


## OS CAMINHOS DO CARÁTER FORMATIVO DA AUTOAVALIAÇÃO DISCENTE

### THE PATHS OF THE FORMATIVE CHARACTER OF STUDENT SELF-ASSESSMENT

### LAS TRAYECTORIAS DEL CARÁCTER FORMATIVO DE LA AUTOEVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE

 <https://doi.org/10.56238/arev8n6-036>

Data de submissão: 05/05/2026

Data de publicação: 05/06/2026

**Erivanio da Silva Carvalho**

Doutor em Educação

Instituição: Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

E-mail: [erivanio.carvalho@ufma.br](mailto:erivanio.carvalho@ufma.br)

Lattes: 0365746777435211

ORCID: 0009-0002-3861-7797

#### RESUMO

Este artigo tem o objetivo de discutir os pressupostos teórico-metodológicos da autoavaliação discente, a partir de uma pesquisa bibliográfica em que recorremos a autores como Villas Boas (2006, 2008), Perrenoud (1999), Hadji (2001), Hoffmann (1993, 2014), Sousa; Lopes (2025) e Correia (2021). Para isso, perguntamos: Será que a autoavaliação discente promove mudanças na cultura escolar, onde prevalecem as avaliações tradicionais na lógica do sistema de classificação, das notas, exames e meritocracia individual arraigada no ambiente escolar? A conclusão foi que os autores do campo da avaliação educacional, admitem ser a autoavaliação discente um poderoso vetor para direcionar mudanças, porém, ainda está muito atrelada às condições institucionais do trabalho docente e muito submetida à lógica da cultura escolar que inviabiliza a superação desse cenário em que a avaliação classificatória é dominante.

**Palavras-chave:** Autoavaliação Discente. Avaliação Formativa. Cultura Escolar.

#### ABSTRACT

This article aims to discuss the theoretical-methodological assumptions of student self-assessment, based on a bibliographic research in which we resorted to authors such as Villas Boas (2006, 2008), Perrenoud (1999), Hadji (2001), Hoffmann (1993, 2014), Sousa; Lopes (2025) and Correia (2021). To this end, we ask: Does student self-assessment promote changes in school culture, where traditional assessments prevail based on the logic of the classification system, grades, exams and individual meritocracy ingrained in the school environment? The conclusion was that authors in the field of educational assessment admit that student self-assessment is a powerful vector for directing change, however, it is still very much tied to the institutional conditions of teaching work and very much subject to the logic of school culture, which makes it impossible to overcome this scenario in which classificatory assessment is dominant.

**Keywords:** Student Self-Assessment. Formative Assessment. School Culture.

## RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar los supuestos teóricos-metodológicos de la autoevaluación estudiantil, a partir de una investigación bibliográfica que incluyó a autores como Villas Boas (2006, 2008), Perrenoud (1999), Hadji (2001), Hoffmann (1993, 2014), Sousa; Lopes (2025) y Correia (2021). Para ello, nos preguntamos: ¿Promueve la autoevaluación estudiantil cambios en la cultura escolar, donde prevalecen las evaluaciones tradicionales basadas en la lógica del sistema de clasificación, las calificaciones, los exámenes y la meritocracia individual arraigada en el entorno escolar? La conclusión fue que los autores en el campo de la evaluación educativa admiten que la autoevaluación estudiantil es un poderoso vector para impulsar el cambio; sin embargo, aún está muy ligada a las condiciones institucionales del trabajo docente y sujeta a la lógica de la cultura escolar, lo que imposibilita superar este escenario donde predomina la evaluación clasificatoria.

**Palabras clave:** Autoevaluación del Estudiante. Evaluación Formativa. Cultura Escolar.

## 1 INTRODUÇÃO

Quando uma professora ou um professor inclui na avaliação que está acostumada(o) a fazer com seus alunos, a oportunidade de que possam se autoavaliarem, isso pode gerar boas expectativas. Os resultados mais prováveis sobre o que vai acontecer é de se enredarem pelo caráter formativo dessa atividade, e passarão pela experiência de sujeitos ativos, refletindo sobre a própria participação no ensino e na aprendizagem. Isso pode parecer trivial, mas estarão buscando “(...) caminhos que lhes possibilitem enfrentar e superar entraves que se apresentem em sua trajetória” (Sousa; Lopes, 2025, p.48). Foi assim que começamos a escrever este artigo, pensando “Os caminhos do caráter formativo da autoavaliação discente”

Nossas reflexões foram enveredadas a partir da leitura de alguns autores, e iniciamos com a preocupação sob quais “caminhos formativos” a autoavaliação discente percorreria nessa nossa exposição. Essa preocupação passou a ser com o “terreno” da cultura escolar. E notamos nas definições acerca de cultura escolar haver, na leitura de Boaventura Sousa Santos (2010) uma semelhança acerca dos mesmos dois paradigmas tratados pelo sociólogo português e tratados pelos autores da área da avaliação educacional, com os quais fizemos a pesquisa bibliográfica. Notamos que os autores definem a cultura escolar a partir desses mesmos paradigmas.

Santos (2010) quando explica epistemologicamente o paradigma emergente e o paradigma dominante, faz uma crítica ao cientificismo dominante positivista. E na definição de cultura escolar, os autores do campo da avaliação apontam para os mesmos paradigmas por meio da presença das avaliações marcadas pelo paradigma da tradição positivista, cuja concepção é baseada em controle, medida, mundo dos negócios, nas classificações, notas, exames e certificações.

Havendo também as avaliações críticas marcadas pela tradição marxista, cuja concepção tem sentido emancipatório, com valorização da inclusão, participação, diálogo, autonomia e influenciadas em alguma medida pelo materialismo histórico dialético. Portanto, nesse terreno, ambas avaliações estão integradas na cultura escolar. Todavia, é no paradigma emergente de sentido emancipatório e crítico que reside o caráter formativo da autoavaliação discente.

A proposta deste artigo, metodologicamente, é de fazer uma pesquisa bibliográfica<sup>1</sup> para analisar os pressupostos teórico-metodológicos da autoavaliação discente, alinhadas a uma reflexão de duas relações:

---

<sup>1</sup> A pesquisa bibliográfica nem sempre opera subsidiariamente às pesquisas de campo. “Ela justifica-se porque a análise estritamente conceitual permite mapear o desenvolvimento do pensamento” (Minayo, 2006, p. 89 e 142). Ela mapeia o pensamento crítico no recorte do tema, nos autores do campo da avaliação educacional, construindo o percurso de ideias para apresentar um conclusão relevante ao final, buscando saber se os pressupostos teórico-metodológicos se alinham ou colidem.

- 1) A relação entre a autoavaliação discente e o trabalho docente;
- 2) A relação entre a autoavaliação discente e a cultura escolar.

Portanto, o objetivo deste artigo é discutir os pressupostos teórico-metodológicos da autoavaliação discente, analisando como pensam os autores da área da avaliação educacional, em vista das duas relações descritas acima, nesse percurso a ser trilhado nos caminhos da concepção formativa inspirada na teoria social crítica<sup>2</sup>.

A pesquisa consiste em buscar uma resposta para a seguinte pergunta: Será que a autoavaliação discente promove mudanças na cultura escolar, onde prevalecem as avaliações tradicionais na lógica do sistema de classificação, das notas, exames e meritocracia individual arraigada no ambiente escolar?

A proposta da pesquisa bibliográfica recorre aos seguintes autores: Villas Boas (2006, 2008), Perrenoud (1999), Hadji (2001), **Hoffmann (1993, 2014)**, Sousa; Lopes (2025) e Correia (2021). A propósito da pesquisa bibliográfica, Maria Cecília de Souza Minayo (2006) explica que trabalhos que adotam essa característica de discussão teórica, cumpre uma nobre função que precisa ser feita para expor um problema com o qual reside uma contradição epistemológica complexa, havendo a necessidade de propor uma reflexão.

Ao definirmos o nosso problema de pesquisa a partir da pergunta sobre quais explicações os autores oferecem, acerca da possibilidade de a autoavaliação discente promover mudanças na cultura escolar, com isso, propomos uma reflexão. Ela será efetivada com base nas explicações sobre a possibilidade de mudanças das avaliações praticadas nas escolas onde predomina a meritocracia, na lógica das notas, exames e classificações. Há um jogo nessa lógica em que as instituições de ensino funcionam dominadas por essa cultura das premiações, pela busca desenfreada por notas e rituais de exames que convertem o ato de avaliar em um fim em si mesmo. Esse cenário relega a concepção formativa pedagógica ao desenvolvimento do estudante a um plano secundário, havendo um predomínio da concepção de controle na educação escolar.

Diante desse cenário em que estão em conflito essas duas concepções paradigmáticas, emerge a justificativa deste estudo, com a proposta da reflexão sobre o caráter formativo. Sobretudo, em relação ao papel do estudante como sujeito ativo na autoavaliação. Será que no contexto em que é inserido e por meio da autoavaliação existe a possibilidade de que a avaliação possa estar direcionada para os propósitos de uma avaliação à serviço da aprendizagem? A partir dessa justificativa para que

---

<sup>2</sup> "[...] conjunto das perspectivas teóricas e analíticas que, embora retendo o impulso crítico da “teoria educacional crítica”, coloca em questão, a partir sobretudo da influência do pós-estruturalismo e do pós-modernismo alguns de seus pressupostos." (Silva, 2000, p. 106)

possamos refletir e caracterizar a autoavaliação discente formativa é que traçamos o objetivo de analisar, por meio da pesquisa bibliográfica, qual a visão dos autores que tratam do tema acerca do protagonismo dos estudantes em suas oportunidades de falar e refletir o processo pedagógico da escola, frente ao contexto da cultura dos exames, das notas e classificações. O cumprimento desse objetivo permeia a exposição da base teórica e metodológica a partir dos quais os autores dessa área sinalizam em relação à autoavaliação discente e as possibilidades de ela mudar a cultura das avaliações inspiradas em modelo tradicional.

## **2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICO DA AUTOAVALIAÇÃO DISCENTE**

É importante iniciarmos essa discussão citando a pesquisadora Benigna Villas Boas para nossas referências, por ela ser pioneira na defesa da autoavaliação discente, entendida como um direito e uma prática pedagógica de suma importância, no papel que o estudante precisa assumir, perante o próprio aprendizado.

Em seus livros e artigos Villa Boas (2006, 2008) tem explicado que a autoavaliação discente é um componente importante da avaliação formativa, ajudando o estudante a desenvolver a sua autonomia, sua capacidade de autogoverno e de autocrítica. Segundo essa autora (2008), a autoavaliação discente não se limita ao preenchimento burocrático de fichas ao final do bimestre, mas, sendo formativa, ela é caracterizada por um processo contínuo de reflexão sobre o próprio caminhar do estudante. Quando o estudante assume esse papel, o trabalho docente se modifica, pelo fato de não existir de maneira exclusiva a figura da professora ou do professor atuando como único a ajuizar o processo pedagógico. Essa reflexão de Villas Boas (2008), portanto, reformula a relação entre a autoavaliação discente e o trabalho docente, em que a ação do professor transita da centralidade do julgamento para uma postura de mediação pedagógica, exigindo que o docente planeje espaços sistemáticos de escuta e acolhimento das reflexões dos estudantes (Villas Boas, 2008, p. 42).

No que se refere aos efeitos sobre a cultura avaliativa tradicional, Villas Boas (2008, p. 42) explica que a prática arraigada de usar fichas burocráticas e exames pontuais é desestabilizada com o caráter formativo da autoavaliação. Quando a concepção formativa passa a ser praticada com a autorregulação, promovendo a autonomia dos estudantes, esse processo vai minando e enfraquecendo a concepção do controle centralizado e do sistema de punição por notas, colidindo frontalmente com o sistema de classificação e exclusão tradicional.

Ao analisar a indissociabilidade entre as práticas avaliativas formativas e a constituição da identidade do professor, Villas Boas (2006) adverte que essa cultura escolar viciada em exames só pode ser superada por meio de docentes que compreendam a avaliação como parte integrante e

dialógica do trabalho pedagógico. Como a autoavaliação do aluno não ocorre de forma espontânea; ela precisa ser viabilizada pela mediação do professor. E o estudante, por sua vez, ao assumir a autoavaliação além de romper com sua passividade, passa a dialogar de igual para igual com os professores sobre seus caminhos intelectuais e passa a assumir também um direito nessa ação de responsabilidade compartilhada

A avaliação formativa exige uma nova postura tanto do professor quanto do estudante, deslocando o eixo do poder centralizado para uma relação de parceria pedagógica. A autoavaliação discente insere-se nesse contexto como um direito do aluno de compreender seu próprio processo de aprender, demandando do professor uma formação que o capacite a acolher a voz do estudante e a reorganizar o ensino a partir das reflexões por ele partilhadas. (Villas Boas, 2006, p. 79)

Havendo também um caráter crítico e político para transformar a realidade social

Não se constrói uma escola democrática e inclusiva mantendo a avaliação como instrumento de opressão ou de mera verificação de conteúdos acumulados de forma mecânica. A autoavaliação oportuniza ao estudante o desenvolvimento da capacidade crítica e da autonomia, elementos fundamentais para que ele deixe de ser um mero espectador das decisões alheias e passe a atuar como cidadão consciente e transformador da sua realidade social. (Villas Boas, 2006, p. 84)

Em sua obra sobre o uso do portfólio, Villas Boas (2008) caracteriza a autoavaliação discente como estratégica de uma avaliação formativa tangível, elegendo o portfólio como um instrumento privilegiado para materializar a autoavaliação. A autora (2008, p.10) critica a cultura de rotulação das notas bimestrais, restringir ao efeito de uma fotografia estática o desempenho do aluno em um número, sem conexão com a dimensão pedagógica. Para ela o portfólio, ao contrário, registra o processo das idas e vindas, dos rascunhos e das produções construídas pelos alunos. Portanto, trata-se de uma dinâmica em que a autoavaliação ganha materialidade, dinâmica e relevância, pois o estudante a cada contato que faz com o portfólio que construiu é capaz de contar como foi que fez aquilo e planejar seus próximos passos com autonomia.

O portfólio se apresenta como uma alternativa radical à cultura das provas e notas, pois privilegia a história da aprendizagem do estudante ao longo de um período determinado. A autoavaliação é a alma do portfólio, porquanto é o momento em que o aluno examina suas próprias produções, identifica suas conquistas, reconhece suas dificuldades e assume o compromisso de superá-las, tornando visível o invisível. (Villas Boas, 2008, p. 35)

Essa construção aliada ao processo de autoavaliação reconstrói a relação do sujeito criança como o conhecimento e nessa reconstrução combate a busca alienada por prêmios ou notas e percebe a própria evolução

Ao selecionar seus trabalhos e refletir sobre eles, o estudante deixa de depender exclusivamente do olhar e do julgamento do professor para aferir seu valor acadêmico. Esse exercício contínuo de autoavaliação estruturado pelo uso do portfólio reconstrói a relação do sujeito com o conhecimento, combatendo a busca alienada por prêmios ou notas e substituindo-a pelo prazer intrínseco de aprender e de perceber a própria evolução. (Villas Boas, 2008, p. 61)

O sociólogo suíço Philippe Perrenoud desenvolveu a tese em que a avaliação formativa está vinculada aos processos de autorregulação e metacognição. E o primeiro ponto a destacarmos aqui, nas explicações desse autor, diz respeito a afirmação que ele faz, do quanto que é significativo o fato de um aluno avaliar o modo como aprendeu. Isso que parecer ser tão trivial é ao mesmo tempo ousado. Por ser revelador do jeito como uma escola funciona. Ou seja, a autoavaliação discente pode mexer com os poderes que estão arraigados na escola, aqueles que deixam alunos de fora e criam o mandonismo de quem está no topo da hierarquia. A resistência de pais, diretores e dos próprios professores em deixar o jeito tradicional de atribuir nota vem do fato de que a prova tradicional serve como uma ferramenta de controle e de troca de favores. Quando o aluno aprende a avaliar a si mesmo, ele começa a tomar conta do seu próprio aprendizado. Isso mexe no poder de quem comanda a escola e põe questiona a continuação das injustiças, por isso que a mudança na avaliação e em especial na autoavaliação discente é mexer no sistema da escola

A avaliação tradicional é o motor da diferenciação, da hierarquização e, em última análise, da fabricação do sucesso e do fracasso escolar. Mudar a avaliação significa, portanto, mudar a própria escola, o que suscita resistências ferozes de todos aqueles que, consciente ou inconscientemente, se beneficiam das desigualdades do sistema atual ou temem o caos que uma verdadeira individualização dos percursos de formação poderia provocar (Perrenoud, 1999, p. 43)

Para Perrenoud (1999) propor que o aluno passe a avaliar a si mesmo, na concepção formativa não é só trocar uma técnica pedagógica por outra, mas tomar uma decisão política para que o estudante assuma o controle do processo, sem obediência e sem agir com medo para na conquista por uma nota de aprovação, mas assumindo a responsabilidade pelo seu crescimento, com clareza em sua mente e abraçando a causa do próprio desenvolvimento

Introduzir a autoavaliação e a regulação formativa nos sistemas de ensino não é apenas uma escolha de técnicas pedagógicas mais refinadas, mas sim uma decisão política que visa transferir parte do controle do processo de aprendizagem para o próprio aluno. Trata-se de substituir a lógica da obediência e da submissão à nota pela lógica da autonomia, da responsabilidade e do engajamento consciente do sujeito em seu próprio desenvolvimento cognitivo (Perrenoud, 1999, p. 112).

É complicado propor uma inovação de uma avaliação verdadeiramente formativa. Perrenoud recorre ao que ele chamou de análise sistêmica para explicar como as tentativas de inovações pedagógicas esbarram nas expectativas tradicionais da sociedade e da própria organização escolar, Perrenoud (1999, p. 53) adverte criticamente, existir uma avaliação formativa com base em uma contratualização e uma transparência que vão de encontro à relação pedagógica tradicional.

Porém, não é fácil participar desse jogo. Explica Perrenoud (1999) que na regra desse jogo, em que a avaliação formativa participa, para que ela avance favoravelmente na viabilização desse contrato terá de contar com dois sujeitos; o professor e o estudante. O professor, acaba cedendo e renunciando a uma parte de seu poder e vai os explicitar abrindo uma negociação e reconhecendo seus próprios limites dentro do sistema. E da parte do estudante, por estar acostumado a se defender da avaliação tradicional, acaba sempre disposto a “se expor, para confessar suas lacunas, para cooperar na sua própria regulação, pois teme que suas confissões se voltem contra ele no momento da nota e da decisão de aprovação ou reprovação” (Perrenoud, 1999). Corroborando essa explicação do funcionamento da cultura escolar de Perrenoud, Sousa e Lopes (2025) acrescentam detalhes desse funcionamento vigente

Quando os sistemas de ensino convertem a avaliação em um mero balanço de perdas e danos quantitativos, as subjetividades dos estudantes são moldadas para responder apenas ao que é formalmente mensurável. As ferramentas de autoavaliação, nesse cenário adverso, correm o risco de se transformar em rituais burocráticos de autojustificação ou autodefesa. O estudante direciona seu olhar não para os desvios e avanços cognitivos reais, mas para a antecipação daquilo que a cultura do exame exige como padrão de sucesso, limitando a avaliação a um jogo de conformidades individuais que ignora a necessária dimensão coletiva e colaborativa da aprendizagem. (Sousa; Lopes, 2025, p. 114).

Portanto, segundo as explicações dos autores, seria ingênuo acreditar que por meio da autoavaliação discente possa ocorrer um posicionamento contrário dos estudantes contra o sistema em que estão subsumidos, Sousa e Lopes, confirmam o que Perrenoud explicou na forma como os professores e estudantes jogam o jogo.

Charles Hadji (2001) que é também uma referência importante nas discussões sobre a autoavaliação discente (formativa), ao desenvolver em seu livro "Avaliação Desmistificada", utiliza o conceito de autoavaliação não como um mero ato de o estudante atribuir a si mesmo uma nota, mas como um mecanismo de autorregulação e controle do próprio aprendizado. Ele defende a desmistificação do ato avaliativo, por acreditar que a avaliação deva deixar de ser um instrumento de tortura e exclusão para se tornar um espaço de leitura da realidade a serviço do progresso humano. Nesse sentido, Hadji enfatiza que a autoavaliação não é uma questão de mudar o ato de avaliar no sentido em que o professor transfira sua responsabilidade para que a autoavaliação dos estudantes

possa assumir algum caráter punitivo. Os efeitos que a autoavaliação discente produz no trabalho docente são absolutamente positivos, ele explique que o trabalho docente se reconfigura “nesse contexto, deixa de ser uma atividade de policiamento para se tornar uma atividade de acompanhamento e de fornecimento de pistas e indicadores claros” (Hadji, 2001, p. 104). O que o autor defende é o desenvolvimento do estudante para que ele tenha uma consciência reflexiva sobre suas próprias produções e processos. Para Hadji, a autoavaliação discente funciona como um “espelho” em que o estudante passa a identificar suas lacunas sem o peso do julgamento definitivo, transformando-a em um processo justo e flexível que vai permitir que o estudante olhe para sua trajetória de forma a promover uma regulação flexível e se libertando de uma sentença condenatória de incapacidade.

Avaliar não é julgar para condenar ou absolver, mas sim ler a realidade para tomar decisões que favoreçam o avanço do sujeito que aprende. A avaliação desmistificada é aquela que se liberta do fetiche da nota e do exame para se colocar estritamente a serviço da regulação das aprendizagens, permitindo que o aluno compreenda o que fez, como fez e o que precisa modificar para alcançar os objetivos pretendidos (Hadji, 2001, p. 56)

A verdadeira autoavaliação que um estudante pode fazer de si mesmo é quando ele entende e guarda na mente os critérios que são os mais adequados, os que mais dão certo, para mostrar que o resultado é bom, pela tomada de consciência de ter ocorrido efetivamente um aprendizado, e a partir daí assumir-se como piloto na condução desse processo próprio de crescimento pessoal

A verdadeira autoavaliação supõe a apropriação, pelo aluno, dos critérios que tornam uma ação eficaz ou um produto adequado. Ela não se reduz a uma estimativa aproximativa ou a uma concessão de nota a si mesmo, mas constitui uma atividade de tomada de consciência onde o sujeito aprende a se observar em ação, tornando-se progressivamente o piloto de sua própria atividade intelectual e de sua formação pessoal. (Hadji, 2001, p. 89)

No que tange aos efeitos sobre a cultura escolar, Hadji (2001, p. 104) argumenta que a autoavaliação de caráter formativo pode romper com a cultura da mera testagem, ao substituir o julgamento punitivo pela leitura reflexiva da realidade, essa prática esvazia o poder das avaliações orientadas exclusivamente para a atribuição de notas e certificações burocráticas. Nesse sentido, o autor expõe a contradição de se tentar implementar práticas reflexivas, como a autoavaliação, em um ambiente que funciona sob a égide do exame e da classificação. Segundo Hadji (2001), a autoavaliação não é uma panaceia a resolver os problemas da avaliação formativa. Há um risco enorme dela ser instrumentalizada pelo próprio estudante “como uma estratégia de sobrevivência ou de maximização de lucros no mercado escolar. O estudante, inserido em uma cultura do exame, tende a olhar para si mesmo não com o olho de quem deseja” (2001, p. 112).

A relação entre a autoavaliação discente e o trabalho docente, no olhar de Sousa e Lopes (2025), consiste em afirmar a necessidade de que o professor exercite uma escuta atenta aos alunos, para que esse processo seja cada vez mais compartilhado, sendo importante que o aluno possa passar a ter uma consciência de um olhar mais atento para sua própria trajetória e que nessa relação sejam cada vez mais intensificadas as trocas para uma regulação. O trabalho do professor deixa de ser a imposição de um veredito final e passa a ser o de orientar a autonomia do estudante, permitindo que ambos regulem as estratégias de ensino e aprendizagem em tempo real.

Sousa e Lopes (2025) explicam como a autoavaliação discente contribui para resgatar o diálogo em detrimento da cultura da escola estar focada em testes, sendo importante que a avaliação da aprendizagem seja vista nessa perspectiva como espaço de diálogo e emancipação, no caráter subjetivo do aluno

A proliferação de avaliações em larga escala tem exercido uma forte indução sobre as práticas de sala de aula, muitas vezes estreitando o currículo e fortalecendo uma cultura escolar focada no adestramento para testes. Torna-se imperioso resgatar a avaliação da aprendizagem como espaço de diálogo e emancipação, onde o foco resida nos avanços subjetivos do aluno e não apenas no cumprimento de metas estatísticas frias que desumanizam o ambiente educativo. (Sousa; Lopes, 2025, p. 72)

As autoras afirmam que quando a autoavaliação discente está integrada às dimensões de uma instituição ela passa a se constituir em uma ferramenta importante, podendo subverter a lógica da mera prestação de contas externas e requerer do sujeito que ele se volte e reflita sobre sua própria caminhada

A autoavaliação, quando articulada de maneira coerente e integrada às dimensões institucional e formativa, constitui uma ferramenta potente para que a comunidade escolar e os estudantes compreendam seus limites e potencialidades. Ela subverte a lógica da mera prestação de contas externa ao exigir que o sujeito se volte sobre sua própria caminhada, gerando dados qualitativos que as métricas padronizadas jamais conseguirão capturar ou traduzir com justiça pedagógica (Sousa; Lopes, 2025, p. 145)

As autoras (2025, p.118) afirmam que a relação entre a autoavaliação discente e o trabalho docente é marcada por tensões institucionais. Elas elucidam que o professor precisa equilibrar as pressões por resultados burocráticos com a construção de espaços democráticos de autoavaliação, o que exige maior complexidade no planejamento didático.

Sobre a questão da cultura escolar, com a qual há o predomínio da concepção de controle inspirado no positivismo funcionalista, as autoras (2025) sustentam que a autoavaliação de caráter formativo promove mais participação inserindo os estudantes nas discussões sobre o ensino e sobre as questões da aprendizagem, ou seja, os estudantes são incluídos como sujeitos. E isso é promover

justiça curricular, ao defender a democratização do conhecimento e buscar garantir que o currículo e a avaliação atendam às necessidades de todos os estudantes, rejeitando a exclusão e as desigualdades reproduzidas pelo modelo mantido pela cultura escolar de caráter técnico-meritocrático, cujos modelos de avaliação dão baseados em premiações e rankings de exames externos. Esse processo gera fissuras na cultura do controle técnico, abrindo caminho para uma avaliação mais participativa e menos excludente (2025, p. 118)

Clarice de Souza Correa (2021) contribui com o seu trabalho ao redefinir o papel do estudante como sujeito capaz de conduzir e própria regulação rompendo com os modelos tradicionais de avaliação. Ela demonstra que a prática deve servir para desenvolver a autonomia, a autocrítica e a autogestão do aluno jovem, na medida que passa a saber a analisar criticamente os objetivos pedagógicos e a traçar seus próprios na sua trajetória. Explica a autora que uma vez que se encontra imerso em uma cultura escolar competitiva e ansiosa por resultados imediatos, frequentemente perde o vínculo de sentido com a instituição escolar e por meio da autoavaliação o olhar do jovem muda sua atitude, seu método de estudo e engajamento. Ele passa a construir sua trajetória e assumir o protagonismo de sua vida escolar, sendo blindado contra os efeitos nocivos da rotulação meritocrática. Ao se referir a forma como a autoavaliação sistemática funciona Correa (2021, p. 48) explica a existência de um dispositivo de autogestão que retira o estudante da posição de passividade frente ao erro, e isso permite a ele construir estratégias conscientes para superar seus próprios limites acadêmicos pessoais

Quando o jovem percebe que sua voz é legitimada no processo de avaliação, a busca por notas e premiações perde a centralidade, dando lugar a um compromisso ético com a sua própria formação e com a construção de um projeto de vida autônomo. (Correa, 2021, p. 93)

A autora Jussara Hoffmann (2014) consolidou o conceito de Avaliação Mediadora de maneira a posicionar o estudante como sujeito ativo e consciente de seu próprio processo de aprendizagem. Esse conceito tem o caráter formativo, na medida que se constitui um processo em que o aluno possa entender onde ele está, como pensa e o que precisa fazer para alcançar patamares mais complexos de conhecimento. A autoavaliação, na perspectiva mediadora é um convite franco e honesto ao diálogo em que o aluno se torna um sujeito e dialoga com suas próprias hipóteses

Avaliar para promover significa entender a avaliação como um processo dinâmico de acompanhamento, onde o professor lança provocações e o aluno responde, refletindo sobre suas próprias respostas. A autoavaliação é o momento em que o estudante se apropria dessas setas do caminho, deixando de ser um objeto a ser medido para se transformar no sujeito que dialoga com suas próprias hipóteses e busca novos patamares de saber. (Hoffmann, 2014, p. 29)

Sobre a relação entre a autoavaliação discente e o trabalho docente a autora afirma existir uma mediação permanente e acrescenta que o trabalho do professor é impactado diretamente porque a tomada de consciência do aluno exige que o docente abandone posturas inflexíveis e reestruture sua prática a partir das reais necessidades diagnosticadas. Conforme aponta Hoffmann (1993, p. 71) a cultura escolar é em parte a cultura do exame, funcionando como uma bomba, que a avaliação mediadora é capaz de desarmar

A cultura do exame e da nota gera uma apatia pedagógica e um medo paralisante que impedem o verdadeiro desenvolvimento intelectual do educando. Quando estimulamos a autoavaliação mediadora, desarmamos a bomba da exclusão escolar e ensinamos o aluno a olhar para o seu percurso com coragem e honestidade, compreendendo que aprender é um ato de inserção autônoma e contínua no mundo do conhecimento. (Hoffmann, 2014, p. 74)

Na perspectiva de Jussara Hoffmann a concepção formativa marcada por atitudes de estudantes que burlam o sistema atribuindo notas infladas não invalida o processo de autoavaliação, apenas revela sintomas de uma escola que ainda é excessivamente tradicional. Para Hoffmann (1993) a autoavaliação formativa atua na cultura escolar para romper com a ideia de avaliação como uma sentença definitiva, funciona para

(...) dismantelar a cultura classificatória e punitiva da escola tradicional que se utiliza estaticamente de nota para apontar a evolução do estudante aprender mais e melhor, mas com o olho do avaliador institucional que ele tenta seduzir ou aplacar. Ele se avalia para obter a melhor nota possível, e não para desencadear um processo sincero de metacognição ou de autorregulação de sua aprendizagem (Hoffmann, 1993, p.71)

Para Hoffmann o erro marca o início do processo de mediação e não o fim. Quando um estudante atribui a si mesmo uma nota 10, cabe ao professor intervir pedagogicamente conversando com esse aluno, sem constrange-lo e sem puni-lo, para que esse aluno desenvolva sua autonomia, para que possa nas próximas autoavaliações possa agir com sinceridade. Para Hoffmann a capacidade de autorregulação (metacognição) é uma habilidade que pode ser ensinada, em uma oportunidade de desenvolver um diálogo entre a(o) professora(o) e esse aluno.

### **3 CONCLUSÕES**

Embora apresentamos aqui nas explicações dos autores um consenso, de que a autoavaliação discente possa promover autonomia, criticidade, responsabilidade e outras importantes competências e habilidades, na prática e em confronto com a cultura escolar a hegemonia da forma como funciona a cultura escolar acaba engolindo as propostas que tenham um caráter formativo, diminuindo os ganhos pedagógicos do trabalho coletivo. O prevalecimento dos interesses individuais é mais

demandado na ordem das prioridades, para sempre assumir um sentido de urgência em que os estudantes tenham de participar. Trata-se da participação de uma disputa acentuada do mérito individual por notas e diplomas. A cultura escolar mostra como o jogo deve funcionar e isso se impõe aos participantes com regras que desde muito antes estão propostas para as avaliações e nessas regras a proposta de avaliação formativa encontra pouco espaço. As notas, exames e as classificações marcam os estudantes na disputa por aprovação, nos esforços que deve empreender para alcançar as premiações. Qualquer projeto emancipatório formativo, embora estejam sempre presentes resistindo à cultura escolar, é colocado em uma fila e muitas vezes relegado ao fundo de alguma gaveta esquecida.

Segundo os autores e autoras apresentadas aqui, isso acontece porque a escola opera sob a égide da "pedagogia do exame", onde as estruturas institucionais recompensam o individualismo e a competição. Desde muito cedo os estudantes começam a participar dessa cultura do sucesso escolar por meio das notas, provas e classificações. Em decorrência disso, ao participarem de alguma experiência de autoavaliação logo são tomados por uma compreensão de que todo instrumento de autoavaliação segue a mesma lógica do sistema escolar. Ou seja, existe para entrar na disputa uma luta entre competidores, em vias de sobrevivência no jogo. Por essa razão, na autoavaliação discente, dificilmente haverá sinceridade para atribuir-se uma nota que possa ser coerente com aquilo que realmente alguém fez ou deixou de fazer. Espertamente os competidores não querem revelar suas fragilidades, atribuindo a si uma nota baixa. Isso significa que burlar a avaliação pode passar a fazer parte do jogo nessa acirrada competição. Então vale todo tipo de tramoia e falseamento da realidade no sistema das notas individuais, garantidoras das vantagens e premiações.

O objetivismo do sistema escolar dos exames e notas inviabiliza o caráter formativo e processual no polo da emancipação. E as vezes, isso causa a impressão de que a autoavaliação discente somente é aceita pela ideia do controle que o próprio estudante quer assegurar, dele mesmo poder atribuir a si uma nota. Nesse sentido os estudantes são favoráveis à autoavaliação, e alguns entendem que ela é um mero cumprimento de tabela, sem compreenderem as intenções de se promover o caráter formativo por parte de seus propositores. Portanto, sobre a relação entre autoavaliação discente e trabalho docente as explicações dos autores sinalizaram que esse vínculo é institucionalizado com o poder das notas por parte dos professores, todavia, dentro do sistema da cultura escolar. Sem a mediação docente e sem critérios, o estudante saberia avaliar seu próprio caminho percorrido, mas fará esse registro inserido na cultura escolar e adotando uma postura pragmática baseada na sobrevivência na competição por nota.

Obviamente, que a autoavaliação pelos estudantes possui um caráter de conciliação com à proposta da avaliação formativa, podendo colocar-se a serviço da aprendizagem, por mais autonomia, mais diálogo, participação, criticidade, autoconsciência e responsabilidade. Isso é revelador de intenções humanas e sonhos. Esse idealismo nas aspirações são aspectos reiterados na literatura educacional, contudo, por ser a autoavaliação discente vinculada ao aparato institucional e subsumida à cultura escolar, o que vale não são as intenções, mas a lógica do sistema operando com as premiações, notas, exames, certificados, com os quais todos estão atrelados.

Entretanto, a investigação dos pressupostos teóricos e metodológicos da autoavaliação discente revela que as propostas de autoavaliação discente redesenham profundamente o trabalho docente e tensiona a cultura escolar, o protagonismo estudantil sempre foi gerador de um sentido crítico e a autoavaliação gera abertura para se criar um instrumento político e pedagógico de emancipação.

Observamos nas explicações de autores como Perrenoud (1999), Hadji (2001) e Sousa e Lopes (2025) que o fato do estudante assumir o papel de sujeito ativo do seu próprio processo de ensino e aprendizagem altera o papel do professor, que deixa de ser um agente exclusivo de ajuizamento (Villas Boas, 2008). Esse poder de punir com a nota baixa ou de controle pela avaliação docente é ressignificado no trabalho de mediação em que a(o) professora(o) passa a exercer (Hoffmann, 2014).

O impacto dessa estratégia sobre a cultura avaliativa tradicional gera importantes reflexões sobre a lógica excludente, classificatória e controladora dos exames tradicionais. Ao observamos nas explicações dos autores a ênfase atribuída ao caráter formativo, pela importância que os autores atribuem aos resultados da avaliação empreendida para o diagnóstico, à metacognição, inclusão e diálogo, percebemos o confronto paradigmático desses elementos contra o sistema de notas, premiações e as punições baseadas na meritocracia e na certificação como um objetivo em si mesma. Enfim, autoavaliação é um caminho promissor para democratizar a escola, favoravelmente a uma pedagogia da autonomia e inclusão social.

Nas explicações dos autores, a autoavaliação discente possui um potencial inegável para contribuir com os propósitos da avaliação da aprendizagem, conforme demonstrado pelas contribuições críticas de Correa (2021) e Hoffmann (2014). Essa prática é distorcida quando inserida em uma cultura escolar focada em notas, exames e premiações. Em algumas vezes os estudantes tendem a utilizar a autoavaliação como um mecanismo individual de defesa e barganha quantitativa por nota. E pelo desconhecimento do seu papel formativo, ela tende a ser vista como uma técnica isolada a ser realizada por meio de formulário ao fim de um bimestre. É indispensável uma transformação profunda na cultura avaliativa institucional que possa interferir na reconfiguração do

trabalho docente para que a autoavaliação discente, por sua vez não esteja submetida à lógica da cultura escolar e possa atuar com resistência para superação desse cenário.

O desatrelamento da autoavaliação discente à cultura escolar na forma como o sistema das avaliações está estruturado, significa direcionar a autoavaliação discente à construção do conhecimento, na consolidação de canais de diálogo, mediações, ampliar e fortalecer o trabalho coletivo que possam combater a mistificação da soberania da nota, colocando o desenvolvimento humano e a aprendizagem real no centro da atividade educativa.

As contribuições teóricas analisadas evidenciam que a autoavaliação discente constitui um poderoso vetor de transformação política e pedagógica, capaz de impactar a cultura do exame que historicamente hegemoniza as instituições escolares. Os autores convergem na denúncia de uma escola mercantilizada que desumaniza e fragmenta os processos de ensino-aprendizagem.

Ao assumir a autoavaliação de forma sistemática e amparado por instrumentos consistentes — como os portfólios, como é proposto por Villas Boas (2010) ou os roteiros de autogestão propostos por Correa (2021) —, o estudante resgata o caráter formativo e de mediação da avaliação teorizados por Hadji e Hoffmann. É preciso resistir para que a autoavaliação discente possa enfrentar as pressões sistêmicas como vimos nas explicações indicadas por Perrenoud, assumindo o papel de protagonista da própria formação. Conclui-se, portanto, que fomentar autoavaliação discente é sedimentar os caminhos das discussões teórico metodológica e da práxis educativa.

## REFERÊNCIAS

BARBIER, Jean-Marie. **A avaliação em formação**. Tradução de Maria Alice Bastos. Porto: Edições Afrontamento, 1990.

CORREA, Clarice de Souza. **Princípios, diretrizes e estratégias para a autoavaliação do aluno jovem nos anos finais da educação básica**. 2021. 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2021. Disponível em: ufsc.br. Acesso em: 30 mai. 2026.

CORREIA, J. A. **Avaliação, performatividade e resistência na escola contemporânea**. Porto: Meditações Pedagógicas, 2021.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificadora**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

\_\_\_\_\_. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1993.

\_\_\_\_\_. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1993.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. rev. e aprim. São Paulo: Hucitec, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Não mexam na minha avaliação!** para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUSA, Sandra Zákia; LOPES, Valéria Virgínia. **Avaliação educacional: de aprendizagem, institucional, em larga escala**. São Paulo: Cortez, 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Coleção Estudos Culturais, 4)

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação formativa e formação de professores**. Linhas Críticas, Brasília, v. 12, n. 22, p. 75-90, jan./jun. 2008.

\_\_\_\_\_. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2010.