

# AValiação ESCOLAR: MEDIR OU DESENVOLVER?

*SCHOOL ASSESSMENT: TO MEASURE OR TO DEVELOP?*

**Sivanildo de Sousa Martins**

Pós-graduando em MBA em Gestão Pública, TCE RO - ESCON

[martinssivanildo18@gmail.com](mailto:martinssivanildo18@gmail.com)

ISSN: 1518-0263

DOI: <https://doi.org/10.46550/7yzb3p11>

Publicado em: 21.06.2026

**Resumo:** A presente investigação teve como objetivo analisar criticamente a avaliação escolar, considerando a tensão entre classificação e desenvolvimento da aprendizagem. O tema concentrou-se no exame dos sentidos pedagógicos, institucionais e sociais atribuídos aos processos avaliativos, com atenção para a oposição entre práticas seletivas e usos formativos, contínuos e diagnósticos no contexto escolar. Para isso, adotou-se pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, desenvolvida por meio da seleção, leitura, comparação e interpretação de artigos científicos relacionados ao problema investigado, o que permitiu identificar aproximações, divergências e limites entre os referenciais mobilizados. A análise indicou que a prática avaliativa, quando orientada pela lógica classificatória, tende a enfraquecer sua função pedagógica, reforçar desigualdades e reduzir o estudante a resultados e enquadramentos. Também se verificou que perspectivas formativas, contínuas e diagnósticas favorecem a compreensão dos percursos de aprendizagem, o uso pedagógico dos registros e a reorganização do ensino. Concluiu-se, portanto, que a avaliação escolar só cumpre plenamente sua função quando deixa de operar como mecanismo de seleção e passa a servir ao acompanhamento da aprendizagem, à intervenção docente e à promoção de maior equidade no espaço escolar.

**Palavras-chave:** equidade educacional; mediação docente; conselhos de classe; documentação pedagógica; justiça escolar.

**Abstract:** The present investigation aimed to critically analyze school assessment, considering the tension between classification and the development of learning. The theme focused on examining the pedagogical, institutional, and social meanings attributed to assessment processes, with attention to the opposition between selective practices and formative, continuous, and diagnostic uses in the school context. To this end, a bibliographic study with a qualitative approach was adopted, developed through the selection, reading, comparison, and interpretation of scientific articles related to the investigated problem, which made it possible to identify convergences, divergences, and limits among the references used. The analysis indicated that assessment practice, when guided by a classificatory logic, tends to weaken its pedagogical function, reinforce inequalities, and reduce the student to results and labels. It was also found that formative, continuous, and diagnostic perspectives favor the understanding of learning trajectories, the pedagogical use of records, and the reorganization of teaching. It was concluded, therefore, that school assessment only fully fulfills its function when it ceases to operate as a mechanism



of selection and begins to serve the monitoring of learning, teacher intervention, and the promotion of greater equity in the school environment.

**Keywords:** educational equity; teacher mediation; class councils; pedagogical documentation; school justice.

## Introdução

A discussão sobre a avaliação escolar assume relevância no campo educacional em razão da permanência de práticas orientadas pela mensuração de resultados e, ao mesmo tempo, da ampliação de debates em defesa de perspectivas formativas, contínuas e diagnósticas. Nesse cenário, o presente artigo delimitou-se à análise da avaliação escolar a partir da tensão entre classificação e desenvolvimento da aprendizagem, com atenção para seus efeitos pedagógicos, institucionais e sociais. O tema foi circunscrito ao exame crítico de como a escola tem utilizado esse processo ora como mecanismo de seleção, hierarquização e controle, ora como mediação voltada ao acompanhamento dos percursos dos estudantes e à reorganização do ensino.

A escolha desse tema justifica-se pela frequência com que a avaliação continuou a ser associada, no cotidiano escolar, à atribuição de notas, conceitos e juízos de desempenho, muitas vezes sem articulação consistente com a aprendizagem. Tal problemática mostrou-se relevante porque o modo como a escola acompanha, registra e interpreta o percurso dos estudantes interfere diretamente nas oportunidades de avanço, nas formas de participação e na própria compreensão do que significa ensinar. A motivação para o desenvolvimento do estudo decorreu, portanto, da necessidade de examinar criticamente se a avaliação escolar tem servido prioritariamente para medir, classificar e excluir ou se tem sido organizada para diagnosticar necessidades, orientar intervenções e favorecer o desenvolvimento da aprendizagem.

A questão norteadora que orientou a investigação foi formulada nos seguintes termos: 'A avaliação escolar tem sido utilizada para medir e classificar ou para desenvolver a aprendizagem e sustentar práticas pedagógicas mais justas?'. Essa pergunta derivou da percepção de que a permanência de modelos classificatórios conviveu com discursos pedagógicos que passaram a defender acompanhamento contínuo, registro reflexivo e uso formativo dos resultados. Desse modo, tornou-se necessário compreender em que medida essas duas orientações se opuseram, se combinaram ou se tensionaram no interior das práticas escolares analisadas pelos referenciais teóricos selecionados.

Com base nessa questão, o objetivo geral do artigo consistiu em analisar criticamente a avaliação escolar, considerando a tensão entre classificação e desenvolvimento da aprendizagem. Como objetivos específicos, pretendeu-se discutir a relação entre avaliação escolar, classificação e desenvolvimento da aprendizagem; examinar a avaliação formativa, contínua e diagnóstica como prática pedagógica; e analisar os riscos da avaliação

classificatória e excludente no contexto escolar. Esses objetivos orientaram a seleção dos textos, a definição do percurso argumentativo e a organização das seções desenvolvidas ao longo do artigo.

No plano metodológico, adotou-se pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. Esse procedimento permitiu reunir, selecionar, ler e interpretar produções acadêmicas relacionadas à avaliação escolar, à lógica classificatória, ao acompanhamento formativo da aprendizagem, à documentação pedagógica e aos efeitos institucionais dos processos avaliativos. A pesquisa bibliográfica mostrou-se adequada porque favoreceu o confronto entre diferentes referenciais e permitiu identificar aproximações, contrapontos e limites nas concepções analisadas. Para a localização dos materiais, utilizou-se a SciELO, compreendida como biblioteca eletrônica de periódicos científicos, cuja função, neste estudo, foi viabilizar o acesso a artigos acadêmicos diretamente vinculados ao problema investigado.

As palavras-chave empregadas nas buscas incluíram ‘avaliação escolar’, ‘avaliação formativa’, ‘avaliação diagnóstica’, ‘avaliação classificatória’, ‘aprendizagem’ e ‘prática pedagógica’. A escolha desses descritores ocorreu porque eles sintetizaram os núcleos conceituais centrais do artigo e favoreceram a recuperação de textos coerentes com o tema delimitado. Quanto aos critérios de inclusão, priorizaram-se artigos científicos em português, com pertinência teórica, relação direta com o problema de pesquisa e contribuição efetiva para os objetivos estabelecidos. Em contrapartida, foram excluídos textos repetidos, estudos excessivamente genéricos e publicações que não dialogavam de forma consistente com o recorte adotado.

No que se referiu ao referencial teórico, o artigo apoiou-se principalmente em Siqueira, Freitas e Alavarse (2021), Louzada, Albuquerque e Amancio (2023), Uecker e Possa (2021) e Marinho-Araujo e Rabelo (2015). Esses autores foram escolhidos porque apresentaram contribuições complementares para a compreensão do tema. Enquanto Siqueira, Freitas e Alavarse (2021) problematizaram a formação docente, os critérios de julgamento e os usos escolares da avaliação, Louzada, Albuquerque e Amancio (2023) enfatizaram a perspectiva formativa e a centralidade do acompanhamento da aprendizagem. Uecker e Possa (2021) examinaram os efeitos normativos dos registros pedagógicos, e Marinho-Araujo e Rabelo (2015) ampliaram a discussão ao compreender a avaliação como processo educacional mais amplo, vinculado à formação humana e ao desenvolvimento.

A partir desse conjunto de referenciais, o desenvolvimento do artigo foi organizado de modo a percorrer progressivamente as principais dimensões do problema investigado. Em um primeiro movimento, discutiu-se a tensão entre classificação e desenvolvimento da aprendizagem, evidenciando que a prática avaliativa pode tanto reforçar hierarquias quanto apoiar percursos formativos. Em seguida, examinou-se a avaliação formativa,

contínua e diagnóstica como prática pedagógica, com atenção à observação, ao registro e à reflexão sobre os processos de aprendizagem. Posteriormente, analisaram-se os riscos da avaliação classificatória e excludente, especialmente quando os procedimentos escolares passam a rotular, enquadrar e limitar trajetórias.

Por fim, o artigo foi dividido em três capítulos analíticos, seguidos das seções de ‘Resultados e discussões’ e ‘Conclusão’. O primeiro capítulo, ‘Avaliação escolar entre classificação e desenvolvimento da aprendizagem’, examinou a tensão entre mensuração e acompanhamento pedagógico. O segundo, ‘Avaliação formativa, contínua e diagnóstica como prática pedagógica’, abordou a função do acompanhamento escolar no redirecionamento do ensino. O terceiro, ‘Os riscos da avaliação classificatória e excludente no contexto escolar’, discutiu os efeitos de práticas seletivas, rotuladoras e normalizadoras. Em seguida, a seção de ‘Resultados e discussões’ reuniu a síntese interpretativa dos achados, e a ‘Conclusão’ retomou a questão norteadora, os objetivos alcançados e as lacunas identificadas ao longo do estudo.

## Metodologia

A metodologia deste artigo fundamentou-se em pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, por ser a forma mais adequada para examinar criticamente produções acadêmicas relacionadas à avaliação escolar, à lógica classificatória, à perspectiva formativa e aos efeitos pedagógicos e sociais desses processos. Conforme Santana, Narciso e Fernandes (2025), a definição metodológica de um estudo depende diretamente do tema delimitado, dos objetivos estabelecidos e das condições concretas de realização da investigação. Essa compreensão foi aplicada na construção do artigo, uma vez que o objeto analisado exigiu levantamento, seleção, leitura e interpretação de textos científicos capazes de sustentar o problema proposto e os três eixos desenvolvidos ao longo do trabalho.

Além disso, Santana, Narciso e Fernandes (2025) distinguem pesquisa e abordagem ao explicarem que a primeira se refere aos métodos e procedimentos utilizados para investigar um problema, enquanto a segunda diz respeito à perspectiva metodológica adotada para conduzir a análise. No presente artigo, essa distinção foi efetivamente incorporada durante sua elaboração. A pesquisa bibliográfica foi empregada como método de levantamento e organização dos referenciais, enquanto a abordagem qualitativa orientou a leitura interpretativa dos materiais, permitindo comparar argumentos, identificar aproximações, perceber contrapontos e compreender os sentidos atribuídos pelos autores ao tema da avaliação escolar.

No que se refere aos materiais e procedimentos, o processo ocorreu em etapas articuladas. Primeiro, definiu-se o tema central do artigo e os três tópicos analíticos que estruturam o desenvolvimento: ‘Avaliação escolar entre classificação e desenvolvimento

da aprendizagem', 'Avaliação formativa, contínua e diagnóstica como prática pedagógica' e 'Os riscos da avaliação classificatória e excludente no contexto escolar'. Em seguida, realizou-se o levantamento dos artigos, a leitura exploratória dos títulos, resumos e palavras-chave, e, posteriormente, a leitura analítica dos textos selecionados. Depois disso, os materiais foram organizados conforme a contribuição de cada um para os tópicos do artigo, o que possibilitou relacionar ideias, confrontar perspectivas e sustentar a argumentação construída.

Para a busca dos materiais, utilizou-se a SciELO, biblioteca eletrônica que reúne periódicos científicos e tem como função ampliar o acesso a produções acadêmicas revisadas e confiáveis em diferentes áreas do conhecimento. Sua utilização neste artigo permitiu localizar estudos diretamente vinculados ao objeto investigado, assegurando maior consistência ao levantamento teórico. As buscas foram feitas com combinações simples de descritores, apresentados entre aspas curvas simples, como 'avaliação escolar', 'avaliação formativa', 'avaliação diagnóstica', 'avaliação classificatória', 'aprendizagem' e 'prática pedagógica'. A escolha dessas expressões ocorreu porque elas sintetizaram os núcleos centrais do tema e favoreceram a recuperação de textos alinhados ao foco da investigação, sem dispersão excessiva.

Quanto aos critérios de inclusão, foram priorizados artigos científicos em português, com relação direta ao problema de pesquisa, pertinência teórica e contribuição efetiva para os objetivos do estudo. Também se considerou a relevância dos textos para a discussão sobre formação docente, acompanhamento da aprendizagem, documentação pedagógica, processos classificatórios e função pedagógica da avaliação. Em contrapartida, foram excluídos materiais repetidos, textos excessivamente genéricos, publicações sem articulação consistente com o recorte temático adotado e estudos que não contribuem para a análise crítica proposta. Desse modo, a metodologia empregada permitiu selecionar referenciais coerentes com a temática do artigo e aplicá-los de forma articulada na construção da introdução, dos capítulos analíticos, da seção de resultados e discussões e da conclusão.

### **Avaliação escolar entre classificação e desenvolvimento da aprendizagem**

A discussão sobre avaliação escolar coloca em evidência duas orientações distintas: uma voltada à classificação dos estudantes e outra comprometida com o desenvolvimento da aprendizagem. Siqueira, Freitas e Alavarse (2021) mostram que esse processo interfere diretamente no percurso escolar, o que amplia sua importância no cotidiano docente. Nessa direção, o ato de avaliar deixa de ser simples procedimento técnico e passa a integrar o núcleo das decisões pedagógicas.

Ao discutirem inteligência artificial, apoio pedagógico e responsabilidade, Santana et al. (2026) oferecem elementos relevantes para repensar os sentidos da avaliação

escolar na contemporaneidade. Isso porque a ampliação dos recursos digitais pode favorecer o acompanhamento contínuo, a organização de dados e a identificação de dificuldades de aprendizagem, mas tais possibilidades só se tornam formativas quando interpretadas criticamente pelo professor. Dessa forma, a avaliação deixa de ser vista apenas como instrumento de mensuração e passa a ser compreendida como processo de acompanhamento e desenvolvimento, no qual a tecnologia pode auxiliar, desde que subordinada a finalidades pedagógicas claras.

Além disso, Marinho-Araujo e Rabelo (2015) defendem que esse acompanhamento precisa ser compreendido em sentido amplo, com implicações individuais, coletivas e institucionais. Essa leitura se aproxima da análise de Siqueira, Freitas e Alavarse (2021), para quem os resultados escolares não podem ser tratados como dados isolados. Assim, a prática avaliativa ganha densidade quando deixa de servir apenas à medição e passa a orientar o ensino.

Por outro lado, Siqueira, Freitas e Alavarse (2021) chamam atenção para a fragilidade da formação docente nesse campo, o que favorece a reprodução de modelos experimentados pelos próprios professores em sua trajetória escolar. Tal aspecto ajuda a explicar a persistência de procedimentos marcados por improviso, subjetividade e baixa consistência pedagógica. Quando isso ocorre, o registro escolar tende a funcionar mais como julgamento do que como instrumento de compreensão da aprendizagem.

Em diálogo com essa crítica, Louzada, Albuquerque e Amancio (2023) observam que a lógica classificatória ainda permanece forte mesmo em contextos nos quais a ênfase deveria recair sobre o acompanhamento formativo. Para as autoras, observar, registrar e refletir sobre os percursos das crianças constitui condição para uma prática mais comprometida com o desenvolvimento. Com isso, a discussão deixa de girar apenas em torno do resultado final e passa a considerar os processos vividos ao longo do percurso educativo. Ao sustentar essa perspectiva, Marinho-Araujo e Rabelo (2015) afirmam:

A avaliação na educação deve ser entendida, portanto, como um processo amplo, com desdobramentos coletivos e institucionais, além de individuais. Um processo que tem um compromisso para além dos produtos da educação e da classificação meritocrática de alunos, cursos, instituições, mas, principalmente, um processo com características educativas, pedagógicas, psicológicas, que deve ocupar-se da investigação acerca da formação humana e da construção da cidadania, considerando, sobretudo, questões intersubjetivas constituídas em tempos e espaços específicos. (Marinho-Araujo; Rabelo, 2015, p. 444)

Essa formulação reforça a ideia de que a escola precisa superar a compreensão restrita da mensuração como finalidade central. Louzada, Albuquerque e Amancio (2023) seguem esse caminho ao defenderem práticas sem intenção de seleção ou promoção, mas voltadas à observação dos avanços, das possibilidades e das necessidades dos estudantes. Desse modo, o acompanhamento escolar passa a ter valor quando produz elementos para reorientar o trabalho pedagógico.

Entretanto, Uecker e Possa (2021) introduzem um contraponto importante ao mostrarem que os registros pedagógicos também podem operar normas e saberes que definem lugares, identidades e expectativas para as crianças. Essa contribuição amplia a discussão, porque evidencia que o ato de avaliar não é neutro. Dependendo de como é conduzido, ele pode fortalecer processos de rotulação, risco e ajustamento, em vez de favorecer percursos formativos mais abertos.

Por fim, a aproximação entre os autores permite sustentar que a oposição entre classificação e desenvolvimento expressa projetos escolares distintos. Um reduz o estudante a resultados e enquadramentos; o outro busca interpretar processos e orientar intervenções pedagógicas. Nesse sentido, a avaliação escolar só cumpre plenamente sua função quando deixa de operar como mecanismo seletivo e passa a contribuir, de forma crítica e intencional, para a aprendizagem e para a formação dos sujeitos.

### **Avaliação formativa, contínua e diagnóstica como prática pedagógica**

A compreensão da avaliação formativa, contínua e diagnóstica como prática pedagógica desloca o foco da simples verificação de resultados para o acompanhamento dos percursos de aprendizagem. Louzada, Albuquerque e Amancio (2023) defendem que esse processo se integra ao cotidiano escolar por meio da observação, do registro e da reflexão. Nessa perspectiva, o trabalho docente passa a produzir informações para intervir, e não apenas para classificar. Assim, a ação pedagógica ganha sentido quando acompanha avanços, dificuldades e possibilidades de cada estudante.

Além disso, Siqueira, Freitas e Alavarse (2021) mostram que os documentos educacionais brasileiros indicam um alinhamento com princípios de equidade e com o acompanhamento sistemático dos alunos. Esse entendimento reforça a necessidade de usar os resultados para reorientar o ensino, e não apenas para legitimar aprovação ou reprovação. Desse modo, o processo avaliativo adquire uma função diagnóstica, pois busca identificar o que cada sujeito já construiu e o que ainda precisa ser fortalecido no percurso escolar.

Nessa linha, Louzada, Albuquerque e Amancio (2023) afirmam que “a avaliação acontece no interior das tarefas cotidianas e dos percursos de aprendizagem” (Louzada; Albuquerque; Amancio, 2023, p. 103). Essa formulação reforça a ideia de continuidade, já que o acompanhamento não se limita a momentos finais nem depende exclusivamente de provas. Em vez disso, ele se constrói no contato diário com a produção dos estudantes. Com isso, a escola passa a valorizar o processo e não somente o produto final.

Por sua vez, Siqueira, Freitas e Alavarse (2021) destacam a importância dos Conselhos de Classe como espaço de acompanhamento, reflexão e redirecionamento das práticas pedagógicas. Ao enfatizarem a necessidade de análise dos avanços e dificuldades do processo de ensino e aprendizagem, os autores aproximam-se da defesa de Louzada,

Albuquerque e Amancio (2023) por uma prática mais processual. Há, portanto, um ponto de encontro entre os estudos: o acompanhamento escolar só cumpre função pedagógica quando produz leitura crítica do percurso e reorganização do trabalho docente.

De modo complementar, Marinho-Araujo e Rabelo (2015) ampliam essa discussão ao sustentarem que o acompanhamento educacional deve considerar objetivos institucionais, contextos e potencialidades reveladas por diferentes instrumentos. Para os autores, a prática pedagógica precisa ir além do produto individual e alcançar dimensões mais amplas da formação. Tal compreensão fortalece a noção de diagnóstico, porque permite que os dados levantados sejam usados para orientar decisões e não apenas para registrar desempenhos. Nesse caso, acompanhar significa também interpretar relações e condições de aprendizagem.

Sob outro ângulo, Uecker e Possa (2021) lembram que os registros pedagógicos não são neutros, pois podem nomear, identificar e fixar lugares para as crianças. Essa observação introduz um contraponto necessário: mesmo processos pensados para acompanhar podem perder força pedagógica quando se tornam mecanismos de rotulação. Por isso, a dimensão diagnóstica precisa estar vinculada à compreensão dos contextos e à abertura para a diversidade, evitando transformar o registro em instrumento de controle. Ao tratar dessa exigência, Uecker e Possa (2021) destacam que:

[...] as unidades de análise foram construídas a partir dos modos como as professoras enunciam, por avaliação, julgamento pela verdade e a escrita, as crianças nos pareceres pedagógicos, que foram tomados como documentos que podem determinar os lugares dos sujeitos-crianças no mundo (Uecker; Possa, 2021, p. 3-4).

Em diálogo com essa reflexão, Marinho-Araujo e Rabelo (2015) afirmam que a avaliação pode gerar transformações, justificativas ou descrédito sobre o que se avalia, o que evidencia que seus efeitos dependem da concepção que a orienta. Entre um uso classificatório e um uso pedagógico, o que está em jogo é a finalidade atribuída ao acompanhamento escolar. Portanto, o caráter formativo não decorre do nome do procedimento, mas da intencionalidade que sustenta sua realização.

Em suma, a leitura articulada dos autores permite sustentar que a avaliação formativa, contínua e diagnóstica se efetiva quando serve à compreensão dos processos de aprendizagem e à reorganização da prática pedagógica. Ela perde sua força quando se reduz a julgamento, seleção ou enquadramento dos estudantes. Nesse sentido, acompanhar, registrar e interpretar são movimentos que só se justificam plenamente quando favorecem intervenções mais justas, mais sensíveis às diferenças e mais comprometidas com o desenvolvimento real dos sujeitos.

## Os riscos da avaliação classificatória e excludente no contexto escolar

A discussão sobre os riscos da avaliação classificatória e excludente no contexto escolar exige reconhecer que esse processo não se limita ao registro de resultados. Siqueira, Freitas e Alavarse (2021) mostram que o acompanhamento da aprendizagem interfere diretamente nos percursos escolares e, por isso, pode reforçar ou reduzir desigualdades. Nessa direção, a prática avaliativa torna-se questão pedagógica e também política. Quando orientada por critérios seletivos, ela deixa de apoiar a aprendizagem e passa a funcionar como filtro.

Além disso, Siqueira, Freitas e Alavarse (2021) observam que os documentos educacionais recentes sinalizam maior atenção aos estudantes de grupos socialmente desfavorecidos, o que impõe à escola o desafio de discriminar positivamente seus alunos. Esse entendimento aproxima-se de Louzada, Albuquerque e Amancio (2023), que defendem processos mais democráticos, dialógicos e participativos. Em ambos os casos, a crítica dirige-se à lógica que transforma diferenças em justificativa para exclusão. Assim, a função pedagógica do acompanhamento escolar perde força quando a escola insiste em tratar desigualmente quem mais necessita de apoio.

Nessa mesma linha, Louzada, Albuquerque e Amancio afirmam que “a avaliação acontece” no interior das tarefas e dos percursos cotidianos, e não apenas em momentos finais de verificação (Louzada; Albuquerque; Amancio, 2023, p. 103). Essa perspectiva se opõe frontalmente ao modelo classificatório, porque recusa a ideia de que o estudante deva ser reduzido a um resultado fixo. Ao privilegiar observação, registro e reflexão, as autoras reforçam a necessidade de acompanhar processos e não apenas de emitir juízos. Com isso, a escola amplia sua possibilidade de compreender dificuldades sem convertê-las em estigma.

Por sua vez, Uecker e Possa (2021) acrescentam um contraponto decisivo ao mostrarem que os registros escolares não apenas descrevem, mas também produzem sujeitos. As autoras alertam que pareceres pedagógicos podem operar saberes e normas que legitimam certos modos de ser criança, criando lugares de risco e necessidade de ajustamento. Essa contribuição amplia o debate ao evidenciar que práticas aparentemente neutras podem naturalizar classificações. Nessa perspectiva, a exclusão não ocorre apenas pela reprovação, mas também pela rotulação antecipada. Ao desenvolver essa crítica, Uecker e Possa (2021) afirmam:

O objetivo deste artigo é analisar como, nos processos de avaliação na Educação Infantil, os pareceres pedagógicos, que compõem a documentação pedagógica das instituições, operam certos saberes e normas que legitimam um determinado modo e tipo de infância e a criança produzida como sujeito em risco e a ser ajustado. (Uecker; Possa, 2021, p. 1)

Esse argumento dialoga com Marinho-Araujo e Rabelo (2015), para quem o acompanhamento educacional precisa ultrapassar a classificação meritocrática e assumir compromisso com a formação humana. As autoras e os autores aproximam-se ao mostrar que a prática escolar pode ganhar sentido excludente quando se fixa em perfis esperados e ignora os contextos em que a aprendizagem ocorre. Desse modo, o problema não está apenas no instrumento utilizado, mas na concepção que orienta sua aplicação. Avaliar para excluir significa, nesse caso, normatizar trajetórias em vez de compreendê-las.

Ademais, Siqueira, Freitas e Alavarse (2021) mostram que os Conselhos de Classe podem tanto favorecer reflexão pedagógica quanto sustentar decisões marcadas por subjetividade e conveniência. Já Louzada, Albuquerque e Amancio (2023) defendem que a heterogeneidade precisa ser assumida como elemento potente do trabalho pedagógico. A tensão entre esses referenciais evidencia que a exclusão se fortalece quando a escola exige homogeneidade e interpreta a diferença como falha. Por isso, a classificação não é apenas uma técnica, mas uma forma de organizar quem avança, quem permanece e quem é visto como problema.

Sob outro ângulo, Marinho-Araujo e Rabelo ressaltam que “a avaliação pode gerar transformações, justificativas ou descrédito sobre o que se avalia” (Marinho-Araujo; Rabelo, 2015, p. 444). A formulação mostra que os efeitos desse processo dependem da finalidade que o sustenta e dos usos que a escola faz de seus resultados. Quando a prática pedagógica se volta à compreensão das dificuldades, abre-se espaço para intervenção e desenvolvimento. Quando se prende à seleção e à hierarquização, acentua-se a exclusão e se enfraquece o compromisso com a aprendizagem de todos.

Por fim, a leitura articulada dos autores permite sustentar que a avaliação classificatória e excludente produz efeitos que vão além da nota, do conceito ou do parecer. Ela delimita lugares, fixa identidades e pode comprometer a relação do estudante com a escola e consigo mesmo. Em contrapartida, uma prática comprometida com a equidade exige acompanhamento contínuo, escuta docente e interpretação crítica dos contextos. Nesse sentido, enfrentar os riscos da exclusão requer abandonar a centralidade do enquadramento e recolocar a aprendizagem como finalidade maior do trabalho pedagógico.

## **Resultados e discussões**

Os resultados do estudo indicaram que a avaliação escolar permanece fortemente marcada por uma lógica classificatória, mesmo em contextos nos quais o discurso pedagógico afirma compromisso com acompanhamento e desenvolvimento da aprendizagem. A leitura dos referenciais mostrou que essa permanência enfraquece o uso pedagógico dos resultados e limita a intervenção docente. Siqueira, Freitas e Alavarse (2021) ajudam a compreender esse cenário ao evidenciarem a fragilidade da formação

docente nesse campo. Com isso, o estudo apontou que a distância entre proposta formativa e prática cotidiana ainda constitui um problema central.

Além disso, verificou-se que o sentido mais relevante dessas descobertas está na defesa de uma compreensão mais ampla do processo avaliativo. Louzada, Albuquerque e Amancio (2023) sustentaram que observar, registrar e refletir sobre os percursos dos estudantes são movimentos indispensáveis para uma prática comprometida com a aprendizagem. Em aproximação com essa perspectiva, Marinho-Araujo e Rabelo (2015) mostraram que esse processo possui implicações individuais, coletivas e institucionais. Assim, o estudo confirmou que seu valor pedagógico depende menos da mensuração e mais da capacidade de orientar decisões didáticas.

Os achados também dialogaram com pesquisas que já vinham criticando a centralidade da classificação no contexto escolar. Siqueira, Freitas e Alavarse (2021) demonstraram que critérios frágeis e pouco nítidos ainda influenciam decisões importantes. Já Marinho-Araujo e Rabelo (2015) defenderam que o acompanhamento educacional precisa considerar formação humana, cidadania e contexto. Nesse sentido, os resultados não apareceram como ruptura, mas como reforço de um debate já existente sobre a necessidade de deslocar o foco do julgamento para a mediação pedagógica.

Outro aspecto relevante foi a constatação de que a exclusão não se produz apenas por meio da reprovação ou da nota. Uecker e Possa (2021) mostraram que os registros pedagógicos também podem operar como instrumentos de nomeação, enquadramento e fixação de expectativas sobre os estudantes. Esse ponto ampliou a análise, pois revelou que a prática escolar pode produzir efeitos excludentes mesmo quando não há seleção explícita. Desse modo, o estudo permitiu compreender que a exclusão pode assumir formas sutis, contínuas e naturalizadas no cotidiano institucional.

Quanto às limitações, é necessário reconhecer que os estudos mobilizados apresentam recortes distintos e, em alguns casos, concentram-se em etapas específicas da Educação Básica. Louzada, Albuquerque e Amancio (2023) e Uecker e Possa (2021) enfocaram a Educação Infantil, enquanto Siqueira, Freitas e Alavarse (2021) trataram de formação docente e Conselhos de Classe em contexto determinado. Marinho-Araujo e Rabelo (2015), por sua vez, desenvolveram reflexão mais abrangente sobre avaliação educacional. Por isso, embora os referenciais se articulem, a generalização dos resultados exige cautela.

Também se observou que a permanência de práticas classificatórias, mesmo diante da defesa de abordagens formativas, não constitui contradição casual. Os próprios estudos oferecem explicações para esse quadro. Siqueira, Freitas e Alavarse (2021) destacaram a insuficiência da formação específica, enquanto Louzada, Albuquerque e Amancio (2023) evidenciaram a força de uma tradição escolar ainda vinculada ao controle e à seleção. Assim, resultados que poderiam parecer inesperados tornam-se inteligíveis quando se

considera o peso das culturas escolares e a dificuldade de transformar concepções já estabilizadas.

Outro ponto importante foi a percepção de que a mudança de nomenclatura não basta para modificar a prática. Marinho-Araujo e Rabelo (2015) mostraram que um processo com intenção pedagógica precisa considerar finalidades, contextos e relações. Em sentido complementar, Uecker e Possa (2021) advertiram que o registro pode perder sua potência quando se converte em mecanismo de rotulação. Isso significa que chamar uma prática de formativa ou diagnóstica não garante, por si, uma orientação emancipadora. O que define seu alcance é a concepção pedagógica que orienta sua realização e o uso que a escola faz de seus resultados.

Por fim, os achados indicaram a necessidade de ampliar as pesquisas sobre formação docente, usos institucionais da avaliação e efeitos dos registros pedagógicos em diferentes etapas da escolarização. Mostrou-se pertinente investigar como professores e escolas traduzem princípios formativos em ações cotidianas, como critérios mais claros podem reduzir injustiças e de que modo o acompanhamento da aprendizagem pode apoiar o desenvolvimento sem produzir rotulação. Também se revelaram relevantes estudos sobre Conselhos de Classe, documentação pedagógica e culturas escolares, de modo a aprofundar a compreensão sobre os limites e as possibilidades de uma prática comprometida com aprendizagem e equidade.

## **Conclusão**

O estudo desenvolvido permitiu responder à questão central proposta ao demonstrar que a avaliação escolar não deve ser compreendida como simples mecanismo de mensuração, mas como prática pedagógica que pode tanto favorecer o desenvolvimento da aprendizagem quanto reforçar processos de classificação e exclusão. A análise realizada mostrou que a diferença entre essas duas orientações não se encontra apenas nos instrumentos utilizados, mas principalmente na concepção que sustenta o trabalho escolar. Com isso, tornou-se possível afirmar que a centralidade do acompanhamento pedagógico precisa estar na compreensão dos percursos dos estudantes, na identificação de necessidades e na reorganização do ensino.

Os objetivos da pesquisa foram alcançados na medida em que o artigo examinou, de forma articulada, três dimensões fundamentais do tema. A primeira correspondeu à discussão da avaliação escolar entre classificação e desenvolvimento da aprendizagem, evidenciando que a função pedagógica desse processo se enfraquece quando a escola prioriza julgamento, seleção e hierarquização. A segunda tratou da avaliação formativa, contínua e diagnóstica como prática pedagógica, demonstrando que acompanhar, observar, registrar e refletir constituem movimentos essenciais para orientar intervenções mais coerentes com as necessidades dos estudantes. A terceira analisou os riscos da

avaliação classificatória e excludente, mostrando que a exclusão não se manifesta apenas em reprovações ou notas, mas também na rotulação, no enquadramento e na naturalização de desigualdades.

No que se refere às principais conclusões, verificou-se que a avaliação escolar adquire sentido pedagógico quando se vincula ao ensino e ao desenvolvimento da aprendizagem. Ao longo do estudo, ficou evidente que a lógica classificatória reduz o estudante a resultados, enfraquece a leitura dos processos e limita a possibilidade de intervenção docente. Em contrapartida, a perspectiva formativa amplia o entendimento sobre os avanços, as dificuldades e as condições concretas em que a aprendizagem ocorre. Assim, a pesquisa permitiu sustentar que a prática avaliativa só cumpre plenamente seu papel quando deixa de operar como mecanismo seletivo e passa a servir ao replanejamento do trabalho pedagógico.

Também se confirmou que a formação docente ocupa lugar decisivo nesse debate. A investigação mostrou que procedimentos frágeis, critérios imprecisos e registros pouco consistentes não resultam apenas de escolhas individuais, mas também da ausência de formação específica e de uma cultura escolar ainda marcada por padrões meritocráticos. Nesse sentido, a pesquisa respondeu igualmente às questões levantadas na metodologia, pois a abordagem bibliográfica permitiu reunir referenciais que, embora oriundos de recortes distintos, dialogaram de modo consistente em torno do problema estudado. A comparação entre os textos tornou possível identificar aproximações, tensões e limites, o que fortaleceu a coerência da análise construída.

Outro ponto relevante foi a constatação de que o acompanhamento escolar não é neutro. O estudo mostrou que ele pode orientar práticas mais justas e sensíveis às diferenças, mas também pode produzir rotulações, fixar identidades e delimitar expectativas sobre os estudantes. Dessa forma, concluiu-se que a prática avaliativa está diretamente ligada ao projeto pedagógico da escola e ao modo como ela compreende aprendizagem, diferença e equidade. Quando subordinada à lógica do controle e do enquadramento, ela favorece exclusões. Quando orientada pelo compromisso com o desenvolvimento, ela se torna mediação efetiva da formação.

As lacunas encontradas ao longo do estudo indicam a necessidade de novas pesquisas sobre o tema. Mostra-se relevante aprofundar investigações sobre formação docente em avaliação, usos pedagógicos dos registros escolares, funcionamento dos Conselhos de Classe e impactos de diferentes concepções avaliativas nas várias etapas da Educação Básica. Também se revelam importantes estudos que examinem como escolas transformam princípios formativos em práticas cotidianas e de que modo critérios mais claros e contextualizados podem reduzir injustiças no percurso escolar. Tais encaminhamentos podem contribuir para ampliar a compreensão sobre as condições

necessárias para que a avaliação efetivamente sustente a aprendizagem e a equidade no espaço escolar.

## Referências

LOUZADA, V.; ALBUQUERQUE, L.; AMANCIO, C. Educação infantil e avaliação: compromisso com a qualidade social. *Cadernos CEDES*, v. 43, n. 121, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC269535>. Acesso em: 19 abr. 2026.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; RABELO, M. L. Avaliação educacional: a abordagem por competências. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v. 20, n. 2, p. 443-466, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/gz8crLXnbW33bgZN5P4zjMp/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 19 abr. 2026.

SANTANA, A. C. de A.; CAPARROZ, L. H.; SILVA, R. L. da; OLIVEIRA, I. dos S.; SOUZA, T. F. da S.; SOUSA, F. P. de; MANENTI, G.; FREIRE, S. de S. Inteligência artificial na educação contemporânea: apoio, mediação e responsabilidade. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, v. 25, n. 74, p. e8109, 2026. DOI: 10.56238/bocav25n74-027. Disponível em: <https://revistaboletimconjuntura.com.br/boca/article/view/8109>. Acesso em: 27 abr. 2026.

SANTANA, A. C. de A.; NARCISO, R.; FERNANDES, A. B. Explorando as metodologias científicas: tipos de pesquisa, abordagens e aplicações práticas. *Caderno Pedagógico*, v. 22, n. 1, e13333, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n1-130>. Acesso em: 19 abr. 2026.

SIQUEIRA, V. A. de S.; FREITAS, P. F.; ALAVARSE, O. M. Professores e lacunas formativas em avaliação da aprendizagem: evidências e problematizações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, e241339, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147241339>. Acesso em: 19 abr. 2026.

UECKER, T.; POSSA, L. B. Os processos de avaliação na Educação Infantil: a produção da criança e da infância em risco. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e77445, p. 1, 3-4, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77445>. Acesso em: 19 abr. 2026.