using an equity-oriented critical assessment practices (CAPS) approach in reading to empower students and inform instruction. **The Reading Teacher**, [S. l.], v. 77, n. 5, p. 756-764, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1002/trtr.2282>.

FORZANI, E. *et al.* Prioritizing equitable social outcomes with and for diverse learners: A conceptual framework for the development and use of justice-based reading assessment. **Educational Psychologist**, [S. l.], v. 59, n. 4, p. 291-314, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/00461520.2024.2418400>.

FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. New York: Seabury Press, 1971.

FREIRE, P. **Education for critical consciousness**. New York: Seabury Press, 1973.

FREIRE, P. **Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed**. Bloomsbury Publishing, 1992.

GAY, B. Preparing for culturally responsive teaching. **Journal of Teacher Education**, [S. l.], v. 53, n. 2, p. 106-116, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>.

GONZÁLEZ, N. *et al.* Bridging funds of distributed knowledge: Creating zones of practices in mathematics. **Journal of Education for students placed at risk**, [S. l.], v. 6, n. 1-2, p. 115-132, 2001. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327671ES-PRO601-2_7.

GONZALEZ, N.; MOLL, L.; AMANTI, C. **Funds of knowledge**. Theorizing practices in households, communities, and classrooms. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

HARMAN, R. *et al.* Culturally sustaining systemic functional linguistics praxis in science classrooms. **Language and Education**, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 106-122, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1782425>.

HOOD, S. Culturally responsive performance-based assessment: Conceptual and psychometric considerations. **The Journal of Negro Education**, [S. l.], v. 67, n. 3, p. 187-196, 1998. DOI: <https://doi.org/10.2307/2668188>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Painéis Enem**, 2022. Available at: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/paineis-enem>. Accessed on: 30 July 2025.

JAFFE-WALTER, R.; LEE, S. Engaging the transnational lives of immigrant youth in public schooling: Toward a culturally sustaining pedagogy for newcomer immigrant youth. **American Journal of Education**, [S. l.], v. 124, n. 3, p. 257-283, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1086/697070>.

JIA, Q.; ERICSON, D. Equity and access to higher education in China: Lessons from Hunan province for university admissions policy. **International Journal of Educational Development**, [S. l.], v. 52, p. 97-110, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.10.011>.

JIMERSON, S. R. Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. **School Psychology Review**, [S. l.], v. 30, n. 3, p. 420-437, 2001. DOI: [10.1080/02796015.2001.12086124](https://doi.org/10.1080/02796015.2001.12086124).

KELLY, L. B. *et al.* STEA2M camp at the orchard: A community cultural wealth approach. **NABE Journal of Research and Practice**, [S. l.], v. 9, n. 3-4, p. 143-154, 2019. DOI: [10.1080/26390043.2019.1649511](https://doi.org/10.1080/26390043.2019.1649511).

KISKER, E. E. *et al.* The Potential of a culturally based supplemental mathematics curriculum to improve the mathematics performance of Alaska Native and other students. **Journal for Research in Mathematics Education**, [S. l.], v. 43, n. 1, p. 75-113, 2012. DOI: <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.43.1.0075>.

KOVACH, M. Doing Indigenous methodologies: A letter to a research class. In DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (eds.). **The Sage Handbook of qualitative research**. 5. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2018. p. 214-234.

KUTTNER, P. Hip-Hop citizens: Arts-based culturally sustaining civic engagement pedagogy. **Harvard Educational Review**, [S. l.], v. 86, n. 4, p. 527-555, 2016. DOI: 10.17763/1943-5045-86.4.527

LADSON-BILLINGS, G. But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. **Theory into Practice**, [S. l.], v. 34, n. 3, p. 159-165, 1995a. DOI: <https://doi.org/10.1080/00405849509543675>.

LADSON-BILLINGS, G. Toward a theory of culturally relevant pedagogy. **American Educational Research Journal**, [S. l.], v. 32, n. 3, p. 465-491, 1995b. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>.

LADSON-BILLINGS, G. **The Dreamkeepers: Successful teachers of African American children**. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

LADSON-BILLINGS, G. Culturally relevant pedagogy 2.0: Aka the remix. **Harvard Educational Review**, [S. l.], v. 84, n. 1, p. 74-84, 2014. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751>.

LARRY P. **by his guardian ad litem**, LUCILLE P. *et al.* v. RILES, Wilson. **United States District Court for the Northern District of California**. 1979. 495 F. Supp. 926. Decision of October 16, 1979. Available at: <https://law.justia.com/cases/federal/district-courts/FSupp/495/926/2007878/>. Accessed on: 30 July 2025.

LEE, C. D. Culturally responsive pedagogy and performance-based assessment. **The Journal of Negro Education**, [S. l.], v. 67, n. 3, p. 268-279, 1998. DOI:10.2307/2668195.

LEE, J. The Relationship between student engagement and academic performance: Is it a myth or reality? **Journal of Educational Research**, [S. l.], v. 107, n. 3, p. 177-185, 2014. DOI:10.1080/00220671.2013.807491.

LEWIS K. M.; SULLIVAN C. M.; BYBEE D. An experimental evaluation of a school-based emancipatory intervention to promote African American well-being and youth leadership. **Journal of Black Psychology**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 3-28, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1177/0095798405283229>.

LIPKA, J.; ADAMS, B. **Culturally based math education as a way to improve Alaska Native students' math performance**. Athens, OH: Appalachian Collaborative Center for Learning, Assessment, and Instruction in Mathematics, 2004. (Working Paper n. 20). Available at: <https://eric.ed.gov/?id=ED484849>. Accessed on: 30 July 2025.

LIPKA, J. *et al.* Math in a Cultural Context: Two case studies of a successful culturally based math project. **Anthropology & Education Quarterly**, [S. l.], v. 36, n. 4, p. 367-385, 2005. Available at: <https://www.jstor.org/stable/3651363>. Accessed on: 30 July 2025.

LOPEZ, F. Altering the trajectory of the self-fulfilling prophecy: Asset-based pedagogy and classroom dynamics. **Journal of Teacher Education**, [S. l.], v. 68, n. 2, p. 193-211, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487116685751>

MAJOR, E. Equality depends on education. England's class of 2023 have suffered a grave injustice over A-level results. **The Guardian**, Londres, 20 ago. 2023. Available at: <https://www.theguardian.com/education/2023/aug/20/equality-depends-on-education-englands-class-of-2023-have-suffered-a-grave-injustice-over-a-level-results>. Accessed on: 30 July 2025.

MATTHEWS, C. E.; SMITH, W. S. Native American related materials in elementary science instruction. **Journal of Research in Science Teaching**, [S. l.], v. 31, n. 4, p. 363-380, 1994. DOI: <https://doi.org/10.1002/tea.3660310406>.

MCCARTY, T.; LEE, T. Critical culturally sustaining/revitalizing pedagogy and Indigenous education sovereignty. **Harvard Educational Review**, [S. l.], v. 84, n. 1, p. 101-124, 2014. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.q83746nl5pj34216>.

MILL, J. S. **On liberty and Utilitarianism**. New York: Bantam Books, 1993.

MOLL, L. C. *et al.* Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. **Theory into practice**, [S. l.], v. 31, n. 2, p. 132-141, 1992. DOI: <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>.

NODDINGS, N. The caring relation in teaching. **Oxford Review of Education**, Oxford, v. 38, n. 6, p. 771-781, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047>.

O'DONNELL, F.; SIRECI, S. Language matters: Teacher and parent perceptions of achievement labels from educational tests. **Educational Assessment**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 1-26, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/10627197.2021.2016388>.

QUALLS, A. Culturally responsive assessment: Development strategies and validity issues. **The Journal of Negro Education**, [S. l.], v. 67, n. 3, p. 296-301, 1998. DOI: <https://doi.org/10.2307/2668197>.

RANDALL, J. "Color-Neutral" is Not a Thing: Redefining Construct Definition and Representation Through a Justice-Oriented Critical Antiracist Lens. **Educational Measurement: Issues and Practice**, [S. l.], v. 40, n. 4, p. 82-90, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1111/emip.12429>.

RANDALL, J. Reparations? We Got Next: A Call to Action for the Measurement Community. **Journal of Negro Education**, [S. l.], v. 92, n. 2, p. 143–153, 2023a. Available at: <https://muse.jhu.edu/article/931823>. Accessed on: 30 July 2025.

RANDALL, J. **Seeing the Best in Them**. Chicago: Edmund Gordon Lecture; Center for Culturally Responsive Evaluation and Assessment Annual Conference, 2023b.

RANDALL, J. **The House that Hate Built: Fixing the Mess We Made**. Invited Key-note Annual Conference of the International Test Commission. Granada: Spain, 2024.

RANDALL, J. Seeking Justice-Oriented Assessment: Exploring the Impact of Culturally Responsive and Antiracist Content. **Educational Assessment**, [S. l.], v. 30, n. 4, p. 265–294, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/10627197.2025.2488452>.

RANDALL, J. The house that hate built: Fixing the mess we made. **Avaliação Psicológica**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 1–8, 2025. DOI: <http://doi.org/10.15689/ap.2025.24.e25632>

RANDALL, J. *et al.* Disrupting White supremacy in assessment: Toward a justice-oriented, anti-racist validity framework. **Educational Assessment**, v. 27, n. 2, p. 170–178, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/10627197.2022.2042682>.

RANDALL, J. *et al.* Our Validity Looks Like Justice. Does Yours? **Language Testing**, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1177/02655322231202947>

RANDALL, J. *et al.* Justice-oriented, antiracist validation: Continuing to disrupt white supremacy in assessment practices. **Educational Assessment**, [S. l.], v. 29, n. 10, p. 1–20, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/10627197.2023.2285047>.

RANDALL, J.; POE, M.; SLOMP, D. Ain't ought to be in the dictionary: Getting to justice by dismantling anti-Black literacy assessment practices. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, [S. l.], v. 64, n. 5, p. 594–599, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1002/jaal.1142>.

RANJAN, P.; KAIN, S.; KUMAR, R. Call for reforms in the NEET-UG Examination (National Eligibility cum Entrance test- Undergraduate): Addressing human resources in health for Indian, the world's most populous country. **Journal of Family Med Primary Care**, [S. l.], n. 13, p. 5453–5468, 2024. DOI: 10.4103/jfmpc.jfmpc_1830_24.

RODERICK, M. Grade retention and school dropout: Investigating the association. **American Educational Research Journal**, [S. l.], v. 31, n. 4, p. 729–759, 1994. DOI: <https://doi.org/10.2307/1163393>.

SANDEL, M. J. **The tyranny of merit**: What's become of the common good? Nova York: Farrar, Straus and Giroux, 2020.

SIRECI, S.; RANDALL, J. Evolving Notions of Fairness in Testing in the United States. In BUNCH, M.; CLAUSER, B. (eds.), **The History of Educational Measurement**: Key Advancements in Theory, Policy, and Practice. Abingdon: Routledge, 2022.

SJODING, M. *et al.* Racial bias in pulse oximetry measurement. **The New England Journal of Medicine**, [S. l.], n. 383, p. 2477-2478, 2020. DOI: 10.1056/NEJMc20292.

VALENCIA, R. **Dismantling contemporary deficit thinking**. Educational thought and practice. New York: Taylor and Francis, 2010.

VÉLEZ-IBÁÑEZ, C.; GREENBERG, J. Formation and transformation of funds of knowledge among U.S. Mexican households. **Anthropology and Education Quarterly**, [S. l.], v. 23, p. 313-335, 1992. DOI: <https://doi.org/10.1525/aeq.1992.23.4.05x1582v>.

WALKER, M. *et al.* **Culturally responsive assessment**: provisional principles. Princeton: Educational Testing Service, 2023.

YOUNG, I. **Responsibility for Justice**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

CAPÍTULO 2

FEEDBACK LITERACY: A NAÏVE ATTEMPT TO ADVANCE CONSTRUCTIVISM

Gavin T. L. Brown¹

DOI: 10.52695/978-65-5456-164-8.2

Introduction

Feedback has been a well-established principle in engineering for a long time (Barbour, 2003). Within a controlled system, results of the system are used to indicate whether settings in the system need to be changed to achieve desired outcomes (Bennett, 1979). In this context, feedback is positive when information indicates the current system settings are correct and all is functioning as expected. Negative feedback, in contrast, indicates the system is not working as desired and changes are needed. For example, in sound engineering, feedback happens when the output of the speaker is picked up by an input device (i.e., microphone) resulting in rapid escalation of sound (i.e., an unpleasant squeal).

This negative feedback loop multiplies the signal into an undesirable outcome and requires changed system settings (e.g., moving the microphone, reducing the speaker volume) so that the desired goal is achieved

1 University of Auckland. E-mail: gt.brown@auckland.ac.nz.

(i.e., clear signal amplification, without distortion). Systems that have monitoring built into them offer the opportunity to generate positive feedback; for instance, thermostats monitor whether the obtained temperature is at the desired level and leave the heating or cooling off as long as the correct temperature is maintained. The important conclusion is that feedback is a response after an event or setting in a process; it is information that goes back into the system.

Straightforward view

The traditional view of feedback in education follows this engineering concept. The teacher provides information to the learner AFTER evaluating the quality of their performance. That information goes BACK to the student after the student submits an assignment, an answer in class, or upon submitting test answers. Hence, comments, marks, grades, and any other symbols used in schooling to communicate evaluation constitutes feedback. The impact of feedback was originally researched in educational psychology under the construct of knowledge of results (Crafts; Gilbert, 1935).

Coherent with the meaning of 'back', feedback takes place after students do something which is evaluated by a parent, peer, test, or teacher. Bloom (1968) positioned feedback as an evaluative response to student performance relative to the objectives of instruction. Hattie and Timperley (2007, p. 81) provided a reasonably generic definition of feedback "as information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one's performance or understanding" that occurs as "a "consequence" of performance".

Scriven's (1967) framework of formative and summative evaluation allows us to see that feedback can occur prior to the end of instruction so that changes can be made (i.e., formative). That formative information in response to work submitted or obtained for evaluation is feedback. Likewise, summative final grades upon submission of final assessment tasks, including examinations, is also feedback. Information to the learner happens after the work is done, whether or not there are opportunities to change or improve.

As per Hattie and Timperley (2007) the focus of feedback can be multidimensional: (a) information about the task, (b) information about the learning process, (c) information about the metacognitive self-awareness students have, or (d) information about the learner. Because student learning is expressed in multiple ways, feedback about that work can appear in multiple formats (e.g., grades, scores, commentary, etc.; Ruiz-Primo; Li [2013]). Consequently, what feedback looks like can vary considerably depending on context. Nonetheless, feedback in educational assessment happens after the student does some work. The response to the learner after the learner behaves is feedback.

Feedback directions

Contemporary educational theory has moved away from a simplistic notion that feedback happens after assessment. This has happened for several reasons, including the promulgation of assessment for learning, the expansion of feedback's roles, and a rejection of the central role of the teacher and teaching.

The assessment for learning reform (Black; Wiliam, 1998; Leahy *et al.*, 2005) arose as an anti-testing, pedagogical model (Stobart, 2006) focused on interaction between teacher and students and among students as a way to overcome the negative effects of England's Key Stage testing in the 1990s (Whetton, 2009). This approach positioned teacher feedback, not as a consequence to evaluation, but as a practice embedded within the classroom: "All such work involves some degree of feedback between those taught and the teacher, and this is entailed in the quality of their interactions which is at the heart of pedagogy" (Black; Wiliam, 1998, p. 16). Invoking the distinction between summative and formative, Black and Wiliam (1998) claimed formative feedback had to diagnose what the learner needed to do to achieve the intended learning outcomes and had to be implemented in such a way that the learners could do what was recommended.

Hattie and Timperley (2007) formalised the notion of feedback functions by identifying three different purposes for feedback. They invoked

three directions when describing the multiple roles educational feedback can play; that is, back, up, and forward.

Effective feedback must answer three major questions asked by a teacher and/or by a student: Where am I going? (What are the goals?), How am I going? (What progress is being made toward the goal?), and Where to next? (What activities need to be undertaken to make better progress?) These questions correspond to notions of feed up, feed back, and feed forward. (Hattie; Timperley, 2007, p. 86, emphasis added).

These three directions are associated with a specific goal or purpose. Feed up is information related to understanding criteria and goals. Feed back is information related to current status relative to goals. Feed forward is information related to actions needed to move toward the goals. It is important to note that these directions do not invalidate the timing — whether up, back, or forward, it always comes after the student's performance is evaluated.

Nonetheless, this framework has been taken to suggest that feedback (i.e., information about previous performance) is somehow retrograde and insufficient. Indeed, a negative stereotype of feedback has arisen:

Feedback has generally been a one-way process, driven by the lecturers and influenced by their views on student writing, delivered to the student who is not usually given space to question or discuss it. It has often been received by students in the same way that they receive a 'pass' or 'fail', with little or no interrogation (Deyi, 2011, p. 47).

Furthermore, school teachers have often struggled with the idea that telling a child negative and critical information about their past performance (e.g., you got 33%, you failed, this work is not achieved). Such feedback is seen as blaming or labelling students such that they are trapped in the past of their poor performance; anathema in a child-centred pedagogy (Asch, 1976; Shohamy, 2001; Torrance; Pryor, 1998). In such a context,

the identification to two psychologically positive directions (i.e., up and forward) has inspired teachers to talk about feed up and feed forward as the proper functions of responding to student work. This has had the impact of changing feedback from only information that points the student backward to how they have already done. The addition of two new directions points the learner to the overarching goals of the learning activity and to what they need to do next.

This interactive pedagogical approach results in advocacy for using insights from previous student performance as the basis for teaching current students. This form of instruction has been called feedforward:

Some teachers have attempted to provide feedback before students attempt their assessment task. This 'feedback', often termed 'feedforward', is by definition timely and future-oriented in relation to the upcoming task. It includes giving students 'tips' or guidance about what not to do based on previous cohorts' performance and involving students in judging the quality of peers' work (Hendry; White; Herbert, 2016, p. 100).

This exemplifies the transformation of feedback post-evaluation into information as instructional material for other learners; feedforward as a teaching strategy. Thus, feedback has morphed from a response of multiple kinds for multiple purposes after submission or observation of work processes or products to an interactive pedagogical process taking place within the classroom.

Feedback discourse

However, returning to the assessment for learning framework, it can be argued that the true goal of feedback is for students to develop the capacity to understand, evaluate, and use feedback information for their own learning goals.

This contrasts with the view taken here that the fundamental justification of feedback must be to

change what students can do. The acts of teachers need to be judged in the light of their impact on learning. The process of feedback might be prompted by what teachers say or write, but the process is not concluded until action by students occurs (Boud; Molloy, 2013, p. 2).

This has become known as student feedback literacy, which is an approach based on treating academic competencies as “a complex set of social practices powerfully shaped by wider social and cultural forces” (Sutton, 2012, p. 32). Sutton (2012) argues that for students to be feedback literate, they need to learn how to read what feedback means about their own knowing, how to develop their knowing, how to build their identity as a knower, and how to act on feedback.

This stance is embedded in the postmodern philosophical treatment of all text and communication as discourse of power relations that treat all human action and social arrangements as political issues (Bioland, 1995; Constas, 1998). Hence, instead of giving authority about what feedback is and who gives it to teachers or test developers, the postmodern approach places authority over what feedback is, who gives it, and what it means to the learner. There may be some validity in this approach with the adult learners of higher education as advocated by many (Winstone; Mathlin; Nash, 2019; Wood, 2022; de Kleijn, 2023; Nieminen; Carless, 2023; Little *et al.*, 2024; Carless; Young, 2025), but it seems difficult to see how our children as novices in the school system can be relied upon to create, evaluate, and implement feedback on their own work.

Conclusion

My own view is that the postmodern approach to feedback is naïve in that it ignores the problems humans have in knowing if their own work or a peer’s is good or not (Dunning; Heath; Suls, 2004); meaning the substance of feedback is fundamentally wrong, no matter who creates it. Teachers are inconsistent and unreliable markers of essays and extended written work (Brown, 2009); consequently, their feedback will be erroneous to some degree. Students, like adults, are poor judges of the quality of their

own work, thus telling themselves lies about how good or bad their work is (Brown; Harris, 2014). Student ability to give meaningful feedback to their peers is compromised by the complexity of inter-personal relationships that learners need to navigate (Harris; Brown, 2013).

As much as we might want learners to exploit feedforward, diagnostic, information, research shows that learners only remember the evaluative feedback information (Nash *et al.*, 2018; Nash; Winstone; Gregory, 2021). Concern about the negative emotional impact of feedback may be warranted only among students who are not yet confident and competent learners; higher performing students have greater emotional stability when test feedback comes (Peterson; Brown; Jun, 2015).

Students themselves recognise that they need insights not just from themselves or their peers, but from their teachers who are more knowledgeable about what is being taught and learned (Peterson; Irving, 2008; Brown; Peterson; Irving, 2009). Knowing if one is on the right track is an important contribution that teachers make and students expect that (Harris; Brown; Harnett, 2014). Even university students have learned that looking for and engaging with feedback leads to improved performance (Brown; Peterson; Yao, 2016) and greater self-efficacy and task value (Gao; Brown, 2023). There is no doubt that how feedback is given matters; students do not want to be made to feel bad (Kyaruzi *et al.*, 2019). Hence, there is not just a place but a necessity for the teacher in creating feedback that guides learners in schools.

The directionality of feedback may be helpful in reminding feedback givers that diagnostic, formative information is important. Nonetheless, judgements about the strengths or weaknesses of a piece of academic work are still needed. If the deficiencies are severe, then quite a different response is required than if the weaknesses are minor. But expertise in the domain being taught and evaluated are needed. And insofar as learners are concerned that comes from a teacher and it happens after the work is completed. The transformation of feedback into teaching practice is not needed – teachers need to give feedback and need to learn how to do that. This is what teaching is. Yes, students need to know how to understand and make use of feedback because that is learning. We do not need

to subscribe to postmodern philosophy to give agency and autonomy to learners; they have it and use it anyway (Harris; Brown; Dargusch, 2018). Feedback is a part of assessment which is part of teaching, but there is no need to confound these processes or obscure them with French philosophy. Feedback is an interactional process that happens after a person does or says something. It is 'back'.

References

ASCH, R. L. Teaching beliefs and evaluation. **Art Education**, [S. l.], v. 29, n. 6, p. 18–22, 1976. DOI: <https://doi.org/10.1080/00043125.1976.11653267>.

BARBOUR, A. **Interpersonal Feedback**: Origins and Applications Annual Meeting of the Western States Communication Association. Salt Lake City, UT, 2003. <https://eric.ed.gov/?id=ED474585>. Accessed on: 3 July 2025.

BENNETT, S. **A history of control engineering, 1800–1930**. London: Peter Peregrinus Ltd; New York: Institution of Electrical Engineers, 1979.

BIOLAND, H. G. Postmodernism and Higher Education. **The Journal of Higher Education**, [S. l.], v. 66, n. 5, p. 521–559, 1995. DOI: <https://doi.org/10.1080/00221546.1995.11774797>.

BLACK, P.; WILIAM, D. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 7–74, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>.

BLOOM, B. S. **Toward a theory of testing which includes measurement–evaluation–assessment**. Los Angeles: California Univ., 1968. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED036878.pdf>. Accessed on: 3 July 2025.

BOUD, D.; MOLLOY, E. What is the problem of feedback? In: BOUD, D.; MOLLOY, E. (Eds.). **Feedback in Higher and Professional Education**: Understanding it and Doing it Well. Abingdon: Routledge, 2013. p. 1–10.

BROWN, G. T. L. The reliability of essay scores: The necessity of rubrics and moderation. In MEYER, L. H. S. *et al.* (Eds.), **Tertiary assessment and higher education student outcomes**: Policy, practice and research. Auckland: Ako Aotearoa, 2009. p. 40–48.

BROWN, G. T. L.; HARRIS, L. R. The future of self–assessment in classroom practice: Reframing self–assessment as a core competency. **Frontline Learning Research**, [S. l.], n. 3, p. 22–30, 2014. DOI: <https://doi.org/10.14786/flr.v2i1.24>.

BROWN, G. T. L.; PETERSON, E. R.; YAO, E. S. Student conceptions of feedback: Impact on self-regulation, self-efficacy, and academic achievement. **British Journal of Educational Psychology**, [S. l.], v. 86, n. 4, p. 606–629, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjep.12126>.

CARLESS, D.; YOUNG, S. Towards an idealized model of feedback uptake: longitudinal development of feedback literacy from a social constructivist perspective. **Studies in Higher Education**, [S. l.], p. 1–13, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2389436>.

CONSTAS, M. A. The changing nature of educational research and a critique of postmodernism. **Educational Researcher**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 26–33, 1998. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X027002026>.

CRAFTS, L. W.; GILBERT, R. W. The effect of knowledge of results on maze learning and retention. **The Journal of Educational Psychology**, [S. l.], v. 26, n. 3, p. 177–187, 1935. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0061908>.

DE KLEIJN, R. A. M. Supporting student and teacher feedback literacy: An instructional model for student feedback processes. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, [S. l.], v. 48, n. 2, p. 186–200, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1967283>.

DEYI, S. Feedback or feed-forward? In: ARCHER, A.; RICHARDS, R. (eds.). **Changing Spaces: Writing Centres and Access to Higher Education**. Auburn: Sun Press, 2011. p. 47–58.

DUNNING, D.; HEATH, C.; SULS, J. M. Flawed self-assessment: Implications for health, education, and the workplace. **Psychological Science in the Public Interest**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 69–106, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1529-1006.2004.00018.x>.

GAO, X.; BROWN, G. T. L. The relation of students' conceptions of feedback to motivational beliefs and achievement goals: Comparing Chinese international students to New Zealand domestic students in higher education. **Education Sciences**, [S. l.], v. 13, n. 11, p. 1090, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13111090>.

HARRIS, L. R.; BROWN, G. T. L. Opportunities and obstacles to consider when using peer- and self-assessment to improve student learning: Case studies into teachers' implementation. **Teaching and Teacher Education**, [S. l.], v. 36, p. 101–111, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.008>.

HARRIS, L. R.; BROWN, G. T. L.; HARNETT, J. A. Understanding classroom feedback practices: A study of New Zealand student experiences, perceptions, and emotional responses. **Educational Assessment, Evaluation and Accountability**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 107-133, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11092-013-9187-5>.

HARRIS, L. R.; BROWN, G. T. L.; DARGUSCH, J. Not playing the game: student assessment resistance as a form of agency. **Australian Educational Researcher**, [S. l.], v. 45, n. 1, p. 125-140, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0264-0>.

HATTIE, J.; TIMPERLEY, H. The power of feedback. **Review of Educational Research**, [S. l.], v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007. DOI: <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.

HENDRY, G. D.; WHITE, P.; HERBERT, C. Providing exemplar-based “feedforward” before an assessment: The role of teacher explanation. **Active Learning in Higher Education**, v. 17, n. 2, p. 99-109, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1177/1469787416637479>.

KYARUZI, F. *et al.* Students’ formative assessment perceptions, feedback use and mathematics performance in secondary schools in Tanzania. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, [S. l.], v. 26, n. 3, p. 278-302, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594x.2019.1593103>.

LEAHY, S.; LYON, C.; THOMPSON, M.; WILLIAM, D. Classroom assessment minute by minute, day by day. **Educational Leadership**, [S. l.], v. 63, n. 3, p. 18-24, 2005. Available at: https://www.researchgate.net/publication/237795503_Classroom_Assessment_Minute_by_Minute_Day_by_Day_In_classrooms_that_use_assessment_to_support_learning_teachers_continually_adapt_instruction_to_meet_student_needs. Accessed on: 3 July 2025.

LITTLE, T.; DAWSON, P.; BOUD, D.; TAI, J. Can students’ feedback literacy be improved? A scoping review of interventions. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, [S. l.], v. 49, n. 1, p. 39-52, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2177613>.

NASH, R. A.; WINSTONE, N. E.; GREGORY, S. E. A. Selective memory searching does not explain the poor recall of future-oriented feedback. **Journal of Applied Research in Memory and Cognition**, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 467-478, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2021.01.003>.

NASH, R. A. *et al.* A memory advantage for past-oriented over future-oriented performance feedback. **Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition**, [S. l.], v. 44, n. 12, p. 1864-1879, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1037/xlm0000549>.

NIEMINEN, J. H.; CARLESS, D. Feedback literacy: A critical review of an emerging concept. **Higher Education**, [S. l.], v. 85, n. 6, p. 1381–1400, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00895-9>.

PETERSON, E. R.; BROWN, G. T. L.; JUN, M. C. Achievement emotions in higher education: A diary study exploring emotions across an assessment event. **Contemporary Educational Psychology**, [S. l.], v. 42, p. 82–96, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.05.002>.

RUIZ-PRIMO, M. A.; LI, M. Analyzing Teachers' Feedback Practices in Response to Students' Work in Science Classrooms. **Applied Measurement in Education**, [S. l.], v. 26, n. 3, p. 163–175, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/O8957347.2013.793188>.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In TYLER, R. W.; GAGNE, R. M.; SCRIVEN, M. (eds.). **Perspectives of curriculum evaluation**. Rosemont: Rand McNally, 1967. p. 39–83.

SHOHAMY, E. **The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests**. Harlow: Pearson Education, 2001.

STOBART, G. The validity of formative assessment. In: GARDNER, J. (ed.). **Assessment and Learning**. Thousand Oaks: Sage, 2006. p. 133–146.

SUTTON, P. Conceptualizing feedback literacy: knowing, being, and acting. **Innovations in Education and Teaching International**, 49, n. 1, p. 31–40, 2012/02/01 2012. DOI:10.1080/14703297.2012.647781.

TORRANCE, H.; PRYOR, J. **Investigating formative assessment: Teaching, learning and assessment in the classroom**. Londres: Open University Press, 1998.

WHETTON, C. A brief history of a testing time: National curriculum assessment in England 1989–2008. **Educational Research**, [S. l.], v. 51, p. 137–159, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131880902891222>.

WINSTONE, N. E.; MATHLIN, G.; NASH, R. A. Building feedback literacy: Students' perceptions of the Developing Engagement with Feedback Toolkit. **Frontiers in Education**, [S. l.], v. 4, n. 39, 2019. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00039>.

WOOD, J. Making peer feedback work: the contribution of technology-mediated dialogic peer feedback to feedback uptake and literacy. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, [S. l.], v. 47, n. 3, p. 327–346, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/O2602938.2021.1914544>.

CAPÍTULO 3

EVALUAR PARA INCLUIR: DIVERSIDAD, FLEXIBILIDAD, RETROALIMENTACIÓN Y CORRESPONSABILIDAD DOCENTE-ESTUDIANTIL COMO EJES ESENCIALES PARA LA JUSTICIA EVALUATIVA

Daniel Ríos Muñoz¹

Leandro Araujo de Sousa ²

José Airton de Freitas Pontes Junior³

DOI: 10.52695/978-65-5456-164-8.3

Introducción

La necesidad de promover la justicia evaluativa, a partir de la convergencia entre evaluación educativa y principios de equidad, en los procesos formativos formales, se ha tornado ineludible en la última década a partir de la tensión creciente entre la evaluación tradicional – centrada en instancias finales, pruebas de lápiz y papel, calificaciones, certificación y poder concentrado en el profesorado – y la evaluación orientada a la equidad, que garantice de que cada estudiante, con sus características socioeconómi-

1 Universidad de Santiago de Chile. E-mail: daniel.rios@usach.cl.

2 Instituto Federal do Ceará.

3 Universidade Estadual do Ceará.

cos, culturales y cognitivas, reciba retroalimentación, recursos, tiempos e intervenciones pedagógicas ajustados a sus necesidades y potencialidades.

Estas últimas distinciones obligan a diferenciar la justa evaluación de la justicia evaluativa: la primera, garantiza equidad operativa en el aula mediante instrumentos flexibles, criterios transparentes y retroalimentación eficaz y oportuna que intentan neutralizar sesgos presentes en la aplicación de instrumentos estandarizados y otorgan validez equivalente a trayectorias formativas diversas (Feldman, 2023; Brookhart; Chism, 2025). Y la segunda, amplía esa lógica micro a una perspectiva macro que se asume como un marco ético-político, ya que convierte la información proveniente de los agentes educativos en decisiones redistributivas y participativas que reorientan estrategias pedagógicas, tutorías, recursos y tiempos, hacia los sectores más desfavorecidos (Gale; Mills, 2025), impulsando con ello reconocimiento cultural, transparencia procedimental y corresponsabilidad docente-estudiantil para lograr aprendizajes profundos (Ríos; Herrera, 2020).

El paradigma evaluativo tradicional, con énfasis en la intencionalidad sumativa, homogeniza resultados y refuerza barreras socioeconómicas y culturales, al mismo tiempo que invisibiliza ritmos, intereses y estilos de aprendizaje (Torres Chaves *et al.*, 2025; Ávila Vanegas; Suárez; Torres Becerra, 2023). Al reducir la experiencia estudiantil a un mero filtro de certificación mediante la calificación, este enfoque impide que los docentes adopten decisiones pedagógicas personalizadas para orientar el aprendizaje. En contraste, una evaluación justa desplaza el énfasis hacia el proceso, privilegiando la intencionalidad formativa, la retroalimentación oportuna y constructiva, el diálogo pedagógico entre docentes y estudiantes y la promoción de la autorregulación (Sánchez Lara, 2024). Además, incorpora la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación entre pares como estrategias para fortalecer la autonomía del alumnado (Ríos; Herrera, 2020), en línea con el principio de cambio de poder propuesto por Buckton *et al.* (2025).

Esta perspectiva evaluativa se apoya en instrumentos flexibles — rúbricas coconstruidas entre docentes y estudiantes, portafolios de evidencias,

mapas conceptuales y mentales, registros reflexivos, entre otros —, que reflejan repertorios culturales y lingüísticos diversos (Anijovich; Cappelletti, 2018) y demanda cambios estructurales al sistema educativo, a través de políticas institucionales comprometidas con la diversidad e inclusión, formación continua del docente en alfabetización evaluativa, y la mitigación de brechas tecnológicas, para favorecer la trayectoria formativa de todo el estudiantado.

Estudios comparados muestran que las tareas adaptativas pueden garantizar la misma validez por caminos distintos (Bennett, 2025), mientras que las evaluaciones situadas favorecen el reconocimiento de saberes locales (Leite; Monteiro; Sampaio, 2023). Así, la evaluación se convierte en un acto ético y político que reconoce la identidad y dignidad de los estudiantes, fomenta su autonomía crítica y garantiza procesos educativos inclusivos, cimentando la equidad en las aulas y asegurando aprendizajes profundos para todos, y la transferencia de competencias a contextos diversos (Walker *et al.*, 2023).

Cimentar la equidad en las aulas implica diseñar prácticas evaluativas que reconozcan y atiendan la diversidad de trayectorias, ritmos y contextos de los estudiantes. Para ello, es fundamental realizar diagnósticos iniciales que identifiquen fortalezas y brechas individuales (Bain, 2023), de modo que las adaptaciones razonables – como materiales en distintos formatos, apoyos lingüísticos o tiempos de respuesta flexibles – respondan a la diversidad cultural, socioeconómica y cognitiva. En esta línea, Alt y Raichel (2021) proponen enfoques de evaluación formativa culturalmente responsiva que incorporan herramientas como diarios reflexivos o coevaluaciones, favoreciendo la agencia estudiantil y el reconocimiento de saberes situados.

Asimismo, Barana y Marchisio (2024) muestran, con resultados exploratorios que deben ser confirmados con investigaciones más amplias, que el uso de tecnologías de evaluación formativa automatizada puede reducir brechas entre estudiantes de diferentes niveles socioeconómicos, ampliando las oportunidades de aprendizaje desde la personalización y el acceso equitativo.

Así, bien planificado e integrado en una estrategia docente clara, centrada en la interacción profesor–alumno, el uso de la inteligencia artificial puede convertirse en una herramienta para ofrecer retroalimentación individualizada y ágil. Esta aproximación facilita la identificación de contenidos de mayor complejidad, el reconocimiento de los momentos oportunos para intervenir y la adaptación de las metodologías de enseñanza y evaluación al ritmo y nivel de aprendizaje de cada estudiante (Sousa *et al.*, 2025).

La construcción de instrumentos evaluativos con el alumnado y la generación de espacios de diálogo pedagógico, principalmente entre docentes y estudiantes, permiten dar voz a las necesidades de quienes históricamente han quedado al margen, a pesar de los esfuerzos nacionales que se constatan en la mayor parte de los países de América Latina, en los últimos 30 años. Al formar al docente como mediador ético con capacidad para interpretar datos formativos y reflexionar sobre quehacer profesional y sus propios sesgos, las aulas se transforman en comunidades inclusivas donde cada estudiante recibe la atención, los recursos y la retroalimentación eficaz necesarias para progresar de manera justa y equitativa (Hoffmann, 2011;⁴ Bettero, 2021).

En este marco, se podría asegurar aprendizajes profundos para todo el alumnado, lo que supone centrar la evaluación en el proceso formativo y en la construcción de significado por parte de los docentes y el estudiante. La recopilación sistemática de evidencias desde una perspectiva de evaluación auténtica –a través de portafolios, diarios reflexivos o registros de observación– permite documentar el progreso y orientar retroalimentaciones oportunas, precisas y orientadas a metas claras, a fin de alcanzar los objetivos comprometidos en la trayectoria formativa.

La participación de los y las estudiantes en la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación de pares, facilitan el desarrollo de la autorregulación

4 HOFFMANN, J. Avaliação formativa ou avaliação mediadora? Didática Geral UCE, 18 out. 2011. Disponível em: <http://didaticageralucee.blogspot.com/2011/10/texto-09-avaliacao-formativa-ou.html>. Acesso en: 19 jul. 2025.

y la metacognición, promoviendo que ellos planifiquen, monitoreen y ajusten sus propias estrategias de aprendizaje (Ríos; Herrera, 2020). Esta participación estudiantil traslada la autoridad del profesor a la comunidad de aprendizaje y refuerza la corresponsabilidad de estos agentes educativos (Ajjawi *et al.*, 2022). Al integrar tareas auténticas y colaborativas, se favorece la transferencia de conocimientos y habilidades a contextos diversos. De este modo, la evaluación no sólo certifica lo aprendido, muy necesario socialmente en la educación formal, sino que contribuye a que todo el estudiantado alcance una comprensión profunda, el pensamiento crítico y la autonomía para aprender a lo largo de la vida.

Considerando estos planteamientos iniciales, este trabajo tiene como objetivo analizar los elementos basales que pueden contribuir a fundamentar una evaluación para incluir, a fin de generar una mayor justicia evaluativa que articule principios de equidad con prácticas formativas, participativas y transformadoras. Para ello se ha llevado a cabo un análisis documental de autores del ámbito anglosajón y latino-ibéricos sobre evaluación, equidad y mediación pedagógica. El análisis de ambos ámbitos permitirá describir los principales aspectos presentes en sus realidades educativas, lo que visualizará sus semejanzas y diferencias, así como observar los espacios de complementariedad para favorecer una evaluación para incluir, con el fin de producir mayores grados de justicia evaluativa basada en procesos más inclusivos, participativos y sensibles a la diversidad que presenta el estudiantado, en el cual aún persisten brechas de aprendizaje y desigualdades históricas, principalmente en los países de América Latina.

La estructura del texto está organizada en cinco secciones. La sección 1 es la introducción de este trabajo, la sección 2 revisa de manera sistemática los principales modelos y hallazgos de la literatura anglosajona en torno a equidad y evaluación formativa. La sección 3 explora los aportes latino-ibéricos, enfatizando concepciones de diversidad, inclusión, participación estudiantil y mediación docente. En la sección 4 se integran ambos marcos, identificando semejanzas, diferencias y desafíos conceptuales para su articulación, y, finalmente, la sección 5 ofrece las conclusiones de este trabajo.

Criterios en la evaluación para incluir desde la perspectiva anglosajona

A continuación, se despliega una evolución que sitúa la retroalimentación formativa como motor regulador del aprendizaje y la participación estudiantil en la cocreación de criterios para legitimar la corresponsabilidad docente–estudiantil. Se incorpora la accesibilidad universal, asegurando apoyos que permitan evidenciar competencias en igualdad de condiciones, seguida de la personalización, que ofrece validez por rutas diversas. Además, se plantea la pertinencia cultural, alineando instrumentos con saberes comunitarios para evitar sesgos y la equidad en la calificación y la función redistributiva, que traducen la evidencia en recursos y acciones compensatorias para colectivos marginados.

Winstone y Boud (2020) redefinen la retroalimentación como práctica cultural más que técnica, al situarla en el intercambio de significados compartidos entre docentes y estudiantes. Señalan la evolución de un paradigma transmisivo, donde el profesor emite juicios unidireccionales, hacia una retroalimentación dialógica que convierte al alumnado en agente activo capaz de interpretar, responder y actuar sobre los comentarios recibidos. Para fomentar esta cultura se recomienda desvincular la retroalimentación de la calificación numérica, pues la nota opaca el mensaje formativo y desincentiva el diálogo sobre el error.

El propósito del comentario de la retroalimentación no es describir lo ya ocurrido, sino orientar decisiones futuras que mejoren el desempeño académico. En este contexto, la alfabetización en retroalimentación surge como competencia esencial a desarrollar en el profesorado y en el alumnado. Requiere que estos compartan un lenguaje, estrategias y expectativas para sostener conversaciones efectivas. Además, Winstone y Boud subrayan la necesidad de clarificar la “acción esperada” tras cada devolución y de espacios institucionales que legitimen el tiempo dedicado al diálogo sobre versiones preliminares. Al convertir la retroalimentación en un diálogo continuo, se fortalece la autorregulación del estudiante, se atenúan las jerarquías o asimetrías en el aula y se consolida una cultura de aprendizaje donde cada error constituye una oportunidad de mejora.

Ajjawi *et al.* (2022) proponen abandonar los diseños de evaluación de “talla única” o “igual para todos”, caracterizada por la aplicación de criterios, formatos y tiempos idénticos para todos los estudiantes, sin considerar sus diferencias en trayectorias, contextos socioculturales o necesidades específicas. Este enfoque recurre a pruebas estandarizadas, rúbricas uniformes y condiciones cronológicas fijas que asumen equidad en la homogeneidad del formato. Si bien pretende garantizar justicia, en la práctica tiende a reproducir desigualdades al ignorar formas diversas de aprendizaje, expresión y ritmo cognitivo.

Superar el enfoque de “talla única” implica adoptar adaptaciones, criterios flexibles y modalidades evaluativas inclusivas que reconozcan la diversidad estudiantil. Estos diseños suelen ignorar factores como diferencias culturales, lingüísticas, cognitivas, socioeconómicas o de discapacidad, lo que puede generar exclusión o desventaja injusta. En consecuencia, se invita a: a) asumir diseños inclusivos y flexibles, que permitan múltiples formas de demostrar el aprendizaje; b) evaluaciones que se centren en criterios legítimos relacionados con los resultados de aprendizaje, no en características ajenas al desempeño académico; y, c) un enfoque ético y reflexivo que reconozca la agencia del estudiante y promueva su participación activa en el proceso evaluativo (Tai *et al.*, 2022).

Bennett (2025) sostiene que la igualdad formal – aplicar el mismo instrumento en idénticas condiciones – reproduce desigualdades cuando el estudiantado arrastra trayectorias socioculturales dispares. Por ello propone una evaluación personalizada al servicio de la equidad, basada en tareas cultural y lingüísticamente relevantes, dificultad adaptativa mediada por tecnología y juicios sensibles a la oportunidad de aprender, con la premisa de ofrecer *la misma validez por distintos caminos*.

Esta concepción se enlaza con la evaluación para incluir al incorporar, primero, la validez contextual y el reconocimiento de la diversidad – principios que exigen ajustar formatos y criterios a las circunstancias individuales – y, segundo, el uso redistributivo de la evidencia: los datos generados deben orientar apoyos diferenciados y políticas compensatorias, en sintonía con la tesis de Gale y Mills (2025) de que la justicia evaluativa

se realiza plenamente cuando la información dialógica se traduce en reasignación de recursos a colectivos marginados. Así, la personalización de Bennett opera como mecanismo operativo de la justicia procedimental, desplazando la lógica “mismo examen para todos” hacia “misma oportunidad validada para cada uno”, y convirtiendo la evaluación en una palanca de reparación y transformación sistémica.

Bešić (2020) propone el criterio de interseccionalidad como enfoque para diseñar políticas y prácticas inclusivas: la pertenencia a género, etnia, estatus migratorio o discapacidad genera desventajas específicas que la escuela solo compensa al reconocer su entrecruzamiento. Esta perspectiva profundiza las propuestas de Bennett (2025), quien propone una evaluación personalizada que ajuste dificultad, formato e interpretación a la trayectoria individual del alumnado, y las de Walker *et al.* (2023), que promueven una evaluación sensible a la cultura, para repertorios lingüísticos y saberes comunitarios.

Bešić (2020) añade que la equidad evaluativa precisa mapear las identidades múltiples que condicionan la oportunidad de demostrar aprendizaje. La interseccionalidad se convierte en criterio operativo para decidir qué dimensiones personalizar y con quién coconstruir evidencias culturalmente significativas, asegurando que la justicia evaluativa no se reduzca a adaptaciones aisladas, sino que atienda la complejidad estructural de la exclusión y potencie el reconocimiento de voces marginadas. En conjunto, estos autores ofrecen un marco coherente: la justicia evaluativa avanza cuando se personaliza para cada estudiante, se alinea con su entorno sociocultural y se incorporan las dinámicas de poder que atraviesan sus identidades, convirtiendo la generación de evidencias en herramienta de redistribución y reconocimiento.

Walker *et al.* (2023) convergen y amplían la tesis de Bennett, al proponer un marco de evaluación socioculturalmente responsiva que, al igual que la personalización de Bennett, rechaza la lógica “talla única” o “igual para todos”, pero añade una dimensión explícita de correspondencia cultural. Sus 10 principios, entre ellos, el alineamiento con los repertorios lingüísticos del alumnado, la participación comunitaria en la validación y

la obligación de analizar impactos distributivos antes de implementar un instrumento, enfatizan que la equidad no solo requiere adaptar la dificultad o el formato – personalización de Bennett –, sino también reconocer y legitimar los saberes y prácticas culturales que median el desempeño.

De este modo, mientras Bennett (2025) pone el acento en *mismos constructos distintos caminos*, gracias a la adaptatividad y a la sensibilidad a la oportunidad de aprender, Walker *et al.* (2023) complementan ese planteamiento al insistir en que los caminos deben construirse con, y no simplemente para, el estudiantado evaluado, asegurando que la evidencia resultante sea socialmente significativa y políticamente útil para la redistribución de recursos y acciones. Juntos, ambos trabajos configuran un marco integrado de justicia evaluativa que combina adaptación individual, a partir de diagnósticos adaptativos (Bain, 2023), con relevancia cultural y rendición de cuentas sistémica.

Brookhart y Chism (2025) destacan la necesidad de prácticas culturalmente relevantes que combinen justicia procedimental con pertinencia cultural. La justicia procedimental se refiere a que los procesos de evaluación sean transparentes, consistentes y participativos, donde el estudiantado comprenda los criterios y tenga voz en el proceso. Y la pertinencia cultural implica que las prácticas evaluativas respeten y reflejen las identidades culturales, lingüísticas y comunitarias de los estudiantes, evitando imponer normas ajenas a sus realidades. Esta perspectiva, permite plantear que la evaluación no es neutral, sino que puede reproducir o desafiar desigualdades estructurales, las prácticas evaluativas deben valorar el conocimiento situado, permitiendo que los estudiantes se expresen desde sus contextos culturales y el rol del docente debe ser el de un mediador ético, capaz de adaptar criterios sin perder rigor académico, aspectos asociados al principio de evaluación autónoma de Buckton *et al.* (2025).

Feldman (2023) profundiza en la propuesta de calificación para la equidad, a partir de una crítica profunda al sistema tradicional de calificación, argumentando que muchas prácticas evaluativas actuales perpetúan desigualdades y no reflejan con precisión el aprendizaje real del estudiantado. Su propuesta plantea: a) calificaciones precisas y libres de sesgos, que no

penalicen factores externos como el comportamiento, la puntualidad o el contexto socioeconómico; b) evaluaciones motivadoras, que fomenten el crecimiento y la mejora continua en lugar de castigar errores; y, c) transparencia y coherencia, para que los estudiantes comprendan cómo se les evalúa y puedan participar activamente en su proceso de aprendizaje. Para este autor, las prácticas de calificación deben ser; a) justas, evitando reforzar prejuicios o desigualdades históricas; b) personalizadas, reconociendo la diversidad de trayectorias y formas de aprender; y, c) transformadoras, capaces de mejorar la relación docente–estudiante y promover entornos más inclusivos.

Levy–Feldman (2025) demuestra empíricamente cómo las evaluaciones orientadas a la mejora continua contribuyen a cerrar brechas de logro de estudiantes históricamente marginados, al ofrecerles más oportunidades de demostrar su aprendizaje. Se observan reducciones significativas en las brechas de logro entre grupos socioeconómicos y culturales diversos y el enfoque fomenta mayor compromiso y autonomía estudiantil, al hacer visible el progreso y reforzar la autoeficacia. Este enfoque de evaluación continua se centra en retroalimentación formativa frecuente, que permite al estudiante ajustar su aprendizaje en tiempo real, promueve una cultura de aprendizaje progresivo, donde el error se interpreta como parte del proceso, no como falla y establece metas personalizadas y alcanzables, adaptadas al ritmo y contexto de cada estudiante.

Gale y Mills (2025) conciben la evaluación como un dispositivo con capacidad redistributiva cuando las instituciones traducen la evidencia nacida del diálogo evaluativo – rúbricas cocreadas, retroalimentación dialógica, revisiones participativas – en decisiones concretas de asignación de recursos que beneficien a grupos marginados. Este planteamiento articula dos movimientos complementarios. Primero, la producción de información con y no sobre el estudiantado (Winstone; Boud, 2020) comparte la soberanía interpretativa del profesorado con comunidades interpretativas mixtas, generando datos ricos en significado contextual y participación estudiantil.

Segundo, la dimensión política de la evaluación exige que dichos datos alimenten políticas y/o acciones compensatorias: apoyos económicos,

tutorías, tiempos y soportes diferenciados que, siguiendo la lógica de la evaluación personalización al servicio de la equidad de Bennett (2025), sustituyan la igualdad formal de las evaluaciones, en particular las de pruebas de papel y lápiz, por una equidad material que atienda a trayectorias biográficas diversas, a fin de superar la mera aplicación uniforme de criterios (igualdad formal) y garantizar, en cambio, el acceso efectivo a oportunidades educativas ajustadas a las circunstancias personales de cada estudiante. Así, la justicia evaluativa alcanza su potencial transformador cuando el ciclo diálogo-evidencia-acción cierra la brecha entre el aula y la estructura, convirtiendo la evaluación en palanca de redistribución y reconocimiento simultáneos, con el propósito que cada estudiante demuestre sus aprendizajes en condiciones reales de igualdad.

En síntesis, considerando los diferentes planteamientos de estos autores, se puede formular que la evaluación inclusiva se concibe como un proceso flexible y participativo que rebasa la lógica de pruebas uniformes mediante instrumentos diversos y criterios transparentes vinculados al logro académico. Incorpora tiempos diferenciados, reconoce la diversidad cultural y lingüística separando el rendimiento de factores extraescolares y reduce sesgos que afectan trayectorias heterogéneas. La retroalimentación formativa convierte el error en oportunidad y fortalece la autorregulación, mientras la coconstrucción de criterios legitima el proceso y potencia la agencia estudiantil. La interpretación colaborativa de resultados orienta recursos diferenciados, transformando la evaluación en palanca de inclusión, aprendizaje significativo y equidad educativa.

Criterios en la evaluación para incluir desde la perspectiva latino-ibérico

Desde el enfoque latino-ibérico, los criterios que se consideran esenciales para generar una evaluación para incluir son análogos, y algunos diferentes, a los que se han analizado con autores anglosajones en este trabajo, pero ancladas en contextos de desigualdad estructural pronunciada, principalmente en América Latina.

Las propuestas de evaluación educativa en el ámbito latino-ibérico han evolucionado desde enfoques formativos hacia perspectivas centradas en

la justicia social, con énfasis en la equidad y la participación. Las evidencias de aula muestran que diversificar instrumentos y alfabetizar al profesorado contribuye a reducir las brechas de logro. Históricamente, se ha superado la lógica selectiva mediante procesos dialógicos que valoran los saberes culturales. Las tensiones con la evaluación externa se enfrentan a través de ciclos formativos y apoyos diferenciados. En este marco, la corresponsabilidad docente-estudiantil resignifica el acto de evaluar, convirtiéndolo en una herramienta ético-política para el reconocimiento y la redistribución de recursos y acciones que favorezcan la trayectoria formativa del estudiantado más vulnerable.

Hoffmann (2011), exponente de Brasil, propone un modelo de evaluación mediadora que entiende el acto evaluativo como un proceso continuo, singular y multidimensional. Plantea que este proceso articula tres momentos inseparables: a) La observación detallada de las manifestaciones de aprendizaje; b) La reflexión crítica sobre esas evidencias; y, c) La reconstrucción activa de las prácticas pedagógicas. Situado en el contexto educativo brasileño, este enfoque coloca la mediación formativa y ética en el centro, reconociendo la diversidad y subjetividad de cada estudiante y responsabilizando al docente de garantizar condiciones equitativas de aprendizaje.

Para Hoffmann, una mayor equidad evaluativa se sustenta en tres principios: a) El diálogo interpretativo, que facilita la negociación de significados entre educador y educando; b) La reflexión prospectiva, orientada a diseñar desafíos ajustados a las potencialidades individuales; y, c) La reflexión-en-acción, que combina evaluación y enseñanza en un mismo acto de mediación y mejora continua. Así, la evaluación trasciende la mera certificación sumativa para convertirse en una práctica emancipadora que fortalece la legitimidad procedimental y el reconocimiento del saber situado, en consonancia con Anijovich y Cappelletti (2018).

Anijovich y Cappelletti (2018), desde la realidad educativa argentina, proponen un modelo de evaluación concebida como oportunidad formativa, articulado en cuatro dimensiones interrelacionadas: a) La coconstrucción y transparencia de criterios, mediante la negociación de objetivos y la elaboración conjunta de rúbricas accesibles a docentes y estudiantes; b)

La retroalimentación dialógica, se concreta en intercambios estructurados donde logros y errores se analizan colaborativamente, ofreciendo comentarios precisos y sugerencias de mejora continua; c) El uso de evidencias auténticas y la diversidad de instrumentos – portafolios, proyectos, simulaciones – permiten capturar procesos y productos de aprendizaje en contextos reales; y, d) La autorregulación y el aprendizaje reflexivo se fomentan con prácticas sistemáticas de autoevaluación y metacognición, que ayudan al alumnado a comparar sus producciones con los criterios acordados y a diseñar estrategias de avance personal. Estas dimensiones confluyen en una evaluación que impulsa la formación integral y la emancipación de los sujetos educativos, en sintonía con la propuesta de Hoffmann (2011) y Sánchez Lara (2024).

Cortés de las Heras (2024), desde el contexto español, propone un marco de evaluación inclusiva que sitúa la equidad como motor de mejora del aprendizaje. Plantea que la evaluación deje de ser un filtro para convertirse en proceso regulador de la enseñanza, sustentado en tres principios: a) pertinencia curricular; b) participación activa; y, c) cultura de mejora continua. El primero, exige instrumentos vinculados a experiencias significativas para todo el alumnado; el segundo, institucionaliza la autoevaluación y coevaluación para que estudiantes negocien metas y criterios; el tercero, concibe la retroalimentación como diálogo orientado a decisiones pedagógicas inmediatas.

Para garantizar accesibilidad universal y legitimar trayectorias diversas, combina evidencias múltiples – rúbricas descriptivas, portafolios reflexivos y observaciones colaborativas – con ajustes razonables como: a) tiempos flexibles; b) apoyos lingüísticos; y, c) formatos alternativos de respuesta. Cortés de las Heras, considera necesario, además, formar al profesorado en alfabetización evaluativa, dotándolo de herramientas para identificar sesgos y rediseñar tareas sin sacrificar la exigencia académica. De este modo, la evaluación funciona como mediadora: fomenta la autorregulación, refuerza la autoestima y consolida comunidades de aprendizaje inclusivas, complementando así las líneas latino-ibéricas al enfatizar la dimensión ética y transformadora de la práctica evaluativa (Hoffmann, 2011; Anijovich; Cappelletti, 2018; Muñoz; Araya, 2020).

Leite, Monteiro y Sampaio (2023) definen la justicia evaluativa como el alineamiento de políticas y prácticas evaluativas con indicadores de justicia social, tales como equidad, reconocimiento de la diversidad, inclusión, participación comunitaria, oportunidades de aprendizaje y acceso a recursos. Proponen procesos transparentes y democráticos que reconozcan el saber situado de cada contexto escolar y faciliten la coconstrucción de criterios entre docentes, estudiantes e incluso, las familias pueden participar. Sus hallazgos evidencian que, pese a que la evaluación externa en Portugal declara adherirse a estos principios, su puesta en práctica se ve frenada por resistencias institucionales, lógicas de performatividad y estructuras jerárquicas que priorizan la medición por encima de la transformación educativa. Este aspecto hace pensar que subyace en estas prácticas evaluativas una racionalidad tecnológica que se orienta a la calificación y la certificación como propósitos principales de la evaluación (Ríos; Herrera, 2022).

Frente a estas barreras, Borralho, Cid y Fialho (2019), en el mismo espacio portugués, plantean una resignificación profunda de la evaluación: un proceso integrado al acto pedagógico y no una instancia aislada de medición. Desde una perspectiva teórico-práctica, sostienen que la evaluación es una construcción social situada, mediada por las relaciones entre docentes y estudiantes y por los contextos culturales y cognitivos en que se desarrolla. Defienden que sólo una evaluación articulada con la enseñanza, sensible a los entornos y abierta a la negociación de metas y evidencias, puede promover la justicia procedimental y el reconocimiento de saberes situados, contribuyendo a aprendizajes más equitativos y relevantes.

Bettero (2021) concibe la evaluación formativa como un proceso reflexivo y situado que integra concepciones docentes, instrumentos de retroalimentación y prácticas adaptadas al contexto sociocultural de cada aula. Aunque profesores de Brasil, España y Portugal reconocen beneficios como detección temprana de dificultades, desarrollo de la autorregulación y mejora del aprendizaje, sus prácticas no siempre reflejan estos principios. Esta autora muestra, con hallazgos exploratorios a ser confirmados con estudio explicativos, que la diversificación de herramientas (rúbricas, portafolios y retroalimentación oral) fortalece la transparencia,

la equidad procedimental y el reconocimiento de saberes locales, otorgando legitimidad y justicia al proceso. También en el contexto portugués, Barreira (2019) y Santos (2019) proponen resignificar la evaluación formativa como diálogo pedagógico integrado, no como instancia aislada de medición. Defienden que solo una evaluación vinculada a la enseñanza, sensible a los entornos y abierta a la negociación de metas y evidencias, promueve la reflexión docente, empodera al alumnado y sienta las bases de una evaluación inclusiva y justa.

Ávila Vanegas, Suárez y Torres Becerra (2023) trazan la evolución histórica de la evaluación del aprendizaje en Colombia, donde esta ha estado asociada principalmente a pruebas para medir conocimientos cognitivos. No obstante, señalan la progresiva incorporación de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, ampliando el rol del estudiantado en su propia valoración. Proponen redefinir las prácticas evaluativas como procesos dinámicos y flexibles, centrados en la formación integral – cognitiva, práctica y valorativa – y capaces de reconocer el capital cultural diverso. Estas autoras reclaman el tránsito de la medición selectiva a procesos dialógicos que valoren aprendizajes contextualizados y fomenten la participación activa como imperativo ético. Esta visión converge con la idea de una evaluación para incluir al priorizar la equidad procedimental y el reconocimiento de saberes situados.

Torres Chaves *et al.* (2025) analizan las normativas y estudios recientes en Colombia para evidenciar que la dependencia de pruebas estandarizadas de alto impacto ha reforzado brechas socioeconómicas y limitado la mejora pedagógica. El modelo evaluativo actual, centrado en la cuantificación y la sanción, subutiliza los resultados y profundiza desigualdades. Frente a esta realidad, los autores abogan por la implementación de evaluaciones formativas, el fortalecimiento de la capacitación docente en prácticas evaluativas y el diseño de instrumentos sensibles a la diversidad del estudiantado. Asimismo, destacan la importancia de reconocer la dimensión humana de la evaluación, empoderando a los estudiantes y situándolos como protagonistas de su aprendizaje. Con ello, proponen superar la tensión entre un enfoque meramente cuantitativo y un modelo inclusivo, orientado al desarrollo integral y apoyado

en retroalimentaciones cualitativas y en el uso estratégico de datos para transformar la práctica educativa.

Sánchez Lara (2024), en el contexto chileno, conecta evaluación y justicia, proponiendo transformar los juicios evaluativos en prácticas de emancipación, coincidiendo con Hoffmann (2011) y Anijovich y Cappelletti (2018). Propone que la evaluación deje de ser técnica y de control para operar como espacio de problematización cultural y legitimación biográfica, generando climas emocionales favorables. En este marco, docentes, estudiantes y comunidades construyen juntos reflexiones y criterios de autorregulación, legitiman experiencias y redistribuyen recursos simbólicos y cognitivos. El autor enfatiza la dimensión formativa y expresiva de la evaluación, su potencial para empoderar agentes educativos y fomentar la cocreación de saberes frente a desigualdades sociales, culturales y económicas. Así, la evaluación se erige en motor de cambio y justicia en el ámbito educativo.

Ríos y Herrera (2020), en Chile, plantean que la superación del modelo evaluativo centrado en la calificación y el control docente pasa por convertir la evaluación en un proceso formativo, dialógico y ético-político. Señalan que la estrategia clave es reconfigurar la evaluación como instrumento de transformación del aprendizaje, situando al estudiante en el centro mediante prácticas de autoevaluación y coevaluación que dignifican identidades, fomentan la autorregulación, la autonomía y proyectan valores democráticos dentro y fuera de la escuela (Muñoz; Araya, 2020; Ríos; Herrera, 2021). Complementan este planteamiento al proponer la descentralización evaluativa: transferir parte del poder de juzgar al alumnado mediante rúbricas cocreadas, retroalimentación continua y criterios transparentes; con ello se potencia la metacognición y se construyen significados compartidos que convierten el error en oportunidad de avance (Ríos; Herrera, 2020).

Integradas, ambas visiones dibujan una evaluación para incluir basada en la corresponsabilidad docente-estudiantil, ya que el profesorado deja de ser mero calificador para asumir el rol de mediador crítico que guía la interpretación de evidencias y redistribuye apoyos diferenciados, mientras el alumnado desarrolla agencia para monitorear su progreso y participar

activamente en las decisiones que orientan su aprendizaje. Esta convergencia impulsa una cultura de aula inclusiva y reflexiva en la que la evaluación, más que orientarse a solo certificar resultados, funciona como palanca de desarrollo integral, pensamiento crítico y justicia social, favoreciendo trayectorias educativas significativas y equitativas. Estos planteamientos, se completan con la perspectiva de Sánchez Lara, que ubica la evaluación en el ámbito de la justicia social y promueve legitimar saberes situados (Sánchez Lara, 2024), y con la de Anijovich y Cappelletti, quienes destacan la coconstrucción de criterios y el uso de evidencias auténticas para sustentar la autorregulación (Anijovich; Cappelletti, 2018).

En síntesis, los autores latino-ibéricos describen la evaluación como práctica ética, política y dialógica que va más allá de la medición uniforme y el énfasis en la calificación y certificación. Este enfoque impulsa la coconstrucción de criterios y el uso de evidencias auténticas para legitimar trayectorias diversas y activar la autorregulación estudiantil, con vistas a una mayor autonomía de estos. El marco inclusivo resultante exige transparencia, adaptaciones razonables, rutas múltiples y, desde la política externa, indicadores de equidad y participación comunitaria que contrarresten lógicas performativas. Proponen diversificar los instrumentos evaluativos y plantean que alfabetizar al profesorado mejora la retroalimentación y reduce las brechas en las trayectorias formativas de las y los estudiantes. Postulan pasar de pruebas selectivas a procesos dialógicos con tutorías diferenciadas, que incluyan procesos de descentralización evaluativa del alumnado y la redistribución de oportunidades para cada estudiante.

Análisis comparativo de las perspectivas anglosajona y latino-ibérica sobre la evaluación para incluir y la justicia evaluativa

La literatura sobre evaluación para incluir articula, desde tradiciones anglosajonas y latino-ibéricas, una propuesta convergente que coloca la equidad y la justicia evaluativa en el centro del proceso de valoración. Sin embargo, las vías de acceso a dicho objetivo, los supuestos epistemológicos que los sustentan y las estrategias operativas que recomiendan

presentan divergencias y, a la vez, posibilidades de complementariedad fértil. A continuación, se examinan estos tres planos – convergencias, divergencias y posibles sinergias – a partir de los autores considerados en el presente trabajo.

Convergencias estructurales

Retroalimentación dialógica

En ambos bloques se asume que la evaluación debe evolucionar desde una lógica de pruebas uniformes o “igual para todos” hacia un proceso flexible, transparente y participativo. Desde la perspectiva anglosajona, la obra de Winstone y Boud (2020) reconceptualiza la retroalimentación como diálogo que redistribuye la autoridad y convierte el error en recurso de aprendizaje. Esa preocupación por la interacción también atraviesa los estudios latino-ibéricos, donde Hoffmann (2011) define la evaluación mediadora como observación–reflexión–acción, ciclo que desplaza la calificación como fin y extiende la retroalimentación a lo largo de la tarea.

En ambos contextos, la práctica evaluativa se orienta a potenciar la autorregulación y la agencia estudiantil, meta que se refuerza cuando se invita al alumnado a coconstruir criterios evaluativos posibles de aplicar para evaluar su trayectoria formativa. Ajjawi *et al.* (2022) ofrecen en el campo anglosajón evidencias de que la participación incrementa la confianza en la calificación, mientras Anijovich y Cappelletti (2018) invita a pensar que la negociación entre docentes y estudiantes de rúbricas visibiliza trayectorias diversas y puede mejorar la metacognición.

Adaptación instrumental y pertinencia cultural

Otra convergencia reside en la necesidad de adaptar instrumentos para garantizar la accesibilidad universal y la personalización. Bennett (2025) formula la idea de “la misma validez por distintos caminos”, tareas adaptativas cultural y lingüísticamente pertinentes. Cortés de las Heras (2024) propone adaptaciones razonables y rutas múltiples de demostración sin sacrificar la

exigencia académica. Además, ambas perspectivas coinciden en que la evaluación solo se torna inclusiva si atiende la pertinencia cultural. La propuesta de Walker *et al.* (2023) exige validar repertorios lingüísticos antes de aplicar instrumentos de alto riesgo. De forma paralela, Leite, Monteiro y Sampaio (2023) indican la importancia de indicadores de equidad y participación comunitaria en las evaluaciones externas.

Evaluación como palanca redistributiva

Se comparte la convicción de que la evaluación debe cumplir una función redistributiva: los resultados se analizan colaborativamente para derivar tutorías, tiempos y recursos diferenciados. Gale y Mills (2025) explicitan este nexo entre evidencia dialógica y política compensatoria, mientras Torres Chaves *et al.* (2025) traducen sus críticas a las pruebas estandarizadas colombianas en ciclos formativos con apoyos focalizados. De forma convergente, Leite, Monteiro y Sampaio (2023) reclaman indicadores de equidad que permitan reasignar fondos a escuelas con mayor vulnerabilidad, y Bettero (2021) plantea, a partir de resultados exploratorios a confirmar, que diversificar instrumentos y alfabetizar al profesorado fortalece la retroalimentación situada y potencia la redistribución de recursos hacia estudiantes rezagados.

Divergencias sustantivas

Finalidad predominante de la evaluación

En el enfoque anglosajón, la retroalimentación dialógica y la personalización coexisten con una fuerte orientación hacia la rendición de cuentas externa: la evidencia se integra en métricas institucionales que afectan rankings y financiación (Gale; Mills, 2025). Incluso propuestas de equidad como la calificación para la equidad terminan insertándose en sistemas de seguimiento comparativo (Feldman, 2023). Por el contrario, la perspectiva latino-ibérica prioriza la mejora interna y la autonomía profesional, donde la evaluación mediadora se concibe como dispositivo de reflexión docente más que de control jerárquico (Hoffmann, 2011).

Este enfoque se refuerza cuando se plantean rúbricas cocreadas y portafolios para el desarrollo formativo, con mínima dependencia de indicadores estandarizados (Anijovich; Cappelletti, 2018). Además, la evaluación se alinea con proyectos pedagógicos emancipadores (Sánchez Lara, 2024; Hoffmann, 2011), donde el diálogo con el estudiantado y la profesionalidad docente guían la toma de decisiones sobre el aula (Ríos; Herrera, 2021). Así, mientras la perspectiva anglosajona asocia los datos evaluativos a macroindicadores de desempeño escolar, el ámbito latino-ibérico los emplea como insumo de reflexión crítica, diálogo entre los agentes educativos y construcción comunitaria.

De la precisión psicométrica a la mediación sociocultural

En los textos anglosajones se subraya la precisión psicométrica y la analítica de aprendizaje como pilares para personalizar la experiencia evaluativa. El modelo adaptativo de Bennett (2025) se apoya en algoritmos que calibran la dificultad en tiempo real. Sería conveniente que la sección dedicada a la tecnología adaptativa incluyera una discusión explícita sobre los riesgos éticos asociados, en particular los posibles sesgos algorítmicos y los desafíos de anonimato y protección de datos, a fin de equilibrar el optimismo mostrado respecto de la personalización y asegurar una mirada crítica e integral.

Por el contrario, los autores latino-ibéricos privilegian la observación cualitativa y la contextualización sociocultural. Así, la evaluación mediadora de Hoffmann (2011) se basa en el ciclo “observación-reflexión-acción”; el modelo de “evaluación como oportunidad” de Anijovich y Cappelletti (2018) exige rúbricas cocreadas y análisis narrativos; el “marco inclusivo” de Cortés de las Heras (2024) propone adaptaciones razonables y rutas múltiples de demostración del aprendizaje; y la “descentralización evaluativa” de Ríos y Herrera (2020) propicia el diálogo situado entre docentes y estudiantes para regular la dificultades observada en la enseñanza y el proceso formativo del alumnado.

Escala de intervención política

Los autores anglosajones articulan la redistribución a través de reformas de calificación como la “calificación para la equidad” de Feldman (2023) o buenas prácticas de Brookhart y Chism (2025) y financiación basada en datos. En contraste, los latino-ibéricos, vinculan la evaluación inclusiva a un proyecto emancipador (Sánchez Lara, 2024; Hoffmann, 2011) que busca dismantelar jerarquías culturales y construir comunidades de aprendizaje democráticas (Muñoz; Araya, 2020). Así, las evaluaciones externas portuguesas se replantean para incorporar la voz local y frenar la lógica performativa (Leite; Monteiro; Sampaio, 2023). En aulas de Brasil, España y Portugal, de manera exploratoria, la diversificación de instrumentos y la alfabetización docente redistribuyen oportunidades sin depender de algoritmos (Bettero, 2021). Hay, por tanto, un giro más explícitamente político en la región latino-ibérica.

Complementariedad potencial

Considerando las convergencias descritas, y sobre todo las diferencias planteadas, es posible plantear que las perspectivas anglosajonas y latino-ibéricas también presentan zona de complementariedad. La rigurosidad analítica y las soluciones tecnológicas anglosajonas pueden potenciar la precisión y la escalabilidad de las propuestas latino-ibéricas. Aplicar algoritmos adaptativos a tareas culturalmente contextualizadas permitiría atender la diversidad sin perder validez.

A su vez, la sensibilidad contextual y afectiva que plantean los autores latino-ibéricos ofrece un marco ético-político indispensable para que la innovación técnica no reproduzca desigualdades. La alfabetización evaluativa docente, enfatizada por Bettero (2021), puede integrarse con la alfabetización en retroalimentación anglosajona para generar un vocabulario compartido que sostenga la retroalimentación dialógica. Además, la propuesta latino-ibérica en la participación estudiantil y comunitaria, y el reconocimiento de saberes locales enriquecería la función redistributiva anglosajona, ampliando la noción de equidad más allá del acceso a recursos hacia la legitimación cultural.

Sumar la precisión psicométrica y los instrumentos adaptativos planteados por los autores anglosajones con la perspectiva contextual, participativa, dialógica y emancipadora impulsada por los autores latino-ibéricos haría posible pensar en un modelo de evaluación para incluir, con vistas a una mayor justicia evaluativa, robusto y sensible, riguroso en la medición, inclusivo en la representación cultural y eficaz en la compensación de desigualdades.

Conclusión

La evaluación para incluir se fundamenta en la integración sinérgica de la diversidad, la flexibilidad, la retroalimentación y la corresponsabilidad docente-estudiantil, configurando un posible modelo evaluativo que trasciende la mera medición para convertirse en praxis emancipadora. La diversidad exige reconocer las múltiples experiencias, trayectorias y marcos interpretativos que convergen en el aula, lo cual demanda diseños curriculares abiertos que legitimen saberes locales, identitarios y comunitarios. La flexibilidad implica ofrecer caminos adaptativos, distintos formatos de entrega, plazos negociables, niveles de complejidad escalonados y apoyos personalizados, que respondan a ritmos y estilos de aprendizaje heterogéneos, garantizando a cada estudiante la posibilidad real de demostrar sus aprendizajes.

La retroalimentación, concebida como diálogo formativo continuo, articula comentarios específicos, oportunos y orientados a la toma de decisiones, fortaleciendo la autoevaluación y la coevaluación, la metacognición y la construcción colectiva de criterios de éxito. En este entramado, la corresponsabilidad docente-estudiantil desplaza la autoridad unilateral del profesorado: docentes y alumnos codiseñan instrumentos evaluativos, fijan metas, negocian evidencias y ajustan estrategias en interacción constante, asumiendo conjuntamente la agencia sobre el proceso evaluativo. Este enfoque integral no solo redistribuye recursos simbólicos y cognitivos, sino que revitaliza la cultura escolar, promueve la ética del cuidado y cimenta una evaluación como dispositivo ético-político capaz de fomentar igualdad de oportunidades, empoderar a la comunidad edu-

cativa y consolidar un aprendizaje verdaderamente justo y significativo para cada estudiante.

Referencias

AJJAWI, R.; TAI, J.; BOUD, D.; JORRE DE ST JORRE, T. Student partnership in assessment: what works, for whom, why, and in what circumstances? **Review of Education**, Hoboken, v. 10, n. 1, 2022. Disponible en: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/rev3.70059>. Acceso en: 19 jul. 2025.

ANIJOVICH, R.; CAPPELLETTI, G. **La evaluación como oportunidad**. 2. reimp. Buenos Aires: Paidós, 2018.

ALT, D.; RAICHEL, N. **Equity and formative assessment in higher education: advancing culturally responsive assessment**. Cham: Springer Nature Switzerland AG, 2021.

ÁVILA VANEGAS, C.; SUÁREZ, O. J.; TORRES BECERRA, M. Y. Sentidos de la evaluación del aprendizaje en Colombia: una aproximación histórica. **Perspectivas**, Bogotá, v. 8, supl. 1, p. 191–202, 2023. Disponible en: <https://revistas.ufps.edu.co/index.php/perspectivas/article/view/4132>. Acceso en: 19 jul. 2025.

BAIN, K. Inclusive assessment in higher education: what does the literature tell us on how to define and design inclusive assessments? **Journal of Learning Development in Higher Education**, n. 27, 2023. DOI: 10.47408/jldhe.vOi27.1479. <https://repository.londonmet.ac.uk/id/eprint/8490>. Acceso en: 5 de dic. de 2025

BARANA, A.; MARCHISIO, M. Promoting socioeconomic equity through automatic formative assessment. **Journal on Mathematics Education**, v. 15, n. 1, p. 227–252, 2024. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1413543.pdf>. Acceso en: 5 de dic. 2025.

BARREIRA, C. Concepções e práticas de avaliação formativa e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem. In: ORTIGÃO, M. I. R. et al. (orgs.). **Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2019. p. 191–218. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/338126746_Concecoes_e_praticas_de_avaliacao_formativa_e_sua_relacao_com_os_processos_de_ensino_e_aprendizagem. Acceso en: 19 jul. 2025.

BENNETT, R. E. Personalising assessment in the service of equity. **Oxford Review of Education**, Abingdon, v. 51, n. 2, p. 243–249, 2025. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03054985.2024.2439289>. Acceso en: 19 jul. 2025.

BEŠIĆ, E. Intersectionality: A pathway towards inclusive education? **Prospects**, [S. l.], v. 49, p. 111–122, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09461-6>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-020-09461-6>. Acesso em: 5 de dic. 2025.

BETTERO, C. G. **Concepções e práticas de avaliação formativa no contexto escolar do ensino básico**: um estudo exploratório com professores de seis países. 2021. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/50144>. Acesso em: 19 jul. 2025.

BORRALHO, A.; CID, M.; FIALHO, I. Avaliação das (para as) aprendizagens: das questões teóricas às práticas de sala de aula. In: ORTIGÃO, M. I. R. *et al.* (orgs.). **Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal**: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2019. p. 47–71.

BROOKHART, S. M.; CHISM, D. Equitable and culturally relevant grading practices. In: BUTLER, C. F.; GONZALEZ, W.; CHEN, X. (org.). **Culturally responsive assessment in classrooms and large-scale contexts**. Abingdon: Routledge, 2025. p. 329–346. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/oa-edit/10.4324/9781003392217-21/equitable-culturally-relevant-grading-practices-susan-brookhart-dwayne-chism>. Acesso em: 19 jul. 2025.

BUCKTON, S. *et al.* Twelve principles for transformation-focused evaluation. **PLOS Sustain Transform**, [S. l.], v. 4, n. 4, p. 1–52, 2025. Disponível em: <https://journals.plos.org/sustainabilitytransformation/article?id=10.1371/journal.pstr.0000164>. Acesso em: 5 de dic. 2025

CORTÉS DE LAS HERAS, J. La evaluación inclusiva como factor de mejora del aprendizaje. **Revista AOSMA**, Málaga, n. 33, p. 88–100, abr. 2024. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9501453.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2025.

FELDMAN, J. **Grading for equity**: what it is, why it matters, and how it can transform schools and classrooms. 2. ed. Thousand Oaks: Corwin, 2023.

GALE, T.; MILLS, C. Emerging horizons for social justice in assessment. **Journal of Educational Policy**, Abingdon, v. 40, n. 5, p. 712–730, 2025. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03054985.2025.2455129>. Acesso em: 19 jul. 2025.

LEITE, C.; MONTEIRO, A.; SAMPAIO, M. Inclusão e justiça social nas escolas portuguesas: discursos políticos e de avaliação. **Revista Internacional de Educação para a Justiça Social**, Madrid, v. 12, n. 2, p. 95–114, 2023. Disponível em: https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2023_12_2_006. Acesso em: 19 jul. 2025.

LEVY-FELDMAN, I. The role of assessment in improving education and promoting educational equity. **Education Sciences**, Basel, v. 15, n. 224, p. 1-11, 2025. Disponible en: <https://www.mdpi.com/2227-7102/15/2/224>. Acceso en: 19 jul. 2025.

MUÑOZ, D. R.; ARAYA, D. H. La evaluación como estrategia formativa y transformadora del aprendizaje del estudiante. *In*: CARVALHO, A. B. de; BROCANELLI, C. R.; SANTOS, G. de S. (orgs.). **Pensamento Latino-Americano e Educação**: por uma ética situada. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 67-78. Disponible en: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/170. Acceso: 19 jul. 2025.

RIOS MUÑOZ, D.; HERRERA ARAYA, D. Concepciones subyacentes a las racionalidades evaluativas de docentes escolares. **Pensamiento Educativo**, Santiago, v. 59, n. 1, p. 1-18, 2022. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-04092022000100109&lng=es&nrm=iso. Acceso en: 01 ago. 2025.

RIOS-MUÑOZ, D.; HERRERA-ARAYA, D. Contribuição da avaliação educacional para a formação democrática e transformadora de estudantes. **Educare**, Heredia, v. 25, n. 3, p. 732-746, 2021. Available from: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-425820210003000732&lng=en&nrm=iso. Acceso en: 28 jul. 2025.

RÍOS, D.; HERRERA, D. La descentralización evaluativa: transformación de la práctica evaluativa orientada al autoaprendizaje. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-16, 2020. Disponible en: <http://www.scielo.br/j/ep/a/gNDTV-g6cFXsc8VQxxspGP9n/?format=pdf&lang=es>. Acceso: 19 jul. 2025.

SÁNCHEZ LARA, R. Evaluación educativa y justicia social: apuntes y reflexões. **Enfoques Educativos**, Santiago, v. 21, n. 2, p. 209-221, 2024. Disponible en: <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/74147>. Acceso: 19 jul. 2025.

SANTOS, L. Reflexões em torno da avaliação pedagógica. *In*: ORTIGÃO, M. I. R. et al. (orgs.). **Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal**: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2019. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/339933573_Reflexoes_em_torno_da_avalicao_pedagogica_versao_autor. Acceso en: 5 dic. 2025

SOUSA, L. A.; SOUZA, A. S.; MUÑOZ, D. R.; PONTES JUNIOR, J. A. F. Inteligência artificial na avaliação educacional: potencialidades e limitações. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 21, n. 52, p. 1-21, 2025. Disponible en: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/17106>. Acceso en: 5 dic. 2025.

TAI, J.; AJJAWI, R.; BOUD, D.; JORRE DE ST JORRE, T. Promoting equity and social justice through assessment for inclusion. *In*: AJJAWI, R.; TAI, J.; BOUD, D.; JORRE DE ST JORRE, T. (eds.). **Assessment for inclusion in higher education: Promoting equity and social justice in assessment**. Abingdon: Routledge, 2022. p. 1–12.

TORRES CHAVES, L. P. *et al.* La evaluación en Colombia, ruta para la calidad educativa: desafíos y retos. **Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar**, Ciudad de México, v. 8, n. 6, p. 8655–8679, 2025. Disponible en: <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/15562>. Acceso en: 19 jul. 2025.

WALKER, M. E. *et al.* Culturally responsive assessment: provisional principles. **ETS Research Report Series**, Princeton, v. 2023, n. 1, p. 1–24, 2023. Disponible en: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ets2.12374>. Acceso en: 19 jul. 2025.

WINSTONE, N. E.; BOUD, D. Exploring cultures of feedback practice: the adoption of dialogic feedback. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, Abingdon, v. 45, n. 2, p. 151–164, 2020. Disponible en: <https://scispace.com/pdf/exploring-cultures-of-feedback-practice-the-adoption-of-2paw7gg2wy.pdf>. Acceso en: 19 jul. 2025.

CAPÍTULO 4

AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: COMO SÃO PRESCRITAS?

Kézia Alves Moreira Dutra¹

Jean Carlos Freitas Gama²

Wagner dos Santos³

DOI: 10.52695/978-65-5456-164-8.4

Introdução

Desde a década de 1990, é possível reconhecer o interesse dos países latino-americanos de realizar avaliações em larga escala com o propósito de criar métricas para a qualidade da educação (Céron; Cruz, 2013). Essas avaliações atuam como instrumento de políticas educacionais (Verger; Fontdevilla; Parcerisa, 2019) e, a partir do *boom* emocional (Díaz *et al.*, 2024) e das crescentes reformas neoliberais em larga escala na América Latina (Brooke, 2012), passaram a contemplar as competências socioemocionais enquanto indicadores a serem avaliados, sobretudo no que tange à perspectiva de formação integral dos sujeitos voltada à saúde.

1 Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: kezia.dutra@edu.ufes.br.

2 Universidade Federal do Espírito Santo.

3 Universidade Federal do Espírito Santo.

As avaliações educacionais em larga escala permitem reunir sistematicamente maiores evidências sobre as atitudes dos alunos com relação às suas aprendizagens e aos valores pessoais e sociais, que são conteúdos delineados pelos currículos educacionais da América Latina, sobretudo após o conjunto de reformas (Ferrer; Arregui, 2006). Considerando as avaliações dentro de uma perspectiva macro, percebemos a influência de organismos internacionais na recomendação para a realização delas em âmbito micro (nacional, estadual e regional).

Pensar na utilização das avaliações educacionais em larga escala internacionalmente permite que contextos sejam comparados, pois, dentro dos seus objetivos, destaca-se a possibilidade de construir um banco de dados quantitativo para a criação de padrões avaliativos nacionais com vistas a comparações internacionais (Uczak, 2014). Mas, para além disso, é possível pensar nas aproximações e distanciamentos que conformam uma região geopolítica tão importante e que deve criar a sua identidade avaliativa a partir das suas especificidades.

Nesse contexto, é possível localizar o *Programme for International Student Assessment (Pisa)*, prova aplicada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) a cada três anos para oferecer aos países participantes indicadores de comparação internacional capazes de subsidiar políticas de melhoria da educação.

Diante desse cenário de confluência de políticas educacionais medidas por meio de avaliações em larga escala e os seus resultados expressados em unidades de comparação, destaca-se a necessidade de analisar outras características para além das competências cognitivas dos estudantes. No caso específico do Pisa, são avaliados três domínios: leitura, matemática e ciências. As competências socioemocionais compõem os questionários contextuais dessa prova e são definidas como as “atitudes dos alunos em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola”.⁴

4 Extraído de: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 04 dez. 2024.

A Autoavaliação Socioemocional (Espírito Santo/Brasil) foi implementada, em sua configuração inicial, como um questionário contextual da Avaliação Diagnóstica, criada em 2020 (Espírito Santo, 2022). Entretanto, em 2024, ela foi desmembrada, compondo, assim, uma avaliação própria destinada a avaliar as competências socioemocionais dos estudantes da rede estadual de ensino do Espírito Santo do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II e de todas as séries do Ensino Médio.⁵

Essa avaliação tem como objetivo mapear, a partir de competências socioemocionais, quais são os pilares com mais necessidade de apoio nas turmas participantes, possibilitando gerar um relatório para auxiliar os professores a planejarem “intervenções pedagógicas mais assertivas e fomentar ações que favoreçam, especialmente, a construção do Projeto de Vida” (Espírito Santo, 2023, p. 84). É interessante refletir sobre a perspectiva da disciplina que contempla a projeção do projeto de vida de cada estudante, questionando quem são os professores responsáveis por tal componente curricular e também sobre a instrumentalização dos saberes em habilidades e competências, com a finalidade de que os alunos tenham “sucesso na vida”.

O Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) foi criado em 2020. É uma avaliação opcional, e as escolas optam ou não por realizá-la. Tem como objetivo monitorar a aprendizagem dos estudantes na área socioemocional e acadêmica, para que “[...] los equipos directivos y docentes puedan utilizar la información con fines formativos, es decir, para tomar decisiones pedagógicas pertinentes y oportunas” (Chile, 2021, p. 3). É aplicado aos estudantes do 1º básico ao IV medio.⁶ Na *educación media*, recorte do estudo, avalia-se, na área acadêmica, *lectura* y matemática.

5 A Educação Básica regular no Brasil se organiza em três etapas de ensino: Educação Infantil (0 a 5 anos e 11 meses de idade); Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e Ensino Fundamental II (6º ao 9º); e Ensino Médio (1ª a 3ª série), tendo este, em alguns casos (Educação Técnica), duração de 4 anos.

6 A educação chilena se organiza em três etapas de ensino: *educación parvularia* (0 a 6 anos); *educación básica* (6 a 13 anos) – *educación primaria* (seis primeiros anos) e *educación secundaria* (dois últimos anos); e *educación media* (quatro anos) – *primer ciclo* (1º y 2º medio) e *segundo ciclo* (3º y 4º medio).

A parte socioemocional da avaliação contempla, em específico, características dos estudantes no âmbito *personal, comunitário y ciudadano*, considerando *habilidades intrapersonales y habilidades colectivas*, tais como: *consciência de sí mismo(a), autorregulación, toma responsable de decisiones, consciência de otros(as), empatía, colaboración y comunicación, inclusividad, prosocialidad, compromiso democrático*.⁷

A partir disso, questionamos: há impacto do Pisa na constituição de políticas que visam à regulação emocional dos estudantes no Chile e no Espírito Santo? Há um alinhamento dessas políticas em diferentes contextos? Diante do exposto, este capítulo objetiva investigar como a Autoavaliação Socioemocional/Espírito Santo-Brasil e o DIA/Chile materializam a avaliação das competências socioemocionais e qual é o possível reflexo do Pisa na orientação desses instrumentos de políticas, sustentados na ideia da regulação emocional dos estudantes.

Teoria e método

Este texto se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo exploratória (Piovesan; Temporini, 1995) e documental (Bloch, 2001). Com base em Piovesan e Temporini (1995), uma pesquisa exploratória é um estudo preliminar realizado com a finalidade de conhecer as variáveis dos estudos, seus significados e os contextos em que se inserem, obtendo informações do “Universo de Respostas”, de modo a refletir as características da realidade.

Utilizar-se de uma pesquisa exploratória requer um cuidado por parte do pesquisador, uma vez que, dentro desse possível “Universo de Respostas”, é necessário considerar que, para “boas” respostas, são necessárias “boas” perguntas, questionando o “Repertório Popular de Respostas”.

Nesse sentido, a pesquisa exploratória leva o pesquisador, frequentemente, à descoberta de enfoques, percepções e terminologias novas para ele,

7 Extraído de: https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/documentos/Tabla_Habilidades_Socioemocionales_evaluadas.pdf. Acesso em: 17 dez. 2024.

contribuindo para que, paulatinamente, seu próprio modo de pensar seja modificado. [...] Em outras palavras, ele vai conseguindo controlar, quase imperceptivelmente, o seu viés pessoal (Piovesan; Temporini, 1995, p. 321).

Também trabalhamos com os preceitos da crítica-documental (Bloch, 2001). Nesse sentido, abordamos as fontes explorando-as com questionamentos e a observação dos seus pormenores. Interessa-nos, portanto, desmontar os monumentos constituídos pelas ações humanas e “fazê-los falar”. Em nosso caso, tais ações se materializam por meio de avaliações educacionais em larga escala previamente escolhidas, que serão as nossas fontes primárias.

Além disso, pensar na inserção de um instrumento específico para avaliar as competências socioemocionais na escola parece nos indicar, implicitamente, uma separação entre os saberes, ou seja, entre aquilo que é cognitivo e aquilo que é afetivo/psicossocial, hierarquizando determinados conteúdos e comportamentos e não pensando o corpo dentro de sua totalidade. Entretanto, “[...] para nós, o corpo é o corpo-sujeito, unificado e com uma linguagem específica de aprendizagens, adaptações e ressignificações” (Santos *et al.*, 2020, p. 9).

Assumiremos, como competências socioemocionais, a classificação proposta por Salovey e Sluyter (1997), que identificam cinco dimensões básicas: cooperação, assertividade, responsabilidade, empatia e autocontrole. Essas se somam ao conceito de inteligência emocional definido por Goleman (1995), dividido em cinco domínios: autoconsciência emocional, manejo das emoções, automotivação, empatia e habilidades sociais.

Para a localização dos questionários contextuais da prova Pisa, realizamos uma busca na plataforma oficial dos governos, utilizando o descritor “*Questionnaire for Pisa 2018*”. Utilizamos o Pisa 2018, pois conseguimos encontrar o questionário contextual aplicado. Dentro do universo de questões, filtramos aquelas que possuem relação com as competências socioemocionais, e esse movimento foi feito a partir do que entendemos como competências socioemocionais, uma vez que o Pisa não

realiza essa classificação. Fizemos o mesmo movimento para o Pisa Brasil e o Pisa Chile.

Em relação à Autoavaliação Socioemocional (Espírito Santo/Brasil), foi realizada a busca utilizando a mesma plataforma, porém, nesse caso, o descritor utilizado foi “Relatórios das Avaliações Externas do Espírito Santo”. Feito isso, acessamos um painel da Gerência de Avaliação da Sedu, que contém os resultados atualizados dessa avaliação, e, portanto, conseguimos analisar as questões que compõem a prova.

Já no caso do *Diagnóstico Integral de Aprendizajes*, a consulta foi feita *in loco*, possibilitada devido à visita técnico-científica.⁸ Antes de ir ao local, foi preenchido um formulário *on-line*, solicitando a prova à *Agencia de Calidad de Educación* (ACE), que é o órgão responsável pela elaboração e implementação do sistema nacional de avaliação no Chile. Na ACE, conseguimos todas as provas que contemplam as competências socioemocionais do DIA e também esclarecimentos sobre ela. Feito isso, digitalizamos todos os documentos para compor o nosso banco de dados.

As fontes foram tabuladas por meio de pastas do *Drive*, organizando essas avaliações em larga escala que contemplam as competências socioemocionais dentro dos seus respectivos locais (Espírito Santo/Brasil, Chile e ambos), com a finalidade de facilitar o processo de análise, além de permitir instituir um banco de dados compartilhado para o fortalecimento de estudos futuros na área.

O diálogo com Bloch (2001) nos faz ressaltar que a pesquisa teve como foco central desbravar para além daquilo que está prescrito, buscando detalhes que não são possíveis compreender apenas realizando uma análise superficial. Cabe, portanto, ao olharmos para as fontes, aprofundarmos-nos de maneira crítica e reflexiva para a interpretação dos dados.

8 Visita técnico-científica financiada pela Fapes via Edital nº 17/2023 – 2ª chamada, 2024.

Análises e discussões: o que dizem as provas?

Inicialmente, destacamos, em nossas análises, que a Autoavaliação Socioemocional é uma prova aplicada no estado do Espírito Santo/Brasil, destinada aos alunos da rede pública estadual, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II e de todas as séries do Ensino Médio. Ela é aplicada duas vezes ao ano, sendo uma no início, com a função diagnóstica, e uma ao final, para permitir comparação entre ambas.

O *Diagnóstico Integral de Aprendizajes* é uma avaliação do contexto chileno, opcional, destinada a todos os estudantes do 1º básico ao 4º medio. É realizada em três momentos: a) *Diagnóstico*; b) *Monitoreo Intermedio*; c) *Evaluación de Cierre*. Por não ser uma avaliação específica sobre as competências socioemocionais, evidenciamos que elas aparecem na forma de *Cuestionario Socioemocional* e no *Cuestionario Aprendizaje Socioemocional*, que são instrumentos isolados que acompanham a prova principal.

Ambas as avaliações são precedidas, tanto em nível hierárquico quanto em nível de impactos econômicos, pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), uma prova global que é aplicada aos jovens de 15 anos de idade na Educação Básica do Brasil e do Chile, contemplando também, em parte do seu questionário contextual, as competências socioemocionais. Desse modo, apesar de não possuírem relação que implique diretamente um sobre o outro, esses três exames fazem parte da conformação de políticas educacionais amplas que possuem um impacto considerável nos seus respectivos países.

Desse modo, é preciso explorar, de maneira minuciosa, cada um desses instrumentos, desvelando as camadas que essas avaliações apresentam, compreendendo-as como documentos a serem explorados de forma “arqueológica”, captando, nos pormenores, os rastros de aproximação e os indícios de distanciamentos.

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento

enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento da causa (Le Goff, 2013, p. 495).

Assim, entendemos que é fundamental compreender as características das provas e como elas nos auxiliam a problematizar as questões relacionadas não apenas aos diagnósticos, mas também à aprendizagem e ao desenvolvimento socioemocional na escola. Com isso, estabelecemos perguntas orientadoras iniciais para compreendermos a materialidade das provas, a saber: a) qual é o título?; b) como se configura o *layout*?; c) qual é o tempo destinado?; d) qual é a disposição das perguntas?; e) qual/ como a linguagem é utilizada?

Questões da Autoavaliação Socioemocional

O instrumento avaliativo “Autoavaliação Socioemocional” é aplicado em dois momentos aos estudantes: no início (fevereiro) e ao final (setembro) do ano letivo. Trata-se de uma prova elaborada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) e realizada pela Secretaria de Educação (Sedu) por meio da Gerência de Avaliação (GEA).

Analisando as características gráficas da prova, nota-se que ela apresenta como título “Espírito Santo” e subtítulo “Autoavaliação Socioemocional – 1ª a 3ª série do Ensino Médio”, destinando um espaço para que o aluno escreva o seu nome e a data de nascimento. A partir disso, na introdução da avaliação, é deixado um recado para os alunos:

“Querido(a) aluno(a)!!

Você responderá, a seguir, à Autoavaliação Socioemocional.

Suas respostas são muito importantes para que possamos garantir uma educação que vise a sua formação e ao seu desenvolvimento humano integral, promovendo uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento integral, nas suas singularidades e diversidades”.

Atentando-nos aos detalhes, percebemos que essa mensagem inicial indica um possível juízo de valor, que transfere ao aluno boa parte da responsabilidade pelo seu processo educacional “por completo”, sobretudo ao ressaltar que as respostas dos alunos são “muito importantes”. Além disso, há um enfoque na ideia de desenvolvimento humano integral (racionalidade que se repete no enunciado). Nesse caso, é interessante refletirmos o que seria esse conceito na perspectiva de quem o defende, uma vez que os responsáveis pela elaboração da prova ocupam locais de poder estratégicos em prol do retorno financeiro.

Dewey (1978) nos auxilia a refletir sobre a potencialidade da formação integral dos sujeitos, contemplando as dimensões intelectuais, emocionais, sociais e éticas. Entretanto, isso precisa estar diretamente correlacionado com experiência ativa e reflexão crítica. Quando atrelada à influência de organismos privados na educação, podemos questionar como a privatização da educação pode reduzir esse processo formativo, transformando a escola em um espaço de formação para os testes em vez de promover uma educação democrática.

Vale ressaltar que a mensagem é destinada aos alunos, sujeitos ativos que, teoricamente, devem assumir o papel de protagonismo e criticidade no processo educativo. A partir disso, é necessário ponderar a linguagem utilizada, pois é defendido um pensamento articulado à gestão e à equipe pedagógica e não ao público-alvo das avaliações. Em alguns casos, é possível que os estudantes não conheçam o significado desses conceitos por não estarem inseridos em uma realidade previamente idealizada, que consistiria em ter um lar em que haja estrutura emocional. Autores como Díaz *et al.* (2024) correlacionam tal perspectiva com a ignorância sobre as emoções, e essas se caracterizam como analfabetismo emocional.

Após a apresentação inicial, a avaliação contém uma aba de instruções, enfatizando que não existe alternativa certa ou errada. O estudante é orientado a assinalar a que mais se encaixa com a sua realidade. São 20 perguntas e quatro possibilidades de respostas que seguem um padrão para toda a prova. A avaliação é impressa, e os alunos devem marcar somente uma alternativa de resposta e, ao final, preencher um gabarito a ser destacado e entregue ao professor/aplicador, que, por sua vez, utilizará o seu celular

para entrar no aplicativo do CAEd (utilizando o seu CPF) e lançar todas as respostas dos alunos, uma de cada vez.

Com relação às perguntas, percebemos que elas são constituídas de um enunciado que se configura como uma espécie de uma situação-problema e, posteriormente, apresenta a questão em si, conforme os exemplos na figura 1:

Figura 1 – Questões da Autoavaliação Socioemocional

- | | |
|---|--|
| <p>1. (A1.1.5.AC) Diana é uma aluna com excelente desempenho acadêmico e tem muitas metas traçadas para o futuro. Ela se candidatou a uma bolsa de estudos fora do país, o que a tem deixado muito ansiosa, mesmo se sentindo confiante.</p> <p>Com que frequência você se depara com situações desafiadoras, e mesmo se sentindo confiante, ainda sente ansiedade em relação ao resultado?</p> <p>A Nunca ou quase nunca.
B De vez em quando.
C Quase sempre.
D Sempre.</p> | <p>4. (A1.2.1.FO) Rafael sabe que precisa estudar bastante para uma prova importante, mas está com dificuldade de se concentrar. Então, ele procura mudar o local de estudos para um mais tranquilo e decide fazer intervalos de descanso entre os períodos de estudo para conseguir manter o foco.</p> <p>Com que frequência você procura estratégias para melhorar sua concentração nos estudos?</p> <p>A Nunca ou quase nunca.
B De vez em quando.
C Quase sempre.
D Sempre.</p> |
|---|--|

Fonte: Sedu/ES.

Analisando, em específico, o conteúdo das questões, notamos que há um padrão no enunciado das perguntas, em que há uma contextualização e, posteriormente, a pergunta em si. As respostas são fechadas e constituídas pela escala do tipo Likert, que é uma ferramenta de análise que mede atitudes, opiniões e percepções, sendo que essa contém quatro pontos: a) Nunca ou quase nunca; b) De vez em quando; c) Quase sempre; e d) Sempre.

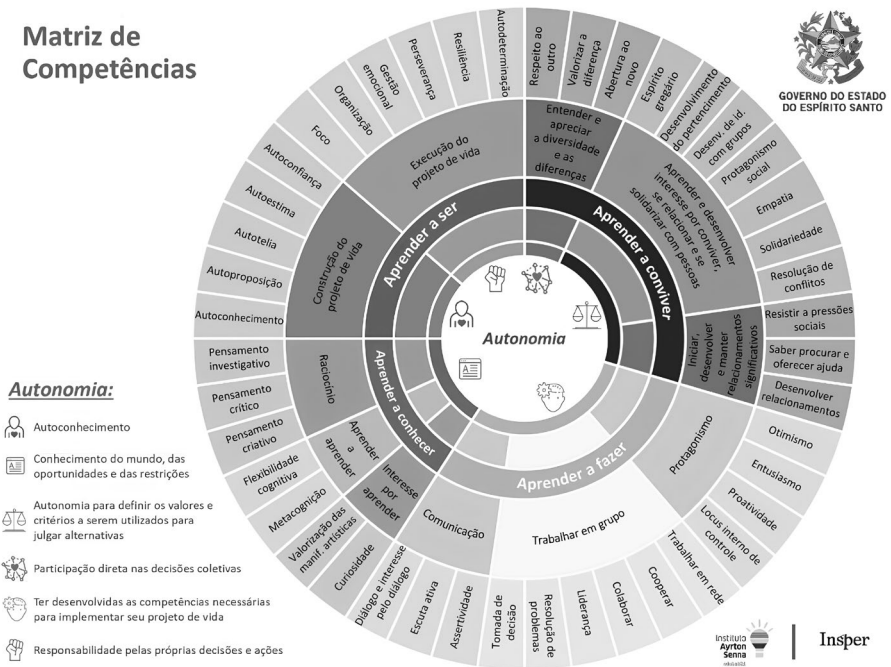
A avaliação possui uma racionalidade interessante, uma vez que pensar na educação emocional é importante, principalmente nesse contexto pós-pandemia em que a saúde dos jovens foi diretamente afetada e a escola é o local que eles passam boa parte do seu tempo. Nesse caso, as instituições de ensino podem ser consideradas como o local estratégico em decorrência do tempo que esses adolescentes permanecem nesse ambiente, a sua vinculação com ele e a parceria que esse espaço pode representar afetiva e socialmente (Souza *et al.*, 2021).

Entretanto, por ser uma avaliação fechada, elaborada por um agente externo, é possível que isso não seja um facilitador para compreender as

especificidades e emoções dos sujeitos. Refletindo sobre os preceitos de Dewey (1978), ele defende a reflexão crítica dos sujeitos para que haja uma formação integral desses, porém esse modelo de questão não possibilita que os estudantes expressem, de fato, a sua experiência ativa. Ademais, é necessário que haja direcionamento a partir desses resultados, para que não seja apenas mais uma avaliação no calendário escolar.

Uma última característica a ser destacada em relação à construção da Autoavaliação Socioemocional diz respeito à sua subdivisão em quatro eixos principais que abarcam o agrupamento de perguntas. Ao captarmos os rastros deixados nas fontes e realizarmos o entrecruzamento dos dados com as informações obtidas em capítulos anteriores, analisamos que a organização lógica da prova é orientada pela Matriz de Saberes do Currículo do Espírito Santo, conforme a figura 2, a seguir:

Figura 2 – Matriz de Competências do ES



Fonte: Sedu/ES.

As competências possuem como eixo central a autonomia dos estudantes e, como desdobramento para alcançar tal característica, foram elencados quatro pilares: Aprender a Ser; Aprender a Conhecer; Aprender a Conviver; Aprender a Fazer. Cada um desses foi pensado, desenvolvido e articulado a um currículo maior e unificado, que é a BNCC. A Autoavaliação Socioemocional contém cinco questões em cada um desses pilares, que contemplam as subdivisões contidas nele, conforme expressado na figura 2. Dessa maneira, percebemos que, possivelmente, a matriz curricular busca materializar os preceitos da educação integral nos processos educacionais e socioemocionais dos alunos.

No entanto, ainda é preciso questionar: o que o Estado entende por “desenvolvimento humano integral” e qual o papel da educação e das competências socioemocionais nesse processo? Identificamos algumas pistas e sinais que nos mostram diferentes possibilidades. Em contrapartida, é necessário realizar o exercício de constante reflexão e análise sobre tais questões, pois elas se desdobram em um contexto complexo e mediado por diferentes sujeitos, práticas e representações.

Questões do DIA

O DIA é aplicado em três momentos e com diferentes propósitos: *Diagnóstico*; *Monitoreo Intermedio*; e *Evaluación de Cierre*. A avaliação socioemocional faz parte desse instrumento e notamos que elas aparecem na forma de *Cuestionario Socioemocional*, *Cuestionario Convivencia* e *Cuestionario Aprendizaje Socioemocional*, atrelada aos momentos de aplicação. Entretanto, compreendendo o recorte desta dissertação e a leitura comparada entre os contextos, as análises se voltarão ao *Cuestionario Aprendizaje Socioemocional* que está na *Evaluación de Cierre*.

Em relação ao DIA, percebemos que a prova, em si, é realizada de maneira digital, e os estudantes utilizam a sua chave de acesso para respondê-la. Também é possível aplicar de maneira física, porém os docentes precisam digitalizar as respostas. Obtivemos o Informe de Resultados 2024, adquirido *in loco*, devido à visita técnico-científica. Esse documento objetiva, de maneira geral, que as equipes pedagógicas e as

duplas *psicosociales*⁹ possam conhecer o desenvolvimento das aprendizagens socioemocionais dos estudantes e quais ações devem ser promovidas a partir disso.

É importante ressaltarmos o destaque dado em relação ao uso das informações, a saber:

Recuerde que esta información NO DEBE ser usada para:

realizar una evaluación psicológica de las y los estudiantes;

realizar comparaciones con los resultados de los periodos DIA de años anteriores y del Monitoreo 2024 (Informe de Resultados 2024, Cuestionario Aprendizaje Socioemocional).

Nesse caso, é evidenciado que não cabe à escola propor atendimentos no que tange ao socioemocional dos estudantes, entretanto as instituições realizam diagnósticos de tais competências. Há uma controvérsia nessa informação, pois, nessa mesma página, ao dizer o objetivo do informe de resultados, destaca-se que é para as equipes pedagógicas e as duplas *psicosociales* conhecerem as aprendizagens socioemocionais dos estudantes e pensarem as ações futuras.

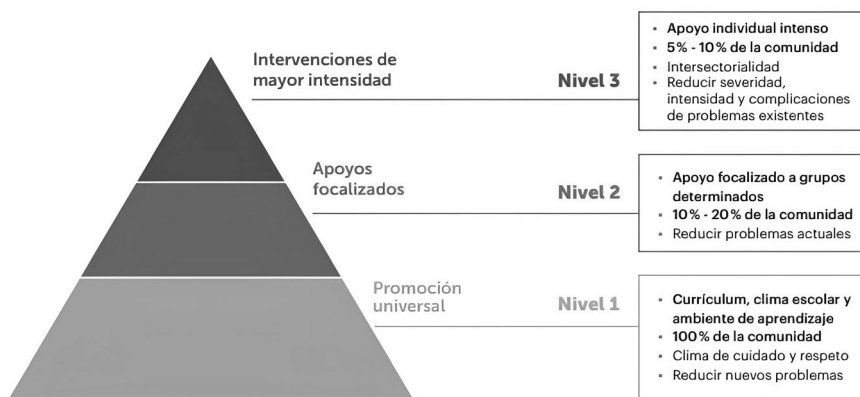
No Chile, há um modelo de escola total criado para *“fomentar que el equipo directivo reflexione respecto al trabajo que realizan para abordar la convivencia en su comunidad educativa, a fin de avanzar a una perspectiva más formativa y preventiva”*,¹⁰ sobretudo após a pandemia da Covid-19, uma vez que ela gerou consequências para o sistema educativo.

9 *Psicólogos y trabajadores sociales, y lo que hacen es “entregar los primeros auxilios psicológicos”*. Disponível em: <https://cooperativa.cl/noticias/pais/region-de-valparaiso/que-son-las-duplas-psicosociales-y-como-ayudan-a-los-damnificados-por/2024-02-15/132351.html>. Acesso em: 20 jan. 2025.

10 Extraído de: https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/documentos/Ficha_Convivencia%20escolar.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

Após o mapeamento dos principais problemas, criou-se o *Modelo de Escuela Total*, no qual apresentaram-se três níveis, relacionados às intervenções necessárias atreladas às competências socioemocionais dos estudantes, conforme exposto na figura 3:

Figura 3 – *Modelo de Escuela Total en Chile*



Fonte: *Ministerio de Educación/Chile, 2024.*

Por mais que a avaliação das competências socioemocionais seja realizada nas escolas, em casos extremos, há encaminhamento a profissionais capacitados a trabalharem com tal aspecto. Atrelando a uma política mais ampla, percebemos que há uma *Política Nacional de Convivencia Escolar*,¹¹ o que justifica a inserção das competências socioemocionais nesse contexto. Porém, é importante entender que essas são prescrições, ou seja, são ações estipuladas no âmbito político e, em muitos casos, podem não refletir,

11 “La convivencia escolar es el conjunto de las interacciones y relaciones que se producen entre todos los actores de la comunidad (estudiantes, docentes, asistentes de la educación, directivos, padres, madres y apoderados y sostenedor), abarcando no solo aquellas entre individuos, sino también las que se producen entre los grupos, equipos, cursos y organizaciones internas que forman parte de la institución. Incluye también la relación de la comunidad escolar con las organizaciones del entorno en el que se encuentra inserta”. Disponível em: <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

de fato, o contexto praticado, dada a complexidade de organização e manutenção do funcionamento de escolas chilenas.

Com relação às perguntas, percebemos que elas são diretas, articuladas com o eixo central a que estão destinadas, conforme os exemplos a seguir, contidos na figura 4:

Figura 4 – Questões do *DIA/Cuestionario Aprendizaje Socioemocional*

Tabla 4. Resultados por pregunta y general para el Desarrollo de las y los estudiantes en la habilidad Autorregulación

Nº	¿Cuánto te identifican las siguientes afirmaciones? % RF: Me identifica bastante, Me identifica completamente % RNF: No me identifica, Me identifica poco	% RF	% RNF	% Nulo/NC	Habilidad intrapersonal	% RF
9	Logro mantener la calma cuando me enojo.				Desarrollo de la Autorregulación: capacidad de las y los estudiantes para gestionar la expresión de los propios estados internos, emociones, recursos y valores, en diferentes situaciones y contextos de manera respetuosa.	
10	Cuando quiero algo con muchas ganas, puedo esperar con calma hasta obtenerlo.					
11	Logro tranquilizarme rápidamente cuando pasan cosas que me ponen nervioso(a).					
12	Mantengo la calma cuando hay sorpresas o situaciones inesperadas.					

Tabla 13. Resultados en preguntas sobre la Gestión del establecimiento en relación a su Aprendizaje Socioemocional Ciudadano

Nº	¿Cuánto describen a tu colegio las siguientes afirmaciones? % RF: Lo describe bastante, Lo describe completamente % RNF: No lo describe, Lo describe poco	% RF	% RNF	% Nulo/NC
37	En mi colegio se preocupan de que ninguna persona sea excluida o discriminada.			
38	En mi colegio nos enseñan lo importante que es respetar las normas y reglas para la buena convivencia.			
39	En mi colegio se hacen votaciones para elegir a representantes estudiantiles (por ejemplo, centro de estudiantes, directiva de curso, etc.).			
40	En mi colegio nos animan a debatir con otros compañeros y compañeras sobre nuestras ideas.			

Fonte: ACE/Chile.

Adentrando em específico nas questões da avaliação, o *Cuestionario Aprendizaje Socioemocional* apresenta 40 perguntas, organizadas de quatro em quatro por eixos em comum: a) *Desarrollo de las y los estudiantes en la habilidad Conciencia de sí mismo(a)*; b) *Gestión del establecimiento*

en la habilidad Conciencia de sí mismo(a); c) Desarrollo de las y los estudiantes en la habilidad Autorregulación; d) Gestión del establecimiento en la habilidad Autorregulación; e) Desarrollo de las y los estudiantes en la habilidad Toma responsable; f) Gestión del establecimiento en la habilidad Toma responsable de decisiones; g) Desarrollo de las y los estudiantes en relación a su Aprendizaje Socioemocional Comunitario; h) Gestión del establecimiento en relación a su Aprendizaje Socioemocional Comunitario; i) Desarrollo de las y los estudiantes en relación a su Aprendizaje Socioemocional Ciudadano; e j) Gestión del establecimiento en relación a su Aprendizaje Socioemocional Ciudadano.

No Informe de Resultados 2024, as respostas são fechadas e constituídas pela escala do tipo Likert, sendo que essa contém três pontos: a) % RF (*porcentaje de Respuestas Favorables*); b) % RNF (*porcentaje de Respuestas No Favorables*); e c) % Nulo/NC (*porcentaje de Respuestas Nulas o No Contestadas*). Para os alunos, há dois pontos: a) % RF: *Lo describe bastante, Lo describe completamente*; b) % RNF: *No lo describe, Lo describe poco*.

Nesse contexto, é importante pensarmos o que está sendo proposto para alcançar um conceito que está implícito e intrínseco ao objetivo de avaliar as competências socioemocionais: a qualidade do ensino, que não se desassocia da perspectiva de “*formação humana e integral*”. O *Ministerio de Educación*, em 2016, destacou que “[...] *cualquier definición de educación de calidad debe basarse en una concepción integral del ser humano. Se trata de poner en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje al niño, niña, joven y/o adulto, promoviendo el despliegue de todas las dimensiones de su desarrollo*” (*Ministerio de Educación*, 2016, p. 13).

Olhar para as características do DIA nos faz refletir sobre o lugar da saúde emocional dos estudantes no processo educacional chileno e auxilia a compreender como esses processos de avaliação socioemocional impactam na configuração da educação no período pós-pandemia, sobretudo ao compreendermos que os resultados das avaliações em larga escala atuam como instrumentos de políticas educacionais. Considerando tal perspectiva, emergem políticas voltadas à regulação emocional dos estudantes, que vêm se tornando cada vez mais elementares.

Questões do Pisa

O Pisa é uma avaliação educacional realizada em larga escala internacional, criada em 2000, e, segundo Popkewitz (2013, p. 48), ele é “[...] uma nova ferramenta para a gestão de melhoria escolar”, com foco na comparação de performances de expectativas relacionadas ao conhecimento escolar de jovens de 15 anos de idade em compreensão de leitura, competência matemática e científica em diferentes países. O número de países e economias que aderem ao Pisa tem aumentado a cada ciclo, sendo que, em 2018, 79 deles participaram, com 37 membros da OCDE e 42 países/economias parceiras, nos cinco continentes. Dentre esses, localizam-se na América Latina: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, México, Panamá, Peru, República Dominicana e Uruguai.

Para além da avaliação dos domínios de leitura, matemática e ciência, no Pisa 2018 foram oferecidos quatro questionários como opções: 1) Questionário de familiaridade com tecnologia; 2) Questionário sobre bem-estar; 3) Questionário de carreira educacional; 4) Questionário dos pais. Em nosso caso, as competências socioemocionais aparecem no “Questionário sobre bem-estar”, que foi uma novidade no Pisa 2018 e teve como objetivo compreender a percepção dos alunos sobre sua saúde, satisfação com a vida, conexões sociais e atividades dentro e fora da escola (Brasil, 2019).

O questionário é aplicado prioritariamente de forma *on-line* nas escolas e tem duração de 10 minutos.¹² Partindo do pressuposto de que as competências socioemocionais são definidas como as características individuais dos estudantes que se manifestam em padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos (Sette; Teixeira, 2021), percebemos, ao olhar para as questões que compõem essa avaliação, que elas fazem parte desta.

Na página inicial do “Questionário do estudante”, há uma introdução explicando do que se trata e as instruções para a realização dele. Entre

12 Destacamos que a única diferença do questionário para o Brasil e para o Chile é a adaptação em relação ao idioma.

os assuntos relacionados, destacamos o que eles definem como “O que você pensa da sua vida”. Além disso, foi demarcado que “não há respostas certas ou erradas. Suas respostas devem ser as que você julgar corretas”. Dentro desse conjunto de questionários para os alunos, destacamos 16 eixos centrais, que totalizam 65 itens, voltados à avaliação das competências socioemocionais, conforme nos indica o quadro abaixo:

Quadro 1 – Características gerais das questões relacionadas às competências socioemocionais do Pisa (continua)

Código da questão	Característica da questão	Eixo central	Página	Característica da resposta
ST211	Contextualização e quatro perguntas	Relação com o professor	27	Escala Likert de quatro pontos: 1) Discordo plenamente; 2) Discordo; 3) Concordo; 4) Concordo plenamente
ST016	Pergunta única	Satisfação com a vida	47	Escala de “0” a “10” pontos. Zero significa “nem um pouco satisfeito” e “10” significa “completamente satisfeito”
ST182	Contextualização e quatro perguntas	Determinação em relação às tarefas	52	Escala Likert de quatro pontos: 1) Discordo plenamente; 2) Discordo; 3) Concordo; 4) Concordo plenamente
ST183	Contextualização e quatro itens	Relação com o fracasso	53	Escala Likert de quatro pontos: 1) Discordo plenamente; 2) Discordo; 3) Concordo; 4) Concordo plenamente
ST184	Contextualização e um item	Reconhecimento da inteligência	54	Escala Likert de quatro pontos: 1) Discordo plenamente; 2) Discordo; 3) Concordo; 4) Concordo plenamente
ST185	Contextualização e três itens	Propósito de vida	55	Escala Likert de quatro pontos: 1) Discordo plenamente; 2) Discordo; 3) Concordo; 4) Concordo plenamente

Quadro 1 – Características gerais das questões relacionadas
 às competências socioemocionais do Pisa (continua)

ST186	Pergunta única	Autoavaliação em relação a nove adjetivos de como me sinto	56	Escala Likert de quatro pontos: 1) Nunca; 2) Raramente; 3) Algumas vezes; 4) Sempre
ST188	Contextualização e cinco itens	Autoconhecimento	58	Escala Likert de quatro pontos: 1) Discordo plenamente; 2) Discordo; 3) Concordo; 4) Concordo plenamente
ST034	Contextualização e seis itens	Pertencimento e relações com o outro na escola	59	Escala Likert de quatro pontos: 1) Discordo plenamente; 2) Discordo; 3) Concordo; 4) Concordo plenamente
ST215	Contextualização e cinco itens	Reconhecimento de atitudes	62	Escala Likert de cinco pontos: 1) Descreve-me totalmente; 2) Descreve-me em sua maior parte; 3) Descreve-me um pouco; 4) Não me descreve muito; 5) Não me descreve
ST216	Contextualização e seis itens	Adaptação e resolução de conflitos	63	Escala Likert de cinco pontos: 1) Descreve-me totalmente; 2) Descreve-me em sua maior parte; 3) Descreve-me um pouco; 4) Não me descreve muito; 5) Não me descreve
ST217	Contextualização e cinco itens	Respeito e cultura	68	Escala Likert de cinco pontos: 1) Descreve-me totalmente; 2) Descreve-me em sua maior parte; 3) Descreve-me um pouco; 4) Não me descreve muito; 5) Não me descreve

Quadro 1 – Características gerais das questões relacionadas às competências socioemocionais do Pisa (conclusão)

ST219	Contextualização e seis itens	Relação com o mundo	69	Escala Likert de quatro pontos: 1) Discordo plenamente; 2) Discordo; 3) Concordo; 4) Concordo plenamente
ST123	Contextualização e três itens	Relação/ajuda dos pais com os alunos	75	Escala Likert de quatro pontos: 1) Discordo plenamente; 2) Discordo; 3) Concordo; 4) Concordo plenamente
ST038	Contextualização e seis itens	Experiências na escola	81	Escala Likert de quatro pontos: 1) Nunca ou quase nunca; 2) Poucas vezes no ano; 3) Poucas vezes no mês; 4) Uma vez por semana ou mais
ST207	Contextualização e cinco itens	Bullying	82	Escala Likert de quatro pontos: 1) Discordo totalmente; 2) Discordo; 3) Concordo; 4) Concordo totalmente

Fonte: Extraído do Questionário para os Estudantes – Pisa 2018.

Notamos que há um padrão nas respostas, sendo todas as questões fechadas e medidas por meio de escala, variando conforme o eixo central de cada questão. Isso pode ser justificado devido à perspectiva do Pisa ser voltada para a regulação da educação como política pública, que atende aos propósitos de uma economia baseada no conhecimento (Sudbrack; Fonseca, 2021). Desse modo, simplificar a possibilidade dos resultados permite que os dados sejam obtidos mais rapidamente, entretanto de maneira limitada, mesmo que estejamos tratando do “Questionário para os alunos” e esse ser opcional.

Entendemos que a maior adesão aos questionários pode gerar mais rentabilidade ao sistema, uma vez que o Pisa é uma avaliação internacional e pode influenciar a criação de novos instrumentos de políticas em nível nacional, regional e local, tendo como parâmetro essa política mais

ampla. Silveira e Esquinsani (2024) nos auxiliam a refletir sobre tal perspectiva ao afirmarem que as avaliações em larga escala na América Latina se desenvolvem dentro de um quadro panorâmico mundial de disseminação, sendo uma “contaminação” propiciada por organismos e projetos internacionais. Dentre esse conjunto de itens que compõem o questionário, destacamos dois como exemplo:

Figura 5 – Questões do Questionário dos Estudantes do Pisa

ST185				
Até que ponto você concorda com as seguintes afirmações?				
<i>(Selecione apenas uma resposta em cada linha.)</i>				
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Minha vida tem significado ou propósito claro.	ST185001HA01 <input type="radio"/>	ST185001HA02 <input type="radio"/>	ST185001HA03 <input type="radio"/>	ST185001HA04 <input type="radio"/>
Descobri um significado satisfatório em minha vida.	ST185002HA01 <input type="radio"/>	ST185002HA02 <input type="radio"/>	ST185002HA03 <input type="radio"/>	ST185002HA04 <input type="radio"/>
Sei exatamente o que dá sentido à minha vida.	ST185003HA01 <input type="radio"/>	ST185003HA02 <input type="radio"/>	ST185003HA03 <input type="radio"/>	ST185003HA04 <input type="radio"/>

ST038				
Durante os últimos 12 meses, com que frequência você teve as seguintes experiências na escola?				
<i>(Algumas experiências também podem acontecer na mídia social.)</i>				
<i>(Selecione uma resposta em cada linha.)</i>				
	Nunca ou quase nunca	Poucas vezes no ano	Poucas vezes no mês	Uma vez por semana ou mais
Outros alunos me deixaram de fora das coisas de propósito.	ST038Q03NA01 <input type="radio"/>	ST038Q03NA02 <input type="radio"/>	ST038Q03NA03 <input type="radio"/>	ST038Q03NA04 <input type="radio"/>
Outros alunos zombaram de mim.	ST038Q04NA01 <input type="radio"/>	ST038Q04NA02 <input type="radio"/>	ST038Q04NA03 <input type="radio"/>	ST038Q04NA04 <input type="radio"/>
Fui ameaçado por outros alunos.	ST038Q05NA01 <input type="radio"/>	ST038Q05NA02 <input type="radio"/>	ST038Q05NA03 <input type="radio"/>	ST038Q05NA04 <input type="radio"/>
Outros alunos tiraram de mim ou destruíram coisas que me pertenciam.	ST038Q06NA01 <input type="radio"/>	ST038Q06NA02 <input type="radio"/>	ST038Q06NA03 <input type="radio"/>	ST038Q06NA04 <input type="radio"/>
Eu apanhei ou fui empurrado por outros alunos.	ST038Q07NA01 <input type="radio"/>	ST038Q07NA02 <input type="radio"/>	ST038Q07NA03 <input type="radio"/>	ST038Q07NA04 <input type="radio"/>
Outros alunos espalharam boatos desagradáveis a meu respeito.	ST038Q08NA01 <input type="radio"/>	ST038Q08NA02 <input type="radio"/>	ST038Q08NA03 <input type="radio"/>	ST038Q08NA04 <input type="radio"/>

Fonte: Pisa/OCDE.

É importante ressaltarmos a complexidade de algumas perguntas e a gama de possibilidades de respostas perante ela, mas que são reduzidas a uma escala. O Pisa é destinado a estudantes de 15 anos, período em que, no Brasil e no Chile, os alunos estão ingressando no Ensino Médio ou estão no segundo ano do segmento. Com isso, questionamos: até que ponto um

jovem dessa idade consegue definir qual o significado e propósito da vida? Como aqueles que estão inseridos em um contexto de vulnerabilidade financeira, paterna, social e cultural se sentem perante tal pergunta? Como a escola pode agir perante a possível desestabilidade emocional? É responsabilidade da equipe escolar pensar e solucionar esses problemas?

Além disso, a justificativa de utilização das avaliações em larga escala para a melhora da qualidade do ensino e a (re)orientação do planejamento pedagógico implica em dialogarmos sobre os usos e apropriações dos resultados dessas avaliações. Por se tratar de um questionário em que não há identificação, é interessante pensarmos no repasse e na manipulação dos dados. Como solucionar problemas, na escola, de que não sabemos a origem? Ressaltamos, ainda, que as questões são fechadas; com isso, elas podem não ser fidedignas. Perguntar sobre a sua satisfação com a vida sem a possibilidade de responder de fato não é dar voz ativa aos sujeitos. Eles apenas são “medidos” com “réguas” pré-determinadas.

Nesse sentido, considerando as avaliações como instrumentos de políticas, como fator determinante para as reformas educacionais neoliberais e a influência do Pisa na criação desses contextos, autoras como Sudbrack e Fonseca (2021, p. 46) enfocam que:

[...] o monitoramento da reforma educacional global agrega, ainda, a responsabilização via de regra, atribuindo às escolas e docentes a obrigação/dever pelo resultado do processo avaliativo. Por esta via, vincula a aprendizagem aos incentivos financeiros ou sanções, sob a bandeira da meritocracia.

Ademais, essas ponderações não deveriam ser destinadas às instituições de ensino, pois implicam em uma sobrecarga ao docente que, em sua formação inicial, pode não ter sido preparado para isso, por se tratar de terapias/tratamentos e, conseqüentemente, necessitar de atendimento especializado. Ao transferir e gerar responsabilização às escolas pelos resultados e desconsiderando as especificidades, desvirtua-se o papel formativo que a avaliação pode ter, reduzindo-a a um instrumento de mensuração e controle, competição.

Considerações finais

Este capítulo objetivou investigar como a Autoavaliação Socioemocional/Espírito Santo-Brasil e o DIA/Chile materializam a avaliação das competências socioemocionais e qual o possível reflexo do Pisa na orientação desses instrumentos de políticas, sustentados na ideia da regulação emocional dos estudantes. Para tanto, foram apropriados os preceitos da análise crítico-documental, tendo como fontes primárias a Autoavaliação Socioemocional (Espírito Santo/Brasil), o DIA (Chile) e o Pisa.

As três avaliações são destinadas ao Ensino Médio/Educación Media e possuem aproximações e distanciamentos no que se refere às suas características. Em relação à Autoavaliação Socioemocional e ao DIA, há similaridades no que tange ao tempo de aplicação e ao propósito, sendo que ambos possuem uma avaliação no início (diagnóstica) e uma ao final (formativa), respectivamente. Entretanto, notamos que a Autoavaliação Socioemocional é um instrumento próprio e, no caso do Chile, o *Cuestionario Socioemocional* faz parte do DIA. Assim como o DIA, o Pisa também apresenta essas características, porém não como uma avaliação específica, mas, desde 2018, como Questionário de Bem-Estar. Isso nos indica que as políticas internacionais de avaliação das competências socioemocionais antecedem as políticas nacionais e/ou estaduais.

Percebemos que existe um discurso global sobre as competências socioemocionais, mas não se concretizou/materializou em uma avaliação. Assim, questionamos: por que o Pisa não aponta as avaliações das competências socioemocionais de maneira obrigatória e específica nos países participantes? Uma vez que, assim, não haveria a necessidade de os Estados terem mais uma avaliação que contempla as competências socioemocionais, haja vista que há uma influência desse organismo internacional nos contextos micro, o que reduziria o quantitativo de avaliações, não tendo uma sobreposição entre elas.

Também ressaltamos que as avaliações apresentam uma racionalidade interessante, uma vez que pensar na educação emocional é importante, principalmente nesse contexto pós-pandemia em que a saúde dos jovens foi diretamente afetada e a escola é o local em que eles passam boa parte

do seu tempo. Todavia, é necessário ponderar a linguagem utilizada, pois são avaliações destinadas a jovens, e, em alguns momentos, há complexidade em relação aos termos.

Outro ponto em comum em relação a essas avaliações é a influência de uma mesma matriz/eixo condutor, que pode ser justificada devido à influência do modelo *Big Five* (que não foi idealizado para definir competências e habilidades), criado por Francis Galton, que é um conjunto de cinco características ou grandes fatores da personalidade de um indivíduo: abertura a experiências, conscienciosidade, extroversão, neuroticismo e agradabilidade. Tal modelo é fortalecido pelo *Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional* (Casel), organização não governamental, liderada por um empresário da indústria cinematográfica, que se estabelece, desde 1994, como principal organização de reforma escolar no campo da aprendizagem social e emocional.

Destacamos, ainda, que há um movimento de inserção da tecnologia na realização e manipulação dos dados das avaliações em larga escala, posto que somente no caso da Autoavaliação Socioemocional e, em casos extremos, as provas são realizadas de maneira física. No mais, os estudantes fazem *login* em uma plataforma e realizam as avaliações dentro do tempo estipulado para cada uma delas.

Por fim, questionamos: quais são os usos e apropriações feitos em relação aos resultados das avaliações, sobretudo na correlação entre alunos, professores, gestão e famílias? Refletir sobre esse aspecto é fundamental, pois, para além do diagnóstico, é necessário um plano de ações para trabalhar com esses resultados, principalmente ao considerarmos o repasse de verbas públicas para a realização dos testes e o impacto que as avaliações educacionais em larga escala possuem na constituição de políticas educacionais na América Latina.

Referências

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. **Relatório Brasil no Pisa 2018** – Versão preliminar. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 05 dez. 2025.

BROOKE, N. **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

CERÓN, M. S.; CRUZ, F. M. S. C. Las evaluaciones estandarizadas: sus efectos en tres países latinoamericanos. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, [S. l.], v. 43, n. 1, p. 97–124, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27026416001.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2024.

CHILE. Ministerio de Educación. **Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar 2016–2019**. Santiago: Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, 2016. 48 p. Disponível em: https://www.revistadeeducacion.cl/revista_pdf/reveduc_375/files/assets/common/downloads/REVEDUC%20375.pdf. Acesso em: 05 dez. 2025.

CHILE. Ministerio de Educación. **Resolución Exenta n° 0618**. Aprueba Evaluación Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA). Santiago: Agencia de Calidad de la Educación, 2021a. Disponível em: <https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/documentos/rex618-04-10-2021.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2025.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. 10. ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1978.

DÍAZ, D. P. *et al.* Emo–empreendedores: Análisis crítico de un proyecto legislativo sobre educación emocional en Chile. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 32, 2024. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/8667>. Acesso em: 18 jun. 2024.

ESPÍRITO SANTO. **Diretrizes pedagógicas**. Vitória, ES: Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, 2023. 118 p. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/DIRETRIZES%20PEDAG%C3%93GICAS%202023%20NOVA%2002.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2025.

ESPÍRITO SANTO. **Guia Informativo** – Avaliações Externas no Espírito Santo. Vitória: Secretaria de Educação, 2022.

FERRER, G.; ARREGUI, P. **Sobre estándares y evaluaciones en América Latina**. Lima: Grupo de Trabajo Sobre Estándares y Evaluación; PREAL, 2006.

GOLEMAN, D. **Inteligencia emocional**. Barcelona: Kairós, 1995.

LE GOFF, J. **História e Memória**. 7. ed. Campinas Unicamp, 2013.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de Saúde Pública**, [S. l.], v. 29, p. 318–325, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/ff44L9rmXt8PVYLNvphJgTd/?format=html>. Acesso em: 06 fev. 2025.

POPKEWITZ, T. S. Pisa: números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares. Professorado. **Revista de Curriculum y Formación de Profesorado**, Granada, v. 17, n. 2, p. 47–64, 2013. Disponível em: <https://www.re-dalyc.org/pdf/567/56729526004.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2024.

SALOVEY, P. E.; SLUYTER, D. J. **Emotional development and emotional intelligence**: Educational implications. Nova York: Basic Books, 1997.

SANTOS, W. *et al.* Da relação com o saber às identidades da educação física: narrativas de estudantes do Ensino Médio. **Pro-Posições**, [S. l.], v. 31, p. e20190074, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/DpmkWp8r-QMsQdqqvJByXdn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2025.

SETTE, C.; P. TEIXEIRA, K. C. O que são as competências socioemocionais e como elas surgiram no contexto educacional. *In*: SETTE, C. P.; ALVES, G. (orgs.). **Competências socioemocionais**: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2021.

SILVEIRA, C. L. A.; ESQUINSANI, R. S. S. A gestão da educação nacional pela via do protagonismo das avaliações em larga escala do Pisa. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 40, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40602024000102005&script=sci_arttext. Acesso em: 20 jan. 2025.

SOUZA, T. T. *et al.* Promoção em saúde mental de adolescentes em países da América Latina: uma revisão integrativa da literatura. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S. l.], v. 26, p. 2575–2586, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/TNs4YyD4JNbmG49ZpNNmxhD/>. Acesso em: 17 jun. 2024.

SUDBRACK, M. E.; FONSECA, R. M. D. **As razões do Pisa**: Regulações transnacionais e indução de políticas educativas. Curitiba: Editora CRV, 2021.

UCZAK, L. H. **O preal e as políticas de avaliação educacional para a América Latina**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

VERGER, A.; FONTDEVILA, C.; PARCERISA, L. Reforming governance through policy instruments: How and to what extent standards, tests and accountability in education spread worldwide. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, [S. l.], v. 40, n. 2, p. 248–270, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330538877_Reforming_governance_through_policy_instruments_how_and_to_what_extent_standards_tests_and_accountability_in_education_spread_worldwide. Acesso em: 18 jun. 2024.

CAPÍTULO 5

CONSELHO DE CLASSE E AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO: IMPLICAÇÕES, TENSÕES E PROPOSIÇÕES

Ocimar Munhoz Alavarse¹

Valéria Aparecida de Souza Siqueira²

DOI: 10.52695/978-65-5456-164-8.5

Introdução

O Conselho de Classe constitui a instância escolar na qual, entre outras atribuições, são expressos julgamentos e são tomadas decisões relativas à aprendizagem dos estudantes, sobretudo no final do ano letivo, que influenciam, de modo objetivo, o fluxo escolar quando se decide sobre aprovação ou reprovação num ano escolar. Regulamentado por dispositivos legais, com algumas diferenças entre escolas, esse Conselho tem como função declarada acompanhar e discutir o rendimento acadêmico dos estudantes, além de promover ajustes no processo pedagógico. Pesquisas sobre seu funcionamento evidenciam tensões concernentes a essa instância no que tange à sua condução, na relação entre a equipe gestora e os professores e na relação entre professores, os quais, muitas vezes,

1 Universidade de São Paulo. E-mail: ocimar@usp.br.

2 Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: valeriasiqueira@servidor.uepb.edu.br.

são quase obrigados a alterarem as notas que eles tinham estabelecido para configuração de resultados de aprendizagem de seus estudantes, inclusive indicando divergências significativas entre os docentes.

Neste capítulo, procuramos problematizar que essas tensões e suas implicações para os sujeitos do processo escolar, no fundo, revelam aspectos inerentes às concepções de avaliação da aprendizagem e de sua prática, que podem também aludir a diferenças efetivas sobre o projeto educacional das escolas. Ademais, propriamente, quanto à avaliação da aprendizagem, pode-se encontrar menções a uma pretensa avaliação global do indivíduo — o estudante como um todo — mas que acaba por reforçar estereótipos com o agravante de serem subtraídos ou atenuados os julgamentos que deveriam estar baseados no desenvolvimento cognitivo — a aprendizagem de determinados conteúdos —, permutados ou combinados com um amplo leque de aspectos relativos a atitudes e comportamentos que, mesmo sendo importantes para o processo de aprendizagem, com ela não se confundem.

Não bastando, esses julgamentos decorrem não de uma formação em avaliação educacional, aliás lacunar ou inexistente na formação docente tanto inicial quanto continuada, mas de crenças e concepções construídas ao longo da trajetória pessoal de cada docente amiúde, reforçando uma noção meritocrática associada à avaliação para fins da excelência acadêmica como um traço histórico da escolarização sublinhado, por exemplo, por Perrenoud (1996).

Tem-se, então, configurado um quadro cujos desdobramentos se fazem sentir pelos estudantes, com marcas indeléveis, seja do ponto de vista simbólico, implicando em autoimagem, seja pelos registros escolares que os acompanharão de modo praticamente permanente, muitas vezes injustos ou inadequados. Ao questionar, sobretudo, os critérios avaliativos adotados pelos professores e apontar funções formativas ou somativas mais inclusivas, Dalben (1995, 2004, 2010), Mattos (2005) e Nadal (2012) analisam o papel do conselho de classe na gestão pedagógica, apontando como a prática avaliativa pode se distanciar dos princípios de equidade e transparência. Nesses termos, o conselho de classe pode cancelar ava-

liações realizadas pelos professores, conferindo-lhes caráter institucional, consagrando juízos que dificultam a implementação do que proferem as declarações oficiais quanto à aprendizagem de sucesso de todos os estudantes, como salienta Siqueira (2020).

Com efeito, no contexto brasileiro, a tensão entre a normatividade e a prática relativas ao conselho de classe demanda repensar suas funções e processos, com ajustes e reflexões sobre a aprendizagem. Para isso, uma proposição que se destaca é o conceito de “nota interpretada pedagogicamente”, por meio do qual a avaliação da aprendizagem de cada estudante seria ressignificada com critérios explícitos e coletivos, baseados em aspectos cognitivos relacionados ao objeto de avaliação, incentivando professores a refletir sobre suas práticas avaliativas, dando, também, transparência para os estudantes e, sobretudo, favorecendo um acompanhamento das trajetórias discentes lastreado, de fato, na dimensão pedagógica, sem prejuízo de outras que, sendo importantes, não se confundem com a aprendizagem, como os aspectos comportamentais ou de engajamento no processo escolar. A alternativa da nota interpretada pedagogicamente pode ensejar processos avaliativos com validade e fidedignidade, em condições de apoiar o uso de seus resultados para fins de acompanhamento dos estudantes, condição incontornável do sucesso escolar.

Avaliação do aprendizado: alguns delineamentos

A avaliação educacional, historicamente, é um campo de disputas, de intensos debates, mas também propício a transformações, especialmente no que tange à sua finalidade e sua concretização prática, ambas com expressivos efeitos no percurso formativo dos estudantes. Há que se observar que, no cenário educacional, poucas práticas mobilizam tantos sentidos quanto a avaliação do aprendizado realizada pelos professores. Ao mesmo tempo que representa uma atividade rotineira, que docentes desenvolvem cotidianamente, trata-se de uma ação que repercute em toda a dinâmica escolar; um elemento que estrutura o próprio cotidiano escolar, além de orientar calendários, definir rotas de ensino e a própria rota escolar dos alunos, que estão, continuamente, sujeitos ao juízo docente baseado em critérios, em geral, pessoais e pouco claros, acerca do desenvolvimento de suas ativi-

dades. Juízo que pode ser emitido tanto para apoiar o planejamento para o avanço do aprendizado quanto para legitimar hierarquias, determinando fortemente o destino dos estudantes por meio da aprovação e reprovação.

Em parte, essa situação das práticas avaliativas deriva do que Alavarse (2013) denominou de “paradoxo docente” para designar o fato de que professores — principais agentes avaliadores no contexto escolar —, em geral, carecem de formação específica e de um arcabouço teórico-técnico para desempenhar essa função, ao mesmo tempo que seu ingresso no exercício profissional tem como exigência uma formação inicial que os teria colocado em contato, ao menos teoricamente, com elementos da profissão. Contudo, uma das características mais comuns da profissão, independentemente do nível ou da etapa da escolarização, é justamente a de ser um avaliador. Assim, avulta essa lacuna ou insuficiência formativa dos docentes, o que não significa que todo e qualquer resultado avaliativo docente seja desprovido de consistência; o problema é que esse resultado acaba sendo mais fruto de uma empiria sem bases mais sólidas.

O julgamento de atividades discentes realizado pelos professores, consolidado em notas e em conceitos atribuídos periodicamente, tem efeitos permanentes e imprimem uma marca, a princípio, de dimensão pedagógica e administrativa, que se constitui aos poucos numa característica pessoal do aluno; uma marca que o acompanha durante todo o seu percurso de escolarização, com consequências concretas e simbólicas que repercutem em seus anseios escolares, acadêmicos, profissionais e pessoais, uma vez que os registros nos boletins escolares se constituem em uma espécie de credencial que o habilita para etapas posteriores ou o rotula como incapaz de avançar no percurso, ademais de influências em sua autoimagem (Bowers, 2019).

Na prática docente realizada no interior de escolas, observam-se distorções recorrentes no uso de critérios e instrumentos, como demonstram Airasian e Abrams (2003). Essa percepção é corroborada por estudos mais recentes (Brookhart *et al.*, 2016; Siqueira, 2017, 2020), ressaltando que elementos cognitivos que deveriam ser considerados para avaliar o domínio de um dado objeto de avaliação se confundem com julgamentos de ordem comportamental, afetiva ou disciplinar. Esforço, participação, assiduidade,

organização e até socialização são, frequentemente, convertidos em notas e conceitos — registros que definem o percurso escolar e que deveriam refletir, prioritariamente, o domínio de conhecimentos, habilidades e competências curriculares. Tal prática compromete a validade e a fidedignidade da avaliação, além de gerar julgamentos subjetivos que reforçam desigualdades e limitam o papel emancipador da escola. Brookhart (2013) acrescenta que as notas atribuídas pelo professor podem impactar a motivação e o engajamento do estudante, sem espelhar, necessariamente, a aprendizagem como se espera.

Em suma, a avaliação que se apresenta, amiúde, como do aprendizado acaba por ser sobre outros objetos que, embora relacionados e até mesmo como fatores associados positivamente ao aprendizado, não são idênticos ao aprendizado, ao domínio cognitivo referido na expressão usual “avaliação da aprendizagem”. O resultado geral não é o caos generalizado ou a inconsistência absoluta, justamente por conta da correlação positiva entre a dimensão cognitiva e esses outros fatores mencionados anteriormente. Entretanto, constatam-se resultados com alunos beneficiados por “pontos positivos” de bom comportamento e outros prejudicados pelo reverso.

Mas, se essa atribuição de notas e conceitos ranqueia a maioria dos estudantes efetivamente no domínio cognitivo, o principal obstáculo é que isso não conduz a uma qualificação pedagógica das notas e conceitos, isto é, não se tem, como regra geral, que professores saibam explicitar o que sabem seus estudantes com suas respectivas notas e conceitos. Daí a necessidade apontada de se colocar no horizonte a elaboração de notas com interpretação pedagógica que, ademais de lhes dotar de conteúdo pedagógico, forçosamente restituiria sua validade; quer dizer, uma nota no âmbito da avaliação do aprendizado denotaria um conteúdo relativo tão somente a esse aprendizado.

Conselho de classe: alguns delineamentos e pesquisa de campo

No quadro da avaliação da aprendizagem, o conselho de classe constituiu-se como uma instância formal escolar responsável pelo acompanhamento do rendimento de estudantes ao longo do ano letivo. Com encontros realizados bimestralmente em todas as etapas escolares, o conselho tem se

configurado como espaço de deliberação sobre o desempenho dos alunos, com base em critérios, geralmente, pautados menos no domínio cognitivo do objeto avaliado e mais em aspectos comportamentais e subjetivos dos estudantes. Essa abordagem, embora aventada como uma forma de considerar o aluno em sua totalidade, frequentemente mascara déficits de aprendizagem e impede uma compreensão aprofundada das reais necessidades de aprendizagem, como evidenciou Freire (2017) em trabalho fruto de investigação que acompanhou, de modo imersivo, por um longo período situações avaliativas numa escola pública da RME-SP.

O presente capítulo articula achados de pesquisas de doutorado e de pós-doutorado, que investigaram, primeiramente, as práticas avaliativas de professores em reuniões de conselho de classe em uma escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), a Escola Sol Nascente, e, em segundo lugar, a pesquisa de pós-doutorado, desenvolvida junto a professores e equipe gestora de outra escola pública da citada rede, identificada como Escola Ruanda.

Na primeira escola, a análise se concentra nos relatos de reuniões de conselho de classe desenvolvidas ao longo de dois anos, que foram observadas por um dos autores deste artigo e que revelaram as complexidades e os desafios enfrentados pelos educadores na atribuição de notas e conceitos, ademais de evidenciarem as limitações do conselho de classe em sua configuração atual.

A partir desses achados empíricos e em diálogo com a literatura, buscaremos demonstrar como a “nota interpretada pedagogicamente” — um conceito desenvolvido na segunda escola — pode oferecer, ao mesmo tempo, uma alternativa para ser utilizada pelo docente na avaliação do aprendizado de seus alunos em sala de aula, a fim de superar as fragilidades identificadas nos processos avaliativos conduzidos por ele e também de possibilitar uma transformação nos processos avaliativos concernentes ao Conselho de Classe, fortalecendo a sua transparência e focados no diagnóstico cognitivo do domínio de habilidades, uma forma de promover uma avaliação mais transparente, justa e, acima de tudo, focada na aprendizagem e no desenvolvimento integral dos alunos.

De acordo com Rocha (1986 *apud* Dalben, 2004), o conselho de classe tem origem no modelo escolar francês do pós-guerra, por volta de 1945, como forma de organizar colegialmente as decisões sobre a progressão dos alunos. No Brasil, esse conselho foi gradualmente incorporado às escolas públicas a partir da década de 1970, no contexto de reformas administrativas que buscavam democratizar a gestão e estabelecer mecanismos de participação.

Segundo Veiga (2007), o conselho de classe é um órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, que se fundamenta no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e no Regimento Escolar, com a intenção de analisar as ações educacionais e propor alternativas para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem. Ele difere de outras instâncias colegiadas por garantir a participação de todos os professores de uma turma, por se organizar de forma interdisciplinar e por ter a avaliação como foco principal, articulando, assim, diferentes segmentos da escola em torno da avaliação do aprendizado.

A existência do conselho de classe nas unidades escolares está respaldada por dispositivos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96), mas seu funcionamento prático revela tensões e ambivalências que extrapolam os marcos normativos, reduzindo-o a um ritual burocrático, centrado na homologação de notas e na aprovação ou reprovação de alunos (Dalben, 2010; Mattos, 2005), um fenômeno agravado pela fragilidade da formação docente em avaliação que, indiretamente, favorece processos de avaliação desprovidos de critérios claros e objetivos, definidos com base no que se espera como desempenho relativo ao objeto de avaliação.

Esse ritual burocrático é fortalecido e potencializado ainda pela influência de concepções de avaliação mais tradicionais, focadas em aspectos não cognitivos, muitas vezes pessoais, dos alunos. Tais concepções são forjadas ao longo da vida escolar, pessoal e profissional dos professores e tendem a fragilizar o processo de avaliação, transformando momentos coletivos, como os encontros de conselho de classe, em espaços que chancelam decisões individuais, de cunho pessoal dos professores, com forte impacto sobre a trajetória escolar dos estudantes.

Longe de ser apenas um espaço técnico e burocrático, o conselho de classe é também um campo simbólico no qual se materializam visões de ensino, aprendizagem, avaliação e de educação com juízos que decorrem dessas concepções, orientados por critérios individuais e difusos, nem sempre evidentes, tampouco relacionados ao objeto anunciado, como leitura, por exemplo. Antes, essa instância, não raras vezes, representa o espaço em que se confrontam notas, conceitos e percepções, as mais variadas, dos professores, que justificam, com base em critérios, invariavelmente subjetivos, as citadas notas e conceitos.

Nesses termos, a despeito dos predicados positivos anunciados para sua existência, essa instância faz emergir, alimenta e intensifica, mesmo que com a possibilidade de reversão, tensões entre profissionais da educação, especialmente pelas condições objetivas em que são realizadas suas reuniões, muitas vezes sem a devida preparação, com muitas tarefas com tempo reduzido para enfrentá-las, aspectos incrementados pela mencionada formação lacunar ou limitada em avaliação educacional.

Pode-se destacar, como ilustração, professores que são compelidos a alterar as notas que eles tinham estabelecido, ao longo do período letivo anterior às reuniões, a fim de estabelecer um “resultado de comum acordo” para acomodar posicionamentos da instância, como, por exemplo: para se aprovar um estudante, os docentes precisam apresentar “notas mais altas” ou, para se reprovar, notas mais baixas para expressar uma consistência que, na prática, não existe ou que, para existir, demandaria um tempo ou um processo de que não se dispõe.

Para Magnata e Santos (2015), apesar do potencial formativo, o conselho de classe ainda opera fortemente em uma lógica classificatória e seletiva voltada à função de certificação. Para os autores, o professor não deveria decidir sozinho pela aprovação ou reprovação do aluno e seria mais adequado envolver outros docentes. Mattos (2005), por sua vez, alerta que os julgamentos são subjetivos e com ausência de critérios claros que transformam o conselho em espaço de legitimação do fracasso escolar. A autora alerta sobre a “existência de uma orquestração de falas de professores que ratificam mutuamente suas impressões [...] constituindo-se numa decisão final sobre o sucesso ou o fracasso escolar” (Mattos, 2005, p. 215).

A análise de Oliveira e Medeiros (2018) atribui aos professores um julgamento baseado mais em fatores subjetivos e menos em critérios acadêmicos. Aspectos extraescolares são mais lembrados pelos professores do que aqueles relativos ao desenvolvimento escolar. Julgamentos construídos com base em categorias subjetivas, como “interesse”, “participação” e “comportamento”, repercutem diretamente nas decisões tomadas no conselho de classe, especialmente naquelas voltadas à aprovação/reprovação dos alunos, ponderam os autores. Essa abordagem evidencia que o conselho de classe é um fórum em que se formaliza o juízo docente, muitas vezes, baseado em percepções subjetivas, orientadas por fatores não cognitivos e não em critérios pedagógicos objetivos.

De acordo com Papi (2015), apesar do discurso de gestão democrática, os conselhos de classe ainda reforçam práticas hierárquicas e centralizadas na figura do professor, de modo que a avaliação realizada nessa instância não abrange a dimensão pedagógica do processo de ensino e aprendizagem, mas apenas os alunos e suas características pessoais. As interações entre os professores “as formas de diálogo [...] mais se caracterizam como relatos entrecortados” (Papi, 2015, p. 484). Opinião semelhante à de Silva Martins e Fernandes (2020, p. 2), para quem há um entendimento de que os conselhos de classe deveriam ser um espaço coletivo e pedagógico voltado para o aprimoramento da aprendizagem, entretanto eles têm sido utilizados como “instrumento de seleção dos alunos [...] estabelecendo o fracasso escolar”.

Embora os documentos normativos orientem a constituição do conselho de classe como espaço pedagógico coletivo voltado à análise qualitativa do aprendizado dos estudantes e à construção de estratégias de intervenção, os achados empíricos indicam que esse espaço tem sido amplamente burocratizado, esvaziado de sentido formativo e orientado por concepções e rara formação dos professores para avaliar. As reuniões de conselho de classe observadas durante dois anos evidenciaram um funcionamento muito diferente do que preconizam documentos oficiais, que dão conta de uma instância colegiada de reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Na verdade, o que foi observado é que essas reuniões são, muitas vezes, reduzidas a momentos formais de fechamento de notas, homologação de decisões já tomadas individualmente pelos professores ou espaços de julgamento moral dos estudantes, especialmente dos que apresentam dificuldades ou comportamentos considerados desviantes. A prática revela uma cultura de responsabilização centrada nos alunos e em suas famílias, negligenciando os fatores estruturais e pedagógicos que atravessam a trajetória escolar.

As reuniões do conselho de classe às quais se teve acesso, na escola Sol Nascente, mostraram-se, frequentemente, distantes de sua finalidade pedagógica, como evidenciado em Siqueira (2017). Transformado em palco de disputa entre diferentes visões de mundo dos docentes, notamos uma profunda desconexão entre o que preconizam documentos oficiais e escolares sobre o conselho de classe e a sua efetiva prática por ocasião da realização de tais reuniões.

Uma das principais fragilidades identificadas foi a tendência a valorizar comportamentos e atitudes em detrimento de uma análise de resultados cognitivos, como, inclusive, encontra-se em relatos de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) que participaram da pesquisa de pós-doutorado, na Escola Ruanda, e destacam discussões sobre participação, comportamento, assiduidade e esforço de cada aluno para efeito de atribuição de notas, secundarizando o domínio de conteúdos das disciplinas. Essa ênfase em aspectos não cognitivos leva a decisões de aprovação ou reprovação que nem sempre refletem o real aprendizado do estudante, mas, sim, a sua adequação a um perfil de comportamento desejável.

As observações evidenciaram que, na composição das notas e conceitos atribuídos aos estudantes, predominam fatores como participação, assiduidade, empenho e comportamento. Embora relevantes para o processo de ensino, tais elementos não constituem objeto direto da avaliação da aprendizagem e comprometem sua precisão. Aitken (2016) e Brookhart (2017) alertam para os riscos desse tipo de julgamento, que pode tanto desmotivar estudantes que demonstram aprendizagem, mas não são tidos

como esforçados, quanto beneficiar outros por sua postura, ainda que não tenham alcançado os objetivos de aprendizagem. Tais distorções derivam, em grande parte, das crenças docentes sobre ensino e aprendizagem, constituídas ao longo de sua trajetória escolar e profissional. Essas concepções, muitas vezes não problematizadas, funcionam como filtros de interpretação da realidade escolar e orientam as práticas avaliativas.

Na Escola Sol Nascente, indicava-se uma “escala imaginária” utilizada pelos professores em todas as reuniões do conselho de classe, na qual a aprovação ou a reprovação do aluno se colocava a partir de uma combinação de bom comportamento e nível de aprendizagem que permitisse a continuidade do trabalho docente no ano seguinte. Essa métrica, desprovida de critérios objetivos e pedagógicos, resulta em decisões arbitrárias e inconsistentes, que marcam indelevelmente, sob a forma de registros no boletim escolar, a trajetória escolar dos alunos. Casos de aprovação de alunos com baixo desempenho cognitivo, mas com bom comportamento, e de reprovação de alunos com potencial, mas com dificuldades disciplinares, são exemplos dessa prática.

Ademais de concepções que forjam a maneira de conceber o conselho de classe, há uma tensão entre o discurso oficial, que apregoa uma avaliação processual, diagnóstica e formativa sem entrar no mérito das definições dessas avaliações, e a realidade observada em praticamente 10 reuniões de conselho de classe. Prevalencia uma prática avaliativa derivada de um projeto pedagógico excludente, a serviço da verificação de um padrão de indivíduo desejável; por isso, seus critérios eram, sobretudo, de natureza subjetiva, em detrimento do diagnóstico de seu aprendizado, o que pode reforçar a exclusão, atuando pela manutenção das desigualdades sociais, transformando-as em desigualdade escolar, de desempenho e aprendizado, comprometendo o ideal de escola democrática.

Na segunda instituição investigada por ocasião do pós-doutorado, deparamo-nos com outra questão preocupante: a falta de transparência e de participação efetiva de todos os envolvidos. A pesquisa revelou a dificuldade de acesso dos pesquisadores às reuniões de conselho de classe, indicando que esses espaços são, muitas vezes, fechados e as decisões

já estão formalizadas antes mesmo da reunião. Essa falta de abertura impede uma discussão genuína e a construção coletiva de soluções pedagógicas, transformando o conselho em um mero endosso de decisões estabelecidas previamente.

Além disso, a ausência de uma formação adequada em avaliação para os professores reflete diretamente na qualidade das discussões desenvolvidas nos encontros de conselho de classe. A imprecisão conceitual, a dificuldade de estabelecer critérios claros e a dependência de juízos subjetivos comprometem a capacidade do conselho de realizar um diagnóstico preciso da aprendizagem e de propor intervenções eficazes. A solidão do professor na prática avaliativa, já conhecida, estende-se ao conselho, em que a falta de um referencial comum e de ferramentas adequadas, aliada ao predomínio de crenças pessoais, dificulta a colaboração e a troca de experiências entre os educadores.

Nota interpretada pedagogicamente: alternativa para avaliação do aprendizado

A pesquisa realizada na Escola Sol Nascente revelou um cenário complexo e, por vezes, problemático das práticas avaliativas desenvolvidas por professores. A ausência de formação específica em avaliação, tanto inicial quanto continuada, contribui para a prevalência de concepções e práticas que se apoiam em conhecimentos informais, experiências pessoais e subjetividades, evidenciados em diversos momentos, destacadamente naqueles do conselho de classe, passando por reuniões pedagógicas e de planejamento, além das falas dos professores nas entrevistas realizadas. A pesquisa de pós-doutorado, realizada posteriormente na Escola Ruanda por meio de instrumentos semelhantes de coleta de dados, mas também por meio da inserção de processos formativos e levantamentos de crenças que denominamos problematizações, revelou cenário semelhante em que lacunas formativas se tornam evidentes.

Nessa escola, cuja pesquisa se desenvolveu ao longo de um ano, diversas fragilidades na avaliação foram identificadas. Uma das mais recorrentes é a confusão entre objeto de avaliação e aspectos não cognitivos, como

comportamento, participação, esforço e assiduidade. Muitos professores atribuem notas e conceitos com base nesses elementos, em detrimento da aferição da proficiência do aluno. Relatos de bolsistas do Pibid que contribuíram com a coleta de dados apontam para situações em que a avaliação é utilizada como instrumento de controle e punição, com professores rotulando alunos e utilizando ameaças de perda de pontos por mau comportamento ou falta de tarefas, práticas que desviam a finalidade diagnóstica da avaliação e têm efeitos que se fazem sentir por toda a trajetória escolar do aluno, influenciando sua motivação e permanência na escola, práticas ensaísticas, improvisadas, que se distanciam de uma prática fundamentada teórica e tecnicamente.

A imprecisão na definição de critérios e de instrumentos de avaliação se repetiu na Escola Ruanda e revelou que muitos professores não possuem clareza sobre o que, de fato, estão avaliando e como estão fazendo isso. A atribuição de notas e conceitos, muitas vezes, baseia-se, tal como na Escola Sol Nascente, em uma “escala imaginária”, sem uma descrição pedagógica clara do que cada nível representa em termos de aprendizagem. Isso leva a inconsistências e a uma grande variabilidade nas práticas avaliativas dentro da mesma escola, onde cada professor desenvolve sua avaliação com métodos e procedimentos que julga adequados, sem uma reflexão aprofundada sobre a validade e fidedignidade de suas apreciações.

A resistência a testes padronizados e a uma avaliação mais objetiva também foi um ponto levantado na Escola Ruanda. Embora a literatura tenha, por vezes, polarizado o debate entre avaliações externas e internas, a pesquisa demonstrou que a avaliação interna, quando desprovida de rigor técnico e teórico, também apresenta limitações. A crença de que a avaliação deve ser “global” e “processual”, muitas vezes, serve como justificativa para a inclusão de critérios subjetivos, mascarando a ausência de um diagnóstico preciso da aprendizagem.

Nesse contexto, a nota interpretada pedagogicamente foi uma proposta que incorporamos na Escola Ruanda, durante a realização da pesquisa. Ela surge como uma alternativa promissora para mitigar as fragilidades que o processo avaliativo conduzido na escola apresentou. Essa

abordagem busca explicitar o que cada nota ou conceito representa em termos de habilidades e conhecimentos adquiridos pelo estudante em relação ao conteúdo da disciplina ou à área de estudo. Em outras palavras, não se trata apenas de informar quanto o aluno sabe, mas o que ele sabe e o que ele ainda precisa desenvolver.

No decorrer da pesquisa na Escola Ruanda, foi possível apreender equívocos conceituais entre “nota” e “conceito” por parte de muitos professores, que frequentemente os associavam, respectivamente, a uma avaliação quantitativa e qualitativa. No entanto, sabe-se que tanto a nota quanto o conceito podem se situar no campo da medida, se utilizados apenas para indicar a quantidade de conhecimento. A nota interpretada pedagogicamente, por sua vez, confere um sentido pedagógico a essa medida, transformando-a em um valor qualificado. Isso significa que a nota ou o conceito, além de expressarem uma quantidade de proficiência, passam a expressar qualidades, ou seja, as características pedagógicas do aluno que as recebe.

Aplicada sob a forma de oficinas, a criação de descrições pedagógicas de objetos do conhecimento por parte dos professores inspirou um levantamento mais rigoroso deles sobre a aprendizagem de cada aluno, facilitando a determinação de critérios de avaliação mais claros e objetivos. No lugar de impressões subjetivas ou de aspectos não cognitivos, o exercício da nota interpretada tem o potencial de direcionar o foco para o domínio do conteúdo e das habilidades esperadas.

Nesse sentido, em vez de um aluno receber um “7” em Língua Portuguesa, por exemplo, sem mais explicações, a nota interpretada detalharia que o aluno “demonstra compreensão de textos narrativos simples, mas ainda apresenta dificuldades na produção textual com coerência e coesão” (exemplo de descrição pedagógica de um dos professores participantes). Essa clareza permite que tanto o aluno quanto seus pais e os próprios educadores compreendam as lacunas de aprendizagem e as áreas que necessitam de mais atenção e intervenção pedagógica.

A experiência na Escola Ruanda, especialmente a oficina de descrição pedagógica de notas e conceitos, demonstrou o potencial dessa prática.

Embora desafiadora para os professores, que, pela primeira vez, dividiram essa atividade tradicionalmente solitária com seus pares, a iniciativa revelou a necessidade de suprir lacunas em seus processos de avaliação cotidianos. A dificuldade de especificar o que cada nota de 0 a 10 representava em termos de conhecimento e a tendência a agrupar as notas em três níveis (como os conceitos NS, S, P) evidenciaram a falta de clareza sobre o objeto de avaliação e a supervalorização de aspectos não cognitivos, como a oralidade e a participação, em detrimento da aprendizagem efetiva.

No entanto, a atividade também mostrou que, quando o objeto de avaliação era claramente definido, como no caso da fotossíntese em Ciências — objeto indicado por um grupo de trabalho em uma das oficinas —, a descrição pedagógica das notas se tornava mais precisa. Isso reforça a ideia de que a “nota interpretada pedagogicamente” não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas um catalisador para aprimorar a própria prática avaliativa do professor, forçando-o ou inspirando-o a refletir sobre o que realmente está sendo avaliado e como essa avaliação se alinha aos objetivos de ensino e aprendizagem.

Ao solicitar que o professor explicita o significado pedagógico de cada nota ou conceito, a nota interpretada estimula uma reflexão sobre o objeto de avaliação e os critérios utilizados, o que promove mais clareza e objetividade no processo avaliativo, direcionando o foco para o desenvolvimento cognitivo do aluno. A experiência da Escola Ruanda com a descrição pedagógica de notas e conceitos, embora inicial, já demonstrou o potencial de mobilizar as concepções dos professores e de desenvolver uma habilidade mais técnica e embasada teoricamente.

Desafios para o conselho de classe: transformar a prática avaliativa

Apesar de uma tradição aliada às condições objetivas de seu funcionamento levantarem obstáculos à proposição de que o conselho de classe seja uma instância que se integre a um projeto de alteração de práticas avaliativas, podem-se aventar algumas proposições ou problematizações que possam alimentar um projeto pedagógico visando ao sucesso esco-

lar, algo que demanda o uso de resultados de avaliação do aprendizado válidos e fidedignos, como se encontra de modo mais desenvolvido em Alavarse *et al.* (2022).

O conselho de classe, em sua concepção original, deveria ser espaço privilegiado de reflexão coletiva sobre o processo de ensino e de aprendizagem, no qual educadores pudessem analisar o desempenho dos alunos frente ao que foi efetivamente desenvolvido em sala de aula e propor encaminhamentos pedagógicos. No entanto, a pesquisa, especialmente na Escola Sol Nascente, mas também, em menor grau, na Escola Ruanda, revelou que, na prática, essa instância, frequentemente, desvia-se dessa sua finalidade pedagógica, tornando o conselho uma mera formalidade burocrática ou, pior, instância em que prevalecem julgamentos focados em características pessoais dos alunos.

Essas fragilidades evidenciam a necessidade urgente de uma transformação no conselho de classe que o resgate de sua função burocrática e o reposicione como espaço de apoio ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes. A inclusão da nota interpretada pedagogicamente nesse processo surge como um elemento catalisador para essa mudança, ressignificando o papel do conselho e promovendo uma cultura avaliativa mais transparente, justa e eficaz.

Atualmente, como demonstrado, o conselho de classe, frequentemente, perde-se em discussões outras que não são, necessariamente, relativas à aprendizagem. É possível que o conselho de classe, com o uso da nota interpretada construída coletivamente e aprimorada individualmente, possa tornar as reuniões dessa instância em algo verdadeiramente relevante pedagogicamente. A proposta é que, para cada disciplina, o professor não apenas informe a nota ou conceito, mas também detalhe o que essa nota representa em termos de habilidades e conhecimentos adquiridos e o que ainda precisa ser desenvolvido pelo estudante.

No lugar de um professor atribuir uma nota 6, por exemplo, em Matemática, o conselho, conduzido pela coordenação pedagógica, receberia, desse mesmo docente, indicações sobre o que o aluno é capaz de realizar em relação ao objeto do conhecimento avaliado, por exemplo: ele “domina

as operações básicas de adição e subtração, mas apresenta dificuldades na resolução de problemas que envolvem multiplicação e divisão”. Para se concretizar uma mudança dessa natureza, é fundamental que o formato da apresentação das informações no conselho de classe siga uma lógica diferente da que se apresenta atualmente. Algumas mudanças importantes que a coordenação pedagógica deve estimular no corpo docente:

1. Foco no desenvolvimento cognitivo: a discussão seria automaticamente direcionada para o aprendizado do aluno, suas lacunas e potencialidades, e não mais para questões comportamentais ou atitudinais.
2. Diagnóstico preciso e compartilhado: a nota interpretada oferece um diagnóstico muito mais preciso do que o aluno sabe e não sabe. Ao compartilhar essa interpretação com os demais professores, a equipe pedagógica teria uma visão mais completa e integrada do perfil de aprendizagem de cada estudante, permitindo a construção de planos de ação mais eficazes e personalizados.
3. Critérios explícitos e transparência: a exigência da nota interpretada estimularia os professores a estabelecerem critérios de avaliação mais objetivos, sobretudo porque seriam explicitados e com base suas práticas diárias. Isso se refletiria no conselho de classe, cujas decisões seriam embasadas em evidências de aprendizagem, e não em impressões subjetivas. A transparência do processo aumentaria a confiança de alunos e dos pais nas decisões tomadas.
4. Responsabilização pedagógica: ao explicitar o que cada nota/conceito significa, o professor assume mais responsabilidade pedagógica sobre o processo avaliativo. O conselho de classe se tornaria um espaço de colaboração e apoio mútuo, no qual os professores poderiam discutir estratégias de ensino, compartilhar boas práticas e buscar soluções conjuntas para os desafios de aprendizagem dos alunos.
5. Plano de ação personalizado: com um diagnóstico mais preciso e compartilhado, o conselho de classe poderia elaborar planos de ação individualizados para os alunos, com metas específicas e estratégias

pedagógicas direcionadas que se refletiriam, inclusive, nas decisões sobre aprovação/reprovação.

Considerações finais

Este capítulo buscou analisar as fragilidades das práticas avaliativas associadas, sobretudo, ao conselho de classe no contexto educacional com base nos dados empíricos de duas escolas, propondo a nota interpretada pedagogicamente como uma alternativa para transformar esse espaço em instância de apoio ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes. A partir da pesquisa de campo realizada nas escolas Sol Nascente e Ruanda, evidenciou-se que a ausência de formação adequada em avaliação, a subjetividade na atribuição de notas e a priorização de aspectos não cognitivos nas discussões ocorridas nos encontros de conselho de classe comprometem a finalidade diagnóstica e pedagógica da avaliação.

A nota interpretada pedagogicamente, ao explicitar o significado de cada nota ou conceito em termos de habilidades e conhecimentos, oferece um caminho para superar históricas fragilidades na avaliação conduzida por professores. Sua adoção pode direcionar o foco para o aprendizado do aluno, promover a transparência, estabelecer critérios claros e possibilitar um diagnóstico preciso e compartilhado entre os docentes da escola. Ao ser incorporada às atividades vinculadas ao conselho de classe, a nota interpretada transforma esses espaços em ambientes de discussão pedagógica, com decisões embasadas em evidências de aprendizagem e planos de ação personalizados para atender às necessidades individuais de cada estudante processualmente.

A transformação do conselho de classe não é apenas uma questão metodológica, mas de mudança cultural na área da avaliação; uma mudança que requer um esforço coletivo e de sensibilização do corpo docente, levado a refletir sobre a avaliação que realiza para — quem sabe? — transformá-la. A implantação da nota interpretada passa pelo diálogo e aproximação da equipe gestora ao corpo docente, respeitando suas concepções, buscando não as alterar pela formação tradicional, mas, sim, problematizar essas mesmas concepções a ponto de levá-los a refletir sobre as próprias práticas e decidir pela mudança.

Referências

- AIRASIAN, P. W.; ABRAMS, L. M. Classroom student evaluation. *In*: KELLAGHAN, T.; STUFFLEBEAM, D. L. (ed.). **International handbook of educational evaluation**. Part two: practice. Dordrecht: Kluwer Academic, 2003. p. 533–548.
- AITKEN, E. N. Grading and reporting student learning. *In*: SCOTT, S.; SCOTT, E.; WEBBER, C. F. (ed.). **Assessment in education: implications for leadership**. New York: Springer, 2016. p. 231–260.
- ALAVARSE, O. M. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 135–153, jun. 2013.
- ALAVARSE, O. M. *et al.* **Nossa obra pedagógica do gestor: desafios e alternativas da avaliação escolar**. São Paulo: Zapt, 2022.
- BOWERS, A. J. Report card grades and educational outcomes. *In*: GUSKEY, T. R.; BROOKHART, S. M. (ed.). **What we know about grading: what works, what doesn't and what's next**. Alexandria, VA: ASCD, 2019. p. 32–56.
- BROOKHART, S. M. Grading. *In*: MCMILLAN, J. H. (ed.). **Sage handbook of research on classroom assessment**. Thousand Oaks: Sage, 2013. p. 257–271.
- BROOKHART, S. M. **How to use grading to improve learning**. Alexandria, VA: ASCD, 2017.
- BROOKHART, S. M. *et al.* A century of grading research: meaning and value in the most common educational measure. **Review of Educational Research**, [S. l.], v. 86, n. 4, p. 803–848, dec. 2016.
- DALBEN, Â. I. L. F. **Trabalho escolar e conselhos de classe**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1995.
- DALBEN, Â. I. L. F. **Conselhos de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola**. Campinas: Papyrus, 2004.
- DALBEN, Â. I. L. F. Conselho de classe. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 16, n. 94, p. 58–62, jul./ago. 2010.
- FREIRE, L. R. S. C. **Concepções docentes sobre avaliação educacional no contexto de avaliações: um estudo em uma escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

MAGNATA, R. C. V.; SANTOS, A. L. F. Avaliação formativa da aprendizagem: a experiência do conselho de classe. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 768–802, set./dez. 2015. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3253>. Acesso em: 10 dez. 2025.

MATTOS, C. L. G. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 215–228, mai./ago. 2005.

NADAL, B. G. Cultura escolar e conselho de classe: gestão democrática do trabalho pedagógico? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 199–225, jan./jun. 2012.

OLIVEIRA, J. M.; MEDEIROS, C. C. C. Categorias do juízo professoral: entre interpretações, julgamentos e implicações. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 710–737, set./dez. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312018000300710&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 dez. 2025.

PAPI, S. O. G. Conselho de Classe: que colegiado é esse? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 480–518, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2931>. Acesso em: 10 dez. 2025.

PERRENOUD, P. **La construcción del éxito y del fracaso escolar**: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar. 2. ed. actual. Traducción de Pablo Manzano y Tomás del Amo. La Coruña: Fundación Paideia; Madrid: Morata, 1996. (Educa-ción Crítica).

SILVA, B. C. R.; MARTINS, A. G.; FERNANDES, C. C. P. Análise de dados estatísticos para tomadas de decisão em conselhos de classe. **Terræ Didática**, Campinas, v. 16, p. 1–7, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/td/article/view/8660629>. Acesso em: 10 dez. 2025.

SIQUEIRA, V. A. S. **Avaliações internas e externas**: concepções, tensões e articulações no trabalho avaliativo. 2017. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

SIQUEIRA, V. A. S. **Avaliação da aprendizagem de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental**: tensões, desafios, formação e alternativas. 2020. Relatório (Pós-Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2007.

CAPÍTULO 6

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E GESTÃO ESCOLAR: COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS DOS DIRETORES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO BRASILEIRO

Marco Wandercil¹
Valdirene Rodrigues Costa²
Paulo Sérgio Garcia³
Nonato Assis de Miranda⁴
Adolfo-Ignacio Calderón⁵
DOI: 10.52695/978-65-5456-164-8.6

Introdução

A educação pública tem ocupado posição central nas agendas políticas globais, especialmente em países comprometidos com o avanço de seus

1 Universidade de São Caetano do Sul (USCS).

2 Universidade de São Caetano do Sul (USCS).

3 Universidade de São Caetano do Sul (USCS).

4 Universidade de São Caetano do Sul (USCS).

5 Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). E-mail: professoradolfocalderon@gmail.com.

sistemas educacionais e com a promoção dos direitos humanos fundamentais (Unesco, 2018). Essa centralidade reflete a urgência em responder a desafios contemporâneos, como a redução das desigualdades sociais, a promoção do desenvolvimento sustentável e a garantia de direitos fundamentais, conforme estabelecido nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 das Nações Unidas (Unesco, 2015).

No cenário brasileiro, o sistema educacional tem experimentado mudanças significativas nas últimas décadas, caracterizadas por significativa expansão quantitativa acompanhada de desafios qualitativos persistentes. Segundo os dados mais recentes do Censo Escolar 2024, o Brasil registrou 47,1 milhões de estudantes matriculados em 179,3 mil escolas de Educação Básica, representando um dos maiores sistemas educacionais do mundo. Atualmente, 93,3% das crianças entre 6 e 10 anos estão matriculadas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais –, embora esse percentual tenha sofrido retrações durante a pandemia da Covid-19. Para os Anos Finais do Ensino Fundamental, a taxa de matrícula é de 97,7%, enquanto, no Ensino Médio (15 a 17 anos), esse índice cai para 81,2% (Brasil, 2025).

Entretanto, indicadores de desempenho escolar têm registrado resultados aquém do nível básico, tanto no sistema de avaliação nacional quanto nas avaliações internacionais (Ferrarotto, 2022; Soares; Santos, 2024). Essa realidade evidencia um paradoxo educacional brasileiro: a ampliação significativa do acesso à educação não tem sido acompanhada por melhorias proporcionais na qualidade da aprendizagem, configurando o que alguns pesquisadores denominam de “inclusão excludente” (Gentili, 1998).

Diante desse cenário de ampliação do acesso, porém com resultados de aprendizagem ainda abaixo do esperado, emerge um problema: como fortalecer a gestão escolar para influenciar a qualidade do ensino e da aprendizagem? Especificamente, quais conhecimentos e habilidades os diretores escolares precisam desenvolver para atuar efetivamente no processo formativo dos professores no contexto das avaliações da aprendizagem?

Este estudo tem como objetivo realizar uma revisão sistemática da literatura sobre as competências que os diretores escolares devem desenvolver para atuar efetivamente no processo formativo dos professores,

especificamente no contexto da avaliação da aprendizagem, considerando o marco normativo da BNC–Diretor Escolar e as demandas contemporâneas da educação brasileira.

Convém destacar que, em termos teórico–epistemológicos, o presente estudo se enquadra no campo da eficácia escolar, estritamente relacionado “com o alcance e superação, por meio da potencialização dos fatores intraescolares, dos objetivos essencialmente pedagógicos que se traduzem, de forma concreta, na aprendizagem dos alunos” (Calderón; Borges, 2020, p. 46). Nessa perspectiva, trata-se da “construção de uma escola eficaz, que não é nada mais do que uma escola que garanta a todas as crianças e aos jovens o real e efetivo direito à aprendizagem” (Calderón; Borges, 2020, p. 46).

Este capítulo está organizado em seis partes. A primeira apresenta a introdução, com o contexto, o problema de pesquisa, os objetivos e a relevância do estudo. A segunda parte traz a contextualização do tema, situando-o no cenário nacional e internacional e destacando as principais políticas públicas relacionadas. A terceira reúne a fundamentação teórica, dividida em quatro eixos: teorias de liderança educacional, paradigmas e abordagens contemporâneas de avaliação educacional, modelos de formação de diretores e gestão democrática. Na quarta parte, descreve-se a metodologia adotada, baseada em revisão sistemática da literatura. A quinta parte apresenta e discute os resultados, organizados em cinco dimensões centrais de competências dos diretores escolares. Por fim, a sexta parte apresenta as considerações finais, com a síntese dos principais achados e as implicações para as políticas públicas e para a formação de diretores no Brasil.

Contextualização do tema pesquisado

Embora haja vasta literatura sobre gestão escolar e avaliação educacional, a intersecção entre esses campos permanece pouco explorada, especialmente no que se refere aos conhecimentos necessários aos diretores para conduzirem processos avaliativos e formarem professores nessa área. Essa lacuna se insere em um cenário permeado por tensões

teórico-epistemológicas, presentes no campo da gestão, mas sobretudo na avaliação educacional e nas pesquisas sobre eficácia escolar, em que diferentes matrizes teóricas disputam interpretações sobre o papel, os usos e as consequências das avaliações externas (Calderón; Borges, 2020). Essa lacuna é ainda mais evidente no contexto brasileiro pós-implementação da Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar), em 2021, que estabeleceu novos parâmetros para a função diretiva, mas cuja operacionalização prática ainda demanda investigação e sistematização (Brasil, 2021).

A gestão escolar, especificamente o trabalho do diretor, tem ocupado lugar de destaque na agenda política educacional desde a década de 1990, com crescente reconhecimento de seu impacto na qualidade educacional (Mehta, 2020; Aranha; Oliveira, 2023). Nesse contexto, Miranda, Garcia e Veraszto (2020) destacam que o papel do diretor nas avaliações da aprendizagem é central e multifacetado, englobando tanto funções administrativas quanto de liderança pedagógica, atuando em frentes como: liderança e cultura avaliativa, apoio e orientação aos professores, integração da avaliação ao processo pedagógico e gestão de dados para tomada de decisões.

Estudos internacionais, como o relatório *Successful School Leadership* (Day; Sammons; Gorgen, 2020) e o Relatório Global de Monitoramento da Educação da Unesco, denominado de Relatório GEM 2024/5 (Unesco, 2024), evidenciam que a atuação dos diretores pode responder por até 27% da variação no rendimento dos estudantes, ficando atrás apenas do impacto dos professores entre os fatores controlados pela escola.

O Relatório Global de Monitoramento da Educação 2024/5 (Unesco, 2024) enfatiza o papel central dos líderes educacionais na condução das instituições de ensino e de suas equipes, ressaltando que, embora frequentemente negligenciados, esses profissionais exercem funções decisivas para o direcionamento adequado das políticas e práticas educacionais. O documento argumenta que há uma demanda crescente por lideranças qualificadas em todos os níveis escolares, sistêmicos e políticos, sobretudo diante dos persistentes desafios enfrentados pela educação. Nesse con-

texto, destaca-se que os líderes educacionais não devem ser compreendidos apenas como gestores administrativos, mas como verdadeiros agentes de transformação no processo educativo.

No contexto brasileiro, a implementação da Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar), em 2021, representa um marco na definição das competências necessárias para diretores escolares no Brasil. Esse documento estabelece parâmetros que auxiliam na formulação de políticas de formação, seleção e avaliação desses profissionais, alinhando-se às diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) (Brasil, 2014, 2021).

A BNC-Diretor Escolar fundamenta-se na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/1996), estabelecendo como princípios a liberdade de ensinar e aprender, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a valorização dos profissionais da educação escolar, a gestão democrática do ensino público e a garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1988, 1996, 2021).

Segundo o documento, o diretor escolar tem as seguintes atribuições principais: coordenar a elaboração e a execução da proposta pedagógica; garantir o cumprimento do plano de trabalho de cada docente; articular a escola com as famílias e a comunidade; conduzir ações destinadas à promoção da cultura de paz; tornar o ambiente seguro e pedagogicamente rico; garantir a participação dos profissionais da escola na elaboração do projeto político-pedagógico; e garantir a participação das comunidades escolar e local no conselho escolar (Brasil, 2021).

Apesar dos avanços normativos, os dados do Censo Escolar 2024 revelam uma lacuna preocupante na formação dos diretores escolares brasileiros: apenas 22,6% dos diretores no país possuem curso de formação continuada, com 80 horas no mínimo, em gestão escolar (Brasil, 2025). Esse dado evidencia a necessidade urgente de investimento em formação específica para gestão escolar e justifica a relevância de estudos que identifiquem as competências necessárias para o exercício efetivo da função diretiva.

Além disso, observa-se uma evolução positiva nas formas de acesso ao cargo de diretor escolar. O processo seletivo técnico aumentou significativamente, passando de 16,3%, em 2023, para 27,3%, em 2024, indicando uma tendência de profissionalização da gestão escolar (Brasil, 2025). Essa mudança reflete uma compreensão crescente de que a gestão escolar requer competências específicas que vão além da experiência docente.

As políticas públicas educacionais implementadas, em 2024, pelo Ministério da Educação ampliam as demandas sobre a gestão escolar. O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), que busca garantir que 100% das crianças estejam alfabetizadas até o 2º ano do Ensino Fundamental, demanda dos diretores competências específicas para coordenarem processos de formação docente e implementarem estratégias pedagógicas diferenciadas (Brasil, 2024).

O Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei nº 14.640/2023, com investimentos de R\$ 1,7 bilhão para fomentar 1 milhão de matrículas em tempo integral, exige dos gestores escolares habilidades para reorganizar tempos, espaços e currículos, além de coordenar equipes multidisciplinares (Brasil, 2023). Esses programas evidenciam a necessidade de diretores preparados para liderar transformações pedagógicas complexas e articular diferentes atores educacionais.

A relevância do nosso estudo fundamenta-se em três dimensões: política, prática e acadêmica.

a. Dimensão política

A BNC-Diretor Escolar (Brasil, 2021) representa um marco na definição das competências necessárias para diretores escolares no Brasil, estabelecendo parâmetros que auxiliam na formulação de políticas de formação, seleção e avaliação desses profissionais. Este estudo contribui para a operacionalização desses parâmetros no contexto específico da avaliação da aprendizagem, fornecendo subsídios para políticas educacionais alinhadas ao Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e às demandas contemporâneas da educação brasileira.

b. Dimensão prática.

Estudos internacionais evidenciam que a atuação dos diretores pode responder por até 27% da variação no rendimento dos estudantes, ficando atrás apenas do impacto dos professores entre os fatores controlados pela escola (Day; Sammons; Gorgen, 2020; Unesco, 2024). Compreender as competências necessárias aos diretores no contexto avaliativo pode, portanto, contribuir significativamente para a melhoria da qualidade educacional.

c. Dimensão acadêmica

A sistematização das competências e habilidades dos diretores escolares no contexto da avaliação da aprendizagem preenche uma lacuna na literatura especializada, integrando conhecimentos de campos tradicionalmente estudados separadamente e oferecendo um referencial teórico-prático para pesquisas futuras. O estudo contribui para o avanço do conhecimento científico na área de gestão educacional e avaliação da aprendizagem.

Nesse cenário de expansão do acesso à Educação Básica e de implementação de políticas educacionais que conferem centralidade à figura do diretor escolar, torna-se urgente compreender quais competências esses profissionais devem desenvolver para responder aos desafios da contemporaneidade. A articulação entre os objetivos estratégicos do sistema educacional, como o fortalecimento da aprendizagem e a promoção da equidade, e as práticas concretas de liderança pedagógica evidenciam uma lacuna no campo da pesquisa: a identificação sistemática dos conhecimentos e habilidades que capacitam os diretores a liderarem processos formativos no interior das escolas, particularmente no âmbito das avaliações da aprendizagem.

Fundamentação teórica

Teorias de liderança educacional: evolução e paradigmas contemporâneos

A compreensão das competências dos diretores escolares no contexto da avaliação da aprendizagem requer uma análise aprofundada das teorias de liderança educacional que fundamentam a prática gestora contemporânea. A liderança escolar, em sua dimensão mais ampla, transcende a simples administração de recursos e pessoas, assumindo um papel estratégico na mediação entre políticas educacionais, práticas pedagógicas e os processos avaliativos que visam à melhoria da aprendizagem (Cuesta; Moreno, 2021; Campos; Rolindo, 2022).

Historicamente, as concepções de liderança educacional passaram por distintas transformações. A abordagem burocrática e centrada no controle deu lugar a modelos mais participativos e distribuídos, refletindo as mudanças nas expectativas sociais sobre o papel da escola e de seus gestores. Nesse cenário, o diretor escolar é convocado a atuar como líder pedagógico, capaz de articular dimensões organizacionais, curriculares e avaliativas, promovendo uma cultura de aprendizagem voltada à equidade e ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Conforme discutido por Cuesta e Moreno (2021), o exercício da liderança educacional no contexto latino-americano exige competências específicas para enfrentar os desafios históricos e estruturais que marcam a região, como a desigualdade social, a fragmentação das políticas públicas e a fragilidade da cultura avaliativa nas escolas. Os autores argumentam que a formação de líderes escolares precisa integrar dimensões técnicas e ético-políticas, promovendo uma atuação crítica diante das prescrições externas e uma liderança comprometida com a transformação social.

Complementarmente, Campos e Rolindo (2022) destacam a importância da avaliação como um dos núcleos centrais da ação gestora. Segundo os autores, a liderança escolar eficaz no campo da avaliação demanda conhecimentos técnicos sobre instrumentos e processos avaliativos, bem como competências reflexivas e comunicativas que permitam dialogar

com professores, estudantes e famílias. A avaliação, nesse sentido, não se restringe à mensuração de resultados, mas deve ser concebida como um processo formativo que informa e transforma as práticas pedagógicas.

Ademais, a construção de competências dos diretores escolares implica compreender a avaliação como um processo coletivo e contextualizado, exigindo do gestor habilidades para interpretar dados, promover debates pedagógicos e estimular o uso ético e pedagógico das evidências de aprendizagem. Isso requer um novo perfil de liderança, fundamentado na escuta ativa, na mediação de conflitos e na promoção de espaços colaborativos de planejamento e reflexão.

Historicamente, a gestão escolar esteve ancorada em modelos administrativos empresariais, caracterizados por estruturas hierárquicas rígidas e foco na eficiência operacional (Lima, 2001). Esse paradigma, predominante até a década de 1980, concebia o diretor escolar como um administrador responsável pela manutenção da ordem institucional e pelo cumprimento de normas e regulamentos.

A transição para o conceito de liderança educacional representa uma mudança paradigmática fundamental. Bush (2007, 2008) distingue entre gestão e liderança, argumentando que, enquanto a gestão foca na manutenção e operação eficiente dos sistemas existentes, a liderança envolve influência, visão e transformação. Essa distinção é particularmente relevante no contexto da avaliação da aprendizagem, no qual os diretores devem atuar não apenas como gestores de processos avaliativos, mas como líderes capazes de promover culturas avaliativas orientadas à aprendizagem.

A literatura contemporânea sobre gestão escolar tem destacado a liderança pedagógica como um conceito central, concebido como a capacidade de influenciar positivamente as práticas de ensino e aprendizagem. Leithwood, Harris e Hopkins (2020) propõem uma abordagem que enfatiza o caráter relacional e transformador da liderança, diferenciando-a de modelos autoritários ou restritos à dimensão administrativa.

No contexto brasileiro, a BNC-Diretor Escolar incorpora essa perspectiva ao estabelecer que o diretor deve “coordenar a elaboração e execução

da proposta pedagógica” e “garantir o cumprimento do plano de trabalho de cada docente” (Brasil, 2021). Essas atribuições evidenciam a expectativa de que os diretores atuem como líderes pedagógicos, capazes de articular visões educacionais e mobilizar equipes em torno de objetivos comuns.

A teoria da liderança distribuída, desenvolvida por Spillane (2006) e posteriormente refinada por outros pesquisadores, propõe que a liderança não é uma propriedade individual, mas um fenômeno emergente que surge das interações entre líderes, seguidores e situações. Essa perspectiva é particularmente relevante para compreender o papel dos diretores na formação docente, uma vez que reconhece a importância de múltiplos atores no processo de liderança educacional.

Lagowska, Sobral e Tavares (2022) investigaram os efeitos conjuntos da liderança compartilhada e transformacional no desempenho de burocracias de nível de rua no setor educacional, encontrando evidências de que modelos colaborativos de liderança podem ser mais eficazes em contextos educacionais complexos. Esses achados sugerem que os diretores devem desenvolver competências para facilitar processos colaborativos de tomada de decisão, especialmente no contexto da avaliação da aprendizagem, em que múltiplos atores (professores, coordenadores, estudantes, famílias) possuem perspectivas e contribuições relevantes.

Avaliação educacional: paradigmas e abordagens contemporâneas

A avaliação educacional tem experimentado transformações conceituais significativas nas últimas décadas, evoluindo de uma perspectiva predominantemente classificatória e seletiva para abordagens mais formativas e inclusivas (Lagowska; Sobral; Tavares, 2022). Essa evolução refletiu mudanças mais amplas na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem e tem implicações diretas nas competências requeridas dos diretores escolares.

Fernandes (2021) identifica três paradigmas principais na avaliação educacional: o paradigma psicométrico, focado na medição e classificação; o paradigma educacional, centrado na melhoria dos processos de ensino e

aprendizagem; e o paradigma sociológico, que considera os contextos sociais e culturais da avaliação. Essa tipologia é útil para compreender as diferentes demandas que cada paradigma coloca sobre a gestão escolar.

O conceito de avaliação formativa, desenvolvido por Scriven (1967) e posteriormente refinado por Black e Wiliam (1998), enfatiza o uso da avaliação para melhorar os processos de ensino e aprendizagem durante seu desenvolvimento. Essa perspectiva requer, dos diretores escolares, competências específicas para promover culturas avaliativas orientadas à aprendizagem, nas quais o erro é visto como oportunidade de crescimento e o *feedback* é utilizado de forma construtiva.

Perrenoud (2013) argumenta que a avaliação formativa demanda uma transformação profunda nas práticas pedagógicas, requerendo, dos professores, novas competências para observar, interpretar e intervir nos processos de aprendizagem. Essa transformação, por sua vez, exige dos diretores escolares habilidades para formar e apoiar os professores no desenvolvimento dessas competências.

A implementação de sistemas de avaliação em larga escala no Brasil, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e avaliações estaduais, introduziu novas demandas para a gestão escolar. Ferrarotto (2022) observa que esses sistemas geram um volume significativo de dados que, frequentemente, não são adequadamente compreendidos e utilizados pelas equipes escolares.

Soares e Santos (2024) identificam que diretores brasileiros frequentemente carecem de formação específica para a análise de dados educacionais, resultando em interpretações superficiais ou equivocadas dos resultados de avaliações. Essa lacuna evidencia a necessidade de desenvolver competências específicas para gestão de dados e evidências educacionais.

Formação de diretores escolares: modelos e abordagens

A análise de modelos internacionais de formação de diretores escolares oferece perspectivas valiosas para compreender as competências

necessárias no contexto da avaliação da aprendizagem. O documento *Improving School Leadership*, da OCDE (2010), identifica quatro dimensões principais da atuação diretiva: apoiar, avaliar e possibilitar o desenvolvimento do trabalho docente; definir metas, avaliações e responsabilidades; gestão estratégica dos recursos; e sistema de liderança.

Essas dimensões são particularmente relevantes para o contexto brasileiro, no qual a BNC-Diretor Escolar estabelece competências similares. A dimensão de “apoiar, avaliar e possibilitar o desenvolvimento do trabalho docente” (Brasil, 2021, p. 3) alinha-se diretamente com o foco deste estudo na formação docente no contexto da avaliação da aprendizagem.

Miranda, Garcia e Veraszto (2020) e Garcia, Mielo e Wandercil (2023) destacam que, no Brasil, a formação inicial de professores, frequentemente, apresenta lacunas no campo da avaliação educacional, ampliando a importância do papel formativo do diretor nessa área. Contudo, os próprios diretores, muitas vezes, não recebem formação adequada sobre avaliação, criando um ciclo de deficiências formativas. Essa lacuna é ainda mais preocupante quando consideramos a complexidade das demandas contemporâneas da gestão escolar, incluindo a implementação de políticas, como o CNCA e o Programa Escola em Tempo Integral (Brasil, 2023, 2024).

Gestão democrática e participação da comunidade escolar

A gestão democrática constitui um princípio fundamental da educação brasileira, estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e reafirmado pela LDB de 1996 (Brasil, 1988, 1996). Esse princípio implica na participação da comunidade escolar nos processos de tomada de decisão, incluindo aqueles relacionados à avaliação da aprendizagem.

Honorato (2018) aponta que diretores de escolas em contextos vulneráveis precisam desenvolver estratégias específicas para engajar famílias com baixa escolaridade na compreensão e valorização dos processos avaliativos. Essa competência é particularmente relevante no contexto brasileiro em que as desigualdades socioeconômicas criam barreiras significativas para a participação familiar na vida escolar.

A capacidade de comunicar resultados de avaliações de forma acessível e mobilizar diferentes atores em torno da melhoria da aprendizagem constitui uma competência central dos diretores escolares. Essa competência envolve não apenas habilidades técnicas de interpretação de dados, mas também sensibilidade cultural e capacidade de adaptação da linguagem aos diferentes públicos.

A literatura internacional enfatiza a importância da “tradução” dos resultados avaliativos em linguagem acessível para diferentes *stakeholders*, incluindo professores, estudantes, famílias e comunidade local (Earl; Katz, 2006). O uso do termo não é meramente linguístico, mas envolve a contextualização dos dados em relação às realidades locais e às possibilidades de ação dos diferentes atores.

Metodologia

Este estudo adota o método da revisão sistemática da literatura, cuja escolha se justifica pela capacidade de sintetizar evidências científicas de forma criteriosa, transparente e replicável. A revisão sistemática permite mapear e analisar, de forma rigorosa, o estado do conhecimento sobre as competências dos diretores escolares no contexto da avaliação da aprendizagem, alinhando-se ao objetivo geral desta pesquisa.

A metodologia seguiu as diretrizes estabelecidas pelo *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA) (Moher, 2009), adaptadas para o contexto das ciências educacionais. Essa abordagem garante a transparência e a replicabilidade dos procedimentos metodológicos, contribuindo para a validade e confiabilidade dos resultados.

O recorte temporal compreende o período de 2014 a 2024, coincidindo com a vigência do atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024). Essa delimitação permite analisar a produção científica à luz das diretrizes e metas educacionais vigentes no Brasil, oferecendo uma perspectiva contextualizada dos avanços e desafios na área de gestão escolar.

Nesse intervalo, foi dada ênfase às publicações dos últimos cinco anos (2019–2024), considerando os impactos recentes da implementação da Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (Brasil, 2021) e

as mudanças decorrentes do cenário pós-pandêmico. A pandemia de Covid-19, além de evidenciar as brechas digitais (Anaya Figueroa *et al.*, 2021), introduziu novos desafios para a gestão escolar, incluindo a necessidade de adaptação a modalidades de ensino híbridas e remotas, ampliando as demandas sobre as competências dos diretores escolares (Rabello *et al.*, 2021).

A busca foi realizada em bases de dados e repositórios nacionais e internacionais, contemplando: Portal de Periódicos da CAPES; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); ERIC (*Education Resources Information Center*); *Web of Science*; *Scopus*; Portais do Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE); e repositórios de organismos internacionais, como UNESCO, OCDE e Banco Mundial.

Os descritores utilizados foram adaptados para cada base de dados, assegurando a padronização dos termos principais. A estratégia de busca combinou os seguintes termos: (competências OR habilidades) AND (“diretor escolar” OR “gestão escolar”) AND (avaliação OR “avaliação da aprendizagem”). Após a busca nas bases de dados e a seleção do material, foi realizada a análise dos textos e a sistematização das informações.

Resultados e discussão

Os dados do Censo Escolar 2024 oferecem um panorama atualizado da gestão escolar brasileira, revelando aspectos importantes para a compreensão das competências necessárias aos diretores escolares.

Tabela 1 – Perfil dos diretores escolares

Indicador	Valor
Gênero feminino	80,6%
Formação superior	91,4%
Formação em gestão escolar (mínimo 80h)	22,6%
Total de diretores	163.987

Fonte: Elaborado pelos autores (2025) a partir dos dados do Censo Escolar (Brasil, 2025).

A tabela 1 apresenta o perfil dos diretores escolares no Brasil com base no Censo Escolar de 2024. Nota-se uma expressiva presença feminina na função de direção (80,6%) e um elevado índice de formação superior (91,4%), o que indica um bom nível de escolaridade entre os gestores escolares.

Tabela 2 – Evolução das formas de acesso ao cargo de diretor escolar (2023–2024)

Forma de Acesso ao Cargo	2023 (%)	2024 (%)
Processo seletivo qualificado	16,3%	27,3%
Indicação/escolha da gestão	45,8%	39,6%
Concurso público específico	6,1%–8,0%	6,1%–8,0%
Processo eleitoral com participação da comunidade	13,9%	13,9%

Fonte: Elaborado pelos autores (2025) a partir dos dados do Censo Escolar (Brasil, 2025).

A tabela 2 mostra a evolução das formas de acesso ao cargo de diretor escolar entre 2023 e 2024. Observa-se um aumento significativo do percentual de diretores selecionados por processos seletivos qualificados (de 16,3% para 27,3%), o que indica uma tendência de valorização e transparência nos critérios de escolha. Ao mesmo tempo, houve uma redução nas indicações diretas pela gestão, que passaram de 45,8% para 39,6%, o que pode refletir a busca por maior profissionalização do cargo. O concurso público específico manteve-se estável, enquanto os processos eleitorais com participação da comunidade se mantiveram em 13,9%, sinalizando certa estabilidade nos mecanismos democráticos de escolha.

A partir da análise dos estudos sistematizados, identificaram-se cinco dimensões centrais de competências dos diretores escolares no contexto da avaliação da aprendizagem, discutidas à luz das evidências encontradas na literatura.

1) A liderança pedagógica desponta como eixo estruturante da atuação diretiva, com amplo consenso quanto à sua relevância para a consolidação de uma cultura avaliativa orientada à aprendizagem. Essa dimensão engloba

a capacidade do diretor de influenciar positivamente as práticas pedagógicas, promover visões compartilhadas sobre ensino e aprendizagem e mobilizar a equipe escolar em torno de objetivos educacionais comuns.

Day, Sammons e Gorgen (2020) demonstram, em estudo longitudinal com 20 escolas britânicas, que diretores com forte liderança pedagógica conseguem estabelecer culturas avaliativas mais coerentes e eficazes. No contexto brasileiro, Oliveira e Carvalho (2018) identificaram correlação positiva entre a liderança pedagógica dos diretores e o desempenho dos estudantes em avaliações externas.

Lagowska, Sobral e Tavares (2022) questionam a universalidade desse modelo de liderança, argumentando que sua eficácia depende significativamente do contexto socioeconômico e da autonomia concedida às escolas. No Brasil, onde diretores frequentemente enfrentam sobrecarga administrativa e limitações estruturais, a plena expressão da liderança pedagógica encontra barreiras significativas, como evidenciado por Martins (2019).

2) Gestão de dados e evidências, que se refere à habilidade do gestor para transformar informações diagnósticas em subsídios estratégicos para decisões pedagógicas e administrativas, conectando os resultados das avaliações aos processos de melhoria da escola.

A implementação de sistemas de avaliação em larga escala no Brasil, como o SAEB e as avaliações estaduais, gerou um volume significativo de dados que, segundo Ferrarotto (2022), frequentemente, não são adequadamente compreendidos e utilizados pelas equipes escolares. Essa realidade contrasta com contextos como o finlandês ou canadense, nos quais a cultura de uso de dados é mais consolidada e apoiada por formação específica.

Soares e Santos (2024) identificam que diretores brasileiros, frequentemente, carecem de formação específica para análise de dados educacionais, resultando em interpretações superficiais ou equivocadas dos resultados de avaliações. Além disso, a infraestrutura tecnológica, limitada em muitas escolas públicas brasileiras, representa barreira adicional para o desenvolvimento dessa competência.

3) Desenvolvimento profissional docente, relacionado à mediação da aprendizagem docente contínua, especialmente no que tange à construção de práticas avaliativas alinhadas às demandas do currículo e à formação integral dos estudantes. Enquanto a BNC–Diretor Escolar (Brasil, 2021) enfatiza a responsabilidade do diretor de coordenar o processo de formação continuada da equipe docente, autores como Kitazawa e Constantino (2022) argumentam que essa responsabilidade deve ser compartilhada com coordenadores pedagógicos e os próprios docentes, em uma perspectiva mais horizontal e colaborativa.

Miranda, Garcia e Veraszto (2020) e Garcia, Mielo e Wandercil (2023) destacam que, no Brasil, a formação inicial de professores, frequentemente, apresenta lacunas no campo da avaliação educacional, ampliando a importância do papel formativo do diretor nessa área. Contudo, os próprios diretores, muitas vezes, não recebem formação adequada sobre avaliação, criando um ciclo de deficiências formativas.

4) Comunicação e articulação com a comunidade. A atuação do diretor também exige capacidade de diálogo com a comunidade escolar, traduzindo os resultados das avaliações em linguagem acessível e mobilizando diferentes atores em torno da melhoria da aprendizagem.

No Brasil, onde a participação familiar na vida escolar enfrenta barreiras socioeconômicas e culturais significativas, essa competência assume contornos particulares. Honorato (2018) aponta que diretores de escolas em contextos vulneráveis precisam desenvolver estratégias específicas para engajar famílias com baixa escolaridade na compreensão e valorização dos processos avaliativos.

5) Gestão estratégica e integração curricular. Essa competência expressa-se na articulação entre as avaliações externas, o projeto político-pedagógico da escola e o currículo em ação. A literatura revela tensão significativa entre a autonomia escolar para definir currículos e práticas avaliativas e as pressões de sistemas padronizados de avaliação externa. Pont, Nusche e Moorman (2008) argumentam que diretores eficazes conseguem mediar essa tensão, preservando a identidade pedagógica da escola enquanto respondem às demandas externas.

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil introduziu novo elemento nessa equação, exigindo dos diretores competência para alinhar currículo, avaliação e formação docente em um contexto de mudança. Segundo o Censo Escolar (Brasil, 2025), apenas 37% dos diretores brasileiros relatam sentir-se preparados para liderar esse processo de alinhamento.

Tensões e contradições

A análise das cinco dimensões evidencia um campo de tensões entre duas racionalidades que atravessam a atuação dos diretores escolares: de um lado, uma lógica gerencialista, orientada por metas, indicadores e resultados mensuráveis, com forte apelo à eficiência e ao desempenho; de outro, uma abordagem formativa, ancorada em princípios pedagógicos, na valorização da autonomia docente e no compromisso com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Essa polarização não é nova, mas se intensifica no contexto contemporâneo em que políticas educacionais, frequentemente, oscilam entre mecanismos de responsabilização e discursos de equidade. A implementação de programas, como o CNCA e o Programa Escola em Tempo Integral, exemplifica essa tensão ao demandar dos diretores tanto o cumprimento de metas quantitativas quanto a promoção de transformações pedagógicas qualitativas (Brasil, 2024a, 2024b).

Cabe destacar que os dados do Censo Escolar 2024 revelam uma lacuna preocupante: apenas 22,6% dos diretores brasileiros possuem formação específica em gestão escolar (Brasil, 2025). Esses dados são ainda mais significativos quando consideramos a complexidade das competências identificadas neste estudo e as demandas crescentes sobre a gestão escolar. Mesmo diante dessas fragilidades, há uma evolução perceptível nas formas de acesso ao cargo, com o crescimento do processo seletivo técnico de 16,3% para 27,3% entre 2023 e 2024, indicando uma tendência de profissionalização da gestão escolar. Contudo, deve ser acompanhada por investimentos significativos em formação inicial e continuada dos diretores escolares.

Implicações para políticas públicas e formação de diretores

As evidências permitem propor diretrizes concretas para políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada de diretores escolares. A formação inicial deve contemplar cursos de especialização obrigatórios que integrem as cinco dimensões de competência identificadas, com currículos contextualizados e desenvolvidos em parceria com instituições de Ensino Superior. Já a formação continuada requer programas sistemáticos, com carga horária mínima anual, apoiados por comunidades de prática, plataformas digitais e estratégias híbridas.

Além da formação, recomenda-se a implementação de programas de mentoria e acompanhamento profissional para novos diretores, com uso de autoavaliação e monitoramento baseado em competências. Para orientar essas políticas, são sugeridos indicadores de desenvolvimento profissional, como o uso pedagógico de dados, a participação docente em formações, o apoio à inovação didática e o engajamento da comunidade escolar nas práticas avaliativas.

Recomenda-se ainda a revisão da BNC-Diretor Escolar para incluir competências específicas sobre avaliação da aprendizagem, a definição de critérios mínimos de formação para o exercício da função diretiva e a criação de uma carreira estruturada para gestores escolares. Tais medidas devem ser acompanhadas de financiamento adequado, investimento em infraestrutura tecnológica e criação de centros de formação de gestores em parceria com universidades.

Considerações finais

As cinco dimensões centrais de competências dos diretores escolares no contexto da avaliação da aprendizagem, liderança pedagógica, gestão de dados e evidências, desenvolvimento profissional docente, comunicação e articulação com a comunidade e gestão estratégica e integração curricular, refletem a complexidade e multidimensionalidade da função diretiva contemporânea, indo além da administração escolar tradicional. Os achados evidenciam que a atuação eficaz dos diretores no contexto da avaliação da aprendizagem demanda não apenas domínio técnico, mas

também sensibilidade pedagógica, capacidade de articulação e visão estratégica. Essa constatação reforça a necessidade de políticas de formação alinhadas a esse perfil multifacetado e contextualizado às realidades das escolas brasileiras.

Diante dos desafios, torna-se necessário pensar em modelos de liderança escolar que integrem as dimensões técnicas e éticas da gestão educacional, considerando o contexto concreto das escolas públicas brasileiras e seus desafios estruturais. O fortalecimento da liderança avaliativa passa, portanto, por uma concepção ampliada de gestão educacional que reconheça a avaliação como instrumento de emancipação pedagógica e não apenas de controle.

É fundamental reconhecer que as competências dos diretores escolares no contexto da avaliação da aprendizagem não são fins em si mesmas, mas meios para a promoção de uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva. O objetivo último é garantir que todos os estudantes tenham acesso a oportunidades de aprendizagem significativas e que as avaliações sejam utilizadas para promover, e não para excluir, o desenvolvimento integral dos educandos.

Referências

ANAYA FIGUEROA, T. *et al.* Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID- 19) y recomendaciones para reducirlas. **Educación**, [S. l.], v. 30, n. 58, p. 11-33, 9 abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.001>. Disponível em: <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/23568>. Acesso em: 05 dez. 2025.

ARANHA, R. S. L.; OLIVEIRA, S. S. B. Sistema de parceria público-privada na educação: estratégias mercantilistas para o ensino público de Manaus. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280051, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280113>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kPG-63W6mVbbpZH9htpdyMWQ/?lang=pt>. Acesso em: 05 dez. 2025.

BLACK, P.; WILLIAM, D. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969595980050102>. Acesso em: 05 dez. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 dez. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 dez. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 05 dez. 2025.

BRASIL. **Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar**. Brasília, DF: MEC; CNE, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170531-texto-referencia-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar&category_slug=-fevereiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 dez. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14640.htm. Acesso em: 05 dez. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 12.191, de 20 de setembro de 2024**. Brasília: **Diário Oficial da União**. Seção 1. Nº 184, segunda-feira, 23 de setembro de 2024. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/pdf/INPDFViewer.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2024**: Microdados do Censo Escolar da Educação Básica. Brasília, DF: INEP, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 05 dez. 2025.

BUSH, T. Educational leadership and management: theory, policy, and practice. **South African Journal of Education**, [S. l.], v. 27, n. 3, p. 391-406, 2007. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1150205.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2025.

BUSH, T. From management to leadership: semantic or meaningful change? **Educational Management Administration & Leadership**, [S. l.], v. 36, n. 2, p. 271-288, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1177/1741143207087777>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1741143207087777>. Acesso em: 05 dez. 2025.

CALDERÓN, A.-I.; BORGES, R. M. Avaliação em larga escala na Educação Básica: usos e tensões teórico-epistemológicas. *Revista Meta: Avaliação*, [S. l.], v. 12, n. 34, p. 28-58, mar. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v12i34.2281>. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/2281>. Acesso em: 05 dez. 2025.

CAMPOS, V. R. V.; ROLINDO, A. C. Liderança e gestão escolar: um olhar questionador sobre o conceito de liderança em educação na perspectiva filosófica de Espinosa. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 27, p. 1-15, 2022. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a5829>. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/5829>. Acesso em: 05 dez. 2025.

CUESTA, O. J. C.; MORENO, E. M. El concepto de liderazgo en los espacios educativos: alcances y límites de un término elástico. **Sophia**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. e1010, 2021. DOI: 10.18634/sophiaj.17v.1i.1010. Disponível em: <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/1010>. Acesso em: 5 dez. 2025.

DAY, C.; SAMMONS, P.; GORGEN, K. **Successful school leadership**. Reading: Education Development Trust, 2020.

EARL, L.; KATZ, S. **Leading schools in a data-rich world: harnessing data for school improvement**. Thousand Oaks: Corwin Press, 2006.

FERNANDES, D. **Avaliação, aprendizagem e currículo**: para uma articulação entre investigação, formação e prática. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2021. Disponível em: [https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/5528/1/Avaliac%C3%A7%C3%A7o%20aprendizagens%20e%20curri%C3%81culo-%20Para%20uma%20articulac%C3%A7%C3%A7o%20entre%20investigac%C3%A7%C3%A7o%20formac%C3%A7%C3%A7o%20e%20pra%C3%81ticas.pdf](https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/5528/1/Avaliac%C3%A7%C3%A7%C3%A7o%20aprendizagens%20e%20curri%C3%81culo-%20Para%20uma%20articulac%C3%A7%C3%A7o%20entre%20investigac%C3%A7%C3%A7o%20formac%C3%A7%C3%A7o%20e%20pra%C3%81ticas.pdf). Acesso em: 05 dez. 2025

FERRAROTTO, L. As Repercussões das avaliações externas em larga escala na organização do trabalho pedagógico: uma possibilidade de discussão a partir do estágio supervisionado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, p. 1-17, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698368536707>. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/edur/a/bcG7fqxT4NZSHfzvDWJyjt/?lang=pt>. Acesso em: 05 dez. 2025.

GARCIA, P. S.; MIELO, E. S.; WANDERCIL, M. Formação de professores em avaliação educacional: desafios e perspectivas. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. 00, p. 1-22, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v27i00.18004>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/18004/16929>. Acesso em: 05 dez. 2025.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

HONORATO, H. G. O gestor escolar e suas competências: a liderança em discussão. **Anais do III Congresso Iberoamericano de Política y Administración de la Educación**, p. 1-16. 2012. https://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/HerculesGuimaraesHonorato_res_int_GT8.pdf. Acesso em: 05 dez. 2025.

KITAZAWA, M. M.; CONSTANTINO, P. R. P. Perfil e competências dos diretores de escolas da educação profissional – um estudo exploratório sobre duas instituições no Estado de São Paulo. **Dialogia**, [S. l.], n. 41, p. 1-17, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5585/41.2022.21577>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/21577/9662>. Acesso em: 05 dez. 2025.

LAGOWSKA, U.; SOBRAL, F.; TAVARES, G. Joint effects of shared and transformational leadership on performance in street-level bureaucracies: evidence from the educational sector. **Public Administration Review**, [S. l.], v. 82, n. 6, p. 1042-1057, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1111/puar.13526>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/puar.13526>. Acesso em: 05 dez. 2025.

LEITHWOOD, K.; HARRIS, A.; HOPKINS, D. Seven strong claims about successful school leadership revisited. **School Leadership & Management**, [S. l.], v. n. 1, p. 5-22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13632434.2019.1596077>. Acesso em: 05 dez. 2025.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, P. **A experiência do diretor no atual modelo de gestão escolar**. 2019. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Administração das organizações educativas) – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, Porto, 2019.

MEHTA, Jal. Da burocracia à profissão: reconstruindo o setor educacional para o século 21. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S. l.], v. 14, 2020. DOI: 10.5380/jpe.v14i0.78849. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/78849>. Acesso em: 5 dez. 2025.

MIRANDA, N. A.; GARCIA, P. S.; VERASZTO, E. V. Avaliação em larga escala e seus efeitos na gestão escolar: a concepção dos diretores. **Revista da FAEBA**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 29, n. 57, p. 251-268, 2020. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n57.p251-268>. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/8283>. Acesso em: 05 dez. 2025.

MOHER, D. *et al.* Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. **PLoS Medicine**, [S. l.], v. 6, n. 7, p. 1-6, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosmedicine/article?id=10.1371/journal.pmed.1000097>. Acesso em: 05 dez. 2025.

OLIVEIRA, A. C. P.; CARVALHO, C. P. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 23, p. 1-18, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jshd86G9PYQYGJLpJZqpJdC/?lang=pt>. Acesso em: 05 dez. 2025.

PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** A escola que prepara para a vida. Porto Alegre: Penso, 2013

PONT, B.; NUSCHE, D.; MOORMAN, H. **Mejorar el liderazgo escolar**: políticas y prácticas. Paris: OCDE, 2008.

RABELLO, L. G. *et al.* Desafios da gestão escolar agravados em tempos de pandemia. **Interação – Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 100-124, 2021. DOI: 10.33836/interacao.v23i2.647. Disponível em: <https://periodicos.unis.edu.br/interacao/article/view/647>. Acesso em: 5 dez. 2025.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In: TYLER, R. W.; GAGNE, R. M.; SCRIVEN, M. (eds.). **Perspectives of curriculum evaluation**. Chicago: Rand McNally, 1967. p. 39-83.

SOARES, D. J. M.; SANTOS, W. Indicadores de avaliação de contexto e resultados educacionais no Ideb: uma análise das escolas estaduais de ensino médio no Espírito Santo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S. l.], v. 105, p. 1-26, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.105.5872>. Acesso em: 05 dez. 2025.

SPILLANE, J. P. **Distributed leadership**. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.

UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**: objetivos de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197> Acesso em: 05 dez. 2025.

UNESCO. **Relatório GEM 2024/5**: Liderança na educação: liderar para a aprendizagem. Paris: UNESCO, 2024. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391755_por. Acesso em: 05 dez. 2025.

UNESCO. **Transforming our world**: the 2030 Agenda for Sustainable Development. New York: United Nations, 2015. Disponível em: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>. Acesso em: 05 dez.

CAPÍTULO 7

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Ricardo Chaves dos Santos¹

Rodolfo Peres Lessi²

Felipe Ferreira Barros Carneiro³

Matheus Lima Frossard⁴

DOI: 10.52695/978-65-5456-164-8.7

Introdução

No âmbito do ensino e da aprendizagem, a avaliação se revela fundamental por estar intrinsecamente integrada ao currículo pedagógico, exigindo uma abordagem sistemática e reflexiva. Sua essência transcende a mera aplicação, verificação de desenvolvimento ou registro de resultados; ela deve ser um processo contínuo de ajuste e aprimoramento, visando a constante qualificação dos processos didáticos (Arredondo; Diago 2010).

1 Rede Municipal de Vera, MT, Brasil.

2 Rede Municipal de Sorriso, MT, Brasil.

3 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, ES, Brasil.

4 Universidade Federal de Mato Grosso, MT, Brasil. E-mail: matheusmlf1@gmail.com.

A avaliação com propósito formativo permite ao professor acompanhar o progresso de aprendizagem do aluno e, assim, reorganizar seu planejamento conforme as necessidades encontradas. Ela deve ir além do simples fato de aprovar ou reprovar, mas deve visibilizar as diversas formas de aprender (Villas Boas, 1998). Santos e Maximiano (2013) afirmam que a avaliação oferece subsídios valiosos para orientar os processos de ensino e de aprendizagem, permitindo acompanhar o desenvolvimento do aluno, a atuação do professor e o desempenho da escola. Arredondo e Diago (2010) reforçam que a avaliação serve como orientadora da prática pedagógica.

A disciplina de Educação Física, no âmbito escolar, integra-se à proposta curricular pedagógica e requer a avaliação dos alunos para identificar os saberes construídos, não construídos e em construção (Esteban, 1999). Embora exista uma variedade de instrumentos que podem auxiliar os professores nessa tarefa, muitos ainda enfrentam dificuldades para diversificar suas práticas avaliativas. Lacerda, Moura e Costa (2021) destacam que essa dificuldade está diretamente relacionada à falta de clareza na definição dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos na disciplina. Tal imprecisão, conforme Moura e Antunes (2014), torna o processo avaliativo na Educação Física escolar particularmente complexo, dificultando a determinação de critérios e instrumentos adequados.

Estudos de revisão da literatura sobre avaliação na Educação Física têm destacado a necessidade de pesquisas empíricas que dialoguem com o contexto escolar e apresentem possibilidades concretas de práticas avaliativas e/ou experiências pedagógicas em diferentes níveis de ensino (Santos *et al.*, 2018; Melo *et al.*, 2014; Novaes; Ferreira; Mello, 2014).

Santos *et al.* (2018) encontraram 12 artigos sobre avaliação na Educação Básica no período de 1932-2014; dentre eles, apenas quatro eram pesquisas empíricas que propõem/constroem possibilidades e/ou dão visibilidade a avaliações no contexto escolar. De modo semelhante, Melo *et al.* (2014) investigaram o período de 1990 a 2010 e encontrou 18 artigos. Desses, 10 denunciam as mazelas das práticas avaliativas realizadas pelo professor, sem evidenciar o que poderia ser feito. Já Novaes, Ferreira e

Mello (2014) mapearam o período de 1980 a 2012, e, dos 15 artigos encontrados, seis estudos abordaram o cotidiano escolar.

Embora as pesquisas anteriores tenham evidenciado a escassez de pesquisas empíricas e a falta de propostas avaliativas concretas na Educação Física escolar, ainda não se realizou uma revisão sistemática que contemple a produção científica da última década (2013–2023). Dado o impacto dessas críticas no campo acadêmico, supõe-se que tenham influenciado novas investigações com mais diálogo com o cotidiano escolar.

Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo mapear a produção científica da última década (2013–2023) sobre avaliação na Educação Física escolar, a fim de identificar e compreender os usos de técnicas e instrumentos avaliativos, buscando dar visibilidade a essas ferramentas para ampliar as possibilidades de avaliação no contexto escolar.

Os instrumentos e as técnicas de avaliação são ferramentas que auxiliam no processo de aprendizagem, oferecendo suporte para interpretar o percurso do aluno. No entanto, é essencial considerar a necessidade de diversificar os instrumentos, de modo que as análises proporcionem uma visão mais ampla, permitindo ao professor refletir e tomar decisões fundamentadas (Frossard; Santos, 2024).

Fuzi e Neto (2013) ressaltam que se restringir a um único instrumento de avaliação, devido à sua facilidade de uso, pode resultar em um julgamento fragilizado. Em sua pesquisa, destacam que provas e trabalhos estão entre os métodos avaliativos mais utilizados.

Por outro lado, Darido (2012) propõe o uso de diferentes instrumentos que contribuam para a análise do nível e das necessidades de aprendizagem dos alunos, como observações, provas, autoavaliações, gravações em vídeo, entre outros. Com o uso dessas ferramentas, a avaliação em Educação Física amplia seu foco, deixando de se restringir somente ao domínio motor ou à observação da participação com ênfase na dimensão atitudinal.

De modo semelhante, Maciel, Lopes e Santos (2021) destacam que os professores de Educação Física utilizam, com mais frequência, a observação e a autoavaliação em comparação às provas escritas e orais na

Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Já a pesquisa de Aquino *et al.* (2020) cita que os professores de Educação Física avaliam os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por meio da participação. No entanto, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, já se utiliza a prova escrita. Os autores destacam que uma avaliação restrita apenas à participação deixa de contemplar diversos aspectos de igual importância, limitando, assim, a função da disciplina.

Betti e Zuliani (2002) sugerem a utilização de instrumentos formais, como fichas de observação ou anotações assistemáticas, para conferir mais rigor ao processo avaliativo. Destacam ainda a importância de alinhar os instrumentos e as exigências ao desenvolvimento dos alunos e ao conteúdo ministrado, além de informar previamente os estudantes sobre quando serão avaliados e quais aspectos serão considerados na avaliação.

Diante disso, este estudo se torna relevante para investigar e dar visibilidade a diferentes instrumentos de avaliação, ampliando as possibilidades avaliativas no contexto escolar. Considerando que cada estudante possui formas próprias de aprender, é essencial diversificar os métodos avaliativos para identificar tanto seus avanços quanto suas dificuldades.

Metodologia

Este estudo empregou a revisão sistemática como método, visando à seleção, à análise e à síntese de evidências científicas relevantes (Galvão; Pereira, 2014). Por meio da análise de dados descritivos, essa abordagem qualitativa permitiu uma compreensão contextualizada e aprofundada das questões educacionais, oferecendo subsídios para informar práticas pedagógicas e orientar futuras investigações.

Para delimitar o escopo da revisão, estabelecemos como pergunta norteadora da pesquisa: quais instrumentos de avaliação são propostos nos estudos de Educação Física escolar?

As buscas foram conduzidas pela base de dados do Portal de Periódicos Capes. Na busca inicial, foram utilizados os descritores “educação física” e “avaliação” que deveriam constar nos títulos dos artigos. Consideramos as

cognatas do descritor “avaliação” na busca. Para garantir a qualidade das pesquisas selecionadas, optou-se restritamente por artigos publicados em revistas. Como critério de inclusão, considerou-se o recorte temporal de 2013 a 2023.

O portal de Periódicos Capes foi selecionado devido à sua ampla cobertura, indexando as principais revistas brasileiras que veiculam artigos relacionados à Educação Física escolar. Além disso, outras revisões bibliométricas e sistemáticas abordando o mesmo tema, como as conduzidas por Santos *et al.* (2018) e por Lacerda, Moura e Costa (2021), investigaram os intervalos temporais de 1932–2014 e 2007–2017, utilizando as bases de dados *Web of Science*, *Scopus*, *Scielo* e *Lilacs* como fonte de busca. Contudo, é importante ressaltar que uma extensa gama de textos contribuintes para o diálogo nesse campo de estudo ainda não foi submetida à análise abrangente.

Realizou-se a busca inicial, totalizando 235 artigos cujas referências foram selecionadas e exportadas no formato *RIS* e integrada ao gerenciador de referências *JabRef*. Identificamos, na triagem inicial, 42 duplicações que foram removidas. Posteriormente, realizou-se uma filtragem manual que resultou na exclusão de artigos que não apresentavam os descritores no título, sendo 103 artigos excluídos.

Ainda no processo de seleção das fontes, foi realizada a leitura dos 90 resumos, permanecendo apenas os artigos que debatiam sobre avaliação do ensino e da aprendizagem na Educação Física escolar. Um artigo que discutia a avaliação em larga escala foi excluído, conforme o critério estabelecido; outros 57 artigos abordaram o Ensino Superior e/ou a avaliação docente e também foram excluídos. Chegou-se a um total de 32 estudos relacionados à Educação Física escolar, sendo essa a nossa amostra final apresentada no quadro 1.

Quadro 1 – Artigos sobre avaliação na
Educação Física escolar (2013–2023) (continua)

Ano	Título	Autoria
2023	Avaliação e planejamento participativo na dinâmica curricular da Educação Física escolar	Venâncio e Neto
2023	Educação física escolar em tempos de pandemia: percepções de professores da rede pública de Porto Velho acerca do processo de avaliação	Silva <i>et al.</i>
2023	Avaliação na educação física: percepção docente sobre uma planilha de observação na educação infantil	Arruda <i>et al.</i>
2022	Teoria desenvolvimental e a avaliação nas aulas de Educação Física	Barbosa <i>et al.</i>
2022	Avaliação na Educação Física escolar: discussões a partir da formação de professores	Retamal <i>et al.</i>
2022	Avaliação da aprendizagem em educação física sob a perspectiva da dimensão conceitual	Gordo, Furtado e Luz Souza
2018	Avaliação emancipatória do ensino médio politécnico: experiências etnográficas na Educação Física	Silva e Silveira
2021	Dimensão procedimental na avaliação da aprendizagem em educação física escolar	Gordo, Furtado e Newar
2021	Práticas de avaliação de professores de educação física na educação infantil em um município da região oeste do Paraná	Mendes e Garcia
2021	Possibilidades de intervenção e de avaliação em Educação Física Escolar no ensino remoto: parceria colaborativa por meio do PIBID	Santos <i>et al.</i>
2021	Percepção dos acadêmicos acerca das práticas avaliativas nas aulas de Educação Física no ensino médio	Santos, Júnior e Filho
2021	Percepção docente sobre práticas e instrumentos de avaliação na Educação Física	Maciel, Lopes e Santos
2021	Avaliação em educação física escolar: novos ou velhos parâmetros?	Souza e Rezende
2020	Avaliação nas aulas de educação física: anos iniciais do ensino fundamental	Alves e Rocha

Quadro 1 – Artigos sobre avaliação na Educação Física escolar (2013–2023) (continua)

2020	Práticas corporais de aventura na educação física espanhola: um estudo com foco na metodologia e na avaliação	Inácio e Baena-Extremera
2020	Avaliação em educação física escolar sob a ótica de docentes do ensino fundamental	Aquino <i>et al.</i>
2020	Avaliação da aprendizagem na educação física escolar: caminhos percorridos e desafios atuais	Mendes e Barbosa-Rinaldi
2019	Processo avaliativo utilizado pelos professores do ensino médio nas aulas de educação física da rede estadual de ensino de Santa Rosa do Sul/SC	Santana e Ferreira
2019	Avaliação da aprendizagem: reflexões dos professores de educação física na educação básica	Fernandes <i>et al.</i>
2019	Instrumentos e critérios no processo de avaliação em Educação Física escolar: “Errar é humano”, mas é fonte de aprendizagem	Venancio e Sanchez Neto
2019	Avaliação na educação física escolar: Analisando as experiências das crianças em três anos de escolarização	Santos <i>et al.</i>
2018	Avaliação na Educação Física escolar: Entre o prescrito e o vivido	Matsumoto e Ayoub
2018	Avaliação e registro no currículo cultural da Educação Física	Muller e Neira
2018	Avaliação da Educação Física na educação básica: diálogos com alunos de sete universidades federais	Paula <i>et al.</i>
2018	A avaliação na educação física escolar: um estudo com professores da rede pública do estado de São Paulo	Silva <i>et al.</i>
2017	Educação Física: Avaliação das competências motoras em alunos de seis anos, do primeiro ano de escolaridade	Quitério <i>et al.</i>
2015	Métodos de avaliação da aprendizagem na educação física escolar do município de Parintins	Duarte e Monteiro
2015	A educação do MST e a relação com o estado: análise a partir da avaliação em educação física na escola nova sociedade	Calheiros e Souza

Quadro 1 – Artigos sobre avaliação na
Educação Física escolar (2013–2023) (conclusão)

2015	Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular	Santos <i>et al.</i>
2014	Aprendizagem técnica, avaliação e educação física escolar	Moura e Antunes
2014	Matriz de referência para avaliação cognitiva na dimensão sociocultural da educação física escolar	Junior
2013	Avaliação na educação física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular.	Santos e Maximiano

Fonte: Os autores.

A avaliação dos dados envolveu a leitura na íntegra dos artigos, por meio da qual foram identificadas as técnicas e os instrumentos de avaliação apresentados nos textos e tabulados em uma planilha do *Excel*. A tabulação dos dados permitiu uma análise interpretativa com o objetivo de reconhecer padrões, tendências e conexões entre os diferentes instrumentos de avaliação abordados nos estudos.

Resultados e discussão

Diante dos 32 artigos analisados, identificaram-se diversos instrumentos que auxiliam o docente na avaliação da Educação Física escolar, totalizando 243 instrumentos mencionados pelos autores. Este estudo tem como objetivo evidenciar todos os instrumentos citados, sejam eles rememorados, visibilizados, propostos ou criticados, mostrando as possibilidades que a Educação Física escolar oferece dentro desse contexto. Esses instrumentos foram organizados em 13 categorias, sendo indicado o número de vezes que foram citados e o quantitativo de artigos que abordam cada um deles, conforme apresentado no quadro 2.

Quadro 2 – Categorias e tipos de instrumentos de avaliação em Educação Física (continua)

Categoria	Instrumentos	Artigos
Observação e registro	Anotações/registros (6), <i>checklist</i> (1), escala de apreciação (2), ficha de avaliação atitudinal (1), ficha de observação (4), folha de observação de tarefas (1), observações (17), planilha de observação (3), registro da atitude (1), registro da frequência/participação (4), registro em fichas individuais (3), registros de incidentes críticos (1), rubrica (2).	22
Prova teórica escrita	Atividades/provas teóricas (10), prova discursiva (11), prova objetiva (7), testes de conhecimento por escrito (1).	19
Autoavaliações	Autoavaliação (13), Autoavaliação do aluno (4), autoavaliação do professor (5), avaliação pela escala de satisfação (1).	18
Trabalhos de pesquisa e apresentações	Exposição de trabalhos (3), interação com tarefas realizadas em casa (1), pesquisa (2), preenchimento coletivo de glossário (1), projetos (1), seminários (4), trabalhos em sala de aula (7), trabalhos escritos (individual/grupo) (4), trabalhos teóricos (4).	17
Instrumentos de avaliação motora e física	Avaliação antropométrica (1), avaliação de êxito (1), avaliação do gesto técnico (2), bateria teste MO-BAK (<i>Motorische Basiskompetenzen</i>) (1), circuito de exercício contra o relógio (1), ficha de desempenho (1), ficha de trabalho para anotar os erros e acertos (1), prova prática (12), testes de mensuração da capacidade física (8), trabalhos práticos individuais ou em grupos (2).	15
Avaliações orais	Áudios (1), chamada oral (temática) (3), debates (2), fóruns de discussões (2), entrevistas (1), jogos de perguntas e respostas (1), narrativas orais individuais (1), prova oral (8), rodas de conversa (5).	14
Diários, cadernos e portfólio	Cadernos de registro (3), diários de campo, de bordo, de classe, de curso, do professor e/ou do aluno (9), portfólios (4), produção de texto (3).	12
Relatórios escritos	Atividades pedagógicas escritas (2), pareceres descritivos (1), registros em aula (1), relatórios (7).	10
Fotos e vídeos	Análise compartilhada de imagens e vídeos (1), filmagens (5), material imagético (1), portfólio em formato de vídeo (1), registros fotográficos (4).	08

Quadro 2 – Categorias e tipos de instrumentos
de avaliação em Educação Física (conclusão)

Questionários	Questionário diagnóstico (2), questionário <i>online</i> (1), questionários (3).	05
Desenhos e maquetes	Construção de brinquedo (1), desenhos (4), construção de modelos e maquetes (1).	05
Mapas e gráficos	Interpretação de gráficos (1), mapa conceitual (2), síntese por meio de tabelas, gráficos, figuras e mídias (1).	03
Plataformas <i>online</i>	Atividades em plataformas <i>online</i> (4), jogos <i>online</i> (1), <i>software</i> para lançar os conceitos (1).	03

Fonte: Os autores.

Conforme observado na tabela acima, percebemos, por meio dos artigos analisados, que há uma diversidade de instrumentos que possibilitam avaliar o aluno, considerando a exploração de aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais. Destaca-se ainda que é importante o professor analisar qual ferramenta pode ser mais adequada para atingir seu objetivo. Ressalta-se que o uso de diferentes instrumentos de avaliação permite ao professor identificar possíveis lacunas; ampara o docente para buscar novas estratégias para promover uma aprendizagem de qualidade.

Observação e registro

Dos 32 artigos analisados, 22 destacaram a observação e registros como técnica e instrumento para avaliação na Educação Física escolar. Mendes e Garcia (2021) ressaltam que a observação e a ficha individual são instrumentos muito utilizados pelos professores de Educação Física na Educação Infantil, com o intuito de observar o desempenho motor, cognitivo e afetivo de acordo com a faixa etária servindo como avaliação diagnóstica.

De forma complementar, Duarte e Monteiro (2015) destacam que a observação é usada pelos professores como forma de avaliar a participação, assiduidade e êxito nos trabalhos, sejam eles de caráter teórico ou prático. Mas destacam que deve haver um olhar sensível por parte do professor durante as atividades desenvolvidas pelo aluno. É importante destacar

que a observação, por si só, não constitui um instrumento de avaliação, a menos que esteja acompanhada de critérios previamente definidos e de um registro sistemático das informações.

Nesse sentido, Inácio e Baena-Extremera (2020) ressaltam que a folha de observação, quando alinhada aos objetivos de ensino e às competências específicas do conteúdo, configura-se como um recurso eficaz. Os autores recomendam que sua aplicação seja orientada por uma estratégia clara, focalizando a observação de um estudante ou de pequenos grupos, de modo a garantir a qualidade e a utilidade dos dados produzidos. Maciel, Lopes e Santos (2021) reforçam essa ideia ao afirmarem que a observação, quando acompanhada de registros, fornece ao professor informações que podem ser utilizadas ao longo do processo de ensino.

Partilhando dessa percepção, os autores Gordo, Furtado e Newar (2021) propõem um protocolo avaliativo baseado nas habilidades e competências da BNCC, que serve como diagnóstico para orientar intervenções do professor. Essa ferramenta permite registrar o rendimento dos alunos sobre o conteúdo trabalhado, sendo possível ser adaptada à realidade de cada docente no que pretende avaliar.

Nossos resultados são semelhantes aos de Santos *et al.* (2014), Darido (2012) e Mendes *et al.* (2012) ao evidenciarem que a observação continua sendo uma das principais formas de avaliar os alunos nas aulas de Educação Física. Entendemos que a observação para avaliação da aprendizagem requer definição prévia do que se quer observar, os critérios e registro sistemático. Essa técnica pode auxiliar principalmente na percepção de critérios atitudinais/comportamentais e procedimentais/práticos.

Prova teórica escrita

A análise dos artigos permitiu identificar 19 trabalhos que destacaram essa categoria. A prova teórica escrita é um dos instrumentos tradicionais mais utilizados por professores de diferentes disciplinas, sendo uma ferramenta que busca verificar o conhecimento transmitido em sala de aula, avaliando o que o aluno aprendeu em relação aos aspectos conceituais.

Aquino *et al.* (2020) evidenciam que o uso de avaliações escritas com o propósito de mensurar o conhecimento dos alunos acaba, muitas vezes, negando a criticidade e a reflexão. Nessa mesma linha, Maciel, Lopes e Santos (2021) ressaltam as limitações desse instrumento ao restringir a capacidade do aluno de argumentar com seus pares sobre as experiências vivenciadas. No entanto, reconhecem que, para compreender, de forma objetiva, o que o aluno sabe, trata-se de um recurso interessante. Santana e Ferreira (2019) afirmam que a prova objetiva é uma ferramenta que permite ao professor realizar correções de forma rápida, mas pode desestimular a criatividade do aluno, uma vez que exige respostas exatas.

Por outro lado, prova discursiva permite ao estudante expressar sua opinião, analisar e argumentar a respeito dos conhecimentos adquiridos. Mas demanda um tempo maior para correção e está sujeita à interpretação subjetiva do professor, o que pode comprometer a efetividade do *feedback* (Santana; Ferreira, 2019). Paula *et al.* (2019) afirmam que tanto a prova quanto o trabalho possibilitam ao aluno revelar, por meio da escrita, os saberes construídos, valorizando o conhecimento sobre o conteúdo ensinado.

Maciel, Lopes e Santos (2021) destacam que, embora a prova escrita seja um instrumento tradicional, a maioria dos professores entrevistados não a utiliza. Os autores relacionam esse fato ao perfil dos docentes, vinculados à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo essa prática mais comum nos Anos Finais dessa etapa. Por outro lado, Santos, Júnior e Filho (2021) defendem que a prova escrita deve ser incentivada, desde os Anos Iniciais, como um instrumento que possibilita aos alunos compartilharem seus conhecimentos e praticarem a tomada de decisões, não sendo uma forma de punição.

Não é possível estabelecer um juízo de valor *a priori* sobre a prova teórica escrita, pois suas funções e sentidos podem ser distintos e variam de acordo com o modo como ela é usada, o que se pretende avaliar e a qual perspectiva de avaliação e educação está submetida. Portanto, é preciso sempre se questionar: com quais objetivos e funções a prova é usada na Educação Física escolar? Há uma relação ou influência da tradição de

outras áreas do conhecimento para se usar esse instrumento na prática avaliativa da Educação Física?

O uso da prova é, muitas vezes, justificado pelos professores por ser um instrumento confiável e capaz de trazer evidências dos aprendizados dos alunos. Entretanto, deve-se refletir constantemente sobre seu uso como único instrumento de avaliação, principalmente na Educação Física escolar, cujas aprendizagens perpassam por outras dimensões além da teórica/conceitual, mas também atitudinal e procedimental.

Autoavaliações

Foi observado que a autoavaliação foi citada em 18 artigos como um instrumento que permite ao estudante refletir sobre seu desempenho, tornando-se mais participativo e favorecendo uma prática avaliativa mais significativa para o aluno. Além disso, a autoavaliação também proporciona ao docente a oportunidade de reconsiderar suas ações e estratégias adotadas no planejamento pedagógico.

Venâncio e Neto (2023) mostram que a autoavaliação é um instrumento que permite ao aluno manifestar-se sobre o processo de aprendizagem, oferecendo ao professor indícios que demandam um olhar atento, indo além das exigências externas. Esse processo valoriza a vivência e a argumentação do aluno em relação às diferentes formas de saberes, promovendo, assim, uma valorização das experiências do aluno sobre o que foi aprendido, e não apenas os interesses do professor

Silva *et al.* (2018), Santos *et al.* (2019) e Retamal *et al.* (2022) afirmam que a autoavaliação possibilita ao aluno tornar-se um sujeito mais reflexivo e crítico, pois ele deve realizar uma nova leitura sobre suas vivências, promovendo uma reflexão aprofundada sobre o processo de aprendizagem. Em complemento, Santana e Ferreira (2019) salientam sobre a honestidade necessária ao aluno para observar seus acertos e erros. Ao mesmo tempo, os objetivos de aprendizagem devem ser claros e bem definidos pelo professor para que os alunos possam analisar seu desenvolvimento.

Venâncio e Sanchez Neto (2019), Maciel, Lopes e Santos (2021) e Junior (2014) alertam para a necessidade de um olhar atento, por parte dos

professores, ao ouvirem seus alunos, a fim de proporcionar um ambiente no qual os estudantes possam se avaliar e se tornar mais críticos.

Diante dos indícios apresentados, a autoavaliação se revela um instrumento válido no contexto escolar, pois permite não apenas que o professor reflita sobre sua prática, mas também que o aluno faça uma análise crítica de sua aprendizagem. Para que essa ferramenta seja eficaz, é essencial que o professor crie um ambiente acolhedor, no qual o aluno se sinta seguro durante o processo e estabeleça critérios e/ou parâmetros mínimos de referência para direcionar a sua reflexão crítica em relação ao seu processo de aprendizagem. Esse olhar favorece o diálogo entre professor e aluno na construção dos saberes, tornando a experiência significativa para ambos.

Trabalhos de pesquisa e apresentações

Após a análise dos artigos, foram identificadas 17 menções à categoria de trabalhos de pesquisa e apresentações. Esse instrumento estimula o aluno a lidar com dados de diferentes maneiras, desenvolvendo autonomia e responsabilidade, bem como uma leitura crítica. Além disso, promove o desenvolvimento da comunicação oral e da capacidade de argumentação.

Calheiros e Souza (2015) problematizam que a avaliação formal, centrada exclusivamente em provas e trabalhos, não dá conta da complexidade do processo educativo, sendo insuficiente para abarcar a totalidade dos saberes mobilizados nas aulas de Educação Física. Segundo os autores, é imprescindível que os processos avaliativos incorporem outros elementos, como participação, convivência e engajamento nas práticas corporais, rompendo com uma lógica meramente burocrática, instrumental e voltada para o registro quantitativo de resultados.

O seminário é citado como instrumento avaliativo por Gordo, Furtado e Souza (2022), Souza e Resende (2021) e Mendes e Barbosa-Rinaldi (2020), mas sem aprofundamento sobre fundamentos, metodologia ou impactos na aprendizagem. Fernandes *et al.* (2019), por sua vez, apresentam indícios de que os seminários são mobilizados por alguns professores como estra-

tégia para articular conhecimentos teóricos e práticos, sendo considerados espaços de construção de saberes a partir da exposição oral, da análise crítica e do debate coletivo.

Por outro lado, Moura e Antunes (2014) apontam que, em determinados contextos, os trabalhos escritos ou orais aparecem vinculados a situações compensatórias, como no caso de estudantes com atestados médicos impossibilitados de participarem das atividades práticas. Essa concepção utilitária, que transforma o trabalho em substitutivo da prática, revela uma compreensão limitada do potencial formativo do instrumento, reduzindo-o a uma solução burocrática para resolver questões administrativas, como frequência e reposição de conteúdo. No entanto, dados de Santana e Ferreira (2019) sugerem que os próprios alunos, especialmente no Ensino Médio, reconhecem o trabalho escrito e as apresentações orais como formas legítimas e significativas de avaliação, sobretudo quando essas atividades estão alinhadas aos conteúdos desenvolvidos nas aulas e aos seus interesses.

A narrativa apresentada por Paula *et al.* (2019), na qual uma estudante do 5º ano relata a possibilidade de escolher entre realizar uma prova ou um trabalho como forma de recuperação, ilustra que a escolha por esse instrumento não se dá apenas pela percepção de menor grau de dificuldade. Ao contrário, evidencia que os estudantes se sentem mais confortáveis e seguros para expressar seus conhecimentos por meio de produções que lhes permitam mais protagonismo, organização dos saberes e formas diversificadas de comunicação.

Entendemos que o uso de trabalhos de pesquisa e apresentações como instrumentos avaliativos, embora apresente potencialidades, não está isento de limitações. Cabe refletir sobre até que ponto a adoção desses instrumentos rompe com uma lógica tradicional e transmissiva ou se, em certos contextos, reproduz práticas escolares centradas na formalidade da avaliação, deslocadas das práticas corporais e das experiências concretas dos alunos. Portanto, a efetividade pedagógica dos trabalhos e apresentações depende diretamente do modo como são planejados, conduzidos e avaliados, exigindo do professor a definição de critérios claros, alinhamento

com os conteúdos trabalhados e abertura para que os estudantes possam exercer sua autonomia na construção do conhecimento.

Instrumento de avaliação motora e física

A análise dos 15 artigos que compõem esta categoria revela dois movimentos centrais: a crítica à tradição da avaliação física e motora, historicamente pautada em concepções biologicistas e classificatórias, e, em contrapartida, os esforços mais recentes para ressignificar essa dimensão avaliativa na Educação Física escolar. Tradicionalmente, a avaliação da capacidade física associou-se a práticas tecnicistas, visando à seleção de talentos esportivos e à mensuração de parâmetros corporais, como força, flexibilidade e resistência.

Mendes e Barbosa-Rinaldi (2020) e Duarte e Monteiro (2015) evidenciam que provas práticas e testes físicos eram amplamente empregados para diferenciar os alunos mais aptos dos menos habilidosos, priorizando o desempenho em detrimento do processo de aprendizagem. Contudo, essa lógica, ancorada na normatização e na comparação de corpos, tem sido intensamente questionada com o avanço das abordagens pedagógicas críticas, que passaram a conceber a avaliação como mediadora do ensino e da aprendizagem, e não como um mero mecanismo de seleção.

Duarte e Monteiro (2015) destacam que, embora os testes motores tenham sido concebidos como instrumentos objetivos, sua aplicação, frequentemente, desconsiderava aspectos afetivos, cognitivos e socioculturais dos alunos. Relatos como o de Moura e Antunes (2014), que descrevem práticas avaliativas baseadas no tempo de execução de circuitos, ilustram como esses procedimentos, além de excludentes, geravam insegurança entre os próprios professores, que enfrentavam dificuldades para justificar pedagogicamente os critérios adotados.

Os resultados das pesquisas reforçam essa tendência de afastamento das práticas avaliativas motoras. Silva *et al.* (2018) identificam que apenas 1% dos professores entrevistados utilizam a capacidade física como critério avaliativo, índice que, embora reduzido, dialoga com a análise de Gordo, Furtado e Newar (2021), que associam essa diminuição ao fortalecimento

das pedagogias críticas no campo da Educação Física. Na mesma direção, Souza e Resende (2021) apontam que apenas 7% dos docentes utilizam avaliações práticas, revelando um deslocamento intencional para outras dimensões do conhecimento. Entretanto, os autores alertam que negligenciar a avaliação da prática pode descaracterizar a especificidade da disciplina no contexto escolar.

Por outro lado, parte da literatura propõe caminhos para ressignificar a avaliação motora, deslocando-a de uma lógica classificatória para uma perspectiva formativa. Maciel, Lopes e Santos (2021) observam que, quando utilizados, os testes de capacidade física devem assumir função diagnóstica, acompanhando o desenvolvimento dos alunos, sem o objetivo de hierarquizar desempenhos. Esse entendimento é compartilhado por Gordo, Furtado e Newar (2021), que defendem o uso de instrumentos voltados à análise do progresso na execução de gestos técnicos e movimentos da cultura corporal, desde que vinculados a critérios pedagógicos e não meramente biométricos.

Quitério *et al.* (2017) apresentam o instrumento MOBAK como alternativa metodológica, centrado na avaliação de competências motoras básicas. Aplicado principalmente em turmas dos Anos Iniciais, o MOBAK permite ao professor identificar dificuldades específicas, tanto individuais quanto coletivas, e, a partir disso, planejar intervenções pedagógicas mais qualificadas. Inácio e Baena-Extremera (2020) também contribuem ao discutir, no contexto espanhol, a chamada avaliação de êxito, voltada para analisar se o aluno consegue resolver situações-problema durante as atividades, mobilizando suas competências motoras em contextos específicos, sem se reduzir à simples mensuração do desempenho.

Matsumoto e Ayoub (2018) trazem um elemento relevante ao evidenciar como experiências formativas centradas no “saber-fazer”, características de uma Educação Física com forte viés tecnicista, ainda geram confusões na prática docente, especialmente na distinção entre avaliar participação, habilidades motoras, domínio técnico e compreensão teórica.

Diante desse panorama, compreendemos que a crítica à avaliação física e motora não pode ser interpretada como sua negação. Pelo contrário,

é preciso diferenciá-la de práticas avaliativas que reproduzem concepções biologicistas, tecnicistas ou meritocráticas. Avaliar o “saber-fazer” não significa, necessariamente, recorrer a modelos classificatórios ou comparativos. O desafio está em construir práticas avaliativas que reconheçam a dimensão corporal como componente legítimo do processo educativo, sem dissociá-la dos aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Isso implica planejar instrumentos que considerem não apenas o resultado da performance, mas, sobretudo, o processo, os sentidos atribuídos e a construção dos saberes corporais pelos estudantes.

Avaliações orais

O uso das avaliações orais foi identificado em 14 artigos. Esse tipo de avaliação exige que o aluno se expresse verbalmente, argumentando sobre suas reflexões e críticas a respeito de determinado assunto.

Santana e Ferreira (2019) destacam que, embora o uso da prova oral seja menos comum atualmente, é utilizado com alunos que possuem alguma necessidade especial. Esse instrumento se destaca pela sua capacidade de avaliar habilidades de locução, especialmente em contextos nos quais é exigido um papel específico, como o de entrevistador.

Por outro lado, os autores Silva *et al.* (2018) e Aquino *et al.* (2020) chamam a atenção: a avaliação oral não deve assumir somente uma função classificatória. Muitas vezes, isso ocorre porque seu objetivo acaba sendo somente verificar se o aluno memorizou o que foi ensinado. Os autores afirmam que os alunos podem apresentar dificuldades de expressar oralmente o que aprenderam, embora possam assimilar e demonstrar esse conhecimento em seu cotidiano.

A “chamada temática”, discutida por Silva *et al.* (2023) e Venâncio e Sanches Neto (2019), emerge como um instrumento avaliativo capaz de averiguar o conhecimento prévio dos alunos, transcendendo a mera verificação de presença ou ausência. Esse recurso se mostra eficaz para diagnosticar a compreensão inicial de um conteúdo, permitindo ao professor planejar o ensino com base nos saberes que os estudantes já possuem no momento da aula.

Ao analisarmos a avaliação oral, consideramos que ela deve estimular o aluno a argumentar e a expor seu ponto de vista sobre um conteúdo. No entanto, é importante considerar que nem todos os alunos possuem a capacidade de se expressar diante do professor ou até mesmo na frente dos colegas, o que pode representar um desafio para alguns. Nesse sentido, a própria capacidade de argumentação e expressão oral pode ser um conteúdo a ser explorado pela escola para desenvolvimento integral dos estudantes.

Diários, cadernos e portfólio

Identificamos o uso de diários, cadernos e portfólios em 12 artigos. Esses instrumentos permitem acompanhar o desenvolvimento do aluno ao longo do ano letivo ou de um determinado ciclo. Não é comum o uso do caderno como instrumento de avaliação, ainda mais na disciplina de Educação Física, mas possibilita ao professor acompanhar os registros dos conteúdos. Já o portfólio é um recurso para o acompanhamento da evolução do aluno, pois reúne um conjunto de produções, como fotos, desenhos, textos e outros registros, proporcionando uma visão ampla do seu aprendizado.

Santos *et al.* (2015) e Santos *et al.* (2019) destacam, em sua pesquisa, o uso do diário de Educação Física como um instrumento que permite ao professor acompanhar as experiências individuais dos alunos por meio de uma linguagem escrita e imagética. Essa ferramenta contribui para a compreensão das diversas formas pelas quais os alunos atribuem significado ao que foi aprendido. No diário, os alunos expressaram suas experiências positivas, além de manifestarem o que gostariam de aprender. Essa ferramenta fornece indícios sobre o processo de aprendizagem e permite ao professor refletir e reorganizar seu planejamento. Nesse sentido, Santos e Maximiano (2013) reforçam que o uso do diário permite ao professor perceber as experiências vividas pelos alunos, nas quais eles produzem seus conhecimentos.

Müller e Neira (2018) apontam que o portfólio permite ao aluno demonstrar seu conhecimento de forma organizada. Esse processo é dinâ-

mico e possibilita retomadas, caso seja necessário revisitar conteúdos ainda não assimilados pelos alunos. Além disso, o portfólio se caracteriza como um instrumento de avaliação longitudinal que documenta as vivências dos alunos durante as aulas. Alves e Rocha (2020) descrevem que o portfólio possibilita, ao longo do ano letivo, uma construção de *feedback* entre o professor e o aluno.

Silva *et al.* (2018) demonstram o uso do caderno de registro pelo professor entrevistado, no qual ele analisa os desenhos produzidos pelos alunos sobre brincadeiras e brinquedos. A partir dessas representações, o professor percebeu a distinção de gêneros, evidenciada ainda mais durante as aulas práticas em que ocorreu a separação de grupos entre meninas e meninos. Esses registros contribuíram para o planejamento docente.

Diante do exposto, fica evidente a importância do diário, do caderno e do portfólio como recursos para o professor acompanhar a trajetória dos alunos em relação aos conteúdos trabalhados. Esses instrumentos permitem que os alunos registrem o que aprenderam, atribuindo significado às atividades desenvolvidas, pois podem expressar suas ideias de diferentes formas, seja por desenhos, frases ou textos, tornando o processo de ensino e aprendizagem reflexivo e contínuo.

Relatórios escritos

Os relatórios escritos foram mencionados em 10 artigos. Esse instrumento consiste em textos elaborados pelo professor, que registra as observações sobre o desempenho dos alunos e permite refletir sobre elas. No entanto, essa prática pode ser ampliada, possibilitando que o aluno também elabore relatórios reflexivos, nos quais expressem suas percepções sobre a aula ou determinado conhecimento.

Os autores Calheiros e Souza (2015) destacam, em seu estudo, que o parecer descritivo é um instrumento que fornece informações sobre o desempenho dos alunos, servindo como referência para a organização do próximo semestre. Por outro lado, Santos e Maximiano (2013) apontam o relatório descritivo como um instrumento que permite ao docente avaliar

sua própria ação, promovendo uma reflexão a partir dos dados sobre como os alunos se apropriam dos saberes escolares.

Paula *et al.* (2019) descrevem uma narrativa em que o professor utiliza o relatório como forma de atribuir conceito, mesmo quando o aluno não comparece com o uniforme adequado para a prática, configurando-o como um instrumento vinculado ao registro reflexivo sobre a aula vivenciada.

Destacamos, assim, que os relatórios escritos são uma ferramenta de avaliação que auxilia o professor no planejamento, considerando diversas dimensões que vão além do saber-fazer, abrangendo também atitudes e valores. Trata-se de um recurso relevante no Ensino Fundamental, pois ajusta-se à subjetividade do processo educativo, alinhando-se aos progressos e limitações de cada aluno.

Fotos e vídeos

Constatamos oito artigos que evidenciam o uso dessa categoria como recurso pedagógico. Inácio e Baena-Extremera (2020) destacam o uso de registros fotográficos que possibilitaram a realização de uma exposição para compartilhar as experiências vividas nas práticas corporais de aventura. Além disso, ressaltam a utilização de imagens e vídeos que contribuíram para o direcionamento das orientações sobre os percursos, recursos que evidenciam sua relevância no processo pedagógico. Além de fortalecer o processo pedagógico, os registros fotográficos se configuraram como uma estratégia avaliativa na medida em que tornou visíveis os saberes construídos pelos estudantes.

Mendes e Barbosa-Rinaldi (2020) também mencionam o uso de fotos e vídeos como instrumentos de coleta de dados, o que pode gerar tanto informações quantitativas quanto qualitativas. Na pesquisa de Santos e Maximiano (2013), a prática de uma professora que fotografava e filmava momentos considerados significativos durante as aulas possibilitou não apenas o registro, mas a reflexão sobre sua própria atuação pedagógica. Esses registros favoreceram a identificação de dificuldades, contribuindo para a reorganização das práticas de ensino.

Resultado semelhante aparece na pesquisa de Muller e Neira (2018), que analisaram os registros de um professor que incluíam fotos, vídeos e outros materiais que permitiram observar o processo de construção do conhecimento. Constataram que esses recursos viabilizam a identificação de dificuldades enfrentadas anteriormente, favorecendo o replanejamento e a superação dos desafios.

Assim, o uso de registros audiovisuais ultrapassa a função documental e assume um papel formativo. Diferente de instrumentos centrados exclusivamente na oralidade ou na escrita, os registros audiovisuais permitem captar aspectos da prática que nem sempre são observáveis no momento da aula, oferecendo ao professor e aos próprios alunos a possibilidade de revisitar, analisar e refletir sobre as experiências. Especialmente na avaliação dos aspectos procedimentais e atitudinais, as fotos e os vídeos tornam visíveis elementos como o engajamento, a participação, o desenvolvimento das habilidades, bem como as interações sociais e as atitudes manifestadas durante as atividades. Além disso, permitem uma análise mais cuidadosa dos processos, superando a avaliação centrada apenas no resultado ou na execução isolada de um gesto técnico.

Ao serem utilizados intencionalmente no processo avaliativo, vídeos e fotografias deslocam a lógica da avaliação de um ato pontual para uma construção processual, na qual o estudante pode acompanhar sua própria trajetória, perceber avanços, reconhecer desafios e, sobretudo, compreender como suas escolhas, atitudes e modos de participação impactam na própria aprendizagem.

É possível afirmar que os registros audiovisuais, mais do que ferramentas operacionais, constituem uma linguagem própria da cultura juvenil contemporânea. Incorporá-los ao processo avaliativo é, portanto, reconhecer as formas como os estudantes produzem e compartilham sentidos no mundo atual. Essa prática pode ser usada a partir da ótica do estudante tanto para ampliar o engajamento dos alunos como também para fortalecer o protagonismo discente. Ao narrar suas aprendizagens a partir de seus próprios olhares, os estudantes não apenas evidenciam o que aprenderam, mas também refletem sobre como constroem sentidos para essas práticas,

quais relações estabelecem com os conteúdos e como suas atitudes e modos de participação impactam no processo formativo.

Desenhos e maquetes

Foi constatado que cinco artigos mencionam o uso de desenhos e maquetes como instrumentos de avaliação. Avaliar por meio desses recursos permite ao professor interpretar, de forma dinâmica e criativa, o aprendizado dos alunos. Além disso, os estudantes podem representar tanto os movimentos corporais quanto os espaços utilizados para as práticas nas aulas.

Santos *et al.* (2015) destacam a utilização do desenho pela professora como um recurso para compreender a cultura de seus alunos. A identificação dessa cultura ocorreu por meio das produções das crianças sobre brincadeiras, roupas, músicas e danças que mais apreciavam. Essas práticas permitiram à professora não apenas reconhecer o conhecimento prévio dos alunos, mas também perceber a necessidade de trabalhar a cultura local devido à sua ausência na representação dos desenhos.

Nesse mesmo sentido, Müller e Neira (2018) descrevem que o professor utilizou o desenho como instrumento para mapear as brincadeiras exploradas pelos alunos fora dos muros da escola. Essas representações permitiram ao docente perceber distinções de gênero: os meninos retratavam mais práticas esportivas, enquanto as meninas representavam atividades com menor intensidade.

Santos *et al.* (2019) destacam o significado atribuído por um aluno ao futebol ao longo de dois anos. No primeiro desenho, o aluno representou um jogador chutando a bola; no ano seguinte, contextualizou o jogo, demonstrando uma ressignificação do saber ao compreender aspectos das regras, do esporte como modalidade de invasão e da dimensão coletiva.

Diante do exposto, essa categoria revela-se uma estratégia interessante para interpretar a construção do conhecimento dos alunos de forma dinâmica, permitindo-lhes expressar seus aprendizados de maneira criativa. Esse recurso se destaca especialmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois, ao estarem em processo de

alfabetização, os alunos encontram, por meio desses instrumentos, uma forma alternativa de manifestar e comunicar o que foi aprendido.

Mapas e Gráficos

Conforme os artigos analisados, foram identificados três que mencionam mapas e gráficos como instrumentos de avaliação. Dessa forma, vale destacar que esse recurso pode ser considerado uma estratégia inovadora, permitindo ao aluno organizar suas ideias de maneira visual. Os mapas possibilitam que o aluno estabeleça ligações entre os conteúdos aprendidos, formando um conjunto estruturado de ideias sobre determinado assunto. Por outro lado, os gráficos permitem identificar o progresso durante uma atividade, realizar levantamentos de materiais e analisar a percepção de esforço ao longo de um bimestre.

Gordo, Furtado e Luz Souza (2022) afirmam que os mapas conceituais possibilitam aos alunos estabelecer conexões associadas à interpretação dos conteúdos estudados. Além disso, destacam que não há um modelo a ser considerado certo ou errado, uma vez que esse instrumento demonstra a compreensão que o aluno teve sobre determinado conceito e, ao mesmo tempo, fornece ao professor dados que possibilitam identificar possíveis lacunas a serem corrigidas.

Embora mapas e gráficos sejam pouco mencionados como instrumentos de avaliação nos artigos analisados, possivelmente devido à escassez de estudos que explorem e deem visibilidade a esses recursos, autores como Silva *et al.* (2023), Gordo, Furtado e Luz Souza (2022) e Venancio e Sanchez Neto (2019) ressaltam seu potencial dinâmico e sua significativa contribuição para a aprendizagem dos alunos. Diante disso, investir em práticas avaliativas inovadoras, alinhadas às demandas do ensino contemporâneo, torna-se essencial.

Plataformas online

Durante as análises, foram identificados três artigos que citam as plataformas *online*. Esse instrumento permite ao professor acompanhar o

processo de ensino e aprendizagem dos alunos. As plataformas *online* vêm se tornando cada vez mais comuns no espaço escolar, facilitando a análise dos resultados e o monitoramento do progresso dos estudantes.

Um exemplo relevante na busca por soluções no campo pedagógico é apresentado no estudo de Silva e Silva Silveira (2018), no qual um professor coordenador relatou dificuldades em registrar manualmente o desenvolvimento dos alunos durante os conselhos de classe. A partir dessa queixa, ele desenvolveu um *software* com o intuito de otimizar a elaboração dos pareceres descritivos, tornando essa prática mais viável e funcional para os docentes.

De acordo com Silva *et al.* (2023), o uso de diferentes instrumentos de avaliação, independentemente de a aula ser virtual ou presencial, permite ao professor acompanhar o desempenho dos alunos. Isso foi evidente durante a pandemia de Covid-19, quando foram adotadas novas medidas para viabilizar a aprendizagem por meio do ensino remoto. Nesse contexto, o uso de plataformas *online* tornou-se um importante recurso, possibilitando uma visão detalhada do progresso dos alunos durante as atividades

Santos *et al.* (2021) destacam a baixa frequência dos alunos no ensino remoto, atribuindo essa ausência a fatores como a vergonha de dialogar, o receio de aparecer diante da câmera e a falta de espaço adequado para a realização das atividades práticas, o que dificultava a elaboração de trabalhos coletivos e a avaliação da aprendizagem dos alunos. Silva *et al.* (2023) apontam, em sua pesquisa, que, por meio de atividades teóricas na plataforma *Classroom*, os alunos que menos participavam das aulas presenciais (práticas) foram os que mais forneceram *feedback*, fato que levou os professores a refletirem sobre o interesse dos alunos nas aulas teóricas e práticas, o que os fez repensar sua prática ao retornarem às aulas presenciais, considerando a articulação entre teoria e prática como forma de atender aos diferentes interesses dos estudantes.

Com base na análise apresentada, percebe-se que as plataformas *online* representam um avanço importante no contexto escolar; no entanto, elas também impõem diversos desafios que envolvem tanto a participação dos alunos quanto a adaptação da didática dos professores frente ao

uso dessas tecnologias. Após a pandemia, ficou evidente a necessidade de adaptação das escolas para garantir a continuidade do aprendizado por meio dessas ferramentas.

Embora as plataformas *online* estejam mais consolidadas em disciplinas tradicionais, associadas à leitura, à escrita e ao raciocínio lógico, ainda são pouco exploradas na Educação Física. Esse cenário revela um campo de possibilidades, sobretudo quando se reconhece que essas linguagens digitais dialogam diretamente com o universo sociocultural dos jovens. Incorporar as plataformas como recurso pedagógico e avaliativo pode fortalecer a visibilidade do movimento, principal objeto de ensino da disciplina, e ampliar as formas de registro, análise e reflexão sobre as aprendizagens.

Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os tipos de instrumentos de avaliação utilizados por professores na Educação Física escolar. Constatamos uma ampla variedade de instrumentos avaliativos, que incluem desde ferramentas tradicionais até métodos contemporâneos e novas abordagens. No total, foram identificados 243 instrumentos. Esses achados nos levam a refletir sobre como os professores vêm conduzindo a avaliação no contexto escolar.

Os resultados evidenciam a complexidade do ato de avaliar na Educação Física. Essa dificuldade está diretamente relacionada à natureza dos conteúdos da disciplina, que se diferencia das demais áreas do currículo por lidar com o corpo, o movimento, a interação com o outro, a cultura, as regras, os conceitos, as histórias e os sentidos atribuídos às práticas corporais. Portanto, nenhum instrumento isolado é capaz de abarcar a totalidade dessas aprendizagens, o que exige do professor uma combinação de estratégias avaliativas capazes de contemplar as múltiplas dimensões do conhecimento.

Os dados encontrados neste estudo respondem à lacuna apontada por revisões anteriores, demonstrando que, nos últimos anos, houve um crescimento significativo de pesquisas que deram voz aos professores e

evidenciaram possibilidades concretas de avaliação na Educação Física escolar. Contudo, persiste o desafio da consolidação de práticas avaliativas que considerem os diferentes saberes dos alunos, indo além da valorização de um único tipo de conhecimento. Avaliar na Educação Física é uma prática que exige tempo, planejamento, intencionalidade pedagógica e formação continuada, demandas que nem sempre são contempladas no cotidiano escolar.

Reconhecemos que a crítica aos modelos de avaliação centrados na performance, na mensuração e no desenvolvimento motor foi, e continua sendo, fundamental para romper com práticas tecnicistas, biologicistas e excludentes historicamente presentes na Educação Física. No entanto, essa crítica não pode se esgotar na negação da dimensão prática e corporal da disciplina. O movimento constitui a especificidade da Educação Física escolar e, portanto, não pode ser invisibilizado nos processos avaliativos. Ao contrário, precisa ser considerado como dimensão central, entendido sob uma perspectiva cultural como linguagem, expressão e construção de sentidos.

Avaliar o saber-fazer não significa reduzir a avaliação à mensuração da performance ou ao simples desenvolvimento motor e/ou físico, tampouco à observação da participação. O desafio está em construir instrumentos e práticas avaliativas que possibilitem compreender o movimento como fenômeno cultural e educativo, valorizando tanto os processos de desenvolvimento técnico e procedimental quanto as reflexões, os afetos, as atitudes e os sentidos que os alunos produzem na relação com as práticas corporais.

Embora tenhamos identificado um número expressivo de instrumentos avaliativos, é necessário considerar a importância de mais estudos sobre o uso desses diferentes recursos na Educação Física escolar. Esse é um campo que segue em construção, desafiando professores e pesquisadores a pensarem a avaliação não apenas como aferição de resultados, mas como um componente pedagógico que potencializa os processos de ensino e aprendizagem.

Referências

ALVES, F. S.; ROCHA, H. P. A. da. Avaliação nas aulas de educação física: anos iniciais do ensino fundamental. **Motricidades**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 156–166, 2020. DOI: <https://doi.org/10.29181/2594-6463-2020-v4-n2-p156-166>. Disponível em: <https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2020-v4-n2-p156-166>. Acesso em: 4 dez. 2025.

AQUINO, A. S. M. et al. Avaliação em educação física escolar sob a ótica de docentes do ensino fundamental. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 1–13, 2020. DOI: <https://doi.org/10.51281/impa.e020010>. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/3839>. Acesso em: 4 dez. 2025.

ARREDONDO, S. C.; DIAGO, J. C. **Avaliação educacional e promoção escolar**. São Paulo: Editora da Unesp, 2009.

ARRUDA, C. D. de et al. Avaliação na educação física: percepção docente sobre uma planilha de observação na educação infantil. **Motricidades**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 139–154, 2023. DOI: <https://doi.org/10.29181/2594-6463-2023-v7-n2-secesp-p139-154>. Disponível em: <https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2023-v7-n2-secesp-p139-154>. Acesso em: 4 dez. 2025.

BARBOSA, B. G. et al. Teoria desenvolvimental e a avaliação nas aulas de Educação Física. **Estudos em Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 33, p. 1–15, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v33.8557>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8557>. Acesso em: 4 dez. 2025.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1363>. Acesso em: 4 dez. 2025.

CALHEIROS, V. C.; SOUZA, M. da S. A educação do MST e a relação com o estado: análise a partir da avaliação em educação física na escola nova sociedade. **Movimento**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 533–544, 2015. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.47507>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/47507>. Acesso em: 4 dez. 2025.

CASTILLO–RETAMAL, F. et al. Avaliação na Educação Física escolar: discussões a partir da formação de professores. **Retos**, [S. l.], v. 46, p. 179–189, 2022. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v46.93736>. Disponível em: <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/93736>. Acesso em: 4 dez. 2025.

DARIDO, S. C. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. v. 16.

DUARTE, M. G.; MONTEIRO, M. M. Métodos de avaliação da aprendizagem na educação física escolar do município de Parintins. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 334–349, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/716>. Acesso em: 4 dez. 2025.

ESTEBAN, M. T. **A avaliação no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

FERNANDES, M. P. R. et al. Avaliação da aprendizagem: reflexões dos professores de educação física na educação básica. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 306–320, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v23i2.11541>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11541/8105>. Acesso em: 4 dez. 2025.

FROSSARD, M. L.; SANTOS, W. **O ensino da avaliação na formação de professores de Educação Física**. Cuiabá: EdUFMT, 2024. v. 1.

FUZII, F. T.; SOUZA NETO, S. de. **Formação de professores e avaliação**: a educação física em destaque. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 183–184, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5123/S1679-49742014000100018>. Disponível em: <https://doi.org/10.5123/S1679-49742014000100018>. Acesso em: 4 dez. 2025.

GORDO, M. do E. S. C.; FURTADO, R. S.; SOUZA, M. V. da L. Avaliação da aprendizagem em educação física sob a perspectiva da dimensão conceitual. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 12, p. 1–24, 2022. DOI: [10.24065/2237-9460.2022v12n11D1865](https://doi.org/10.24065/2237-9460.2022v12n11D1865).

GORDO, M. do E. S. C.; FURTADO, R. S.; NEWAR, C. L. M. Dimensão procedimental na avaliação da aprendizagem em educação física escolar. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 11, p. 1–25, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2021v11n11D1562>. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1562>. Acesso em: 4 dez. 2025.

INÁCIO, H. L. de D.; BAENA-EXTREMERA, A. Práticas corporais de aventura na educação física espanhola: um estudo com foco na metodologia e na avaliação. **Caderno de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 125–131, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.36453/2318-5104.2020.v18.n3.p125>. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfísica/article/view/23314>. Acesso em: 4 dez. 2025.

LACERDA, G. da S.; MOURA, D. L.; COSTA, L. G. T. Avaliação em educação física escolar: uma revisão sistemática da produção científica. **Revista Humanidades e Inovação**, [S. l.], v. 8, n. 54, p. 125–136, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4056>. Acesso em: 4 dez. 2025.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MACIEL, F. A. S.; LOPES, J. M. R.; SANTOS, M. I. A. dos. Percepção docente sobre práticas e instrumentos de avaliação na Educação Física. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1–13, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.51281/impa.e021002>. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/4141>. Acesso em: 4 dez. 2025.

MATSUMOTO, M. H.; AYOUB, E. Avaliação na Educação Física escolar: entre o prescrito e o vivido. **Pro-Posições**, [S. l.], v. 29, n. 3, p. 229–253, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0031>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/FXwgVx8zd7vsbK4QSkkj5f/?lang=pt>. Acesso em: 4 dez. 2025.

MELO, L. F. *et al.* Produção de conhecimento em prática avaliativa do professor de educação física escolar: análise das escolhas metodológicas. **Pensar A Prática**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 252–269, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v17i1.18838>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/18838>. Acesso em: 4 dez. 2025.

MENDES, E. H.; BARBOSA-RINALDI, I. P. Avaliação da aprendizagem na educação física escolar: caminhos percorridos e desafios atuais. **Caderno de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 119–123, 2019. DOI: <https://doi.org/10.36453/2318-5104.2020.v18.n1.p119>. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/23051>. Acesso em: 4 dez. 2025.

MENDES, R. *et al.* Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. **Exedra**, [S. l.], p. 57–70, 2012. Disponível em: <https://comun.rcaap.pt/entities/publication/d88c42ee-1cd0-47e2-8a22-53f7acd7ce4c>. Acesso em: 4 dez. 2025.

MENDES, E. H.; GARCIA, J. C. Práticas de avaliação de professores de educação física na educação infantil em um município da região oeste do Paraná. **Caderno de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 143–148, 2021. DOI: <https://doi.org/10.36453/cefe.2021.n3.27661>. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/27661>. Acesso em: 4 dez. 2025.

MOURA, D. L.; ANTUNES, M. M. Aprendizagem técnica, avaliação e educação física escolar. **Pensar A Prática**, [S. l.], v. 17, n. 3, p. 835–848, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v17i3.24681>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/24681>. Acesso em: 4 dez. 2025.

MÜLLER, A.; NEIRA, M. G. Avaliação e registro no currículo cultural da Educação Física. **Estudos em Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 29, n. 72, p. 774, 2018. DOI: <https://doi.org/10.18222/ea.v29i72.5030>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/5030>. Acesso em: 4 dez. 2025.

NOVAES, R. C.; FERREIRA, M. S.; MELLO, J. G. de. As dimensões da avaliação na Educação Física Escolar: uma análise da produção do conhecimento. **Motrivivência**, [S. l.], v. 26, n. 42, p. 146, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2014v-26n42p146>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2014v26n42p146>. Acesso em: 4 dez. 2025.

QUITÉRIO, A. Q. et al. Educação Física: avaliação das competências motoras em alunos de seis anos, do primeiro ano de escolaridade. **Retos**, [S. l.], v. 31, p. 259–263, 2017. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.53500>. Disponível em: <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/53500>. Acesso em: 4 dez. 2025.

PAULA, S. C. et al. Avaliação da educação física na educação básica: diálogos com alunos de sete universidades federais. **Journal of physical education**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 1–14, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v29i1.2957>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/38268/751375137886>. Acesso em: 4 dez. 2025.

PORTES JUNIOR, J. A. Matriz de referência para avaliação cognitiva na dimensão sociocultural da educação física escolar. **International journal of developmental and educational psychology**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 191–200, 2016. DOI: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v1.362>. Disponível em: <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/362>. Acesso em: 4 dez. 2025.

SANTANA, L. P.; FERREIRA, R. Processo avaliativo utilizado pelos professores do ensino médio nas aulas de educação física da rede estadual de ensino de Santa Rosa do Sul/SC. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1–15, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/2318133835180>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/35180>. Acesso em: 4 dez. 2025.

SANTOS, F. N. dos et al. Possibilidades de intervenção e de avaliação em Educação Física Escolar no ensino remoto: parceria colaborativa por meio do Pibid. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 1–12, 2021. DOI: <https://doi.org/10.51281/impae021022>. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impae/article/view/6698>. Acesso em: 4 dez. 2025.

SANTOS, S. M. A. D. dos; FERREIRA JÚNIOR, P. M.; MEDEIROS FILHO, A. E. C. de. Percepção dos acadêmicos acerca das práticas avaliativas nas aulas de Educação Física no ensino médio. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1-10, 2021. DOI: <https://doi.org/10.51281/impa.e020021>. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/3872>. Acesso em: 4 dez. 2025.

SANTOS, W. dos *et al.* Avaliação em educação física escolar: trajetória da produção acadêmica em periódicos (1932-2014). **Movimento**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 09-22, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.63067>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/63067>. Acesso em: 4 dez. 2025.

SANTOS, W. dos *et al.* Avaliação na educação física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 30, n. 4, p. 153-179, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000400008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/NT4BqQq6MpwPsV65zQTNk-vP/?lang=pt>. Acesso em: 4 dez. 2025.

SANTOS, W. dos *et al.* Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Movimento**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 205-218, 2015. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.46895>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/46895>. Acesso em: 4 dez. 2025.

SANTOS, W. dos; MAXIMIANO, F. de L. Avaliação na Educação Física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [S. l.], v. 35, n. 4, p. 883-896, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892013000400006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jrbce/a/jxf3jfJ64xbmMwtgQcKZqFn/?lang=pt>. Acesso em: 4 dez. 2025.

SANTOS, W. dos *et al.* Avaliação na educação física escolar: analisando as experiências das crianças em três anos de escolarização. **Movimento**, [S. l.], v. 25, p. 1-17, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.76974>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/76974>. Acesso em: 4 dez. 2025.

SILVA, Í. F. F. R. da *et al.* de. Educação física escolar em tempos de pandemia: percepções de professores da rede pública de porto velho acerca do processo de avaliação. **Revista Foco**, [S. l.], v. 16, n. 8, p. 1-15, 2023. DOI: <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n8-028>. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/2751>. Acesso em: 4 dez. 2025.

SILVA, J. L. C. da; SILVEIRA, É. da S. Avaliação emancipatória do ensino médio politécnico: experiências etnográficas na educação física. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 71, p. 472–503, 2018. DOI: <https://doi.org/10.18222/ee.v0ix.4950>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ee/article/view/4950>. Acesso em: 4 dez. 2025.

SILVA, J. F. da; BANKOFF, A. D. P. Métodos de avaliação em educação física no ensino fundamental. **Conexões**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 54–76, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637755>. Acesso em: 4 dez. 2025.

SILVA, V. T. et al. A avaliação na educação física escolar: um estudo com professores da rede pública do estado de São Paulo. **Conexões**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 2–16, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8649716>. Acesso em: 4 dez. 2025.

SOUZA, I. R.; RESENDE, M. S. Avaliação em educação física escolar: novos ou velhos parâmetros? **Caderno de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 43–49, 2021. DOI: <https://doi.org/10.36453/cefe.2021.n3.27499>. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/27499>. Acesso em: 4 dez. 2025.

VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Avaliação e planejamento participativo na dinâmica curricular da Educação Física escolar. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, [S. l.], p. 45–69, 2023. DOI: <https://doi.org/10.24979/pOs37m71>. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1119>. Acesso em: 4 dez. 2025.

VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Instrumentos e critérios no processo de avaliação em Educação Física escolar. **Instrumento – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 58–73, 2019. DOI: <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2019.v21.19136>. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/19136>. Acesso em: 4 dez. 2025.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Planejamento da avaliação escolar. **Pro-posições**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 19–27, 1998. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644114>. Acesso em: 4 dez. 2025.

CAPÍTULO 8

FANFICTION E AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM: CONSTRUINDO POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Avelino Soares Barbosa¹
Isabela Brum Diniz Lima²
Nayane Moia de Freitas³
Rodrigo Lema Del Rio Martins⁴
Marciel Barcelos⁵
DOI: 10.52695/978-65-5456-164-8.8

Introdução

Nos últimos anos, os estudos sobre avaliação educacional na Educação Física Escolar têm ganhado fôlego (Santos *et al.*, 2018; Paula *et al.*, 2022), especialmente a partir da postura dos pesquisadores do campo

1 Secretaria Estadual de Educação do Tocantins, Brasil.

2 Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil.

3 Universidade Federal do Tocantins, Brasil.

4 Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil.

5 Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: marcielbarcelos@gmail.com.

científico de propor novas alternativas avaliativas para aqueles que realizam o trabalho docente cotidianamente.

Nessa linha, estudos como os de Miller, Barcelos e Martins (2025) e de Barbosa *et al.* (2025) se encontram nessa lacuna do campo científico (Santos *et al.*, 2018), que foi, paulatinamente, sendo preenchida a partir dos anos 2000 (Santos *et al.*, 2018; Aquino *et al.*, 2020) e cada vez mais explorada pelos pesquisadores da avaliação educacional na área da Educação Física.

Parte dessa produção científica olha para dentro da Educação Física (e da Educação) antes de ampliar os horizontes para novas possibilidades de práticas pedagógicas e avaliativas. Sendo assim, fazem *usos* (Certeau, 2014) de portfólios, de apresentações de trabalhos e de provas para sistematizar o conteúdo que precisa ser mobilizado pelos alunos nos processos avaliativos (Paula *et al.*, 2022), seja *da* aprendizagem, seja *para* a aprendizagem (Baird *et al.*, 2014; Lano, 2019).

Além disso, outra parte da produção de conhecimento tem focalizado a proposição de novas práticas avaliativas na articulação/ampliação com outras fontes de geração de sentidos, ações que possam favorecer as aprendizagens, relacionando-se intimamente com as identidades dos alunos e os seus desejos, interesses e linguagem modal, como o artigo de Barcelos e Santos (2021).

Nesse ponto, é interessante abordar que, para os autores deste capítulo, a perspectiva da *avaliação indiciária* (Santos, 2005) parece ser aquela que possibilita ao docente, no seu cotidiano de intervenção, refletir e projetar diferentes práticas pedagógicas/avaliativas de cunho formativo que se relacionam diretamente com as *categorias geracionais* (Qvortrup, 2010) que estão presentes nos cotidianos escolares, especialmente no Brasil, onde a diversidade populacional se transforma/reinventa conforme as macrorregiões nacionais (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul).

Destarte, objetivamos analisar as potencialidades do gênero textual *fan-fiction* como *prática avaliativa indiciária* (Santos, 2005) na Educação Física Escolar, refletindo sobre como ela se configura como uma alternativa viável

que permite a compreensão das aprendizagens no estreito diálogo com os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Cabe destacar que as *fanfictions* (ou *fanfics* e *fics*) são histórias ficcionais produzidas por fãs, baseadas em textos originais, sejam eles livros, séries de livros, quadrinhos, mangás, seriados de televisão, filmes, animes, músicas, entre outros artefatos culturais contemporâneos, podendo ser narradas por meio dos registros escritos e imagéticos (Fisher; Grimes; Vicentini, 2019; Leitão, 2021). Logo, é possível, de forma significativa, reforçar a sua relevância como conexão entre cultural juvenil e os objetivos escolares de aprendizagem

Por meio desse gênero textual, torna-se viável pensar a produção de sentidos tomando, como plano de fundo, histórias que são consumidas cotidianamente pelos discentes, criando e recriando novos/alternativos enredos a partir da mobilização conceitual das aprendizagens referentes aos conteúdos de ensino, possibilitando uma transformação dos saberes escolares a partir da cultura midiática que transita entre os adolescentes e os jovens.

Sublinhamos que essa iniciativa considera os desafios de se pensar em processos *avaliativos formativos* que estão voltados para a melhora das aprendizagens, mas também de modo que se articule a uma perspectiva de Educação e de Educação Física que valorize as experiências anteriores dos alunos, bem como os seus interesses, em busca de alternativas que possam superar os desafios da docência no século XXI (Arenhart; Kuhn, 2023)

Concordamos com Arenhart e Kuhn (2023) ao destacarem que refletir sobre as escolas na contemporaneidade é assumir esse local como complexo, tecido na heterogeneidade daqueles inscritos nos espaços e tempos da instituição, que são frutos de diferentes ações midiáticas, religiosas, políticas, culturais e sociais que constituem a sua forma de ver e de ler o mundo.

Metodologicamente, o estudo é qualitativo e orienta-se por meio da Pesquisa-ação (Barbier, 2002; Martins; Barcelos, 2025). As nossas fontes foram produzidas a partir de narrativas dos encontros de planejamento docente, dos registros em diário de campo e das narrativas imagéticas

(*fanfictions*) produzidas no compartilhamento do campo de investigação com um professor com formação em Educação Física e 22 discentes da turma do 9º ano do Ensino Fundamental.

O local da pesquisa foi uma instituição educacional pública, localizada no município de Ponte Alta do Tocantins, em Tocantins, Região Norte do Brasil, durante o ano letivo de 2023. A seleção do local da pesquisa deu-se por conveniência, mas a turma que fez parte do estudo foi selecionada pela direção escolar em função da organização da grade de horários da instituição, sendo ela a única que não dividia a quadra poliesportiva com outra turma durante o período da pesquisa.

Frisamos que esta pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), por meio do parecer consubstanciado nº 6.440.114, sendo identificado na Plataforma Brasil pelo CAAE: 75082423.0.0000.5519.

Ao todo, foram produzidas *fanfics* durante três bimestres letivos, o período caracterizado pelo processo de *ação* (Martins; Barcelos, 2025) do método de pesquisa selecionado, totalizando 66 *fanfictions*. Parte das obras tomou como intencionalidade a produção de histórias de caráter contínuo e outras por episódio. A primeira história foi tecida pelo autor durante todo o ano letivo, sendo reconfeccionada conforme o conteúdo avançou. Já a segunda história foi recriada continuamente: a cada conteúdo, uma nova história, trazendo à tona um capital imaterial de *apropriações*, gostos e preferências dos alunos em relação ao consumo da cultura pop.

Para este capítulo, tomaremos como mote das discussões os achados da pesquisa representados pelas produções dos alunos, analisando a sua construção e o seu valor para o processo avaliativo formativo. Vale destacar que estivemos em campo de 3 de março de 2023 até 15 de dezembro de 2023, às quartas e sextas-feiras, das 7h às 12h da manhã.

Durante o processo de mergulho na pesquisa, tomando como base o que nos ensina Santos (2005), reorganizamos as práticas pedagógicas e avaliativas do docente com o intuito de ampliar a sua percepção sobre outras possibilidades de avaliar, de maneira formativa, no cotidiano escolar. Assim,

realizamos, no primeiro bimestre, diversas reuniões pedagógicas para planejamento e estudo, uma vez que entendemos que o nosso papel metodológico não se estabelecia em via de mão única; era necessário *formar e autoformar* para que o processo de *apropriação* docente sobre as ações avaliativas tivesse como mote a leitura dos *indícios* (Ginzburg, 1989) das aprendizagens dos discentes.

No primeiro momento, trabalharemos, nos fragmentos de *fanfics*, as evidências das aprendizagens e das apropriações dos conteúdos de ensino da Educação Física, tematizando não só aquilo que é apropriado corporalmente, mas também o campo do saber conceitual e as relações socioemocionais (ensino em valores). Posteriormente, apresentaremos como a prática permite aos discentes, no contexto educativo, associar as práticas pedagógicas/avaliativas de modo a se aproximarem dos seus interesses, fortalecendo os processos criativos. Por fim, sinalizaremos os resultados do trabalho com as *fanfics* ao longo do ano letivo, apresentando a evolução das apropriações dos temas compartilhados no cotidiano escolar.

Avaliação formativa na Educação Física Escolar por meio das *fanfics*

Uso das *fanfics* como prática avaliativa *indiciária* sobre os objetivos da aprendizagem

Projetar uma prática *avaliativa indiciária* (Santos, 2005) requer que o professor se torne um investigador dos sentidos que os discentes atribuem cotidianamente às suas aprendizagens. Nesse movimento, a leitura dos *indícios* (Ginzburg, 1989) das *apropriações* (Certeau, 2014) é fundamental para montar o quebra-cabeça presente no emaranhado de sentidos que se expressam em diferentes formas narrativas (imagéticas, corpóreas, concretas *etc.*).

Nesse sentido, concordamos com Bakhtin (2013, p. 210) que, “[...] para se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas devem [...] materializar-se, ou seja, devem passar a outro campo da existência, devem tornar-se discurso, ou seja, enunciado, e ganhar *autor*”.

Não obstante, a Educação Física é o componente curricular que mobiliza o corpo em movimento, que se apropria das práticas corporais que emergem do *capital cultural imaterial da humanidade* (Lano, 2019; Miller; Barcelos; Martins, 2025), significadas nos objetos de ensino — os jogos, as danças, as lutas, as brincadeiras, os esportes, as práticas corporais de aventuras, as ginásticas, entre outros.

Enquanto campo de atuação profissional, a Educação Física enfrenta diferentes dilemas para pensar o processo avaliativo, da formação inicial até os cotidianos escolares (Pereira *et al.*, 2020), que coloque em destaque os percursos formativos e que dê protagonismo aos discentes no intuito de ampliar as possibilidades de veiculação de suas aprendizagens. Assim como Santos *et al.* (2019), entendemos que é necessário compreender *aquilo que se faz com o que se aprende em Educação Física*.

De forma alguma, estamos advogando uma Educação Física assentada no saber sobre o fazer, descontextualizada de sua origem, que toma o corpo como local de produção de experiências e de aprendizagens. Na sua relação com o objeto deste capítulo de livro, a Educação Física alinha-se com aquilo que Retz *et al.* (2019) evidenciaram: uma produção científica que sempre esteve próxima do *uso estratégico* (Certeau, 2014) de imagens e dos desenhos para pensar os processos de ampliação e de veiculação do saber.

A seguir, a imagem 1, produzida no segundo bimestre letivo de 2024, apresenta o fragmento de uma *fanfic* que destaca as aprendizagens realizadas durante o compartilhamento dos conteúdos referentes ao vôlei, mais precisamente ao fundamento saque.

Imagem 1 – Fragmento da *fanfic* “Chaves⁶ e o campeonato de voleibol”

Sem se importar com as críticas de maneira humilde, Chaves de forma enérgica e alegre olha para o Quico e pergunta:

- Vamos fazer um campeonato?
- Boa ideia! Explica Chavininho como será essa disputa?
- Veremos quem consegue sacar a bola por cima do varal de Dona Florinda. Jogaremos a bola daqui “apontou chaves para o lugar”. A regra é segurar a bola com uma mão e golpear-la por baixo com a outra, em direção ao varal. A bola tem que passar por cima do varal para o ponto valer.
- Ok. Então você começa. Diz o Quico.

Fonte: Dados da pesquisa.

A escrita da *fanfic* mobilizou diferentes conhecimentos *apropriados* durante as aulas de vôlei, como a técnica do saque, quando realizado batendo na bola na parte inferior, e a regra, indicando o local exato de onde o saque deve ocorrer e que precisa ultrapassar a rede para que a bola entre em jogo (validade do ponto).

Outras *fanfics* produzidas no referido bimestre letivo também tematizaram o saque e diferentes regras do jogo. Embora sejam alunos do último ano do Ensino Fundamental, em transição para o Ensino Médio, a Educação Física da turma foi marcada por um processo de descontinuidade, retomando a todo momento, durante o ano letivo, elementos que já deveriam estar consolidados, segundo a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Outrossim, os discentes foram “amarrando” as aprendizagens, as histórias que eles já conhecem e que fazem parte do seu cotidiano; nesse caso em especial, o Chaves, personagem popular da televisão brasileira desde a década de 1990. Inclusive, percebemos, na escrita, não só a materialização conceitual/cognitiva das aprendizagens sobre as regras do saque, mas também o próprio domínio simbólico da expressividade do personagem selecionado para a montagem da *fanfic*, consolidando

6 Personagem criado por Roberto Bolaños, ator e comediante mexicano.

aprendizagens de maneira autoral (Leitão, 2021) e em diálogo com outros saberes compartilhados/apropriados na escola.

Portanto, os eventos destacados de maneira ficcional são tecidos à medida que as aprendizagens corporais da Educação Física se consolidam, ressignificadas em forma de enunciado, comunicando e colocando os itens dentro de uma sequência de acontecimentos que podem, mais ou menos, relacionar-se com a aula experienciada, mas que, na análise do fragmento da imagem 1, destaca a *apropriação* do conteúdo.

Outrossim, esse movimento na área tem sido pautado historicamente por processos cristalizados, significados em avaliações teóricas que, por vezes, não conseguem captar o saber em movimento, restringindo-se à fixação de um conhecimento para o seu *uso* em uma tarefa específica, como a prova. Nesse contexto, ao projetar uma prática avaliativa indiciária que, na relação do *eu com o mundo* (Charlot, 2000), tensionou o processo formativo para além do momento estanque da avaliação, a criatividade e o emprego do conhecimento *apropriado* corporalmente são transformados/ressignificados em enunciado, materializando-se sem prejuízo para uma eventual ação avaliativa tanto *da* como *para* a aprendizagem.

A seguir, na imagem 2, apresentamos outro fragmento de *fanfic*. O processo autoral envolve tanto as aprendizagens corporais referentes ao conteúdo basquete quanto o *ensino em valores*, tematizado pelo docente durante o percurso formativo.

Imagem 2 – Fragmento da *fanfic* “A turma do Mickey” basqueteira”

...
basquete e como eles seriam cruciais para o sucesso:

Pateta mostrou como driblar a bola com precisão, utilizando movimentos rápidos e controlados. Cada membro da equipe praticou dribles de peito, entre as pernas e por trás das costas para melhorar seu controle de bola.

Minnie assumiu a liderança na parte de arremessos. Ela explicou a importância de se posicionar corretamente, mirar na cesta e lançar a bola com precisão. A equipe praticou arremessos de média e longa distância para aprimorar sua pontaria.

Mickey destacou a importância dos passes e do trabalho em equipe. Ele ensinou como fazer passes de peito, picados e por trás das costas, incentivando a comunicação e a colaboração entre os jogadores.

Fonte: Dados da pesquisa.

Matos *et al.* (2015), ao analisarem as narrativas de professores sobre as suas metodologias de ensino, perceberam a forte presença dos valores nos saberes compartilhados. Os autores também destacam que, nos espaços escolares em que os objetos de ensino enfrentam diversos problemas para serem compartilhados, as relações pessoais se sobressaem sobre as aprendizagens específicas.

Visto de outro modo, Santos e Maximiano (2013) e Costa, Frossard e Barcelos (2020) também evidenciam uma centralidade, nos acadêmicos em cursos de formação inicial em Educação Física, da percepção de que o ensino em valores sobrepõe as aprendizagens específicas, deixando de ser entendidas como componentes curriculares para se tornarem sinônimo de disciplina, no sentido estrito da palavra.

Não obstante, é preciso pontuar que valores e disciplina fazem parte do contexto formativo da escola e devem estar presentes nos espaços (Certeau, 2014) de construção do conhecimento. No caso em tela, são valores que se aglutinam no conteúdo e ampliam a sua percepção sobre os ele-

7 Personagem criado por Walt Disney, escritor e empresário norte-americano.

mentos dos conteúdos de ensino da Educação Física, como demonstrado na imagem 2: “[...] *importância dos passes e do trabalho de equipe [...] incentivando a comunicação e a colaboração entre os jogadores*”.

A perspectiva da *avaliação indiciária* (Santos, 2005), ao se propor a investigar as aprendizagens, compreendendo *aquilo que o aluno faz com o que ele aprende* em Educação Física, permite-nos refletir sobre as diferentes *apropriações* realizadas pelos educandos. Sendo assim, secundarizar os valores embutidos nos conteúdos de ensino da Educação Física é desconsiderar a sua historicidade, a relação com a cultura e as diferentes *maneiras de fazer* dos professores, que mobilizam esses saberes socioeducacionais para potencializar os processos de ensino-aprendizagem (Miller; Barcelos; Martins, 2025), engendrando novas ações educativas que impactam diretamente nos *consumos* e nos *usos* das aprendizagens nos *espaços* (Certeau, 2014) em que estão mergulhados.

Portanto, os desafios da prática avaliativa formativa na Educação Física escolar se assentam em diferentes fatores, exigindo capacidade docente para compreender/analisar o seu cotidiano de intervenção, rastreando as diferentes potencialidades que se apresentam, fazendo *usos* de um inventário de práticas que possam se relacionar com os desejos e as demandas dos alunos, ao mesmo tempo que projetam ações formativas que reorientam a prática docente (Santos, 2005; Lano, 2019; Barbosa *et al.*, 2025).

Situação semelhante se apresenta em outro fragmento, registrado na imagem 3, reforçando o ensino por meio dos valores, mas que, de maneira diferente, está alinhado com a intencionalidade docente durante o compartilhamento do conteúdo.

Imagem 3 – Fragmento da *fanfic* “Peppa Pig,⁸ uma aventura”

Além da vitória, a turma da Peppa Pig percebeu que o basquete não era apenas um esporte, mas também uma lição sobre trabalho em equipe, amizade e superação de desafios. Eles saíram do torneio com uma compreensão mais profunda e uma amizade mais forte do que nunca.

Fonte: Dados da pesquisa.

A imagem 3 destaca, de maneira contundente, o ensino em valores, contudo percebe-se que ela evidencia, de maneira consistente, aquilo que o docente projetou para o ensino do basquete, conforme narrativa a seguir:

Eu queria deixar para eles esse saber, de que o esporte — no caso desse mês, o basquete, né? — é mais que só bola na cesta; é sobre fazer amigos, ter algo para se aproximar dos outros. Eu sempre digo para eles: se você vai para outra cidade, seus primeiros amigos são da quadra [quadra poliesportiva] perto da sua casa, na sua quadra [bairro]. Não tem jeito, sempre vai ser, até mesmo antes dos amigos da escola (Professor, narrativa, 2023).

Na leitura de nossas fontes, das 22 *fanfics* produzidas sobre o basquete, em 16 delas estavam presentes os elementos sobre o ensino em valores, caracterizando que essa aprendizagem relacional (Charlot, 2000), tecida cotidianamente pelo docente, foi apropriada pelos alunos e mobilizada na confecção de suas *fanfics*.

O processo de leitura dos indícios das aprendizagens na perspectiva da *avaliação indiciária* (Certeau, 2014) precisa considerar a interpretação atenta dos materiais produzidos pelos discentes.

Portanto, neste capítulo, advogamos em favor de ações avaliativas que sejam formativas e que possibilitem sensibilizar o olhar do investigador (do-

8 Desenho exibido pelo canal *Discovery Kids*.

cente) para a análise das potencialidades dos alunos. Nesse sentido, assumir práticas que têm poucos aspectos para orientar o olhar docente não contribui para o olhar singular sobre as aprendizagens, observando como elas se interrelacionam e são *usadas* (Certeau, 2014) pelos discentes.

Nesse ponto, concordamos com Leandro e Passos (2021, p. 9) ao refletirem sobre a forma de analisar uma narrativa:

Cada narrativa sugere os caminhos a serem seguidos para sua análise, que deve sempre ser flexível, mas essa flexibilidade não impede a atenção para alguns elementos presentes nas narrativas, com o objetivo de encontrar os indícios narrativos.

Portanto, a narrativa imagética (imagem 3) tenta demonstrar uma valorização do ensino em valores em detrimento da vitória, elementos amplamente trabalhados pelo professor com formação em Educação Física durante o ano letivo de 2023, por meio de diferentes objetos de ensino da Educação Física Escolar.

Compreendemos que o processo de busca dos indícios das aprendizagens (Santos, 2005) nas práticas pedagógicas/avaliativas não pode se dar de modo precipitado; é preciso investimento de tempo para a leitura atenta das produções dos alunos. Também é de conhecimento amplo no cenário nacional que a supervalorização dos indicadores educacionais em detrimento do foco nos processos de aprendizagem tem retornado ao paradigma da medida em avaliação (Esteban, 2013), valorizando a atribuição de conceitos.

Não estamos defendendo o abandono dos indicadores, tampouco a atribuição de juízo de valor, mas, sim, problematizando esse movimento que, paulatinamente, tem estabelecido processos que são consumidos de diferentes modos pelas direções escolares e grupos de professores (Barbosa *et al.*, 2025), causando mais problemas do que soluções no cotidiano escolar.

Um dos problemas, que foi sinalizado por Barbosa *et al.* (2025), é a ausência de processos criativos na produção intelectual dos alunos, sendo

essa habilidade fundamental para o futuro dos educandos, seja na formação em nível superior ou no mercado de trabalho, a partir das demandas mais recentes da década de 2020. As imagens 4, 5 e 6 evidenciam de que forma as *fanfics* contribuem para o distanciamento dessa lacuna.

Imagens 4, 5 e 6 – Capas das *fanfics*



Fonte: Dados da pesquisa.

Neste capítulo, também gostaríamos de dar visibilidade a outra característica dos *usos* das *fanfics* como prática avaliativa, que é a inventividade e o protagonismo na seleção das histórias. A criatividade é um aspecto complexo e multidimensional que habita as interrelações entre as habilidades e a construção de sentidos sobre algo, resultando em algo novo e útil. Nesse sentido, Oliveira *et al.* (2023) destacam que a escola é um local privilegiado para o desenvolvimento da criatividade.

Contudo, estudos têm demonstrado que, mesmo havendo a promoção de políticas públicas educacionais que visam melhorar a capacidade crítica e criativa dos alunos, as instituições escolares ainda carecem de inserção desses aspectos nas práticas pedagógicas, muito em função do movimento reverso de hipervalorização dos exames externos em detrimento de práticas formativas e com amplo diálogo com os discentes (Oliveira *et al.*, 2023).

Beghetto (2005) e Langley (2018), em seus estudos sobre a criatividade nos ambientes escolares, destacam que há um desencontro sobre

o que o professor entende por criatividade, de modo que ele produz um contramovimento, desencorajando o uso da criatividade em sala de aula durante as práticas pedagógicas.

Esse movimento se expande para a avaliação, na medida em que se assume uma concepção de educação que pouco reflete sobre o *porquê*, *para que*, *quando* e *como* avaliar (Santos, 2005; Esteban, 2013), considerando as possibilidades de produção de sentidos a partir de uma avaliação, seja ela formativa ou somativa. Em vista disso, por meio da *avaliação indiciária* (Santos, 2005), propomo-nos, juntamente com o docente da instituição pesquisada, a ampliar os sentidos sobre o modo de confeccionar as *fanfics*.

A seguir, a narrativa do docente evidencia esse movimento:

Eu achei bem interessante essa atividade, a *fanfic*, o jeito que os meninos [alunos] fizeram, porque, assim, eles estão acostumados a fazer como a gente manda, né? E o fato de não mandar deu um resultado muito bom. Muitas capas bonitas, muitos alunos talentosos que eu nem sabia que tinha, Estou satisfeito com o resultado (Professor, narrativa, 2023).

Oliveira *et al.* (2023) destacam que a criatividade é fortemente influenciada pelo contexto cultural. No presente caso, a narrativa do docente nos provoca a perceber um movimento anterior que pouco dialogava com as culturas presentes na escola e que, ao abrir espaço para elas, resultou em um movimento de reflexão sobre as possibilidades de ações formativas futuras com os alunos.

Sendo assim, Lano (2019, p. 15) destaca que os alunos deixam de ser “[...] consumidores de conteúdo para se tornar um produtor de conhecimentos, assumindo-se como protagonistas do seu percurso formativo e, assim, compartilhando a própria autoria das práticas avaliativas com o professor”. A narrativa do docente assenta-se nessa reflexão de Lano (2019), colocando o aluno no centro do processo formativo, aglutinando outras habilidades e experiências cotidianas, seja aquelas apropriadas na escola ou não, ao contexto formal educativo.

Ainda na análise das fontes, as capas registadas nas imagens 4, 5 e 6 revelam a diversidade dos discentes participantes da pesquisa, mobilizando diferentes interesses por estilos de *fanfics*. A primeira delas mobiliza elementos das aulas de Educação Física (bolas e brinquedos que voam). Já a segunda e a terceira trazem animes populares entre os jovens, *Kimestu no Yaiba (Demon Slayer)*⁹ e *Pokémon*,¹⁰ respectivamente.

Fato importante nas capas é a presença dos elementos que constituem a Educação Física, uma *maneira de fazer* (Certeau, 2014) dos alunos, que aproximam o componente curricular daquilo que atribui sentido, para eles, à Educação Física Escolar.

Ao questionarmos a tradição avaliativa daquela escola, produzindo com os autores do cotidiano escolar (professor e alunos) uma prática pedagógica/avaliativa, almejamos ampliar as possibilidades de interpretação dos saberes sobre o componente curricular, ao mesmo tempo que, por meio de práticas que dialogam com a criatividade dos alunos, buscamos garantir um processo de *autocompreensão* e de *autorregulação* de suas aprendizagens, tornando os discentes corresponsáveis pelo seu percurso formativo, na relação com uma prática que valoriza o seu protagonismo (Lano, 2019; Barcelos; Santos, 2021).

Sistematizando os resultados

Para além de dar visibilidade ao uso das *fanfics* como instrumento avaliativo, preocupamo-nos em apresentar para o leitor como as histórias se relacionavam com os objetivos de ensino do professor participante da pesquisa.

Nesse sentido, a tabela 1, a seguir, foi produzida ao final do ano letivo de 2023, após a releitura de todas as *fanfics*, assumindo a lógica organizativa

9 Anime baseado no mangá de autoria de Koyoharu Gotōge, iniciado em 2018 e finalizado em 2020.

10 Anime baseado no mangá de autoria de Satoji Tajiri, iniciado em 1997 e que ainda está em produção.

da própria escola, que divide os objetivos para os discentes em saberes conceituais, *saberes corporais* e *ensino em valores* (para a Educação Física). Foram produzidas 66 *fanfics*, e, na tabela 1, indicamos quantas delas tocaram cada um dos conteúdos projetados durante o processo de ação do método proposto nesta pesquisa (Martins; Barcelos, 2025).

Tabela 1 – Assuntos presentes nas fanfics produzidas no ano letivo de 2023

Objetivos	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Saberes conceituais	13	17	18
Saberes corporais	15	22	22
Ensino em valores	7	16	12

Fonte: Dados da pesquisa.

A análise da tabela 1 indica dois movimentos distintos, mas que, de certo modo, relacionam-se. O primeiro é o fato de que, à medida que os alunos foram se apropriando da prática avaliativa, eles conseguiram expressar melhor as suas aprendizagens; o segundo é a percepção da melhora dos indicadores de aproveitamento do conteúdo.

Sobre o primeiro movimento, o docente participante da pesquisa destacou:

Olhando para trás, no começo, eu “tava” com receio de estragar a pesquisa, achava que não ia dar certo, né? Mas, olhando para trás, foi a melhor coisa. Deu trabalho, não vou mentir, mas foi muito bom (Professor, narrativa, 2023).

Sobre o segundo movimento, o docente relata:

[...] saber que eles aprenderam muitas coisas esse ano é gratificante. Às vezes, a gente se sente ensinando nada, como se eles não aprendessem nada, mas, pela *fanfic*, deu para ver: absorveram bastante conteúdo (Professor, narrativa, 2023).

Para além do destaque da prática exitosa e que é reconhecida por seu impacto nas aprendizagens dos discentes, gostaríamos de sublinhar essa ideia oculta das aprendizagens em Educação Física (Pizani; Barbosa-Rinaldi, 2014) em diálogo com autores do campo do currículo que já destacavam o caráter oculto das aprendizagens desse componente curricular. Em nosso entendimento, essa discussão se estabelece sobretudo em função do real, do prático que é *consumido* de diferentes maneiras pelos *praticantes* do cotidiano escolar.

Assim, à medida que a prática avaliativa indiciária foi se consolidando como ação estruturante, que dava sentido ao trabalho durante o ano letivo, os conteúdos compartilhados pelo docente foram *apropriados* e *usados* na confecção das histórias autorais dos discentes. De maneira específica, percebemos que os saberes corporais foram os que apareceram com mais ênfase nas *fanfics*, seguidos pelos saberes conceituais e pelo ensino em valores.

Entretanto, ao analisarmos os dados de maneira conjunta, notamos um equilíbrio dos saberes apropriados, evidenciando uma trajetória formativa que buscou, na horizontalidade do conteúdo, discutir as suas especificidades a partir dos três eixos de modo equitativo, sem sobrepor um saber em detrimento do outro.

Considerações finais

O objetivo deste capítulo foi analisar as potencialidades do gênero textual *fanfics* como *prática avaliativa indiciária* (Santos, 2005) na Educação Física Escolar. Para tal, conduzimos um estudo do tipo Pesquisa-ação, amparados em Barbier (2001) e em Martins e Barcelos (2025).

Foram produzidas, durante o ano de 2023, 66 *fanfics* com os alunos do 9º ano de uma instituição de Ensino Fundamental localizada em Ponte Alta do Tocantins, no Tocantins, na Região Norte do Brasil. Tomou-se a perspectiva da *avaliação indiciária* como pressuposto teórico para a condução do processo de investigação no cotidiano escolar.

As fontes revelam um intenso processo de *apropriação* dos conteúdos compartilhados pelo docente ao longo do ano de 2023 e diversos *usos* de

aplicações em contextos ficcionais. Desse modo, foram relacionados saberes conceituais e corporais, ampliando os sentidos produzidos sobre os saberes que só a Educação Física ensina, contribuindo para o entendimento sobre *aquilo que o aluno faz com o que aprende em Educação Física Escolar*.

Também foi destacado que o *ensino em valores*, um dos objetivos para a turma participante da pesquisa, foi compartilhado pelo professor com formação em Educação Física e se estabeleceu de formas distintas nas *fanfics*, ora como *estratégia* de comunicação para atingir um determinado objetivo, ora como *saber socioeducacional* que valoriza as relações humanas em detrimento dos objetivos do esporte de alto rendimento, permitindo análises das *diferentes formas de fazer e de consumir* o conteúdo.

Outro ponto de destaque foi o processo criativo fomentado pela prática avaliativa, para além de pensar o processo de ensino-aprendizagem de modo formativo, valorizando o percurso de cada discente. Promoveu-se um processo de atribuição de sentido para a avaliação na relação com o protagonismo e a autoria, consolidando uma ação avaliativa perene no cotidiano das aulas de Educação Física.

Ao término do ano letivo, o processo de releitura das *fanfics* permitiu ao docente analisar o impacto de suas aulas ao longo do ano, valorizando não só as aprendizagens dos alunos, mas também a qualidade do processo de ensino, que teceu cotidianamente possibilidades de *apropriação* dos conteúdos de maneira equilibrada, sem sobrevalorizar uma esfera do saber em detrimento de outra.

Como lacuna da investigação, pontuamos a seleção da turma, que foi decisão da direção escolar, uma vez que a nossa primeira proposta era compartilhar a prática com todos os alunos da instituição, com o intuito de valorizar os demais professores e discentes, envolvendo toda a comunidade escolar em uma ação avaliativa formativa ampliada. Desse modo, acena-se como possibilidade para futuras pesquisas a ampliação dessa prática para outros contextos, como instituições de Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e Médio e escolas ribeirinhas, do campo e indígenas.

Referências

- AQUINO, A. S. M. *et al.* Avaliação em educação física escolar sob a ótica de docentes do ensino fundamental. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 1-13, 2020. DOI: <http://doi.org/10.51281/impa.e020010>. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/3839/3321>. Acesso em: 02 fev. 2025.
- ARENHART, L. O.; KUHN, M. Eu, nós e os outros: desafios docentes para ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 53, p. 1-16, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GrSGkySJP87C5pg4DpBKmfQ/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2025.
- BAIRD, J. *et al.* **Assessment and Learning: State of the Field Review**. Oxford: Landership of Oxford, 2014.
- BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- BARBOSA, A. S.; *et al.* Trajetória avaliativa na Educação Física escolar: arranjos e ajustes realizados no percurso formativo em uma instituição escolar no Tocantins. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 37, n. 68, p. 1-19, 2025. DOI: <http://doi.org/10.5007/2175-8042.2025.e103710>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/103710>. Acesso em: 30 abr. 2025
- BARCELOS, M.; SANTOS, W. (Re)criando espaços e compartilhando saberes: avaliação indiciária como eixo central do trabalho pedagógico da educação física na educação infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-22, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.78130>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/8w7hNSJLGsh9YjPLLqgNDZd/?lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2025
- BEGHETTO, R. A. "Does Assessment Kill Student Creativity?". **The Educational Forum**, v. 69, n. 3, p. 254-263. 2005. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ683512.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2025.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COSTA, J. R.; ALCÂNTARA, R. L. de; LANO, M. B. A constituição da prática avaliativa: um estudo a partir dos documentos de estágio supervisionado em educação física. **Temas em Educação Física Escolar**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 217–228, 2020. DOI: <http://doi.org/10.33025/tefe.v5i2.3040>. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/3040>. Acesso em: 02 fev. 2025.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP&A, 2013.

FISCHER, A.; GRIMES, C.; VICENTINI, M. A. A escrita gamificada de fanfictions com o apoio de tecnologias digitais em um clube de inglês. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 58, n. 3, p. 1164–1196, set. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/hTGPPhfgZPG8KQ7w3ztq6CHJ/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2025.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais:** morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LANGLEY, D. W. Students' and teachers' perceptions of creativity in middle and high school choral ensembles. **Music Education Research**, [S. l.], v. 20, n. 4, p. 446–462. 2018. DOI: <http://doi.org/10.1080/14613808.2018.1433150>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14613808.2018.1433150>. Acesso em: 02 fev. 2025.

LANO, M. B. **Usos da avaliação indiciária na Educação Física com a educação infantil.** 105 f. 2019. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

LEANDRO, E. G.; PASSOS, C. L. B. O paradigma indiciário para análise de narrativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1–28, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hk9sxtYY6BCfcHxwYm3Q8zB/?lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2025.

LEITÃO, A. A. P. Fanfictions: experiências na promoção do letramento literário e autoria escolar. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 37, n. 2, p. 1–25, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/qNkgFLxnJx6zZGzLx5TYWsd/?lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2025.

MARTINS, R. L. D. R.; BARCELOS, M. **Pesquisar com as escolas:** métodos qualitativos para a Educação Física. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.

MATOS, J. M. C. *et al.* Conteúdos de ensino da educação física escolar: saberes compartilhados nas narrativas docentes. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 26, n. 2, p. 181–199, abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/refuem/a/9wFsXb48KnRQnNfZV6w3czv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2025.

MILLER, L. R. S.; BARCELOS, M.; MARTINS, R. L. D. R. A avaliação indiciária nas aulas de educação física a partir do trabalho pedagógico com as danças. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 34, p. 209–234, 2025. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/17593>. Acesso em: 30 abr. 2025.

OLIVEIRA, A. W. *et al.* Percepção da criatividade em alunos e professores brasileiros. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S. l.], v. 27, p. 1–10, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/JwBzbp6Qw6p69Ldm75rvSkp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2025.

PAULA, S. *et al.* Avaliação na Educação Física Escolar: uma Revisão Integrativa sobre os Instrumentos Avaliativos. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 448–453, 2022. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/9645>. Acesso em: 30 abr. 2025.

PEREIRA, J. *et al.* Memórias formativas sobre avaliação para aprendizagem na formação inicial em educação física. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 6, p. 184–195, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/6285>. Acesso em: 30 abr. 2025.

PIZANI, J.; BARBOSA-RINALDI, I. P. Organização curricular dos cursos de Educação Física no Paraná: características da licenciatura e do bacharelado. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 25, n. 1, p. 95–108, jan. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/refuem/a/KdfgMcBkNX44jc5rrMr4TMr/?lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2025.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 2, p. 631–644, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201000200014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53gKXbYnTcQ-Vk9wZS3Pf/?lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2025.

RETZ, R. P. C. *et al.* O ensino por imagens na imprensa periódica da Educação Física (1932–1960). **Revista Brasileira de História da Educação**, [S. l.], v. 19, p. 1–31, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/mqN4RTCW4MtxFLX-q8tCT8Gf/?lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2025.

SANTOS, W. **Currículo e avaliação na educação física: do mergulho à intervenção**. Vitória: Proteoria, 2005.

SANTOS, W. *et al.* Avaliação em educação física escolar: trajetória da produção acadêmica em periódicos (1932–2014). **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, p. 09–22, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/BbzPqfDxT4QrddLC-tPMc5rN/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2025.

SANTOS, W. *et al.* Avaliação na educação física escolar: analisando as experiências das crianças em três anos de escolarização. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, p. 1–17, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/76974>. Acesso em: 30 abr. 2025.

SANTOS, W.; MAXIMIANO, F. L. Memórias discentes em educação física na educação básica: práticas avaliativas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 79, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.31062>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/31062>. Acesso em: 30 abr. 2025.

CAPÍTULO 9

ESTRATÉGIAS E DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA EM SALA DE AULA

Osmar Pedrochi Junior¹

Hallynnee Héllenn Pires Rossetto²

André Luís dos Santos Domingues³

Diego Fogaça Carvalho⁴

DOI: 10.52695/978-65-5456-164-8.9

Introdução

O presente texto tem a intenção de apresentar algumas estratégias para a implementação da avaliação formativa em sala de aula. Os resultados apresentados não são frutos de uma única pesquisa, mas de pesquisas e discussões do Grupo de Estudo e Pesquisa em Avaliação e Ensino de Matemática (GEPAEM).

1 Universidade Federal do Maranhão. E-mail: osmar.pedrochi@ufma.br.

2 Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera.

3 Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR.

4 Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA. Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera.

A avaliação formativa é apresentada, na literatura sobre a avaliação escolar, como essencial e indispensável, no entanto, no cotidiano das escolas, pouco se fala sobre avaliação formativa. Essa avaliação ainda é entendida como utópica por muitos professores que não sabem o que fazer para realizá-la. Intencionando colocar um pouco de luz sobre esse caminho para a realização da avaliação formativa, neste texto, são destacadas algumas estratégias que podem levar à implementação da avaliação dita formativa em sala de aula, seus desafios e ao esclarecimento de algumas ideias sobre seu papel na sala de aula.

Com o objetivo de apresentar estratégias e desafios para a implementação da avaliação formativa em sala de aula, discute-se a dicotomia entre avaliação formativa e avaliação somativa para esclarecer pontos nebulosos sobre a avaliação dita formativa. Apresentam-se como estratégias para a implementação da avaliação formativa: a avaliação formativa *online*, *feedbacks*, o planejamento da prática docente e a regulação da aprendizagem.

Para alcançar o objetivo, adotaram-se aspectos de métodos de pesquisa que se entendem como complementares: a análise especulativa de Van Der Maren (2004) e a análise SWOT.

Os aspectos da análise especulativa adotados referem-se à escolha de materiais presentes na literatura sobre avaliação escolar com enunciados teóricos, que serviram de base para discussões e construção de hipóteses que foram analisadas conceitualmente. A partir da análise, foram desenvolvidos novos enunciados, relacionando estratégias para implementação da avaliação formativa em sala de aula, assim como identificados possíveis desafios enfrentados por professores para implementar a avaliação formativa.

A análise SWOT foi utilizada como uma ferramenta estratégica para compreender e avaliar os fatores que influenciam o desempenho de organizações, projetos ou práticas específicas por meio da identificação e categorização de suas forças (*Strengths*), fraquezas (*Weaknesses*), oportunidades (*Opportunities*) e ameaças (*Threats*). No contexto educacional, essa metodologia tem se mostrado especialmente útil para analisar processos

complexos, como a avaliação formativa, possibilitando uma compreensão clara tanto dos aspectos internos quanto dos fatores externos que impactam sua eficácia.

Ao proporcionar uma visão estruturada e integrada das condições internas e externas, a análise SWOT auxilia educadores e gestores na tomada de decisões informadas, no planejamento de ações estratégicas e na implementação de melhorias. Dessa forma, essa abordagem contribui para a criação de ambientes de aprendizagem mais colaborativos, inovadores e centrados no desenvolvimento dos alunos, promovendo a continuidade do aprimoramento das práticas pedagógicas.

Para a aplicação da análise SWOT no contexto da avaliação formativa, foi adotada uma metodologia sistemática que envolveu a coleta, categorização e análise de dados relevantes ao ambiente educacional e às práticas docentes. Inicialmente, informações foram reunidas por meio de revisão bibliográfica e análise documental, visando identificar os elementos internos (forças e fraquezas) e externos (oportunidades e ameaças) que impactam a implementação da avaliação formativa. Esses dados foram organizados em uma matriz SWOT, que permite visualizar, de forma clara, as inter-relações entre as quatro categorias e facilita a identificação das dinâmicas que favorecem ou dificultam o processo avaliativo.

Além disso, a análise considerou aspectos como a flexibilidade das ferramentas digitais, capacidade de *feedback* em tempo real, resistência a novas metodologias, falta de formação tecnológica, suporte institucional e carga de trabalho dos educadores. Essa abordagem metodológica garantiu uma análise holística e fundamentada, alinhada aos objetivos da pesquisa.

Este capítulo encontra-se dividido em sete seções. As discussões se iniciam por meio de uma análise da dicotomia entre a avaliação formativa e a somativa. No que tange ao processo de aprendizagem, na segunda seção, a avaliação formativa e seu papel na regulação da aprendizagem são apresentados. Na terceira seção, o processo de elaboração de *feedbacks* é enfatizado como condição suficiente para que os aspectos formativos e regulatórios do processo de aprendizagem da avaliação sejam mobilizados.

Na quarta seção, a avaliação *online* é caracterizada como estratégia para que a avaliação formativa se efetive no processo de aprendizagem. Todavia, todos os conceitos e processos elencados precisam ser preconizados no planejamento do professor, tema da quinta seção. Na sexta seção, são apresentadas as forças, fragilidades, ameaças e oportunidades para a implementação da avaliação formativa, advindas da aplicação da análise SWOT. Finda-se o capítulo com as considerações finais, em que se destacam as estratégias e desafios apontados neste estudo.

Avaliação formativa versus avaliação somativa

Quando se fala de avaliação escolar, a dicotomia avaliação formativa e avaliação somativa se sobressai em relação a qualquer outra polêmica relacionada à avaliação. Essa relação dicotômica — que, às vezes, apresenta-se como duas faces da mesma moeda, e, em outras, como se disputasse espaço no contexto da sala de aula — é gerada pela falta de conhecimento a respeito de suas características específicas que as diferenciam e especificam.

Para um melhor entendimento, segundo Hadji (1994), podem-se diferenciá-las quanto às suas funções, quanto aos seus objetivos e quanto ao foco de cada uma.

A avaliação somativa não é processual. É pontual, efetuada em um momento específico, depois de um processo formativo ou ciclo de formação (bimestre, trimestre, semestre, ano letivo...); ou seja, é uma avaliação do produto final. Tem a função de indicar o rendimento do estudante naquele momento final, com o objetivo de emitir uma certificação ou fazer uma seleção, geralmente acompanhada por uma nota ou um conceito que mede o rendimento do estudante.

A avaliação somativa não é considerada uma avaliação da aprendizagem, pois olha apenas para o rendimento. Ou seja, se o estudante aprendeu, mas não rendeu, vai tirar nota baixa; se não aprendeu, mas conseguiu render, mesmo que seja burlando as regras, pode tirar uma nota alta.

A avaliação formativa não verifica apenas um produto. Ela olha com atenção para todos os indícios de aprendizagem e é realizada durante

todo o ciclo de formação (bimestre, semestre, ano letivo). Por isso, faz parte do processo de ensino e aprendizagem. Sua função é justamente regular o processo de ensino e aprendizagem, com intenção de formação. Para isso, permite-se exercer ações como orientar, reforçar, informar, corrigir, sempre com o objetivo de promover a aprendizagem e a consequente formação. Por isso, a avaliação formativa é considerada uma avaliação da aprendizagem, pois é contínua e busca evidências do processo de ensino e aprendizagem a todo momento e leva todas as informações possíveis em consideração, com a intenção de que ocorra a aprendizagem e, consequentemente, a formação.

Embora a avaliação somativa não deva ser o foco principal na sala de aula, ela também merece atenção, pois é parte das funções da escola valorar o rendimento dos estudantes; é uma questão legal! Na prática, é uma forma de dar satisfação aos pais, administradores e à sociedade em geral. Assim, propõe-se uma mudança de perspectiva para a avaliação somativa, pois ela não deve ser a bússola que orienta as ações de professores e estudantes. Essa função é da avaliação formativa, porque ela, sim, está preocupada com a aprendizagem. Pode-se olhar para a avaliação somativa como parte da prática pedagógica orientada pela avaliação formativa.

Quanto menos tempo de ensino for perdido avaliando o rendimento dos estudantes, mais aproveita-se o tempo em sala de aula. Assim, a avaliação de rendimento pode ser realizada a partir dos mesmos instrumentos da avaliação formativa, combinando os critérios de avaliação com os estudantes e aproveitando para dar *feedbacks* sobre os erros, acertos e possibilidades.

Avaliação formativa e regulação da aprendizagem

A relação da avaliação formativa com a regulação da aprendizagem não é recente na literatura sobre avaliação. Em Allal (1986), observa-se que uma das funções da avaliação formativa é possibilitar a adaptação do ensino, ou seja, uma ação por parte do professor buscando a aprendizagem dos estudantes. Nas palavras de Allal (1986, p. 175):

Quando se considera como meta prioritária levar todos os alunos a atingir certos objectos pedagógicos, é necessário instituir processos de avaliação que permitam a adaptação do ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem. Neste contexto a avaliação tem uma função de regulação “formativa” porque faz parte da estratégia de formação individualizada adoptada pelo sistema.

Uma função da avaliação formativa é a regulação individualizada, pois volta-se o olhar para os processos individuais dos estudantes, levando em conta suas características, suas dificuldades, seus aprendizados anteriores, permitindo adaptações específicas nas ações de ensino voltadas para as dificuldades de cada aluno. Segundo Hadji (1994, p. 125), de fato:

A avaliação formativa quer-se, afinal, reguladora. O seu objectivo é o de permitir ajustar o tratamento didáctico à natureza das dificuldades constatadas e à realidade dos progressos registados. Na lógica de uma integração da avaliação no processo didáctico, esta torna-se um instrumento privilegiado de regulação das actividades de aprendizagem dos alunos.

A avaliação, sob essa perspectiva, torna-se parte essencial do processo de ensino, fazendo parte das ações voltadas à formação. Portanto, cabe a avaliação formativa a relação entre o olhar individualizado e a intervenção do professor.

Hadji (1994, p. 63-64) apresenta que, além de ser reguladora da prática do professor, a avaliação formativa serve como um instrumento de autorregulação:

A sua característica essencial é a de ser integrada na acção de “formação”, de ser incorporada no próprio acto de ensino. Tem por objectivo contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, informando o professor sobre as condições em que está a decorrer essa aprendizagem, e instruindo o

aprendente sobre o seu próprio percurso, os seus êxitos e as suas dificuldades.

Hadji (2001) assume a avaliação formativa como parte da ação de ensinar, ou seja, a ação de avaliar faz parte da ação de ensinar. Assim, a avaliação formativa não se caracteriza como um instrumento que pode ser utilizado ou não, mas como indispensável para tal, “inscrevendo-se na continuidade da ação pedagógica, ao invés de ser simplesmente uma operação externa de controle, cujo agente poderia ser totalmente estrangeiro à atividade pedagógica” (Hadji, 2001, p. 21). Mas essa mesma avaliação também instrui o estudante sobre seu processo de aprendizagem.

A avaliação formativa, nessa perspectiva, é tão importante para o professor redirecionar ou confirmar a sua prática quanto para o estudante redirecionar ou confirmar a sua, informando e fazendo parte do processo de ensino e aprendizagem em ambas as perspectivas, do professor e dos alunos.

Concebida de forma ampla, a avaliação formativa refere-se aos processos colaborativos que envolvem educadores e estudantes com o propósito de compreender a aprendizagem e a organização conceitual dos alunos, a identificação de pontos fortes, o diagnóstico de fraquezas, áreas de melhoria e como fonte de informação que os professores podem usar no planejamento instrucional e os alunos podem usar para aprofundar seus entendimentos e melhorar suas conquistas (Cizek, 2010, p. 6-7, tradução nossa).

A definição de avaliação formativa de Cizek (2010) apresenta como propósito comum aos professores e estudantes a obtenção de informações; o que muda para cada um é o que fazer com essas informações. Professores e alunos têm papéis diferentes, mesmo em uma definição que entende que a avaliação se refere a “processos colaborativos”. Segundo Willian (2010, p. 26, tradução nossa)

[...] qualquer avaliação que forneça provas que tenha potencial para melhorar a tomada de decisões instrucionais pode ser formativa, quer essas

decisões sejam tomadas por professores, pares ou pelos próprios aprendentes. A avaliação pode simplesmente monitorar a realização dos estudantes, indicando que, para alguns alunos, a instrução não teve êxito. Se o professor então organiza instruções adicionais para esses alunos, mesmo que seja para examinar o material novamente, mas com mais lentidão, isso é potencialmente formativo. Se a avaliação fornecer informações adicionais que localizem a natureza precisa das dificuldades dos estudantes, é diagnóstica. As avaliações mais úteis, no entanto, são aquelas que produzem insights que são instrutivamente atraentes. Em outras palavras, não só elas identificam quais alunos estão tendo dificuldades (a avaliação de monitoramento) ou localizam as dificuldades específicas (a avaliação diagnóstica): também fornecem informações sobre os próximos passos nas instruções (incluindo possivelmente os passos a serem tomados pelos alunos) que provavelmente serão mais efetivas.

Para que uma avaliação seja formativa, não basta que ela levante informações precisas. Alguma decisão que favoreça a aprendizagem precisa ser tomada pelo professor ou pelos próprios alunos. São características da avaliação formativa o fornecimento de indícios sobre o que foi aprendido e um prelúdio do que vem a seguir, de quais decisões podem ser tomadas para que os alunos possam progredir.

Ao fomentar a autoavaliação e a autorregulação, essa abordagem se apresenta como uma prática inovadora que potencializa o engajamento dos estudantes, permitindo que eles se tornem protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem.

Avaliação *online* como estratégia para avaliação formativa em sala de aula

A avaliação formativa *online* consiste em um processo contínuo e sistemático que visa monitorar o aprendizado dos alunos em ambientes digitais, fornecendo *feedback* imediato e construtivo para aprimorar o desempenho

acadêmico. Essa prática assume papel estratégico para garantir que os estudantes progridam de forma autônoma em seus estudos, independentemente da disciplina ou do nível de ensino (Domingues; Carvalho, 2025).

A implementação da avaliação formativa em ambientes virtuais depende do reconhecimento dos desafios específicos inerentes ao ensino a distância. Entre esses desafios, estão a necessidade de adaptação das metodologias tradicionais para o formato digital, o desenvolvimento de estratégias que estimulem a participação ativa dos alunos e a oferta de *feedback* personalizado e relevante (Camillo; Raymundo, 2019; Liu; Zhang, 2022). O acompanhamento contínuo dos alunos é essencial para identificar dificuldades e promover intervenções oportunas que favoreçam o processo de aprendizagem.

Um aspecto relevante enfatizado é o estímulo à autonomia dos estudantes, incentivando-os a assumir responsabilidade pelo próprio aprendizado e a interagir com colegas e professores num ambiente colaborativo (Mohamad *et al.*, 2020). Tal interação social contribui para a construção coletiva do conhecimento e para a motivação dos aprendizes.

Além disso, a utilização de ferramentas tecnológicas que possibilitem avaliações diversificadas, o uso de rubricas claras e a oferta de *feedback* oportuno são fundamentais para o aprimoramento do processo avaliativo (Bulut *et al.*, 2023; Passos, 2020). A avaliação formativa *online* deve, portanto, ser entendida como um elemento integrador das práticas pedagógicas, do desenvolvimento das competências dos alunos e da adaptação das estratégias de ensino às demandas do ambiente digital (Lu; Cutumisu, 2022; Pishchukhina; Allen, 2021).

Dessa forma, o ponto de partida para a avaliação formativa *online* requer uma análise abrangente do contexto educacional, da caracterização dos estudantes e do planejamento cuidadoso das práticas avaliativas que favoreçam a aprendizagem em ambientes virtuais, promovendo a participação ativa e a construção colaborativa do conhecimento.

Sendo assim, a avaliação formativa *online* constitui uma abordagem pedagógica essencial para a melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Santos, Sales e Veloso (2022), a avaliação formativa *online*

deve ser vista como uma oportunidade de inovação nas práticas pedagógicas, mas também como um desafio que requer um planejamento cuidadoso e uma implementação estratégica. Tal abordagem permite o fornecimento de *feedback* constante, claro, específico e oportuno, elemento considerado central para que os estudantes possam aprimorar seu desempenho e desenvolver mais autonomia no aprendizado (Bulut *et al.*, 2023; Passos, 2020).

Outro aspecto fundamental é a promoção da aprendizagem ativa por meio da participação efetiva dos alunos em atividades que favorecem a construção colaborativa do conhecimento. Tais atividades podem incluir discussões, projetos e outras dinâmicas mediadas por ferramentas digitais disponibilizadas em ambientes virtuais de aprendizagem, como *Moodle*, *Blackboard* e *Canvas*, que possibilitam o gerenciamento de testes, questionários e interações (Kumar *et al.*, 2020; David; Freire; Ventura, 2014; Yusof *et al.*, 2022). A interatividade e o diálogo entre professores e alunos, viabilizados por meio de fóruns, *e-mails* e salas de bate-papo, reforçam o aspecto formativo e a personalização do processo avaliativo.

A personalização da avaliação se destaca por sua capacidade de adaptar-se às necessidades, ritmos e estilos individuais de aprendizagem dos estudantes, promovendo inclusão e acessibilidade. Segundo Silva, Sales e Lencastre (2019) e Kumar *et al.* (2020), essa característica permite o uso de recursos multimídia, *feedbacks* adaptativos e oferece suporte técnico-pedagógico que dita a eficiência e a eficácia da avaliação formativa *online*. Esse modelo avaliativo deve estar alinhado a objetivos pedagógicos claros, planejados para diagnosticar dificuldades, promover a interação e ser realizado em conjunto com avaliações somativas, formando um sistema coeso que favoreça o aprendizado significativo (Febriani; Irsyad Abdullah, 2018; Fernández Ros *et al.*, 2021; Liu; Zhang, 2022; Sales *et al.*, 2022). A implementação da avaliação formativa *online* requer investimentos em formação docente e recursos tecnológicos que atendam às necessidades tanto dos professores quanto dos estudantes, conforme destacado no estudo de Domingues *et al.* (2024a).

Assim, a avaliação formativa *online* não apenas contribui para a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos, mas também para o desenvolvimento de competências essenciais para o mundo contemporâneo, como

autonomia, engajamento e pensamento crítico (Salerno; Freitas, 2019; Santos; Sales; Veloso, 2022). Trata-se de uma prática que demanda planejamento rigoroso e apoio técnico-pedagógico para maximizar seu potencial transformador no processo educacional.

Em complemento, a implementação da avaliação formativa *online* depende de uma convergência entre políticas institucionais, infraestrutura tecnológica e capacitação docente, elementos fundamentais para o sucesso das práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais. A infraestrutura técnica precisa ser robusta, contemplando recursos de *hardware* e *software* adequados, além de conexões de *internet* estáveis e velozes, para evitar interrupções que comprometam a experiência de aprendizagem *online* (Silva; Sales; Lencastre, 2019).

As tecnologias empregadas na avaliação formativa abrangem uma variedade de recursos, como questionários digitais, plataformas de videoconferência, fóruns, portfólios eletrônicos e rubricas digitais, que favorecem diferentes estilos de aprendizagem e promovem o *feedback* contínuo, elemento essencial para um ciclo adaptativo de ensino e aprendizagem (Avgerinos; Karageorgiadis, 2020; Gikandi; Morrow; Davis, 2011). Esse ciclo é reforçado quando os educadores identificam as lacunas entre o desempenho atual dos alunos e os objetivos educacionais, ajustando metas e estratégias para evitar frustração ou desvalorização do esforço alheio (Heritage, 2007; Yam; Rossini, 2013).

Um suporte significativo aos estudantes é necessário, incluindo recursos de aprendizagem e suporte técnico constante, por meio de tutoriais, *workshops* e programas de mentoria que incentivem a autonomia e a autorregulação dos alunos (Bulut *et al.*, 2023; Choi; McClenen, 2020; Menezes; Figueiredo, 2023). A criação de comunidades de prática e a promoção de uma cultura colaborativa de aprendizagem permitem compartilhar experiências e solucionar problemas, fortalecendo a rede de apoio educacional (Domingues *et al.*, 2024c).

É importante destacar que a integração tecnológica deve ser parte de uma estratégia institucional ampla e articulada, considerando as necessidades de todos os envolvidos no processo educativo, o que requer

um compromisso cultural para promover ambientes de aprendizagem mais interativos e centrados no aluno (Domingues *et al.*, 2024c; Ilhan; Güngör; Gülseven, 2022).

De modo complementar, a avaliação formativa *online* emerge como uma prática crucial para promover a aprendizagem significativa e o aprimoramento contínuo do processo educativo. Essa modalidade de avaliação acompanha o progresso dos estudantes, oferece *feedback* construtivo e incentiva a reflexão sobre o próprio aprendizado, aspectos fundamentais para a eficácia do Ensino Superior. Para que tais benefícios sejam efetivamente alcançados, é indispensável a elaboração de um planejamento da avaliação que contemple definições claras dos objetivos de aprendizagem, seleção adequada das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), diversificação das atividades avaliativas e estratégias eficientes de *feedback* (Domingues *et al.*, 2024b). Gikandi, Morrow e Davis (2011) destacam como a avaliação formativa *online* facilita o *feedback* interno, promovendo a reflexão dos estudantes ao permitir a revisão de contribuições anteriores e a interação entre pares, fortalecendo a aprendizagem colaborativa e contínua.

Contudo, Menezes e Figueiredo (2023) advertem que a simples digitalização do processo de ensino e aprendizagem não é suficiente para transformar as práticas avaliativas. É necessária uma mudança metodológica que considere o perfil dos professores — muitas vezes, “imigrantes digitais” — e dos alunos nativos digitais, promovendo abordagens mais dinâmicas e centradas no estudante. Dentre as dificuldades enfrentadas na implementação da avaliação formativa *online*, destacam-se problemas técnicos, falta de conhecimento em TDIC e barreiras metodológicas relacionadas ao *design* das atividades avaliativas. Ademais, a avaliação formativa deve reconhecer a autonomia do estudante e valorizar seus conhecimentos prévios, fomentando a interlocução entre teoria e prática, especialmente visando à formação profissional. Yam e Rossini (2013) enfatizam que a possibilidade de acesso repetido ao *feedback* e a melhoria contínua do aprendizado contribuem para o conhecimento a longo prazo.

Em síntese, a avaliação formativa *online* representa uma ferramenta transformadora quando implementada a partir de um planejamento

consciente e colaborativo, auxiliada por tecnologias adequadas e fundamentada em estratégias pedagógicas que promovam a aprendizagem ativa, reflexiva e contínua (Domingues *et al.*, 2024b).

Planejamento da prática docente

A ação de planejar é realizada em qualquer instância da vida cotidianamente. Tudo o que vai se fazer é pensado, planejado; com o dia a dia da sala de aula, não é diferente. É fundamental fazer um planejamento cujo objetivo é o processo de ensino e aprendizagem. Saber o que se quer ensinar, como vai ensinar, para quem irá ensinar, de que forma ensinar, como avaliar o que foi ensinado, qual é o objetivo, qual é a intenção são ações pensadas e planejadas pelo professor.

Para Menegolla e Sant'Anna (2014, p. 19) “planejar é uma exigência do ser humano; é um ato de pensar sobre um possível e viável fazer. E como o homem pensa o seu ‘que fazer’, o planejamento se justifica por si mesmo. A sua necessidade é a sua própria evidência e justificativa”.

O primeiro passo é planejar, para, em seguida, agir. Tudo isso precisa ser bem-feito, bem delineado, bem-organizado para que esse agir ocorra da melhor forma possível. Mesmo com toda essa organização, o planejamento pode ser mudado, modificado durante o processo, seja na ação ou no próprio ato de planejar. Um aspecto importante durante essa ação é a reflexão e a avaliação do professor. Ele precisa repensar e avaliar o que foi planejado. Pode ainda pensar na elaboração do planejamento, na execução dele — no processo e no depois da execução — e no replanejamento (Rossetto, 2016).

Planejar e avaliar são ações indissociáveis e fundamentais do professor, assim como os seus construtos: planejamento e avaliação. Entende-se que, sem planejamento, não se tem uma boa avaliação formativa.

O termo planejamento vem do verbo planejar que, de acordo com o dicionário Houaiss (2017), é “elaborar o plano ou a planta de; projetar”; “organizar plano ou roteiro de; programar”; “ter a intenção de; tencionar”.

Segundo Libâneo (1994, p. 222), a ação de planejar:

[...] não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo, é antes uma atividade consciente de previsão de ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas [...].

Para Vasconcellos (2000, p. 79), “planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a serem realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa”.

Já para Menegolla e Sant’Anna (2014, p. 19), planejar “é pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar, com que meio se pretende agir e como avaliar o que se pretende atingir”.

Várias são as definições encontradas na literatura a respeito de planejamento, que, neste texto, é entendido como uma direção que o professor traça para o processo de ensino e aprendizagem. Uma direção, pois ele precisa definir um percurso para esse processo, sabendo que esse percurso pode ser alterado a qualquer momento e quantas vezes forem necessárias e pensando quais outros professores podem delinear caminhos diferentes. Para a construção desse caminho, várias são as ações que precisam ser desenvolvidas.

Neste texto, refere-se a um planejamento: aquele utilizado como estratégia para a implementação da avaliação formativa em sala de aula. Não chamamos de plano de aula por entendermos que o planejamento é algo mais amplo, uma vez que o plano de aula pode ser algo mais específico para um determinado momento da prática docente.

O planejamento utilizado como estratégia para a implementação da avaliação formativa em sala de aula leva em consideração alguns elementos: o currículo, os objetivos de aprendizagem, as tarefas e a dinâmica da aula.

O primeiro elemento é o currículo. O professor precisa saber o que está presente no currículo que ele precisa ensinar, sejam conteúdos, competências, habilidades. Os objetivos de aprendizagem são um elemento

fundamental do planejamento. Esses devem ser claros e indicar aquilo que o professor deseja alcançar e o que espera que os alunos aprendam.

As tarefas são as ferramentas que direcionarão o trabalho do professor em sala de aula e são utilizadas para promover a aprendizagem de determinado conceito. De acordo com Rossetto (2021, p. 51), no trabalho com uma tarefa, “valoriza-se o fato de os alunos seguirem suas próprias estratégias e procedimentos, uma vez que, sendo objetos de discussão e interação, podem servir como estímulo para avançar de nível”.

A dinâmica da aula leva em consideração a organização do ambiente para que a aprendizagem aconteça. O professor é um guia que pode organizar suas trajetórias de ensino e aprendizagem. Ele seleciona procedimentos que auxiliam nessa dinâmica da aula, como propor um ambiente interativo no qual os estudantes compartilhem suas estratégias, procedimentos, dúvidas, reflexões; é aquele que intervém, sem dar a resposta para o aluno, nos diferentes momentos e situações e faz questionamentos (Rossetto, 2016). Uma dúvida pode se tornar uma oportunidade de explicar algo que não ficou claro, de propor uma nova tarefa ou uma busca por informações (Pedrochi Junior, 2018).

O item avaliação não está nos elementos do planejamento, pois, na perspectiva de avaliação como processo, ela está presente em todos os elementos que compõem o planejamento.

O planejamento deve ser para o professor um guia, uma bússola para orientar o processo de ensino e aprendizagem e não uma receita que precisa ser seguida à risca. Ele pode ser modificado e ajudar nas tomadas de decisões, assim como todos os elementos que o compõem precisam estar relacionados.

Feedback na avaliação formativa

Uma ação característica da prática pedagógica em relação à avaliação formativa é fornecer *feedbacks* aos estudantes. Essa prática conscientiza os alunos sobre suas aprendizagens, suas dificuldades e como superá-las. Mas, para isso, é preciso deixar claro que o *feedback* deve ir além de dizer se

houve acerto ou erro. O *feedback* é um recurso de ensino que deve oferecer informações sobre o desenvolvimento de aprendizagens, as ações que deram e que não deram certo, além de uma direção a seguir para progredir em direção aos objetivos de aprendizagem.

Os *feedbacks* devem estar de acordo com os objetivos de aprendizagem e conduzir para que eles sejam alcançados. A partir de *feedbacks* individualizados, os próprios estudantes podem modificar suas práticas, ou seja, autorregular-se. Assim, os alunos tornam-se ativos no processo de ensino e aprendizagem e corresponsáveis pela sua formação, dividindo a responsabilidade de alcançar os objetivos de aprendizagem com o professor.

Para que os *feedbacks* surtam o efeito desejado, eles devem estar de acordo com os objetivos educacionais e fazerem sentido para os alunos. Para isso, os critérios de avaliação que vão gerar os *feedbacks* podem ser discutidos e negociados com os alunos; assim, de posse dos critérios, a conscientização do que ainda não foi alcançado e do que fazer para alcançar, possivelmente, será compartilhada entre professor e estudantes. Se os estudantes aprenderem a se autoavaliar, os *feedbacks* serão mais sobre o que fazer para progredir do que sobre como se está em relação aos objetivos.

No entanto, para que os alunos sejam capazes de se autoavaliarem, é necessário que estejam cientes do que é esperado deles e quais critérios serão utilizados para avaliar seu progresso.

A partir do *feedback*, o estudante pode entender o que é considerado importante e, assim, entender o que se espera que ele aprenda. E, a partir da autoavaliação, pode tirar conclusões sobre sua aprendizagem e suas dificuldades.

As avaliações somativas podem ser aproveitadas para fornecer *feedbacks* aos estudantes a respeito de seu rendimento. Essa prática pode ajudar a tornar a avaliação de rendimento uma oportunidade de aprendizagem, convertendo-a, então, formativa. Segundo De Lange (1999, p. 34, tradução nossa):

[...] [o] *feedback* do professor ajudará a tornar claro para os alunos como o professor avalia em relação

à sua própria percepção da “qualidade”. Por sua vez, provavelmente irá melhorar a aprendizagem do aluno por meio de uma melhor compreensão dos critérios e, especialmente, dos diferentes níveis de competências [...] que eles revelam em testes e tarefas.

Dessa forma, o *feedback* é caracterizado como uma forma de orientar o processo de ensino e aprendizagem e possibilitar a autoavaliação. Nessa perspectiva, uma simples classificação de certo ou errado não será considerada um *feedback*, porque não carrega consigo uma orientação, assim como, segundo Hadji (2001, p. 21), “uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa”. Pode-se estabelecer uma analogia para o *feedback* e afirmar que: um retorno do professor que não contém em si uma orientação tem poucas chances de ser um *feedback*.

A diferença de um retorno do professor para um *feedback* está justamente na ação de orientar. O *feedback* educacional não apenas retorna com uma informação (que pode ser de classificação), mas retroalimenta o processo de ensino e aprendizagem com informações e orientações.

Portanto, fornecer *feedbacks* aos estudantes passa, necessariamente, pela reflexão do professor, que, de acordo com os objetivos educacionais, reflete sobre como orientar o processo de ensino e formula orientações, com a intenção de que, de posse dessas orientações, os estudantes consigam autorregular seu processo de aprendizagem.

O planejamento é um aliado do professor na elaboração de *feedbacks*, pois pode auxiliar na previsão de possíveis dúvidas e, assim, na elaboração de possíveis *feedbacks*. O planejamento, nesse caso, funcionaria como uma reflexão *a priori* que pode se confirmar ou não durante o processo de ensino e aprendizagem.

Análise SWOT

A aplicação da análise SWOT oferece uma visão abrangente das dinâmicas que influenciam a avaliação formativa. As forças identificadas po-

dem ser potencializadas para fortalecer o processo avaliativo, enquanto as fraquezas e ameaças precisam ser cuidadosamente enfrentadas. As oportunidades evidenciadas no contexto indicam caminhos promissores para o desenvolvimento contínuo e a inovação nas práticas de avaliação, contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais eficiente, inclusivo e centrado no aprendizado (Domingues, 2024).

Dentro do contexto da avaliação formativa, o estudo das forças identificadas na análise SWOT revela elementos fundamentais que potencializam o processo educacional. Uma das principais forças reside no planejamento estruturado da avaliação formativa, que possibilita aos professores alinharem os objetivos de aprendizagem às atividades avaliativas de maneira clara e sistematizada. Essa abordagem promove um ambiente de aprendizagem mais coeso e direcionado, facilitando a identificação das necessidades específicas dos estudantes e o acompanhamento progressivo de seu desenvolvimento.

Outro aspecto fundamental é a flexibilidade proporcionada pelas ferramentas digitais utilizadas na avaliação formativa. Essa flexibilidade permite a adaptação das metodologias e dos instrumentos avaliativos a diferentes contextos e perfis de alunos, favorecendo um ensino mais personalizado. Além disso, a utilização de tecnologias digitais possibilita a aplicação de diferentes formatos de avaliação, tais como *quizzes* interativos, fóruns de discussão e tarefas colaborativas, enriquecendo o processo educativo.

A capacidade de oferecer *feedback* é também uma força que pode ser destacada. O retorno que orienta para o próximo passo permite aos estudantes corrigirem suas falhas e consolidarem seus conhecimentos de maneira ágil, o que é essencial para a aprendizagem. Essa característica pode ser facilitada pela interatividade das plataformas digitais, que suportam a comunicação constante entre alunos e professores.

Adicionalmente, a avaliação formativa promove um ambiente de regulação da aprendizagem colaborativo e interativo, no qual docentes e discentes participam ativamente do processo educativo. Essa colaboração incentiva a troca de experiências e o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas de autoavaliação e autorregulação, essenciais para a formação superior.

Em suma, essas forças — planejamento estruturado, flexibilidade tecnológica, *feedback*, promoção de competências críticas e reflexivas de autoavaliação e autorregulação — fortalecem a avaliação formativa como uma prática pedagógica adaptada às demandas contemporâneas, possibilitando um processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno.

Dentro da análise SWOT voltada para a avaliação formativa, as fraquezas representam os desafios internos que limitam a eficácia e a expansão dessas práticas avaliativas.

As fraquezas observadas na implementação da avaliação formativa concentram-se em desafios relacionados à formação dos professores, infraestrutura institucional e resistência à adoção de práticas inovadoras. Entre os principais pontos, destaca-se a falta de competências e de formação adequada dos educadores para realizarem a avaliação formativa. Entender o que é e ter objetivos claros em sala de aula possibilita aos professores não se desviarem do caminho da avaliação formativa. Adicionalmente, a ausência de capacitação contínua gera insegurança e sobrecarga entre os docentes, especialmente quando associada à complexidade do planejamento, *feedback* e utilização das plataformas digitais.

Pesce (2012) e Bulut *et al.* (2023) enfatizam que a adaptação das avaliações às características específicas dos estudantes demanda habilidades específicas que nem sempre estão presentes nos professores, piorando a qualidade do *feedback* e a interação no processo formativo. Outro aspecto frágil da avaliação formativa reside na mudança de paradigma que ela requer de todos os envolvidos. A abordagem de avaliação contínua, colaborativa, centrada no processo de ensino e aprendizagem demanda coragem e vontade de mudança em meio a uma sociedade que cobra objetividade e medidas, mesmo do que é qualitativo e imensurável como a aprendizagem.

Por fim, a sobrecarga de trabalho é destacada como uma ameaça que também atua como fraqueza interna. A necessidade de conciliar múltiplas atribuições acadêmicas impossibilita um acompanhamento efetivo e constante dos alunos, reduzindo a qualidade das avaliações e do *feedback*, essenciais para um ambiente formativo. Essa conjuntura dificulta o desenvolvimento profissional e a adaptação dos docentes às novas demandas

tecnológicas e pedagógicas impostas pela educação, evidenciando um ciclo que pode comprometer a melhoria contínua da prática avaliativa.

Em suma, as fraquezas envolvem a carência de formação contínua e específica, mudança de paradigma da avaliação escolar, resistência cultural e sobrecarga docente.

As oportunidades identificadas na análise SWOT para a avaliação formativa refletem um conjunto de fatores externos que podem ser estrategicamente explorados para aprimorar o uso dessa modalidade avaliativa pelos professores. Inicialmente, destaca-se a expansão das tecnologias digitais educacionais que oferecem diversas ferramentas interativas, plataformas e ambientes virtuais de aprendizagem capazes de diversificar e enriquecer os processos avaliativos. Essa evolução tecnológica permite a construção de avaliações mais flexíveis, dinâmicas e adaptadas às necessidades específicas dos estudantes, promovendo *feedback* e acompanhamento mais eficaz do progresso acadêmico.

Além disso, a adoção crescente dos modelos híbridos e remotos de ensino configura um ambiente favorável para a incorporação e o fortalecimento da avaliação formativa. A digitalização do ensino, além de ser uma resposta às demandas contemporâneas, amplia o alcance das atividades avaliativas e possibilita um contato mais frequente e estruturado entre professores e alunos.

Outro aspecto fundamental é a crescente oferta de programas e de iniciativas de formação continuada específicas para avaliação formativa. Esses recursos educacionais, que incluem cursos, *workshops*, seminários e comunidades de prática, são essenciais para superar barreiras relacionadas à falta de preparo e à resistência dos educadores ao uso de tecnologias, *feedbacks*, planejamento e novas metodologias de regulação da aprendizagem. A possibilidade de participação em redes colaborativas permite que professores compartilhem experiências, estratégias e desafios, promovendo o desenvolvimento profissional coletivo e a criação de soluções inovadoras contextualizadas às realidades institucionais.

Adicionalmente, o apoio institucional que algumas instituições de ensino vêm prestando, por meio de investimentos em infraestrutura tecnológica,

incentivos para capacitação docente e políticas que fomentem o uso de práticas avaliativas inovadoras, constitui uma oportunidade concreta para a implementação efetiva da avaliação formativa. Essa motivação institucional é decisiva para mitigar as ameaças relacionadas à sobrecarga de trabalho e à ausência de suporte institucional identificadas na pesquisa.

Finalmente, cabe destacar a crescente conscientização sobre a importância da avaliação formativa como uma estratégia para promover aprendizagens, integrando teoria e prática e alinhando-se às exigências do mundo contemporâneo.

Em suma, essas oportunidades apontam para um cenário favorável ao desenvolvimento e à consolidação da avaliação formativa, desde que haja um esforço coordenado entre docentes, instituições e órgãos gestores para aproveitar os recursos tecnológicos, promover a formação contínua e estruturar ambientes de ensino que valorizem a inovação e a colaboração.

No contexto da avaliação formativa, a análise SWOT evidencia diversas ameaças que podem comprometer a eficácia e a implementação dessas práticas avaliativas. As ameaças identificadas à implementação da avaliação formativa refletem desafios significativos que podem comprometer a sua implementação.

Um dos principais aspectos citados é a insuficiência na preparação e capacitação dos docentes para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) aplicadas à avaliação formativa. Essa lacuna de formação resulta tanto em resistência à adoção dessas práticas inovadoras quanto em dificuldades para utilizar adequadamente as ferramentas digitais, o que prejudica a qualidade do *feedback* e do planejamento, comprometendo a regulação da aprendizagem dos estudantes.

Outra ameaça relevante é a sobrecarga de trabalho imposta aos professores, que precisam conciliar as atividades tradicionais com o desenvolvimento e a implementação de avaliações formativas. Essa carga excessiva pode levar à falta de tempo para planejamento cuidadoso, aplicação e ajustes dessas avaliações, além de afetar a motivação e a qualidade do ensino. A inexistência ou insuficiência de suporte institucional agrava essa situação, pois, sem infraestrutura tecnológica adequada, acesso

a dispositivos, conexão estável à *internet* e suporte técnico, tanto professores quanto alunos enfrentam dificuldades técnicas que impactam negativamente o processo avaliativo. A insuficiência de recursos e apoio institucional também contribui para o isolamento do professor diante dos desafios da implementação da avaliação formativa.

Por fim, o cenário em constante transformação do ensino virtual impõe que os professores estejam em contínuo processo de aprendizagem e de adaptação às ferramentas digitais e às novas metodologias avaliativas. Sem um ambiente que estimule e apoie essa atualização constante, a resistência ao uso da avaliação formativa pode se perpetuar, impedindo a evolução das práticas pedagógicas e a oferta de uma avaliação mais dinâmica, interativa e alinhada às necessidades dos estudantes contemporâneos.

Assim, tais ameaças evidenciam a necessidade premente de investimentos em políticas públicas e institucionais que promovam a capacitação continuada dos professores, a ampliação e a modernização da infraestrutura tecnológica, além do desenvolvimento de estratégias pedagógicas e tecnológicas para garantir a integridade da avaliação formativa, assegurando que essa contribua efetivamente para o aprendizado dos estudantes em sala de aula.

Considerações finais

As estratégias associadas à implementação da avaliação formativa são também estratégias de implementação do processo de ensino e aprendizagem; afinal, a avaliação formativa é também parte desse processo.

A avaliação formativa *online*, os *feedbacks*, o planejamento da prática docente e a regulação da aprendizagem são entendidos como essenciais para qualquer contexto de sala de aula que busque as aprendizagens e a formação dos estudantes.

O professor, ao planejar a sua prática docente, traça possíveis rotas para sua aula. No entanto, esse planejamento deve ser utilizado como uma bússola, que orienta a direção a ser seguida e não um caminho predeterminado

sem possibilidades de desvios. A regulação da aprendizagem é o objetivo da avaliação formativa.

A avaliação formativa *online* mostra-se como uma importante aliada do professor que busca mais engajamento dos alunos, possibilitando que os alunos obtenham *feedbacks* em horários além da sala de aula, favorecendo a autoavaliação e a autorregulação.

Ao fornecer *feedbacks*, o professor intervém (ou, pelo menos, tenta intervir) no processo de ensino e aprendizagem. É por meio dos *feedbacks* fornecidos pelo professor que os alunos ajustam seus critérios de autoavaliação e se autorregulam na direção indicada. Os *feedbacks* dos alunos também são importantes para que o professor se autorregule e, se necessário, mude seu planejamento, ajustando ou reforçando suas práticas.

Considera-se regulação quando as intervenções surtem os efeitos desejados e resultam em autoavaliações e, principalmente, em autorregulações. Nesse contexto, a avaliação formativa emerge como uma prática essencial no contexto educacional contemporâneo, destacando-se não apenas pela sua capacidade de fornecer *feedbacks*, mas também por seu papel central na regulação da aprendizagem dos alunos. Ao fomentar a autoavaliação e a autorregulação, essa abordagem se apresenta como uma prática inovadora que potencializa o engajamento dos estudantes, permitindo que eles se tornem protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem.

Ao considerar as estratégias discutidas, é crucial que os professores estejam abertos às reflexões sobre suas práticas pedagógicas e busquem adaptar seu planejamento para enfrentar os desafios associados à implementação da avaliação formativa em suas salas de aula, contribuindo, assim, para um ambiente educacional mais dinâmico e responsivo às necessidades dos alunos.

Os desafios associados à implementação da avaliação formativa nas escolas passam por assuntos delicados e de difícil solução, como a formação dos docentes. A realização da avaliação formativa requer que os professores sejam formados para utilizar estratégias variadas de coleta e

interpretação de evidências, bem como para realizar intervenções adequadas durante o processo de ensino. Orientar a prática de estudos dos alunos é uma tarefa complexa que o professor deve realizar mesmo sem a garantia de sucesso.

A transição de uma avaliação somativa, de rendimento, para uma abordagem de avaliação contínua, colaborativa e centrada no processo de aprendizagem exige uma mudança na cultura escolar, tanto entre professores quanto entre gestores, pais e estudantes, que, muitas vezes, estão habituados a práticas tradicionais de avaliação final e classificatória, resistindo à mudança. Mesmo para os alunos que são os principais beneficiados pela avaliação formativa, por “dar mais trabalho” do que simplesmente se preocupar em render em momentos específicos, a avaliação formativa nem sempre é bem recebida entre os estudantes.

A avaliação formativa exige uma atenção constante, planejamento sobre observações, registros e análise sobre o andamento do aprendizado. Para que a avaliação formativa aconteça, é necessário que os estudantes participem ativamente, compreendendo os objetivos e estratégias de aprendizagem. Isso demanda uma cultura de autonomia e reflexão que nem sempre está consolidada.

Coletar e gerenciar evidências de aprendizagem de forma sistemática pode ser desafiador, além de requerer habilidades de observação e registros precisos por parte do professor.

As metas institucionais, sistemas de avaliação e agendas políticas, muitas vezes, priorizam avaliações somativas e de classificação, ignorando as aprendizagens dos estudantes — ou seja, a formação — e priorizando rendimentos mensuráveis, fazendo o rendimento ser a nova meta escolar a ser alcançada. Isso, de algum modo, está enraizado nas escolas, dificultando a incorporação efetiva da avaliação formativa no cotidiano escolar.

Portanto, a implementação da avaliação formativa demanda mudanças na cultura escolar, formação docente contínua, planejamento cuidadoso e compreensão compartilhada de seus propósitos e práticas.

Referências

ALLAL, L. Estratégias de Avaliação Formativa: Concepções Psicopedagógicas e Modalidades de Aplicação. *In*: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. (orgs.). **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.

AVGERINOS, Evgenios; KARAGEORGIADIS, Athanasios. The importance of formative assessment and the different role of evaluation in MOOCS. *In*: LEARNING WITH MOOCS (LWMOOCS), 2020, Antígua. **Anais [...]**. Antígua: IEEE, 2020.

BULUT, O. *et al.* Standing on the shoulders of giants: Online formative assessments as the foundation for predictive learning analytics models. **British Journal of Educational Technology**, [S. l.], v. 54, n. 1, p. 19–39, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/346415090_The_importance_of_formative_assessment_and_the_different_role_of_evaluation_in_MOOCS. Acesso em: 10 dez. 2025.

CAMILLO, E. J.; RAYMUNDO, G. M. C. Avaliação formativa na EAD: uma forma eficaz para (re) construção do conhecimento? **Revista Exitus**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 476, 2019. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/925>. Acesso em: 10 dez. 2025.

CHOI, Y.; MCCLENNEN, C. Development of adaptive formative assessment system using computerized adaptive testing and dynamic bayesian networks. **Applied Sciences (Switzerland)**, [S. l.], v. 10, n. 22, p. 1–17, 2020. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2076-3417/10/22/8196>. Acesso em: 10 dez. 2025.

CIZEK, G. J. An Introduction to Formative Assessment: History, Characteristics, and Challenges. *In*: ANDRADE, H. L.; CIZEK, G. J. (eds.). **Handbook of Formative Assessment**. New York: Taylor & Francis, 2010.

DAVID, P. B.; FREIRE, R. S.; VENTURA, P. P. B. O Perfil Dialógico como critério de avaliação na formação online de professores-tutores. **Perspectiva**, [S. l.], v. 32, n. 3, p. 1045–1072, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n3p1045>. Acesso em: 10 dez. 2025.

DE LANGE, J. **Framework for classroom assessment in mathematics**. Madison: WCER, 1999. p. 72.

DOMINGUES, A. L. dos S. **Avaliação formativa on-line na Educação Superior**: proposição de um framework de apoio. 2024. 285 f. Tese (Doutorado em Metodologias em Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) — Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2024.

DOMINGUES, A. L. dos S.; CARVALHO, D. F. Avaliação Formativa Online na Educação Matemática: Práticas, Desafios e Contribuições para a Aprendizagem. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 15., 2025, Manaus. **Anais [...]**. Manaus: UFAM, 2025.

DOMINGUES, A. L. dos S. *et al.* Potencializando a Aprendizagem: A Importância da Avaliação Formativa e das Tecnologias Digitais na Educação Superior. In: IP – CONGRESSO INTERNACIONAL DE INOVAÇÃO E PESQUISA, Londrina, 2024. **Anais [...]**. Londrina: Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera, 2024a.

DOMINGUES, A. L. dos S. *et al.* Aprimorando o Ensino Superior por meio da avaliação formativa online: estratégias e implementação. **REPPE: Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 1589–1607, 2024b. Disponível em: <https://seer.uenp.edu.br/index.php/reppe/article/view/1555>. Acesso em: 10 dez. 2025.

DOMINGUES, A. L. dos S. *et al.* Avaliação formativa online: características que transformam o processo de ensino. In: MAZZAFERA, B. L.; SANTOS, E. A. dos; FIGUEIREDO, H. R. S. (orgs.). **Metodologias para o ensino de linguagens e suas tecnologias**: uma década de investigação. Londrina: Editora Científica, 2024c. p. 352–380. Disponível em: [https://repositorio.pgsscogna.com.br/bitstream/123456789/68362/1/Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias uma Década de Investigação.pdf](https://repositorio.pgsscogna.com.br/bitstream/123456789/68362/1/Metodologias%20para%20o%20Ensino%20de%20Linguagens%20e%20suas%20Tecnologias%20uma%20D%C3%A9cada%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf). Acesso em: 10 dez. 2025.

FEBRIANI, I.; IRSYAD ABDULLAH, M. A systematic review of formative assessment tools in the blended learning environment. **International Journal of Engineering and Technology (UAE)**, [S. l.], v. 7, n. 4, p. 33–39, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/328137445_A_Systematic_Review_of_Formative_Assessment_Tools_in_the_Blended_Learning_Environment. Acesso em: 10 dez. 2025.

FERNÁNDEZ ROS, N. *et al.* Web-based formative assessment through clinical cases: role in pathophysiology teaching. **BMC Medical Education**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 1–5, 2021. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1186/s12909-021-02691-y>. Acesso em: 10 dez. 2025.

GIKANDI, J. W.; MORROW, D.; DAVIS, N. E. Online formative assessment in higher education: A review of the literature. **Computers and Education**, [S. l.], v. 57, n. 4, p. 2333–2351, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.004>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131511001333?via%3Dihub>. Acesso em: 10 dez. 2025.

HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo das intenções aos instrumentos**. 4. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

HADJI, C. **A Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HERITAGE, M. Formative assessment: What do teachers need to know and do? **Phi Delta Kappan**, [S. l.], v. 89, n. 2, p. 140–145, 2007. Disponível em: https://www.pdkmembers.org/members_online/publications/archive/pdf/k0710her.pdf. Acesso em: 10 dez. 2025.

İLHAN, N.; GÜNGÖR, H.; GÜLSEVEN, E. Scale of Attitudes towards Online Formative Assessment: Teacher' Attitudes during COVID-19 Pandemic. **International Journal of Educational Methodology**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 241–257, 2022. Disponível em: <https://www.ijem.com/scale-of-attitudes-towards-online-formative-assessment-teacher-attitudes-during-covid-19-pandemic>. Acesso em: 10 dez. 2025.

KUMAR, K. *et al.* An exploration on effectiveness of anonymous peer assessment strategy in online formative assessments. In: FRONTIERS IN EDUCATION CONFERENCE (FIE), Uppsala, 2020. IEEE, 2020. Uppsala, Sweden. **Anais [...]**. Uppsala: IEEE, 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

LIU, Y.; ZHANG, H. Exploring the Influencing Factors and Validity of Formative Assessment in Online Learning. **Journal of Education and e-Learning Research**, [S. l.], v. 9, n. 4, p. 278–287, 2022. Disponível em: <https://asianonline-journals.com/index.php/JEELR/article/view/4288>. Acesso em: 10 dez. 2025.

LU, C.; CUTUMISU, M. Online engagement and performance on formative assessments mediate the relationship between attendance and course performance. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, [S. l.], v. 19, n. 1, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00307-5>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1186/s41239-021-00307-5>. Acesso em: 10 dez. 2025.

MAKINA, A. Students experiences of demotivating online formative assessment strategies at an open distance learning university. **Perspectives in Education**, [S. l.], v. 40, n. 2, p. 32–51, 2022. Disponível em: <https://journals.ufs.ac.za/index.php/pie/article/view/5734>. Acesso em: 10 dez. 2025.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?** Currículo, área, aula. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MENEZES, R. de; FIGUEIREDO, H. R. S. A integração de tecnologias digitais na prática pedagógica: uma revisão de literatura. **Revista EaD & tecnologias digitais na educação**, [S. l.], v. 12, n. 14, p. 85–103, 2023. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/ead/article/view/17698>. Acesso em: 10 dez. 2025.

MOHAMAD, M. *et al.* Online game-based formative assessment: Distant learners post graduate students' challenges towards quizizz. **International Journal of Scientific and Technology Research**, [S. l.], v. 9, n. 4, p. 994–1000, 2020. Disponível em: <https://www.ijstr.org/final-print/apr2020/Online-Game-based-Formative-Assessment-Distant-Learners-Post-Graduate-Students-Challenges-Towards-Quizizz.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2025.

PASSOS, M. L. S. Feedback como parte Integrante da Avaliação Formativa em um Curso de Pós-graduação a Distância: Concepções da Equipe Multidisciplinar. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 16, 2020. Disponível em: <https://seer.abed.net.br/RBAAD/article/view/351>. Acesso em: 10 dez. 2025.

PEDROCHI JUNIOR, O. **A Avaliação Formativa como Oportunidade de Aprendizagem**: fio condutor da prática pedagógica escolar. 2018. 67 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

PESCE, L. Avaliação a Aprendizagem nos programas online de formação continuada de educadores. **Estudos Em Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 23, n. 51, p. 190–212, 2012. Disponível em: <https://www.ceste.es/programas-online/>. Acesso em: 10 dez. 2025.

PISHCHUKHINA, O.; ALLEN, A. Supporting learning in large classes: Online formative assessment and automated feedback. *In*: EUROPEAN ASSOCIATION FOR EDUCATION IN ELECTRICAL AND INFORMATION ENGINEERING, 30., Prague, 2021. **Anais** [...]. Prague: EAEIE, 2021.

PLANEJAR. *In*: HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. CD-ROM.

ROSSETTO, H. H. P. **O desenvolvimento de um framework de trajetórias de ensino e aprendizagem de matemática**. 2021. 91 f. Tese (Doutorado Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

ROSSETTO, H. H. P. **Trajетória Hipotética de Aprendizagem sob um olhar realístico**. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

SALERNO, B. N.; FREITAS, M. do C. D. Avaliação por competência em cursos online abertos e massivos por meio de rubrica. **AtoZ**: novas práticas em informação e conhecimento, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 27, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/atoz/article/view/67256>. Acesso em: 10 dez. 2025.

SALES, G. L.; SILVA, B. D.; LENCASTRE, J. A. Capacitação docente em tempos de pandemia: gamificação, flipped classroom e avaliação formativa no Moodle. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [S. l.], v. 8, n. 25, p. 146–163, 2022. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3844>. Acesso em: 10 dez. 2025.

SANTOS, E.; SALES, K. M. Bo.; VELOSO, M. M. S. de A. Portfólios online no desenho didático da Pós-graduação Stricto Sensu. **Roteiro**, [S. l.], v. 47, p. 1–22, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/30200>. Acesso em: 10 dez. 2025.

SILVA, F. A. G.; SALES, G. L.; LENCASTRE, J. A. Alert-LV: Um sistema de monitoramento e apoio à tutoria para suporte à avaliação formativa em AVA. **RISTI – Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação**, [S. l.], n. E17, p. 77–89, 2019. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/c83d025ba536d994c7ff58aa4a0c888d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1006393>. Acesso em: 10 dez. 2025.

VAN DER MAREN, J. M. **Méthodes de Recherche pour L'Éducation**: éducation et formation. Fondements. 2 ed. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal; De Boeck Université, 2004.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento**: Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político–Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

WILLIAM, D. An Integrative Summary of the Research Literature and Implications for a New Theory of Formative Assessment. In: ANDRADE, H. L.; CIZEK, G. J. (eds.). **Handbook of Formative Assessment**. New York: Taylor & Francis, 2010.

YAM, S.; ROSSINI, P. Formative assessment in property education: A comparison between blended and online learning. **Pacific Rim Property Research Journal**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 101–127, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/276857801_Formative_Assessment_in_Property_Education_A_Comparison_Between_Blended_and_Online_Learning. Acesso em: 10 dez. 2025.

YUSOF, I. J. *et al.* Online Formative Assessment Practices Among Academics of Tertiary Education in Sokoto State, Nigeria. **International Journal of Professional Business Review**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 1–13, 2022. Disponível em: <https://openaccessojbs.com/JBReview/article/view/653>. Acesso em: 10 dez. 2025.

CAPÍTULO 10

PRÁTICAS FORMATIVAS DESTINADAS PARA ÀS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: ENTRE PROPOSTAS E CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO¹

Ian Puppim Lopes²

Ronildo Stieg³

Wagner dos Santos⁴

DOI: 10.52695/978-65-5456-164-8.10

Introdução

A prática pedagógica de qualquer docente consiste em proporcionar ensino de qualidade e promover a aprendizagem significativa entre seus estudantes. Jones (2004) ressalta que a aprendizagem deve priorizar o

1 Este capítulo possui dados que foram publicados no artigo da Revista Ponto de Vista (Lopes *et al.*, 2025).

2 Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: ian73@hotmail.com.

3 Universidade Federal do Espírito Santo.

4 Universidade Federal do Espírito Santo.

desenvolvimento de habilidades, a aquisição de conhecimentos e o pensamento crítico acerca da realidade. Nesse sentido, os estudantes precisam ser capazes de aplicar os saberes adquiridos em contextos novos, favorecendo a autonomia no processo de aprendizagem. No entanto, pesquisas recentes indicam que as avaliações educacionais em larga escala vêm interferindo nesses objetivos, sendo cada vez mais utilizadas como instrumentos de mensuração do desempenho discente e de avaliação da eficácia do ensino (Verger; Novelli; Kosar, 2012; Sellar; Lingard, 2013; Bauer; Alavarse; Oliveira, 2015; Volante, 2017; Baird *et al.*, 2016; Marques; Stieg; Santos, 2020; Ozga, 2020).

Segundo McMillan (2000), essas avaliações seguem princípios que envolvem, por exemplo, a aplicação de testes normativos, que comparam o desempenho dos alunos a uma amostra representativa com base em normas estatísticas. Outros estudantes, por sua vez, realizam testes baseados em critérios, nos quais seus resultados são comparados a padrões previamente estabelecidos de desempenho aceitável em determinada área. Independentemente do tipo de avaliação (normativa ou criterial), seus resultados têm sido cada vez mais utilizados como indicadores de sucesso das escolas (McMillan, 2000).

As avaliações educacionais em larga escala são amplamente empregadas para comparar o desempenho de estudantes, escolas e sistemas educacionais. Edwards, Moschetti e Caravaca (2023) observam que, a partir da década de 1990, com o avanço das políticas neoliberais em escala global, tais avaliações ganharam destaque em contextos internacionais, nacionais e locais. De modo geral, são provas aplicadas sob condições padronizadas e controladas (Payne, 2003), utilizadas para aferir competências e conhecimentos comuns aos currículos de um número expressivo de instituições escolares (Chatterji, 2003).

Os resultados dessas avaliações padronizadas estão frequentemente atrelados ao princípio da *accountability*, ou seja, da responsabilização e prestação de contas, implicando riscos significativos para alunos, professores e instituições de ensino (Linn, 2000; Puppim Lopes; Stieg; Santos, 2024; Santos *et al.*, 2024). Apesar das recomendações para que o acompanhamento do desempenho escolar considere uma gama mais ampla de

indicadores, as avaliações em larga escala continuam sendo apresentadas como as estratégias mais relevantes para diagnosticar o rendimento estudantil (Volante, 2004).

Entretanto, a pressão para atingir altos padrões acadêmicos impõe desafios consideráveis à profissão docente (Vanlommel; Schildkamp, 2019). De acordo com Earl *et al.* (2003), essa pressão leva muitos professores a priorizarem atividades com foco na elevação das notas dos estudantes, adotando práticas específicas de preparação para os exames, conhecidas como *teaching to the test*, que se alinham aos parâmetros das avaliações de alto risco (Ozga, 2020).

Para Volante (2004), essa crescente pressão vinda de gestores e formuladores de políticas públicas tem levado professores e diretores escolares a implementarem práticas de preparação que não necessariamente favorecem os interesses pedagógicos dos alunos. As práticas de *teaching to the test* envolvem treinamentos intensivos nos conteúdos cobrados pelas provas padronizadas, muitas vezes resultando na redução ou eliminação de tópicos curriculares relevantes que não são contemplados nesses exames.

Esse fenômeno foi identificado nos Estados Unidos no início dos anos 2000 (Volante, 2004). Nesse contexto, Levinson (2000) relatou a insatisfação de profissionais da educação com o tempo excessivo dedicado à preparação e à aplicação de avaliações preliminares. De forma semelhante, Berliner (2011) apontou a frustração dos docentes diante dos processos intensivos de preparação, os quais geravam insatisfação profissional e dúvidas quanto à sua permanência na carreira profissional.

De modo geral, as consequências do *teaching to the test* incluem:

- a) o uso excessivo do tempo pedagógico para treinar os alunos em conteúdos específicos das avaliações, em detrimento de outros componentes curriculares importantes (Popham, 2001);
- b) impactos negativos na aprendizagem, já que o ensino pode passar a visar apenas à obtenção de melhores pontuações, sem promover efetivamente o conhecimento (Shepard, 2000);

c) o estreitamento do currículo com ênfase desproporcional em leitura, escrita e matemática, em detrimento de outras áreas do saber (Sacks, 2000);

d) prejuízos para estudantes em situação de vulnerabilidade, pois a abordagem centrada em testes pode desestimular aqueles com diferentes interesses e necessidades (Herman, 1992);

e) comprometimento da validade dos resultados, dado que os estudantes podem não conseguir aplicar os conhecimentos adquiridos em contextos reais, distorcendo a interpretação do desempenho escolar (Burger; Krueger, 2003);

f) alocação inadequada de recursos e falsas percepções de eficácia, já que instituições focadas apenas na preparação para as avaliações podem parecer mais eficazes do que realmente são, influenciando indevidamente decisões políticas e financeiras (Smith; Fey, 2000).

Dessa forma, o ensino voltado exclusivamente para as avaliações em larga escala pode comprometer tanto a equidade educacional quanto a qualidade do processo formativo, gerando impactos adversos para a docência e resultados contrários aos esperados (Arter, 2001). Neil (2003) argumenta que essas práticas podem prejudicar até mesmo o domínio de habilidades básicas nas disciplinas avaliadas, gerando notas artificiais e transmitindo aos estudantes uma falsa sensação de segurança, especialmente entre aqueles que almejam ingressar no Ensino Superior (Mons, 2009; Uczak, 2014).

Diante disso, os efeitos das avaliações educacionais em larga escala continuam sendo alvo de debates. Entretanto, as práticas pedagógicas adotadas em função dessas avaliações ainda carecem de atenção específica, sobretudo no que se refere à preparação dos alunos para os exames padronizados. Embora essas práticas estejam se consolidando como tendência educacional, não estão isentas de críticas. Segundo Smith (2017), o processo de responsabilização atrelado ao *accountability* é uma consequência direta da globalização, o que tem promovido uma convergência global em torno do uso dessas avaliações como ferramenta legítima de reforma educacional.

Assim, a responsabilização e a prestação de contas tornaram-se tendências determinantes no desenvolvimento de programas avaliativos nos sistemas educacionais nacionais e subnacionais (Verger; Fontdevila; Parcerisa, 2019). Um exemplo dessa expansão ocorre no estado do Espírito Santo (Brasil), que participa de avaliações internacionais, como o PISA, TIMSS, ERCE e PIRLS, além das nacionais — como o SAEB, ENCCEJA e ENEM —, e ainda conta com cinco avaliações estaduais: Avaliação Diagnóstica, Avaliação de Monitoramento da Aprendizagem (AMA), Avaliação da Fluência em Leitura, Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES e PAEBES Alfa) e Autoavaliação Socioemocional (Puppim Lopes; Stieg; Santos, 2024).

Diante do impacto das avaliações em larga escala na prática pedagógica e nos processos de aprendizagem (Orfield; Wald, 2000; Afonso, 2009), este estudo levanta algumas questões centrais: o estado do Espírito Santo implementa políticas de formação voltadas à preparação dos estudantes para essas avaliações? Quais órgãos são responsáveis por tais políticas? Quais são as características e o alcance dessas formações?

Considerando que essas avaliações influenciam diretamente o cenário educacional (Ramos-Zincke, 2018; Contreras; Torres, 2023), especialmente no Espírito Santo, no que se refere à formulação de políticas públicas, este capítulo tem como objetivo mapear e analisar as políticas de formação continuada desenvolvidas nesse estado com o discurso de melhoria dos indicadores de desempenho estudantil.

Este estudo justifica-se pela necessidade de ampliar as investigações sobre os desdobramentos das avaliações em larga escala na constituição de políticas educacionais em diferentes contextos. Tais avaliações têm influenciado diretamente a dinâmica escolar, particularmente a reconfiguração da prática pedagógica dos professores (Gatti, 2016). Ressalta-se que essas avaliações fazem parte de políticas educacionais globais, e compreender suas implicações em contextos específicos é essencial para analisar as ações empreendidas pelos sistemas educacionais na tentativa de atender às demandas externas (Verger; Fontdevila; Parcerisa, 2019).

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e descritiva (Creswell; Clark, 2013), de natureza crítico-documental (Bloch, 2001). As fontes utilizadas foram documentos oficiais do estado do Espírito Santo, disponíveis no *site* da Secretaria de Estado da Educação (Sedu), os quais regulamentam e orientam políticas de formação com o objetivo de melhorar os indicadores de avaliação do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes), como é o caso do *Guia de Avaliações Externas do Espírito Santo* (Espírito Santo, 2022). Também foram consultadas portarias e informações divulgadas nos portais da Sedu sobre os cursos ofertados aos docentes da rede estadual.

Com base em Bloch (2001), compreendemos que realizar uma investigação ancorada nesse marco exige considerar os aspectos histórico-culturais que permeiam os sistemas educacionais, suas políticas e, sobretudo, a forma como essas políticas se concretizam por meio de exames padronizados.

Este trabalho integra dois projetos de pesquisa mais amplos, financiados por meio do Edital Universal Fapes nº 28/2022, intitulados *Dos exames standardizados ao direito à aprendizagem: experiências para a melhoria da qualidade do Ensino Médio na Rede Estadual do Espírito Santo* e *O ensino da avaliação educacional na formação de professores na América Latina: o lugar (in)visível das políticas de exames*, financiada pelo Edital CNPq nº 14/2023, processo nº 442126/2023-9. Tais projetos são desenvolvidos em parceria entre a Universidade Federal do Espírito Santo e a Secretaria de Estado da Educação (Sedu).

A presente investigação concentra-se na análise das políticas de formação docente relacionadas às avaliações educacionais em larga escala, com foco nas ações desenvolvidas no Espírito Santo, especialmente naquelas voltadas à implementação de avaliações estaduais específicas, como o Paebes.

A partir da coleta das informações relativas aos cursos de formação oferecidos em nível estadual, com o objetivo de preparar os estudantes para participarem das avaliações educacionais em larga escala, os dados foram

organizados em planilhas no *software Excel* (versão 2010). Posteriormente, procedeu-se à categorização dessas informações, detalhando os tipos de formação ofertados, o público-alvo e os entes responsáveis pela execução dessas ações formativas (públicos ou privados).

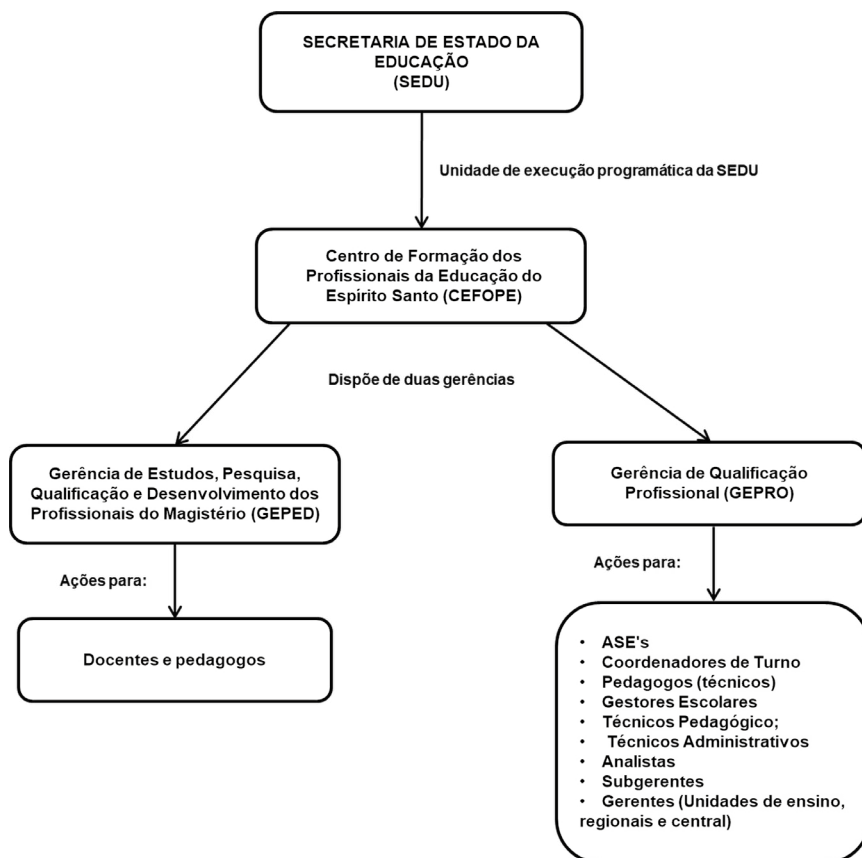
Durante todo o processo investigativo, mantivemos a abordagem crítico-documental com a finalidade de identificar quais formações eram direcionadas à realização de exames padronizados no estado, bem como os motivos subjacentes à sua implementação (Bloch, 2001). Adicionalmente, inspirados na perspectiva indiciária de Ginzburg (1989), atentamo-nos às pistas e evidências deixadas pelas fontes, considerando as possíveis intenções dos sujeitos que as produziram. Nosso objetivo foi compreender os fatores que influenciam os processos formativos destinados a professores e/ou estudantes, com ênfase nas práticas desenvolvidas no contexto capixaba voltadas à preparação para avaliações em larga escala.

Resultados

Com o objetivo de apresentar como o estado do Espírito Santo estruturou as formações voltadas para as avaliações em larga escala, incluindo o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes), elaboramos a figura 1 (fluxograma). Essa figura ilustra as diferentes instâncias (órgãos) envolvidas, os tipos de materiais produzidos e as relações estabelecidas entre os agentes responsáveis por essas formações, permitindo uma compreensão mais precisa das ações e atividades desenvolvidas por cada um deles.

Destacamos que o estado do Espírito Santo instituiu, no ano 2000, o denominado Paebes, cuja proposta inicial era “[...] avaliar o desempenho da rede pública estadual de ensino fundamental e médio” (Espírito Santo, 1999, p. 13).

Figura 1 – Arquitetura institucional da formação
continuada na Sedu Espírito Santo



Fonte: Elaboração própria.

A figura 1 apresenta a arquitetura institucional responsável pela formação continuada dos profissionais da educação no estado do Espírito Santo, tendo a Secretaria de Estado da Educação (SEDU) como órgão central na coordenação das políticas formativas em âmbito estadual. Nesse arranjo, o Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFOPE) desponta como núcleo estruturante, articulando duas frentes principais: a formação de docentes e pedagogos e a formação dos demais profissionais que atuam no ambiente escolar.

A SEDU desempenha o papel de gestora das políticas públicas educacionais no estado, exercendo liderança estratégica sobre as iniciativas de formação. Essa atuação se concretiza por meio do CEFOPE, instância responsável por organizar e executar programas e ações voltados à qualificação continuada dos profissionais da rede.

O CEFOPE estrutura-se internamente em duas gerências especializadas, o que evidencia uma intencionalidade de atendimento às especificidades das diferentes funções e perfis profissionais existentes nas unidades escolares.

A Organização das Formações se estrutura a partir de duas gerências com enfoques distintos:

a. Gerência de Estudos, Pesquisa, Qualificação e Desenvolvimento dos Profissionais do Magistério (GEPED):

Direcionada a docentes e pedagogos, essa gerência desenvolve formações voltadas ao aprimoramento pedagógico e didático. A presença do termo “pesquisa” em sua nomenclatura indica uma articulação com a produção e difusão de saberes educacionais baseados em evidências, valorizando a prática reflexiva dos professores.

b. Gerência de Qualificação Profissional (GEPRO):

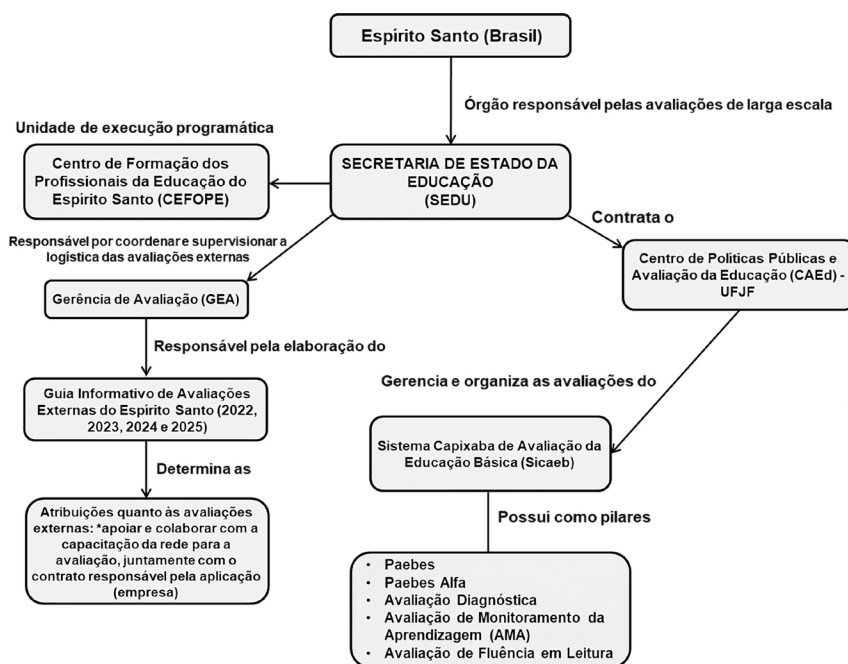
Responsável pela formação dos demais profissionais que compõem o cotidiano escolar, como coordenadores de turno, gestores escolares, técnicos pedagógicos e administrativos. A ampliação do público-alvo demonstra uma visão sistêmica da escola como espaço coletivo, na qual a qualificação de todos os agentes é entendida como condição essencial para o fortalecimento da gestão e da aprendizagem.

As ações formativas representadas na figura 1 têm como finalidade central o desenvolvimento profissional contínuo voltado à melhoria da qualidade do ensino e ao aperfeiçoamento da gestão educacional. A segmentação das formações, conforme os perfis profissionais, favorece uma abordagem contextualizada, mais aderente às necessidades concretas da rede.

Ademais, a estrutura evidenciada na figura reforça o compromisso do estado com uma política de formação permanente, articulada e coerente com as demandas institucionais e pedagógicas, como as identificadas nos sistemas de avaliação externa discutidos anteriormente.

A articulação entre as gerências, mediada pelo CEFOPE e sob orientação estratégica da SEDU, revela um modelo de formação que reconhece a diversidade dos sujeitos escolares e entende o desenvolvimento profissional como eixo estruturante das políticas públicas educacionais. Essa visão integrada fortalece tanto a implementação das diretrizes curriculares quanto a consolidação de uma cultura institucional voltada à melhoria contínua da educação no Espírito Santo.

Figura 2 – Organização institucional e operacional das avaliações externas no Espírito Santo



Fonte: Elaboração própria.

A figura 2 apresenta um panorama esquemático da organização institucional e operacional das avaliações externas no Estado do Espírito Santo,

com ênfase na atuação da Secretaria de Estado da Educação (SEDU) e nos instrumentos que compõem o Sistema Capixaba de Avaliação da Educação Básica (Sicaeb).

A SEDU exerce papel central na formulação e implementação das políticas de avaliação da aprendizagem, operando sob uma lógica sistêmica que articula diferentes instâncias institucionais. Destacam-se, nesse arranjo, o Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFOPE), a Gerência de Avaliação (GEA) e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF), parceiro técnico da secretaria.

Sob a coordenação da SEDU, a GEA é responsável pela operacionalização da dimensão formativa das avaliações, atuando diretamente na capacitação da rede de ensino. Essa capacitação envolve a preparação das escolas e dos profissionais para compreenderem e aplicarem adequadamente os instrumentos avaliativos, em parceria com a empresa contratada para aplicação das provas, configurando um modelo colaborativo de gestão.

O CEFOPE, por sua vez, constitui a estrutura de apoio à formação continuada, funcionando como elo entre as diretrizes da política estadual e a prática pedagógica nas escolas. Seu papel é decisivo na promoção de formações que possibilitem a apropriação crítica dos resultados das avaliações e sua utilização no replanejamento docente.

Conforme sistematizado no *Guia Informativo de Avaliações Externas (2022–2025)*, as ações desenvolvidas pela SEDU visam não apenas à mensuração da aprendizagem, mas também ao seu monitoramento contínuo. Esse processo subsidia a formulação de políticas pedagógicas e contribui para a melhoria da qualidade do ensino.

Os instrumentos que integram o Sicaeb expressam uma abordagem avaliativa abrangente voltada à identificação de diferentes dimensões do processo de aprendizagem. Entre os principais, destacam-se:

- **Paebes e Paebes Alfa:** avaliações diagnósticas e somativas que mensuram o desempenho dos estudantes em diferentes etapas da escolarização;

- **Avaliação de Monitoramento da Aprendizagem (AMA):** instrumento de acompanhamento periódico que permite intervenções pedagógicas em tempo oportuno;
- **Avaliação de Fluência em Leitura:** indicador relevante para mapear a competência leitora nos anos iniciais.

Essa combinação entre avaliação e formação traduz uma concepção formativa em que os resultados não são utilizados exclusivamente para fins de verificação, mas também como subsídios para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Assim, promove-se uma cultura institucional voltada à equidade, à qualidade e ao uso pedagógico dos dados educacionais.

Recentemente, por meio da Portaria nº 064-R, de 24 de maio de 2017, o Sistema Capixaba de Avaliação da Educação Básica (Sicaeb) estabeleceu que o Paebes deve atender aos seguintes objetivos:

- I. desenvolver um processo de avaliação de desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio, identificando as fragilidades e qualidades, com indicação de ações para a melhoria da qualidade do processo educativo;
- II. identificar elementos que subsidiem a formação continuada dos professores e a orientação curricular para o ensino e a aprendizagem;
- III. fornecer às escolas informações e orientações que lhes permitam tomar decisões e adotar estratégias pedagógicas apropriadas, por meio de relatórios e boletins de desempenho dos alunos, com detalhamento das competências observadas na aplicação dos instrumentos de avaliação e daquelas que ainda devem ser desenvolvidas;
- IV. oferecer à Secretaria de Estado da Educação informações científicas e úteis para a implementação de políticas de melhoria da educação pública (Espírito Santo, 2017, p. 19).

Nesse contexto, a Gerência de Avaliação desenvolveu o *Guia Informativo das Avaliações Externas do Espírito Santo*, disponível nas versões de

2022 e 2023. Esse documento normativo apresenta orientações destinadas aos professores da rede estadual sobre os objetivos, o público-alvo, o modo de aplicação e a organização das avaliações. Entre as atribuições destacadas, está o papel da GEA de “apoiar e colaborar com a capacitação dos profissionais da rede para a avaliação, junto à contratada responsável pela aplicação” (Espírito Santo, 2023, p. 7). Isso evidencia a realização de formações promovidas pela SEDU com o objetivo de preparar os docentes para melhorarem o desempenho dos estudantes nas avaliações estaduais e nacionais.

O CEFOPE, por sua vez, distingue-se da Gerência de Avaliação ao desenvolver ações formativas voltadas especificamente para os educadores vinculados à rede estadual. Enquanto a GEA se ocupa do planejamento e da execução das avaliações e da gestão dos dados obtidos, o CEFOPE atua na formação dos profissionais, promovendo oficinas e cursos que visam ao aperfeiçoamento contínuo da prática pedagógica. Entre os registros disponíveis no site da SEDU, identificam-se formações, realizadas entre 2013 e 2019, destinadas a professores, pedagogos e gestores, inclusive cursos específicos para o Paebes e outras áreas. Contudo, desde 2019, não foram divulgadas novas ações formativas organizadas pelo CEFOPE em parceria com a SEDU, o que aponta para uma possível descontinuidade dessas iniciativas.

Outro aspecto relevante diz respeito à utilização dos resultados do Paebes e do Paebes Alfa no cálculo do Índice de Resultado da Escola (IRE), adotado no âmbito do programa *Prêmio Escola que Colabora*. Essa iniciativa visa premiar financeiramente as cinquenta escolas com melhores médias no Paebes e apoiar aquelas com os menores desempenhos, configurando uma estratégia da SEDU para induzir a melhoria dos resultados escolares (Marques; Stieg; Santos, 2022). Até 2019, os dados dessas avaliações eram divulgados pelo CAEd, que também produzia relatórios com indicadores pós-Paebes. A partir de 2020, entretanto, não foram mais publicadas informações dessa natureza, restringindo-se os resultados ao acesso exclusivo das unidades escolares.

De maneira geral, observa-se que a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo tem incentivado políticas formativas voltadas às

avaliações em larga escala, mobilizando diferentes agentes públicos e privados. Nota-se, contudo, que tais iniciativas estão fortemente orientadas para o aprimoramento dos resultados educacionais em resposta a métricas e indicadores estabelecidos por avaliações externas. Apesar de haver um esforço para capacitar os docentes, há pouca ênfase no uso pedagógico e reflexivo dos dados coletados, o que limita o potencial das avaliações como instrumentos efetivos para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos estudantes. Essa constatação sugere que, embora existam políticas estruturadas, ainda há desafios quanto à sua efetividade em promover mudanças significativas nas práticas pedagógicas, sobretudo no que diz respeito à apropriação crítica dos resultados pelos profissionais da educação.

Discussão

A análise do sistema de avaliação educacional do Espírito Santo, Brasil, evidencia, em certa medida, a adoção de práticas associadas ao fenômeno do *teaching to the test*. Esse tipo de abordagem reflete tendências globais que, embora visem melhorar o desempenho nas avaliações, muitas vezes, comprometem os objetivos pedagógicos mais amplos, como a promoção da autonomia discente e o desenvolvimento de habilidades críticas.

Por outro lado, observa-se que o sistema de avaliação capixaba possui uma estrutura de gestão e implementação articulada, revelando aspectos tanto positivos quanto desafiadores. Essa configuração permite compreender melhor as estratégias educacionais adotadas no estado, cuja principal finalidade é elevar os resultados obtidos em avaliações externas aplicadas em diferentes escalas (estadual, nacional e internacional).

Para conduzir o Paebes, a Sedu conta com a Gerência de Avaliação, que elabora materiais informativos destinados a orientar professores e estudantes sobre as avaliações externas (Espírito Santo, 2023). Além disso, a Sedu mantém convênios financeiros com o Caed, vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora, que coordena o Sicaeb, abrangendo exames como o Paebes, Paebes Alfa e a Avaliação Diagnóstica. Essa parceria configura uma articulação entre o setor público e uma instituição de caráter

acadêmico-privado, indicando uma proposta colaborativa. Justifica-se a aplicação recorrente dessas avaliações com base na necessidade de “[...] monitorar o desempenho das redes de ensino e oferecer informações para seus gestores na elaboração de políticas educacionais baseadas em evidências” (Espírito Santo, 2023, p. 4).

De acordo com Ibarra Uribe e Fonseca Bautista (2024), as políticas de avaliação em larga escala foram consolidadas ao longo de quatro décadas, tendo sido gradualmente institucionalizadas, diversificadas e expandidas. Hoje, essas avaliações são amplamente aceitas como instrumentos fundamentais para a melhoria dos sistemas educacionais, embora também enfrentem resistências e críticas, mesmo entre aqueles que reconhecem sua utilidade.

O modelo capixaba de avaliação revela uma estrutura organizacional robusta e estratégias específicas voltadas à implementação de políticas públicas e à formação continuada dos profissionais da educação. A parceria com o Caed, entretanto, é alvo de controvérsias, pois implica certa transferência da autonomia estadual para um ente externo que coordena as avaliações sob diretrizes padronizadas (Payne, 2003). Essa dependência pode dificultar a adaptação das provas às realidades locais, gerando tensões entre padronização e contextualização.

A presença de políticas de formação voltadas à preparação para avaliações em larga escala suscita importantes reflexões sobre o papel da prática pedagógica nas escolas. Conforme argumenta Jones (2004), a prática docente deve priorizar o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e pensamento crítico, de modo que os estudantes sejam capazes de aplicar o que aprenderam em contextos reais. No entanto, exames como o Paebes tendem a desviar esse foco. Estudos recentes demonstram que as avaliações em larga escala são cada vez mais utilizadas para mensurar o desempenho discente e avaliar a eficácia do ensino (Verger; Novelli; Kosar, 2012; Sellar; Lingard, 2013; Bauer; Alvarse; Oliveira, 2015; Baird *et al.*, 2016; Volante, 2017; Marques; Stieg; Santos, 2020; Ozga, 2020).

Na América Latina, conforme destacam Mattos Santos *et al.* (2024), o debate sobre avaliações educacionais tem se pautado por uma análise

crítica de suas bases históricas, políticas e curriculares, bem como de suas implicações nos sistemas de ensino. Em muitos casos, nota-se que o processo de avaliação é priorizado, enquanto os resultados são pouco compreendidos, analisados ou transparentes. Uma abordagem mais abrangente exigiria o aperfeiçoamento dos mecanismos de interpretação dos dados, bem como uma avaliação de seu impacto real na qualidade do ensino e da aprendizagem (Mattos Santos *et al.*, 2024).

Diante da consolidação das avaliações em larga escala como parte das políticas educacionais, torna-se imprescindível investir em formação continuada para os professores. Tal formação deve ser voltada ao desenvolvimento de competências específicas e à compreensão dos conteúdos e habilidades exigidos pelas avaliações, mas sem se restringir à mera preparação para provas (Popham, 2001). O foco deve recair sobre o conteúdo e não sobre os itens avaliativos em si. Volante (2004) ressalta que, quando os docentes se sentem preparados e confiantes, são capazes de oferecer experiências de ensino mais ricas, indo além da repetição mecânica e promovendo aprendizagens aplicáveis em contextos não avaliados formalmente.

Nesse sentido, é fundamental buscar formas de avaliação mais equilibradas, que valorizem o desenvolvimento integral do estudante em vez de limitar-se à preparação para exames específicos. Neil (2003) mostra que, nos Estados Unidos, algumas escolas conseguiram resistir à lógica do *teaching to the test* e obtiveram bons resultados ao longo da trajetória escolar dos alunos, inclusive no acesso e na permanência no Ensino Superior.

Arter (2001) argumenta que os gestores escolares também devem ser contemplados com formações específicas, caso desejem alcançar melhorias significativas em suas unidades. Isso implica a capacidade de: a) distinguir entre estratégias pedagógicas eficazes e contraproducentes na preparação para exames; b) compartilhar esse conhecimento com a equipe escolar; c) compreender os efeitos adversos de determinadas práticas avaliativas; e d) utilizar os resultados das avaliações como instrumentos para motivar os alunos e aprimorar o ensino.

Reconhecendo o impacto que as avaliações em larga escala exercem sobre a trajetória dos estudantes, Popham (2001) adverte que os formuladores

de políticas públicas devem garantir recursos para formação docente antes e depois da aplicação dos exames. Volante (2004) observa que, muitas vezes, essas políticas são implementadas sem fornecer aos educadores o preparo mínimo necessário para interpretá-las e utilizá-las adequadamente.

Além disso, Berliner (2011) salienta que é comum exigir dos professores estratégias eficazes de preparação para os exames, sem oferecer o suporte correspondente, como materiais adequados e cursos de formação, antes de responsabilizá-los pelos resultados obtidos.

Volante (2004) também alerta para o fato de que a avaliação do progresso estudantil não deve se apoiar exclusivamente em um único tipo de exame. As avaliações padronizadas são ferramentas úteis para monitoramento, mas não substituem a análise qualitativa das práticas pedagógicas nem a compreensão da motivação dos alunos (Stiggins, 1999; Burger; Krueger, 2003). Ademais, a ênfase desproporcional em métricas mensuráveis desvia a atenção do que realmente importa: os conhecimentos e habilidades que os estudantes devem desenvolver.

Portanto, o foco excessivo em avaliações padronizadas pode ofuscar discussões mais relevantes sobre os objetivos formativos da escola, reforçando a necessidade de uma abordagem curricular mais equilibrada que valorize os diversos componentes do conhecimento (Burger; Krueger, 2003).

A estrutura organizacional da Sedu evidencia esforços para garantir coerência, continuidade e efetividade nas políticas públicas educacionais. A articulação entre o CEFOPE, a GEA e instituições parceiras, como o Caed/UFJF, sinaliza a centralidade atribuída à formação docente e à avaliação externa como elementos-chave para a melhoria da Educação Básica.

A análise das figuras 1 e 2 revela que a política educacional capixaba possui certo grau de articulação entre as ações formativas e os processos avaliativos, revelando um compromisso com o aprimoramento dos sistemas avaliativos e do uso de evidências no replanejamento pedagógico.

Por fim, é essencial que o público em geral se torne um consumidor crítico das informações geradas pelas avaliações educacionais. Labaree (2014) destaca que a qualidade da educação ou o nível de conhecimento

de um estudante não podem ser reduzidos a classificações numéricas ou *rankings* divulgados em relatórios oficiais. Nesse sentido, Earl (1998) adverte para a necessidade de romper com a visão simplista de que apenas as pontuações são indicadoras suficientes do desempenho escolar. Pais e responsáveis devem ser incentivados a questionar, de forma mais ampla, os resultados e os objetivos dessas avaliações padronizadas (Earl, 1998).

Considerações finais

A análise dos documentos que fundamentam o Paebes revela a existência de instâncias estatais responsáveis tanto pela condução das avaliações educacionais quanto pela oferta de programas de formação continuada para professores no Espírito Santo, Brasil. Observa-se que, entre os anos de 2013 e 2019, a Sedu promoveu ações formativas voltadas à compreensão e ao uso pedagógico do Paebes, ainda que o programa de avaliação estadual tenha sido instituído desde o ano 2000. Cabe destacar que, em 2020, devido à pandemia de Covid-19, o Paebes foi temporariamente suspenso, o que possivelmente comprometeu a continuidade de formações docentes vinculadas a esse processo avaliativo.

Um dos limites enfrentados nesta pesquisa refere-se à pouca transparência quanto à divulgação dos resultados do Paebes, uma vez que essas informações não estão integralmente disponíveis no *site* da Sedu. O controle sobre esses dados encontra-se sob responsabilidade do Caed, instituição contratada pelo poder público para desenvolver, aplicar e divulgar os resultados do exame. Assim, o acesso restrito às informações compromete a compreensão integral do impacto dessas avaliações sobre o sistema educacional capixaba.

Os dados analisados indicam que, no Espírito Santo, há práticas pedagógicas de preparação para as avaliações em larga escala que se alinham à tendência global conhecida como *teaching to the test*. Contudo, é fundamental refletir criticamente sobre o equilíbrio entre a necessidade de avaliações estruturadas e a promoção de uma educação significativa, contextualizada e voltada ao desenvolvimento de competências críticas. Quando o ensino é orientado exclusivamente por exames padronizados, corre-se o

risco de comprometer a qualidade do processo formativo, reduzir a equidade educacional e restringir o papel da avaliação a um instrumento meramente diagnóstico, esvaziando seu potencial pedagógico e transformador.

Nesse sentido, os resultados desta análise indicam a presença de iniciativas voltadas à formação docente com o objetivo de melhorar o desempenho educacional em avaliações em larga escala, tanto no Espírito Santo quanto em outros estados brasileiros. Embora essas avaliações compartilham formatos e estruturas semelhantes, é essencial que estudos futuros examinem em que medida os sistemas estaduais, como o Paebes, dialogam com as diretrizes nacionais de avaliação, a exemplo do Saeb e do Enem. Ainda que o discurso oficial destaque o aprimoramento dos indicadores de desempenho como meta central do Paebes, identificam-se divergências em relação às políticas nacionais, sobretudo no que diz respeito às suas finalidades e públicos-alvo.

As estratégias de preparação para as avaliações padronizadas revelam um alinhamento com o discurso de elevação da qualidade educacional por meio de exames estruturados e baseados em evidências. A produção de materiais de apoio, como guias didáticos e cursos de curta duração oferecidos pela Sedu aos professores da rede estadual, ilustra o esforço institucional de capacitá-los para lidar com as exigências das avaliações externas. Entretanto, a abrangência do Paebes, que contempla toda a Educação Básica no Espírito Santo, sugere que a política educacional local procura adaptar-se às especificidades e necessidades da rede estadual, priorizando áreas consideradas estratégicas.

Concluimos que a análise do sistema de avaliação do Espírito Santo evidencia a inexistência de uma abordagem única ou definitiva no que se refere às estratégias adotadas com base nas avaliações em larga escala. As ações desenvolvidas se mostram diversas e, por vezes, fragmentadas, o que impõe desafios à consolidação de uma política avaliativa coerente e sustentável. Ressalta-se, ainda, que limitações desta pesquisa, como a escassez de dados públicos disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação, apontam para a necessidade de novos investimentos em estudos que aprofundem a temática.

Recomendamos, portanto, a realização de pesquisas que envolvam diretamente os sujeitos escolares (professores, estudantes e gestores), a fim de compreender os efeitos das formações promovidas pelos estados sobre os indicadores de desempenho educacional. Tal abordagem poderá elucidar mudanças nas práticas escolares e revelar como os estudantes percebem as avaliações em larga escala em sua trajetória educacional, contribuindo para o aprimoramento das políticas públicas na área da educação.

Referências

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à *accountability* baseada em testes padronizados e *rankings* escolares. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13, n. 13, p. 13–29, 2009. Disponível em: <https://revistas.ulsofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545>. Acesso em: 05 dez. 2025.

ARTER, J. Learning teams for classroom assessment literacy. **Orbit**, [S. l.], v. 85, n. 621, p. 53–65, 2001. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/019263650108562107>. Acesso em: 05 dez. 2025.

BAIRD, J. *et al.* On the supranational spell of PISA in policy. **Educational Research**, [S. l.], v. 58, p. 121–138, 2016. Disponível em: <https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:94250aea-cea7-4fb2-aa08-ec321f3277b9/files/m2d8b31ac5c462ff12ef06ce26a761a61>. Acesso em: 05 dez. 2025.

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. de. Avaliação em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 1367–1382, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/PgMHxD3BYhzBr6B7CpB5B-jS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 dez. 2025.

BERLINER, D. C. Rational responses to high stakes testing: the case of curriculum narrowing and the harm that follows. **Cambridge Journal of Education**, [S. l.], v. 41, p. 287–302, 2011. Disponível em: https://globalconversationsinliteracy.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/berliner-d_2011_rational-responses-to-high-stakes-testing.pdf. Acesso em: 05 dez. 2025.

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BLOCH, M. Para uma história comparada das sociedades europeias. In: BLOCH, M. **História e historiadores**. Lisboa: Teorema, 1998. p. 119–150.

BURGER, J. M.; KRUEGER, M. A balanced approach to high-stakes achievement testing: an analysis of the literature with policy implications. **International Electronic Journal for Leadership in Learning**, [S. l.], v. 7, n. 4, p. 1-20, 2003. Disponível em: <https://journals.library.ualberta.ca/iejll/index.php/iejll/article/view/413>. Acesso em: 05 dez. 2025.

CHATTERJI, M. **Educational assessment**. Boston: Allyn and Bacon, 2003.

CONTRERAS, J.; TORRES, Á. Las evaluaciones educacionales estandarizadas desde la experiencia de los actores. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/208208>. Acesso em: 05 dez. 2025.

CRESWELL, J.; CLARK, V. C. **Pesquisa de métodos mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

EARL, L. Developing indicators: the call for accountability. **Policy Options**, [S. l.], n. 6, p. 20-25, 1998. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0178418>. Acesso em: 05 dez. 2025.

EARL, L. *et al.* **England's national literacy and numeracy strategies**: final report of the external evaluation of the implementation of the strategies. London: Department of Education and Employment, 2003.

EDWARDS JR., D. B.; MOSCHETTI, M. C.; CARAVACA, A. Estado, política educativa e privatização em contextos pós-coloniais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 53, p. e09662, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9662>. Acesso em: 05 dez. 2025.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação (Sedu). Gerência de Qualidade da Informação e da Avaliação. **Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo**. Vitória, ES: Sedu, 1999.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação (Sedu). **Portaria nº 064-R, de 24 de maio de 2017**. Institui o Sistema Capixaba de Avaliação da Educação Básica no âmbito do Sistema de Ensino do Espírito Santo (Sicaeb). Vitória, ES: Diário Oficial dos Poderes do Estado, 2017. Disponível em: https://saude.es.gov.br/Media/sesa/VISA/Legislacao/Portaria_064-R_2018.pdf. Acesso em: 05 dez. 2025.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação (Sedu). **Guia informativo: avaliações externas no ES**. Vitória, ES: Sedu, 2022.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação (Sedu). **Guia informativo: avaliações externas no ES**. Vitória, ES: Sedu, 2023.

GATTI, B. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo**, [S. l.], n. 9, p. 7-18, 2016. Disponível em: https://professor.ufop.br/sites/default/files/danielmatos/files/gatti_2009_avaliacao_de_sistemas_educacionais_no_brasil.pdf. Acesso em: 05 dez. 2025.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HERMAN, J. L. What research tells us about good assessment. **Educational Leadership**, [S. l.], v. 49, n. 8, p. 74-78, 1992. Disponível em: https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_199205_herman.pdf. Acesso em: 05 dez. 2025.

IBARRA URIBE, L. M.; FONSECA BAUTISTA, C. D. "Evaluación sí, pero no así": estudio de caso de una política fallida en la escuela secundaria mexicana. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 32, n. 23, p. 1-24, 2024. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8044>. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/8044>. Acesso em: 05 dez. 2025.

JONES, K. A balanced school accountability model: an alternative to high-stakes testing. **Phi Delta Kappan**, [S. l.], v. 85, n. 8, p. 584-590, 2004. Disponível em: https://cdnsm5-ss9.sharpschool.com/UserFiles/Servers/Server_8062/File/Departments/Curriculum%20&%20Instruction/DEAC/BalancedSchoolAcctModel-PDKacctjournal.full.pdf. Acesso em: 05 dez. 2025.

LABAREE, D. F. Let's measure what no one teaches: Pisa, NCLB, and the shrinking aims of education. **Teachers College Record: the voice of scholarship in education**, [S. l.], v. 116, n. 9, p. 1-14, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1177/016146811411600905>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/016146811411600905>. Acesso em: 05 dez. 2025.

LEVINSON, C. Y. Student assessment in eight counties. **Educational Leadership**, [S. l.], v. 57, n. 5, p. 58-61, 2000. Disponível em: <https://www.ascd.org/el/articles/student-assessment-in-eight-countries>. Acesso em: 05 dez. 2025.

LINN, R. Assessment and accountability. **Educational Researcher**, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 4-17, 2000. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1177052>. Acesso em: 05 dez. 2025.

MARQUES, R.; STIEG, R.; SANTOS, W. Exames standardizados: análise dos modelos e das teorias na produção acadêmica. **Revista Meta: Avaliação**, [S. l.], v. 12, n. 34, p. 1-27, 2020. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/2342>. Acesso em: 05 dez. 2025.

MARQUES, R.; STIEG, R.; SANTOS, W. Pedagogic strategies for physical education for the preparation of students for Enem. **SciELO Preprints**, [S. l.], 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5042>. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5042/version/5344>. Acesso em: 05 dez. 2025.

MATTOS SANTOS, P. *et al.* Evaluaciones nacionales a gran escala y acceso a la educación superior: perspectivas en países de América y Europa. **Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales**, [S. l.], n. 54, p. 1-25, 2024. Disponível em: <https://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/2660>. Acesso em: 05 dez. 2025.

MCMILLAN, J. H. Fundamental assessment principles for teachers and school administrators. **Practical Assessment, Research & Evaluation**, [S. l.], v. 7, n. 8, p. 1-5, 2000. Disponível em: <https://www.angelfire.com/space/courtney/McMillan.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2025.

MONS, N. Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 169, p. 99-140, 2009. DOI: <https://doi.org/10.4000/rfp.1531>. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rfp/1531>. Acesso em: 05 dez. 2025.

NEIL, M. High stakes, high risk: the dangerous consequences of high-stakes testing. **American School Board Journal**, [S. l.], v. 190, n. 2, p. 18-21, 2003. Disponível em: <https://fairtest.org/high-stakes-high-risks-dangers-high-stakes-testing/>. Acesso em: 05 dez. 2025.

ORFIELD, G.; WALD, J. Testing, testing: the high-stakes testing mania hurts poor and minority students the most. **The Nation**, [S. l.], v. 270, n. 22, p. 38-40, 2000. Disponível em: <https://thenation.s3.amazonaws.com/pdf/testingtesting2000.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2025.

OZGA, J. The politics of accountability. **Journal of Educational Change**, Berkeley, v. 21, n. 1, p. 19-35, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09354-2>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-019-09354-2>. Acesso em: 05 dez. 2025.

PAYNE, D. A. **Applied educational assessment**. Toronto: Wadsworth Group, 2003.

POPHAM, W. J. Teaching to the test. **Educational Leadership**, [S. l.], v. 58, n. 6, p. 16-20, 2001. Disponível em: <https://www.ascd.org/el/articles/teaching-to-the-test>. Acesso em: 05 dez. 2025.

PUPPIN LOPES, I.; STIEG, R.; SANTOS, W. Evaluaciones educativas a gran escala en los estados de Espírito Santo y Baja California: especificidades y aproximaciones entre Paebes y Exeims-BC. **REXE – Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, [S. l.], v. 23, n. 52, p. 124-141, 2024. DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i52.2349>. Disponível em: <https://www.rexe.cl/index.php/rexe/article/view/2349>. Acesso em: 05 dez. 2025.

RAMOS-ZINCKE, C. Dispositivo de evaluación y gubernamentalidad del sistema educacional: entretrejimiento de ciencia social y poder. **Cinta de Moebio**, Santiago de Chile, v. 61, p. 41-55, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2018000100041>. Disponível em: <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/48545/53609>. Acesso em: 05 dez. 2025.

SACKS, P. Predictable losers in testing schemes. **School Administrator**, [S. l.], v. 57, n. 11, p. 6-9, 2000. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ619576>. Acesso em: 05 dez. 2025.

SANTOS, M. G. *et al.* Análise comparativa de matrizes de avaliação: Enem, Paebes, Planea e Exeims-BC. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 35, p. 1-31, 2024. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v35.10997>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/10997>. Acesso em: 05 dez. 2025.

SELLAR, S.; LINGARD, B. The OECD and the expansion of PISA: new global modes of governance in education. **British Educational Research Journal**, [S. l.], v. 40, n. 6, p. 1-20, 2013. Disponível em: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/berj.3120>. Acesso em: 05 dez. 2025.

SHEPARD, L. The role of assessment in a learning culture. **Educational Researcher**, [S. l.], v. 29, n. 7, p. 4-14, 2000. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X029007004>. Acesso em: 05 dez. 2025.

SMITH, M. L.; FEY, P. Validity and accountability of high-stakes testing. **Journal of Teacher Education**, [S. l.], v. 51, n. 5, p. 334-344, 2000. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487100051005002>. Acesso em: 05 dez. 2025.

SMITH, W. C. National testing policies and educator-based testing for accountability. **OECD Journal: Economic Studies**, [S. l.], v. 2016, n. 1, p. 131-149, 2017. Disponível em: <https://ideas.repec.org/a/oec/ecocac/5jg1jxftj4r3.html>. Acesso em: 05 dez. 2025.

UCZAK, L. H. **O Preal e as políticas de avaliação educacional para a América Latina**. 2014. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/94732>. Acesso em: 05 dez. 2025.

VANLOMMEL, K.; SCHILDKAMP, K. How do teachers make sense of data in the context of high stakes decision making? **American Educational Research Journal**, Thousand Oaks, v. 56, n. 3, p. 792–821, 2019. DOI: <https://doi.org/10.3102/0002831218803891>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0002831218803891>. Acesso em: 05 dez. 2025.

VERGER, A.; FONTDEVILA, C.; PARCERISA, L. Reforming governance through policy instruments: how and to what extent standards, tests and accountability in education spread worldwide. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, [S. l.], v. 40, n. 2, p. 248–270, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1569882>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01596306.2019.1569882>. Acesso em: 05 dez. 2025.

VERGER, A.; NOVELLI, M.; KOSAR, H. **Global education policy and international development: new agendas, issues and policies**. London: Bloomsbury Academic, 2012. Disponível em: https://pure.uva.nl/ws/files/1540913/133115_verger_intro.pdf. Acesso em: 05 dez. 2025.

VOLANTE, L. Teaching To the Test: what every educator and policy-maker should know. **Canadian Journal of Educational Administration and Policy**, n. 35, p. 1–6, 2004. Disponível em: <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjeap/article/view/42715>. Acesso em: 05 dez. 2025.

VOLANTE, L. **The Pisa Effect on Global Educational Governance**. New York: Routledge, 2017.

MINICURRÍCULO DOS AUTORES E DAS AUTORAS

ADOLFO IGNACIO CALDERÓN FLORES – Pós-Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra. Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas e bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (Nível 2). Coordena o eixo temático “Qualidade do Ensino Superior” do Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa.

ANDRÉ LUIS DOS SANTOS DOMINGUES – Doutor em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), mestre em Ciência da Computação e Matemática Computacional pela Universidade de São Paulo (USP) e graduado em Análise de Sistemas pela Universidade do Sagrado Coração. É professor associado da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

AVELINO SOARES BARBOSA – Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). É professor da rede estadual de ensino do Tocantins, atuando como coordenador pedagógico e diretor de unidade escolar. Pós-graduado em Educação Física Escolar e em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar. Graduado em Educação Física pela Universidade de Gurupi (UNIRG) e em Pedagogia pela UNICESUMAR. Integra o Grupo de Investigação Pedagógica em Educação Física (Gipef/UFT).

DANIEL EDUARDO RÍOS MUÑOZ – Doutor em Ciências da Educação pela Pontifícia Universidad Católica de Chile. Professor de Estado em Química e Biologia pela Universidade de Santiago do Chile. Atua em cursos de graduação e pós-graduação em Avaliação e Inovação Educacional. Participou de projetos FONDECYT, DICYT e da Agência Espanhola de Cooperação Internacional. Desenvolve pesquisas e assessorias em gestão escolar, convivência e inclusão, com publicações nacionais e internacionais.

DIEGO FOGAÇA CARVALHO – Doutor e mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). É professor adjunto da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA/CE) e docente dos Programas de Pós-Graduação em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias da Universidade Pitágoras Unopar e em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Anhanguera.

FELIPE FERREIRA BARROS CARNEIRO – Doutor e mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e graduado em Educação Física pela mesma instituição. É professor do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), onde atua como coordenador geral de Ensino do *campus* Centro-Serrano, e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da UFES. Desenvolve pesquisas nas áreas de Educação Física, Bibliometria, Cientometria e Análise da Produção Científica.

GAVIN T. L. BROWN – Possui doutorado em Educação e é membro honorário (FAPS) da New Zealand Psychological Society. Professor e psicometrista educacional na University of Auckland (Nova Zelândia), onde dirige a *Quantitative Data Analysis and Research Unit*. Atua também como professor honorário na Education University of Hong Kong e na Thammasat University (Tailândia). É editor-chefe da seção *Assessment, Testing, and Applied Measurement* do periódico *Frontiers in Education*.

HALLYNNEE HELLENN PIRES ROSSETTO – Doutora e mestra em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). É docente permanente dos Programas de Pós-Graduação em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias da Univer-

sidade Pitágoras Unopar e em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Anhanguera (Uniderp).

IAN PUPPIN LOPES – Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), na linha de Educação, Formação Humana e Políticas Públicas. Licenciado em Educação Física pelo Centro de Educação Física e Desportos da UFES e membro do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria). Desenvolve estudos sobre avaliação educacional, exames em larga escala e formação continuada de professores.

ISABELA BRUM DINIZ LIMA – Graduanda em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). É membro do Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Física (GPDEF) e desenvolve estudos relacionados à filosofia da educação, diversidade, formação docente, corpo, cultura e avaliação.

JEAN CARLOS FREITAS GAMA – Doutor e Mestre em Educação Física pela UFES, com estágio de doutoramento em instituições colombianas (Universidad de Caldas e Universidad de Antioquia). Realizou estágio de Pós-Doutoramento em Educação na UFRJ. Professor da Universidade Federal do Mato Grosso. É membro do Laboratório de Pesquisas em Educação do Corpo (Labec) e do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria).

JENNIFER RANDALL – Possui doutorado em Educação pela Emory University (2007). Professora na School of Education da University of Michigan, onde ocupa a *Dunn Family Chair of Psychometrics and Test Development*. É fundadora do Center for Measurement Justice, dedicado a promover práticas de avaliação fundamentadas na justiça e no antirracismo. Sua pesquisa desafia lógicas racistas na mensuração educacional e propõe modelos de avaliação que valorizam as identidades socioculturais dos estudantes desde a concepção até a implementação.

JOSÉ AIRTON DE FREITAS PONTES JUNIOR – Pós-doutor em Educação pela Universidade do Minho e pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com estágio científico na Universidade do Minho (Portugal). É professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE), vinculado aos Programas de

Pós-Graduação em Educação e em Saúde Coletiva. Coordena o PPGE/UECE e lidera o grupo de pesquisa Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional (IMPA), sendo bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq.

KÉZIA ALVES MOREIRA DUTRA – Doutoranda e mestra em Educação pelo PPGE/UFES, na linha de Educação, Formação Humana e Políticas Públicas e bolsista Capes. Licenciada em Educação Física pelo CEFD/UFES. Membro do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física – Proteoria. Desenvolve estudos com ênfase na área de: Educação, Avaliação Educacional, Avaliação em Larga Escala, Competências Socioemocionais, Políticas Educacionais e estudos em contextos comparados.

LEANDRO ARAUJO DE SOUSA – Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e licenciado em Educação Física pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE). Realizou estágio de Pós-Doutorado em Educação na Universidade Estadual do Ceará (UECE). É docente e coordenador do curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE – *campus* Canindé e professor do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (IFCE/Unilab). Lidera o Núcleo de Investigação em Avaliação Educacional (NiAVE).

MARCIEL BARCELOS – Doutor, mestre e licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). É professor adjunto da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), vinculado ao Departamento de Educação Física e Desportos do Instituto de Educação. Atua também como pesquisador do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF/UFRRJ) e é membro do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria/UFES) e do Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Física (GPDEF/UFRRJ).

MARCO WANDERCIL – Pós-Doutor pela Universidade de Tarapacá (Chile). Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), pesquisador visitante do Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED-Chile). Lidera o

Grupo de Estudos *ABC da Educação* e integra redes nacionais e internacionais de pesquisa.

MATHEUS LIMA FROSSARD – Doutor, mestre e graduado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). É professor do Departamento de Teoria e Fundamentação da Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), atuando na graduação e nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF e PROEF). É membro do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Práticas Pedagógicas (GEEFE).

NAYANE MOIA DE FREITAS – Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE/UFT) e graduada em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). É integrante do Grupo de Investigação Pedagógica em Educação Física (Gipef) e do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação e Saúde da Amazônia (Nupesa/UEPA). Atua nas áreas de Educação Física, Avaliação e Formação de Professores.

NONATO ASSIS DE MIRANDA – Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Coordenador adjunto dos Programas Profissionais da Área de Educação na CAPES (2022–2026) e líder do Grupo de Pesquisa *Políticas Públicas, Gestão e Formação de Professores* (CNPq).

OCIMAR MUNHOZ ALAVARSE – Doutor (2007) e mestre (2002) em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (1984). É professor da Faculdade de Educação da USP, na graduação e pós-graduação, onde coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (GEPAVE). Pesquisador em avaliação educacional, currículo e políticas educacionais.

OSMAR PEDROCHI JUNIOR – Doutor e mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e licenciado em Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). É

professor da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – *campus* Imperatriz. Desenvolve pesquisas nas áreas de Avaliação da Aprendizagem e Avaliação Formativa no Ensino Superior.

PAULO SÉRGIO GARCIA – Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor titular da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), coordenador do Observatório da Região do Grande ABC Paulista. Lidera o Grupo de Pesquisas em Avaliação Educacional e Desempenho (GPAED/CNPq). Experiência em avaliação educacional, formação docente e ensino de ciências, membro de redes de pesquisa nacionais e internacionais.

RICARDO CHAVES DOS SANTOS – Mestrando em Educação Física pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF/UFMT). Especialista em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Piauí. Licenciado em Educação Física pela Faculdade FASIPE e Bacharel em Educação Física pela UNIASSELVI. Professor efetivo da Rede Municipal de Educação de Vera (MT).

RODOLFO PERES LESSI – Mestrando em Educação Física pelo Programa de Pós-graduação em Educação Física (PPGEF/UFMT). Graduado em Educação Física pela Faculdade Católica Rainha da Paz de Araputanga e pelo Centro Universitário CESUMAR, com especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela FAVENI. Professor efetivo da Rede Municipal de Educação de Sorriso (MT).

RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS – Doutor e mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com especialização em Gestão Escolar. É professor adjunto da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), onde atua nos cursos de Educação Física e Pedagogia, além dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEduc) e em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Vice-diretor do Instituto de Educação da UFRRJ e líder do Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Física (GPDEF).

RONILDO STIEG – Doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com doutorado sandúiche na Universidad de Valladolid (Espanha). Mestre e licenciado em Educação Física pela UFES. É bolsista de Pós-Doutorado da PIPD/CAPES nº 01/2024 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES e é membro do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria).

VALDIRENE RODRIGUES COSTA – Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Atua na rede municipal de São Caetano do Sul, onde já foi orientadora, coordenadora, assistente de direção, diretora e supervisora; atualmente, é diretora de escola. É pesquisadora do Observatório da Região do Grande ABC Paulista.

VALÉRIA APARECIDA DE SOUZA SIQUEIRA – Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), mestra em Educação e licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Moura Lacerda. É professora na graduação e pós-graduação da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Coordena o Núcleo de Estudos em Avaliação Educacional (Neave) e integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepave).

WAGNER DOS SANTOS – Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), onde é professor e diretor de Pós-Graduação. Atua como Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação em exercício e é professor visitante no *Posgrado en Educación – Mención en Curriculum y Evaluación* da Universidad de Santiago de Chile (USACH). Foi coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES (2020–2024) e é líder do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (Nível 2).

Copyright © 2026 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

As práticas avaliativas tornaram-se um dos principais mecanismos de regulação da vida escolar e, ao mesmo tempo, um espaço privilegiado de disputa por sentidos pedagógicos e democráticos. Este terceiro volume da Coleção *Diálogos sobre Avaliação* reúne autores/as que analisam, a partir de contextos nacionais e internacionais, como a avaliação estrutura relações de poder, define expectativas de desempenho e interfere na própria experiência de ensinar e aprender. Os textos mostram que avaliar é sempre um ato político; pode servir à vigilância, ao controle e à padronização, mas também pode sustentar práticas de reflexão, diálogo e justiça curricular. Em um cenário marcado por pressões por resultados e discursos de eficiência, este livro oferece alternativas formativas que reposicionam a avaliação como prática ética e emancipadora, comprometida com o direito à educação e com a dignidade dos sujeitos.



GOVERNO DO ESTADO
DO ESPÍRITO SANTO
Secretaria da Ciência, Tecnologia,
Inovação e Educação Profissional



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia