ISSN: 2358-8829

AVALIAÇÃO QUE TRANSFORMA: PRÁTICAS DOCENTES ENTRE O DIAGNÓSTICO E A CLASSIFICAÇÃO

Eliseu Barros Fernandes Lameu [1]
Kátia Ramos Silva [2]

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem escolar constitui um dos temas mais complexos e controversos do campo educacional. Longe de ser uma prática neutra ou meramente técnica, a avaliação carrega consigo concepções de mundo, de sociedade e de educação que se traduzem em práticas cotidianas na sala de aula. Compreender como os professores concebem e praticam a avaliação é fundamental para pensarmos em uma educação que seja, de fato, transformadora e inclusiva.

A pesquisa que fundamenta este trabalho parte da seguinte **questão central**: como as práticas avaliativas de professores da educação básica se situam entre o diagnóstico e a classificação? O **objetivo geral** é analisar as concepções e práticas avaliativas de dois professores da rede pública de ensino, identificando aproximações e distanciamentos em relação a uma perspectiva formativa e emancipatória. Os **objetivos específicos** são: A) Identificar e descrever as concepções de avaliação que fundamentam as práticas pedagógicas dos docentes investigados, analisando em que medida tais concepções se aproximam de uma perspectiva diagnóstica ou classificatória. B) Analisar os instrumentos e procedimentos avaliativos utilizados pelos professores no cotidiano escolar, verificando a diversificação dos instrumentos, a centralidade da prova e as formas de feedback adotadas. C) Investigar as tensões e os desafios que emergem da relação entre as práticas avaliativas dos docentes, as exigências institucionais e as avaliações externas padronizadas, problematizando os limites e as possibilidades de superação da lógica classificatória.

A **justificativa** para este estudo reside na necessidade de se problematizar a persistência de práticas avaliativas classificatórias, mesmo diante de um amplo arcabouço teórico que defende a avaliação como um processo diagnóstico e mediador. Autores como

[1] Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG/CDSA, eliseulameu001@gmail.com;
[2] Professora na Unidade Acadêmica de Ciências Sociais da UFCG, doutora, Universidade Federal de Campina Grande - UFCG/CDSA, katia.ramos@professor.ufcg.edu.br.

ISSN: 2358-8829

Luckesi (2013), Hoffmann (1991) e Vasconcellos (2003) têm denunciado os efeitos perversos da avaliação classificatória, que exclui, rotula e estigmatiza os estudantes, em vez de promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos.

A relevância social e acadêmica deste trabalho se evidencia pela sua contribuição para o debate sobre a democratização do ensino e da sociedade. Uma avaliação que classifica contribui para a manutenção das desigualdades sociais, enquanto uma avaliação que diagnostica e inclui pode se tornar um instrumento de emancipação. Nas palavras de Luckesi (2013, p. 86), "para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos".

A **metodologia** adotada é de natureza qualitativa, com coleta de dados realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. A opção pela pesquisa qualitativa se justifica pela necessidade de aprofundar a compreensão dos significados que os professores atribuem às suas práticas, considerando a subjetividade e a complexidade do fenômeno educativo. Conforme Gerhardt e Silveira (2009, p. 33), "A pesquisa qualitativa não se preocupa com a representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc."

A síntese dos resultados aponta para uma tensão entre o diagnóstico e a classificação. O Professor 1 (História) demonstra uma prática mais alinhada à avaliação formativa, valorizando a diversidade de instrumentos e o feedback individualizado. O Professor 2 (Geografia), embora reconheça a importância de critérios qualitativos, mantém um forte vínculo com a lógica classificatória centrada na prova bimestral. Ambos, no entanto, criticam as avaliações externas padronizadas e apontam desafios comuns, como o desinteresse discente e a burocracia. Conclui-se que, apesar dos avanços, persistem tensões entre práticas diagnósticas e o peso da nota, reafirmando a necessidade de uma avaliação emancipatória e contextualizada.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, de caráter exploratório e descritivo. A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir uma imersão na complexidade das práticas docentes e das concepções que as sustentam, indo além da mera quantificação de dados. Segundo Minayo (2001) *apud* Gerhardt e Silveira (2009, p. 34), “a

ISSN: 2358-8829

pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis."

Os sujeitos da pesquisa são dois professores da educação básica da rede pública de ensino, que lecionam, respectivamente, as disciplinas de História (Professor 1) e Geografia (Professor 2). A seleção dos participantes se deu por conveniência e acessibilidade, considerando a disponibilidade e o interesse em colaborar com o estudo.

A técnica de coleta de dados utilizada foi a entrevista semiestruturada. Conforme Gerhardt e Silveira (2009, p. 74), "o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal". Essa modalidade de entrevista foi escolhida por possibilitar a flexibilidade necessária para explorar as nuances das concepções e práticas dos professores, sem perder o foco nos objetivos da pesquisa.

O roteiro de entrevista foi elaborado com base nos referenciais teóricos adotados, especialmente nas contribuições de Luckesi (2013), Hoffmann (1991) e Vasconcellos (2003). As questões abordaram temas como: a finalidade da avaliação, os instrumentos utilizados, o feedback oferecido aos alunos, a relação entre processo e resultado, os conflitos com a rede ou escola, a percepção sobre as avaliações externas (SAEB) e os desafios atuais da docência.

As entrevistas foram realizadas individualmente, em local e horário previamente acordados com os participantes, e tiveram duração média de 50 minutos. As falas foram registradas por meio de gravação em áudio, mediante autorização dos entrevistados, e posteriormente transcritas na íntegra para análise.

A análise dos dados seguiu os princípios da análise temática, conforme proposta por Minayo (2007). Inicialmente, foi realizada uma leitura flutuante do material transcrito, com o objetivo de apreender as ideias centrais e os significados mais gerais. Em seguida, procedeu-se à exploração do material, com a codificação e a categorização dos dados em temas emergentes, que foram organizados em categorias analíticas. Por fim, foi realizado o tratamento dos resultados, com a interpretação das falas à luz do referencial teórico adotado.

É importante destacar que a pesquisa foi conduzida em conformidade com os princípios éticos que regem a pesquisa com seres humanos. Os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, sobre a voluntariedade de sua participação e sobre o direito de desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Foi garantido o anonimato dos

ISSN: 2358-8829

entrevistados, que são identificados neste trabalho como Professor 1 e Professor 2. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi apresentado e assinado por ambos os participantes.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico que sustenta esta pesquisa está ancorado nas contribuições de autores que se dedicaram a problematizar a avaliação da aprendizagem escolar em uma perspectiva crítica e emancipatória. Destacam-se as obras de Cipriano Carlos Luckesi, Jussara Hoffmann e Celso dos Santos Vasconcellos, que, a partir de diferentes enfoques, convergem na crítica à avaliação classificatória e na defesa de uma avaliação diagnóstica e mediadora.

Cipriano Carlos Luckesi, em sua obra "Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições" (2013), estabelece uma distinção fundamental entre verificação e avaliação. Para o autor, a verificação é um ato estático, que se encerra na obtenção do dado ou da informação, enquanto a avaliação é um ato dinâmico, que implica a atribuição de um valor ou qualidade a essa informação, com vistas a uma tomada de decisão. Luckesi (2013, p. 47) afirma que

> O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto.

O autor argumenta que a prática escolar brasileira opera, na quase totalidade das vezes, com a verificação e não com a avaliação. Isso significa que os resultados da aprendizagem são utilizados para classificar os alunos em aprovados ou reprovados, e não para diagnosticar as dificuldades e reorientar o processo de ensino-aprendizagem. Luckesi (2013, p. 48) adverte que "a avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele".

Nessa perspectiva, a avaliação diagnóstica é apresentada como uma alternativa à avaliação classificatória. A diagnóstica se compromete com o crescimento do educando, buscando identificar suas necessidades e oferecer os suportes necessários para que ele possa avançar em sua aprendizagem. Nas palavras do autor, "A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção (que obrigatoriamente conduz à exclusão)" (Luckesi, 2013, p. 198).

Jussara Hoffmann, em seu texto "Avaliação Mediadora" (1991), propõe um paradigma de avaliação que se opõe ao modelo sentencioso e classificatório. A autora denomina esse

ISSN: 2358-8829

paradigma de "avaliação mediadora", que se caracteriza por uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora, que contribui para a reorganização do saber. Hoffmann (1991, p. 67) *apud* Hoffmann [*s.d.,* p. 51] afirma que "o que pretendo introduzir neste texto é a perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa".

A avaliação mediadora pretende opor-se ao modelo do "transmitir-verificar-registrar" e evoluir no sentido de uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora do educador, que contribua para elucidar e favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos. *Idem* [*s.d.*, p. 51] destaca que "professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando idéias, reorganizando-as". A autora critica a visão comportamentalista dos professores, que vincula a avaliação à observação e ao registro de resultados, e defende uma visão construtivista, que compreende o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor.

Hoffmann (1991) aponta que a prática avaliativa dos professores é marcada por uma postura conservadora e reprodutivista, que dificulta a mudança. Ela observa que "a prática que se instala nos cursos de Magistério e Licenciatura é o modelo que vem a ser seguido no 1° e 2° Graus" (Hoffmann, [*s.d.,* p. 52]). A autora argumenta que muitos professores nem mesmo são conscientes da reprodução desse modelo, agindo sem questionamento e sem reflexão sobre o significado da avaliação na escola.

Celso dos Santos Vasconcellos, em seu texto "Superação da Lógica Classificatória e Excludente: a Avaliação como Processo de Inclusão" (2003), propõe uma crítica contundente à avaliação classificatória e excludente, que tem suas raízes na lógica seletiva da sociedade. O autor afirma que "o grande problema da avaliação é sua vinculação a uma lógica social de exclusão, através dos mecanismos de classificação a que está freqüentemente submetida" (Vasconcellos, 2003, p. 5).

Vasconcellos (2003) argumenta que a avaliação classificatória tem sido um instrumento de controle e disciplinamento dos alunos, servindo à manutenção da ordem social vigente. Ele critica o uso da nota como fator de motivação e de controle, e defende que a avaliação deve estar voltada para a aprendizagem e o desenvolvimento humano pleno. O autor propõe uma mudança de paradigma: "Paradigma atual: Classificação e Exclusão (Querer aprovar x Querer reprovar) X Novo Paradigma: Aprendizagem e Desenvolvimento Humano Pleno (Querer ensinar)" (Vasconcellos, 2003, p. 12).

ISSN: 2358-8829

O autor destaca que a superação da lógica classificatória não significa a simples negação da avaliação, mas a sua transformação em uma prática a serviço da aprendizagem. Vasconcellos (2003, p. 15) adverte que "não se trata de deixar de avaliar, mas avaliar com um outro propósito e de uma outra forma". Ele defende que a avaliação deve ser um processo de acompanhamento e transformação do processo de ensino-aprendizagem, por meio da observação, análise, registro, reflexão, comunicação dos resultados e tomada de decisão para atingir os objetivos que ainda não foram alcançados.

A convergência entre os autores é evidente: todos criticam a avaliação classificatória e defendem uma avaliação que seja diagnóstica, mediadora e inclusiva. Eles apontam que a avaliação não é uma prática neutra, mas está comprometida com uma concepção de sociedade e de educação. A avaliação classificatória serve à manutenção das desigualdades sociais, enquanto a avaliação diagnóstica pode se tornar um instrumento de transformação social.

Neste trabalho, essas contribuições teóricas servirão de base para a análise das concepções e práticas dos professores entrevistados, buscando identificar em que medida suas práticas se aproximam ou se distanciam de uma perspectiva crítica e emancipatória de avaliação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das entrevistas realizadas com os dois professores da educação básica revelou uma série de tensões e contradições entre o diagnóstico e a classificação, que serão discutidas a seguir, organizadas em categorias analíticas.

1. Finalidade da avaliação: diagnóstico ou verificação?

Ambos os professores compreendem a avaliação como um instrumento para verificar a aprendizagem e orientar o processo de ensino, aproximando-se, em alguma medida, da concepção formativa defendida por Cipriano Luckesi. No entanto, há diferenças significativas na ênfase atribuída por cada um.

O Professor 1 (História) afirma que a avaliação deve verificar o êxito do processo de ensino-aprendizagem e possibilitar estratégias de melhoria, demonstrando maior preocupação com a dimensão qualitativa e processual. Ele destaca que a avaliação "não é para punir, mas para ajudar o aluno a aprender". Essa concepção se aproxima da avaliação diagnóstica proposta por Luckesi (2013), que tem por objetivo identificar as dificuldades e reorientar o processo de ensino.

ISSN: 2358-8829

O Professor 2 (Geografia) entende que a avaliação serve para verificar o grau de aprendizagem e reorientar o processo conforme necessário, mas ainda com forte vinculação à lógica de médias e resultados quantitativos. Ele afirma que a avaliação "é necessária para saber se o aluno aprendeu ou não", mas sua prática revela uma preocupação com a nota e com a aprovação. Essa concepção se aproxima mais da verificação, tal como definida por Luckesi (2013), que se encerra na obtenção do dado e não implica uma tomada de decisão para a melhoria da aprendizagem.

Diálogo com Luckesi: Ambos se aproximam da avaliação diagnóstica, mas o Professor 1 alinha-se mais consistentemente à proposta luckesiana de avaliação mediadora, inclusiva e voltada à aprendizagem real. O Professor 2, embora reconheça a importância do diagnóstico, ainda mantém um vínculo forte com a lógica classificatória, o que o distancia parcialmente da perspectiva crítica de Luckesi.

2. Instrumentos de avaliação: diversidade versus centralidade da prova

Os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores revelam concepções distintas sobre o que é avaliar e como avaliar.

O Professor 1 utiliza uma variedade de instrumentos: questões do ENEM, seminários temáticos, oficinas, participação em atividades e debates em sala de aula. Essa diversidade demonstra uma preocupação em captar as múltiplas dimensões da aprendizagem dos alunos e em oferecer diferentes oportunidades para que eles demonstrem o que sabem. Essa prática se aproxima da ideia de avaliação contínua e plural defendida por Hoffmann (1991; [*s.d.*]), que critica a centralidade da prova e defende a diversificação dos instrumentos avaliativos.

O Professor 2 combina critérios qualitativos (participação, compromisso, assiduidade) com uma avaliação quantitativa centrada na prova bimestral, que ainda possui peso significativo na composição da nota. Ele afirma que "a prova é o instrumento mais objetivo para avaliar o conhecimento". Essa centralidade da prova revela uma concepção de avaliação como medida e classificação, que se aproxima da verificação e não da avaliação.

Diálogo com Luckesi: O Professor 1 aproxima-se da ideia de avaliação contínua e plural, enquanto o Professor 2 mantém a prova como instrumento central. Luckesi (2013) critica essa centralidade, pois a prova tradicional tende a favorecer a classificação e a seleção em detrimento do acompanhamento formativo da aprendizagem. O autor argumenta que a avaliação deve ser um processo contínuo e integrado ao ensino, e não um momento estanque e isolado.

3. Feedback e devolutiva: instrumento de aprendizagem ou justificativa da nota?

ISSN: 2358-8829

O feedback oferecido aos alunos é um elemento crucial para se compreender a função da avaliação na prática docente.

O Professor 1 oferece feedback individualizado, com acesso dos estudantes às correções e discussão dos resultados, valorizando os processos e contextos individuais. Ele afirma que "o aluno precisa saber onde errou e por que errou, para poder melhorar". Essa prática se alinha à avaliação mediadora de Hoffmann (1991), que compreende o feedback como parte integrante do processo de aprendizagem e não como uma justificativa da nota atribuída.

O Professor 2 realiza correção coletiva das provas e conversas individuais sobre a evolução bimestral, garantindo a devolutiva, mas de forma mais genérica. Ele afirma que "a correção coletiva é mais rápida e permite que todos vejam os erros mais comuns". Embora essa prática tenha sua validade, ela não oferece o mesmo nível de personalização e de acompanhamento individualizado que o feedback do Professor 1.

Diálogo com Luckesi: Ambos oferecem devolutiva, o que é um ponto positivo. No entanto, Luckesi (2013) enfatiza que o feedback deve ser parte integrante do processo de aprendizagem, e não apenas uma justificativa da nota atribuída. O Professor 1 está mais próximo dessa perspectiva ao personalizar o retorno.

4. Processo versus resultado: onde se localiza a centralidade da avaliação?

A tensão entre processo e resultado é uma das mais evidentes nas falas dos professores.

O Professor 1 privilegia claramente o processo de aprendizagem, reconhecendo que fatores emocionais, de saúde e contextuais podem interferir no desempenho em avaliações pontuais, e considera esses aspectos na atribuição de notas. Ele afirma que "não posso avaliar o aluno apenas por uma prova, pois ele pode estar passando por problemas pessoais". Essa concepção se alinha à avaliação mediadora de Hoffmann (1991), que defende a importância de se considerar o contexto e as condições de aprendizagem dos alunos.

O Professor 2 afirma utilizar um somatório entre processo e resultado, mas ainda submete a aprendizagem a uma composição quantitativa que resulta em média numérica, revelando a permanência da lógica classificatória. Ele afirma que "a nota final é a média entre as notas das provas e dos trabalhos". Essa prática revela uma concepção de avaliação como medida, que se aproxima da verificação e não da avaliação.

Diálogo com Luckesi: O Professor 1 alinha-se fortemente à avaliação mediadora defendida por Luckesi (2013), que critica a avaliação punitiva e classificatória. O Professor 2,

ISSN: 2358-8829

embora reconheça a importância do processo, ainda reflete a lógica de médias, o que, para Luckesi, representa uma prática potencialmente excludente. O autor argumenta que "a média de notas é enganosa do ponto de vista de ter ciência daquilo que o educando adquiriu" (Luckesi, 2013, p. 50).

5. Conflitos com a rede ou escola: harmonia versus tensão institucional

A relação entre as concepções de avaliação dos professores e as exigências da escola ou da rede de ensino revela tensões importantes.

O Professor 1 afirma não haver conflito entre sua concepção de avaliação e as exigências da escola, pois sua prática está em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da instituição. Ele afirma que "a escola tem um PPP que valoriza a avaliação formativa, e eu procuro seguir isso". Essa consonância sugere que a escola oferece um ambiente favorável à prática de uma avaliação mais formativa.

O Professor 2 relata conflitos frequentes, especialmente no final do ano letivo, relacionados à política de progressão continuada, que impede a reprovação mesmo quando o estudante não demonstra domínio dos conteúdos. Ele afirma que "a progressão continuada é uma forma de empurrar o aluno, e isso não é bom para ele". Essa tensão revela um dilema central problematizado por Luckesi (2013): a tensão entre inclusão formal (promoção automática) e aprendizagem efetiva (domínio real dos conteúdos).

Diálogo com Luckesi: Enquanto o Professor 1 demonstra consonância com o projeto pedagógico, o Professor 2 expõe um dilema central problematizado por Luckesi (2013): a tensão entre inclusão formal (promoção automática) e aprendizagem efetiva (domínio real dos conteúdos). Luckesi defende que a escola não deve excluir, mas também não pode se contentar com a mera progressão sem garantir condições reais de aprendizagem. O autor afirma que "o que não podemos admitir é que muitos educandos fiquem aquém do mínimo necessário de conhecimentos, habilidades e hábitos que delineiem as possibilidades do seu desenvolvimento" (Luckesi, 2013, p. 53).

6. Avaliações externas (SAEB): crítica compartilhada à padronização meritocrática

As avaliações externas, como o SAEB, são alvo de críticas por parte de ambos os professores.

O Professor 1 reconhece que as avaliações externas podem servir como parâmetro para elaborar estratégias pedagógicas, mas critica veementemente o uso neoliberal dessas avaliações para produzir rankings e premiar escolas. Ele afirma que "o SAEB é usado para ranquear as escolas, e isso é um absurdo". Essa crítica se alinha à análise de Bonamino

ISSN: 2358-8829

(2016), que aponta a ênfase excessiva das avaliações nacionais nas medidas cognitivas em detrimento das medidas sociais, escolares e pedagógicas.

O Professor 2 rejeita as avaliações externas por considerá-las completamente descoladas da realidade escolar, apontando que a padronização ignora as diferenças contextuais entre escolas, estados e perfis de alunos (típicos e atípicos). Ele afirma que "o SAEB não leva em conta a realidade de cada escola, é uma prova única para todo mundo". Essa crítica se alinha à análise de Bonamino (2016), que destaca a necessidade de se considerar os fatores socioeconômicos e culturais dos alunos na avaliação do desempenho escolar.

Diálogo com Luckesi: Ambos os professores compartilham a crítica à padronização e ao caráter classificatório das avaliações externas, em plena sintonia com Luckesi (2013), que as considera instrumentos de exclusão e controle quando não articuladas a um projeto pedagógico contextualizado e emancipatório. O autor argumenta que "a avaliação educacional escolar como instrumento de classificação, [...] não serve em nada para a transformação; contudo, é extremamente eficiente para a conservação da sociedade, pela domesticação dos educandos" (Luckesi, 2013, p. 86).

7. Desafios atuais da docência: condições sociais e afetivas da aprendizagem

Os professores apontam desafios comuns que impactam diretamente suas práticas avaliativas.

O Professor 1 aponta como principais desafios o excesso de demandas burocráticas e a falta de interesse de alguns estudantes. Ele afirma que "o professor está sobrecarregado de burocracia, e isso sobra menos tempo para pensar a avaliação". Essa sobrecarga de trabalho é um fator que dificulta a implementação de práticas avaliativas mais formativas.

O Professor 2 destaca a desmotivação generalizada dos estudantes, a falta de apoio familiar e uma sensação de que a escola cumpre apenas "uma regra de sobrevivência", sem que a aprendizagem seja vista como parte do projeto de vida dos jovens. Ele afirma que "os alunos não veem sentido na escola, e isso reflete na avaliação". Essa desmotivação é um desafio que exige uma reflexão profunda sobre o papel da escola e da avaliação na sociedade contemporânea.

Diálogo com Luckesi: Luckesi (2013) reforça que a avaliação formativa deve ser acolhedora e considerar as condições sociais, afetivas e familiares dos estudantes. Para ele, a escola não pode punir o aluno por dificuldades externas, mas sim criar condições concretas

ISSN: 2358-8829

para a aprendizagem. Os desafios apontados pelos professores confirmam a complexidade dessa tarefa no cenário educacional atual.

Síntese de análise

Professor 1 (História): Apresenta práticas mais próximas da avaliação formativa, diagnóstica e emancipatória proposta por Luckesi, com ênfase no processo, diversidade de instrumentos, feedback individualizado e crítica consistente à lógica meritocrática.

Professor 2 (Geografia): Reconhece a importância de critérios qualitativos e da devolutiva, mas ainda mantém forte vínculo com a lógica classificatória centrada na nota e na prova, o que o distancia parcialmente da perspectiva luckesiana, especialmente no que se refere à centralidade do processo e à resistência à progressão continuada.

Ponto comum: Ambos compartilham críticas contundentes às avaliações externas padronizadas e à meritocracia escolar, evidenciando que, apesar das diferenças nas práticas cotidianas, há um terreno comum de resistência a modelos avaliativos excludentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das entrevistas permitiu identificar tensões entre o diagnóstico e a classificação nas práticas avaliativas dos docentes. O Professor 1 (História) aproxima-se da avaliação formativa e mediadora, valorizando o processo, a diversidade de instrumentos e o feedback individual. Já o Professor 2 (Geografia), embora utilize critérios qualitativos, mantém forte vínculo com a lógica classificatória da prova bimestral, reproduzindo a verificação em detrimento da avaliação, conforme aponta Luckesi (2013).

A resistência à mudança da avaliação não é apenas individual, mas está enraizada em fatores históricos, sociais e institucionais. Conforme Vasconcellos (2003), a superação da lógica classificatória exige uma mudança de paradigma que envolve toda a comunidade escolar e a sociedade. As críticas dos professores às avaliações externas padronizadas corroboram a análise de Bonamino (2016) sobre a ênfase excessiva nas medidas cognitivas em detrimento das sociais e pedagógicas.

Os desafios apontados — burocracia, desmotivação discente e falta de apoio familiar — confirmam a complexidade de se implementar uma avaliação formativa no cenário atual. Conforme Hoffmann (1991; [*s.d.*]), a mudança exige refletir sobre a produção de conhecimento do aluno para encaminhá-lo à superação, e não apenas corrigir para verificar a aprendizagem.

Conclui-se que, embora haja avanços, persistem tensões entre práticas diagnósticas e o peso da nota, reafirmando a necessidade de uma avaliação emancipatória e contextualizada. A superação da lógica excludente exige que os educadores assumam a avaliação como instrumento a serviço da aprendizagem e do desenvolvimento de todos os estudantes, conforme defende Luckesi (2013, p. 199): "a avaliação da aprendizagem escolar auxilia o educador e o educando na sua viagem comum de crescimento, e a escola na sua responsabilidade social".

Palavras-chave: Avaliação formativa, Luckesi, Práticas docentes, Progressão continuada, Ensino básico.

REFERÊNCIAS

BONAMINO, Alicia. **A evolução do Saeb**: desafios para o futuro. Em Aberto, Brasília, v. 29, n. 96, p. 113-126, maio/ago. 2016.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliação**: mito e desafio - uma perspectiva construtivista. Educação e Realidade, Porto Alegre, 1991.

_____. **Avaliação Mediadora**: Uma Relação Dialógica na Construção do Conhecimento. *[s.l.]: [s.d.]*.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Superação da Lógica Classificatória e Excludente**: a Avaliação como Processo de Inclusão. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2003.