



Por uma outra cultura avaliativa:

a avaliação escolar nos anos
iniciais do Ensino Fundamental em
um Laboratório de Docências



Autor da capa: Quenani Oliveira Leal
E-mail: quenani@gmail.com
São Leopoldo, 2025.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
DIRETORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

EDUARDA SEBASTIANY

POR UMA OUTRA CULTURA AVALIATIVA:
a avaliação escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental
em um Laboratório de Docências

São Leopoldo

2025

EDUARDA SEBASTIANY

**POR UMA OUTRA CULTURA AVALIATIVA:
a avaliação escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental
em um Laboratório de Docências**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris

Linha de Pesquisa: Formação, Pedagogias e Transformação Digital

São Leopoldo

2025

S443p Sebastiany, Eduarda.
Por uma outra cultura avaliativa : a avaliação escolar nos anos iniciais do ensino fundamental em um laboratório de docências / Eduarda Sebastiany. – 2025.
155 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

“Orientadora: Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris”

1. Avaliação escolar. 2. Cultura avaliativa. 3. Ensino fundamental. 4. Formação de professores. 5. Laboratório de docências. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Silvana Dornelles Studzinski – CRB 10/2524)

EDUARDA SEBASTIANY

**POR UMA OUTRA CULTURA AVALIATIVA:
a avaliação escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental
em um Laboratório de Docências**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris

Linha de Pesquisa: Formação, Pedagogias e Transformação Digital

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris (orientadora)
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Profa. Dra. Rejane Ramos Klein
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

AGRADECIMENTOS

Um homem da aldeia de Neguá, no litoral da Colômbia, conseguiu subir ao céu. Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado, lá de cima, a vida humana. E disse que somos um mar de fogueirinhas.

— O mundo é isso — revelou. — Um montão de gente, um mar de fogueirinhas.

Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chega perto pega fogo (Galeano, 2019, p. 10).

Escolho iniciar este texto de agradecimento com este belo poema de Galeano (2019), que me remete a cada pessoa que brilhou com luz única, contribuindo para a conclusão desta pesquisa. Houve aqueles cujo fogo sereno trouxe paciência e constância, auxiliando-me a manter a calma nos momentos desafiadores. Outros, com sua energia vibrante, inspiraram novas ideias e impulsionaram o processo com energia revigorante. Cada colaboração iluminou o meu caminho, tornando o percurso menos solitário e me dando força para chegar até aqui.

Início, portanto, agradecendo à minha orientadora, Profa. Dra. Elí Fabris, por ser uma daquelas pessoas “de fogo louco, que enche o ar de chispas” (Galeano, 2019, p. 10), com seu amor pela Educação. Seu entusiasmo pela pesquisa me envolveu desde o momento em que a conheci, há cinco anos, ainda na graduação. Desde então, partilhamos muitas experiências na pesquisa, na formação de professores, em escritas conjuntas. Viver este processo a seu lado foi um presente que, sem dúvida, (trans)formou-me de inúmeras maneiras, reforçando, a cada dia, o meu desejo de ser uma professora melhor. Obrigada por todos os ensinamentos, provocações e pela generosidade em cada orientação.

À banca examinadora, Profa. Dra. Rejane Klein e Prof. Dr. Roberto da Silva, pelas importantes contribuições que realizaram na banca de qualificação do projeto de dissertação e aceitarem, mais uma vez, comporem a banca, agora, de defesa. Agradeço a leitura cuidadosa e as contribuições que qualificaram esta investigação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, pelo conhecimento compartilhado e pela inspiração que representam na docência.

Ao meu querido grupo de orientação, Elilian Basílio, Luciane Piva, Marcelo Matos, Queila Martins, Raphaela Souza, Sabrine Bahia, Tiago Locatelli, Vinícius Borba e Viviane Paim. Agradeço, principalmente, àqueles que estiveram mais próximos a mim durante o

percurso, os quais foram parceiros em muitos momentos especiais da vida acadêmica e fora dela. Vocês são inspiração!

Às minhas amigas e incentivadoras, Caroline, Daniela, Karis, Karoline e Letielli, pelos recadinhos de motivação e por entenderem o meu esforço durante o curso, sempre vibrando por minhas conquistas. Amo vocês, meninas!

Às minhas colegas, Isabella e Melany, por poder contar com a parceria de vocês desde o início deste percurso. Obrigada por todas as conversas e por partilhem as alegrias, incertezas e desafios do curso e da nossa profissão.

À diretora da escola em que atuo, Bibiane Dias, minha gratidão por ser uma profissional humana, generosa e inspiradora. Agradeço por compreender e apoiar meus afastamentos, quando necessário, e por vibrar com minha trajetória acadêmica. Você fez a diferença neste processo!

Por fim, agradeço, especialmente, à minha família, que sempre apoiou minhas escolhas e celebrou comigo cada conquista. Ao meu noivo Marcelo, meu companheiro de vida e maior incentivador. Agradeço por ser esse parceiro incondicional, por estar presente em todas as horas, oferecendo apoio, compreensão e encorajamento nos momentos em que mais precisei. Amo muito você!

Aos meus pais, Giovani e Rosângela, agradeço por me darem a vida, por estarem sempre ao meu lado e por todo o esforço dedicado à minha formação. O amor incondicional e a torcida de vocês foram o combustível para a finalização desta pesquisa. A meus irmãos, Giovana e Lauro, à minha cunhada, Rejane e à minha sobrinha, Aurora — que chegou ao mundo durante este percurso, unindo ainda mais a nossa família. Você é luz em nossas vidas, pequena! Aos meus avós, Amélia e José, pelo carinho, cuidado e pelas palavras de incentivo. Contar com o apoio de vocês nesse percurso foi especial. Amo vocês todos imensamente!

Aos meus amados afilhados, Alexandra, Arthur, Aurora, Benício, Davi, Gael, Henrique, Júlia, Luiza e Maria Clara. Nem todos compreenderam minhas ausências, devido à idade, mas cada um, à sua maneira, ilumina minha vida com amor e alegria. A dinda ama vocês!

Para muito além do currículo e mesmo da escola, a todo o momento somos convocados a nos avaliarmos e a avaliarmos os outros; pensamentos, ações e corpos estão constantemente sob escrutínio e julgamento. Nesse delírio avaliatório agonístico ao qual submetemos os outros e ao qual nós mesmos nos submetemos, reduzem-se a quase nada os nossos próprios espaços de liberdade. Nas trilhas de uma luta sem fim contra nós mesmos — pois, afinal, quando alguém pensa ter atingido os padrões normativos se dá conta de que tais padrões deslocaram-se para mais longe... —, a avaliação funciona como uma espada de Dâmoques a pairar sobre nossas cabeças (Veiga-Neto, 2012, p. 3).

RESUMO

Esta pesquisa objetiva identificar e analisar como as professoras pesquisadoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental se posicionam sobre a avaliação escolar e que sentidos atribuem a ela. O material empírico foi produzido por meio da pesquisa formativa em um Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC), que se consolida como um espaço-tempo (de)formação para professores da Educação Básica e do Ensino Superior. O exercício analítico ocorre a partir das narrativas produzidas no LABDOC, envolvendo experimentos e experiências entre as professoras pesquisadoras das escolas e das pesquisadoras da universidade, articulados aos documentos oficiais e projetos político-pedagógicos das escolas em que elas atuam. Os referenciais, em uma perspectiva pós-estruturalista, envolvem estudos sobre formação de professores, docências no contemporâneo e, especificamente, avaliação. No âmbito da avaliação, autores como: Rejane Ramos Klein, Domingos Fernandes, Jorge Pinto, Maria Teresa Esteban e Luiz Carlos de Freitas contribuíram para a problematização da temática. A pesquisa formativa desenvolvida possibilita entender que as ações pedagógicas avaliativas vão se engendrando a partir de regimes de verdade e de ênfases da cultura avaliativa vigente, que permeiam as políticas públicas, as normativas, as vivências formativas das professoras e, por conseguinte, suas docências. Neste estudo, identifica-se o imperativo da avaliação em uma racionalidade neoliberal como o grande regime de verdade que sustenta e produz outros modos de ser professor e aluno no contemporâneo, produzindo efeitos sobre o trabalho docente. Isso possibilita mostrar que a avaliação, nas docências das professoras pesquisadoras participantes da pesquisa, é apresentada como *contínua, permanente e “da aprendizagem”*. Em decorrência deste estudo, foi possível criar argumentos inspiradores de atitudes cotidianas, que podem funcionar como fissuras ou brechas na cultura avaliativa contemporânea, mobilizada pela racionalidade neoliberal. Propõe-se que, com pequenos movimentos de enfrentamento à lógica vigente, expressa na avaliação, seja possível, no cotidiano das docências e no processo educativo desenvolver uma avaliação mais ética e justa. Em síntese, defendo *uma outra cultura avaliativa, em que a avaliação escolar assuma sua dimensão ética, constitutiva do processo educativo e não apenas do domínio da qualificação, uma avaliação menos individualizante e performática, uma avaliação que é educativa*.

Palavras-chave: avaliação escolar; ensino fundamental; cultura avaliativa; formação de professores; laboratório de docências.

ABSTRACT

This research aims to identify and analyze how the teacher-researchers of the early years of Elementary Education position themselves regarding school assessment and what meanings they attribute to it. The empirical material was produced through formative research in a Laboratory of Contemporary Teaching Practices (LABDOC), which is consolidated as a space-time for (re)training teachers in Basic and Higher Education. The analytical exercise is based on the narratives produced in LABDOC, involving experiments and experiences among the teacher-researchers from schools and university researchers, articulated with official documents and the political-pedagogical projects of the schools in which they work. The theoretical framework, from a post-structuralist perspective, involves studies on teacher education, contemporary teaching practices, and specifically, assessment. In the field of assessment, authors such as Rejane Ramos Klein, Domingos Fernandes, Jorge Pinto, Maria Teresa Esteban, and Luiz Carlos de Freitas have contributed to the critical discussion of the topic. The formative research developed enables an understanding that pedagogical assessment practices are shaped by regimes of truth and the prevailing culture of assessment, which permeate public policies, regulations, teachers' formative experiences, and consequently, their teaching practices. In this study, the imperative of assessment within a neoliberal rationality is identified as the dominant regime of truth that sustains and produces new ways of being a teacher and a student in contemporary times, impacting teaching work. This makes it possible to show that assessment, in the teaching practices of the participating teacher-researchers, is presented as continuous, permanent, and "focused on learning." As a result of this study, it was possible to create arguments that inspire everyday attitudes, which may act as fissures or breaches in the contemporary culture of assessment driven by neoliberal rationality. It is proposed that, through small acts of resistance to the prevailing logic expressed in assessment, it may be possible to develop a more ethical and fair evaluation within everyday teaching practices and the educational process. In summary, the study advocates for a different culture of assessment, in which school evaluation assumes its ethical dimension as a constitutive part of the educational process rather than merely serving the purpose of qualification. It calls for an assessment that is less individualizing and performative – an assessment that is truly educational.

Keywords: school assessment; elementary education; assessment culture; teacher education; teaching laboratory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Contexto macro que orienta a estrutura curricular do Ensino Fundamental.....	28
Figura 2 - Aspectos que induzem a avaliação escolar conforme as pesquisas selecionadas....	37
Figura 3 - Temáticas sugeridas pelas professoras pesquisadoras no primeiro encontro	85
Figura 4 - Formulário prévio ao encontro do LABDOC	89
Figura 5 - Movimentos e ferramentas do LABDOC	90

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Aceite do TCLE pelas professoras pesquisadoras participantes da pesquisa	79
Gráfico 2 - Percentual de participantes por etapa da Educação Básica.....	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas selecionadas na BDTD	36
Quadro 2 - Trabalhos selecionados na ANPEd (2019; 2021)	41
Quadro 3 - Trabalhos selecionados na ANPEd Sul (2018; 2022)	45
Quadro 4 - Artigos selecionados na revista Estudos em Avaliação Educacional	48
Quadro 5 - Perfil das professoras pesquisadoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental....	80
Quadro 6 - Cronograma dos encontros do LABDOC	86
Quadro 7 - Contrato pedagógico	88
Quadro 8 - A avaliação nos anos iniciais do Ensino Fundamental é contínua e permanente	118
Quadro 9 - A avaliação carrega sentidos negativos: processo autoritário e “pesado”	125
Quadro 10 - Produção de dados e registro final do processo educativo do aluno: escassez e fragilidade das informações.....	127
Quadro 11 - A avaliação direciona a ação pedagógica.....	128
Quadro 12 - Respostas das professoras participantes do LABDOC ao questionário	152

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pesquisas encontradas na BDTD.....	35
---	----

LISTA DE SIGLAS

AIEF	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
GEPAC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo
GT	Grupo de Trabalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LABDOC	Laboratório de Docências Contemporâneas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa
PPAIEF	Professora Pesquisadora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RJ	Rio de Janeiro
RME	Rede Municipal de Ensino
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SL	São Leopoldo
SMED	Secretaria de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

DELINEANDO O CAMINHO DA PESQUISA: UMA APRESENTAÇÃO	16
1 ENCONTROS E CONEXÕES COM O TEMA	21
1.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL.....	27
2 “DITOS E ESCRITOS” SOBRE A AVALIAÇÃO ESCOLAR: “MONTAR, DESMONTAR E REMONTAR O JÁ DITO”	34
2.1 PESQUISAS REALIZADAS EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIROS	36
2.2 TRABALHOS APRESENTADOS NA ANPEd NACIONAL E NA ANPEd SUL.....	40
2.3 ARTIGOS PUBLICADOS NA REVISTA ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	48
3 CULTURA AVALIATIVA E AVALIAÇÃO	53
3.1 A CULTURA AVALIATIVA ESCOLAR E SUAS ÊNFASES	57
3.2 A AVALIAÇÃO ESCOLAR EM SUA DIMENSÃO ÉTICA	68
4 ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: NA BUSCA POR INTERROGAR AS EVIDÊNCIAS	75
4.1 O LABDOC COMO <i>LÓCUS</i> DE PESQUISA.....	81
4.2 FERRAMENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	89
5 AS MÚLTIPLAS NUANCES DA AVALIAÇÃO: POR UMA OUTRA CULTURA AVALIATIVA	96
5.1 A LINGUAGEM DA APRENDIZAGEM E AS ESTRATÉGIAS PARA MANTER TODOS INCLUÍDOS: A AVALIAÇÃO COMO MEDIDA E VERIFICAÇÃO	97
5.2 COMPLEXIDADE DA AVALIAÇÃO: MODO DE SER E ESTAR DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	116
6 NOTAS FINAIS: CAMINHOS PARA UMA OUTRA CULTURA AVALIATIVA ..	135
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICE A - RESPOSTAS DAS PROFESSORAS PESQUISADORAS AO QUESTIONÁRIO	152

DELINEANDO O CAMINHO DA PESQUISA: UMA APRESENTAÇÃO

Na casa das palavras, sonhou Helena Villagra, chegavam os poetas. As palavras, guardadas em velhos frascos de cristal, esperavam pelos poetas e se ofereciam, loucas de vontade de ser escolhidas: elas rogavam aos poetas que lhe olhassem, as cheirassem, as tocassem, as provassem. Os poetas abriam os frascos, provavam palavras com o dedo e então lambiam os lábios ou fechavam a cara. Os poetas andavam em busca de palavras que não conheciam, e também buscavam palavras que conheciam e tinham perdido (Galeano, 2019, p. 19).

O caminho, na busca pelas palavras certas para iniciar uma pesquisa, é sinuoso. Neste trajeto, em meio a curvas, paradas e desvios, há espaço para muitos sentimentos, por vezes, contraditórios, mas que impulsionam a vontade arrebatadora de saber e de trilhar um caminho ainda desconhecido. A epígrafe escolhida reflete muito sobre como foi o meu início, pois uma nuvem de palavras pairava sobre mim, acompanhadas pelo mesmo desejo da casa das palavras do sonho de Helena: serem escolhidas para comporem o início desta escrita. Na rota do estudo e construção da dissertação, provei e senti muitas palavras, teorizações e conceitos para engendrará-los, cuidadosamente, em minha pesquisa.

Nestas primeiras palavras, escolho apresentar o percurso que trilhei como pesquisadora na construção desta dissertação. Assim, os próximos parágrafos têm o propósito de situar o leitor sobre os principais passos dessa pesquisa, que serão detalhados nos capítulos seguintes.

Esta dissertação integra uma investigação mais ampla, coordenada pela Profa. Elí Fabris (2021), *A produção de docências contemporâneas: a experiência coformativa entre professores e futuros professores em tempos de covid-19*, em que objetiva analisar as docências contemporâneas produzidas na interação entre professores e futuros professores, por meio de experiências coformativas, no contexto da pandemia de covid-19¹. Para isso, opera com o conceito teórico-metodológico de (de)formação, que implica um outro modo de fazer/pensar a pesquisa, no qual a formação e a deformação ocorrem juntas.

[...] o trocadilho (de)formação — ao mesmo tempo em que se pretende formadora, ela “deforma”. Trata-se de uma pesquisa que tem na crítica radical a sua premissa maior, isto é, ir às raízes, historicizar, escrutinar as relações de poder, buscar deslocamentos, pensar de outros modos, ver sob outros ângulos e perspectivas (Fabris, 2017, p. 9).

¹ A pandemia de covid-19, foi declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em março de 2020, com encerramento em maio de 2023. O Brasil contabilizou mais de 36 milhões de infectados, sendo que cerca de 693 mil vieram a óbito. Disponível em: brasilecola.uol.com.br/geografia/pandemia-de-covid-19.htm. Acesso em: 12 mar. 2025. Em São Leopoldo, município da região metropolitana de Porto Alegre/RS, onde desenvolvi esta pesquisa, os casos ultrapassaram a faixa de 51 mil infectados, sendo registrados 909 óbitos desde o início da pandemia. Um cenário nefasto, que assustou e trouxe insegurança a toda a população. Disponível em: ti.saude.rs.gov.br/covid19/. Acesso em: 12 mar. 2025.

Para isso, a pesquisa consolidou um espaço-tempo para a (de)formação, o Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC). Mas é possível a criação de um laboratório nas Ciências Humanas? O que seria um laboratório na área da Educação para a formação de professores?

O LABDOC é um espaço copartícipe de formação, no qual pesquisadores da universidade (alunos da graduação, mestrado, doutorado e/ou colaboradores da pesquisa) e pesquisadoras das escolas (professores, gestores e assessores da Secretaria Municipal de Educação (SMED), da cidade de São Leopoldo (SL), encontram-se para discutir, analisar, ampliar e estudar a respeito de suas ações e docências. O objetivo do LABDOC é se constituir em um *ethos* experimental, no qual experimentos e experiências são potencializados a partir das docências das professoras, que as colocam em análise. Contudo, por si só, ele não garante a (de)formação, este é um exercício de autoformação, que precisa ser realizado no coletivo e individualmente, em que cada participante precisa adotar uma postura ativa, em que todos se engajem “[...] em um trabalho comum sobre si e sobre o outro, com finalidades comuns” (Fabris; Sebastiany, 2022, p. 70). Nas palavras de Fabris (2024, p. 41):

O laboratório, por sua vez, permite a reflexão e convoca o exercício do pensamento acerca do que se faz, como se faz e porque se faz. Constitui-se como um espaço de experimentação, exploração, exame, estudo e pesquisa, que não fica apenas na leitura, mas assume a ação, a dimensão do saber-fazer da docência e do contato com os referenciais que nos ajudam a pensar de outras formas, para continuar compondo e criando novas teorizações e consequentes dimensões práticas [...].

Considerando os pressupostos desse modo de pensar-fazer pesquisa em Educação, bem como sua potência para aqueles que buscam mobilizar outras formas de compreender os processos pedagógicos, o LABDOC foi o *locus* desta dissertação. Os encontros ocorreram com Professoras Pesquisadoras² dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (PPAIEF)³ da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo (RME/SL) e os procedimentos teórico-metodológicos estão detalhados no Capítulo 4, onde explico o funcionamento do LABDOC e seus desdobramentos.

Saliento que o LABDOC se tornou profícuo para trabalhar com a temática da avaliação como a entendo — imersa — e em consonância com o que acredito e realizo em minha docência. Portanto, não seria produtivo apenas falar e trabalhar sobre avaliação separadamente da Educação, ensino e aprendizagem, isto é, das docências das PPAIEF. No LABDOC,

² Assumo o termo no gênero feminino porque todas as participantes do LABDOC – Anos Iniciais são mulheres.

³ Professoras regentes do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental.

consegui observar e obter um material mais abrangente, pois constituindo o processo educativo desenvolvido por elas e suas docências.

As ações pedagógicas avaliativas vão se engendrando a partir de regimes de verdade e de ênfases da cultura avaliativa que permeiam as políticas públicas, as normativas, as vivências formativas das professoras⁴ e, por conseguinte, suas docências. As ferramentas teórico-metodológicas de (de)formação, crítica radical, discurso e exercício de pensamento me permitem afirmar que a avaliação, nas docências das PPAIEF, é narrada e entendida por elas como “*contínua, permanente e da aprendizagem*”. Para elas, essa dimensão do processo educativo — a avaliação — se configura como uma aliada às suas práticas pedagógicas, pois, com os resultados obtidos nas avaliações, as PPAIEF podem direcionar sua ação na busca pela aprendizagem de seus alunos, os incluindo na zona de normalidade prevista para cada etapa.

Articulada à pesquisa mais ampla, o objetivo geral desta pesquisa foi identificar e analisar como as professoras pesquisadoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental se posicionam sobre a avaliação escolar e que sentidos a atribuem, em um Laboratório de Docências. Para isso, busquei responder ao seguinte problema de pesquisa: *de que forma as professoras pesquisadoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental se posicionam e atribuem sentidos à avaliação escolar em um Laboratório de Docências?*

Decorrentes desta pergunta mais ampla, desdobrei questionamentos mais específicos: *quais aspectos as professoras pesquisadoras privilegiam ao narrarem suas ações avaliativas? Como se posicionam frente aos experimentos vividos no LABDOC que envolvem avaliação escolar? Como a cultura avaliativa escolar se manifesta em suas docências? É possível verificar deslocamentos em seus modos de pensar a partir da formação em laboratório?*

Dividida em seis capítulos, apresento a organização desta dissertação.

No Capítulo 1, “Encontros e conexões com o tema”, compartilho minha trajetória e os fatores que me impulsionaram a desenvolver este estudo. Esse capítulo conta com uma seção, “Breve contextualização sobre os anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil”, em que desenvolvo um panorama introdutório sobre esta etapa da educação no país.

No Capítulo 2, “‘Ditos e escritos’ sobre a avaliação escolar: ‘montar, desmontar e remontar o já dito’”, exibo a revisão de literatura, elaborada por meio de buscas em plataformas digitais de teses, dissertações, artigos e trabalhos publicados. Dividida em três seções, a revisão de literatura foi crucial para poder delimitar o meu problema de pesquisa. Na primeira seção,

⁴ Utilizarei o gênero feminino por se tratar, predominantemente, de mulheres que atuam nesta etapa da Educação Básica.

“Pesquisas realizadas em programas de pós-graduação brasileiros”, aponto os dados das pesquisas realizadas em programas de pós-graduação do país. Na segunda seção, “Trabalhos apresentados na ANPEd nacional e na ANPEd Sul”, demonstro os trabalhos publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Na terceira seção, “Artigos publicados na revista Estudos em Avaliação Educacional”, trato de artigos publicados em um periódico de estudos sobre avaliação educacional.

No Capítulo 3, “Cultura avaliativa e avaliação”, abordo o conceito de cultura, destacando o modo como o entendo a partir de importantes estudiosos da temática. Para isso, divido-o em duas seções. Na primeira seção, “A cultura avaliativa escolar e suas ênfases”, exponho uma breve historicização da avaliação escolar, mostrando ênfases da cultura avaliativa em momentos históricos. Na segunda seção, “A avaliação escolar em sua dimensão ética”, discuto aspectos de uma avaliação ética no processo formativo.

No Capítulo 4, “Escolhas teórico-metodológicas: na busca por interrogar as evidências”, apresento o percurso teórico-metodológico desta pesquisa, detalhando os processos da investigação mais ampla e as escolhas específicas para esta dissertação. Esse capítulo está dividido em duas seções. Na primeira seção, “O LABDOC como lócus de pesquisa”, descrevo o contexto da pesquisa e o perfil das professoras pesquisadoras participantes. Na segunda seção, “Ferramentas teórico-metodológicas”, explico o caminho adotado para a análise do material empírico, bem como as ferramentas analíticas utilizadas.

No Capítulo 5, “As múltiplas nuances da avaliação: por uma outra cultura avaliativa” apresento as análises que realizei do material empírico. Utilizando os conceitos-ferramentas supracitados, operei sob o material, buscando problematizar os posicionamentos e os sentidos atribuídos à avaliação escolar pelas professoras participantes do LABDOC. Para isso, divido-o em duas seções. Na primeira seção, “A linguagem da aprendizagem e as estratégias para manter todos incluídos: a avaliação como medida e verificação”, identifico e problematizo os enunciados a partir do material produzido no questionário. Na segunda seção, “Complexidade da avaliação: modo de ser e estar docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, sigo com a análise, a partir dos experimentos e experiências desenvolvidas no LABDOC. Nas duas seções, as ferramentas teórico-metodológicas foram utilizadas para tencionar o modo como as professoras pesquisadoras significam a avaliação em suas docências.

No Capítulo 6, “Notas finais: caminhos para uma outra cultura avaliativa”, desenvolvo as considerações finais, sintetizando os argumentos que fui tecendo durante as análises. Além desta retomada, busco compor outros para inspirar atitudes docentes comprometidas com uma

avaliação escolar ética e justa, por meio da formação como (de)formação, possibilitando brechas na cultura avaliativa. Ademais, aponto possibilidades para futuras pesquisas, pois “se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer” (Foucault, 1995, p. 256).

Em síntese, defendo a partir dessa pesquisa a necessidade de “*uma outra cultura avaliativa, em que a avaliação escolar assuma sua dimensão ética, constitutiva do processo educativo e não apenas do domínio da qualificação, uma avaliação menos individualizante e performática, uma avaliação que é educativa*”. Na sequência deste documento, tentarei mostrar como cheguei a essa defesa.

1 ENCONTROS E CONEXÕES COM O TEMA

Como bem sabemos, o valor de qualquer experiência não é da ordem das dimensões nem das quantidades; o valor não está nem numa suposta grandiosidade dos gestos nem da quantidade de elementos materiais ou humanos envolvidos. O valor de uma experiência é, antes, uma função da transformação que a experiência acarreta naqueles que são por ela atravessados (Veiga-Neto, 2014, p. 9).

Escolho começar este primeiro capítulo abordando o valor da experiência. Para mim, viver o curso de mestrado em Educação se consolidou em uma experiência (trans)formadora. Ao longo desse percurso, cada desafio, descoberta e reflexão marcaram não apenas minha trajetória acadêmica, mas minha forma de conceber a pesquisa e a Educação. A experiência não se limita aos conteúdos estudados, mas é expressão das interações, das inquietações e da construção de conhecimento. Uma experiência é o resultado de um processo interativo entre pessoas, conhecimentos e o saber-fazer decorrente dela. O valor da experiência se manifesta na pessoa que me tornei ao desfrutar das oportunidades que vivi ao realizar a pesquisa, a qual (trans)formou meu modo de ser e agir. Desta forma, este capítulo busca compartilhar esse processo, evidenciando como as minhas experiências como aluna — desde a graduação —, e professora se entrelaçaram com o que desenvolvi neste trabalho.

Neste trajeto, considero fundamental destacar, nas palavras iniciais, a minha formação acadêmica e minhas experiências na docência. Durante os últimos dois anos da graduação em Pedagogia — que cursei na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), entre 2016 e 2022 — tive a oportunidade de atuar como bolsista de Iniciação Científica, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob orientação da Profa. Dra. Elí Fabris. As pesquisas que realizei enquanto bolsista estão relacionadas à temática das docências contemporâneas e, tal experiência de (trans)formação, despertou em mim o desejo de prosseguir minha trajetória acadêmica no âmbito da pós-graduação.

Em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), *Docências e modos de ser docente em tempos de pandemia de covid-19: ações possíveis e emergenciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental* — também pertencente à pesquisa mais abrangente da Profa. Elí Fabris (2021), pesquisei as docências e os modos de ser docente durante a pandemia de covid-19 a partir das narrativas das PPAIEF da RME/SL.

Ao desenvolver as análises da pesquisa do TCC, pude perceber algumas possibilidades e fragilidades dessas docências que emergiram no período da pandemia. Muitas das fragilidades já eram perceptíveis no ambiente escolar e emergiram durante o distanciamento social, como,

por exemplo, a avaliação (Sebastiany, 2022).

Como avaliar a distância? Como avaliar sem a certeza de que o aluno realmente aprendeu o conteúdo enviado, mas que, em muitos casos, não foi ensinado? Tais questionamentos compuseram o material empírico da pesquisa desenvolvida e suscitaram muitas inquietações. Entre elas, a concepção de ensino reduzida à aprendizagem, como uma relação de causa e efeito instantânea, pois a narrativa predominante expressou uma concepção de avaliação como mensuração dos resultados escolares dos estudantes (Sebastiany, 2022).

As professoras demonstraram suas inseguranças em avaliar sem terem certeza de que o aluno realizara sozinho as atividades e se realmente se apropriara do conteúdo enviado por elas. Isto é, se de fato houve aprendizagem (Sebastiany, 2022). Questiono: e antes da pandemia, essas certezas eram possíveis? Seria a avaliação apenas o ato de medir — atribuindo notas ou conceitos — e classificar os discentes? É possível prever e mensurar todos os processos (ensino, vivências, experiências, aprendizagens etc.) que ocorrem no encontro pedagógico entre docentes e alunos?

A avaliação escolar se traduz somente em um conjunto de ferramentas capazes de aferir o desempenho dos alunos? Seria possível colocar sob suspeita verdades que constituem o que as professoras entendem/significam por avaliação nos AIEF? Estes são alguns — dentre tantos outros — questionamentos que dão forma a esta dissertação.

Nas vivências escolares, enquanto aluna da Educação Básica, a avaliação era marcada como um procedimento de mensuração, de atribuição de notas e classificação individual. Tal concepção está atrelada à constituição da instituição escolar. Varela e Alvarez-Uría (1992) anunciam que a escola, inventada na modernidade, é uma maquinaria de governo da infância. As diversas engrenagens desta maquinaria, por meio “[...] de seus ensinamentos, de suas pedagogias, vai assumindo o lugar de reguladora das condutas” (Fabris, 1999, p. 70) e constituem o modelo escolar que se perpetua até a atualidade.

Em minhas experiências como estagiária, também presenciei situações em que a avaliação me interpelou, às quais fazem parte de uma cultura que denominarei de *cultura avaliativa escolar*⁵, apoiada em autores que discutem a temática. No segundo ano da graduação, em 2017, fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), minha primeira experiência na área.

No primeiro dia de observação na turma em que atuaria (terceiro ano do Ensino Fundamental), a professora desenvolvia um ditado. Estavam todos separados em fileiras

⁵ Detalharei este conceito no capítulo 3.1.

individuais, sobre a mesa, havia uma folha com cabeçalho, numerada até vinte. À medida que fui caminhando entre as fileiras, para observar o andamento da escrita das crianças, percebi que um menino desenhava círculos um ao lado do outro. Pensei sobre o sentido daquela prática do ditado⁶ para ele, já que não conhecia as letras do alfabeto ainda.

Será que haveria outras possibilidades de acompanhar o processo de alfabetização de uma turma, considerando o entendimento e a participação de todos? Existem possibilidades para não excluirmos uma parte dos estudantes de experimentarem a escrita como um processo de conhecimento do mundo, que oportunizassem trocas de saberes, diálogos, conhecimentos e, escrita desse mundo? Como tal prática despertaria no discente o desejo pelo conhecimento e pelo estudo? Será que foram realizadas outras formas de acompanhamento do processo de escrita desse aluno?

Desde então, repensar a avaliação nas instituições escolares me parece extremamente necessário. Encontrar brechas e frestas que permitam desconstruir (ou reconstruir) essa cultura avaliativa ainda presente na escola passou a frequentar meus pensamentos. Como pedagoga, desde a graduação, sempre me vi envolvida em pensar o planejamento das aulas e lá estava situada a avaliação, porém, quase sempre posicionada no final dos planos de aula.

Ao acompanhar minha orientadora, como bolsista de iniciação científica, percebia que ela, como professora da atividade acadêmica “Planejamento e Avaliação”, posicionava a avaliação junto ao planejamento, definindo-a durante o planejamento semestral. Estava sempre alerta, pois, em sua compreensão, o planejamento e a avaliação caminham juntos, como um par inseparável, apresentado e discutido no início das atividades e não no final, de forma episódica.

Mobilizar outros modos de pensar no território da avaliação escolar é o que me impulsionou no desenvolvimento desta pesquisa. Este território já vem sendo desbravado há muito tempo, tornando-se objeto de estudo de muitos pesquisadores e resultando em artigos, teses, dissertações, livros, entrevistas etc. Ao realizar uma busca rápida⁷ da expressão “avaliação escolar” no Google, o resultado gerou 118 milhões de entradas, enquanto “avaliação de desempenho” totalizou 142 milhões de dados.

Logo, o assunto é visto como vasto e variado, perpassando as diferentes perspectivas e legitimando muitas verdades. Além de pesquisas que problematizam a avaliação, há muitos estudos prescritivos, ou seja, com modos de avaliar em forma de modelos e manuais,

⁶ Poderíamos pensar que a professora talvez estivesse realizando algum diagnóstico, porém, havia outros alunos como este, alheios à ação da professora. Não sou contra o ditado, mas não como uma prática em si, sempre como complementação de outras ações mais contextualizadas e integradas ao processo de alfabetização.

⁷ Realizei a busca em 12 de março de 2025.

objetivando estabelecer “regras de conduta” (Foucault, 2017, p. 195).

Por conseguinte, a postura de suspeição frente às verdades deste campo é o modo como me desloquei pelos estudos que o compõem. Para isso, foi necessário “pensar de outro modo”, o que “[...] significa o exercício de (tentar) pensar por fora do que é dado e já foi pensado, não no sentido de ampliar seus limites, mas sim no sentido de não assumir as bases sobre as quais se assenta esse dado que já foi pensado e, dessa maneira, deixar o já pensado para trás” (Veiga-Neto; Lopes, 2010, p. 150). Nessa atitude, não se trata de negar as tradições, mas submetê-las também, à crítica e ao exercício do pensamento. É um exercício complexo, que exige uma postura crítica do pesquisador. Paraíso (2012, p. 25) argumenta que o exercício de se ocupar do já conhecido e produzido por outros, é necessário para “[...] modificar o dito e o feito sobre a educação” e, neste caso específico, sobre a avaliação escolar.

Vista como uma esperança para melhorar a educação, a avaliação assume um papel importante nos debates acerca da qualidade da educação. Parece haver um entendimento de que “um melhor sistema de exame, melhor sistema de ensino. Nada mais falso que esta proposição. O exame é um efeito das concepções sobre a aprendizagem, não o motor que transforma o ensino” (Díaz Barriga, 1999, p. 51) e a educação. Entendo que a avaliação funciona como uma construção para se adequar às concepções de Educação, Ensino, Aprendizagem que adotamos em nossas docências.

Apesar de a avaliação ser uma prática escolar muito pesquisada e problematizada, parece que sempre voltamos a novas invenções metodológicas sem mexer na cultura avaliativa, tanto nos cursos de formação de professores (inicial e continuada), quanto nos currículos escolares. Penso que uma questão está imbricada na outra; por isso, são importantes novas pesquisas que não olhem para a prática da avaliação de forma isolada — justamente por ela compor as docências e o processo educativo. Considero que pensar em outra cultura avaliativa pressupõe assumir outra cultura formativa.

Em minha compreensão, saber avaliar é mais do que ter um conjunto de técnicas e/ou ao final de cada plano, escrever que a avaliação será processual, qualitativa e colaborativa, mas seguir com a mesma cultura avaliativa, como medida de desempenho. A avaliação pode ser concebida como uma ferramenta que o professor aciona em suas docências para melhor desenvolver seu trabalho de ensinar e, conseqüentemente, melhorar o desempenho dos alunos. Mas ela pode ser também uma atitude que o professor incorpora no modo como conduz a sua docência para uma educação ética, inclusiva e democrática. Portanto, está amalgamada com o que cada docente entende e exerce como educação, ensino e aprendizagem, pois sua docência

será expressão dessa cultura formativa, que incorpora e vive.

A avaliação é uma prática pedagógica necessária no modelo educacional vigente. Na escola contemporânea, os professores não podem se eximir dessa responsabilidade, por ser necessário sistematizar nos pareceres descritivos o percurso do aluno no semestre, ou seja, é um aspecto incontornável do trabalho docente. Por isso, entender as tramas que a envolvem é essencial e necessário para se aproximar de uma prática mais justa e democrática com os estudantes.

Para finalizar essa introdução, considero importante indicar que, ao me posicionar pela redescoberta do Ensino (Biesta, 2020), me filio a uma concepção de Educação robusta como orientadora da proposta educativa. Como pesquisadora, após os estudos que realizei, entendo que o compromisso do professor deve ser com todo o processo educativo. Desta forma, alinho-me à Biesta (2020) ao compreender que a Educação possui três domínios de propósito: qualificação (conhecimentos, competências, disposições), socialização (tradições e formas de fazer e ser) e subjetivação (transformar o indivíduo como sujeito de sua própria vida). Ou seja, o objetivo da Educação não é que os alunos somente aprendam, “[...] senão que aprendam algo, aprendam por alguma razão e aprendam com alguém” (Paim, 2025, p. 135).

Conforme o autor, a Educação deve ser assumida como uma responsabilidade que se manifesta por meio de “[...] criar possibilidades existenciais através das quais os alunos possam encontrar sua liberdade, possam encontrar o ‘chamado’ a existir no mundo de uma forma adulta, como sujeito” (Biesta, 2020, p. 31). Essa responsabilidade da educação e dos professores envolve despertar no aluno o desejo de querer existir como sujeito no mundo, o que significa “[...] que nos engajamos com a questão de se o que desejamos é desejável, não apenas para nossas próprias vidas, mas também para as vidas que tentamos viver com os outros em um planeta que tem capacidade limitada para satisfazer todos os desejos projetados sobre ele” (Biesta, 2020, p. 26).

Neste sentido, ele propõe uma terceira via possível, em que “o Ensino é uma ação emancipatória, considerando os alunos como sujeitos. Dessa forma, ganha novo significado que é oposto ao de controle, ocupando um lugar diferente, em resposta ao impacto da lógica da aprendizagem na Educação” (Paim, 2025, p. 134). Tal concepção de Ensino como Educação se torna importante para pensar a avaliação escolar. Se consideramos a Educação/Ensino em seus três domínios, a avaliação também pode ocorrer em outras vias.

Por isso, desde o início desta dissertação, deixo claro meu posicionamento como alguém que reconhece a importância da avaliação, pois ela faz parte do movimento da vida escolar. No

entanto, o que desejo problematizar é o “imperativo da avaliação” que nos constitui na contemporaneidade. Ao tomarmos consciência de sua imposição de sentidos, expressa por “delírios avaliatórios”⁸, podemos nos resguardar de assumir essa dimensão perversa da avaliação, que, muitas vezes, induz ao cumprimento de normativas que não priorizam o aluno, mas sim as escalas e rankings de avaliação. Além disso, essas normativas são influenciadas pelas exigências das avaliações de larga escala. Nesse contexto, a aprovação nem sempre indica que o aluno aprendeu, mas sim que a professora atendeu aos critérios estabelecidos, os quais muitas vezes induzem à aprovação.

Esse é o desafio posto para mim e para cada professora: apropriar-me/nos de nossa docência e mantermos uma postura vigilante em relação às nossas concepções de Educação, Ensino e aos diversos elementos que constituem esse complexo processo de avaliação. Trata-se de um processo que exige refletir, junto com os alunos, sobre as aprendizagens e o ensino envolvidos nos processos de construção do conhecimento escolar no desenvolvimento de uma proposta educativa.

As múltiplas faces da avaliação são derivadas dos sentidos construídos em cada momento da proposta educativa que desenvolvemos. Por isso, ela pode adquirir nuances ou formas, como diagnóstica, de acompanhamento, de sistematização, de verificação, somativa, classificatória, investigativa, formativa, dialógica, contínua, processual e tantas outras. A avaliação é nuançada e, com isso, pode assumir essas e muitas outras formas. Isso se justifica, uma vez que os sentidos do que ensinamos e continuaremos criando para ensinar também são múltiplos e não estão definidos para sempre.

Na seção seguinte, faço uma breve contextualização sobre os AIEF, um exercício essencial, considerando que essa etapa é marcada por desafios e tensionamentos específicos que, frequentemente, se manifestam na ação das professoras que nela atuam. Por essa razão, posiciono esta seção no início da dissertação, permitindo que essas questões ressoem nas problematizações desenvolvidas ao longo do trabalho.

⁸ Termo criado por Veiga-Neto (2012) para expressar a excessiva proliferação de práticas avaliativas e a ênfase acentuada na avaliação no contemporâneo.

1.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL

A educação escolar, conforme o artigo 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), é composta por duas etapas principais: I - Educação Básica, que inclui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio; e, II - Educação Superior (Brasil, 1996). Até 2009, apenas o Ensino Fundamental era considerado obrigatório na educação nacional. Contudo, esta condição foi modificada pela Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que estendeu a obrigatoriedade da educação dos quatro aos 17 anos, ou seja, incluiu parte da Educação Infantil e o Ensino Médio (Brasil, 2009).

Para contextualizar a etapa da Educação Básica, que abrange a fase dos AIEF (foco desta pesquisa), escrevo esta seção. Afinal, compreendo que os desafios, dilemas e tensionamentos presentes nessa fase contribuem para a problematização e/ou justificam/endossam algumas escolhas avaliativas das professoras que nela atuam.

A etapa do Ensino Fundamental, conforme estabelecem a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN é um direito fundamental de todos e um dos pilares do desenvolvimento educacional brasileiro (Brasil, 1988; 1996). Abrangendo nove anos de escolaridade⁹, dos seis aos 14 anos, obrigatório e gratuito, o Ensino Fundamental visa assegurar uma formação básica comum que promova o desenvolvimento pleno do educando, como mencionado no artigo 205 da Constituição (Brasil, 1988).

O Ensino Fundamental é organizado em duas fases: anos iniciais do Ensino Fundamental (primeiro ao quinto) e anos finais do Ensino Fundamental (sexto ao nono). O currículo para esta etapa da educação brasileira tem como ponto de partida a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que deve ser complementada em cada sistema de ensino, conforme as especificidades regionais e sociais.

A LDBEN, por sua vez, aponta as diretrizes a serem seguidas:

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

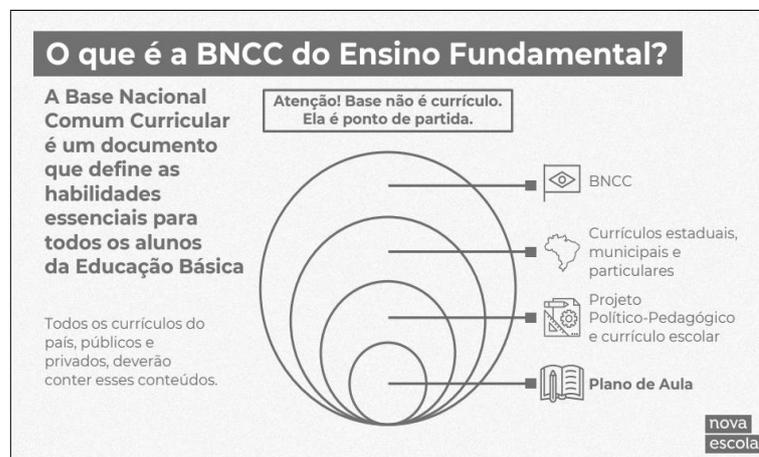
⁹ A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, dispõe sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória para crianças a partir de seis anos.

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais (Brasil, 1996, n.p).

Além da BNCC e da LDBEN, há outros documentos que também orientam o Ensino Fundamental, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, o Plano Nacional de Educação, os pareceres, as resoluções e as legislações de cada sistema de ensino.

Para compreender a organização do sistema educacional de cada município, é fundamental considerar o contexto macro que orienta esta estrutura, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1 - Contexto macro que orienta a estrutura curricular do Ensino Fundamental



Fonte: Disponível em: pt.slideshare.net/slideshow/novaescolacompetenciasbnccv01pdf/254280130. Acesso em: 12 mar. 2025

Isto é, há uma estrutura macro que organiza e define as habilidades essenciais que precisam ser contempladas em todos os currículos do país para todos os alunos da Educação Básica brasileira. Neste sentido, o município de São Leopoldo/RS — local onde ocorreu a pesquisa —, elaborou, em 2021, o Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo. Ele “[...] constitui-se como referência para o estabelecimento de princípios e de concepções que embasem/orientem os currículos escolares e produções administrativas correlatas, elaborados pelas instituições de ensino deste território” (São Leopoldo, 2021, p. 9).

Os princípios que orientaram a construção do Documento estão ancorados em três grandes eixos complementares: (1) Educação em Direitos Humanos; (2) Gestão Democrática; (3) Qualidade e Tecnologia. Em consonância ao contexto macro apresentado e

segundo a lógica de revisão e atualização da Base Nacional Comum Curricular e do Referencial Curricular Gaúcho, estima-se que a atualização deste documento ocorra

em cinco anos, amparando os documentos escolares, como Projeto Político Pedagógico e Regimento (São Leopoldo, 2021, p. 10).

Na seção 5.2, esse Documento orienta sobre a etapa do Ensino Fundamental, destacando que a aprovação e a permanência escolar são os principais focos do trabalho pedagógico. Ao citar as competências gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes conforme a BNCC, o município de São Leopoldo/RS indica que a educação por meio da pesquisa surge como uma metodologia alinhada aos princípios e concepções que fundamentam o trabalho no Ensino Fundamental.

Conforme a BNCC, a primeira fase do Ensino Fundamental deve valorizar situações lúdicas de aprendizagem, articulando as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Nessa articulação, o Documento indica que é necessário prever a progressiva sistematização dessas experiências, mas também o desenvolvimento de novas formas de relação com o mundo pelos alunos “[...] em uma atitude ativa na construção de conhecimentos” (Brasil, 2017, p. 58).

A articulação mencionada pelo Documento se faz necessária, uma vez que os alunos dos AIEF não deixam de ser crianças e precisam ter seu direito de brincar e viver suas infâncias garantidos. Segundo Costa (2024, p. 134),

[...] observa-se na prática docente dos educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental uma constante negação da infância, da criança e do brincar. Essa negação encontra-se presente nas divergências entre a compreensão das especificidades da infância e do brincar, realidades próprias das crianças, com as cobranças sobre o agora aluno.

Essas cobranças se assentam na busca pelo desenvolvimento de habilidades e competências descritos nas legislações, como a BNCC, que acabam gerando uma “[...] privação, diminuição e negação do ser criança dentro dos espaços das instituições de Ensino Fundamental” (Costa, 2024, p. 135). Em muitos contextos, na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, há uma ruptura. Mudanças de muitas ordens passam a fazer parte do cotidiano das crianças: a organização das salas, os tempos/espacos para viver a vida escolar e as aprendizagens, as relações que se estabelecem, os novos objetos introduzidos no ambiente da sala e na vida dos alunos. Ademais, outras formas de regular e limitar os corpos dos estudantes são introduzidas, as quais se diferenciam em muitos aspectos das experiências da escola infantil. Por conseguinte,

[...] as cobranças e pressões para a consolidação da leitura e da escrita, fazem com que as crianças ao adentrarem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sofram com toda

a imposição de um ideal de aprendizagem e desenvolvimento, de comportamento e de sucesso (Costa, 2024, p. 135).

Esse ponto pode ser identificado como uma tensão para os AIEF: o de assegurar o direito das crianças de viver um processo educativo lúdico, por meio de brincadeiras e uma ação ativa dos estudantes. Um dos impasses que podem dificultar essa necessidade está nos sistemas de avaliação e monitoramento que cada vez se ampliam e diversificam no cotidiano escolar dos AIEF, demandando dos professores e escolas um ritmo acelerado para “dar conta” do currículo. Além disso, em algumas concepções dos docentes dos AIEF, a alfabetização e a brincadeira são coisas opostas, o que também prejudica aliar ambas as coisas em uma proposta educativa significativa para as crianças.

Piccoli e Camini (2012, p. 40) propõem duas questões fundamentais para a reflexão:

será aceitável que uma criança que frequentou regularmente o primeiro ano do Ensino Fundamental progrida ao ano seguinte com as mesmas ou com semelhantes hipóteses de escrita do início do ano? [...] Será que estamos potencializando de fato esse ciclo de alfabetização proposto pelo MEC [Ministério da Educação] ao gastar um precioso ano com um trabalho pouco efetivo na aprendizagem da leitura e da escrita?

Longe de defender o retorno da antiga estrutura da primeira série ou de transformar o primeiro ano do Ensino Fundamental em uma etapa preparatória para a alfabetização, as autoras propõem algumas mudanças no espaço e no currículo do Ensino Fundamental para acolher as crianças de seis anos “[...] ampliando as aprendizagens em relação à cultura escrita em que elas já estão mais ou menos inseridas — dependendo do meio em que vivem” (Piccoli; Camini, 2012, p. 40).

Nos dois primeiros anos dos anos iniciais, a BNCC normatiza que a ação dos professores deve ter como foco a alfabetização, garantindo variadas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética, integrando esse aprendizado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita, além de inseri-los em práticas diversificadas de letramento. Sobre a continuidade dessa fase:

[...] a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente (Brasil, 2017, p. 59).

Antes da implementação da BNCC, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa criado pelo MEC, em 2012, assegurava que os três primeiros AIEF (o chamado ciclo de alfabetização) fossem dedicados à consolidação da alfabetização. Criado em alinhamento com o Plano Nacional de Educação (2014-2024), o PNAIC atendia à Meta 5 desse plano, que estabelece a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, o final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Assim, os três primeiros AIEF eram considerados um bloco pedagógico, conforme a Resolução nº 7:

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (Brasil, 2010, p. 7).

Porém, como já mencionei, com a BNCC, o ciclo de alfabetização foi antecipado para o segundo ano do Ensino Fundamental, reduzindo um ano do bloco pedagógico previsto nas legislações anteriores. Conforme o BNCC, no terceiro ano do Ensino Fundamental, o processo continua, mas com foco na ortografia. Tal normativa gera controvérsias e muitas tensões no ambiente escolar.

Sobre o ciclo sem possibilidade de interrupção, embora muitas professoras entendam a orientação como um ganho para essa fase, algumas acabam confundindo a não retenção com não avaliação, em que não é necessário avaliar o processo do aluno, visto que ele não poderá ser reprovado. Essa problemática apresenta grande risco ao ciclo, que envolve o “[...] afrouxamento dos objetivos pedagógicos a serem atingidos ao longo de cada um dos anos e o do esmorecimento dos critérios de avaliação” (Piccoli; Camini, 2012, p. 42). Isto é, há uma flexibilização do processo avaliativo visto que a aprovação está garantida.

O dilema da reprovação e aprovação gera entendimentos conflituosos sobre o processo formativo dos alunos. Partilho do entendimento de que “se a reprovação é condenada pelos danos que pode causar às crianças, outros tantos prejuízos podem ser provocados pela aprovação sem aprendizagem” (Piccoli; Camini, 2012, p. 42). Por isso, concordo com as autoras que o debate sobre retenção ou aprovação é secundário enquanto o ensino e a aprendizagem não forem o foco principal dos sistemas de ensino. O compromisso com um ensino de qualidade deve ser, acima de tudo, orientador do trabalho de cada professor dos AIEF.

Importante destacar que as ações nacionais acerca da alfabetização ocorreram, também, “a partir da elaboração de diferentes avaliações de larga escala sobre o nível de alfabetização

no Brasil”, às quais “considerando os resultados insatisfatórios de tais ações, amplia-se a preocupação com a alfabetização no cenário brasileiro, bem como a proposição de políticas públicas com vistas a alterá-lo” (Brasil, 2015, p. 12).

Continuando nosso percurso, que não segue uma linearidade ou regra *a priori*, em maio de 2024, o Brasil divulgou o 1º Relatório de Resultados do Indicador Criança Alfabetizada¹⁰ (resultado de avaliações aplicadas pelos estados brasileiros, em 2023). Nele, mostra que 56% das crianças brasileiras das redes públicas alcançaram o patamar de alfabetização definido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para o segundo ano do Ensino Fundamental.

A partir disso, o MEC anunciou que, nos próximos anos, haverá uma avaliação censitária de todas as crianças brasileiras que estão no segundo ano do Ensino Fundamental. Tal avaliação faz parte do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, uma política do MEC, criada em 2023, para assegurar que todas as crianças brasileiras estejam alfabetizadas até o final do segundo ano do Ensino Fundamental e recuperar as aprendizagens das crianças de terceiro, quarto e quinto anos do Ensino Fundamental afetadas pela pandemia.

Com este resultado e todas as estratégias criadas para a consolidação da alfabetização, é nítido que ela também pode ser considerada uma tensão dessa fase da etapa do Ensino Fundamental. Metas, políticas, formação continuada, parâmetros e sistemas de avaliação são criados para tentar minimizar a problemática que esse processo de aprendizagem provoca nos alunos brasileiros. Piccoli e Camini (2012, p. 140) argumentam que “esse leque de ações não pode ser visto de forma isolada. São ações governamentais estratégicas, atreladas a uma concepção que, agora, relaciona alfabetização e escola de modo diferente de outros tempos”.

Diante dos desafios e das tensões que permeiam a fase dos AIEF, evidencio a complexidade dessa etapa educacional, marcada pela necessidade de articular o direito à infância e ao brincar com as demandas curriculares. Embora a BNCC, políticas de alfabetização e resultados de avaliações em larga escala busquem nortear práticas pedagógicas e promover avanços na alfabetização, há um descompasso entre as políticas públicas e a realidade vivenciada nas escolas brasileiras. A antecipação da alfabetização para o segundo ano do Ensino Fundamental, conforme a BNCC, e a crescente pressão por bons resultados em avaliações externas exemplificam os dilemas enfrentados por professores e alunos, muitas vezes, em detrimento de uma experiência educativa mais democrática e significativa.

¹⁰ Disponível em: gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/maio/brasil-atinge-patamar-de-56-de-criancas-alfabetizadas. Acesso em: 12 mar. 2025.

Após essa breve contextualização da etapa, no próximo capítulo, apresento a revisão de literatura, visando complexificar a problematização da pesquisa e, destacando, os principais estudos que contribuem para isso.

2 “DITOS E ESCRITOS” SOBRE A AVALIAÇÃO ESCOLAR: “MONTAR, DESMONTAR E REMONTAR O JÁ DITO”¹¹

Necessitamos interrogar o legado deixado por outros que nos antecederam e nos deixaram seus ditos e escritos. Isso tudo porque estamos preocupados com o “aqui” e o “agora”, com o nosso tempo presente, e porque queremos produzir outros sentidos para a educação e o currículo (Paraíso, 2012, p. 35).

Na busca de compreender e mapear os ditos e escritos sobre a avaliação escolar, desenvolvo essa revisão de literatura. Paraíso (2012), ao delinear alguns procedimentos investigativos que devem ser considerados ao fazer uma pesquisa, salienta que devemos *montar* um mapa sobre o que já foi dito sobre o nosso objeto, buscando *desmontar* os ditos e escritos, sintetizando e separando os significados que serão interrogados, questionados, desconstruídos e ressignificados. Por fim, cabe-nos *remontar* de outro modo tudo que desmontamos, para ser possível delimitar o território de onde partimos para investigar.

O primeiro movimento da revisão de literatura foi pesquisar o descritor “avaliação escolar”, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a qual reúne teses e dissertações desenvolvidas no Brasil. O resultado da busca ultrapassou 21 mil pesquisas que abordam a temática, mostrando o quanto esse tema é pesquisado nacionalmente. No intuito de refinar a busca, selecionei outros descritores e defini um recorte temporal.

Utilizei, portanto, os descritores “práticas avaliativas” *and* “Ensino Fundamental” e o recorte temporal de 2018 a 2022, com os quais obtive 46 resultados. O recorte temporal foi de cinco anos, tendo em vista a quantidade de pesquisas e artigos sobre o tema da avaliação e por considerar que a implantação da BNCC ocorreu em dezembro de 2017. A BNCC é um documento normativo com o qual todas as instituições escolares precisam buscar alinhamento para os seus currículos e carrega consigo significados e verdades sobre os processos que envolvem a docência e, conseqüentemente, também a avaliação escolar (Brasil, 2017).

A seguir, apresento esses resultados¹², classificados por grupos temáticos pesquisados e criados com a análise das recorrências entre as temáticas. O mapeamento representado na Tabela 1 foi realizado a partir da leitura dos resumos desses 46 trabalhos. Após a leitura inicial, pude fazer a divisão¹³ e selecionar aqueles que se aproximam do meu objeto de pesquisa.

¹¹ O título está entre aspas por ser uma citação direta de Paraíso (2012, p. 35).

¹² Realizei a busca em agosto de 2023.

¹³ Compreendo que essa divisão em grupos temáticos é necessária para uma organização didática da revisão de literatura, porém entendo que algumas pesquisas se enquadram em mais de um grupo.

Tabela 1 - Pesquisas encontradas na BDTD

DESCRITORES: “PRÁTICAS AVALIATIVAS” AND “ENSINO FUNDAMENTAL”		
Grupos temáticos pesquisados	dissertações	teses
Práticas avaliativas em determinada área do conhecimento	16	3
Práticas avaliativas no contexto da inclusão	5	0
Práticas avaliativas por etapa da Educação Básica	12	1
Avaliações em larga escala	1	1
Gestão e currículo	3	0
Total	37	5
		42 ¹⁴

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Selecionei seis dissertações para comporem a próxima seção, conforme a aproximação com o meu objeto de pesquisa. Busquei, nestes trabalhos, identificar quais os regimes de verdade (Foucault, 1996) permeiam a temática e quais as lacunas, dissonâncias e possibilidades de avanço podem ser observadas nas pesquisas.

Em uma análise preliminar, lendo o resumo dos 42 trabalhos, sobressaiu-se um número de investigações que abordam a ação dos professores, sujeitos da pesquisa, como aqueles que conduzem suas ações avaliativas a partir de uma abordagem tradicional e distante de uma perspectiva “emancipatória” e “formativa”, defendida pelos pesquisadores como a mais produtiva. Porém, algumas pesquisas salientam que, apesar dessa inclinação, existem movimentos de distanciamento e escape, na contramão de uma concepção instaurada.

Os pesquisadores também descrevem as dissonâncias entre as ações e as concepções dos professores. Nas ações pedagógicas, estão presentes avaliações marcadas pela concepção do exame, da classificação e medição de resultados. Em contrapartida, nas enunciações dos professores, é perceptível que eles entendam como excludente esse modo de avaliar e defendam uma avaliação processual e formativa junto aos alunos — a qual está na ordem do discurso escolar.

Além disso, abordarei os seis trabalhos selecionados, nos quais realizei uma leitura crítica, para compreender os argumentos, evidências e conclusões de cada um, delimitando o território de onde parto para investigar.

¹⁴ O total foi menor por haver quatro resultados de pesquisas repetidas na BDTD.

2.1 PESQUISAS REALIZADAS EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIROS

Realizo a escrita desta seção a partir da referida pesquisa na BDTD, com base nos mesmos descritores utilizados anteriormente. No Quadro 1, sumário algumas informações das pesquisas selecionadas.

Quadro 1 - Pesquisas selecionadas na BDTD

ANO	AUTORIA	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	UNIVERSIDADE
2018	Hayla Torrezan	Desdobramentos do SARESP [Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo] na prática docente: percepções de professores e coordenadores pedagógicos de escolas estaduais paulistas	SARESP; avaliação externa; avaliação em larga escala; prática docente.	Universidade Estadual Paulista
	Natalia Batista	A (des)articulação entre aprendizagem, avaliação e ensino: experiências de professoras no terceiro ano do Ensino Fundamental	avaliação; avaliação formativa; relação aprendizagens-avaliação-ensino.	Universidade Federal de Uberlândia
	Priscila Magalhães	As artes de fazer da avaliação fabricadas no cotidiano escolar: um olhar para as táticas avaliativas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental	avaliação da aprendizagem; táticas avaliativas; cotidiano; políticas avaliativas; contextos.	Universidade Federal de Pernambuco
2019	Daiana Bach	Práticas pedagógicas: a construção da compreensão sobre o ensino	prática pedagógica; compreensão de ensino; anos iniciais do Ensino Fundamental.	Universidade Estadual de Ponta Grossa
	Julia Reis	(Des)caminhos para pensar avaliação e inclusão escolar no projeto de enfrentamento à distorção idade-série Trajetórias Criativas: o espaço do etcetera	avaliação escolar; distorção idade-série; inclusão; Projeto Trajetórias Criativas.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
2021	Camilli Barros	Entre o prescrito e o efetivamente praticado: um estudo da avaliação para as aprendizagens e dos registros no bloco inicial de alfabetização	educação; avaliação; alfabetização e letramento; Bloco Inicial de Alfabetização - BIA; concepções docentes/coordenação pedagógica.	Universidade de Brasília

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As seis dissertações selecionadas são de natureza qualitativa e utilizaram para produção de dados entrevistas, grupos focais, observações e questionários. Algumas mesclam duas ou três destas metodologias. Apenas dois trabalhos (Magalhães, 2018; Reis, 2019) utilizam a perspectiva pós-estruturalista como lente teórica-metodológica. Magalhães (2018) dialoga com

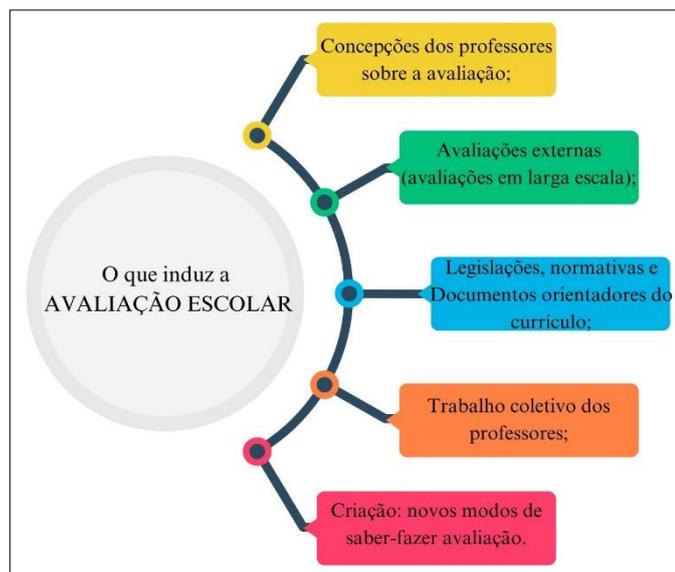
o filósofo Michel Certeau para problematizar a vida cotidiana e as táticas avaliativas das professoras. Reis (2019), a partir dos Estudos Foucaultianos e Estudos Culturais, desenvolve a sua problemática buscando compreender a ação biopolítica em um projeto de distorção idade/ano.

Com base nessa informação, é possível destacar a característica inédita da dissertação, uma vez que, no período de análise e na plataforma selecionada, não foi identificada nenhuma pesquisa em um Laboratório de Docências, como esta investigação.

Saliento que a seleção das pesquisas foi realizada, pensando na complementariedade que elas dispõem entre si no que se refere à avaliação escolar nos AIEF. Como é possível visualizar pelo título e pelas palavras-chave, nem todos versam sobre a avaliação nessa etapa da educação básica, porém, ao realizar uma leitura mais aprofundada, essas pesquisas “conversam” entre si. Além disso, apresentam um panorama importante a respeito da avaliação escolar, pois nele estão imbricadas, concepções e práticas de professores, as diferentes avaliações externas e legislações nacionais, estaduais e municipais que veiculam normativas a respeito da avaliação e conduzem/produzem modos de avaliar, os quais estão presentes nas escolas e nas ações pedagógicas das professoras.

Como chave de leitura, busquei identificar nesses trabalhos os aspectos que induzem as ações avaliativas desenvolvidas nas escolas e a concepção das professoras sobre avaliação, conforme apresento na Figura 2.

Figura 2 - Aspectos que induzem a avaliação escolar conforme as pesquisas selecionadas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A Figura 2 tem o intuito de tornar visível alguns aspectos que induzem a avaliação escolar, os quais estão descritos nas pesquisas selecionadas para essa revisão de literatura. Para ampliar seus significados, nos parágrafos a seguir, abordo cada um desses aspectos, estabelecendo relações com as pesquisas.

As concepções que os professores têm sobre a avaliação, adquiridas a partir de suas experiências escolares enquanto discentes e experiências profissionais na formação inicial e continuada, aparecem como crenças e visões sobre o propósito da avaliação e marcam como a conduzem. Barros (2021, p. 183) afirma que, ao longo de sua pesquisa, foi possível identificar essas influências e identifica a necessidade de “[...] investir mais na formação docente, principalmente no tocante à avaliação nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, para ser possível ampliar os significados e os modos de pensar e desenvolver as ações avaliativas.

Além disso, o papel que as avaliações em larga escala estão desempenhando nas políticas e ações pedagógicas, bem como na seleção e organização dos conteúdos curriculares, se fortalece na lógica contemporânea. Isso impacta diretamente nas ações avaliativas dos professores,

[...] nesse processo de controle sob a seleção e organização dos conteúdos curriculares, vislumbra-se que o ensinar, o aprender e a formação discente, se esvaziam de sentidos, já que a aprendizagem e o ensino passam a ser determinados pelo contexto de influência reverberado nas diretrizes macro de avaliação (Magalhães, 2018, p. 59).

A influência das avaliações standardizadas nos currículos e nas práticas escolares vem ganhando maior proporção na lógica competitiva da nossa sociedade. Torrezan (2018), ao analisar as repercussões de um sistema de avaliação de São Paulo/SP na prática docente, também enfatiza que tal sistema se converte em indutor do currículo da escola, delimitando e padronizando o ensino e, com isso, a avaliação. As pesquisas de Batista (2018) e Torrezan (2018) indicam que as avaliações externas em larga escala, consideradas recurso para o controle da qualidade da educação, delineiam o trabalho docente nas escolas, visto que os resultados obtidos nessas avaliações impactam diretamente no funcionamento dessas instituições e no trabalho dos professores.

Não obstante, Magalhães (2018) e Bach (2019) afirmam que existe, nessa relação, entre o prescrito e o vivido, movimentos de deslocamento e rupturas. Isto é, os professores não são meros aplicadores das políticas curriculares e avaliativas, “[...] tais profissionais ‘fabricam’ táticas astuciosas de escape e silenciamento das estratégias pensadas nas instâncias macropolíticas” (Magalhães, 2018, p. 38).

Em consonância com esse aspecto, aparecem as legislações, normativas e documentos orientadores do currículo que definem as diretrizes oficiais e orientam a educação brasileira. Reis (2019) aponta as marcas que tais documentos imprimem sobre a avaliação escolar, colocando em circulação concepções e prescrevendo forma às práticas avaliativas. O percurso histórico realizado pela autora, a partir da análise de documentos que regulamentam a educação, mostrou

[...] uma avaliação escolar, de herança jesuíta, pautada em mecanismos de controle a serviço da disputa e do triunfo, que, a partir do processo de modernização pedagógica, se desloca de forma a se tornar uma das principais estratégias para manter todos incluídos na maquinaria escolar (Reis, 2019, p. 53).

Desta forma, o quarto ponto da Figura 1 se mostra importante, pois o trabalho coletivo entre os professores desempenha um papel significativo na definição das práticas de avaliação desenvolvidas nas escolas. Quando os docentes colaboram e refletem juntos sobre a avaliação, as ações tendem a ser mais adequadas às necessidades dos alunos e ao contexto escolar. Barros (2021, p. 126) aponta para a “[...] importância do planejamento coletivo para que os aspectos avaliativos sejam coerentes com os percursos de aprendizagem dos sujeitos”.

E, por fim, em relação ao quinto ponto indicado pela Figura 1, a criação e os novos modos de saber-fazer a avaliação, Magalhães (2018, p. 153) afirma que “[...] os professores cotidianamente reinventam e criam a avaliação [...]” nas escolas, conforme vivem a fluidez do cotidiano das instituições.

Enquanto pesquisadora, entendo que tais modos de saber-fazer a avaliação precisam ser legitimados e compartilhados para poderem inspirar e dar origem a novas e diferentes ações em outros contextos. Penso que os processos de criação dos professores também estão diretamente ligados à disposição do coletivo docente para pensar e traduzir as normativas e ações individuais.

Elucidar esses cinco aspectos provenientes dos trabalhos selecionados demonstra a complexidade que emerge da avaliação escolar e das ações realizadas pelos docentes. Demonstra, inclusive, o quanto esse campo é fértil e necessário ser pesquisado.

Por fim, realizei uma busca no Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos, coleção da Escola das Humanidades, com os descritores e o recorte temporal previamente definidos, mas não encontrei nenhuma pesquisa. Diante disso, ampliei o período de busca para 2018 a 2025 e tornei os descritores mais abrangentes, utilizando “práticas avaliativas”, “avaliação escolar” e “avaliação”. Com essa ampliação, obtive 49 resultados.

Após a leitura dos títulos, identifiquei que apenas oito trabalhos abordavam a avaliação em diferentes dimensões: gestão educacional, avaliação docente, avaliação no ensino médio, avaliação em larga escala e avaliação na Educação Básica. Este último estudo objetivou analisar pontos passíveis de melhoria da avaliação diagnóstica, contribuindo para que ela se realize na perspectiva de uma avaliação formativa.

Assis (2020) realizou sua pesquisa em uma escola privada da Rede Jesuíta de Educação com assessores pedagógicos de primeiro ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio. Como resultados, a autora relata que a dimensão formativa continua distante do que é desenvolvido como avaliação diagnóstica na escola.

Esta primeira busca da revisão de literatura foi um exercício importante para adentrar o campo da avaliação escolar, nas pesquisas realizadas em programas de pós-graduação do Brasil, e perceber a sua complexidade. Conforme realizava a leitura dos trabalhos, busquei inspiração para criar a minha trajetória de pesquisa, percorrendo caminhos diferentes dos já trilhados.

O primeiro ponto no qual minha pesquisa se diferencia das demais é a perspectiva teórica, pois a maioria dos trabalhos se insere em um referencial teórico crítico e eu me proponho a usar lentes pós-estruturalistas. Em segundo lugar, o *lócus* de pesquisa é considerado inédito, pois não encontrei trabalhos realizados em Laboratórios de Docências. Também percebo uma lacuna nas pesquisas sobre avaliação nos AIEF no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, do qual faço parte. Isso reforça a relevância deste estudo e a necessidade de aprofundar essa temática. Por tais razões, entendo que minha pesquisa pode lançar novos olhares, modos de pensar e (talvez) de desenvolver a avaliação escolar nos AIEF.

Na próxima seção, darei continuidade à revisão da literatura, concentrando-me em pesquisas apresentadas na ANPEd.

2.2 TRABALHOS APRESENTADOS NA ANPEd NACIONAL E NA ANPEd SUL

Realizei uma segunda busca no repositório de trabalhos da ANPEd. Este movimento foi importante, considerada a relevância da entidade que reúne Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação brasileiros, professores e estudantes vinculados a tais programas e demais pesquisadores da área. A finalidade da entidade é o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, nos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social¹⁵.

¹⁵ Disponível em: anped.org.br/sobre-anped. Acesso em: 12 mar. 2025.

Recorrendo ao mesmo recorte temporal (2018-2022), realizei a busca nos Anais de Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd. Desta forma, encontrei as reuniões de 2019¹⁶ e 2021¹⁷. Realizei a leitura dos títulos dos trabalhos do Grupo de Trabalho (GT)10 - Alfabetização, Leitura e Escrita; do GT12 - Currículo; e, do GT13 - Ensino Fundamental, procurando por estudos que abordassem a avaliação escolar.

Apresento, no Quadro 2, os seis trabalhos que selecionei.

Quadro 2 - Trabalhos selecionados na ANPEd (2019; 2021)

ANO	GT	AUTORIA	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	UNIVERSIDADE
2019	10	Vânia Perfeito; Graciely Soares	A organização do trabalho pedagógico: o olhar das docentes face à apropriação da leitura e da escrita no bloco inicial de alfabetização	organização do trabalho pedagógico; alfabetização; letramento; livro didático	Universidade de Brasília
	13	Vera Santos; Andrea Fetzner	As políticas educacionais de viés neoliberal e os posicionamentos docentes frente a elas	política curricular; prática docente; ciclo de alfabetização	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
		Andréa da Silva; Claudia Fernandes	Avaliação externa na Educação Básica: do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica à Base Nacional Comum Curricular	avaliação externa; Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; Base Nacional Comum Curricular.	
2021	12	Viviane Tibães	Política de avaliação e projetos de correção de fluxo na rede do município do Rio de Janeiro	fracasso escolar; políticas de avaliação e de correção de fluxo; reprovação; distorção idade/ano de escolaridade; atuação em políticas educacionais.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
	13	Andréa Tubbs; Giselle Villa	Provas padronizadas bimestrais no município do Rio de Janeiro: relatos docentes 10 anos depois de sua implementação	avaliação (para) as aprendizagens; provas bimestrais padronizadas; política de avaliação.	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

¹⁶A 39ª Reunião Nacional da ANPEd teve como tema “Educação pública e pesquisa: ataques, lutas e resistências”. O evento ocorreu entre 20 e 24 de outubro de 2019, na Universidade Federal Fluminense - campus Gragoatá (Niterói/RJ).

¹⁷A 40ª Reunião Nacional da ANPEd teve como tema “Educação como prática de liberdade: cartas da Amazônia para o mundo!”. O evento ocorreu entre 17 e 22 de outubro de 2021, virtualmente, em decorrência da pandemia de covid-19, na Universidade Federal do Pará, em parceria com o Fórum Sul de Programas de Pós-Graduação em Educação - Norte.

21	13	Luiza Peralta	Reflexões sobre a avaliação nas aulas de Matemática, nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal do Rio de Janeiro	avaliação formativa; ensino de Matemática; pesquisa participativa.	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
----	----	---------------	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Dos seis trabalhos encontrados, cinco foram produzidos em universidades do Rio de Janeiro (RJ): quatro na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e um na Universidade Estadual do Rio de Janeiro; e, um na Universidade de Brasília. É importante salientar que a UNIRIO abriga o Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo (GEPAC), coordenado pela Profa. Dra. Andréa Fetzner e pela Profa. Dra. Claudia Fernandes, e conta com vasta produção de artigos e livros na área da Avaliação Escolar em seus mais de 10 anos de história.

Após a leitura dos resumos dos trabalhos, os dividi em dois grupos temáticos, a partir das aproximações estabelecidas entre eles: (1) *reflexões docentes sobre as práticas avaliativas*; (2) *avaliações em larga escala e políticas educacionais*.

O grupo temático *reflexões docentes sobre as práticas avaliativas* engloba os trabalhos de Perfeito e Soares (2019), Santos e Fetzner (2019), Tubbs e Villa (2021) e Peralta (2021). De natureza qualitativa, os quatro estudos recorrem a metodologias que envolvem entrevistas, observações participantes, análise de projetos e planejamentos, pesquisa-ação e pesquisa participante. Além disso, utilizam a perspectiva crítica como lente teórico-metodológica, reafirmando que as lentes pós-estruturalistas são pouco utilizadas para analisar o tema da avaliação escolar.

Santos e Fetzner (2019) investigam a relação que professoras alfabetizadoras mantêm com as orientações da política educacional governamental, de cuja elaboração não participaram. O trabalho expõe as tensões causadas entre a relação dessas orientações que chegam às escolas e os contextos das práticas das professoras. Em uma abordagem analítica semelhante, Tubbs e Villa (2021) pesquisam o modo como uma política educacional de avaliação interfere nas práticas avaliativas das professoras.

Os dois trabalhos, derivados de pesquisas mais amplas, apresentam discussões que englobam as concepções e significações de professoras a respeito de políticas educacionais impostas e de que forma tais políticas afetam suas práticas cotidianas. Entre os resultados, apontam tensões que emergem dessa relação que impacta na autoria docente e salientam a necessidade da participação docente na elaboração de propostas educacionais. Além disso, tais

trabalhos enaltecem o debate acerca do apostilamento na educação básica, que vem ganhando força nos últimos tempos e, na maioria das vezes, limitando o exercício da docência.

Na região metropolitana de Porto Alegre/RS, onde está situada a cidade do contexto desta pesquisa, alguns municípios, como Viamão/RS, Cachoeirinha/RS, Sapucaia/RS e Esteio/RS, já aderiram a sistemas de ensino estruturado (do Instituto Alfa e Beto e do Instituto Raiar, por exemplo). Esse dado mostra o avanço do setor privado sobre a educação pública, com ênfase no resultado de provas estandardizadas e homogeneização do ensino. Esse é um modo de ver a educação que não considera a diversidade nos modos de aprender, de ensinar, de ver e se relacionar com o mundo e “[...] retira das escolas e do professorado o controle sobre o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado” (Hypólito, 2019, p. 194).

Perfeito e Soares (2019) analisam como professoras alfabetizadoras organizam o trabalho pedagógico no bloco inicial de alfabetização. Apesar de não ser o foco do trabalho, a avaliação aparece em vários momentos do texto, sendo entendida como um elemento estruturante da organização das aulas. As professoras participantes indicam que utilizam os testes da psicogênese e as leituras diárias dos alunos como práticas avaliativas essenciais para a tomada de decisão do trabalho pedagógico, em que identificam com quais estudantes precisam retomar conceitos e quem consegue ir adiante.

Peralta (2021), por sua vez, investiga os processos de avaliação formativa nas aulas de Matemática dos AIEF. A autora indica que, no contexto pesquisado, a avaliação formativa é um desafio para as professoras e ainda não acontece. Um dos argumentos para essa constatação é a formação deficitária para o ensino da Matemática, dificultando a reflexão e reelaboração das práticas das professoras. Outro ponto interessante deste trabalho, que deriva da dissertação de mestrado da autora, é a metodologia, ao realizar uma pesquisa *com* a escola, ou seja, uma pesquisa participante. Isso indica a importância desse modo de fazer pesquisa para a relação e diálogo entre a universidade e a escola, apesar de considerá-la frágil.

O segundo grupo temático *avaliações em larga escala e políticas educacionais* inclui os trabalhos de Silva e Fernandes (2019) e Tibães (2021). Os dois trabalhos, de natureza qualitativa, utilizam como metodologia de geração de dados questionários e análise documental para analisar as políticas educacionais.

Silva e Fernandes (2019) apresentam os resultados de uma pesquisa que investiga a avaliação externa na Educação Básica e sua conexão com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e a BNCC. A análise considera a perspectiva do Estado Avaliador, que utiliza exames nacionais como instrumento para controlar e fiscalizar o sistema educacional, buscando

estabelecer critérios censitários para a comparação de resultados. As autoras concluem que as avaliações externas agem como reguladoras do trabalho docente e das perspectivas curriculares das escolas brasileiras.

Tibães (2021), ao estudar políticas de avaliação e projetos de correção de fluxo, no município do Rio de Janeiro/RJ, indica haver uma interface entre as políticas e esses projetos, evidenciando a valorização da cultura da reprovação. Os projetos buscam acelerar a conclusão da etapa de ensino e desviar alunos com potencial baixo de desempenho em avaliações externas. A autora ainda mostra que a responsabilização dos alunos por seu próprio fracasso persiste. Como, por exemplo, aponta a “[...] inclusão da frequência e o comportamento do aluno como parâmetros avaliativos dos professores e validados pelas unidades escolares [...]” (Tibães, 2021, p. 4).

É interessante demarcar os dados apontados por Tibães (2021) quanto ao encadeamento de fenômenos que vão se engendrando com as políticas e projetos educacionais: “reprovação gera repetência, a repetência resulta na distorção idade/ano de escolaridade, alunos em situação de defasagem são alocados em classes de correção de fluxo e assim por diante” (Tibães, 2021, p. 3). Neste cenário, entra a “[...] centralização dos processos avaliativos definindo as demais políticas educacionais, como as políticas curriculares e as próprias políticas voltadas para o fluxo escolar” (Tibães, 2021, p. 3).

Após a leitura e sistematização dos achados destes trabalhos, é possível verificar pontos convergentes com as pesquisas apresentadas na seção anterior. Um deles é o modo como as políticas educacionais chegam às escolas e invadem o trabalho docente, impactando na autoria das professoras que precisam se adequar ao que é imposto pelas orientações governamentais. Outra questão que vale reiterar é a relação universidade-escola, apontada por Peralta (2021), como necessária, mas ainda frágil.

Contudo, nesta dissertação, essa relação é oportunizada por meio do LABDOC, por entender que “[...] é necessário acabar com o fosso existente entre esses espaços, aproximando-os e valorizando os conhecimentos que neles circulam de forma horizontal, sem sobrepor um ao outro [...]” (Fabris; Sebastiany, 2022, p. 67).

Além dos trabalhos encontrados na ANPEd Nacional, também realizei uma busca nos anais da ANPEd Sul, utilizando o mesmo recorte temporal. Assim, encontrei as reuniões em

2018¹⁸, 2020¹⁹ e 2022²⁰. Realizei a leitura dos títulos de todos os trabalhos do GT 07 - Alfabetização e Letramento²¹; do GT09 - Currículo; e, do GT10 - Ensino Fundamental, para encontrar pesquisas que abordassem a avaliação escolar.

Apresento, no Quadro 3, os quatro trabalhos selecionados.

Quadro 3 - Trabalhos selecionados na ANPEd Sul (2018; 2022)

ANO	GT	AUTORIA	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	INSTITUIÇÃO
2018	07	Taiana Loguercio	Avaliação no ciclo de alfabetização: o que é priorizado pelos professores alfabetizadores?	Não há.	Secretaria Municipal de Educação de Bagé
		Viridiana de Lara	Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais: um componente da prática pedagógica	avaliação da aprendizagem; Ensino Fundamental; prática pedagógica.	Prefeitura Municipal
2022		Renata Sperrhake; Dhietelly Santos; Marian Dante	Avaliações externas da alfabetização: uma análise comparativa entre Avaliação Nacional da Alfabetização e SAEB [Sistema de Avaliação da Educação Básica] 2º ano do Ensino Fundamental	avaliação externa; Avaliação Nacional da Alfabetização; SAEB 2º ano.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
	09	Fabiana Leifeld	Documentos curriculares oficiais atuais: o discurso dos dispositivos de controle para educação básica	documentos curriculares oficiais; discurso; governamentalidade.	Universidade Estadual de Ponta Grossa - campus Uvarana

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Na reunião de 2020, não encontrei nenhuma pesquisa cuja temática fosse relevante para compor essa revisão de literatura. Dos quatro trabalhos selecionados, três derivam de pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação nos cursos de mestrado e doutorado, e uma se origina de uma pesquisa institucional desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

De natureza qualitativa, os trabalhos utilizam questionário, análise discursiva e análise documental como metodologia para a geração dos dados. Em se tratando da perspectiva teórica,

¹⁸ A XII Reunião da ANPEd-Sul, com o tema “Educação, democracia e justiça social: pesquisar para quê?”, aconteceu entre 23 e 26 de julho de 2018, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre/RS.

¹⁹ A XIII Reunião da ANPEd-Sul, com o tema “Educação: direitos de todos e condição para a democracia”, aconteceu virtualmente, com mesas temáticas, ao longo do segundo semestre de 2020, promovida pela ANPEd Nacional, pelo Fórum Sul de Programas de Pós-Graduação em Educação - Sul, em conjunto com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Regional de Blumenau. As conferências, apresentações de trabalho, encontros autogestionados e apresentações artístico-culturais ocorreram entre 22 e 24 de março de 2021.

²⁰ A XIV Reunião da ANPEd-Sul, com o tema “Formação e trabalho docente: tensões e perspectivas na educação brasileira”, ocorreu de forma remota-síncrona, entre 17 e 20 de outubro de 2022, organizada pelos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - campi Cascavel e Francisco Beltrão.

²¹ A partir de 2022, o GT 07 passou a se chamar: “Alfabetização, Leitura e Escrita”.

dois utilizam um referencial teórico crítico e, os outros dois, alinham-se à vertente pós-estruturalista.

Ao ler o resumo dos trabalhos, dividi-os em dois grupos temáticos, a partir das aproximações estabelecidas entre eles: (1) *avaliação na prática pedagógica de professoras dos AIEF*; (2) *documentos curriculares e avaliações externas*.

O grupo *avaliação na prática pedagógica de professoras dos AIEF* engloba os trabalhos de Loguercio (2018) e Lara (2018). As duas pesquisadoras, a partir de questionários enviados aos professores, investigam a avaliação nos AIEF e apresentam resultados distintos. Loguercio (2018) afirma não haver nitidez por parte das professoras sobre as dimensões da avaliação: como se avalia e como se registra a forma de avaliar. Lara (2018), em contrapartida, no contexto em que pesquisou, enfatiza que os professores compreendem a avaliação da aprendizagem como componente integrante do processo de ensino e aprendizagem, numa concepção formativa. A pesquisa de Lara (2018), mesmo utilizando um referencial diferente do que me proponho, evidencia o que venho afirmando desde o início desta escrita: a avaliação não pode ser pensada isoladamente, mas integrante ao processo de ensino e aprendizagem, e, aqui, acrescento — integrante também do planejamento pedagógico.

Os trabalhos que englobam o grupo *documentos curriculares e avaliações externas* são de Sperrhake, Santos e Dante (2022) e Leifeld (2022). As duas investigações apresentam discussões bem diferentes entre si. Sperrhake, Santos e Dante (2022) apresentam uma análise comparativa entre duas avaliações externas da alfabetização, aplicadas em nível nacional: a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e o SAEB ao segundo ano do Ensino Fundamental. Tal análise se mostra importante para este estudo, visto o impacto que as avaliações externas têm nos currículos escolares e nas docências dos professores.

A ANA teve sua última edição em 2016 e estava diretamente alinhada a uma política de formação de professoras alfabetizadoras, o Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC), realizada no terceiro ano do Ensino Fundamental. O SAEB

[...] compreende uma série de avaliações externas que pretendem medir a qualidade da educação básica do Brasil, sendo desenvolvido periodicamente pelo MEC, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), desde os anos 1990, nas escolas públicas e em uma amostra de escolas privadas (Sperrhake; Santos; Dante, 2022, p. 3).

Diferente da ANA, o SAEB busca alinhamento a uma política curricular, a BNCC. Com isso, houve a alteração do ano escolar de aplicação em 2019. Afinal, segundo a BNCC, a alfabetização deve ocorrer até o segundo ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2017).

Leifeld (2022, p. 4), ao realizar uma análise discursiva da BNCC e do currículo da Rede Estadual Paranaense, afirma que o discurso neoliberal presente nestes documentos “[...] enfatiza a falácia relacionada à valorização da qualidade do ensino, possui como premissa preparar os sujeitos para atuar no mercado de trabalho”. Além disso, a autora argumenta que, para romper “[...] com a ordem discursiva na formação de subjetividades que atendam ao discurso neoliberal, depende dos saberes provenientes de diversas fontes, constituídos sobretudo nos docentes [...]” (Leifeld, 2022, p. 4), os quais são capazes, ou não, de resistirem a esse discurso.

Ao finalizar esta seção, entendo que a revisão abrangente da literatura revela um panorama complexo e multifacetado no cenário da avaliação escolar, destacando a diversidade de abordagens, metodologias e perspectivas teóricas adotadas pelos pesquisadores. As reflexões docentes sobre as ações avaliativas e as avaliações em larga escala emergem como temas centrais, demonstrando a interconexão entre políticas educacionais, práticas pedagógicas e os desafios enfrentados pelos docentes. A autoria docente surge como uma preocupação recorrente, evidenciando a necessidade de promover uma participação mais ativa e colaborativa dos professores no desenvolvimento e na implementação de políticas educacionais.

A revisão também destaca a influência significativa de documentos normativos, como a BNCC, as políticas públicas, os sistemas de avaliação em larga escala e as ações desenvolvidas nas escolas. A tensão entre as demandas impostas pelas políticas e a autoria do professor são evidentes, assim como os impactos dessas dinâmicas na qualidade da educação são objeto de reflexão e pesquisas. Além disso, a centralização dos processos avaliativos e a ênfase em resultados padronizados suscitam preocupações sobre a homogeneização do ensino e a perda de consideração pela diversidade nas abordagens de aprendizagem.

Outro ponto importante da revisão é a relação entre a universidade e a escola, ressaltando a necessidade de fortalecer e aprimorar essa conexão para enriquecer tanto os processos em sala de aula, quanto os de pesquisa acadêmica. A fragilidade dessa relação, apontada por algumas pesquisas, ressalta a necessidade de um diálogo contínuo e colaborativo entre esses espaços.

Na próxima seção, darei continuidade à revisão da literatura, concentrando-me em artigos publicados em uma revista com a temática da avaliação educacional.

2.3 ARTIGOS PUBLICADOS NA REVISTA ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A terceira e última busca foi realizada na revista Estudos em Avaliação Educacional²², visto que, neste âmbito, as produções são desenvolvidas por sujeitos diversos e não só aquelas derivadas de pesquisas acadêmicas. Além disso, este é um espaço representativo que reforça e amplia discursos acerca da avaliação educacional. A partir do mesmo recorte temporal (2018-2022), analisei 11 edições²³ da revista.

No recorte temporal indicado, encontrei poucos estudos que retratam a avaliação nos AIEF. Com o intuito de trazer um panorama mais abrangente a respeito da avaliação escolar, da mesma forma que fiz nas seções anteriores, selecionei quatro trabalhos para comporem a discussão, conforme organizo no Quadro 4.

Quadro 4 - Artigos selecionados na revista Estudos em Avaliação Educacional

ANO	EDIÇÃO	AUTORIA	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE
2018	v. 29, n. 71	Assis da Silva; Alfredo Gomes	Avaliação educacional: concepções e embates teóricos	concepções de avaliação; tendências de avaliação; políticas de avaliação; avaliação educacional.
2020	v. 31, n. 76	Flavia Xavier; Valéria de Oliveira	Aprendizado, expectativas docentes e relação professor-aluno	atitude do professor; rendimento escolar; relação professor-aluno; expectativas educacionais.
2021	v. 32	Aline Alvernaz; Nádia de Souza; José Henrique	Avaliação externa: implicações na avaliação escolar	avaliação externa; avaliação escolar.
		Rosângela Fritsch; Ricardo Vitelli	Caminhos trilhados em três décadas de avaliação em larga escala no Brasil	avaliação da educação; avaliação externa; avaliação das políticas educacionais; produção do conhecimento.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Assim como nas seções anteriores, procedi à leitura dos resumos desses trabalhos e os organizei em grupos temáticos. Este tipo de organização visa tornar a apresentação dos resultados mais didática.

Deste modo, sobressaiu-se a quantidade de trabalhos com o foco nas avaliações externas, algo que já foi percebido nas primeiras buscas. Ao separá-los por temáticas, elaborei dois grupos: (1) *políticas públicas e avaliações externas* e (2) *outros temas*.

²² Periódico científico de publicação contínua, criado em 1990, pela Fundação Carlos Chagas. Tem conceito A1 no Qualis Periódicos 2017-2020.

²³ Edições analisadas: v. 29, n. 70, jan./abr. 2018; v. 29, n. 71, maio/ago. 2018; v. 29, n. 72, set./dez. 2018; v. 30, n. 73, jan./abr. 2019; v. 30, n. 74, maio/ago. 2019; v. 30, n. 75, set./dez. 2019; v. 31, n. 76, jan./abr. 2020; v. 31, n. 77, maio/ago. 2020; v. 31, n. 78, set./dez. 2020; v. 32, 2021; v. 33, 2022.

O grupo *políticas públicas e avaliações externas* engloba os trabalhos de Alvernaz, Souza e Henrique (2021) e Fritsch e Vitelli (2021). Enquanto o primeiro trabalho verifica as implicações de avaliações externas nas ações docentes desenvolvidas nas escolas; o segundo realiza uma análise dos caminhos percorridos na produção de conhecimento após três décadas da implementação das políticas de avaliação em larga escala no Brasil.

Alvernaz, Souza e Henrique (2021) analisam as repercussões da avaliação externa nas abordagens de avaliação em instituições escolares. A pesquisa, de natureza qualitativa, envolveu a seleção de 10 professores de duas escolas da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Vale ressaltar que uma dessas escolas atingiu as metas estabelecidas nas provas e, como resultado, os professores receberam incentivos salariais.

Por meio de entrevistas semiestruturadas, os autores destacam uma rigidez nas práticas avaliativas, com uma ênfase excessiva em testes objetivos que replicam os padrões das avaliações externas. Também observam uma predominância de elementos quantitativos sobre os qualitativos, evidenciando a tendência para um modelo fundamentalmente classificatório na avaliação escolar. Este dado já foi percebido em trabalhos que compõem esta revisão de literatura.

Fritsch e Vitelli (2021) mapearam o desenvolvimento na produção de conhecimento, após três décadas da implementação de políticas de avaliação em larga escala nacional. Desta forma, realizaram uma revisão bibliográfica em revistas indexadas no Scientific Electronic Library Online (SciELO) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando o descritor “avaliação em larga escala”.

A busca resultou em 98 artigos, publicados entre 1990 e 2020, os quais foram posteriormente submetidos a uma análise bibliométrica e interpretativa. A partir dessas análises, os autores delinearão o perfil e as características da produção e, com isso, observaram uma predominância de estudos críticos em relação à avaliação em larga escala, e uma inclinação a pesquisas voltadas a mensurar os efeitos e a eficácia das avaliações.

O grupo *outros temas* engloba o trabalho de Silva e Gomes (2018) — que aborda concepções teóricas sobre avaliação educacional — e o artigo de Xavier e Oliveira (2020) — que discute atitudes docentes. No primeiro trabalho, Silva e Gomes (2018) realizam um estudo sobre distintas concepções de avaliação e suas tendências no campo da avaliação educacional. Eles indicam que, atualmente, há um hibridismo de distintas concepções na compreensão a respeito da avaliação. Outrossim, reconhecem a importância de adotar uma visão mais flexível que considere a diversidade e a dinâmica do ambiente educacional.

Talvez o melhor fosse romper com a ortodoxia e particularidade de cada tendência de concepção de avaliação, indicando, como elemento na concepção híbrida, o princípio da flexibilidade paradigmática nas práticas avaliativas, em face da complexidade do fenômeno educativo desvelado nas políticas de avaliação, ou seja, reconhecendo a necessidade de equilibrar a ênfase das políticas de avaliação entre a qualificação, objetivos, metas e processos (Silva; Gomes, 2018, p. 381-382).

Tal princípio indicado como “flexibilidade paradigmática” pode sugerir a capacidade de ajustar ou combinar diferentes modelos de avaliação, reconhecendo que o contexto educacional é multifacetado.

O trabalho desenvolvido por Xavier e Oliveira (2020) examina as conexões entre o desempenho escolar e elementos que definem os procedimentos e contexto da sala de aula. Com uma ênfase nos impactos diretos e indiretos das posturas dos professores (incluindo a relação entre professor e aluno e as expectativas dos docentes) sobre a proficiência em Matemática de alunos do Ensino Fundamental.

Como resultados, as autoras indicam que as expectativas dos professores exercem impactos diretos no desempenho dos estudantes. A formação das expectativas é influenciada por fatores relacionados à composição das turmas. Além disso, a relação entre professor e aluno tem efeitos diretos sobre as aprendizagens, influenciadas por variáveis como o gênero e a situação de atraso escolar do estudante, e o clima disciplinar da turma.

Em síntese, os trabalhos revelam uma amplitude de abordagens e preocupações no campo da avaliação educacional. O primeiro grupo, que aborda as políticas públicas e avaliações externas, evidencia a rigidez nas ações avaliativas, com uma ênfase excessiva em testes objetivos e uma predominância de elementos quantitativos.

O segundo grupo aponta duas temáticas distintas. A primeira pesquisa aborda as concepções teóricas, destaca a necessidade de flexibilidade paradigmática nas práticas avaliativas e reconhece a complexidade do ambiente educacional. Já a segunda, ressalta a influência direta das expectativas dos docentes no desempenho dos estudantes, destacando a importância da relação professor-aluno. Em conjunto, esses grupos oferecem uma visão abrangente das complexidades e desafios enfrentados no âmbito da avaliação escolar, proporcionando subsídios valiosos para reflexões e aprimoramentos em estudos futuros, como esta dissertação.

Por fim, cabe uma última sistematização sobre a importância da realização desta revisão de literatura. A partir do estudo realizado nas buscas, pude aprofundar minha compreensão sobre as tramas da cultura avaliativa, a qual dissemina modos de pensar e desenvolver a avaliação nos AIEF, tema que venho explorando desde o início desta pesquisa.

Os grupos sobre as *políticas públicas, documentos curriculares e avaliações externas* mostram que a concepção de avaliação disseminada por esses documentos curriculares e políticas públicas se engendram na cultura avaliativa e mostram o que é desenvolvido nas escolas e nas docências. Além disso, a centralização dos processos avaliativos e a ênfase em resultados padronizados produzem a homogeneização e padronização do ensino e da ação educativa.

Os grupos sobre *as reflexões e atitudes docentes* mostram que, apesar das normativas, há movimentos de deslocamento e rupturas de professores em determinados contextos de pesquisa. Isto é, os docentes não são meros aplicadores das normativas curriculares e avaliativas. Também apontam tensões que emergem dessa relação entre as políticas educacionais e as práticas cotidianas, as quais impactam na autoria docente e salientam a necessidade da participação dos professores na elaboração de propostas educacionais.

Sobre o grupo que trata de *outros temas*, percebi a necessidade de flexibilizar as concepções de avaliação, considerando a complexidade educacional. Também ficou visível a influência direta das expectativas dos professores no desempenho dos alunos. Além disso, é descrito por pesquisadores a fragilidade da relação universidade-escola, ressaltando a necessidade de fortalecer e aprimorar essa conexão para enriquecer os processos em sala de aula e de pesquisa acadêmica.

Com base na revisão de literatura é possível destacar algumas especificidades que diferenciam esta dissertação de outras pesquisas já realizadas anteriormente. Como já mencionei, no período de análise e na plataforma selecionada, não foi identificada nenhuma pesquisa em um Laboratório de Docências. Essa pesquisa se diferencia, uma vez que, desenvolvida com as professoras e não sobre elas, amplia a relação universidade e escola, apontada como uma fragilidade por vários estudos.

Além disso, esse modo de pesquisa objetiva tornar as PPAIEF parte do processo investigativo das suas ações avaliativas, por meio de uma pesquisa formativa, colaborativa e de intervenção. Com esta dissertação, desejo mobilizar outros modos de pensar a avaliação escolar, evitando o binarismo recorrente de uma prática boa ou ruim, mas que produz diferentes efeitos conforme é realizada, devendo ser concebida como parte integrante do processo formativo.

No capítulo subsequente, abordarei o conceito de cultura e detalharei as ênfases da cultura avaliativa escolar, articulando as contribuições de importantes estudiosos da temática. O objetivo é mostrar que a avaliação desenvolvida nas escolas até hoje, está ancorada em vertentes destas ênfases da cultura avaliativa centrada em uma concepção de educação, ensino,

aprendizagens e docência, tendo como base certos entendimentos da educação escolar. Argumento que já não conseguimos ensinar e avaliar com as mesmas concepções e ferramentas de determinados momentos históricos.

3 CULTURA AVALIATIVA E AVALIAÇÃO

Saber como chegamos a ser o que somos é condição absolutamente necessária, ainda que insuficiente, para resistir, para desarmar, reverter, subverter o que somos e o que fazemos (Veiga-Neto, 2003, p. 7).

Entender a lógica que opera nos modos como nos conduzimos na educação, em nossas ações pedagógicas e na forma como se organiza o ensino nas escolas é, como enfatiza Veiga-Neto (2003), ponto-chave para desconstruir aquilo que somos e fazemos. Compreender as práticas sociais como invenções que possuem suas histórias, ou seja, não existiram desde sempre e nem foram concebidas sempre da mesma forma, é o primeiro passo para esta desnaturalização. Neste capítulo, proponho abordar o conceito de cultura a partir de autores que me ajudam a entendê-lo de forma mais ampliada, visto que, este conceito ocupa um lugar importante na pesquisa.

Aproximo-me deste conceito porque, nos estudos que desenvolvi, venho percebendo que as formas de avaliar, tanto nos cursos de formação de professores, como nas escolas, parecem se fortalecer em uma mesma fonte, uma mesma matriz. Porém, em cada momento histórico, ela se reinventa e ganha novas formas. Em um texto resultante da pesquisa mais abrangente, elaborado por minha orientadora, em colaboração com o grupo de pesquisa, já percebíamos que uma cultura formativa desgastada estava gestando as práticas das PPAIEF do LABDOC. Partilhamos da noção de “[...] uma cultura formativa que já não atende mais às necessidades dos professores e nem da sociedade” (Fabris, 2023, p. 6).

Uma cultura formativa “[...] não é dada a priori, mas construída e entrelaça-se às práticas discursivas que circulam no campo da formação de professores” (Paim, 2025, p. 149). Considerando as políticas educacionais contemporâneas, essa cultura formativa se alinha a uma rede discursiva que busca homogeneizar os processos educacionais, por meio da definição de uma base comum para a Educação Básica, uma base correlata para a formação de professores e avaliações externas voltadas à obtenção de resultados padronizados. Por isso, em nosso grupo de pesquisa, entendemos a necessidade de uma transformação na cultura formativa centrada nas informações e práticas pedagógicas padronizadas. Afinal, não tem

privilegiado a atitude artesã, o pensamento e os processos de cuidado de si e (de)formação para suas propostas, isto é, processos de transformação de si. Acreditamos que outros tempos/espacos são necessários para que outra cultura formativa se instale em nossas instituições de formação de professores e nas escolas (Fabris, 2021, p. 15).

A partir desse entendimento de cultura formativa, minha hipótese é que as ações avaliativas que compõem as docências são gestadas em uma cultura avaliativa — a qual se fortalece na cultura formativa — que induz a tais ações. Por isso, analiso como isso está alicerçado nas formas de ser docente e avaliar a partir do entendimento das tramas da cultura avaliativa e suas ênfases.

O binômio cultura e educação, com suas múltiplas facetas e significados, é amplamente discutido e gera muitos entendimentos. Dispor do conceito de cultura para pensar a avaliação escolar, na perspectiva de uma *virada cultural*²⁴, é entender que a cultura é um elemento central em nossas vidas, não por ocupar uma posição de privilégio ou exclusividade, mas porque está presente em todas as nossas experiências e na maneira como as interpretamos (Veiga-Neto, 2003).

Para Hall (1997, p. 16), “[...] toda ação social é ‘cultural’, [...] todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação”. Corroborando esse argumento, Costa (2005, p. 213) alerta que “[...] não há experiência humana fora da cultura”, nossas ações, modos de ser e de pensar estão gestados na e pela cultura. Desta forma, entendo que as ações avaliativas desenvolvidas pelas PPAIEF, assim como as representações e formas de significar tais ações, estão imersas em uma cultura. Para endossar este argumento, recorro novamente a Hall (1997, p. 32): “[...] cada instituição ou atividade social gera e requer seu próprio universo distinto de significados e práticas — sua própria cultura” e, neste caso, não é diferente para as docências.

Por conseguinte, as ações docentes são práticas de significação vinculadas a sistemas de significação que lhes conferem sentidos. Justifica-se, portanto, a importância de problematizá-las para ser possível movimentar outras formas de pensar e agir. E, quem sabe, criar outros sistemas de significação que movimentem as ações avaliativas das professoras de outras formas e incorporadas por outros sentidos.

Na Modernidade, o conceito de cultura assumiu uma base conceitual que se propagou sem maiores questionamentos ou problematizações, a qual designava “[...] o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor — fosse em termos materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários etc. [...] a Cultura foi durante muito tempo pensada como única e universal” (Veiga-Neto, 2003, p. 7). Conforme o autor, nesse período histórico, o conceito de cultura esteve imerso em uma epistemologia monocultural e, a educação, por sua vez, era “[...]”

²⁴ Conceito desenvolvido por Hall (1997).

o caminho para o atingimento das formas mais elevadas da Cultura²⁵” (Veiga-Neto, 2003, p. 7).

Logo, o pensamento pedagógico moderno também assumiu e propagou tal base conceitual. A partir de passagens da obra kantiana *Sobre a pedagogia*, Veiga-Neto (2003, p. 10), mostra que

[...] o que estava em jogo era a imposição, pela via educacional, de um padrão cultural único, que era, ao mesmo tempo, branco, machista, de forte conotação judaico-cristã, eurocêntrico e, é claro, de preferência germânico. De certa maneira, as muitas campanhas que se desenrolaram desde então, em defesa de uma escola única para todos, foram herdeiras dessa ideologia monoculturalista. Mas isso não teria os efeitos que teve se, além de ser essa uma tarefa atribuída à escola, o Estado não tivesse tomado a escola como instituição que, a seu serviço, realizasse da maneira mais ampla e duradoura a tarefa de regular a sociedade.

Neste sentido, a escola foi colocada a serviço deste projeto social moderno que visava um indivíduo ideal com uma identidade única, rejeitando qualquer forma de diferença. Tal concepção de cultura, atrelada à tarefa do Estado de regular a sociedade, é propagada nos modos como as avaliações em larga escala vêm sendo desenvolvidas no Brasil, em prol de um conhecimento universal em que todos precisam saber o mesmo, no mesmo momento e obter bons desempenhos nos testes padronizados. Isto é, regulando os sujeitos e excluindo as possibilidades de diferença.

A revisão de literatura deste projeto também trouxe muitos indícios do quanto o Estado dissemina verdades sobre as avaliações escolares, impactando e induzindo ações realizadas pelos professores em sala de aula. Ora, na crescente busca pela qualidade por meio de exames padronizados, tanto a formação de professores — como a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) que se alinha à BNCC —, quanto à escola — por meio da BNCC —, padronizam os modos de ensinar e aprender, na busca por bons resultados que se traduzem em “qualidade” da educação. Invariavelmente, em qualquer âmbito das etapas da Educação Básica, a BNCC é um documento normativo, que produz regulação, entendida como condução das condutas e normatização da vida escolar.

Hypólito (2019) ressalta a promessa da BNCC de elevar a qualidade do ensino para atingir as melhores porcentagens no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Em seu estudo, o autor identifica que, para verificar o progresso desses índices, torna-se essencial desencadear ações de *accountability*, ou seja, responsabilização e prestação de contas.

²⁵ “Maiúscula porque era vista ocupando um status muito elevado; no singular porque era entendida como única” (Veiga-Neto, 2003, p. 7).

Isso permite que a sociedade acompanhe o desempenho educacional dos alunos. No entanto, para que essa dinâmica ocorra, é imperativo coexistir um sistema abrangente de avaliação, também conhecido como sistema de avaliação em larga escala.

[...] é preciso que se desencadeiem ações de *accountability* e de responsabilização, a fim de que a “sociedade” possa verificar o mais próximo possível do tempo real qual é o desempenho da educação de seus filhos. Para que essa dinâmica seja verdadeira, é necessário e imprescindível, que coexista com tais ações um sistema amplo de avaliação, o que pode ser denominado sistema de avaliação em larga escala. Atualmente, modelos de provas e avaliações desse tipo tornaram-se quase uma regra [...] (Hypólito, 2019, p. 195).

Conforme Hypólito (2019), a atualidade testemunha a quase regra de modelos de provas e avaliações desse tipo. Essa teia de ações entrelaçadas visa ao mesmo objetivo: aprimorar a qualidade da educação e alcançar resultados elevados nas avaliações. Como pesquisadora, apoiada nos estudos de Díaz Barriga (1999) e Hypólito (2019), compreendo que tais ações — que incluem a implementação da BNCC, os sistemas de apostilamento, livros didáticos e as avaliações em larga escala — não se traduzem automaticamente em qualidade educacional. Pelo contrário, há uma preocupação de que essas iniciativas homogeneizem o currículo, reduzir os conhecimentos contextuais e direcionar o fazer docente, reduzindo a criação e a autoria.

Isso não quer dizer que todas as escolas/sujeitos recebam a BNCC da mesma forma. Essa tem sido a posição do grupo de pesquisa do qual participo. Não significa ignorar a BNCC, justamente por ser um documento normativo e, como tal, todos devem observá-lo como um documento-base e não como o currículo de uma escola. Por isso, cada escola e cada professor precisa realizar a “tradução” e/ou “releitura” conforme o seu contexto.

Retornando ao conceito de cultura, Veiga-Neto (2003, p. 13) a compreende no plural: culturas. Ao entender o tom totalitário de qualquer pedagogia monocultural, o autor aponta que “[...] qualquer multiculturalismo já é, pelo menos epistemologicamente, humilde, na medida em que assume que, por mais que se fale, nunca se saberá o que é mesmo este mundo nem como ele funciona”. A pedagogia multicultural não deve querer dizer aos recém-chegados o que é o mundo, “[...] o que no máximo ela pode fazer é mostrar como o mundo é constituído nos jogos de poder/saber por aqueles que falam nele e dele, e como se pode criar outras formas de estar nele” (Veiga-Neto, 2003, p. 13). Buscando um conceito de cultura mais abrangente, é importante o uso do termo no plural, culturas. Assim, ele já nos remete a uma gama de aspectos e diversidade culturais e não apenas a uma única e homogênea: alta, branca, heterossexual e dominante cultura ocidental.

Na próxima seção, apresento uma breve historicização da avaliação para delinear algumas das ênfases da cultura avaliativa escolar.

3.1 A CULTURA AVALIATIVA ESCOLAR E SUAS ÊNFASES

Escolho iniciar esta seção com um breve panorama do presente, destacando a importância de entender a racionalidade que permeia as docências e induz modos específicos de conduzir os processos pedagógicos, como a avaliação escolar. Após, faço uma historicização de marcas constituintes da cultura avaliativa e suas ênfases, as quais julgo necessárias para problematizar a avaliação escolar e, por fim, retomo o cenário atual.

Para pensar a cultura avaliativa escolar, retomo estudos de importantes pesquisadores sobre a temática. Domingos Fernandes (2009, p. 29) afirma que “os sistemas educacionais estão organizados com base em culturas de avaliação diferentes”. Conforme o autor português, ainda é predominante práticas avaliativas que visam a classificação, mas que em cada uma dessas “culturas de avaliação” há uma predominância de diferentes tipos de práticas pedagógicas.

Nesta mesma linha, Perrenoud (1999, p. 11) indica que: “descrever a avaliação como oscilando entre duas lógicas apenas é evidentemente simplificador. Na realidade, há muitas outras, ainda mais pragmáticas”. Ao estabelecer duas principais lógicas: tradicional (avaliação a serviço da seleção) e emergente (avaliação a serviço das aprendizagens), o autor suíço enfatiza que elas não esgotam a realidade e o sentido das práticas, pois há uma variedade de concepções.

Argumento que a avaliação tem assumido diferentes formas e concepções ao longo do tempo, as quais se integraram à cultura avaliativa escolar vigente, aceita e reproduzida no discurso pedagógico. Assim, entendo que as mudanças se expressam, sobretudo, nas ênfases produzidas em cada momento histórico que analisei.

A ênfase na avaliação é uma crescente na contemporaneidade. Avaliar faz parte do nosso cotidiano, não sendo somente uma prática escolar. Afinal, “[...] a todo o momento somos convocados a nos avaliarmos e a avaliarmos os outros; pensamentos, ações e corpos estão constantemente sob escrutínio e julgamento” (Veiga-Neto, 2012, p. 3). Este constante escrutínio e julgamento nos submete a uma luta contra nós, com pouco ou nenhum espaço para a liberdade e “[...] quando alguém pensa ter atingido os padrões normativos se dá conta de que tais padrões deslocaram-se para mais longe [...]” (Veiga-Neto, 2012, p. 3).

Essa lógica se assenta na racionalidade neoliberal que invade e permeia os sujeitos contemporâneos, produzindo suas subjetividades. Conforme Veiga-Neto (2012, p. 3), “muito mais do que uma ideologia ou um conjunto de preceitos econômicos, o neoliberalismo deve ser

entendido tanto como uma forma de vida, quanto como uma tecnologia de governo e governamento sobre a vida”. Essa racionalidade não é estática e válida a qualquer sociedade, mas “[...] se reconfigura e se adéqua aos cenários em que se situa e que ele[a] mesmo modela a todo momento” (Veiga-Neto, 2012, p. 4).

O modelo empresarial produzido no neoliberalismo, opera com a norma da concorrência, na qual os indivíduos se tornam empreendedores de si e devem se relacionar consigo como um capital, com a tarefa de acumular valor, na lógica da autovalorização. Nas palavras de Veiga-Neto (2012, p. 6), “cada indivíduo constrói seu capital-eu e é responsável por ele; ao mesmo tempo, cada indivíduo passa a ser o resultado daquilo que ele mesmo construiu como seu capital-eu”. A competitividade é um princípio normativo do neoliberalismo.

Na lógica do neoliberalismo, cabe pensar com o conceito de governamentalidade, cunhado por Foucault (2008, p. 143), que o compreende como um

[...] conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança.

Ao cunhar este conceito, Foucault (2008) nos auxilia a compreender “[...] como nós, sujeitos [...] somos engendrados numa dimensão de governo que nos toma como indivíduos da espécie humana e nos transforma de sujeitos a cidadãos governáveis” (Oliveira, 2019, p. 71). A governamentalidade, portanto, é o modo como esse governo se estrutura e se justifica. Segundo Hattge (2014, p. 36),

a governamentalidade envolve a questão do Governo e do governamento, ou seja, o Governo em uma instância estatal só pode governar porque o governamento, essa prática de condução das condutas, opera no interior das famílias, no interior das escolas, das prisões, institui relações de trabalho, de estudo, de afetos, de participação social, enfim, a governamentalidade constitui as relações. [...] O sujeito inserido nas práticas instituídas por determinada racionalidade política precisa crer em certas verdades que se forjam a partir de discursos posicionados em determinada episteme. Dessa forma, curvando-se a essas verdades, o sujeito passa a aceitar ser governado de determinadas maneiras e resistir a outras.

Nesta dinâmica, pela racionalidade neoliberal, somos pensados por meio “[...] dos critérios de competição (vence o mais forte e mais astuto), da eficiência (avaliação por resultados) e, sobretudo, da rentabilidade econômica (maior lucro com menor custo possível)” (Dalbosco, 2020, p. 27). É essa racionalidade que vai entrando em todas as dinâmicas escolares e que envolvem a Educação, até assumir a avaliação como performance, da competição, dos

resultados, da rentabilidade, portanto, é o regime de verdade desse imperativo que passa a gerir as práticas avaliativas e modos de ser aluno e professor nas escolas.

Esse tipo de regulação das condutas não é realizado apenas externamente à escola, “[...] ela passa a subjetivar-nos, tornando-se imanente às nossas ações. Ela se incorpora nas práticas pedagógicas cotidianas, nas formas em que os professores são incitados a avaliar os alunos, por meio dos saberes pedagógicos considerados legítimos [...]” (Klein, 2010, p. 61). A lógica neoliberal não apenas estrutura as relações econômicas e sociais, mas também permeia as práticas educativas, moldando subjetividades e formas de governar.

Para Corazza (2005), desde o século XVII, com a *Didática magna*, de Comenius (2011), a pedagogia e o currículo vêm se constituindo, histórica e politicamente. Há, portanto, uma longa tradição que nos antecede e nos dá (ou deveria dar) sustentação para criar coisas novas. Porém, é necessário compreender essa herança que carregamos.

[...] somos filhos e seguidores de uma longa tradição, bem mais antiga que nós. Uma tradição de educar as novas gerações; ensinar-lhes conhecimentos; governar suas atitudes, hábitos, sentimentos; discipliná-las, para que vivam e sobrevivam, relativamente bem, no tempo e espaço que lhes tocou viver (Corazza, 2005, p. 7).

É necessário compreender essa tradição, essa história, esse acúmulo, para que não nos tornemos “educadores improdutivos”. Todavia, somente isso não basta. Segundo a autora, ser professor “[...] não é só acumular, guardar, conservar, usar, mas abandonar, largar, gastar e, nesse gasto, readquirir, retomar, para poder se revitalizar” (Corazza, 2005, p. 8).

Com o intuito de *readquirir, retomar, para poder se revitalizar*, nesta seção, busquei traçar alguns caminhos percorridos pela avaliação e como eles compõem a cultura avaliativa escolar, em suas diferentes ênfases. Escolho chamar de ênfases porque entendo que a cultura avaliativa vai ganhando diferentes nuances, conforme os objetivos da educação naquele momento.

A partir disso, esclareço que não teci uma historicização linear das tendências escolares desde sua invenção, mas percorri pelas marcas que considero que perduram no modo como a avaliação é concebida. Entendo que as instituições escolares foram sofrendo mutações à medida que novas configurações espaço-temporais que movimentaram a economia, a política e a vida das pessoas foram incorporadas a novas formas de vida e sociedade.

Desta forma, esclareço que apresentei marcas da pedagogia tradicional (baseada em um ensino autoritário), pedagogia tecnicista (focada em um ensino técnico), pedagogia crítica (centrada na formação emancipatória) e o modelo mais atual, marcado pela lógica neoliberal

gerencialista. Todas elas trazem embutidas em si, formas específicas de planejar e de avaliar. Porém, entendo que as noções não são simples e bruscamente rompidas de uma hora para a outra, sempre há resquícios de umas e outras noções, com mais ou menos força, que compõem esse conjunto que denomino de *ênfases da cultura avaliativa*. Isto posto, prossigo agora com a seleção produzida por mim, para marcar uma historicização das marcas constituintes da cultura avaliativa e suas ênfases.

Conforme os estudos de Garcia (1999), o sociólogo Max Weber apresenta, em seus escritos, que, em 1200 a.C., a burocracia chinesa usava os exames para selecionar, entre os indivíduos homens, àqueles que seriam admitidos no serviço público. Neste momento histórico, o exame aparece como um instrumento de controle social e não como uma questão educativa.

Garcia (1999) aponta que o exame surge na universidade medieval em três situações, conforme pesquisas de Émile Durkheim: para o bacharel, o licenciado e o doutor. Nestas ocasiões, os candidatos precisavam demonstrar certo grau de maturidade intelectual adquirido ao longo de sua escolaridade para serem reconhecidos com esses títulos acadêmicos. No século XV, o exame “[...] era um momento em que aquele que se expunha ao ritual era frequentemente ridicularizado por perguntas embaraçosas [...]” (Garcia, 1999, p. 31).

Na literatura pedagógica, a partir do século XVII, o exame aparece sistematicamente. Para Garcia (1999), neste período, surgem duas formas de institucionalizar o exame, uma vem de Comenius, em 1657, na *Didática magna*, e, outra, defendida por La Salle, em 1720, no *Guia das escolas cristãs*. Tais documentos compõem, junto à *Ratio Studiorum* (1599), os três dispositivos pedagógicos da Modernidade, que contribuíram para a construção da forma-escola moderna e impactaram em muitos aspectos o que denominamos de escola e de educação atualmente. Os exames escolares foram sistematizados com o advento da Modernidade, portanto, “o caráter disciplinar da Pedagogia é uma invenção Moderna” (Veiga-Neto, 2004, p. 73).

Conforme Luckesi (s.d.)²⁶, a modalidade dos exames foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, a partir da produção pedagógica jesuíta e protestante. Em relação à educação jesuíta, o autor destaca o modo específico criado para examinar os estudantes ao final do ano letivo. Na *Ratio Studiorum*, está normatizado que “[...] no momento das provas, os estudantes não poderão solicitar nada que necessitem, nem aos seus colegas, nem àquele que toma conta da prova; não deverão sentar-se em carteiras conjugadas [...]” (Luckesi, s.d, n.p). Tal regra parece ainda estar

²⁶ Disponível em: extensao.cecierj.edu.br/material_didatico/edc01/html/avaliacao_historia01.htm. Acesso em: 12 mar. 2025.

em vigor em muitas instituições educativas. Nesta perspectiva, Varela (1995, p. 42) indica que as escolas jesuítas se converteram “em um espaço homogêneo e hierarquizado [...] um espaço disciplinar seriado e analítico”.

Com relação à produção protestante, a *Didática magna*, de Comenius (2011, p. 181) mostra que “[...] a ordem é a alma das coisas [...]”. Isto é, utilizando um só método de ensino, a mesma ordem, os mesmos processos de todos os exercícios e os mesmos livros, tudo “[...] progredirá facilmente, sem embaraços [...]” (Comenius, 2011, p. 248). O autor alerta que todos os professores devem atuar da mesma maneira, sem considerar as diferenças entre os alunos.

Com sua visão de único padrão de identidade, o método é um só e tem por objetivo eliminar as possíveis diferenças. O professor deve “[...] instruir, educar e formar todos os jovens, de índole tão diversa, com um só e o mesmo método [...]” (Comenius, 2011, p. 176). Sua pretensão universalizante indica deixar de lado “[...] a possibilidade de haver qualquer diversidade” (Narodowski, 2006, p. 58).

Na obra comeniana, é possível perceber que não há menções específicas à avaliação ou ao exame. Porém, quando expõe métodos e ações docentes necessárias ao seu ideal pansófico, ele apresenta modos de verificar a aprendizagem dos estudantes recorrendo a instrumentos disciplinares. Isso não é feito com intuito de promovê-los, mas com objetivo de que aprendam a todo custo, utilizando recursos como o medo e a vergonha, por meio de métodos de correção e verificação excessiva, como leituras em voz alta, repetição de explicações do professor etc. Comenius (2011) indica que o professor deva buscar a aprendizagem de seus alunos.

Essa concepção — que equivale aos processos de avaliação escolar ao exame — se convencionou denominar de “Pedagogia tradicional” (Chueiri, 2008) ou “Pedagogias disciplinares” (Varela, 1995), ou “Pedagogia do exame” (Luckesi, 2014).

Com a ascensão da burguesia, a prática dos exames atinge o seu ápice. Essa categoria, desprovida de privilégios hereditários e da fortuna da aristocracia, precisou recorrer ao trabalho e ao estudo para firmar sua ascensão social. A prática de exames (tal como provas e exames de admissão), consolidou-se “como uma das peças do sistema capitalista [...] proliferou-se ao longo do século XIX como peça-chave para sustentar os princípios de democratização e meritocracia que são a base daquele sistema” (Reis, 2019, p. 45).

Na produção de Varela (1995, p. 43),

essa nova forma de perceber e de organizar o espaço e o tempo permite um controle detalhado do processo de aprendizagem, permite o controle de todos e de cada um dos alunos, faz com que o espaço escolar funcione como uma máquina de aprender e ao

mesmo tempo possibilita a intervenção do mestre em qualquer momento para premiar ou castigar e, sobretudo, para corrigir e normalizar.

Em alinhamento a essa perspectiva de controle, intervenção, correção e normalização, Foucault (2014, p. 181) afirma que “[...] o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualizada, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras”. Neste caso, “a superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível” (Foucault, 2014, p. 181).

Até aqui, realizei uma breve análise a respeito da prática dos exames, possibilitando uma primeira concepção sobre a avaliação escolar, ou seja, de que avaliar é examinar. Esta concepção de avaliação advinda das raízes da Pedagogia Moderna, de um ensino autoritário centrado no professor e nas estruturas espaço-temporais de contenção, aprisionamento e de sequestro dos corpos e mentes. Toda essa maquinaria dá sustentação a uma ênfase da cultura avaliativa ainda presente em muitos espaços escolares. Reitero que essas ênfases não desaparecem, elas permanecem de muitas formas, agora movidas por outras forças da racionalidade contemporânea.

Uma outra concepção de avaliação emergiu no início do século XX, nos Estados Unidos da América (EUA), como processo de medida. Essa concepção teve contribuição da Psicologia que, segundo Chueiri (2008), pode ser vista sobre dois ângulos. O primeiro tem relação com os testes psicológicos “[...] com base nos estudos de Sperman (1904, 1907, 1913) sobre a Psicometria, e de Binet e Simon (1905), que criaram o primeiro teste de inteligência para crianças e adultos” (Chueiri, 2008, p. 55).

Já o segundo ângulo se refere aos estudos da Psicologia Comportamental, a qual julga que a aprendizagem pode ser medida. Esta concepção recebeu o nome de “Pedagogia Tecnicista”, por Caldeira (1997, p. 53), ao mencionar que “seu principal foco de preocupação são as mudanças comportamentais que possam ser cientificamente observadas, portanto, quantificadas”.

Sennett (2019) faz uma análise a respeito dos testes de inteligência. Segundo o autor, os testes de quociente de inteligência seguem três princípios básicos de Binet: “[...] a inteligência pode ser medida através de respostas corretas a perguntas; as perguntas separarão os grupos de pessoas numa curva em forma de sino; e os testes servem para testar antes o potencial biológico que a formação cultural de uma pessoa” (Sennett, 2019, p. 313). Além dos desempenhos individuais, os testes geraram também estigmas baseados nos desempenhos de grupos. Isto é,

se grupos étnicos ou raciais tivessem um desempenho ruim, os resultados podiam “[...] ser usados para afirmar, por exemplo, o preconceito de que os negros eram globalmente menos inteligentes que os brancos, sendo a ‘ciência’ invocada para afirmar sua suposta inferioridade natural” (Sennett, 2019, p. 313). Este paradigma dominante da ciência moderna produz efeitos que também perduram nas ações desenvolvidas na escola, o desenvolvimento de instrumentos capazes de medir “com precisão” o desempenho dos alunos.

Na busca pela eficiência e precisão, com o movimento curricular iniciado por Ralph Tyler, nos EUA (1949), foi “desenvolvido um modelo de avaliação especialmente centralizado em objetivos comportamentalistas” (Marinho; Fernandes; Leite, 2014, p. 154), ou seja, um modelo que incita confrontar os resultados obtidos com os objetivos previamente fixados. Neste caso, a avaliação segue com a concepção de medida, porém uma medida dos objetivos previstos.

Segundo Hadji (2001, p. 27), “a ideia de que a avaliação é uma medida de desempenhos dos alunos está, como já vimos, solidamente enraizada na mente dos professores... e, frequentemente, na dos alunos”. No entanto, o autor argumenta que a avaliação não pode ser reduzida a uma simples medida, pois “o avaliador não é um instrumento, e o que é avaliado não é um objeto no sentido imediato do termo” (Hadji, 2001, p. 34).

Isso significa que a relação entre professor e aluno não permite uma objetividade científica absoluta na avaliação. Ainda assim, com a ascensão do tecnicismo, a educação passou a ser orientada pela racionalidade técnica, reforçando a ideia de que a avaliação deve seguir critérios padronizados e mensuráveis, alinhando-se a objetivos previamente definidos.

Até aqui, foi possível identificar duas concepções que permeiam as ênfases da cultura avaliativa escolar, uma compreende a avaliação como exame e, a outra, como medida. Para dar continuidade, encontro no estudo de Reis (2019), o qual compõe a revisão de literatura da dissertação, uma outra noção.

A autora desenvolve seu estudo articulando o imperativo da inclusão aos novos modos de pensar a avaliação escolar. Reis (2019) salienta que isso foi possível a partir da modernização pedagógica, que provocou desarranjos nas concepções sobre avaliação e proliferou esses significados. Nesse novo modo de pensar, a avaliação se torna uma das estratégias para incluir todos.

Tal percepção de avaliação como processo de aprendizagem passa a ser compreendida como uma das principais estratégias para manter todos incluídos na maquinaria escolar, assegurando, assim, o bom funcionamento do projeto de inclusão educacional. A modernização pedagógica, então, colocou em jogo a ampliação da

função da escola e, portanto, flexibilizou o currículo e a avaliação de modo que todos não só tivessem acesso, mas também permanecessem na escola (Reis, 2019, p. 126).

A perspectiva apresentada por Reis (2019) é traçada a partir da análise de um projeto de enfrentamento à distorção idade/ano nos anos finais do Ensino Fundamental. Essa modernização pedagógica constituiu-se na Modernidade, é um projeto social que “[...] mobilizará um conjunto de saberes e poderes sobre o sujeito de modo a produzi-lo conforme as demandas desse tempo” (Reis, 2019, p. 42). Isto é, a avaliação escolar passa a ser vista como uma ferramenta que “[...] sob vigia e controle constante dessas ideais modernizadoras, contribui para a formação desse sujeito — o sujeito moderno — conforme o referido projeto social” (Reis, 2019, p. 42).

Tal compreensão me parece extremamente importante, pois no funcionamento das escolas — e, no contexto pós-pandemia, isso vem ganhando ainda maior proporção — há muitos projetos educacionais que visam melhorar a aprendizagem e os índices de reprovação dos alunos. Em São Leopoldo/RS, onde acontece esta pesquisa, ocorre o projeto “Mais Educa”, para redução do abandono, da reprovação e da distorção idade/ano, além da melhoria dos resultados de aprendizagem, ampliação da jornada na escola e o acesso a atividades diferenciadas (São Leopoldo, 2019). Também há o projeto “Acelera”, que se caracteriza como “[...] uma alternativa para amenizar o impacto das lacunas na alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática [...]”, visando corrigir a distorção entre idade e ano dos estudantes (São Leopoldo, 2021).

Além disso, os espaços de aprendizagem que existem nas escolas também realizam atendimentos àqueles estudantes que não estão atingindo os níveis esperados para a sua etapa de educação. Conforme Reis (2019, p. 63),

é o surgimento da escola de massas que coloca em jogo a obrigatoriedade do ensino regular. Essa obrigatoriedade, por sua vez, é condição de possibilidade para o nascimento da noção de inclusão e defasagem idade-série escolar. Não há evasão ou defasagem idade-série escolar na literatura quando a educação escolar não é obrigatória. Só é preciso incluir no momento em que o “estar fora” torna-se um problema.

Com a universalização do acesso à escola, desafios como a democratização e a garantia da qualidade da educação permanecem presentes no contexto educacional. Silva (2024) salienta que a escolarização se converteu em um imperativo político na maioria dos países. Entretanto, como percebemos cotidianamente nas escolas de nosso país, “a democratização quantitativa da escola não levou à conquista da igualdade de oportunidades” (Silva, 2024, p. 170). Neste

sentido, temos visto crescer “[...] a emergência e a predominância de políticas utilitaristas” (Silva, 2024, p. 170) para minimizar os efeitos de tais desafios, como a BNCC.

Reis (2019), a partir dos estudos de Foucault, Castro e Veiga-Neto, apresenta algumas condições de possibilidade para esse projeto social que ganha força no Brasil a partir do século XX, com a expansão da escolarização para todos. Ao utilizar como referência a tese de doutorado de Klein (2010)²⁷, Reis (2019) indica que a problematização da pedagogia do exame é duramente criticada pelos autores do Movimento da Escola Nova (1920), pois eles viam a avaliação como um processo inclusivo e libertário, diferente do exame. Neste caso, concepções de uma avaliação que acompanha o aluno e considera que sua liberdade e interesse começam a ser disseminados neste período da Escola Nova.

Mesmo não sendo possível visualizar esse modo de pensar, de uma avaliação como processo inclusivo e libertário, como basilar para as práticas avaliativas desenvolvidas em algumas escolas, parece que, na ordem do dito, é quase unânime esse discurso. Além disso, nessa onda de enfrentamento as não aprendizagens e reprovações, a pesquisadora percebe que o esmaecimento disciplinar na avaliação ocorre por três vias complementares: (1) a flexibilização da seleção de conteúdos a partir do interesse e necessidade dos alunos; (2) a necessidade de assegurar “saberes básicos” de leitura, da escrita e da Matemática; e, (3) a ascensão de questões comportamentais à avaliação escolar (Reis, 2019). A autora afirma, ainda, que tais práticas avaliativas operacionalizam táticas que convergem a um fim estratégico: “[...] inserir o sujeito na curva da normalidade da aprendizagem, da idade-série esperada para o fluxo de alfabetização” (Reis, 2019, p. 129).

Na busca por esse ideal moderno há “[...] o deslocamento de ênfase da avaliação restrita à ideia de exames para a proliferação da avaliação da aprendizagem, preconizada por vários autores clássicos do século XX” (Klein, 2013, p. 165). Estudiosos brasileiros, como Cipriano Luckesi, Jussara Hoffmann e Maria Teresa Esteban disseminam conhecimentos a respeito da ação avaliativa escolar, baseando-se nos princípios da modernização pedagógica, pautados em princípios democráticos e inclusivos. Tais autores entendem que a função dos processos avaliativos “[...] deveria ser a de assegurar o caráter contínuo e permanente [...] para desenvolver relações sociais mais democráticas e justas” (Klein, 2013, p. 173).

Luckesi (2018a) argumenta que os diversos adjetivos atribuídos à avaliação por outros autores — como dialógica, diagnóstica, formativa, dialética e mediadora — são redundantes.

²⁷ A pesquisadora analisa como as tramas discursivas sobre a modernização pedagógica constituem a reprovação escolar como uma ameaça no presente.

Para o autor, o conceito de avaliação já abrange essas características, distinguindo-se completamente das ideias de exame e exclusão. Segundo Luckesi (2018a), o compromisso da avaliação é com o processo, sendo sempre dinâmica, processual e inclusiva, no sentido de “trazer para dentro” e promover o avanço do aluno em seus conhecimentos.

Nesta perspectiva, as tipificações atribuídas à avaliação “não estão propriamente vinculadas ao significado epistemológico do ato de avaliar; estão, sim, vinculadas aos momentos da execução do projeto de ação, em relação aos quais se pratica o ato de avaliar” (Luckesi, 2016, n.p)²⁸. Desta forma, o autor argumenta que as tipificações não estão necessariamente ligadas à essência do ato de avaliar, mas aos diferentes momentos da ação sobre os quais funciona o ato avaliativo. Por isso, é necessário haver uma compreensão sólida sobre o significado da avaliação escolar, pois é a partir desse entendimento que as práticas avaliativas serão estruturadas e direcionadas, influenciando diretamente nos efeitos produzidos por ela.

Em concordância, Fernandes (2009) realiza uma análise semelhante à de Luckesi (2018a; 2016²⁹) e menciona autores que defendem a avaliação formativa. Apesar de utilizarem diferentes nomenclaturas, o autor observa que “[...] todas elas acabam por designar uma avaliação mais orientada para melhorar as aprendizagens [...] associada ao ensino e à aprendizagem, devidamente contextualizada e em que os alunos têm papel relevante a desempenhar” (Fernandes, 2009, p. 57).

Nos cursos de licenciatura, são poucas as discussões aprofundadas sobre o tema da avaliação escolar, sendo as referências mais utilizadas autores consagrados, como os supracitados, que estudam ou estudaram em algum momento a temática. Em minha experiência, por exemplo, não participei de discussões teórico-metodológicas sobre avaliação escolar e não tive contato com nenhum outro autor que a tratasse em outra perspectiva teórica, propondo um tipo diferente de problematização. Além dessa experiência pessoal, este é um dado da pesquisa realizada por Siqueira, Freitas e Alavarse (2021, p. 1), ao apontarem que a formação é rara “[...] levando à reprodução de modelos aos quais o professor fora exposto enquanto aluno e das escolas onde passa a trabalhar sem a necessária crítica”.

Uma outra perspectiva, apresentada por Biesta (2013), parte do entendimento de que a globalização vem invadindo as políticas e práticas educacionais, principalmente a partir de intervenções concretas e específicas efetuadas por organismos e organizações supranacionais,

²⁸ Disponível em: lucklesi.blogspot.com/2016/07/109-tipificacao-da-avaliacao-em.html?utm_source=chatgpt.com.

²⁹ Disponível em: lucklesi.blogspot.com/2016/07/109-tipificacao-da-avaliacao-em.html?utm_source=chatgpt.com.

como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). As intervenções mais formais se traduzem nas medições comparativas em grande escala dos “resultados” da educação.

Conforme o autor, esses sistemas induzem mudanças nas práticas educacionais para obterem os resultados esperados por estes sistemas. “É precisamente desta forma que estes sistemas contribuem para a contínua normalização, harmonização e unificação” (Biesta, 2014, p. 47, tradução livre) dos processos educacionais.

Com isso, ele desenvolve uma noção de “cultura da medição”, a partir da análise dessa abundância de medições comparativas em grande escala em muitos países. Ao indicar algumas problemáticas para a cultura da medição, o autor anuncia que isso contribui para a vigilância e controle constante dos processos e práticas educativas. Outro problema envolve a cultura da competição e do medo, pois a ambição por estar sempre à frente dos outros causa o medo de ficar atrás. Como já mencionei no início desta seção, esta perspectiva está diretamente alinhada à lógica neoliberal, a qual valoriza e induz a competição.

Na atualidade, há uma ênfase avaliativa e uma proliferação dos mecanismos de avaliação. Díaz Barriga (1999), Veiga-Neto (2012), Biesta (2014) e Fabris (2015) problematizam a esperança que se deposita na avaliação para a melhora dos sistemas educacionais. “Por toda parte, parece que, por si só e num passe de mágica, do aperfeiçoamento da avaliação resultará o aperfeiçoamento da educação [...]. O salvacionismo pedagógico parece estar apostando, hoje e cada vez mais, todas as fichas na capacidade de avaliação” (Veiga-Neto, 2012, p. 9). Isso remete ao imperativo avaliativo que opera em nossa sociedade atual, pois ao viver essa exacerbação da avaliação, somos induzidos à aceleração, padronização, homogeneização e individualização dos processos escolares.

Com este breve panorama sobre alguns caminhos da avaliação escolar, procurei mostrar as mudanças de ênfase existentes que permeiam a cultura avaliativa. Há, em muitos processos educativos (da Educação Básica ao Ensino Superior), vestígios de uma cultura avaliativa construída nos séculos XVI e XVII, com os jesuítas e com Comenius (2011), mas com diferentes ênfases em cada espaço/tempo. As ênfases perpassam as concepções de avaliação como exame, medida, da aprendizagem, tecnologia de poder que mantêm todos incluídos, mas também enaltecem a competição por meio da cultura da medição.

Como foi possível observar, a cultura avaliativa é permeada por diferentes ênfases, ou seja, diversos modos de significá-la, que permeiam os documentos oficiais, a formação de

professores, o currículo das escolas e a docência de cada professor. É importante ressaltar que sempre haverá uma cultura avaliativa e ela sempre produzirá alguma coisa. Por isso, é importante compreendê-la para que assim possamos problematizá-la.

Se a cultura, de fato, regula nossas práticas sociais a cada passo, então, aqueles que precisam ou desejam influenciar o que ocorre no mundo ou o modo como as coisas são feitas, necessitarão — a grosso modo — de alguma forma ter a “cultura” em suas mãos, para moldá-la e regulá-la de algum modo ou em certo grau (Hall, 1997, p. 40).

Embora reconheça que continuaremos imersos na racionalidade neoliberal, meu objetivo é identificar brechas e fissuras que possibilitem formas de resistência a modelos gerencialistas, afastados de uma avaliação democrática e justa. Conseqüentemente, ao compreender as ênfases da cultura avaliativa, noções que não atendem a uma concepção de educação como formação/ensino, que visa ao bem comum, podem ser ressignificadas dando origem a uma outra cultura avaliativa. Alinho-me aos pensamentos sobre a ética foucaultiana expressos por Candiotta (2013, p. 229), ao afirmar que:

Não é possível encontrar soluções no passado, pois elas constituem o efeito de problemas que já não são nossos problemas. “Não encontramos a solução de um problema pela solução de outro problema colocado noutra época por pessoas diferentes” (FOUCAULT, 1994, p. 386). Pelo contrário, ao conhecer como os antigos problematizaram suas condutas, também nós podemos problematizar as nossas e a partir daí inventar e criar novas maneiras de ser e de viver, ainda que sempre provisórias.

Dessa forma, acredito que, mesmo nas pequenas revoltas diárias — aquelas que cada professor enfrenta no cotidiano escolar com seus alunos —, essa ética pode nos orientar na busca por outras formas de educar, ensinar e avaliar, movidas pelas ‘práticas de si’³⁰ que exercemos sobre nós mesmos para melhor compreender o outro.

Dando continuidade à discussão sobre avaliação, na próxima seção, exploro caminhos possíveis para a construção de uma outra cultura avaliativa que incorpore uma dimensão ética.

3.2 A AVALIAÇÃO ESCOLAR EM SUA DIMENSÃO ÉTICA

O processo de avaliação do resultado escolar dos alunos e alunas está profundamente marcado pela **necessidade de criação de uma nova cultura sobre avaliação**, que

³⁰ [...] exercícios de análise e reflexão (de si consigo e com os outros) configuram-se em práticas de si que levam sujeito a constituir-se, tornar-se professor/a, no interior de certos princípios e regras de conduta, fabricando determinados modos de ser e de agir enquanto docente (Oliveira, 2015, p. 110).

ultrapasse os limites da técnica e **incorpore em sua dinâmica a dimensão ética** (Esteban, 1999, p. 8, grifos nossos).

O que significa uma dimensão ética na avaliação? Assim como Esteban (1999), também defendo uma avaliação que transcende um enfoque meramente técnico. Mas, para isso, é preciso incorporar uma perspectiva pedagógica e ética, reconhecer os alunos como sujeitos históricos e sociais, cujos processos de aprendizagem não podem ser reduzidos a métricas rígidas e descontextualizadas.

Considerando toda a discussão da seção anterior que culminou no entendimento de que é necessário trabalhar na criação de uma outra cultura avaliativa, escrevo este capítulo. Com ele, almejo elucidar modos de pensar-fazer a avaliação que possam compor essa outra cultura.

Concordo com Oliveira e Traversini (2020, p. 115) quando afirmam que “[...] a avaliação está centralmente implicada com as concepções de educação e as contingências da escola e da vida; portanto, não é uma ação asséptica”. Neste sentido, os processos avaliativos que permeiam o ambiente escolar estão imbricados com as vidas e subjetividades dos indivíduos que compõem esse espaço. Com isso, desmantela-se a ideia de avaliação como atribuição de valor, pois ela vai muito além disso e é produtora de “[...] sentidos para as aprendizagens dos alunos e para as práticas pedagógicas que as promovem” (Piccoli; Camini, 2012, p. 137).

Argumento que a avaliação que ocorre no cotidiano da sala de aula, no encontro pedagógico entre professor e aluno, vai além da aprendizagem. Avaliar envolve diferentes relações: o docente pode avaliar sua própria prática, em um exercício de autoavaliação docente; e, o estudante pode se autoavaliar, em práticas de autoavaliação discente. Existem também as relações de avaliação mútua entre professor/aluno e alunos/alunos, assim como a avaliação do docente sobre o estudante (em relação ao desempenho, as habilidades, ao comportamento etc.).

É fato que “medir o conhecimento adquirido pelo aluno é parte da avaliação, mas não é condição obrigatória, e nem mesmo suficiente, para que a avaliação se realize” (Sousa, 2014, p. 108). Por isso, “[...] a avaliação não deve ser considerada uma arma, nem mesmo um instrumento, mas uma relação: é o modo de construir relações na escola entre as pessoas e entre as pessoas e as coisas, entre as coisas e o conhecimento, entre o conhecimento e o significado” (Antonacci; Guerra, s.d., p. 8)³¹. Essas relações podem ser estruturadas de muitos modos e em diferentes contextos.

³¹ Disponível em: obeci.org/it/_files/ugd/d6771e_fae336f69a87419790c3f54e3c99fff9.pdf. Acesso em: 12 mar. 2025.

Isto é, o modo de operacionalizar a avaliação, entre as diferentes relações, ocorre de inúmeras formas e em diferentes dimensões. Podem ser formalizadas, a partir de instrumentos como provas e trabalhos, ou podem ser informais, em diálogos entre professor/aluno/grupo. Reitero a importância de instrumentos para acompanhamento do processo formativo dos alunos, em que é necessário, ao planejar uma proposta, que o professor tenha definido ações observáveis que direcionarão seu olhar para acompanhar o processo do aluno, não no sentido de limitar a experiência — pois muitas outras possibilidades podem surgir, mas ter objetivos estabelecidos e partilhados com o grupo. Ao documentar o que é vivido em sala de aula, o professor possui dados para (re)pensar e (re)elaborar o seu planejamento em busca de qualificar o processo formativo das crianças.

Neste sentido, o termo “avaliação formativa” (Fernandes, 2009; Pinto, 2019; Hadji, 2001; Perrenoud, 1999) se aproxima de uma dimensão ética da avaliação. Conforme Pinto (2019, p. 24-25) ela se distingue em suas finalidades, pois

(i) faz parte integrante do processo de ensino e aprendizagem; (ii) a informação é devolvida, partilhada e trabalhada com o aluno; (iii) o foco da informação incide sobre a qualidade da aprendizagem; (iv) é esta informação que permite decidir os próximos passos em termos do prosseguimento da aprendizagem.

Circulam muitas possibilidades e modos distintos de entender a avaliação. Há paradigmas contrastantes e ênfases que perpassam as concepções — como foi elucidado na seção anterior, e, por estes motivos, “[...] há várias concepções de avaliação que coexistem nos sistemas escolares e, muito provavelmente, continuarão a existir” (Fernandes, 2019, p. 142). Por isso, a importância de promover diálogos sobre ela, de exercitar o pensamento frente às ações avaliativas cultivadas na escola e na sala de aula.

Conforme Oliveira e Traversini (2021, p. 98), “[...] avaliar é um processo multifacetado e desafiador na escola contemporânea”. A avaliação envolve uma complexidade intrínseca, por exigir a consideração de múltiplos aspectos do processo de ensino e de aprendizagem, centrais na educação escolar, demandando sensibilidade para captar nuances, adaptar-se às necessidades e exercitar o pensamento frente ao contexto em que ocorre. Avaliar implica mais do que mensurar resultados, envolve relação humana e acompanhamento dos processos vividos em cada encontro pedagógico. A relação humana ganha uma dimensão essencial em um processo de avaliação ética e respeitosa, pois se há

[...] uma boa comunicação entre o professor e os alunos e se as tarefas e os seus critérios de avaliação são relativamente compreendidos pelos alunos, a avaliação

passa assim naturalmente também para as mãos dos alunos. Cada aluno pode avaliar-se a si próprio ou o trabalho dos outros (Pinto, 2003, p. 8).

Isto é, em uma relação pedagógica, na qual o percurso formativo, seus critérios e objetivos são compartilhados, os sujeitos envolvidos se tornam partícipes e parceiros na busca de objetivos comuns, e a avaliação também incorpora outro significado. Fabris (2024, p. 37), ao expor o trabalho que desenvolve em suas aulas na graduação, indica “[...] o quanto à docência precisa da ferramenta avaliação, no sentido de acompanhamento do processo do aluno e do processo formativo que o professor desenvolve, a avaliação é a ferramenta de acompanhamento e deve ser partilhada com o aluno”. A autora descreve uma atitude docente de acompanhamento e de comunicação com seus estudantes, no sentido de tornar o processo partilhado e aberto.

Neste sentido, uma possibilidade para instigar processos como estes, é viver o processo educativo pela coformação entre os alunos. Este processo participativo e colaborativo pode oportunizar aos estudantes a criação de um constructo formativo coletivo, que será assimilado individualmente em um processo singular (Fabris; Lima, 2023). Este constructo “propicia a construção de princípios, de novas ações e/ou de propostas que os professores [e os alunos] possam ter evidências de sua caminhada pessoal e coletiva [...] serve como bússola para a caminhada de cada um e também do coletivo” (Fabris; Lima, 2023, p. 126). É uma possibilidade que aposta na construção coletiva e na partilha da proposta educativa com cada envolvido.

Para Freitas *et al.* (2014, p. 24), as ações avaliativas que mais circulam são as conduzidas pelo professor, envolvendo

[...] testes padronizados; provas feitas pelo próprio professor; e um conjunto de atividades, incluindo questões orais, tarefas dadas aos alunos sob supervisão e acompanhamento do professor, perguntas anexadas a textos, provas informais de domínio da aprendizagem, feedback, entre outros.

Essas ações realizadas pelo professor estão ligadas à instrução e à verificação das aprendizagens e do desempenho dos alunos. Porém, como já anunciado anteriormente, na relação estabelecida no encontro pedagógico da aula, outros modos de avaliar estão imbricados. Freitas *et al.* (2014) destaca que os processos de avaliação informal, conduzidos pelo professor ao formar juízos gerais sobre os alunos, influenciam e até regulam como docente e estudante se relacionam.

É a relação que aprova ou reprova. A partir de alguns elementos objetivos, o professor constrói todo um processo interno de análise cuja manifestação final é a nota ou o conceito. Esse processo leva em conta sua memória sobre o aluno em áreas como o

desempenho no conteúdo, sua disciplina e motivação para o estudo envolve aspectos ideológicos — consciente ou não (Freitas *et al.*, 2014, p. 29).

O autor indica que o problema não está no juízo em si, mas em como ele afeta a relação professor-aluno, pois “[...] não se trata de ‘eliminar a subjetividade do professor’ através da formalização do processo de avaliação”. Por isso, “[...] o que conta não é a existência de um instrumento objetivo de avaliação, mas as relações que se estabelecem entre o professor e o aluno [...]” (Freitas *et al.*, 2014, p. 30, grifos do autor). Neste sentido, a avaliação precisa ser assumida pelo professor e pelo aluno, em um exercício de responsabilidade conjunta no processo educativo. Porém, é preciso ser partilhado com o estudante desde o início e cultivado no processo. Ressalto que no meu entendimento, todas as formas de avaliação serão dependentes da concepção de Educação e Ensino que o professor assume, a partir dessas concepções, são decorrentes outras relações, inclusive as que envolvem a avaliação.

Essa responsabilidade conjunta, por certo, pressupõe algumas funções que devem ser bem demarcadas a cada um dos envolvidos. Uma delas é a responsabilidade pelo ensino, função do professor. Mesmo que existam, cotidianamente, momentos de troca entre docente e aluno, a responsabilidade pelo ensino é do professor, é ele que exerce a profissão docente, e possui os conhecimentos específicos e pedagógicos para desenvolver o ato de ensinar e a proposta educativa. O estudante, por sua vez, precisa se responsabilizar por seu processo formativo junto ao professor, precisa estar ativo em sua formação. Em consonância, Biesta (2020), a partir dos estudos de Fenstermacher, aborda a noção de alunar. Para o autor, os alunos precisam se responsabilizar pela ação de alunar, que significa estar atento e ativo em seu processo formativo. No entanto, para ser possível, o professor precisa criar possibilidades para que o alunar seja efetivo e assuma suas responsabilidades como aluno. Isso não significa facilitar as aprendizagens, mas fazer intervenções e propor exercícios de pensamento que os desloquem da ação passiva, tornando os próprios ambientes educativos um laboratório.

Pinto (2003) também salienta a importância do aluno na atividade avaliativa. Para o autor, “uma maior implicação dos alunos na sua avaliação torna-os provavelmente mais empenhados também nas suas aprendizagens”. Mas isso requer uma atitude docente diferenciada, uma ação que partilha com o aluno a responsabilidade, em que os alunos tenham voz ativa, uma ação que prevê a construção de um “diálogo formativo [...] para que o aluno não fique sozinho nesta tarefa e no final o professor faça o seu juízo avaliativo” (Pinto, 2003, p. 8-9).

Em consonância, Fernandes (2009) reitera a importância da responsabilidade partilhada entre aluno e professor no processo avaliativo. O autor enfatiza que, para a avaliação ser formativa, ambos os sujeitos devem estar engajados em uma colaboração ativa e contínua.

Ao considerar as perspectivas de Fernandes (2009), Freitas *et al.* (2014) e Biesta (2020), emerge a centralidade da responsabilidade compartilhada entre docente e aluno no processo formativo. Para Fernandes (2009), uma avaliação formativa somente é possível com a colaboração mútua. Freitas *et al.* (2014) destacam que o essencial não é a objetividade dos instrumentos avaliativos, mas a qualidade das relações estabelecidas entre docente e estudante, em um exercício de corresponsabilidade. Enquanto Biesta (2020) reforça a ideia de que o estudante precisa assumir ativamente sua formação. Os autores convergem na defesa de um processo avaliativo que transcenda a classificação, promova aprendizagens significativas e contribua para um processo formativo, com diálogo, interação e responsabilidade partilhada.

Hadji (2001) descreve a avaliação formativa como uma *utopia promissora*. Para o autor, esse tipo de avaliação não é um modelo científico e nem operatório, mas uma utopia “[...] legítima na medida em que visa correlacionar atividade avaliativa e atividade pedagógica” a qual “[...] possibilita compreender a impossibilidade de apresentar e de realizar o que corresponderia a um modelo acabado de avaliação formativa. Ela será sempre parcialmente sonhada” (Hadji, 2001, p. 25). Apesar de entendê-la como uma utopia, o autor indica que é possível progredir nessa direção e expõe três obstáculos que precisam ser compreendidos.

O primeiro obstáculo envolve as concepções de avaliação. Hadji (2001) afirma que certas representações existentes podem obstaculizar a construção de outros conceitos. Para mobilizar a avaliação formativa, o autor entende como necessário aprofundar os estudos no sentido de criar condições de possibilidade de mudança. Como segundo obstáculo, Hadji (2001) aponta a pobreza atual dos saberes necessários. Estudos que envolvem pesquisa didática e psicológica sobre os processos de ensino e de aprendizagem deveriam ser mais bem trabalhados, pois sem eles “o professor ficará reduzido a contentar-se com quadros conceituais apenas parcialmente adequados, o que fragiliza e torna incerta a atividade de interpretação” (Hadji, 2001, p. 23).

Para o autor, avanços no campo da pesquisa são essenciais para que esse obstáculo seja superado. E o terceiro obstáculo envolve a preguiça ou o medo dos professores. Conforme Hadji (2001, p. 24), “[...] falta frequentemente é ou a vontade de remediar (porque, por exemplo, não se acredita mais nas possibilidades de melhora do aluno), ou a capacidade de imaginar outros trabalhos, outros exercícios”. Nesta perspectiva, espaços em que professores pensem juntos é

uma forma de aprimorar os processos e possibilitar criações. Sendo o LABDOC um espaço como este, reitero sua importância na criação de docências inventivas, autorais e centradas nas práticas de si, portanto em outra concepção de ética.

A aula, espaço/tempo para mobilizar o gosto pelo estudo e onde o inusitado acontece, é encontro pedagógico intencional, movimento e relação humana. Seria cruel pensar em uma ação avaliativa focada somente em uma faceta desse encontro, o desempenho. Para Fernandes (2009, p. 64), “[...] a avaliação é uma prática e uma construção social, é um processo desenvolvido por e para seres humanos que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e questões de natureza sociocultural, psicológica e também política”. Por isso, aposto em uma avaliação multifacetada, de responsabilidade do professor, mas também do aluno, ética, heterogênea, complexa, comprometida com o outro, democrática, produzida em um contexto de formação como (de)formação.

Com os investimentos desta seção, busquei articular algumas concepções que considero potentes na criação de uma outra cultura avaliativa que vá na contramão da aceleração, da busca frenética por resultados e da individualização dos processos³². No capítulo a seguir, apresento os caminhos teórico-metodológicos que percorri para a produção da empiria, o lócus de pesquisa e as ferramentas que me possibilitaram analisar o material.

³² No capítulo analítico, articularei intensamente tais argumentos.

4 ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: NA BUSCA POR INTERROGAR AS EVIDÊNCIAS

A crítica consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê; fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. Nessas condições, a crítica — e a crítica radical — é absolutamente indispensável para qualquer transformação (Foucault, 2014, p. 180).

Assumir uma atitude de pesquisadora comprometida com a crítica radical é uma ação necessária e, como afirma Foucault (2014), *absolutamente indispensável*, para que eu possa me deslocar pelo terreno da avaliação escolar, conhecer as tramas que a engendram para levantar algumas possibilidades de mudanças no modo de pensar e (talvez) agir. A avaliação escolar é uma invenção e, por esse motivo, pode ser colocada sob suspeita, ser reinventada e ressignificada tanto na escola, quanto na universidade.

Neste sentido, exercer a crítica radical é ir às raízes dos problemas que nos afetam, que nos desacomodam. É um esforço para compreender as razões para as coisas serem do modo que são, não para nos imobilizar, mas possibilitar a mudança, a transformação. Com esse compromisso, incluo-me no conjunto de pesquisadores que buscam pela transformação das concepções de avaliação que possibilitem a transformação dos sujeitos e da educação, como das minhas próprias concepções. E, conforme Foucault (2014, p. 180), “mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê”, portanto, as próprias evidências precisam ser colocadas sob suspeita, problematizadas, pois elas não se constituem uma verdade absoluta.

Para Foucault (2017), a função de um intelectual — e, aqui, a função de uma pesquisadora — não é mostrar aos outros o que devem fazer. O trabalho de uma pesquisadora é o de “[...] interrogar novamente as evidências e os postulados, sacudir os hábitos, as maneiras de fazer e de pensar, dissipar as familiaridades aceitas [...]” para que assim, a partir deste trabalho investigativo e problematizador, possa “[...] participar da formação de uma vontade política (na qual ele[a] tem seu papel de cidadão a desempenhar)” (Foucault, 2017, p. 243).

Deste modo, enfatizo que baseada nessa atitude, desenvolvi esta pesquisa. Longe de buscar qualquer idealização ou certeza de transformação na crítica, mas incorporá-la, para desconfiar de meus próprios pensamentos e ações, e não ter certeza do que a caminhada apresentará. Trabalhei com a contingência, no sentido que dou a ela, o que não significa relativismo, mas exatamente o contrário, definir, em cada momento, qual o jogo que deveria ser jogado, em uma atenção plena do pensamento e da materialidade em cada situação.

Buscar inspiração nas teorizações foucaultianas me permite perguntar e examinar o funcionamento das coisas, ensaiando “[...] alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras” (Veiga-Neto, 2007, p. 19). Sem, no entanto, solicitar que façam isso ou aquilo. Ao abandonar o prescritivismo e o relativismo, assumi a intervenção e a presença plena em cada situação, com o exercício de pensamento como condição para as escolhas.

Assumi esse posicionamento, distanciando-me dos discursos salvacionistas e messiânicos presentes na maioria dos discursos pedagógicos. Em outras palavras, meu intuito não é buscar uma solução mágica para a avaliação nos AIEF, nem mesmo acusar ou lastimar o modo realizado, o que desejo é exercitar o pensamento acerca dessa ação pedagógica, e questionar as verdades cristalizadas sobre o tema, visto que “[...] à medida que nos movemos para o horizonte, novos horizontes vão surgindo, num processo infinito [...] é justamente isso que tem que nos botar, sem arrogância e o quanto antes, a caminho” (Veiga-Neto, 2007, p. 26).

Esse processo de tensionamentos e questionamentos com o uso de exercícios do pensamento ocorre na avaliação escolar, com a educação, a sociedade e cada um que vive neste tempo de aceleração e mudanças constantes. Quanto mais surgem modalidades e propostas de educação nas quais o ensino está presente, esse horizonte nos apresenta mais nuances de sentidos e ações que se desenvolvem em um infinito de possibilidades avaliativas. Olhar para esse horizonte em movimento não é tarefa fácil para quem deseja, com sua pesquisa, contribuir justamente para esse momento da contemporaneidade, por isso, a necessidade de usar ferramentas que nos ajudem a ver, problematizar, desconstruir e reconstruir.

Com o intuito de trilhar o caminho, o objetivo deste capítulo é descrever as escolhas teórico-metodológicas que conduziram à investigação, construídas a partir de estudos da perspectiva pós-estruturalista e sobre a avaliação escolar. Apresentar os procedimentos éticos alinhados à pesquisa mais ampla, as participantes e o *lócus* de pesquisa como espaço formativo potencial pela (de)formação. Por fim, apresento as ferramentas que me auxiliaram a olhar para a empiria e realizar as análises.

É importante definir o que entendo por perspectiva pós-estruturalista. A partir de estudiosos importantes e do que venho aprendendo com meus colegas, com minha orientadora, com o grupo de pesquisa e nas aulas do mestrado, as pesquisas que se inserem nessa perspectiva vão de encontro às metanarrativas. Isto é, não permitem aceitar verdades absolutas, mas colocar tudo sob suspeita.

Em uma investigação, como a que realizamos, de inspiração pós-estruturalista/pós-modernista, as questões feitas sobre aquilo que chamamos de “realidade” são moldadas pela(s) perspectiva(s) teórica(s) de onde olhamos e pensamos essa mesma realidade. Por isso, “realidade” não é uma entidade — uma situação, uma condição, um estado — que possa ser vista, analisada, investigada em sua “verdadeira essência”; tampouco existem enunciados que sejam mais adequados a essa entidade, ou que a representem de forma mais conveniente, mais pertinente (Corazza, 2002, p. 113).

Desta forma, não busquei uma verdade absoluta e única sobre a avaliação escolar nos AIEF. Pelo contrário, problematizei essa temática em um contexto geograficamente delimitado, ou seja, em um Laboratório de Docências com professoras de uma mesma rede de ensino. Assim, tentei encontrar nas enunciações, tanto os sentidos recorrentes, como dissonantes, múltiplos e raros, e analisar os modos de saber-fazer a avaliação escolar, logo, as docências das PPAIEF e, com elas, desmontá-las pelo conceito de (de)formação e hipercrítica, a partir de experimentos e experiências no LABDOC. Reitero que o intuito não foi julgar ou afirmar que uma ação é superior a outra, mas encontrar brechas e fissuras que revelem novas possibilidades para a ação docente no âmbito da avaliação, destacando as potências dessa prática para favorecer o processo formativo dos alunos e também educativo.

Para a construção deste trabalho, utilizo a abordagem qualitativa de pesquisa. Flick (2009, p. 9) a descreve como aquela que visa abordar o mundo “lá fora”. Para o autor, pesquisas com abordagem qualitativa, buscam “[...] esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo [...]”.

A pesquisa desenvolvida nessa dissertação, conforme já mencionado, advém do projeto de pesquisa da minha orientadora, Profa. Dra. Elí Fabris (2021), *A produção de docências contemporâneas: a experiência coformativa entre professores e futuros professores em tempos de covid-19*. O projeto tem o período de execução, pelo edital do CNPq, de abril de 2021 a março de 2024 e, pelo edital da Unisinos, de março de 2024 a março de 2025. Seu objetivo geral é analisar as docências contemporâneas produzidas entre os professores e futuros docentes por meio de experiências coformativas a partir da crise de covid-19, o qual se desdobra em seis objetivos específicos. Ainda no período de elaboração da pesquisa mais abrangente, eu atuava como bolsista de Iniciação Científica, portanto, participei de todo o processo de elaboração, primeiros passos e desenvolvimento da pesquisa.

A partir do projeto de pesquisa, elaborei o meu recorte, no qual analisei somente o material do LABDOC dos AIEF. Desta forma, considero importante explicar que os encontros do LABDOC ocorreram em duas fases: em 2022, a fase I e, em 2023, a fase II, com especificidades, procedimentos e grupos de participantes definidos. Para esta dissertação,

utilizei apenas o material produzido na fase II, momento em que ingressei no mestrado em Educação.

Assim, descreverei alguns movimentos realizados desde a oferta da formação no LABDOC às professoras da RME/SL ao desenvolvimento dos encontros. Ainda que existam muitos passos anteriores, descreverei mais detalhadamente àqueles relacionados à fase II do LABDOC na etapa³³ dos AIEF.

Início, então, pelos procedimentos éticos, os quais são fundamentais e necessários em uma pesquisa. No primeiro momento, realizamos³⁴ a submissão do projeto ao Comitê de Ética da Unisinos, pela Plataforma Brasil³⁵, e obtivemos aprovação³⁶. Além dos documentos previstos para o desenvolvimento de uma pesquisa envolvendo seres humanos, o pesquisador deve adotar uma “[...] postura ética durante todos os momentos da pesquisa, na relação que estabelece entre pesquisador e sujeitos de pesquisa, na forma de análise, na escrita e na devolução dos dados” (Bahia, 2020, p. 43). É uma atitude que deve ser incorporada pelo sujeito que se propõe pesquisar com pessoas. O respeito aos sujeitos envolvidos deve ser incorporado e mantido em uma postura ética do pesquisador.

O convite para a participação da fase II do LABDOC ocorreu a partir de um formulário *on-line* de inscrição, enviado pelo Google Forms, pelo grupo de pesquisa, em março de 2023. Após a inscrição, as participantes realizaram suas matrículas no *site* da Unisinos. Os encontros aconteceram uma vez no mês, nas segundas-feiras, das 19 horas às 21 horas e 30 minutos. Além dos encontros por grupo específico (por etapa da Educação Básica), havia o momento do encontro geral, em que todos os pesquisadores das escolas e da universidade participavam para discutir sobre temáticas pedagógicas e educacionais comuns.

Foram previstos sete encontros síncronos, os quais aconteceram entre março e outubro de 2023. Eles foram organizados em suas equipes específicas da seguinte maneira: duas horas e meia síncronas (uma hora para o geral e uma hora e meia aos específicos) e duas horas e 15 minutos assíncronas para cada um dos sete encontros, para cada grupo específico, com um total geral de 17 horas e meia síncronas. Tivemos também um encontro presencial extra, pois consideramos importante nos conhecermos pessoalmente e aprofundar vínculos, antes do

³³ Além dessa etapa, o LABDOC teve grupos da Educação Infantil, dos Anos Finais do Ensino Fundamental e, em 2023, também o grupo de gestores (diretores e assessores da SMED/SL).

³⁴ Sempre que me referir à elaboração do LABDOC e aos passos da pesquisa mais ampla, usarei os verbos na primeira pessoa do plural, pois foi um trabalho coletivo da equipe de pesquisa à qual faço parte.

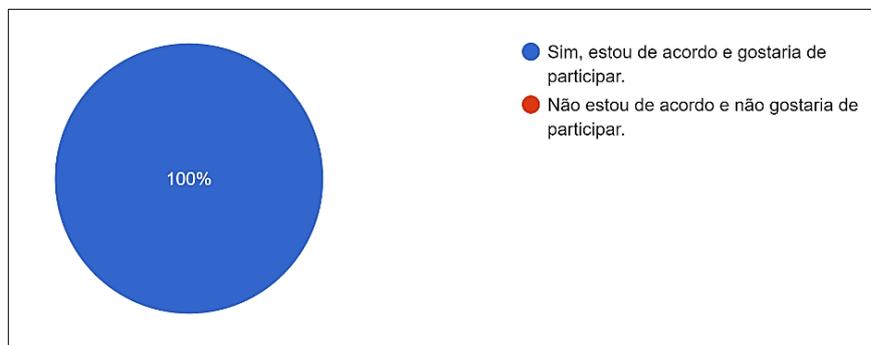
³⁵ Sistema eletrônico, criado pelo Governo Federal, para sistematizar o recebimento dos projetos de pesquisa que envolvam seres humanos nos Comitês de Ética de todo o país.

³⁶ CAAE: 45485321.6.0000.5344.

encontro final, que já estava previsto ser presencial. Também consideramos o trabalho de criação e experiência nas escolas e registros no Moodle, com um total de 22 horas e meia. Ao todo, foram 40 horas, com certificação.

A assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos sujeitos participantes, ocorreu por meio de um formulário descrito anteriormente. Todas as participantes leram o documento e autorizaram a utilização dos dados, por meio do aceite do TCLE, como mostra o Gráfico 1.

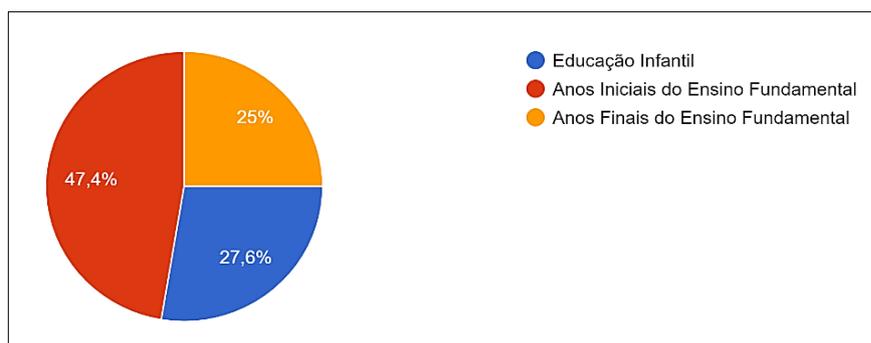
Gráfico 1 - Aceite do TCLE pelas professoras pesquisadoras participantes da pesquisa



Fonte: Arquivo da equipe de pesquisa (2023).

No Gráfico 2, aponto o percentual de professoras por etapa da Educação Básica.

Gráfico 2 - Percentual de participantes por etapa da Educação Básica



Fonte: Arquivo da equipe de pesquisa (2023).

A etapa com maior adesão à formação no LABDOC é a dos AIEF. Porém, apesar desse número expressivo (36 respostas) — que inclui professoras e gestoras das escolas — iniciaram, na formação, 12 professoras, mas apenas três permaneceram.

A baixa adesão foi algo que problematizamos e alguns dos fatos apontados por àquelas que desistiram foi: grande volume de atividades escolares, o cansaço pós-pandemia, questões pessoais e emocionais, a impossibilidade de abater a carga horária da formação nas horas obrigatórias da escola (reuniões administrativas pedagógicas) e a preferência por cursos totalmente a distância, que oferecem maior flexibilidade de horários. Além disso, entendemos que

em tempo de aceleração, precarização e adoecimento docente, torna-se ainda mais difícil a adesão. Por outro lado, os grupos específicos foram se formando como comunidades, de ajuda e trocas e onde circulavam informações, dúvidas, solicitações e compartilhamentos de práticas das suas salas de aula entre os professores e a equipe de pesquisa (Bahia, 2024, p. 135).

Para identificar as participantes, mantendo o acordo de confidencialidade, utilizei a sigla PPAIEF com um número, conforme a ordem de respostas no questionário de inscrição. Em síntese, sobre o perfil das professoras, as três são graduadas em Pedagogia e possuem, pelo menos, uma especialização. No Quadro 5, sintetizo estes dados.

Quadro 5 - Perfil das professoras pesquisadoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental

PROFESSORAS PESQUISADORAS			
SIGLA	PPAIEF 1	PPAIEF 2	PPAIEF 3
IDADE	53 anos	41 anos	45 anos
ANO EM QUE ATUA	primeiro ano do Ensino Fundamental	quarto ano do Ensino Fundamental	terceiro ano do Ensino Fundamental
GRADUAÇÃO	Licenciatura em Pedagogia na Uniasselvi	Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria	Licenciatura em Pedagogia na Universidade Luterana do Brasil
PÓS-GRADUAÇÃO	CONCLUÍDA	Especialização em Alfabetização e Letramento na Uniasselvi	Especialização em Pedagogia da Arte na Universidade Federal do Rio Grande do Sul Especialização em Alfabetização e Letramento na Faculdade São Luís
	CURSANDO	Mestrado profissional em Gestão Educacional na Unisinos	Especialização em Gestão Escolar no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha - campus Jaguari
TEMPO DE DOCÊNCIA NO MUNICÍPIO	29 anos	13 anos	quatro anos

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Sobre o tempo de docência no município, há uma grande variação de uma para outra. Sendo uma, atuante há mais de vinte anos; outra, há mais de dez; e, uma, há menos de cinco anos.

O município de São Leopoldo, onde ocorre esta pesquisa, é localizado no Vale do Rio dos Sinos, no estado do Rio Grande do Sul. Possui uma população de 217.409 mil habitantes³⁷ e uma área de 103,009 km². A rede municipal de ensino possui 36 escolas de Ensino Fundamental e mais de 17 mil alunos matriculados³⁸. A escolha desta cidade para o desenvolvimento da pesquisa ocorreu pelo “[...] compromisso político com a região de inserção da Universidade [...] onde a Unisinos tem o seu primeiro campus e a estrutura mais completa instalada” (Fabris, 2017, p. 14). Desta forma, compreendo o meu papel e compromisso político e social enquanto mestranda em Educação da Unisinos e bolsista CAPES, de visibilizar ações docentes da rede de ensino onde se situa a universidade e promover discussões acerca disso.

Na próxima seção, discorrerei sobre o LABDOC e como ocorreram os encontros.

4.1 O LABDOC COMO *LÓCUS* DE PESQUISA

O LABDOC, espaço consolidado pela Profa. Dra. Elí Fabris, mas planejado com a colaboração da equipe de pesquisa³⁹, por meio de relações afetuosas, cuidado, rigor acadêmico, exercícios de pensamento e responsabilidade pela educação e pelo mundo, é o *lócus* desta pesquisa.

Por meio da concepção de pesquisa (de)formação, no LABDOC, todos os participantes são convocados a pensar e criar juntos, por ser uma pesquisa formativa, colaborativa e de intervenção. As *pesquisadoras*⁴⁰ da universidade e as *professoras pesquisadoras das escolas* são responsáveis pelo processo de (de)formação, abandono de posições, desconstruções, (re)criações etc.

Ao preconizar a participação ativa dos envolvidos na formação, este espaço possibilita a produção de um *constructo formativo*. O constructo é “uma criação pessoal, mas é também do grupo, uma criação coletiva, que é significada e incorporada por cada sujeito envolvido [...] serve como bússola para a caminhada de cada um e também do coletivo [...]” (Fabris; Lima, 2023, p. 125).

³⁷ Disponível em: ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/sao-leopoldo.html. Acesso em: 12 mar. 2025.

³⁸ Disponível em: cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/sao-leopoldo/pesquisa/13/5902. Acesso em: 12 mar. 2025.

³⁹ A equipe de pesquisa é composta por: Ana Laura Becker, Caroline Haussmann, Luciane Piva, Sabrine Bahia, Tiago Locatelli, Vinicius Borba, Viviane Paim e por mim, sob orientação da Profa. Elí Fabris.

⁴⁰ Assumo o termo no gênero feminino porque todas são mulheres no LABDOC-AIEF.

Neste sentido, entendo que o LABDOC pode ser considerado um espaço formativo potencial, por possibilitar uma outra postura dos envolvidos, embora, por si só isso não ocorra. É necessário que ele se torne um espaço de pertencimento de todos, em um trabalho comum sobre si e sobre o outro, com finalidades comuns, apenas assim a transformação poderá ocorrer em cada um que se propor a viver essa experiência em sua integralidade (Fabris; Sebastiany, 2022).

Podemos conceituar a pesquisa (de)formação como

[...] um modo de pensar-fazer pesquisa de natureza participativa e formativa, promovendo a produção de dados e a formação dos participantes, ao mesmo tempo em que possibilita deformações de posições já assumidas como verdades anteriores à participação na investigação, e aí está o potencial formativo e de criação desse *modus operandi* investigativo (Fabris; Lima, 2023, p. 126).

Além dos pesquisadores que trabalham com o conceito de formação como (de)formação em nosso grupo de pesquisa, também encontramos, em outras pesquisas, o conceito de deformação que se aproxima deste. Conforme Ferraz e Nunes (2012, p. 110), “[...] é necessário deformar as padronizações e as verdades estabilizadoras, instigando acontecimentos e encontros potencializadores da produção de pensamentos novos, ampliando as possibilidades de estabelecerem sentidos para a multiplicidade e dinâmica complexa da vida”. Os autores entendem o conceito de deformar como “[...] tirar dos limites que tornam o pensar restrito a opiniões, as quais enclausuram as práticas docentes na mera reprodução de informações já dadas” (Ferraz; Nunes, 2012, p. 94).

Albuquerque Júnior (2010) defende um ensino que deforme. Nas palavras do autor:

o ensino que deforma é aquele que investe na desmontagem dos sujeitos, dos modelos de subjetividades, das identidades dos que chegam à escola, tanto de professores, como de alunos. É aquele que questiona, descontinua os valores que formam a sociedade circundante. Um ensino que problematiza as verdades que constituem nossa realidade, que põe em questão as verdades que articulam as imagens de sujeito que cada um tem de si mesmo (Albuquerque Júnior, 2010, n.p).

Em resumo, as três concepções apresentadas para o conceito (de)formação confluem para a noção de uma formação que deforma, que possibilita transformações nos sujeitos envolvidos, a mudança de posições e o questionamento de verdades naturalizadas.

A elaboração do LABDOC vem sendo desenvolvida desde o início de 2021, quando nos colocamos a pensar e planejar este espaço. O processo de criação foi desafiante, pois uma formação em laboratório demandou um esforço em nos afastar da lógica de um curso, com posições delimitadas, pauta organizada e encontros definidos. O laboratório exigiu de nós o

desapego da rigidez e linearidade que o formato de um curso de extensão evoca. Porém, abriu a possibilidade para um trabalho coletivo e de abertura ao outro. As reuniões semanais, realizadas pelo grupo de pesquisa, foram essenciais para a elaboração de estratégias capazes de possibilitar a formação pela (de)formação.

Criar um laboratório nas Ciências Humanas é fazer uma escolha política, é reafirmar que “[...] a área da Educação, ao desenvolver pesquisas, faz ciência” (Fabris, 2017, p. 9). É abrir a possibilidade de um espaço que acolhe, mas também ensaia a mudança e a transformação. É valorizar o trabalho de professoras de escolas públicas, seus saberes e não saberes, suas práticas, seus modos de ser e agir com os alunos. É colocar sobre a mesa a produção das escolas a ser refletida, discutida, ampliada, reproduzida por outros a partir de seus contextos.

É necessário “[...] tornar públicas as coisas (para, literalmente, articular as questões) e de reunir um público em torno das questões do nosso presente educacional” (Masschelein; Simons, 2014, p. 24). Trazer os conhecimentos e experiências escolares para a esfera *pública* e torná-los *presentes*, para poder expô-los, discuti-los e repensá-los foram os objetivos do laboratório nesta etapa.

Participar da fase II do LABDOC dos AIEF foi uma experiência acadêmica e pessoal significativa. Junto à colega do grupo de pesquisa Sabrine Bahia, coordenei este grupo. A partir do que vivemos na fase I⁴¹, foi possível repensar e reestruturar alguns aspectos importantes para o funcionamento deste espaço enquanto coletivo, aberto, de partilha e exposição. As aprendizagens que tive como pesquisadora iniciante foram grandiosas. Estive ao lado de pesquisadores com longa experiência acadêmica, buscando modos de fazer o laboratório acontecer e criando estratégias que permitissem a nossa intencionalidade de coformação e (de)formação. Acredito que tivemos êxito, pois as PPAIEF que se comprometeram com este espaço pedagógico puderam viver transformações em seus percursos. Isso ficou evidente nos relatos individuais⁴² apresentados por elas.

Em cada encontro, pude aprender com as PPAIEF sobre a complexidade da nossa profissão, de como a docência é múltipla, plural e requer muita coragem para quem se compromete a vivê-la com qualidade e autoria. Pude, além disso, ir ampliando a minha “caixa de ferramentas”, equipando-a com conceitos teórico-metodológicos importantes para a minha constituição como pesquisadora e professora iniciante.

⁴¹ A fase I, em 2022, foi coordenada pela Profa. Dra. Elí Fabris e, por mim.

⁴² Nas considerações finais, mostrarei alguns.

Um dos principais resultados esperados da pesquisa mais ampla foi a constituição de uma “caixa de ferramentas” experimentada no LABDOC, que reúne aspectos teórico-metodológicos e estratégias de planejamento para o ensino e a aprendizagem na contemporaneidade (Fabris, 2021). Compreendemos “[...] os conceitos enquanto ferramentas com as quais golpeamos outros conceitos, o nosso próprio pensamento e a nossa própria experiência” (Veiga-Neto, 2006, p. 81). Desta forma, os conceitos foram mobilizados para se tornarem instrumentos úteis à docência de cada participante, permitindo que os professores os colocassem em movimento em suas ações em sala de aula e em suas reflexões sobre a Educação.

Masschelein e Simons (2014, p. 22) apresentam uma definição de laboratório como um

[...] *habitat* ou espaço (incluindo equipamentos, aparelhos, produtos, formas de vida ou de trabalho, etc.) que oferece condições para o desenvolvimento de um *ethos* filosófico como um *ethos* atento e experimental e, em certo sentido, para a captura do que está acontecendo hoje.

No espaço do LABDOC, buscamos constituir “um *ethos* experimental, no qual experimentos e experiências foram potencializados no encontro com as docências” (Bahia; Sebastiany, 2024, p. 151). Essa mobilização deste *ethos* experimental demanda “[...] uma atitude de investigação e de questionamento” (Silva, 2018, p. 189) para que os pesquisadores das escolas e da universidade estivessem receptivos a novas possibilidades de criação, permitindo-lhes repensar suas práticas pedagógicas.

A equipe de pesquisa se reuniu semanalmente para criar esse espaço a partir dos resultados de pesquisas anteriores e das sugestões colocadas nos questionários das professoras, visando um espaço de abertura para o outro. Um lugar onde os participantes se sentissem parte ativa e com liberdade para ensinar e aprender, ou ainda, coformar, trazer para o laboratório questões de sua docência e do cotidiano de sua sala de aula, discutindo-as com o coletivo, buscando alternativas para suas demandas e sistematizando seus saberes, em uma experiência coformativa (Bahia; Fabris, 2021). E, especialmente, usando esse espaço filosófico para pensar suas docências, abrindo-as em experimentos para justificar seus usos, seus fins, suas metodologias, enfim, apossando-se teórico-metodologicamente delas ao passarem a ser parte de suas experiências pedagógicas.

Os momentos iniciais dos encontros foram sempre reunindo todas as etapas da Educação Básica e gestoras participantes. Eles foram importantes para afiar os conceitos-ferramentas usadas no LABDOC, como, por exemplo, “exercício do pensamento”, “(de)formação” e

“cultura formativa”, para que, no segundo momento, pudéssemos operar com eles, entre outros também incorporados nas discussões, com foco no grupo específico.

Ao iniciarmos os encontros dos AIEF, solicitamos às PPAIEF que indicassem três temáticas que julgassem necessárias de serem inseridas nas pautas. Com isso, criamos uma nuvem de palavras para visualizar as recorrências, conforme demonstro na Figura 3.

Figura 3 - Temáticas sugeridas pelas professoras pesquisadoras no primeiro encontro



Fonte: Arquivo de pesquisa (2023).

A partir dessas sugestões, organizamos um plano de encontros agrupando esses temas, para tornar esses momentos significativos, com discussões importantes, que fariam sentido às docências das PPAIEF, além de buscar atender às necessidades de cada professora. Porém, como já mencionei, a formação no LABDOC não segue uma linearidade, portanto, outros temas foram atravessados e ganharam espaço. Contemplamos as temáticas: alfabetização e letramento, planejamento e avaliação, e inovação e tecnologia. Ademais, trabalhamos com o tema da formação continuada e do reencontro com a docência pós-pandemia.

A dinâmica dos encontros aconteceu mesclando momentos de experimentação com estudo, discussão, partilha e proposição. Além de momentos de exposição (em que relembávamos o encontro anterior ou apresentávamos alguma proposição), havia os momentos de viver o LABDOC, nos quais as PPAIEF exercitavam o pensamento sobre determinado tema. Em alguns encontros, enviamos questionários prévios para que refletissem sobre suas ações docentes antes da discussão coletiva, como a temática de planejamento e avaliação, por exemplo.

No Quadro 6, apresento o cronograma com a pauta dos encontros.

Quadro 6 - Cronograma dos encontros do LABDOC

CRONOGRAMA DO LABDOC	
1º ENCONTRO: 27/03/2023 - <i>on-line</i>	
1º MOMENTO: quem somos nós?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Boas-vindas ao grupo; ▪ apresentação dos pesquisadores da Unisinos; ▪ apresentação dos pesquisadores das escolas; ▪ exibição do vídeo disparador para a formação em laboratório. Disponível em: youtube.com/watch?v=HwUZ2kH1id0%29. Acesso em: 12 mar. 2025.
2º MOMENTO: viver o LABDOC	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação da obra inspiradora; ▪ aceite do contrato pedagógico; ▪ acordo de atividades no Moodle (escrita de si - bordado de si); ▪ participação no LABDOC (oralmente e por meio do <i>chat</i>); ▪ apresentação de reportagens; ▪ exemplificação do professor sobre o pós-pandemia (vídeo); ▪ realização do exercício de pensamento (Padlet e <i>chat</i>): Como foi o seu reencontro com a docência na escola? Você percebeu alguma mudança em sua docência na relação com os alunos, com as famílias, com a gestão, com o ensino e a aprendizagem?
Encaminhamentos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização do diagnóstico da turma (Moodle); ▪ apresentação individual (Jamboard); ▪ realização do fórum “bordado de si”: selecionar uma palavra que marcou o encontro para a sua formação e fazer uma escrita de, no mínimo, um parágrafo sobre essa experiência à sua docência; ▪ realização do registro da formação: escolher três temas como sugestão para trabalharmos nos encontros do LABDOC-AIEF.
2º ENCONTRO: 24/04/2023 - <i>on-line</i>	
1º MOMENTO: boas-vindas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Boas-vindas ao grupo; ▪ apresentação do Mentimeter com os temas sugeridos; ▪ apresentação da pesquisadora convidada; ▪ narrativa da pesquisadora convidada.
2º MOMENTO: viver o LABDOC	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização da atividade de experimentação: vamos pensar juntas: você tem utilizado outras ferramentas, além do quadro, folhas e caderno, em suas aulas? Adapte uma prática utilizando lousa interativa digital, tendo como princípio a inovação pedagógica, em uma atividade cujo foco seja desenvolver o conhecimento específico com protagonismo do estudante.
Encaminhamentos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização do fórum “bordado de si”: selecionar uma palavra que marcou o encontro para a sua formação e fazer uma escrita de, no mínimo, um parágrafo sobre essa experiência à sua docência; ▪ explicação da tarefa: descrever, detalhadamente, uma prática de alfabetização e letramento que você tenha realizado este ano com sua turma.
3º ENCONTRO: 29/05/2023 - <i>on-line</i>	
Não houve.	
4º ENCONTRO: 26/06/2023 - <i>on-line</i>	
1º MOMENTO: boas-vindas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Boas-vindas ao grupo; ▪ recordação sobre a obra <i>Bordado em folhas</i>, de Clarice Borian, fazendo conexões com o encontro geral (artesanaria); ▪ realização da retomada de pontos do contrato pedagógico (frequência, tabela de horas); ▪ exibição do vídeo sobre alfabetização. Disponível em: youtube.com/watch?v=kg-r3oLS8ns. Acesso em: 12 mar. 2025.

2º MOMENTO: viver o LABDOC	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização da atividade de experimentação: “vamos pensar juntas?”; ▪ Realização de um estudo de caso, em pequenos grupos (dois-três participantes), sobre uma criança em fase de alfabetização: criar estratégias e modos de auxiliá-la em sala de aula.
Encaminhamentos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização do fórum “bordado de si”: selecionar uma palavra que marcou o encontro para a sua formação e fazer uma escrita de, no mínimo, um parágrafo sobre essa experiência à sua docência.
5º ENCONTRO: 28/08/2023 - <i>on-line</i>	
1º MOMENTO: boas-vindas e introdução	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Boas-vindas ao grupo; ▪ contextualização do tema cultura formativa; ▪ problematização do termo “cultura”. Como mexer em determinada cultura?; ▪ apresentação de excertos sobre o conceito de cultura (Veiga-Neto, 2003); ▪ apresentação dos dados da pesquisa.
2º MOMENTO: viver o LABDOC	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização de um exercício do pensamento: questionamentos que podem nortear o registro: <ol style="list-style-type: none"> (1) Quais formações você realizou que fizeram sentido em sua docência? Por quê? (2) Quais formações você participou que não fizeram sentido? Por quê? (3) Quais sugestões você daria aos formadores que propõem e conduzem à formação continuada de professores do AIEF? (4) Essas experiências (de)formação continuada modificaram, de alguma forma, o seu modo de ser professora em sua sala de aula? Responda por meio de um pequeno texto. (5) De que forma esses tipos de formação que você já participou reverberam no modo como conduz a formação de seus alunos?
6º ENCONTRO: 25/09/2023 - <i>on-line</i>	
1º MOMENTO: boas-vindas e introdução	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Boas-vindas ao grupo; ▪ contextualização do tema “Planejamento e Avaliação” com uma micro-história criada a partir de uma situação do LABDOC (2022).
2º MOMENTO: viver o LABDOC	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização de questionamentos a respeito da situação 1; ▪ Micro-histórias a partir das respostas ao questionário: discussão em grupo.
3º MOMENTO: articulando com autores	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conceitos dos autores.
7º ENCONTRO - 23/10/2023 - presencial	
1º MOMENTO: boas-vindas e introdução	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acolhida: leitura do poema <i>Janela sobre o rosto invisível</i>, de Eduardo Galeano (2017, p. 91) para introduzir as marcas de cada uma no LABDOC-AIEF; ▪ retrospectiva: retomar alguns conceitos escritos do Moodle.
2º MOMENTO: viver o LABDOC	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação do texto e relato de experiência a partir do bordado do si e das folhas bordadas.

Fonte: Equipe de pesquisa (LABDOC-AIEF, 2023).

Como já mencionei, este cronograma foi criado considerando as temáticas propostas pelas PPAIEF e as necessidades que surgiram no decorrer do processo. Por isso, mesmo com a nuvem de sugestões, ele foi sendo elaborado no decorrer do LABDOC. Após cada encontro, a equipe de pesquisa se reunia para repensar a proposta seguinte, considerando as dinâmicas que surtiram efeitos produtivos para a formação como (de)formação. É importante mencionar que outras questões que envolvem as docências contemporâneas surgiram nestes encontros e, em muitos momentos, acolhemos relatos distantes das temáticas previstas e migramos à discussão.

No primeiro encontro, conforme o cronograma, apresentamos o contrato pedagógico, o qual consiste em um documento elaborado de forma ética e respeitosa às PPAIEF. Nele, são previstos requisitos a serem considerados para um bom andamento da formação, para que todos possam vivê-la qualificadamente. Este documento não é considerado estanque, mas pode ser revisitado sempre que necessário, adaptando as combinações ou acrescentando outras, segundo as necessidades dos pesquisadores e/ou das PPAIEF.

No Quadro 7, exibo o contrato do LABDOC dos AIEF.

Quadro 7 - Contrato pedagógico

CONTRATO PEDAGÓGICO - LABDOC-AIEF
Este contrato pedagógico estabelece algumas combinações para que os nossos experimentos e experiências no LABDOC/Unisinos/CNPq ocorram produtivamente.
<p>Nos encontros:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ atitude ativa (câmera aberta); ▪ pontualidade; ▪ participação - frequência (75%); ▪ envolvimento com o grupo de pesquisadores; ▪ expor-se e expor; ▪ atividades no Moodle; ▪ viver o LABDOC.
<p>Na comunidade Moodle:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ leitura, estudo e análise dos materiais indicados; ▪ participação nos fóruns; ▪ criação e registros da sua sala de aula.
<p>Durante todo o percurso do LABDOC:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ participação ativa na coformação; ▪ trabalhar constantemente sobre a sua autotransformação, a sua formação específica e a formação na professoralidade; ▪ viver o LABDOC como espaço de encontro pedagógico.

Fonte: Equipe de pesquisa (LABDOC-AIEF, 2023).

Essas foram as combinações que elaboramos previamente para apresentar e discutir com as PPAIEF no primeiro encontro, por ser importante, desde o início, deixar evidente que esse espaço não seria de um curso e demandaria uma atitude ativa de cada uma. Tal proposição vai na contramão da cultura formativa instaurada, que visa à aceleração dos processos, portanto, pode ter sido um fator que contribuiu para a baixa adesão, considerando que “essa exigência/rigor também gera uma maior necessidade de comprometimento e engajamento, mas é essa formação em laboratório que nos propusemos a oportunizar” (Bahia, 2024, p. 135).

Para compor o material empírico da dissertação, foram utilizados os dados do questionário prévio — aplicado antes do encontro em que discutimos planejamento e avaliação — e excertos das transcrições dos encontros. Ao compreender a avaliação como parte constitutiva da docência, integrada ao planejamento e às ações docentes, o LABDOC, ao

abordar as docências, também contempla os processos avaliativos. No LABDOC, planejamento e avaliação são concebidos como dimensões inseparáveis: momentos distintos, porém, pensados e desenvolvidos em conjunto.

Na Figura 4, apresento o cabeçalho do formulário⁴³ mencionado, mostrando o convite feito às PPAIEF para a reflexão de suas ações.

Figura 4 - Formulário prévio ao encontro do LABDOC



Fonte: Elaborado pelas coordenadoras do LABDOC-AIEF (2023).

Na próxima seção, exponho como organizei o material e quais foram as ferramentas teórico-metodológicas que me auxiliaram e inspiraram na operação com ele, de modo a responder às perguntas investigativas desta dissertação.

4.2 FERRAMENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Ao iniciar esta pesquisa, manifestei o desejo de experimentar e articular conceitos, integrando-os, cuidadosamente, à investigação. Ao longo do mestrado em Educação, nas vivências no LABDOC e nos estudos realizados durante o desenvolvimento da pesquisa, fui construindo minha própria caixa de ferramentas, que se revelou uma aliada potente em minha

⁴³ As perguntas realizadas no formulário e as respostas recebidas estão organizadas no Apêndice A.

constituição como pesquisadora e professora iniciante. Assim, nesta seção, explico as ferramentas que utilizei para operar com o material empírico.

O conceito de crítica radical atravessou todos os momentos desta pesquisa. Como já mencionei, incorporei essa ferramenta teórico-metodológica por compreendê-la como “[...] uma atitude de estranhamento e desconfiança às verdades pré-estabelecidas. Nesta atitude, dar razões e ir às raízes das legitimidades e dos próprios pensamentos é um imperativo” (Sebastiany; Paim; Piva, 2024, p. 3).

A (de)formação também se consolidou como ferramenta importante durante todo o percurso, desde a formação no LABDOC à análise do material empírico. Como já explicitado, este conceito me possibilitou ver de outros modos a avaliação escolar e questionar as verdades que nela se cristalizaram. Em se tratando da formação, “mais do que um certificado ou título de cursos variados e muitas vezes aligeirados, essa perspectiva de formação se sustenta pelo exercício do pensamento, crítica radical ou hipercrítica, coformação e o olhar e atitude de cuidado de si para poder cuidar do outro” (Bahia, 2024, p. 178).

Portanto, considero relevante salientar que a pesquisa mais ampla mobilizou muitos conceitos que também foram articulados na dissertação. Por isso, apresento, na Figura 5, um esquema que explicita esses dados.

Figura 5 - Movimentos e ferramentas do LABDOC



Fonte: Fabris (2024, p. 43).

A Figura 5 tem o intuito de sistematizar os conceitos-ferramentas mobilizados no LABDOC nos momentos de experimentos e experiências. Mesmo reconhecendo que nem todos foram acionados nesta escrita, é importante mencionar que, indiretamente, compõem a investigação, pois o material empírico foi produzido nesse espaço.

Considero importante explicar sobre um conceito que, além de mobilizado nos encontros do grupo dos AIEF, comporá as análises posteriores, o *exercício de pensamento*. Conforme Sebastiany, Paim e Piva (2024, p. 3), inspiradas em Masschelein e Simons (2014), significa

[...] estar aberto a ouvir uma problematização, um questionamento e expor-se. De ouvir e de se fazer perguntas que levem a pensar de outros modos ao que sempre foi considerado única forma. Para criar possibilidades de pensamento e desnaturalizar os acontecimentos sociais que são produzidos nos diferentes contextos políticos, econômicos e culturais. Operacionaliza acolher o pensamento do outro ou confrontá-lo eticamente, ao mesmo tempo, é ser acolhido, sem julgamentos diante de suas perspectivas e reflexões.

Como principal ferramenta analítica, utilizei o conceito de discurso, desenvolvido por Foucault (2014), durante sua aula inaugural no Collège de France, em 2 de dezembro de 1970. À vista disso, utilizei como inspiração a análise de discurso foucaultiana. Para Foucault (2007, p. 136-137), discurso é

um bem — finito, limitado, desejável, útil — que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização: um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas “aplicações práticas”), a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política.

O autor propõe que pensemos o discurso no plural, como discursos, e nos mantenhamos no que foi dito. Isto é, não devemos querer extrair das enunciações “[...] o que é ‘mesmo’ que os sujeitos dos discursos queriam dizer [...] em momento algum me perguntei o que, exatamente, as professoras estavam querendo dizer, no que elas realmente acreditavam [...]” (Sommer, 2007, p. 60). Afinal, para Foucault, “[...] não há nada por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos” (Fischer, 2001, p. 198).

Conforme Ferreira e Traversini (2013, p. 208), as indagações de Foucault sobre o tema “[...] são encaminhadas no sentido de compreender as formas pelas quais os poderes ligam-se a determinados discursos, a fim de produzir efeitos de verdade”. Com isso, ao compreender a potência desta ferramenta teórico-metodológica, reitero que, apesar de utilizá-la como

inspiração⁴⁴, ela possibilitou problematizações sobre a avaliação escolar contemporânea e como essa dimensão do ato pedagógico se constitui “de forma a sustentar os discursos, na governamentalidade neoliberal, como verdades” (Ferreira; Traversini, 2013, p. 208).

Ao compor o material empírico desta pesquisa, utilizei, além das narrativas das PPAIEF no LABDOC, os documentos oficiais, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada escola e os dados da revisão de literatura. Tal composição enfatiza o entendimento de que as narrativas das PPAIEF “[...] não são resultado da manifestação individual desses sujeitos. Ao contrário, tais falas obedecem a um conjunto de regras historicamente situadas, submetidas a um regime de verdade que as torna possíveis e necessárias” (Dal’Igna, 2011, p. 92). A partir disso, entendo que “[...] o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história” (Foucault, 2007, p. 146).

Desta forma, operar sobre os ditos implica trabalhar com a superfície dos textos

[...] sem buscar um suposto significado subjacente à sua materialidade; eles terão sentido a partir de sua exterioridade, e não a partir da lógica interna dos seus enunciados. Assumo, pois, de antemão, a negativa de qualquer tentativa de extrair dos textos o que é “mesmo” que os sujeitos dos discursos queriam dizer, mas reafirmo a lógica de “estabelecer as relações entre esses enunciados e aquilo que eles descrevem” (Veiga-Neto, 1996, p. 185) (Sommer, 2007, p. 59).

Foucault (2007, p. 9) menciona um procedimento de exclusão dos discursos, a interdição. “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar qualquer coisa” (Foucault, 2007, p. 9). Neste sentido, Sommer (2007, p. 59) parte da hipótese de que “[...] as práticas discursivas da escola obedecem a um ordenamento prévio, que os enunciados obedecem a regras de formação específicas, que alguns ditos são sancionados e outros interditados”.

Nesta lógica de obedecer a um ordenamento prévio “[...] aquele que enuncia um discurso é que traz, em si, uma instituição e manifesta, por si, uma ordem que lhe é anterior e na qual ele está imerso” (Veiga-Neto, 2007, p. 99). Por isso, posso compreender que ações docentes das PPAIEF se inscrevem no interior de uma formação discursiva, ao estarem imersas em uma mesma rede de ensino que induz modos de ser professor, de ensinar e de aprender, além de viverem as mesmas orientações curriculares nacionais, estaduais, municipais e comungarem de uma mesma cultura formativa de professores. Reiterando que “os discursos [...] se distribuem

⁴⁴ O uso da palavra “inspiração”, nesta dissertação, pretende diferenciar sua aplicação de pesquisas que se aprofundam no conceito e a utilizam como principal ferramenta de análise.

difusamente pelo tecido social, de modo a marcar o pensamento de cada época, em cada lugar, e, a partir daí, construir subjetividades” (Veiga-Neto, 2007, p. 100).

Parto do entendimento de que “não há nenhum discurso inerentemente libertador ou autoritário, ou seja, [...] discursos são práticas que se constroem e que precisam estar em permanente revisão” (Fabris, 1999, p. 72). Neste caso, os discursos pedagógicos que circulam sobre a avaliação devem estar em permanente revisão e reflexão, isso se fortalece quando consideramos que “o que fomos e o que somos, o que foram o que disseram nossos ancestrais, tudo isso marca nossos corpos, penetra-os e os produz, para o bem e para o mal” (Fischer, 2001, p. 217).

O conceito de enunciado também foi considerado nas análises. Por enunciado não se entende qualquer coisa dita, aliás, ele nem sequer precisa “[...] se restringir a uma verbalização sujeita a regras gramaticais” (Veiga-Neto, 2007, p. 94). O enunciado pode ser uma imagem, um mapa, ou seja, para assumir esse lugar, ele precisa ser tomado como uma manifestação de saber aceita, repetida e transmitida. Para Veiga-Neto (2007, p. 94),

o enunciado é um tipo muito especial de um ato discursivo: ele se separa dos contextos locais e dos significados triviais do dia a dia, para construir um campo mais ou menos autônomo e raro de sentidos que devem, em seguida, ser aceitos e sancionados numa rede discursiva, segundo uma ordem — seja em função do seu conteúdo de verdade, seja em função daquele que praticou a enunciação, seja em função de uma instituição que o acolhe.

A partir das enunciações das PPAIEF, é possível identificar enunciados, os quais são aceitos e sancionados na ordem do discurso escolar. Eles reiteram os sentidos atribuídos à avaliação na contemporaneidade.

Em se tratando de professoras de uma mesma rede de ensino, entendo que existem modos de pensar e significar as ações docentes que se inscrevem no interior de uma formação discursiva. Isso devido ao compartilhamento de concepções de educação disseminadas pela rede de ensino e pelas escolas das quais fazem parte. Esta formação discursiva funciona como uma “[...] ‘matriz de sentido’, e os falantes nela se reconheceriam, porque as significações ali lhes parecem óbvias, ‘naturais’” (Fischer, 2001, p. 204).

Tal entendimento enfatiza que “os discursos produzem verdades, produzem realidades, segundo ‘regimes de verdade’ que definem o que pode e deve ser dito, pensado, sentido, proclamado ou silenciado em diferentes tempos e culturas” (Fabris, 2005, p. 42, grifos da autora). Neste sentido, nossas narrativas “[...] se inscrevem no interior de algumas formações discursivas e de acordo com um certo regime de verdade, o que significa que estamos sempre

obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente, e afirmando verdades de um tempo” (Fischer, 2001, p. 204).

Por isso, entendo que as enunciações das PPAIEF, se inscrevem no interior de uma formação discursiva, conforme um certo regime de verdade que possibilita alguns ditos, e não outros, sobre as suas docências e, com isso, sobre a avaliação escolar. Entendo por regime de verdade, a partir de Foucault (1996, p. 12), que

cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Conforme já explicitado, o material empírico será composto pelas transcrições dos encontros (de)formação e pelos dados de um questionário prévio ao encontro, os quais serão articulados aos PPP das escolas onde as PPAIEF lecionam e aos documentos normativos da educação brasileira.

O tratamento do material ocorreu de duas formas e em duas partes constituintes. Na primeira parte, a forma de tratamento dos materiais envolveu os dados do questionário, os quais foram organizados em quadros, utilizando os questionamentos realizados e, após escrutínio e exame das respostas, foram separados por grupos de sentido⁴⁵. Para elucidar o que são grupos de sentido, recorro à Bahia e Fabris (2022, p. 124):

grupos de sentido são um modo de organizar os materiais empíricos das pesquisas, que emergem dos dados provenientes de questionários, entrevistas, narrativas, documentos e outras ferramentas ou instrumentos utilizados para produção dos dados. Após essa produção, o material é recolhido e, a partir das perguntas investigativas e da perspectiva de análise, ele é escrutinado e ganha uma nova organização. É nesse momento que utilizamos a denominação de grupos de sentido para o material organizado em grupos com sentidos semelhantes e recorrentes, silêncios ou, ainda, sentidos dissonantes. Portanto, grupos de sentido são o resultado desses movimentos.

A partir dos movimentos descritos acima, em relação à sistematização do material empírico, identifiquei dois enunciados, buscando responder à primeira pergunta investigativa do projeto: *quais aspectos as professoras pesquisadoras privilegiam ao narrarem suas ações avaliativas?* Com isso, nomeei os enunciados da seguinte forma: *a aprendizagem como bússola*

⁴⁵ Reuni esta primeira parte na seção 5.1.

das docências e ações avaliativas: ferramentas e estratégias para manter todos incluídos na maquinaria escolar.

A segunda parte foi organizada a partir dos exercícios de pensamento realizados pelas PPAIEF nos encontros durante os experimentos e experiências no LABDOC. Ao realizar a leitura das transcrições, pude identificar modos de pensar e atribuir sentidos à avaliação que, ora se assemelham, ora se distanciam. Nos diálogos entre as PPAIEF, encontrei regularidades, tendências, discrepâncias e silenciamentos que me demandaram outro modo de apresentar o material (diferente dos grupos de sentido). Com isso, resolvi apresentá-los como *exercícios de pensamento*, pois assim pude contemplar as complexidades, mostrando os atravessamentos e problemáticas trabalhados nos encontros.

Desta forma, apresentei em quadros os exercícios de pensamento das PPAIEF operando sobre as enunciações e as organizando em enunciados. Nessa segunda parte, busquei responder as demais questões investigativas: *b) Como as professoras pesquisadoras se posicionam frente aos experimentos vividos no laboratório que envolvem avaliação escolar? c) Como a cultura avaliativa escolar se manifesta nas docências das professoras pesquisadoras? É possível verificar deslocamentos em seus modos de pensar?*

Por meio deste exercício analítico, pretendi analisar possibilidades de pensar uma outra cultura avaliativa escolar. Ao identificar os enunciados presentes no material, construí argumentos que me permitiram questionar e contrapor o que está naturalizado e imposto pela racionalidade neoliberal. Com estes argumentos, fui criando narrativas outras que acredito serem potentes para compor essa outra cultura avaliativa, detalhadas no capítulo seguinte.

5 AS MÚLTIPLAS NUANCES DA AVALIAÇÃO: POR UMA OUTRA CULTURA AVALIATIVA

[...] a avaliação traz consigo marcas e signos de tempo histórico, representativas de diferentes visões de sociedade, de educação e de currículo. Neste percurso, **a avaliação tem vindo a complexificar-se**, não só em nível conceitual como também das práticas que a materializam (Marinho; Fernandes; Leite, 2014, p. 153, grifos nossos).

[...] quando mais penetramos no domínio da avaliação, mais tomamos consciência do caráter enciclopédico da nossa ignorância e cada vez mais pomos em causa as nossas certezas (Cardinet, 1993, p. 11).

Início este capítulo analítico explicando que muitas foram as certezas que coloquei em causa no processo de escrita desta dissertação. No momento de qualificação do projeto, em que já estava produzindo os dados empíricos da pesquisa, como pesquisadora, tinha muitas convicções do que era uma avaliação de qualidade para o processo formativo. Porém, como bem explícito na epígrafe, quanto mais adentrei este campo, mais tive consciência de sua complexidade prática e conceitual.

O exercício analítico que desenvolvi para a banca de qualificação, em que analisei um questionário prévio em um dos encontros do LABDOC, apresentou alguns indícios de como a avaliação é utilizada nas escolas. Na ocasião, utilizei grupos de sentido para mostrar os aspectos privilegiados pelas professoras ao narrarem suas ações avaliativas. Os aspectos que apareceram envolviam a preponderância do conceito de aprendizagem nas enunciações e a busca por ferramentas e estratégias para manter todos os alunos incluídos na maquinaria escolar. Com isso, nomeei os grupos da seguinte maneira: *a aprendizagem como bússola das docências e ações avaliativas: ferramentas e estratégias para manter todos incluídos na maquinaria escolar*.

Com base na arguição dos professores que compuseram a banca de qualificação, na análise do material empírico e nas muitas leituras que realizei, reestruturei a metodologia analítica que apresento nesta dissertação. Na primeira seção, ampliei os sentidos do exercício analítico, buscando responder à primeira questão investigativa: *quais aspectos as professoras pesquisadoras privilegiam ao narrarem suas ações avaliativas?* Na segunda seção, analisei as narrativas produzidas no LABDOC, operando sobre as enunciações e as organizando em enunciados. Além disso, procurei responder aos demais questionamentos investigativos: *como se posicionam frente aos experimentos vividos no LABDOC que envolvem avaliação escolar?*

Como a cultura avaliativa escolar se manifesta em suas docências? É possível verificar deslocamentos em seus modos de pensar a partir da formação em laboratório?

Considero importante ressaltar que, junto às narrativas, os PPP das escolas onde as PPAIEF lecionam também compuseram as análises. Afinal, como já venho delineando desde o início, entendo que os discursos presentes em documentos e normativas são indutores das ações docentes. Para Veiga-Neto (2006, p. 91; 93),

dado que cada um de nós nasce num mundo que já é de linguagem, num mundo em que os discursos já estão há muito tempo circulando, nós nos tornamos sujeitos derivados desses discursos [...] [e] as práticas discursivas moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele.

Intitulei este capítulo de “As múltiplas nuances da avaliação”, pois ela nunca é isto ou aquilo. Ela é nuançada, múltipla, diversa e complexa. Portanto, seus efeitos e sentidos na ação docente precisam ser escrutinados e colocados sob suspeita na busca de ver de outros modos e produzir outros efeitos sobre o processo educativo.

Logo, nas próximas duas seções, busquei *identificar e analisar como as PPAIEF se posicionam sobre a avaliação escolar e que sentidos atribuem a ela no LABDOC*. Considerando que a excessiva proliferação de práticas avaliativas e a ênfase acentuada na avaliação — nomeada por Veiga-Neto (2012) como 'delírios avaliatórios' — têm produzido modos específicos de ser professor e aluno na escola contemporânea, fui construindo argumentos para constatar a necessidade de outra cultura avaliativa. Essa proposta busca se contrapor à lógica vigente, produzida pela racionalidade neoliberal e impulsionada pelo imperativo da avaliação.

5.1 A LINGUAGEM DA APRENDIZAGEM E AS ESTRATÉGIAS PARA MANTER TODOS INCLUÍDOS: A AVALIAÇÃO COMO MEDIDA E VERIFICAÇÃO

[...] o conceito de *aprendizagem (learning)* será o *conceito pedagógico preponderante* do século XX e, segundo parece, dos primórdios do século XXI (Noguera-Ramírez, 2009, p. 231, grifos nossos).

A classificação do processo de aprendizagem ligado à alfabetização enfatiza cada nível que a criança se encontra como *aprendente*. Reconhecer que *todos aprendem* e estão em *momentos diferenciados da aprendizagem*, é fundamental para consolidar o *direito de aprendizagem*.

Fonte: LABDOC - PPAIEF1 (2023, grifos nossos).

Início este capítulo analítico com dois excertos: o primeiro, de uma publicação e, o segundo, de uma narrativa do material empírico, ambos associados ao conceito de aprendizagem. Ao se referirem à avaliação escolar, percebi que as PPAIEF logo incluíam a palavra “aprendizagem”, demonstrando uma certa regularidade nos discursos pedagógicos sobre avaliação. Tais discursos também são disseminados em diferentes espaços de formação, inicial e continuada, e nos documentos oficiais da educação e do currículo.

Noguera-Ramírez (2009) define aprendizagem como um conceito pedagógico preponderante do século XX e — a partir da presente dissertação, dos documentos oficiais da Educação, de publicações em veículos de comunicação etc. — parece continuar assim no século XXI. Biesta (2013, p. 32) compreende que este conceito se tornou o “[...] favorito em documentos de políticas nacionais e internacionais”. Isso expõe a mudança de ênfase do ensino para a aprendizagem, o que, combinado a algumas tendências⁴⁶, contribui para o surgimento da linguagem da aprendizagem.

Ao narrarem sobre aspectos relacionados às ações avaliativas desenvolvidas nas escolas, as PPAIEF usaram o termo “aprendizagem” e palavras relacionadas às suas enunciações. Noguera-Ramírez (2009) e Morgenstern (2016) me ajudam a entender que palavras como “aprender” ou “aprendizado” não são sinônimos de aprendizagem, apesar de se articularem produtivamente.

A aprendizagem estaria, portanto, implicada na produção de subjetividades, entendidas como aquelas que são capazes de se transformarem, assumindo novas formas. [...] A etimologia da palavra aprender nos leva ao entendimento de que o termo aprendizado remete a um conhecimento tomado, assimilado. Sendo assim, pressupõe-se que pode ser medido como algo que foi acumulado e que, portanto, seria passível de demonstração. Apesar de serem distintos, aprender, aprendizado e aprendizagem se articulam produtivamente (Morgenstern, 2016, p. 191).

Ao problematizar como operam as práticas de correção e seus efeitos na contemporaneidade, Morgenstern (2016, p. 191) afirma que “a correção potencializa seus efeitos em termos de economia e produtividade, tendo em vista que, se todos são vistos como sujeitos capazes de aprender, é porque são capazes de modificarem-se e nesse sentido, também, de corrigirem-se”. Com isso, entendo que apesar da aprendizagem estar relacionada à produção de subjetividades flexíveis e adaptáveis, os termos “aprender”, “aprendizado” e “aprendente” estão relacionados, uma vez que possibilitam essa produção, pois “a constituição de uma subjetividade aprendente pressupõe uma capacidade de ser corrigido. Nesses termos, se eu

⁴⁶ “(1) Novas tendências da aprendizagem”; “(2) Pós-modernismo”; “(3) A ‘explosão silenciosa’ da aprendizagem adulta”; e, “(4) A erosão do Estado de bem-estar social” (Biesta, 2013, p. 34-36).

aprendo é porque sou capaz de me corrigir e, se me corrijo é porque sou capaz de aprender” (Morgenstern, 2016, p. 191). Portanto, estão conectados à produção de subjetividades flexíveis, capazes de mudança e adaptação.

Percebi nas narrativas das PPAIEF, a utilização de palavras e uma noção de educação que parecem ser as aceitas no discurso pedagógico. Isso possibilita a problematização destas questões e a análise das funções que a avaliação escolar assume na Contemporaneidade. A partir das respostas das docentes que endossam a regularidade deste discurso, intitulo este enunciado de *a aprendizagem como bússola das docências*.

A caracterização dos estudantes é de que **todos aprendem**.

Essa semana nós estávamos em conselho de classe na escola, e a gente estava falando sobre **espaço de aprendizagem**. Eu tenho **espaço de aprendizagem à tarde, que é o reforço**, aí as colegas colocando: “Ah, que as crianças têm o maior prazer de ir, às vezes vão no espaço de aprendizagem à tarde e não vem na aula pela manhã”. Aí eu disse: “Vocês viram como a palavra tem poder? Antes, eles tinham receio do reforço, hoje num **espaço de aprendizagem**, eles vão, eles **gostam daquele espaço de aprender**”.

Eles **devem aprender**, por isso a não retenção no bloco pedagógico.

Fonte: LABDOC - PPAIEF1 (2023, grifos nossos).

A prova como **marcador da aprendizagem** é a falta de diálogo interno dentro da escola sobre formas de **olhar para as aprendizagens**.

Eu gosto de **conversar sobre as aprendizagens** com as crianças.

Fonte: LABDOC - PPAIEF2 (2023, grifos nossos).

Conforme o PPP da escola, que defende em sua proposta pedagógica a **não retenção do aluno**, entendo que se **deve respeitar o tempo de cada aluno**. Muitas vezes, ao entregar uma atividade, muitos realizam juntos, então **aquele que não aprendeu acaba copiando do outro**.

Como o **aprendizado é contínuo**, meu acompanhamento é contínuo, sempre com um **olhar mais atento nos alunos que ainda estão nesse processo** de alfabetização.

[...] eu vou ter que avaliar, **ver se eles aprenderam, como aprenderam**, se eu consegui transmitir aquilo que eu queria.

Fonte: LABDOC - PPAIEF3 (2023, grifos nossos).

O enunciado *a aprendizagem como bússola das docências* destaca o modo como as PPAIEF direcionam sua ação docente em sala de aula, focada na aprendizagem, sendo a bússola, a aprendizagem. Percebo, no entanto, que o guia que elas seguem é a padronização por meio dos documentos normativos, políticas públicas, PPP, o que está em voga no discurso reconhecido, aceito e reproduzido pela escola em que lecionam. Essa padronização está

diretamente relacionada aos resultados de aprendizagem, já que, conforme relata a PPAIEF1, as crianças “devem aprender”.

Desta forma, seguindo as orientações curriculares, espera-se que elas alcancem um nível de desenvolvimento equivalente, ajustado a uma norma⁴⁷ de aprendentes e colocando em funcionamento operações de normalização, as quais “[...] estão colocadas as muitas ações biopolíticas que, ao agir sobre os indivíduos da população, visam trazer para zonas de normalidade aqueles que estão sob risco” (Lopes; Fabris, 2013, p. 43).

Além disso, esse modo de direcionar a ação docente reitera discursos presentes nos documentos oficiais, como a BNCC, quando, por exemplo, a PPAIEF1 narra sobre “*consolidar o direito de aprendizagem*”. Neste sentido, “talvez se possa dizer que há um aprisionamento dos sujeitos dos discursos escolares, de forma que, ao utilizarem tais palavras, o que pode ser pensado obedece aos limites que os significados particulares que elas assumem e nossa época permitem” (Sommer, 2007, p. 65).

Segundo Biesta (2013), a linguagem desempenha um papel crucial na Educação ao definir não somente o que pode ser dito e feito, mas também limita ou dificulta certas formas de dizer e agir. Por isso, “[...] a linguagem importa para a educação”, pois “influencia em grande medida o que pode ser dito e feito, e também o que não pode ser dito e feito” (Biesta, 2013, p. 29-30). Para o autor, o conceito de aprendizagem se tornou quase onipresente nos discursos educacionais contemporâneos e, neste sentido, a linguagem da aprendizagem “[...] tem contribuído significativamente para a emergência de uma ‘dieta’ educacional um tanto restritiva, em que o único foco da Educação se tornou o de produzir ‘resultados de aprendizagem’ mensuráveis em um pequeno número de áreas curriculares” (Biesta, 2021, p. 2).

A lógica da linguagem da aprendizagem que Biesta (2014) problematiza está fundamentada em perspectivas econômicas que priorizam os interesses do mercado. O autor apresenta duas objeções contra essa linguagem. A primeira se refere à questão econômica, por facilitar uma compreensão do processo da Educação e propor relações de mercado (prestador-cliente). A segunda engloba a dificuldade de propor discussões sobre conteúdo e o objetivo da Educação que “[...] não sejam aquelas formuladas em termos do que ‘o cliente’ ou ‘o mercado’

⁴⁷ Foucault (2008) diferencia a norma presente na sociedade disciplinar da norma presente na sociedade de seguridade. “Nas disciplinas, partia-se de uma norma e era em relação ao adestramento efetuado pela norma que era possível distinguir depois o normal do anormal”, na seguridade “vamos ter uma identificação do normal e do anormal, vamos ter uma identificação das diferentes curvas de normalidade, e a operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis” (Foucault, 2008, p. 82-83).

deseja [...] [o que] representa uma ameaça ao profissionalismo educacional e acaba solapando a deliberação democrática sobre os objetivos da educação” (Biesta, 2014, p. 43).

Por meio das narrativas, é possível perceber algo que está latente no discurso das PPAIEF: a aprendizagem. Por isso, afirmo que ela é a bússola da docência, funcionando como um divisor de águas no exercício do professor, pois se o aluno não aprender o que ele precisa ensinar, é necessário retomar até alcançar o objetivo. Nesta perspectiva, a avaliação está sendo utilizada como um processo de medida e verificação do que é considerado válido no quesito das aprendizagens. A PPAIEF busca, desta forma, sempre melhorar o aproveitamento escolar dos estudantes e colocá-los próximos da curva da normalidade, do sujeito aprendente.

Em um momento do LABDOC, a PPAIEF3 indagou sobre essa linguagem.

Como veio essa concepção de: “Ah, o aprendizado é contínuo”. E eu concordo, eu acredito nisso também. Só que, então, por que já não alfabetizam lá [no primeiro ano do Ensino Fundamental] e a gente vai só reforçando? Mas não, é bem difícil.

Fonte: LABDOC - PPAIEF3 (2023).

Apesar de ser o discurso proeminente e aceito pelas PPAIEF, parece não haver uma discussão enquanto escola para orientar o modo de trabalho no ciclo de alfabetização, gerando algumas frustrações nas docentes. Quando a PPAIEF3 questiona: “*Como veio essa concepção de: “Ah, o aprendizado é contínuo”*”, ela demonstra que este discurso adentrou a escola — advindo de normativas, documentos educacionais vigentes e discursos pedagógicos — e se consolidou como uma verdade que foi sendo reproduzida sem uma análise crítica aprofundada. Ele se tornou uma verdade, mas carece de um alinhamento teórico-prático que sustente uma proposta pedagógica compartilhada. Isso reflete a ausência de um espaço coletivo de discussão e planejamento, no qual as professoras possam questionar, ressignificar e construir conjuntamente estratégias adequadas ao ciclo de alfabetização, dado que foi encontrado também na revisão de literatura desta pesquisa.

As palavras “contínuo”, “permanente” e “constante” aparecem com frequência no que circula sobre avaliação atualmente. Tanto nos documentos oficiais, quanto nas narrativas das professoras e no trabalho de pesquisadores reconhecidos. Scherer (2017, p. 128, grifos da autora) problematiza a sociedade contemporânea a partir de pensadores como Bauman, e indica algumas dimensões que a compõem, como o

sentimento de incerteza pós-moderna, os processos de individualização vivenciados de forma cada vez mais intensa e a responsabilização dos indivíduos. [...] O acompanhamento constante do aluno e a construção de procedimentos de avaliação cada vez mais *individualizados* e *personalizados*, parece encontrar condições de emergência no contexto descrito.

A partir desta constatação, a autora indica que a proliferação dos processos avaliativos tem “atuado na intensificação e no controle do trabalho docente, fortalecendo a necessidade de que a educação se constitua de forma cada vez mais individualizada” (Scherer, 2017, p. 128).

Assim, entendo que muitas concepções são incorporadas à escola sem uma reflexão crítica, gerando desafios ao trabalho docente. A falta de um espaço coletivo para discutir, refletir e planejar acentua uma disparidade de compreensões na escola e intensifica a responsabilização, ora dos professores, por não conseguirem ensinar tudo a todos, ora dos alunos, por não aprenderem. Com isso, efeitos, como os descritos por Scherer (2017), são recorrentes, no sentido de intensificação do trabalho docente e da individualização dos processos educativos.

Em continuidade, quando a PPAIEF1 narra sobre “*consolidar o direito de aprendizagem*”, reitera o que encontrei na revisão de literatura, de que as normativas são indutoras de ações docentes e que ecoam nos discursos pedagógicos. A BNCC, documento normativo que anuncia essa concepção, define

[...] o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver** ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham **assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento**, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2017, p. 7, grifos nossos).

Os termos aprendizagem, aprendizagens e aprender aparecem inúmeras⁴⁸ vezes na BNCC. Já a avaliação é mencionada apenas uma vez em sua dimensão pedagógica, duas vezes sobre avaliações externas e 26 vezes em relação ao desenvolvimento de habilidades para os alunos (como, por exemplo, avaliação sobre textos lidos, avaliação das mudanças climáticas etc.). A única menção à avaliação do processo formativo se encontra da seguinte forma:

construir e aplicar procedimentos de **avaliação formativa de processo** ou de **resultado** que levem em conta os **contextos** e as **condições de aprendizagem**, tomando tais registros como referência para **melhorar o desempenho** da escola, dos professores e dos alunos (Brasil, 2017, p. 17, grifos nosso).

⁴⁸ Em uma busca rápida, ultrapassam 290 resultados.

A BNCC estabelece que essa ação de construir e aplicar deve ser feita pelos sistemas ou redes de ensino e instituições escolares conforme a LDBEN, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) e a BNCC.

Nas DCNEB, está prevista “a avaliação do desenvolvimento das aprendizagens como processo formativo e permanente de reconhecimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções” (Brasil, 2013, p. 50). O documento desenvolve uma seção para tratar sobre a avaliação e a distingue em três dimensões básicas: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional interna e externa e avaliação de redes de Educação Básica. Em se tratando da avaliação da aprendizagem, orienta que “o **caráter formativo** deve predominar sobre o quantitativo e classificatório. A este respeito, é preciso adotar uma **estratégia de progresso individual e contínuo** que favoreça o crescimento do estudante, **preservando a qualidade necessária** para a sua formação escolar” (Brasil, 2013, p. 52, grifos nossos).

Seguindo a mesma lógica, a LDBEN determina: “a) **avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno**, com **prevalência dos aspectos qualitativos** sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (Brasil, 1996, n.p, grifos nossos). Conforme Klein (2013, p. 175), essa noção de avaliação contínua e cumulativa está atrelada “à lógica atual de flexibilização do currículo, de ênfase na aprendizagem do sujeito como um processo por toda a vida, remetendo o escolar a práticas sociais ditas democráticas e inclusivas”.

Em síntese, os documentos normativos evidenciam a centralidade atribuída à aprendizagem, enquanto a avaliação, especialmente em sua dimensão ética de educação como formação, é pouco desenvolvida. Embora a LDBEN, as DCNEB e a BNCC reforcem a importância de uma avaliação qualitativa, contínua e formativa, percebo a necessidade de maior análise e estudo desta perspectiva no cotidiano escolar e exploração dos múltiplos significados dos conceitos envolvidos, tais como: avaliação contínua, permanente, da aprendizagem etc. Além disso, o que está prescrito nestes documentos precisam de uma tradução/releitura, entendendo que as normativas “[...] devem ser analisadas e problematizadas pelo coletivo das escolas e da comunidade educativa” (Fabris; Sebastiany, 2022, p. 73) para ser possível a criação de PPP significativos a cada realidade, que circulem nos contextos em que foram criados e sejam compreendidos por todos que deles participam.

Esteban (2018) problematiza a questão dos direitos de aprendizagem da BNCC etapa do Ensino Fundamental, pois apesar de serem descritos como “direitos”, eles são deveres de todos os alunos. Isso, inclusive, aparece em uma das narrativas, quando a PPAIEF1 afirma que “*eles*

devem aprender”, ou seja, todos os estudantes são obrigados a atingir determinados pontos elencados como capacidades e habilidades para a etapa. Ademais, a autora indica que a noção de aprendizagem dos documentos oficiais é reduzida à questão do desempenho. Fabris e Lopes (2005, p. 1) enfatizam que:

aos limites espaço-escola e tempo-desenvolvimento, “todos” devem ser submetidos, para que seja estabelecida uma média em torno da qual se situa um espaço de normalidade. O tempo escolar é único e o que pode acontecer na escola é que cada aluno, dentro de um período de um ano letivo, aprenda mais rapidamente, mais lentamente ou não aprenda o que é “ensinado”.

A escola, com seu tempo e espaço definidos, produz normas e busca manter os alunos nos padrões estabelecidos e trazer para dentro quem parece se situar fora deles. Isto é, há uma norma que “ao operar como uma medida e um princípio de comparabilidade, age no sentido de incluir todos segundo determinados critérios que são construídos no interior e a partir de grupos sociais” (Lopes; Fabris, 2013, p. 42).

Até aqui, busquei mostrar como essa concepção de aprendizagem, que circula na escola, conflui para a redução do ensino, como se o ensinar dos professores fosse exclusivo para promover a aprendizagem dos alunos àquilo que está sendo ensinado. A discussão sobre essas questões se mostra

[...] particularmente urgente, dado que os políticos e os gestores hoje em dia geralmente esperam demasiado dos professores, particularmente no que diz respeito ao que, numa linguagem inútil, é denominado como a “produção” de “resultados de aprendizagem” (Biesta, 2020, p. 60, grifos do autor).

Como foi possível visualizar, a avaliação descrita nos documentos e nas narrativas das PPAIEF demonstra uma concepção de avaliação como resultado das aprendizagens. No entanto, a relação entre o ensino e a aprendizagem não é instantânea, segundo Esteban (2018), também não é passível de um controle absoluto. É uma relação que envolve diferentes sujeitos, culturas, conhecimentos, formas de vida e, por envolver tantos agentes, não é viável para o professor perceber o que está interagindo nessa relação com o conhecimento, muito menos ter a certeza de sua concretude.

Por este ângulo, Gallo (2012), ao complexificar o termo aprender, a partir de Deleuze, indica que a Pedagogia se vincula à concepção platônica do aprender como reconhecimento e esta concepção é a matriz do pensamento educacional e pedagógico.

Em poucas palavras, Platão afirma que o conhecimento é uma função da alma racional. Como esta alma é eterna, ela participa do “mundo das ideias” (que é diferente do mundo material, sensível, cópia imperfeita daquele) e, assim, a alma racional participa das ideias, as conhece, as contém em si. A questão é quando a alma se encarna em um corpo que nasce, dadas as limitações do material, ela se esquece de todas as ideias (Gallo, 2012, p. 1).

Neste sentido, a partir do treino, o processo de reconhecimento, de voltar a saber o que já se sabia, pode ser acelerado e aprimorado. “Em termos contemporâneos, a Psicologia Educacional entranhou nos processos educativos a noção de ensino-aprendizagem, que procura ligar, de forma indissolúvel, estas duas ações, o ensinar e o aprender” (Gallo, 2012, p. 1). Nesta lógica, a questão do controle da aprendizagem (o que, como e quando alguém aprende) ganha força, pois o processo educativo é concebido em uma perspectiva científica que assegura ao professor “sobre como ensinar e como avaliar o aprendizado de cada aluno” (Gallo, 2012, p. 2).

Gallo (2012) tece um olhar crítico e cita como exemplos as políticas afirmativas na educação brasileira, as quais, ao abordar as diferenças e o direito universal à aprendizagem, inclinam-se para a homogeneização, buscando nivelar todos a um mesmo ponto. Porém, segundo autor, “[...] queiramos ou não, o aprender se coloca para além daquilo que fazemos em nossas salas de aula, impondo sua heterogeneidade, a criação de diferenças, sempre” (Gallo, 2012, p. 9).

[...] precisamos abdicar de nossa vontade de controlar o aprendizado de cada um de nossos alunos, apesar de todas as boas intenções que possamos ter com isso. Precisamos ter a coragem de ensinar como quem lança sementes ao vento, com a esperança dos encontros que possam produzir, das diferenças que possam fazer vingar, nos encantando com as múltiplas criações que podem ser produzidas a partir delas, não desejando que todos façam da mesma maneira, sejam da mesma maneira (Gallo, 2012, p. 9).

Com essas problematizações, não estou querendo negar a relevância da aprendizagem nos processos educativos, pois reconheço a importância e a necessidade de que as crianças aprendam. Mas parto da hipótese que isso deve ocorrer junto a uma noção de educação como formação/ensino, em que outros processos além da aprendizagem, estão envolvidos, e o desempenho e a eficácia não são a finalidade única do que é desenvolvido em sala de aula, mas que a educação/ensino seja o objetivo do processo.

Neste caso, Biesta (2013) afirma que tanto a “aprendizagem”, quanto a “eficácia” são conceitos inadequados para responder à pergunta do propósito da Educação. O autor ressalta a importância de discussões acerca dessa questão e indica três domínios das funções da educação que ocorrem, muitas vezes, de forma simultânea e devem estar em equilíbrio: *a qualificação, a*

socialização e a subjetivação. A qualificação engloba os conhecimentos, habilidades, atitudes e capacitação. A socialização envolve o ensino de valores, da formação de caráter, da educação cívica ou em relação à socialização profissional. A subjetivação compreende o se tornar sujeito, como cada um se torna sujeito.

Com base nos estudos realizados até agora e nas experiências vivenciadas com as PPAIEF, posso afirmar que toda ação avaliativa está diretamente vinculada às concepções e finalidades educacionais de cada professor. Por isso, trata-se de um processo complexo e carregado de intencionalidades, nunca neutro. Em um dos encontros, a PPAIEF2 reitera haver uma ausência de pensamento sobre a educação e isso compromete a escola e seus processos.

[...] há uma **ausência de pensar a educação**, assim. E aí, acho que **essa ausência** de pensar educação **é o que compromete bastante as escolas**. E acho que **as coisas mais difíceis que a gente encontra, elas são parte disso**, assim.

Fonte: LABDOC - PPAIEF2 (2023, grifos nossos).

O problema é exatamente isso que a gente está discutindo. **É uma cultura formativa**, um jeito de **não pensar** as coisas. [...] por exemplo, avaliação: “Ah, não, eu não posso dizer definir, porque é problema”. Não! As palavras têm muitos sentidos, **trata-se de a gente dizer como é que eu estou entendendo isso e de onde vem isso**. Essa é uma outra questão: de onde vem esse nosso jeito de rejeitar algumas palavras? É que hoje, que nós saímos de uma ideia de que a gente tinha que libertar, que a gente tinha que tirar da escuridão, e passamos agora por um momento que a gente está vivendo, que **tudo é econômico**, tudo tem que ser cliente, **que o aluno não pode se frustrar**, que não pode isso [...] que tem que **facilitar**.
Gente, a filosofia diz outra coisa para nós. A filosofia diz que nós temos que colocar desafios para os alunos. Não é facilitar, nesse sentido, de tirar as pedras do caminho. É colocar algumas pedras para ver o que eles fazem com as pedras. É desafios e dilemas, que eles vão encontrar na vida. É isso que nós temos que transformar.

Fonte: LABDOC - Pesquisadora 2 (2023, grifos nossos).

Esse exercício de pensamento entre as PPAIEF demonstra o quanto estamos imersos em uma cultura formativa que não problematiza a educação, que aceita e reproduz discursos vinculados a uma racionalidade neoliberal, com foco no

[...] alcance da eficiência, o culto à inovação, a aprendizagem em resposta à lógica de mercado, numa abordagem por competências, permeada pelo discurso do interesse do aluno, como consumidor, usuário e cliente (Laval, 2019). Em tempos de velocidade, excesso de estímulos, informações e impulsos (Han, 2015), a ênfase se dá a uma concepção de aprendizagem mobilizada pelo interesse do aluno em contraponto ao movimento de estudo e de exercício de pensamento (Paim, 2025, p. 136).

Durante a pesquisa formativa no LABDOC, buscamos problematizar a linguagem da aprendizagem com as PPAIEF. Nosso objetivo era ajudá-las a perceber, de maneiras diferentes, outras dimensões do processo formativo. Por exemplo, nos processos de subjetivação, a linguagem da aprendizagem tende a produzir um sujeito flexível, adaptável e autogerido, como

um “empresário de si”. Já numa concepção de educação entendida como formação, o foco está na produção de um sujeito que exista no e com o mundo como sujeito (Biesta, 2020). Esse existir como sujeito pressupõe uma concepção de educação que

[...] deve assegurar que os jovens não sejam somente objetos do que outras pessoas acham que eles deveriam aprender, ser e tornar-se. Ao contrário, a educação deve garantir que as crianças sejam sujeitos por seu próprio direito, que possam conduzir sua própria vida — e conduzi-la bem. Este é o terceiro domínio do propósito educacional, a subjetivação (Biesta, 2021, p. 4).

No grupo de pesquisa, percebemos a potência de espaços como o LABDOC na busca por mudanças nas ações docentes, incluindo a avaliação. Por isso, discutimos sobre a avaliação enquanto constituinte do processo educativo, ou seja, como uma das dimensões que compõem o processo educativo. A avaliação, independentemente da ferramenta que o professor estiver utilizando, é concebida como formativa. Porém, para que ela ocupe este *status*, algumas concepções precisam ser ressignificadas, entre elas, de que “[...] não há tempo perdido no aprender, se formos capazes de reconhecer as diferenças. Atentos ao processo, mais do que ao produto, precisamos ter olhos para ver, para poder valorizar cada acontecimento singular” (Gallo, 2012, p. 10). E mobilizar, no processo educativo, as ferramentas que acionam nos estudantes o pensamento para estarem presentes e ativos em sua formação. Isso também envolve se desvincular da ideia de que tudo o que o aluno faz precisa ser controlado pela professora. Nessa nova organização, existem outras formas de acompanhar o processo que pode envolver a turma e cada um dos alunos.

Então, contrapondo-se ao enunciado *a aprendizagem como bússola das docências*, proponho o seguinte argumento: *o processo educativo como bússola para a avaliação escolar*. Nesta concepção, o foco da avaliação não recai somente sobre o domínio da qualificação, mas também de tudo o que envolve o processo educativo. Isso não significa que tudo deve ser avaliado, mas que o professor pode buscar estratégias distintas (que envolvam diferentes relações e organizações entre os alunos) para um ensino que ocorra de forma compartilhada entre os envolvidos e, com isso, a avaliação também pode ocorrer de outras formas.

Segundo Klein (2013, p. 173), a partir dos ideais da modernização pedagógica, os atuais especialistas em avaliação indicam o caráter contínuo e permanente dos processos avaliativos, implicando “um alargamento conceitual, bem como uma expansão das próprias funções da escola”. A avaliação, que antes era tomada como instrumento de classificação e exclusão, é compreendida como um processo permanente de acompanhamento do aluno e “continua priorizando o desenvolvimento cognitivo, mas expande-se, incidindo sobre os interesses e

desejos dos sujeitos escolares. Transforma-os em um caso não só a ser medido, mas a ser comparado e acompanhado por um processo permanente de intervenção” (Klein, 2013, p. 176).

Conforme a autora, “a avaliação aparece como instrumento de mudança das práticas escolares e constitui-se como uma estratégia para incluir todos” (Klein, 2013, p. 176). Essa concepção está diretamente ligada à ampliação nos modos de fazer a avaliação. Ela prioriza a individualização e torna necessário adaptar e diversificar os processos avaliativos conforme as necessidades específicas de cada aluno, o que não seria um problema se a concepção de aprendizagem envolvesse o outro.

Com isso, apresento o segundo grupo de sentido em que as PPAIEF apresentam ações avaliativas para a aprendizagem. Ao narrar algumas ferramentas e estratégias avaliativas que utilizam com os alunos, percebo o investimento na utilização de diferentes modos de perceber o desenvolvimento deles. Isso reforça uma noção de que existe um esforço pedagógico para atingir todos. Desta forma, identifiquei o seguinte enunciado: *ações avaliativas: ferramentas e estratégias para manter todos incluídos na maquinaria escolar.*

Construir estratégias para que o estudante perpassasse pelos níveis de leitura e escrita está diretamente ligado à prática docente.

Jogos de leitura, **testagem dos níveis de alfabetização: escrita e leitura.**

Os **resultados das aprendizagens** são informados através de **parecer descritivo** e colocamos os **níveis que se encontram: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.**

Os erros são importantes para a construção da aprendizagem, **a partir do erro, construímos possibilidades de acerto.**

Fonte: LABDOC - PPAIEF1 (2023, grifos nossos).

Não anoto todas as coisas sobre todas as crianças, mas, por exemplo, **vou fazer anotações sobre a criança que eu não sei como está a leitura, então num momento de leitura em voz alta, vou fazendo essas anotações. Ou vou me sentar ao lado para ver como está a leitura e fazer o registro.** Costumo considerar também a **capacidade de compreensão oral tanto em atividades específicas de interpretação de texto, quanto em assuntos diferentes que surgem na sala.** Na maioria das vezes, **uso as avaliações escritas.** Antes, eu **explico para as crianças que uso a avaliação escrita para conferir/confirmar o que ainda preciso estudar mais com elas.** E considero que, assim como umas **crianças têm mais facilidade na oralidade, outras têm na escrita. Faço anotações também sobre atividades mais práticas,** mas eu **anoto muito menos do que gostaria de anotar e isso deixa mais frágil meu acompanhamento das aprendizagens.**

Reforço os acertos, e **trato os erros como um caminho para chegar no acerto.**

Levamos tudo para o conselho de classe e a supervisora faz as anotações na ata, um documento *on-line*, com anotações dos três trimestres, que fica disponível para que **as professoras possam acessar para fazer o parecer descritivo.**

Fonte: LABDOC - PPAIEF2 (2023, grifos nossos).

Costumo **colocar sentado comigo (cada semana um), para assim poder auxiliar e dar uma atenção melhor**. Faço a troca do aluno toda a semana e esses alunos recebem **um plano de aula adaptado, de acordo com seu nível de aprendizado**.

Não faço a correção com caneta e, sim, com lápis. Tenho costume **de fazer a correção junto com o aluno, sempre apontando onde está o erro e nunca dou a resposta de imediato, assim fazendo o aluno refletir**.

Todos os dados reunidos de cada aluno fica **exposto no drive compartilhado** com as educadoras do bloco da alfabetização. Esses dados são atualizados a cada conselho e apresentados nos **pareceres descritivos**.

Fonte: LABDOC - PPAIEF3 (2023, grifos nossos).

A partir do enunciado, *ações avaliativas: ferramentas e estratégias para manter todos incluídos na maquinaria escolar*, não estou negando a importância de tais investimentos, mas mostrando como eles atendem aos mandatos contemporâneos inscritos em uma certa ordem do discurso. Ou ainda, verdades inscritas em regimes de verdade que dão sustentação ao que, atualmente, as escolas, as academias e as legislações colocam em circulação na área da Educação.

A rede de ensino das PPAIEF, em seu documento orientador do currículo⁴⁹ — construído baseado nos documentos legais nacionais e nas teorizações de Paulo Freire —, indica que “a avaliação do trabalho pedagógico é um *processo contínuo*, diagnóstico, horizontal e processual que requer o exercício de observação das *singularidades do estudante*, em suas *formas de aprender* e de *experienciar o conhecimento*” (São Leopoldo, 2021, p. 41, grifos nossos). Nesta noção de avaliação presente no documento, assim como nos documentos nacionais já descritos anteriormente, percebo a perspectiva da singularização, o que “[...] promove o entendimento de uma avaliação que busca caracterizar cada aluno na sua singularidade” (Reis, 2019, p. 51).

Reforço a importância dessas ações, mas me pergunto: ao enfatizar o individual, não arriscamos ofuscar o caráter coletivo da escola? Será que as experiências coletivas não acabam sendo deixadas de lado em favor da busca por resultados individualizados, podendo gerar competitividade, meritocracia e tantas outras formas de se produzir modos de ser e viver inscritos na lógica do mercado? No entanto, entendo ser preciso fazer com que as singularidades de cada aluno apareçam e sejam evidenciadas nos trabalhos coletivos em prol do bem comum.

A PPAIEF1 enfatiza que organiza suas práticas a partir dos estudos de Emília Ferreiro e de Ana Teberosky, no livro *Psicogênese da língua escrita* (1999). Nesta obra, as autoras utilizam princípios da psicolinguística e da teoria de Piaget para explicar como as crianças

⁴⁹ Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo/RS, publicado em 2021.

constroem diferentes hipóteses sobre o sistema de escrita antes de compreenderem as bases do sistema alfabético. Neste contexto, Ferreiro e Teberosky (1999) propõem uma abordagem de avaliação do desenvolvimento baseada na Psicologia, visando compreender os diferentes níveis de alfabetização e aprendizagem das crianças, as quais a PPAIEF1 descreveu como “*pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético*”.

A partir da “*testagem dos níveis de alfabetização: escrita e leitura*”, a professora identifica o nível de aprendizagem da criança para assim orientar sua ação pedagógica. Sobre este prisma, Piccoli e Camini (2012, p. 139) advertem:

[...] as testagens baseadas na obra de Ferreiro e Teberosky se espalharam de forma viral nas práticas pedagógicas relacionadas à alfabetização e, atualmente, avaliar a alfabetização nas escolas brasileiras sem citar os níveis psicogenéticos soa como uma atitude selvagem, exterior a toda ordem discursiva.

Este modo de avaliar as crianças no ciclo de alfabetização também está em uma ordem discursiva escolar. Varela (1995) discorre sobre três modelos pedagógicos que se perpetuaram em três períodos históricos distintos: as pedagogias disciplinares (XVIII), as pedagogias corretivas (XX) e as pedagogias psicológicas, em expansão na atualidade. Apesar de considerar essas pedagogias como coexistentes, os níveis de alfabetização advêm dessa última tendência, a qual busca “perceber o desenvolvimento infantil como etapas ou estágios progressivos e diferenciados, supostamente universais” (Varela, 1995, p. 48).

Também é possível notar uma visão sobre o erro dos alunos: “*a partir do erro, construímos possibilidades de acerto*” (PPAIEF1); “*trato os erros como um caminho para chegar no acerto*” (PPAIEF2); “*sempre apontando onde está o erro e nunca dou a resposta de imediato, assim fazendo o aluno refletir*” (PPAIEF3). Nestas narrativas, parece haver uma concepção do erro como uma representação da falta. Isto é, o erro é visto pelas PPAIEF como uma possibilidade/caminho para o acerto, não há nele, em si, uma utilidade, a não ser atingir o ponto alto do processo: o acerto, a “aprendizagem”.

Perceber o erro enquanto possibilidade do aprender, em que “[...] os alunos podem mostrar a resolução de determinada situação por meio de percursos diferentes daqueles traçados pelo professor e pelo livro didático”, é dar chance para que ele ajude a “[...] pensar sobre o mundo, as coisas... O erro não se torna mais erro; consiste em outro jeito de o aprender aparecer” (Oliveira; Traversini, 2021, p. 117).

De toda forma, ao focar nas aprendizagens, nos erros e nas faltas, a professora pode acabar deixando de lado a atenção ao ensino — à forma como organiza as propostas de trabalho,

solicita a participação dos alunos e observa o que eles descobrem sobre o tema estudado, para além do que está previsto. Esse algo a mais, esse conhecimento que escapa às aprendizagens esperadas é, no meu entendimento, uma produção de conhecimento importante dos estudantes sobre o tema de estudo. Mesmo que ainda não tenham as respostas consideradas corretas, o fato de saberem formular novas perguntas já poderia ser considerado um caminho para ampliar a proposta de estudo.

Acompanhada dessas reflexões, proponho, em uma perspectiva de formação como (de)formação, construir novas possibilidades ao ensino, à aprendizagem e à avaliação como parte integrante do planejamento pedagógico. Afinal, formar como (de)formar significa pensar uma educação que movimenta o sujeito, não apenas no campo do conhecimento, mas na socialização, na subjetivação e no próprio processo de se tornar sujeito, conforme Biesta (2020).

Esteban (1999) apresenta a avaliação como prática de investigação que se configura em uma perspectiva de heterogeneidade e abre espaço para o múltiplo e para o desconhecido. Isso está diretamente ligado ao processo de ensino e aprendizagem, pois ao significar a avaliação, as professoras podem dar espaço às respostas em construção e desconstrução, “[...] que passam a configurar o início de novos questionamentos, sejam elas certas ou erradas” (Esteban, 1999, p. 22). As respostas “certas” ou predeterminadas/homogeneizadas dão lugar a essa nova possibilidade de viver o processo educativo, uma nova possibilidade marcada pela multiplicidade e por uma relação com o conhecimento como um processo sempre aberto.

Essa nova possibilidade dá lugar à avaliação como ferramenta importante da docência “[...] no sentido de acompanhamento do processo do aluno e do processo formativo que o professor desenvolve” (Fabris, 2024, p. 37). E, especialmente, o que é mais difícil encontrar na nossa cultura formativa: convocar o aluno para assumir o seu alunar nessas ações. Ela só será investigativa e (de)formativa se não for exercida somente pelo professor e tiver comprometida com uma outra forma de ver e entender o mundo, não apenas repetindo e copiando o que já existe. A cópia e a repetição são utilizadas no processo educativo, mas quando estamos avaliando nesta perspectiva da (de)formação, algo a mais precisa estar anunciado aos alunos. O que cada um se compromete com aquele tema de estudo para ampliar, pensar e fazer de outro modo?

Como já mencionei, ações com ênfase em práticas individuais são perceptíveis nas narrativas: “*vou me sentar ao lado para ver como está a leitura e fazer o registro*” (PPAIEF2); “*colocar sentado comigo (cada semana um) para assim poder auxiliar e dar uma atenção melhor*” (PPAIEF3). Em outra cultura avaliativa essas práticas docentes poderiam ser

alteradas? Como organizar experiências educativas de outros modos? A coformação entre as crianças adentraria uma estratégia de construção de conhecimento entre pares, em que os estudantes partilham e aprendem juntos. Pensar a formação como (de)formação também possibilita uma outra organização, visto que o objetivo do professor não será apenas que as crianças aprendam o que está definido no currículo, mas experimentem diferentes formas de viver a formação em um exercício individual e coletivo, que se tornem sujeitos de sua própria formação.

Klein (2013) apresenta um argumento, já discutido no Capítulo 3, mas que vale ser retomado aqui, sobre a ampliação da concepção de avaliação no contexto atual. A partir da perspectiva de modernização pedagógica, a autora analisa que a ampliação da avaliação “[...] pretende regular e controlar diretamente as práticas escolares, a fim de garantir a circulação de todos nesse espaço da escola inclusiva. [...] os processos de ensino passaram a ser minimizados, em detrimento da ênfase na aprendizagem dos alunos” (Klein, 2013, p. 165). Essa ampliação está relacionada à noção da inclusão como imperativo de Estado, “[...] ou seja, que deve atingir a todos sem distinção e independentemente dos desejos dos indivíduos” (Lopes; Fabris, 2013, p. 13) ou “[...] como uma *estratégia* para fazer operar o princípio da *educação para todos*” (Lopes; Fabris, 2013, p. 16, grifos das autoras).

Em relação a essa perspectiva e às estratégias para manter todos incluídos, estão os pareceres descritivos, instrumentos de avaliação utilizados pelas PPAIEF, “justificados como um processo mais democrático, mais significativo e menos autoritário e repressivo do que os instrumentos utilizados em processos de avaliação considerados mais tradicionais” (Fabris, 2009, p. 51). Neste sentido, considerando que as professoras fazem uso desse mecanismo, busquei, nos PPP das escolas onde elas lecionam, o modo como está descrito esse processo.

No bloco pedagógico do Ensino Fundamental, **o produto da avaliação será expresso somente por parecer descritivo**, sem atribuição de conceito, e não haverá retenção ao final do primeiro e do segundo anos do Ensino Fundamental, conforme norma vigente (Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

No terceiro ano do bloco pedagógico, o produto da avaliação será expresso por parecer descritivo no primeiro e segundo trimestres e, ao final do terceiro trimestre, por meio de parecer descritivo e conceito [...] Muito Satisfatório (MS), Satisfatório (S) e Insuficiente (I), atendendo o que segue:

- o conceito Muito Satisfatório (MS) é atribuído ao estudante que atingir 80% ou mais dos objetivos propostos.
- o conceito Satisfatório (S) é atribuído ao estudante que atingir de 50% a 79% dos objetivos propostos.
- o conceito Insuficiente (I) é atribuído ao estudante que atingir menos de 50% dos objetivos propostos.

Fonte: Material de pesquisa - escola2 (2023, grifos nossos).

Os **resultados das avaliações** de cada etapa do Bloco de Alfabetização **serão registrados através do parecer descritivo trimestral**.

No último trimestre, para o terceiro ano do Ensino Fundamental, além do parecer descritivo, será informado o conceito de MS (Muito Satisfatório), S (Satisfatório) ou I (Insuficiente) e o resultado de Aprovação ou Reprovação para o ano seguinte.

Fonte: Material de pesquisa - escola1 (2023, grifos nossos).

A avaliação necessita considerar os diferentes ritmos, mostrando o valor de cada estudante, não perante o educador ou os colegas, mas diante dele mesmo, a partir do momento da percepção de que a avaliação não é o final do processo, “mas, talvez, um degrau, ou uma ponte”.

Diante disso, o processo avaliativo proposto, no sentido qualitativo, serve para desvendar o caminho que tem mais sentido [...] construir coletivamente com os estudantes e educadores formas de registros, observações e práticas diárias que permitam a **qualificação dos pareceres descritivos**.

Fonte: Material de pesquisa - escola3 (2023, grifos nossos).

As três escolas seguem a mesma orientação para a avaliação do bloco de alfabetização: a escrita de pareceres descritivos. Porém, as duas primeiras indicam que no terceiro ano do Ensino Fundamental, além do parecer, no último trimestre, é atribuído um conceito e o resultado de aprovação ou reprovação para o ano seguinte (conforme legislação vigente). Já a terceira escola possui uma estrutura diferente, ela tem como base a organização do ensino em blocos de aprendizagem⁵⁰. Por isso, não há repetência.

O esforço pedagógico está no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes, ao longo de todo o percurso vivido em cada um desses blocos, e não relacionada apenas a um fragmento correspondente ao ano letivo.

Fonte: Material de pesquisa - escola3 (2023).

Como apontado por Fabris (2009), os pareceres desempenham uma dupla função: atuam como normalizadores, ao tentarem alinhar todos à norma dos aprendentes, e como normatizadores, ao contribuírem para a fixação e sistematização dessas normas de aprendente no tempo e espaço. A autora salienta que, com a ascensão das políticas de inclusão, “os pareceres funcionam como estratégias de vigilância e controle para que esses ‘outros’, que desencadeiam o perigo do risco social, sejam colocados em posições mais seguras para a sociedade” (Fabris, 2009, p. 59). Com essas ações avaliativas,

⁵⁰ Divididos em quatro, englobam: o Bloco da Ludicidade e Descobertas (Educação Infantil de quatro e cinco anos); o Bloco da Alfabetização e Letramento (os três primeiros anos do Ensino Fundamental); o Bloco da Consolidação dos Processos de Aprendizagem (quarto e quinto anos do Ensino Fundamental); o Bloco do Aprofundamento dos Processos das Aprendizagens (os quatro anos finais do Ensino Fundamental).

a classificação desse aluno não pode mais servir para sua exclusão do processo educativo; ao contrário, classificar o aluno deverá servir para diferenciá-lo dos demais, objetivando criar práticas específicas que possam dar conta de sua aprendizagem, trazendo-o mais próximo possível da curva de normalidade para mantê-lo incluído. Essa inclusão remete o aluno cada vez mais a um processo permanente de aprendizagem sem linha de chegada (Klein, 2010, p. 45).

Como já mencionei em outro momento desta investigação, a sociedade atual não opera somente com dispositivos disciplinares, mas com mecanismos de controle. Isto é, no contemporâneo, a escola do século XXI não vive apenas com o dispositivo disciplinar em seus processos. Nós “[...] estamos entrando em sociedades que não funcionam mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea, e que operam por meio de computadores” (Moraes; Veiga-Neto, 2008, p. 1). Estamos vivendo o que os pesquisadores têm chamado de sociedade de controle (Deleuze, 1992) ou sociedade de seguridade (Foucault, 2008). Diferentemente da disciplina que isolava, concentrava, regulamentava e normatizava, os dispositivos de seguridade são movidos de forma centrífuga, minuciosa e regulatória, em que se abrem para novos espaços e movimentos, se apoiam nos detalhes e organizam realidades (Fabris; Silva, 2015).

Segundo Deleuze (1992, p. 221), “o controle é de curto prazo e de rotação rápida, mas também contínuo e ilimitado” em contraponto à disciplina que “era de longa duração, infinita e descontínua”. Nessa sociedade de controle ou de segurança, o controle passa a ser extremo, inclusive o autocontrole. Veiga-Neto (2007) aponta que a modernidade inventou a sociedade disciplinar e a pós-modernidade está inventando a sociedade de controle. Segundo o autor, isso impacta diretamente na forma pelas quais nos subjetivamos.

Nas palavras de Foucault (2008, p. 62),

enfim, a segurança, ao contrário da lei que trabalha no imaginário, e da disciplina, que trabalha no complementar da realidade, vai procurar trabalhar na realidade, fazendo os elementos da realidade atuarem uns em relação aos outros, graças a e através de toda uma série de análises e de disposições específicas.

Logo, a escola do século XXI não é mais apenas disciplinar, embora encontremos a disciplina agindo em suas práticas, o controle vem produzindo formas de ser e agir muito específicas, tanto nos professores e nos alunos, como na própria escola e no conhecimento que ela faz circular. Com os mecanismos de normalização, próprios da lógica de seguridade, não há “como referência apenas uma norma, e sim várias curvas que o aproximam ou distanciam do normal, mas que por isso são mais abrangentes. Em nossa sociedade atual, quanto mais abrangente, melhor; parece que há espaço para ‘quase todos’” (Klein, 2010, p. 64).

Desta forma, entre os aspectos privilegiados pelas PPAIEF, ao narrarem suas ações docentes envolvendo a avaliação, estão as estratégias para manter todos os alunos incluídos na maquinaria escolar, em que elas privilegiam ações e ferramentas capazes de manter os estudantes próximos da curva de normalidade. Ao desenvolverem atividades diferenciadas para os alunos com dificuldade, apresentam vigilância constante, quando, por exemplo, afirmam que os colocam sentados próximo a elas. Com isso, percebo a avaliação ainda muito ligada à concepção de verificação e medida, na qual as dificuldades e os erros são o critério utilizado e a norma é colocar todos como aprendentes.

Com essas problematizações, não estou advogando contra a aprendizagem ou ao processo de acompanhar o aluno em sua individualidade, porém, estou querendo mostrar que há, nessas ações, uma relação estrita com uma lógica presente na Contemporaneidade. Ao disseminar modos de pensar e conceber a avaliação, por meio de documentos oficiais, o Estado induz modos específicos de conduta para as docências e para a avaliação, especialmente com os programas de avaliação de larga escala, indutivos das ações pedagógicas.

O modo como conduzimos nossas ações sempre será produtivo, independentemente de como for realizado. Por isso, não se trata de apontar se essas ações são boas ou ruins, mas como elas operam nesse determinado contexto, produzindo efeitos e subjetividades as quais requerem análise e problematização. O acompanhamento do professor ao processo educativo é inegociável, mas deveria ser centrado só nas aprendizagens?

Portanto, contrapondo-se ao enunciado *ações avaliativas: ferramentas e estratégias para manter todos incluídos na maquinaria escolar*, proponho o seguinte argumento: *ações avaliativas: ferramentas e estratégias para partilhar, acompanhar e desenvolver o processo educativo*. Nesta outra concepção, a ação do aluno é convocada, o compromisso e o pertencimento é de todos os envolvidos, tanto do professor, quanto do aluno, em um processo individual e coletivo.

Uma avaliação ligada à concepção de educação nos seus três domínios será sempre complexa e parcial. Será parcial, considerando a proposta educativa trabalhada até o momento pelo professor junto aos alunos e à turma. Com isso, o processo educativo se amplia, permitindo que toda a turma e cada aluno compreendam o que foi acordado entre professores e estudantes, tanto coletiva, quanto individualmente. E complexa, porque o foco não será somente na qualificação — nas aprendizagens adquiridas, mas no que envolve o equilíbrio dos domínios de socialização, subjetivação e qualificação.

Os alunos precisam saber sobre o processo que o professor planejou, os caminhos e quando ocorrerão as sistematizações, o que o professor espera de cada um e do coletivo. Por isso, entendo que desenvolver a educação pela (de)formação possibilita que outros fatores passem a compor esse processo. Afinal, os critérios não são apenas reproduzir o que a professora ensinou, mas mostrar outras formas de pensar e fazer pelo exercício de pensamento, pela crítica radical, em permitir que o aluno expresse, de diferentes formas, o que construiu durante o percurso com o professor e seus colegas. E como esses conhecimentos compõem o seu processo: como ele consegue explicar, apresentando os conhecimentos envolvidos, o que aprendeu, significou, mobilizou.

Para dar sequência às análises, na próxima seção, abordo a complexidade avaliativa a partir das narrativas das PPAIEF nos encontros (de)formação no LABDOC.

5.2 COMPLEXIDADE DA AVALIAÇÃO: MODO DE SER E ESTAR DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

[...] talvez a gente não consiga nem teorizar sobre o que é avaliação para nós.

Fonte: LABDOC - PPAIEF2 (2023).

O excerto selecionado reflete a complexidade intrínseca ao conceito de avaliação. Desde a elaboração do meu TCC — em que analisei as narrativas de professoras dos AIEF da RME/SL — percebo a necessidade de aprofundamento teórico-metodológico sobre esse processo. Na ocasião, em que vivíamos a catástrofe de covid-19, emergiu do material empírico que “a avaliação é algo muito enraizado, precisamos aproveitar e mudar a lógica antiga” (Sebastiany, 2022, p. 63). Esta percepção revela um desconforto das docentes em relação ao tema e evidencia que, diante da crise pandêmica que exigiu a reestruturação dos processos educativos, tornara-se ainda mais urgente repensar as práticas avaliativas.

Quando a PPAIEF2, envolvida em seu exercício de pensamento no LABDOC, adverte que talvez não consiga nem teorizar o que significa avaliação, ela nos remete à complexidade crescente que o conceito de avaliação adquiriu ao longo do tempo. Ele foi adquirindo novas camadas. Conforme Marinho, Fernandes e Leite (2014, p. 153), a avaliação foi “[...] se aprofundando ao longo dos tempos e implicando novos papéis para os professores na sua caracterização [...] o conceito foi-se transmutando de uma concepção muito limitada e redutora [...] para uma concepção de avaliação mais abrangente”. Porém, a formação docente em avaliação é frágil e, em alguns casos, inexistente, como em cursos de formação inicial e

continuada (Siqueira; Freitas; Alavarse, 2021), o que pode contribuir para que a PPAIEF2 tenha esse pensamento.

Por isso, no LABDOC, buscamos movimentar essa dimensão do processo educativo que habita a escola: a avaliação, que se configura como um imperativo no fazer docente contemporâneo. Conforme Veiga-Neto (2012, p. 2): “o desvio à direita das práticas curriculares – aqui entendido como a ênfase acentuada na avaliação – ao mesmo tempo em que é consequência da racionalidade neoliberal também contribui para a expansão e o fortalecimento dessa mesma racionalidade”. A avaliação como imperativo opera como um regime de verdade do nosso tempo, avalia-se tudo o tempo todo, em todos os aspectos da vida, não só a escolar. Essa “fúria avaliatória” a qual somos submetidos o tempo todo, adentra a escola e produz as docências e os modos de ser aluno e professor calcados nessa mesma racionalidade neoliberal.

No planejamento dos encontros da fase II do LABDOC, utilizamos algumas narrativas da fase anterior, a partir das quais criamos micro-histórias como disparadores de discussão, as quais se consolidaram como experimentos docentes. Como já mencionei, nos encontros valorizamos tanto os saberes, quanto os não saberes das professoras, reconhecendo a importância de partir dessas narrativas, que refletem os modos de ser docente na rede de ensino pesquisada. Desta forma, iniciamos as discussões de maneira contextualizada e próxima à realidade das escolas do município selecionado.

Com isso, um dos disparadores para o exercício de pensamento foi o seguinte:

Uma professora do primeiro ano do Ensino Fundamental, vivendo sua docência no contexto pós-pandêmico (2022), realiza uma atividade de rasgadura com a letra inicial do nome. As crianças precisavam rasgar pedaços de revista e fazer bolinhas para colar no contorno da letra inicial do nome. A professora justifica a importância da proposta realizada, porque as crianças estavam retornando da pandemia, não queriam usar o lápis para escrever e então ela vinha trabalhando com a escrita do nome a partir de materialidades mais lúdicas. Quando questionada sobre a avaliação, responde que não tinha pensado em vínculo avaliativo para essa proposta e nem critérios a serem observados.

Fonte: Material de pesquisa (2023).

Após ler essa micro-história, indagamos as PPAIEF: o que vocês pensam sobre isso? É possível planejar sem pensar e definir a avaliação? Por quê?

Em meu pensamento, outras questões se articulavam: quando planejo uma proposta, um projeto, uma atividade, eu não tenho uma intencionalidade pedagógica? Não há objetivos? Minha intencionalidade e meus objetivos não deveriam direcionar meu olhar para analisar o envolvimento dos meus alunos, o modo como desenvolvem a proposta/projeto/atividade? Se o meu compromisso ético profissional é com o ensino, como planejarei sem avaliar?

Diante destes questionamentos, escolhi a micro-história supracitada para iniciar um dos encontros do LABDOC. Afinal, os exercícios de pensamento das PPAIEF me indicaram caminhos possíveis para delinear sentidos da avaliação (minha questão de pesquisa). O enunciado que emerge e está totalmente arraigado no que tem circulado sobre avaliação nas legislações, normativas e mídia é: *a avaliação nos anos iniciais do Ensino Fundamental é contínua e permanente*, conforme exibo no Quadro 8⁵¹.

Quadro 8 - A avaliação nos anos iniciais do Ensino Fundamental é contínua e permanente

PPAIEF3: Eu acho que nem tem como. Sei lá, eu nunca pensei assim. Tudo que eu vou planejar, toda atividade que eu vou criar, a proposta que eu vou trazer em sala de aula, **eu acredito que assim como o ensino é contínuo, a avaliação também deve ser.**

Então, sempre que eu vou com alguma atividade, alguma coisa que eu vou propor para os meus alunos, eu vou ter que avaliar, ver se eles aprenderam, como aprenderam, se eu consegui transmitir aquilo que eu queria. Então, não tem como eu fazer uma atividade só por fazer [...] **eu faço uma atividade já pensando no que vão aprender, como vão aprender, como vai ser.** Não penso ser só por dar essa atividade. Ali [na micro-história] mesmo ela falando que ela não pensou, ela trabalhou várias coisas ali, não é? Ela trabalhou a coordenação motora deles, como é que eles estão.

Pesquisadora 1⁵²: Sim. Então para ti, PPAIEF3, **existe uma relação direta entre o que tu planeja e o que tu avalia? Não tem como planejar sem avaliar?**

PPAIEF3: [...] eu acredito que é uma coisa, assim, **que vai ser contínua, vou estar sempre avaliando**, não tem como não avaliar meu aluno para saber se vai aprender ou não. Tudo que é a atividade que eu vou fazer, **eu tenho que ficar com um olhar atento.** Não é só trazer uma avaliação, um tipo de avaliação, mas também **toda aula dada tem que ter um olhar específico.** Não vou dizer que tu vai olhar os 25 alunos, vai olhar os 30 alunos, mas hoje eu vou ficar mais atento, olhar que o fulaninho, o cicraninho... vou ver como eles estão se saindo. Outro dia, uma próxima aula, talvez um outro, mas sempre **tendo um olhar diferenciado para cada aluno e atento para cada aluno**, para saber como eles estão se saindo. Eu posso não estar avaliando todos os alunos no mesmo dia, mas eu acho que **toda aula tu vai avaliar um ou dois**, em qualquer espaço, local ou atividade que estiver fazendo.

Pesquisadora 1: PPAIEF3, deixa eu te fazer uma pergunta. Quando tu disse que em cada aula tu foca, então, o teu olhar em alguns alunos, como tu sistematiza isso?

PPAIEF3: [...] **eu procuro os que estão com mais dificuldades**, às vezes, eu tenho que me policiar, porque eu sei que aqueles que estão bem, a gente fica mais *light* e daí aqueles que estão com mais dificuldade... eu estou sempre com um olhar atento. Então sempre procuro ficar mais próxima, **botar mais próximos da minha mesa aqueles e olhar mais para eles**, assim, e os demais eu vou avaliando conforme faço algum outro tipo de atividade, assim, mais objetivo. Não tenho esse olhar tão atento. Têm aqueles que tu dá uma atividade e eles já trazem logo para ti, tu consegue ver que estão conseguindo fazer, que estão aprendendo. E outros ficam ali

⁵¹ Apesar de mostrar o exercício de pensamento da PPAIEF3, este sentido do enunciado perpassa as outras enunciações e está imbricado com os outros enunciados que serão destacados. Por isso, escolho mostrar os exercícios de pensamento na íntegra, diferentemente da seção anterior.

⁵² Neste capítulo, alguns questionamentos das pesquisadoras do LABDOC da Unisinos aparecerão, pois compõem o exercício de pensamento das PPAIEF. Por isso, usei a expressão “Pesquisadora da Universidade” acrescido de um número, conforme a ordem de fala.

enrolando, enrolando e não fazem, tem que ficar chamando a atenção. **Daí eu procuro sempre ficar com eles mais perto de mim.**

Fonte: Material de pesquisa (2023).

Esse exercício do pensamento que ocorreu durante o LABDOC, demonstra alguns sentidos da avaliação para a PPAIEF3. O enunciado: *a avaliação nos AIEF é contínua e permanente* demonstra sentidos em consonância com as normativas e com o que está na ordem do discurso escolar e avaliativo, pois essa compreensão de avaliação contínua perpassa as noções que circulam atualmente sobre essa prática nas normativas e nos estudos sobre o assunto. Porém, “[...] o fato de ser contínua não garante o sucesso” (Freitas *et al.*, 2014, p. 8), ou seja, afirmar que a avaliação é contínua não resolve os problemas que a envolve.

Conforme Scherer (2015, p. 125), “a coleta e o armazenamento de informações constantes de todos os alunos e de cada um parecem contribuir para identificar e trazer para a zona de normalidade aqueles que estão em risco”, na contemporaneidade, em que operam dispositivos de seguridade, “a avaliação funciona como uma importante ferramenta de regulação”. Como é possível verificar na narrativa da PPAIEF3, por meio das práticas avaliativas que citou e de uma vigilância constante dos alunos com dificuldade, ela almeja que eles avancem, ou seja, almeja trazê-los para a *zona de normalidade*.

O enunciado em questão também enfatiza uma noção de avaliação atrelada a um modo de ser e estar docente nessa etapa da educação. Noção centrada na figura do professor como único responsável pelo processo de ensinar e avaliar permanente e continuamente. Isto é, este enunciado reflete concepções de uma cultura formativa e avaliativa na qual os processos educativos são centrados na figura do docente que precisa “dar conta” do currículo. O que problematizo, neste modo de ser e estar docente nos AIEF, é a concepção de ensino e avaliação não partilhada com o aluno e com a turma. Scherer (2017) identifica uma intensificação e controle do trabalho docente nessa concepção de avaliação contínua, processual e permanente.

Neste sentido, entendo como necessário retomar o conceito de docência a partir de Fabris e Dal’Igna (2017, n.p, grifos nossos):

a docência é uma condição exercida pelo professor, comprometido com o processo de ensino e com as possíveis aprendizagens promovidas a partir dele. Aqui, nos posicionamos absolutamente contrárias a qualquer moda educacional que fragilize os saberes docentes e secundarize a função de ensinar, primordial para um exercício qualificado da docência.

Conforme as autoras, a docência ocorre na relação entre professor e alunos numa ação pedagógica intencional. Com isso, “a função docente materializa-se na intencionalidade do

encontro pedagógico e no compromisso com o processo de ensino” (Paim, 2025, p. 206). Isto posto, questiono: será que ao centrar na aprendizagem do aluno e na avaliação constante deste processo, ainda há espaço para exercer a docência comprometida com o ensino/educação?

É visível na narrativa da PPAIEF3 que a intencionalidade pedagógica é uma ferramenta docente importante para essa professora. Apesar de não mencionar o ensino, há uma preocupação constante na aprendizagem de seus alunos, principalmente daqueles que ela identifica que possuem dificuldades. Enzweiler (2017, p. 48) salienta que “[...] a intencionalidade pedagógica articula-se ao desejo de conduzir pedagogicamente bem aqueles a quem as intervenções estão direcionadas”. Conforme a autora,

[...] estar atento às capacidades ou aos modos de aprendizagem dos sujeitos implica um exercício pedagógico permanente de atenção à turma e aos alunos. Essa atenção é a articulação (ou a própria ação) da intencionalidade pedagógica ao trabalho minucioso do professor pelo seu olhar recorrente aos avanços, aos percalços e as dificuldades que cada aluno possa apresentar. Porém, diferentemente do respeito aos caminhos individuais dos sujeitos, que não implica uma intervenção intencional e pedagógica, a atenção aos modos de aprendizagem do aluno envolve um constante exercício pedagógico por parte do professor ao sugerir pistas, aproximações e distanciamentos entre aquilo que ele ensina e o que o aluno aprende. Portanto, esse *exercício pedagógico nunca é preciso e objetivo*. Trata-se de uma atividade *imprevisível e de ininterrupta reinvenção* (Enzweiler, 2017, p. 48, grifos nossos).

A intencionalidade pedagógica se manifesta na ação permanente de atenção, condução e intervenção ao grupo e a cada aluno para que o processo educativo seja realizado com qualidade formativa. Isto é, apenas observar e respeitar o processo dos estudantes não é suficiente e muito menos justo com eles, é preciso a intervenção, este exercício pedagógico citado por Enzweiler (2017), que intervém para possibilitar o avanço de cada um.

Intrínseca a esses sentidos que a PPAIEF3 valida, a avaliação se revela como parte inerente de sua ação docente. Ela a posiciona como uma atitude incorporada em sua docência, ao afirmar estar “sempre avaliando” em todas as aulas, local ou atividade, movimentada pelo “delírio avaliatório”. A avaliação é um mecanismo que pode conduzir “[...] à manutenção ou à eliminação de determinados alunos no interior da escola” (Freitas *et al.*, 2014, p. 9). Deste modo, é perceptível que a PPAIEF3 considere a avaliação como uma possibilidade de manter os alunos incluídos no processo que desenvolve com a turma, seu esforço em estar “sempre avaliando” pode mostrar um foco maior na avaliação do que na proposta educativa.

Pinto (2019, p. 27) faz uma reflexão pertinente que utilizo para pensar essa atitude: “em termos de sala de aula, o aspecto talvez mais interessante é trazer a avaliação para o cotidiano da sala de aula e assumir que ela pode acontecer no dia a dia”. Todavia, para acontecer

diariamente, a avaliação precisa ser compreendida como integrante do processo educativo. Para o autor,

muitas vezes a avaliação pode confundir-se até com o próprio processo de ensino. Contudo, podemos questionar hoje se é possível aprender sem haver avaliação, ou seja, sem que haja momentos em que se olha para o que se sabe, e o que é necessário ainda saber para compreender algo, ou saber resolver um determinado problema. Se pensarmos na avaliação como um processo que permite este questionamento ou esta verificação, podemos dizer que esta é fundamental, sim, para aprender. Será necessário ter fronteiras nítidas entre o que é ensinar, aprender e avaliar? (Pinto, 2019, p. 27).

Será que há possibilidade de a avaliação se confundir com o ensino na ação docente? Na dimensão da atitude, parece haver uma fusão entre a avaliação e o ensino, pois uma ação docente imersa na intencionalidade e responsabilidade pedagógica está alinhada a um ensino de qualidade, ético e democrático — pressupondo uma avaliação pedagógica atenta e inclusiva, ou seja, que pode ocorrer na relação construída no momento da aula. Para questões didáticas, em relação ao planejamento, por exemplo, é importante haver a diferenciação entre as fases que envolvem o processo formativo dos alunos. Porém, na ação cotidiana, esses momentos estão interligados e acontecem concomitantemente.

Neste mesmo sentido, Fabris (2015) indica que a avaliação, baseada no conceito de artesanaria (Sennett, 2013), não precisa ser nomeada, pois ocorre junto em cada ação. Conforme a autora, a artesanaria significa “a possibilidade da inseparabilidade entre trabalho/avaliação/qualidade. [...] uma possibilidade contemporânea de criação de uma ação qualificada para todas as ações humanas e profissões, entre elas, o trabalho docente” (Fabris, 2015, p. 452). Ao assumir uma docência artesã, o professor pode transformar a qualidade da produtividade para a qualidade da artesanaria, isto é,

[...] quando o trabalho, a avaliação e a qualidade são desenvolvidos de forma integrada, por meio da arte, da ciência e da técnica. Com a artesanaria, o professor Artífice não precisa correr atrás de dados, planilhas, fotos e vídeos, aceleradamente e tarefeiramente. Ele vai usando o tempo necessário, ele vai criando com ciência e técnica, e essa produção não será mais um produto da série, mas o produto habilidoso de um trabalho bem-feito. Um trabalho realizado como arte, e a qualidade aparece como decorrência, não apenas no final, mas em todas as ações e fases das práticas desenvolvidas (Fabris, 2015, p. 455).

Um exemplo em que a avaliação se mescla com o ensino é apresentado por Pinto (2019), ao expor práticas de avaliação formativa desenvolvidas nos primeiros anos de escolaridade em Portugal. Conforme o autor, o instrumento do portfólio⁵³ se consolida como o mais promissor

⁵³ Considero relevante esclarecer que esse instrumento difere dos portfólios comumente desenvolvidos no Brasil, que se consolidam como uma coletânea de produções dos alunos (por vezes desconexas entre si). O instrumento

para essa perspectiva, pois permite a negociação entre os estudantes, a possibilidade de pensar de outros modos, fazer escolhas e refletir sobre elas, dar *feedbacks*, negociar sentidos e lidar com o medo de se expor. Considero importante apontar que há critérios estabelecidos, partilhados e discutidos com os alunos para a realização desse trabalho, pois a responsabilidade é partilhada e o professor está disponível para negociar sentidos, elaborando perguntas que levem o “aluno a pensar sobre si próprio, quer sobre o seu trabalho, quer sobre o seu papel enquanto aluno” (Pinto, 2019, p. 34).

Outro exemplo é narrado por Fabris (2023), no contexto do ensino superior. A autora relata experiências na disciplina de Planejamento e Avaliação com estudantes de licenciaturas, ao posicionar a avaliação com o processo de ensino e partilhar com os alunos. No início do semestre, a professora apresentou o Contrato pedagógico, que poderia ser discutido pelos e com os estudantes, em que descrevia o que seria esperado da postura de cada envolvido. Durante as aulas, os estudantes possuíam um diário individual para a autoavaliação do próprio percurso; ocorriam *feedbacks* interessados e qualificados da professora; nas apresentações, os alunos também preenchiam uma ficha avaliando o apresentador com critérios anteriormente definidos com os colegas; e, a professora acompanhava a escrita dos projetos, lendo e fazendo intervenções necessárias para qualificar os trabalhos.

Com isso, Fabris (2023, p. 38) afirma que “a avaliação não pode se restringir aos momentos episódicos, ela precisa acompanhar os processos dos envolvidos. É através dela que os alunos analisam seus progressos e onde identificam os pontos que devem melhorar”. Há uma avaliação partilhada, na qual o professor não é mais o único responsável por verificar as aprendizagens, distante da participação dos alunos.

Esses exemplos mostram a potência de um ensino em que a avaliação contribui para o processo formativo dos alunos. Ela é parte integrante do planejamento pedagógico do professor, sem ser uma “camisa de força”, uma busca por “dar conta”. Com práticas assim, há possibilidades de viver outras experiências com os estudantes, de ampliar conhecimentos que nem estavam previstos anteriormente. Além disso, é possível oportunizar espaço para a descoberta de si, para que os alunos se observem, reconheçam suas potências e fragilidades e façam questionamentos sobre seu próprio percurso na companhia e com intervenção do professor.

desenvolvido em Portugal, pode ser visto como possibilidade de exercícios de pensamento dos alunos — em relação ao professor, sobre o que foi desenvolvido em determinado projeto. Para mais exemplos, ver: Pinto (2019).

Fernandes (2009) segue essa mesma linha de pensamento ao afirmar que ensino, aprendizagem e avaliação formam um conjunto articulado e coerente. Integrar esses três processos, além de auxiliar no planejamento, pode permitir a utilização de propostas que, simultaneamente, servem para ensinar, aprender, avaliar e contextualizar a avaliação — como os exemplos supracitados.

Outra compreensão importante na narrativa da PPAIEF3 está relacionada aos instrumentos avaliativos. Ela reconhece que não basta um tipo de avaliação, é necessário algo a mais: um olhar atento. O olhar atento ou específico, descrito pela PPAIEF3, está relacionado à observação e atenção individual das crianças. Acrescento que, além de um olhar, é necessária uma atitude avaliativa, ou seja, uma tomada de decisão a respeito do processo desta criança. O que posso criar de estratégias para o aluno avançar em seu processo formativo? De que forma o comunico sobre suas dificuldades e partilho com ele a responsabilidade no processo formativo?

Como estratégia, a PPAIEF3 relata que seleciona, em cada aula, a criança que acompanhará mais de perto. Porém, essa relação mais próxima com o aluno é restrita a quem possui dificuldade, que requer uma atenção “especial” para evoluir nas aprendizagens. E, neste modo de conduzir, surgem alguns questionamentos: será que essa forma de organizar também não produz exclusão ou rótulos — visto que essas crianças com dificuldade estarão mais próximas da professora? Como poderia ser uma outra organização dessa turma? E se quem está mais avançado ajudasse quem possui mais dificuldade?

Uma possível organização pode envolver aspectos de uma proposta mais colaborativa entre as crianças, em que elas possam se apoiar no processo formativo. Quando o professor mantém esse olhar atento enquanto atitude docente, ele consegue organizar propostas nas quais os estudantes que possuem dificuldade em certos conhecimentos auxiliem os que possuem maior facilidade. Um exemplo seria quando as professoras realizam as avaliações diagnósticas: elas poderiam organizar grupos em que crianças com diferentes especificidades partilhassem as atividades, para que, com as diferentes hipóteses, aprendessem mutuamente. Estes movimentos de coformação podem ser profícuos em sala de aula, oportunizando a troca entre os colegas.

Manter em sala de aula um espaço colaborativo e cooperativo pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem de todos os envolvidos. Nóvoa (2022, p. 16) salienta a importância de “[...] organizar os ambientes educativos de modo a facilitarem o estudo, o trabalho cooperativo, a diferenciação pedagógica, a comunicação, a criação”. O autor também reitera que ninguém se educa sozinho, é necessário a presença dos professores, dos colegas e outros

seres humanos. “A cooperação é uma das chaves da educação do nosso século” (Nóvoa, 2022, p. 19).

Com isso, um conceito que fez parte de todo o processo formativo vivido no LABDOC ganha ênfase e pode ser acionado na docência: a coformação. Já detalhado em outros lugares da dissertação, este conceito foi trabalhado em vários momentos da formação no LABDOC, com intuito de se tornar “conceito-ferramenta” para as PPAIEF. Isso significa que, além de um conceito chave para viver a formação, a coformação pode ser incorporada pela professora, em sua docência, buscando mobilizar outras formas de ensinar e aprender em sala de aula, como a processos mais cooperativos, entre pares, por exemplo.

Não nego a importância do acompanhamento individual do aluno, de percebê-lo em sua singularidade, porém, é necessário considerar o caráter público da escola e o que isso significa. A educação, considerada um bem público e um bem comum (Nóvoa, 2022), se faz no coletivo, isto é, não se esgota no individual.

Não me interessa acentuar o *comum* que vem de “comunidade”, pois vivemos um tempo de identidades excessivas e o fim da escola é alargar horizontes e pertencas. Interessa-me, antes, chamar a atenção para o *comum* que vem de “comunicação”, pois é nele que residem as possibilidades de diálogo e de partilha com os outros. É o tema da cidadania, da participação na res publica, da importância da educação como espaço público (Nóvoa, 2022, p. 19).

Nesta lógica, trabalhos em comum podem ser acionados na escola. Propostas em que seja compartilhado o desejo e o interesse pelo mundo, em que professores abram o mundo para os alunos (Masschelein; Simons, 2023) e proporcionem um “*inter-esse* (algo que não é nossa propriedade, mas que é compartilhado entre nós)” em que os alunos “são expostos ao mundo e convidados a se interessarem por ele; um momento em que a verdadeira *comun-icação* é possível” (Masschelein; Simons, 2023, p. 52).

Ainda sobre essa questão das necessidades individuais e a importância de olhar atentamente para elas, para Silva e Scherer (2019, p. 17), essa ação “não deveria implicar uma omissão associada ao trabalho coletivo, democrático e que amplie as possibilidades de jovens e crianças se relacionarem com o conhecimento culturalmente acumulado pela sociedade”. Por isso, os autores enfatizam que uma “ênfase exclusiva no indivíduo, além de pedagogicamente irresponsável, bloqueia as possibilidades de diálogo, de convivência democrática e de constituição de uma pauta formativa comum” (Silva; Scherer, 2019, p. 17).

Com isso, contrapondo o enunciado *a avaliação nos AIEF é contínua e permanente*, proponho o seguinte argumento: *aceitar a concepção de avaliação contínua e permanente exige*

questionar a racionalidade neoliberal que a envolve, produzindo muitos efeitos no trabalho docente, como: intensificação e maior controle do trabalho docente (Scherer, 2017); flexibilização do currículo para que todos possam ser incluídos (Klein, 2013); e, aceleração dos processos pedagógicos para atender às demandas avaliativas solicitadas pelas avaliações externas e internas. Além disso, questionar e criar formas alternativas de avaliação que se contraponham a essa lógica por meio de ações mais coletivas, cooperativas e partilhadas com os alunos, centradas no processo educativo e não no resultado da avaliação.

Em continuidade ao diálogo do encontro, ênfases da cultura avaliativa emergiram, como no excerto do Quadro 9 apresentado a seguir. Esse modo de compreender a avaliação também aparece com frequência nos relatos das PPAIEF, pois ao narrarem suas vivências escolares, relembram traços de uma postura de professor autoritário, que desenvolve uma avaliação excludente e rigorosa. Vivências que, por vezes, como a PPAIEF2, permanecem latentes em seu modo de pensar e realizar a avaliação. Com isso, identifico o enunciado: *a avaliação carrega sentidos negativos: processo autoritário e “pesado”*.

Quadro 9 - A avaliação carrega sentidos negativos: processo autoritário e “pesado”

PPAIEF 2: Pensando nisso, assim, de ser possível planejar sem definir uma avaliação. **Eu achei definir uma avaliação pesado**, assim, no sentido de se é possível. Eu acho que a gente sempre planeja com alguma intenção. **Definir a avaliação, para mim, ficou forte.** Mas, eu acho que a gente sempre planeja pensando numa experiência, que experiência a gente quer trazer. E aí, **eu vou fazer o olhar.** Por exemplo, hoje eu fiz uma atividade com um quarto ano [do Ensino Fundamental] que eu levei os panos. Acho que foi a mesma atividade que eu partilhei com vocês dos tecidos hoje, que eu fiz com o segundo ano [do Ensino Fundamental]. Hoje, eu fiz com quarto ano [do Ensino Fundamental] e **eu queria ver o que acontecia, como que eles se gerenciavam** para brincar numa sala de aula totalmente desmontada, fora da forma que eles estão acostumados a ver ela. Então, **eu tinha essa intenção de observar o brincar coletivo deles, mas eu não pensei em aspectos de avaliação.** Conscientemente, eu não fiz esse exercício, **não tive uma intencionalidade de avaliação.** Eu tinha o desejo de eles experimentarem uma vivência e observar como eles circulavam dentro dessa proposta. Eu acho que a gente sempre vai planejar, **que o ideal seria a gente sempre planejar com intencionalidade.** E acho que definir uma avaliação sempre que a gente planeja, eu não sei, não consegui. **Me parece que não, mas aí eu tenho que pensar o que é a avaliação, o que a gente está falando que é avaliação, o que é avaliação para a gente.** Tipo, o que é avaliação para mim talvez não seja a mesma coisa que é a avaliação para a PPAIEF3.

Fonte: Material de pesquisa (2023).

O exercício de pensamento transcrito mostra uma concepção de avaliação como sinônimo de medida, desempenho, como algo *pesado*, um termo “impregnado de negatividade” (Ortigão; Oliveira; Volotão, 2019, p. 77). Por isso, o enunciado *a avaliação carrega sentidos negativos: processo autoritário e “pesado”* demonstra o quanto há uma cultura avaliativa ainda

pautada na ênfase do exame, da medida, dos resultados, relacionada a uma postura autoritária do professor, que alguns docentes desejam se distanciar, como a PPAIEF2.

Contrapondo ao enunciado: *a avaliação carrega sentidos negativos: processo autoritário e “pesado”*, além dos argumentos que já desenvolvi, acrescento que *é preciso compreender e problematizar com os professores/escolas/universidades a cultura formativa e avaliativa que circula nestes espaços; e, criar possibilidade para que outra cultura formativa e avaliativa seja produzida.*

A PPAIEF2 descreve uma atividade que realizou com sua turma de quarto ano do Ensino Fundamental, descrevendo alguns aspectos da sua intencionalidade, mas afirma que não definiu uma avaliação — pelo menos não conscientemente. Considero que se há intencionalidade, existem objetivos traçados a essa atividade. Então, ao desenvolvê-la, a professora observará o que poderá ou não surgir, além de estar atenta às possibilidades que podem aparecer e ela nem mesmo esperava.

Por isso, a avaliação (que também envolve documentar e registrar os processos) faz parte do cotidiano docente. Documentar os percursos vividos com os alunos abre possibilidade para intervenções qualificadas e (re)elaboração do planejamento pedagógico em busca de favorecer a formação de cada aluno e do coletivo.

Em continuidade à reflexão, a PPAIEF2 percebe sua concepção de avaliação — como algo forte e pesado, fazendo com que ela não consiga definir processos avaliativos para o que planeja viver com as crianças. Quando ela aponta que talvez nem consiga teorizar sobre o conceito de avaliação, reitera a importância de abrir o debate para esta temática, para ressignificar essa palavra que carrega consigo marcas e ênfases de uma cultura avaliativa que perpassa as concepções de exame, exclusão, medida, assumidas pelas professoras como uma prática naturalizada.

Com a (de)formação no LABDOC, a PPAIEF2 escreveu em seu relato final⁵⁴:

As palavras carregam conceito, quer pensemos ou não neles, por isso a importância da formação como espaço de reflexão, e eu estava olhando para a avaliação de forma distorcida.

Fonte: LABDOC - PPAIEF2 (2023).

Com seus pares, a PPAIEF pôde deslocar essa noção pesada que tinha sobre a avaliação e vê-la como algo diferente para compor de outra forma essa dimensão em sua docência.

⁵⁴ Ao final dos encontros no LABDOC, as PPAIEF foram convidadas a escreverem um relato individual sobre a experiência. Nas considerações finais, apresentarei outros trechos que considere interessantes.

Em relação à documentação avaliativa (que registra os percursos, as experiências, uma atividade em particular etc. do processo do aluno), a qual oferece subsídios para a sistematização do seu percurso nos momentos finais de um processo de avaliação, apresento, no Quadro 10, os posicionamentos da PPAIEF2 sobre o assunto.

Quadro 10 - Produção de dados e registro final do processo educativo do aluno:
escassez e fragilidade das informações

PPAIEF2: Então, eu acho que o **registro, ele é muito importante**. Eu acho que considerando a minha realidade, da minha escola, assim, eu acho que **a gente é muito pobre em registro**. Desde a elaboração do parecer da criança. **Os pareceres, eles são ridículos**. Então, a informação que chega na família, que eu produzo sobre o estudante que eu estou trabalhando, ela é ridícula. E a informação que eu produzo para a escola sobre esse estudante, ela também é escassa.

Pesquisadora 3: Antes era só um **boletim com notas vermelhas e azuis**. Esse era o **histórico de um aluno**. Isso é muito forte, essa mudança. E, hoje, **pelos pareceres, deveria ter um histórico**, digamos, **mais detalhado** desse aluno, mas, pelo jeito, se perde de um ano para o outro. Não sei como é nas escolas de vocês...

PPAIEF2: Lá na escola, a gente tem esse documento, que é disponibilizado de um ano para o outro. Modéstia à parte, foi ideia minha. Mas não é um hábito das professoras acessar esse documento e ler ele, tanto que uma professora teve uma situação esses dias e aí eu disse: **“Ai, [...] um pouco foi falha minha, porque eu não te falei isso desse aluno, mas isso deve estar escrito na ata”**. Ela disse: **“Ai, eu não li a ata”**. Daí eu disse: **“Bem-feito, a gente passa um trabalhão para fazer para quê? Para não ler?”**. Então, acho que **tanto esse exercício de a gente fazer o registro, quanto o exercício do registro ser lido**. Ele precisa existir, precisa fazer as informações circularem. Talvez essa turma de crianças aí, que estão indo mal, eu posso acessar o registro deles do ano anterior. Eu posso fazer isso, daqui a pouco, não tem nada, mas eu posso pedir os pareceres para eu ler e tal. Pode ser um recurso que eu vou usar para saber, para tentar descobrir alguma coisa deles.

Fonte: Material de pesquisa (2023).

A PPAIEF2 expressa seu descontentamento em relação aos registros sobre as crianças feitos em sua escola, destacando que o parecer descritivo é elaborado de maneira superficial, “ridículo”, segundo ela. Esse relato me faz questionar, assim como a Pesquisadora 3, que diferença há em realizar um parecer descritivo (que não descreve os processos vividos pela criança) ou um boletim com notas? Mudaram a ferramenta, mas parece que o modo de fazer ainda é reduzido a apontar se o aluno aprendeu ou não. Além disso, a professora demonstra sua preocupação em realizar um registro qualificado sobre os estudantes, apesar de apontar que suas colegas não o leem.

O enunciado *produção de dados e registro final do processo educativo do aluno: escassez e fragilidade das informações* pode ser entendido a partir da quantidade de demandas que os professores possuem, um tempo acelerado que não permite o exercício de pensamento e a presença na docência com o aluno de forma encarnada, produzidos em uma lógica neoliberal. O argumento que defendo, *em uma concepção de formação como (de)formação, é que há*

necessidade de incorporar a crítica radical e os exercícios de pensamento em todos os processos. Os dados e registros são importantes, mas não podem ser produzidos em um clima de aceleração e não reflexão que tornam as professoras tarefeiras que apenas atendem às demandas crescentes em seu trabalho docente.

Por isso, reitero novamente a importância de, na escola, existirem momentos de estudo e reflexão conjunta sobre o que é importante no processo formativo. O grupo, construindo juntos esses significados e se comprometendo com as combinações, pode evitar situações como a que a PPAIEF2 viveu.

Em continuidade ao exercício de refletir sobre essas questões, a PPAIEF1 se posiciona a favor de uma avaliação que direciona a ação pedagógica, conforme mostro no Quadro 11.

Quadro 11 - A avaliação direciona a ação pedagógica

PPAIEF1: É bem nessa linha. **Vou voltar novamente ao poder da palavra.** A condução e avaliação são palavras que carregam sentidos negativos dentro do processo de aprendizagem ao longo da história, ao longo de situações e de vivências nossas.

O que é uma avaliação para nós?

Eu lembro que a professora chegava e tinha que falar a tabuada do cinco, do 10. Então, a gente tem esse processo.

Mas se a gente pensar na avaliação como um processo dentro da aprendizagem e, da aprendizagem eu estou falando das habilidades e inclusive para eu entender se aquilo ali que eu estou fazendo vai contribuir para o desenvolvimento das crianças, é um processo de avaliação. Então as palavras têm poder e carregam muitas coisas.

Essa semana, nós estávamos em conselho de classe na escola, e a gente estava falando sobre espaço de aprendizagem.

Eu tenho espaço de aprendizagem à tarde, que é o reforço, aí as colegas colocando: “Ah, que as crianças têm o maior prazer de vir, às vezes vão no espaço de aprendizagem à tarde e não vem na aula pela manhã”.

Aí eu disse: “Vocês viram como a palavra tem poder? **Antes, eles tinham receio do reforço, hoje num espaço de aprendizagem, eles vão, eles gostam daquele espaço de aprender**”.

A gente, na educação, traz muitos sentidos e, às vezes, muitos sentidos negativos para algumas palavras. **Eu não consigo entender um processo de aprendizagem, um processo que se dá dentro de sala de aula, sem uma avaliação. É aquela avaliação para eu saber para onde eu vou, se aquilo ali deu certo, se contribuiu para as aprendizagens deles, o que eu posso melhorar. Um processo de avaliação no conjunto todo.**

Fonte: Material de pesquisa (2023).

A PPAIEF1 também reforça o “poder” que as palavras no campo da Educação carregam consigo. Conforme Sommer (2007, p. 58),

[...] a circulação, a disseminação, o compartilhamento de certos enunciados que compõem essas práticas discursivas estão implicados na produção das identidades das professoras, nas suas formas de enxergar a sala de aula, os alunos, a educação, enfim, na própria materialização da educação escolar.

As palavras e os enunciados que circulam como verdades na Educação estão em consonância com a ordem do discurso escolar e por ela sancionados. O exemplo descrito pela PPAIEF1, em relação ao “reforço”, demonstra o quanto as palavras podem gerar desconforto no ambiente escolar por estarem relacionadas a algo conservador, aliado ao sentido de ruim e defasado.

O reforço, nomeado como “espaço de aprendizagem” (por estar mais alinhado à linguagem da aprendizagem e ao projeto educacional contemporâneo), faz parte de um conjunto de “[...] estratégias pedagógicas que precisam se atualizar para que ocorra o gerenciamento do risco social que a reprovação escolar pode representar, tanto em termos econômicos e políticos, quanto em termos pedagógicos, psicológicos e sociais” (Klein, 2010, p. 199). Estes projetos, dentro ou fora da escola, criados para contemplar as aprendizagens (manter os alunos no fluxo da escolarização), estão “relacionado[s] a uma ação biopolítica que, ao mapear a população e criar algo que traga o sujeito para a normalidade, mantém a mesma lógica de funcionamento” (Reis, 2019, p. 128).

A PPAIEF1 também relembra do seu tempo escolar, em que a avaliação estava totalmente relacionada à verificação e medida de desempenho e a um ensino autoritário que priorizava a cópia e a repetição, ênfase da cultura avaliativa que ainda habita algumas instituições de ensino, como já mencionei anteriormente. Porém, ela ressignificou suas vivências escolares e entende a avaliação como parte constituinte de seu fazer docente e do processo de aprendizagem que ocorre em sala de aula.

Contudo, é necessário fazer uma pausa para perceber a interdição da palavra ensino, que não é mencionada novamente e reforça a análise desenvolvida na seção anterior. A linguagem da aprendizagem produz modos de ser docente alinhados a processos que visam a um desempenho e performance nas aprendizagens. É importante observar que a perspectiva formativa da avaliação não é mencionada.

Aqui vale ressaltar que o enunciado *a avaliação direciona à ação pedagógica* está alinhado a uma concepção de ação docente que busca “a todo custo” que os alunos aprendam o que está previsto e induz os professores a atitudes que garantam essa aprendizagem. Na avaliação, é depositada a esperança de verificar para poder intervir e buscar meios de fazer o estudante aprender, caso não tenha aprendido ainda. Argumento que, *em outra cultura avaliativa, a avaliação também poderia ocupar este lugar de direcionar a ação docente, porém, não centrada só nas aprendizagens*. Outros aspectos poderiam compor a ação dos docentes, como no exemplo dado anteriormente, de possibilidades de organização da turma, o ensino

desenvolvido pelo professor, as estratégias utilizadas, tudo isso serviria para possibilitar outras dimensões importantes do processo educativo que não somente da qualificação.

Entendo como importante ressaltar que a avaliação é limitada a um recorte espaço-temporal do que foi experienciado, pois não há possibilidade de captar tudo, ela sempre será parcial e contingente. Por isso a importância de definir critérios e partilhá-los com os alunos.

A PPAIEF1 traz sentidos importantes que incluem a autoavaliação docente, em que o professor avalia o seu próprio trabalho. Este exercício de olhar para si e se indagar pode ser uma ferramenta potente do trabalho docente se bem realizada.

Concordo com Antonacci e Guerra (s.d., p. 9)⁵⁵, ao apontarem que “todo professor deveria equipar-se de instrumentos de auto-observação, de descrição de sua própria conduta para compreender sua própria forma de trabalhar e continuamente colocá-la em relação com o desempenho de seus alunos”. Entendo que o exercício docente de autoavaliação pode estar vinculado à responsabilidade pedagógica que, conforme Silva (2018, p. 194), significa “[...] a preocupação com a qualidade de nossa ação ou com nossa exigência em relação aos estudantes (e a nós mesmos) configuram-se como imperativos da responsabilidade atinentes a nossa tarefa pública de ensinar”.

Após os estudos que realizei, compreendo que a autoavaliação não se restringe ao professor refletindo sobre sua prática pedagógica, mas é importante ser realizada também pelo aluno. Para isso, é fundamental que o docente o auxilie nesse processo, ajudando-o a reconhecer suas dificuldades, identificar suas potencialidades e acompanhar seu próprio desenvolvimento ao longo do percurso.

Cabe ressaltar que não estou me referindo a uma autoavaliação nos moldes neoliberais, que envolvem uma vigilância internalizada para se tornar mais eficiente, no sentido de responsabilizar o aluno por seu desempenho. Mesmo sabendo que não podemos agir totalmente fora desses moldes, a autoavaliação, que pode ser qualificadora do processo formativo do estudante, é pautada nos domínios de propósito da ação educativa. Biesta (2020), como já mencionei em outro momento da pesquisa, defende o “alunar” como sendo de responsabilidade do aluno, mas que ocorre de forma partilhada com o professor, que intervém para possibilitar essa postura ativa no estudante. Uma pergunta que pode auxiliar nessa perspectiva é: como estou mobilizando o meu aluno a pensar sobre o seu próprio processo formativo? Quais

⁵⁵ Disponível em: obeci.org/it/_files/ugd/d6771e_fae336f69a87419790c3f54e3c99fff9.pdf. Acesso em: 12 mar. 2025.

perguntas/estratégias/ferramentas mobilizo para que ele exercite o pensamento frente aos seus modos de aprender, suas dificuldades, suas habilidades?

Conforme a PPAIEF1, a avaliação deve ocorrer no “conjunto todo”. Isso pode estar vinculado aos múltiplos aspectos que envolvem “[...] um processo de produção de conhecimento que procure incluir o aluno e não o alienar. A avaliação é um processo que necessita ser assumido pelo professor e pelo aluno conjuntamente. Nesse sentido, a avaliação é um instrumento para gerar mais desenvolvimento” (Freitas *et al.*, 2014, p. 31) e um processo educativo mais qualificado.

PPAIEF3: Eu acredito que **quando nós falamos em avaliação, eu acho que para todas nós, assim, a avaliação não é aquela avaliação que a palavra, como a PPAIEF2 falou, que fica pesado.**

Para mim, quando eu falo em avaliar, **é para avaliar como eu também estou trabalhando, como estão sendo as minhas aulas, se meu aluno está conseguindo aprender com aquilo que eu estou tentando passar para ele, se eu estou ensinando bem.**

É uma avaliação do aluno, e eu acredito que minha também, porque se eu fizer uma avaliação e detectar que o meu aluno não aprendeu, **que dos 25 alunos, a metade sabe e a outra não, então, em algum lugar eu estou errando. É uma forma de me avaliar também,** e ver **qual a forma que eu posso fazer para melhorar e trazer outros métodos de como ensinar, para não prejudicar ninguém.** Eu acredito nisso.

Fonte: Material de pesquisa (2023).

Nesta narrativa, também fica nítida uma compreensão que abarca uma face da avaliação escolar, a autoavaliação do professor. A PPAIEF1 e a PPAIEF3 observam na autoavaliação docente uma possibilidade de mudança de rota no planejamento para os alunos terem êxito em suas aprendizagens. O critério que elas mencionam para avaliar suas condutas é a aprendizagem dos estudantes, ou seja, precisam melhorar a atuação caso não estejam aprendendo. Novamente, a aprendizagem aparece como a bússola das docências. Mas, como pensar isso diferente?

A formação como (de)formação pode ser um caminho produtivo para os professores possibilitarem aos alunos vivências com “exercícios constantes de pensamento, escrita e autoavaliação ao participarem de um processo formativo” (Fabris, 2023, p. 35). Isso permitirá o envolvimento ativo de cada um em seu próprio percurso formativo, enquanto se constitui sujeito no mundo. Neste sentido, a avaliação não serve para

[...] medir uma performance, com fins competitivos, mas para avaliar os processos vividos pelos alunos em sua qualidade, pois, no trabalho artesanal, o sujeito que busca a qualificação dos processos, porque ele sabe o que ainda pode realizar para melhorar seu trabalho. Portanto, tanto o planejamento como a avaliação e um processo artesanal caminham em direções opostas ao que vivemos no neoliberalismo contemporâneo, com a aceleração, falta de pensamento e desarticulação entre pensamento e ação (Fabris, 2023, p. 35).

Com isso, outros critérios são acrescentados aos processos formativos e à avaliação em si, incluindo a autoavaliação docente. Se assumo uma concepção de (de)formação, posso ter outros critérios para avaliar a minha conduta como professora. Por exemplo: quais outros conhecimentos emergiram da proposta pedagógica com os estudantes? Estou fazendo perguntas que os façam pensar? Quais mudanças ocorreram nos meus alunos e na turma a partir do projeto vivido? Quais experimentos estou trazendo para exercitar o saber-fazer? Que experiências estou proporcionando para a relação com o outro e para a criação pessoal e coletiva?

Tais questões oportunizam uma autoavaliação mais profunda dos processos que envolvem a docência, não ficando apenas na superficialidade: se os alunos aprenderam ou não o que foi ensinado, se eu soube ou não transmitir os conhecimentos curriculares. Novamente, reitero que não estou negando a importância desses aspectos que envolvem o domínio da qualificação, mas eles podem estar sempre relacionados a outros dois domínios: subjetivação e socialização.

Outro enunciado, atrelado aos já destacados, é *a avaliação da aprendizagem*, que pode ser visualizado nas enunciações a seguir:

No primeiro momento, as gurias traziam: “Ah, mas que **no bloco não tem como avaliar, não reprova**”. Daí eu disse: “Não, gurias, não. Pelo contrário, **a avaliação não está ‘linkada’ à reprovação ou aprovação. Ela está ‘linkada’ à aprendizagem**”. Aí tu começa a pensar, a fazer com que as pessoas pensem de outra forma. **Porque o não reter não significa não aprender e não avaliar**. Pelo contrário, ele tem o direito a consolidar a aprendizagem. Então isso eu penso que a gente precisa debater muito mais aprofundado. Daí vem a punição. **Avaliação está muito linkada à punição**. Aí é historinha do médico. **Ainda temos professores que gostam de rodar seus alunos**: “Ai, rodei tantos na minha turma”. Ainda bem que não é médico. “Matei tantos na cirurgia”.

Fonte: LABDOC - PPAIEF1 (2023, grifos nossos).

Acho que vem essa questão: **o que é avaliação?**

Fonte: LABDOC – PPAIEF2 (2023, grifos nossos).

Assim como já discuti na seção 1.1, a questão da não retenção no bloco pedagógico (primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental) gera controvérsias na escola. Como a PPAIEF1 destaca, algumas de suas colegas confundem o não reprovar com o não avaliar e, por vezes, com o não aprender. Para Luckesi (2018b, p. 164), “os atos de aprovar ou reprovar estão para além dos atos pedagógicos de ensinar, de aprender e de avaliar”. Novamente, surge o questionamento entre as PPAIEF: o que é avaliação? Reiterando o quanto este termo é complexo e carregado de sentidos negativos que carecem ser ressignificados.

Quando a PPAIEF1 afirma que a avaliação está “relacionada com a aprendizagem”, ela repete discursos presentes nos estudos sobre avaliação escolar e noção de “avaliação da aprendizagem”, recorrentes também na legislação. Oliveira (2023, p. 115, grifos nossos) problematiza o termo “avaliação da aprendizagem” ao esclarecer que

suas características, ou melhor, o que está sendo efetivamente privilegiado no atual debate sobre avaliação classificatória envolve perceber que há resultados, inclusive para alguns há aprendizagens, a um padrão pré-estabelecido [não necessariamente com tal fixação], com tentativas de uma perspectiva técnica que se sobreponha à perspectiva ética, especialmente porque o foco não está nas pessoas que aprendem e suas relações umas com as outras, ou em seus processos de aprendizagens, mesmo que para fins de resultado. **O foco está no que se aprendeu (como resposta linear)** e o que resulta disso, no meio de **classificar e quantificar o rendimento**, como se o conhecimento e as relações pudessem ser mensuráveis.

Ao utilizar a expressão “avaliação da aprendizagem” já induz a uma ação direcionada às aprendizagens, o que naturaliza essa concepção, interditando o ensino e demais dimensões do processo avaliativo. Conforme Klein (2013, p. 165), “a avaliação da aprendizagem constitui-se numa estratégia para incluir e manter todos na escola dita ‘inclusiva’”. Como já mencionei em vários momentos desta investigação, a palavra ensino é interditada, o que nos leva a entender que “os processos de ensino passaram a ser minimizados, em detrimento da ênfase na aprendizagem dos alunos, na medida que se almejava garantir o acesso e a permanência de todos no contexto escolar” (Klein, 2013, p. 165).

Neste sentido, ao centrar o processo na aprendizagem, além da fragilização do ensino e da função docente, ocorre o deslocamento da responsabilidade do docente para a responsabilização do aluno por seu processo de aprendizagem. Contudo, essa responsabilização é totalmente diferente do que venho defendendo nesta dissertação, de compartilhar a responsabilidade pelo processo com o aluno. Ações como estas, possibilitam formas de deslocamento ao que a racionalidade neoliberal nos induz a pensar e a fazer na Educação.

Com isso, penso justificar minha posição problematizadora, analítica, mas, ao mesmo tempo, criar outras possibilidades para a avaliação escolar. Ao perceber o que essa racionalidade neoliberal produz e como envolve todos na indução de sua lógica, buscamos, no LABDOC, encontrar saídas para a formação docente e o exercício responsável das docências no contemporâneo. Sabemos que são pequenas ações, mas, nesta cultura formativa e avaliativa, são importantes movimentos de deslocamentos.

Encaminhando essa escrita para as páginas finais, no próximo capítulo, revisito os principais pontos discutidos ao longo da pesquisa, destacando seus desdobramentos e contribuições para a temática da avaliação. Além disso, sintetizo as respostas das questões

investigativas e aponto argumentos que podem inspirar pequenos movimentos docentes em busca de uma avaliação mais ética e justa.

6 NOTAS FINAIS: CAMINHOS PARA UMA OUTRA CULTURA AVALIATIVA

Para iniciar as notas finais desta investigação, gostaria de destacar alguns aspectos desafiadores do processo vivido ao longo do mestrado. Ao concluir minha graduação em Pedagogia, ainda incerta sobre os rumos da minha carreira, prestei concurso para a minha cidade e, ao mesmo tempo, participei da seleção para o mestrado em Educação. Acreditei que, com sorte, um desses desejos poderia se concretizar, mas não imaginei que ambos aconteceriam simultaneamente. Em fevereiro, fui convocada no concurso e, em abril, iniciaram-se as aulas do mestrado.

Assim, vivi, de forma intensa e concomitante, o início de dois processos fundamentais na minha trajetória pessoal e acadêmica. Ingressei na docência na Educação Infantil enquanto, no mestrado, resolvi continuar estudando com os AIEF no LABDOC. Foi desafiador ingressar na docência, iniciar meu processo de constituição de professora, em uma etapa da educação diferente da que me propus pesquisar. Por isso, me comprometi com as duas funções: pesquisadora iniciante e professora iniciante, que também demandou estudos constantes sobre a prática pedagógica para e com as crianças. Esta decisão foi permeada por muita incerteza e uma sensação de que, talvez, teria mais consistência atuar e estudar na mesma etapa, porém, sinto uma alegria imensa em estar finalizando esta pesquisa e ter permanecido nesse caminho.

A pesquisa (de)formação no LABDOC “brilhou meus olhos” — como minha orientadora costuma dizer. Nela, desde a graduação, pude confrontar muitas verdades que havia assumido durante meu percurso de aluna e estagiária. Adentrei o campo da formação de professores e me encantei ainda mais com a riqueza e complexidade da profissão que escolhi.

Ressalto que o LABDOC teve o seu foco centrado nas docências e não na avaliação de modo isolado. Por isso, no material empírico a avaliação aparece como constitutiva das docências. Desta forma, considero potente pensar nos frutos que podem brotar desta pesquisa, no intuito de contribuir para a reflexão dessa temática tão importante e que gera controvérsias no ambiente escolar. E, ao assumir esse lugar de pesquisadora, comprometo-me com a devolução dos resultados às professoras e suas escolas, a partir dos dados da pesquisa. Além de serem pontas que deixo em suspensão para a continuidade dos estudos sobre a temática.

A pesquisa formativa desenvolvida possibilita entender que as ações pedagógicas avaliativas vão se engendrando a partir de regimes de verdade e de ênfases da cultura avaliativa vigente, que permeiam as políticas públicas, as normativas, as vivências formativas das professoras e, por conseguinte, suas docências. Neste estudo, identifica-se o imperativo da

avaliação em uma racionalidade neoliberal como o grande regime de verdade que sustenta e produz outros modos de ser professor e aluno no contemporâneo, produzindo efeitos sobre o trabalho docente.

Com isso, entendo que a cultura avaliativa foi se transformando com a sociedade e com a educação. Ao ser movimentada pela racionalidade neoliberal, que prioriza os processos de individualização, nada mais oportuno do que centrar nas aprendizagens, no trabalho que visa a resultado e eficácia, mesmo que realizado no coletivo. Afinal, o importante é correr e chegar ao final da corrida, pois a qualidade desta corrida é avaliada considerando estar incluído e próximo à zona de normalidade (como aprendente).

Durante o LABDOC e no desenvolvimento desta pesquisa, percebi que há um “consenso”, advindo de uma cultura avaliativa que permeia os documentos oficiais e as escolas, de que a avaliação é uma prática contínua e permanente, capaz de auxiliar no processo de aprendizagem, ou seja, uma aliada das docências em sala de aula. Porém, percebi nas narrativas das professoras que é frágil o conhecimento teórico-metodológico sobre essa prática.

No material empírico, foi recorrente a concepção de avaliação como ferramenta para alcançar a aprendizagem, ou melhor, como bússola e como termômetro, para analisar se o aluno precisa avançar para se aproximar da curva de normalidade. As professoras expressam suas dificuldades em sistematizar as observações que realizam sobre os estudantes com propósito de avaliação. Além disso, não foram mencionados os aspectos da avaliação que envolvem o *feedback* ou a sistematização de instrumentos que auxiliam no processo educativo como um todo (não só do desempenho). Isso me leva a crer que a avaliação ainda é realizada de forma frágil, não integrando, de fato, o processo educativo.

Nas docências das PPAIEF, a avaliação é *contínua, permanente e “da aprendizagem”*. A cultura avaliativa se apresenta nesse grupo com a ênfase no enunciado “*avaliação da aprendizagem*”. Para elas, a avaliação se configura como uma aliada às suas práticas pedagógicas, pois, por meio do que verificam nas avaliações, as PPAIEF podem direcionar sua ação de *incluir todos na curva da normalidade* do que é previsto como aprendizagem a seus alunos.

Ao relatarem seus modos de avaliar, as PPAIEF privilegiam ações e ferramentas capazes de manterem os alunos nos padrões esperados para o ano em que estão. Fazem uso de atividades diferenciadas para os estudantes com dificuldade na aprendizagem, além de executarem uma vigilância constante sobre eles, o que me levou a identificar uma avaliação ainda muito na concepção de verificação e medida para quem está sob um risco maior. Percebo que elas narram

o que está na ordem do discurso escolar (nas normativas legais, pela cultura escolar vigente, das próprias concepções advindas de formações e experiências). Isto é, a avaliação, para as PPAIEF, é algo contínuo, processual, que deve acompanhar o processo do aluno, verificando e medindo suas aprendizagens para aprender.

Por meio de seus relatos, contam situações de suas vivências escolares para descrever concepções de avaliação que abarcam a ênfase da avaliação como medida/classificação/controlado. Porém, o que desenvolvem em suas docências se aproxima de uma concepção mais vinculada à ideia de modernização pedagógica que pretende incluir todos os alunos.

Em uma narrativa da PPAIEF2, foi possível perceber um deslocamento em seu modo de pensar a avaliação; antes vista como algo “pesado” (por estar relacionado às suas vivências e com uma bagagem teórica que envolve esse tema). E, depois, em exercícios de pensamento na formação como (de)formação, como algo complexo que necessita ser pensado e estudado. É importante ver que o trabalho no LABDOC contribuiu para esse deslocamento em seu modo de pensar.

Neste sentido, apresento alguns relatos das PPAIEF em relação às suas (de)formações experienciadas no LABDOC:

É de extrema importância **compartilhar** as vivências, para que possamos olhar, escutar e principalmente **escrever sobre as nossas práticas**, pois somos autores e contribuimos nas escritas das muitas histórias que fazem parte do cotidiano da sala de aula. [...] Os **encontros foram repletos de partilhas**, bordados, poesias, palavras, afetos, olhares, escutas e significados, ocorreram de formas *on-line*, formato que aprendemos a utilizar durante a pandemia e que otimiza o tempo e já faz parte das nossas vivências. Também tivemos os momentos presenciais que possibilitaram o encontro, aconchego, abraços, risadas e muito afeto que marcam cada passo da minha caminhada.

Fonte: LABDOC – PPAIEF1 (2023, grifos nossos).

Eu não quero desistir de ser professora, e é importante **encontrar pares para me fortalecer**, porque também **quero me tornar visível. O encontro, o estudo, a reflexão transformam** os dias em que parece impossível continuar, em que parece não haver saídas mais fáceis, fazem acreditar que há um caminho, ou vários... [...] encerro essa costura dizendo que uma professora que chegou neste grupo em busca de ajuda para não desistir, **construiu o sentimento de que persistir é o caminho.**

Fonte: LABDOC - PPAIEF2 (2023, grifos nossos).

As narrativas demonstram que esse espaço se tornou um lugar coletivo de pertencimento, de acolhida, de reconhecimento do outro, em que elas se sentiram “[...] visíveis, fortalecidas e que de alguma forma pudessem ter ressonância, pois muitas vezes na escola não há espaço ou tempo para a discussão e partilha coletiva, e, quando participam de formações, não têm oportunidade de participação efetiva e de falar sobre suas inquietações” (Bahia, 2024, p. 300). É visível a potência de espaços como o LABDOC para que as docências e as práticas

pedagógicas sejam escrutinadas, analisadas e problematizadas em prol de um processo educativo justo, democrático, que visa ao bem comum.

A partir das análises e estudos que realizei, compreendo a avaliação tal como Fabris (2024), integrante do processo formativo, compondo uma das dimensões desse processo e não como medida de desempenho. Neste sentido, “mesmo quando a avaliação for de sistematização, ela pode e deve ser formativa. Por isso, uma nova cultura formativa e avaliativa é necessária” (Fabris, 2024, p. 41). Nessa outra cultura avaliativa, a avaliação escolar, ao invés de ser um instrumento de controle e intensificação do trabalho docente, pode se configurar como uma ação coletiva e cooperativa, centrada no processo educativo e não apenas nos resultados das aprendizagens. Questionar a racionalidade neoliberal que sustenta a avaliação contínua e permanente implica criar formas alternativas que valorizem os exercícios de pensamento, a formação como (de)formação e o compartilhamento de responsabilidade entre professor, aluno, escola e comunidade escolar. Desta forma, a avaliação se torna não um mecanismo de pressão e aceleração, mas um meio de ampliar as possibilidades educativas, fortalecendo o ensino, a docência e a participação ativa dos envolvidos, embora atravessada por relações de poder.

Partindo do pressuposto que nenhuma cultura se muda apenas por legislações e mandatos, é importante pensar que mesmo com as normativas, controle e regulação e uma racionalidade neoliberal que envolve todos, podemos, como professoras, nos espaços em que exercemos as nossas docências, criar estratégias para nos contrapor a essa lógica. Por isso, entendo que nas pequenas revoltas diárias, entendidas como “uma liberdade que chamo de homeopática, concreta, cotidiana e alcançável [...] quando podemos pensar e criticar o nosso mundo” (Veiga-Neto, 2007, p. 22), junto às políticas que incidem sobre a formação de professores em uma outra proposição, como o LABDOC — que potencializa processos de (de)formação entre pares, criação e autoria docente junto à Universidade — podemos fazer pequenas incisões na cultura avaliativa vigente.

Retomando o perigo da espada de Dâmocles⁵⁶ – descrita por Veiga-Neto (2012) na epígrafe desta dissertação –, a avaliação, ao funcionar como a espada, está presente sempre em cada ação dos responsáveis pelo processo. Proponho que, ao dividirmos com os alunos o processo educativo/avaliativo, essa espada não estará mais sobre a cabeça apenas do professor, mas de todos eles. Talvez, seja necessário pensar como não alimentar essa potência que dá força

⁵⁶ “A espada de Dâmocles é uma alusão frequentemente usada, representando a insegurança daqueles que são chamados a exercerem o poder e a autoridade sobre os demais (devido à possibilidade das responsabilidades deste poder lhes ser precipitado de forma iminente)” Disponível em: <https://berakash.blogspot.com/2018/08/o-mito-da-espada-de-damocles-e-seu.html>. Acesso em: 12 mar. 2025.

para a avaliação na perspectiva neoliberal, como delírio. É preciso saber que o processo é permeado por relações de poder sempre, sendo, portanto, perigoso, mas necessário. Ao não ser alimentada nessa perspectiva do delírio, a avaliação pode contribuir para o processo educativo. Mas, para isso, esse processo precisa assumir uma concepção de educação e de formação que não se desvie para a direita (foco na avaliação), mas que possa circular com todos os elementos do processo educativo.

É nesse sentido que penso que uma educação, tal como Biesta (2020) nos ajuda a entendê-la, expressa pelo Ensino como Educação, articulada a uma concepção de formação como (de)formação, possibilita a criação de outras possibilidades para que espaços de liberdade, espaços de autonomia do aluno, possam ser criados. E o aluno, ao assumir a sua responsabilidade nesse processo educativo, como diz Biesta (2020) ao alunar, compartilha com o professor e com o grupo a potência da cooperação (Sennet, 2012). Desta forma, formam uma rede de sustentação coletiva e coformativa que se desenvolve no processo educativo. Assim, em uma rede de cooperação, desviam-se dos perigos da espada de Dâmocles, embora sempre submetidos às relações de poder.

Com isso, em decorrência deste estudo e de toda articulação até aqui, foi possível criar alguns argumentos que podem inspirar pequenas atitudes docentes e funcionar como fissuras e brechas nesta cultura avaliativa contemporânea, mobilizada pela racionalidade neoliberal:

(1º) **ação intencional e não neutra:** toda ação avaliativa reflete as concepções dos professores e do que compreendem como finalidade da Educação, neste caso, um processo complexo e nada neutro;

(2º) **postura incorporada à docência:** a avaliação não se limita a uma ferramenta pontual, mas se manifesta como uma atitude do professor. Ela está presente na forma como ele interage com os alunos e na maneira como concebe e defende o ensino, a aprendizagem e o que envolve a sua docência;

(3º) **constitutiva de todo o processo educativo:** a avaliação é parte essencial do processo educativo e, neste sentido, é educativa. Ao entendê-la assim, as escolhas pedagógicas podem ser feitas de maneira consciente, assegurando que as atividades tenham objetivos que contemplem os domínios de propósito da Educação (Biesta, 2020);

(4º) **envolve relação humana:** com isso, envolve interação e partilha entre professor e aluno, do que é vivido no processo educativo. A avaliação não pode ser uma surpresa para o aluno, precisa ter critérios e estes devem ser nítidos aos envolvidos, para que cada um tenha consciência de sua postura ativa no processo;

(5º) **qualificadora do trabalho docente:** ao acionar a artesanaria no trabalho (Sennett, 2013), e no trabalho docente (Fabris, 2015), o professor ao invés de buscar apenas a produtividade, buscará o prazer de um trabalho bem-feito, com comprometimento e compromisso social e pessoal. Nesta concepção “as metas, além de contingentes, são orientadas pelo processo e pelo sujeito, que considera suas condições e possibilidades sempre contingentes” (Fabris, 2015, p. 445). Assim, a avaliação ao assumir sua propriedade artesanal e investigativa pode funcionar como qualificadora do trabalho docente e do processo educativo, pois está centrada em todo percurso e não apenas no resultado, além de guiada por um desenvolvimento mais lento, questionador e criativo.

(6º) **registro, documentação e periodicidade:** o professor precisa de instrumentos para registrar e descrever as observações que desenvolve. Se depender apenas das referências que guarda em sua mente, arrisca fragilizar a avaliação, cometer erros e não criar estratégias de ensino capazes de auxiliar os alunos e a turma. A avaliação pode acontecer em diferentes momentos e de diversas formas, considerando a diversidade presente na escola contemporânea. Dessa maneira, ampliam-se as oportunidades para que todos possam vivenciar o processo educativo de forma significativa.

Por fim, me posiciono por uma avaliação escolar em sua dimensão ética que seja parte do processo educativo e não vise apenas os resultados. Proponho que, com pequenos movimentos de enfrentamento à lógica neoliberal, expressa na avaliação, possamos, no cotidiano de nossas docências, desenvolver uma avaliação mais ética e justa, em prol do bem comum. Em síntese, defendo *uma outra cultura avaliativa, em que a avaliação escolar assuma sua dimensão ética, constitutiva do processo educativo e não apenas do domínio da qualificação, uma avaliação menos individualizante e performática, uma avaliação que é educativa.*

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade. *In: COLÓQUIO BRASILEIRO EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA*, 2., 2010, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, 2010.
- ALVERNAZ, Aline; SOUZA, Nádia Maria Pereira de; HENRIQUE, José. Avaliação externa: implicações na avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, p. 1-20, 2021.
- ASSIS, Sandra Maria de. **Uma abordagem formativa da avaliação diagnóstica em uma escola da Rede Jesuíta de Educação**. 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) - Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.
- BACH, Daiana. **Práticas pedagógicas: a construção da compreensão sobre o ensino**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.
- BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. **A (de)formação continuada como forma de vida docente: experiências de professores pesquisadores em um laboratório de docências**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2024.
- BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. **Professores iniciantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a constituição de uma docência engajada**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. 2020.
- BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Terezinha Henn. A constituição do professor iniciante: articulação entre ética da partilha e experiência coformativa. **Revista Textura**, Canoas, v. 23, n. 53, p. 192-215, jan./mar. 2021.
- BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Grupos de sentido. *In: LIMA, Samantha Dias de (org.). Vocabulário LABPED: saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 123-126.
- BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; SEBASTIANY, Eduarda. A (de)formação continuada no Laboratório de Docências Contemporâneas nos anos iniciais do Ensino Fundamental: experiências de professoras pesquisadoras da universidade e da escola. *In: FABRIS, Elí Terezinha Henn (org.). Form(ação) de professores: pesquisa (de)formação, artesanaria e criação em um laboratório de docências*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. p. 133-169.
- BARROS, Camilli de Castro. **Entre o prescrito e o efetivamente praticado: um estudo da avaliação para as aprendizagens e dos registros no bloco inicial de alfabetização**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2021.

BATISTA, Natalia Justino. **A (des)articulação entre aprendizagem, avaliação e ensino: experiências de professoras no terceiro ano do Ensino Fundamental**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

BIESTA, Gert. ¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación. **Pensamiento Educativo**, Macul Santiago, v. 51, n. 1, p. 46-57, 2014.

BIESTA, Gert. **A (re)descoberta do ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BIESTA, Gert. Reconquistando o coração democrático da educação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 25, p. 1-7, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministro da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CALDEIRA, Anna Salgueiro. Avaliação e processo de ensino-aprendizagem. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, p. 53-61, set./out. 1997.

CANDIOTTO, Cesar. A genealogia da ética de Michel Foucault. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 27, n. 53, p. 217–234, 2013.

CARDINET, Jean. **Avaliar é medir?** Rio Tinto: Edições ASA, 1993.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008.

COMENIUS. **Didática Magna**. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

CORAZZA, Sandra Mara. Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, p. 7-10, mar. 2005.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas - a arte de perguntar em tempos pós-modernos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 199-214.

COSTA, Tatiara Rodrigues. As não crianças: análise da desconstrução da infância, da criança e do brincar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Multidebates**, Palmas, v. 8, n. 2, p. 132-141, abr. 2024.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DALBOSCO, Claudio. A filosofia, a escola e o experimentum formativo: a libertas como cultivo da soberba inflamada. *In*: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (orgs.). **A escola: uma questão pública**. São Paulo: Parábola, 2020. p. 19-38.

DELEUZE, Gilles. Sobre as sociedades de controle. *In*: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. p. 219-226.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. Uma polêmica em relação ao exame. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 51-82.

ENZWEILER, Deise. Intencionalidade pedagógica: relações entre ensinar e aprender. *In*: LOUREIRO, Carina Bueira; KLEIN, Rejane Ramos. **Inclusão e aprendizagem: contribuições para pensar as práticas pedagógicas**. Curitiba: Appris, 2017. p. 33-51.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 7-28.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Base Nacional Comum Curricular e avaliação**. [S. l.: s. n.], 19 jul. 2018. 1 vídeo (1 h 11 min 31 s). Publicado por Laufes CE. Disponível em:

youtube.com/watch?v=_sOxrwXCSLU&list=PLEoosasSi-ArQTpwPEgygjhDyHgiFa9g.
Acesso em: 12 mar. 2025.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. A avaliação como estratégia de qualificação da formação docente: entre a qualidade da produtividade e a qualidade da artefania. XXII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE. *In: Atas do...* Portugal, 2015, p. 442-456.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **A produção de docências contemporâneas**: a experiência coformativa entre professores e futuros professores em tempos de covid-19. 2021-2025. Projeto de pesquisa - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. A produção do aluno nos pareceres descritivos: mecanismos de normalização em ação. *In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (orgs).* **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 51-68.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Em cartaz**: o cinema brasileiro produzindo sentidos sobre escola e trabalho docente. 2005. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. Estágio docente no ensino superior: uma experiência com o planejamento, avaliação e a artefania em sala de aula. *In: FABRIS, Elí Terezinha Henn (org.).* **Estágio docente, planejamento e avaliação**: uma experiência form(ativa). São Carlos: Pedro e João, 2024. p. 25-44.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras**: uma análise sobre a situação do professor iniciante. 2017-2018. Projeto de pesquisa - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Pesquisa (de)formação em laboratório de docências**: a correspondência pedagógica entre professores na constituição de suas docências. 2023-2025. Projeto de pesquisa - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2023.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Representações do espaço e tempo no olhar de Hollywood sobre a escola**. 1999. Dissertação. (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Entrevista. Nenhuma escola está imune às ondas de violência e conservadorismo. **IHU On-line**, São Leopoldo, ed. 516, dez. 2017.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; LIMA, Samantha Dias de. Pesquisa (de)formação e a produção de um constructo formativo para a formação de professores. *In: LIMA, Samantha Dias de (org.).* **Guia da Educação 4.0**: o ensino e a aprendizagem no Ensino Superior no “novo” século XXI. São Paulo: Pedro & João Editores, 2023. p. 124-148.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; SEBASTIANY, Eduarda. (Re)invenção da escola e profissão docente: desafios contemporâneos para uma Escola da Travessia. *In: PEREIRA, Antonio*

Serafim (org.). **Educação no contexto que se move**: saberes, experiências e reflexões. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 56-74.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; SILVA, Roberto. Análise de uma matriz pedagógica escolar: a invenção da docência e de pessoas em uma escola de periferia. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 492-507, 2015.

FERNANDES, Domingos. Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. *In*: ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; OLIVEIRA, Renata Leite de; VOLOTÃO, Graciane de Souza Rocha. **Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal**: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2019, p. 139-163.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2010.

FERRAZ, Cláudio Benito; NUNES, Flaviana Gasparotti. Ser professor: deformar e criar pensamentos. **PerCursos**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 94-113, 2012.

FERREIRA, Maurício dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Salete. A análise foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 207-226, jan./mar. 2013.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FLICK, Uwe. Introdução à coleção pesquisa qualitativa. *In*: GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**: coleção pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Bookman, 2009. p. 7-11.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural. Curso no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. Ética, sexualidade, política. **Ditos & Escritos**, v. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. *In*: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina Lemes de; FREITAS, Helena Costa Lopez de; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRITSCH, Rosângela; VITELLI, Ricardo Ferreira. Caminhos trilhados em três décadas de avaliação em larga escala no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, p. 1-27, v. 32, 2021.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Porto Alegre: L&PM, 2017.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2019.

GALLO, Sílvio. As múltiplas dimensões do aprender. **Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo**. Florianópolis: UFSC, 2012.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 29-49.

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

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

HATTGE, Morgana Domênica. **Performatividade e inclusão no movimento Todos pela Educação**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio 2019.

KLEIN, Rejane Ramos. A avaliação da aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *In*: FABRIS, Elí Terezinha Henn; KLEIN, Rejane Ramos (orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 165-180.

KLEIN, Rejane Ramos. **A reprovação escolar como ameaça nas tramas da modernização pedagógica**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

LARA, Viridiana Alves de. Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais: um componente da prática pedagógica. *In*: REUNIÃO DA ANPEd-SUL, 12., 2018, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

LEIFELD, Fabiana. Documentos curriculares oficiais atuais: o discurso dos dispositivos de controle para educação básica. *In*: REUNIÃO DA ANPEd-SUL, 14., 2022, Cascavel. **Anais [...]**. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2022.

LOGUERCIO, Taiana Duarte. Avaliação no ciclo de alfabetização: o que é priorizado pelos professores alfabetizadores? *In*: REUNIÃO DA ANPEd-SUL, 12., 2018, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Dificuldade de aprendizagem: uma invenção moderna. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 28., 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, 2005.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Inclusão & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**. [S. l.: s. n.], 27 dez. 2018a. 1 vídeo (43 min). Publicado por Juliana Custodia. Disponível em: youtube.com/watch?v=gW6Ti99KaOQ. Acesso em: 12 mar. 2025.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018b.

MAGALHÃES, Priscila Maria Vieira dos Santos. **As artes de fazer da avaliação fabricadas no cotidiano escolar**: um olhar para as táticas avaliativas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018.

MARINHO, Paulo; FERNANDES, Preciosa; LEITE, Carlinda A avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 36, n. 1, p. 153-164, jan./jun. 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

MORAES, Antônio Luiz; VEIGA-NETO, Alfredo. Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível. *In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES*, 4., 2008, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. p. 1-18.

MORGENSTERN, Juliane Marschall. **Práticas de correção e aprendizagem**: produção de subjetividades na contemporaneidade. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **O governo pedagógico**: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

NÓVOA, António. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, Crizan Sasson Corrêa de. “**Se agora sou uma nota, o que eu era então?**”. Epistemologia da complexidade, cotidiano e os estudos do avaliar. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

OLIVEIRA, Lorena Silva. O conceito de governamentalidade em Michel Foucault. *Ítaca*, Rio de Janeiro, n. 34, p. 48-72, 2019.

OLIVEIRA, Sandra de. **Tornar-se professor/a**: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

OLIVEIRA, Sandra de; TRAVERSINI, Clarice Salette. O início da aventura de ensinar: mensagens sobre planejamento e avaliação. *In*: LIMA, Samantha Dias de (org.). **Cartas ao professor iniciante**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 93-102.

ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; OLIVEIRA, Renata Leite de; VOLOTÃO, Graciane de Souza Rocha. Avaliação em debate com futuros pedagogos: lembranças da trajetória escolar. *In*: ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; OLIVEIRA, Renata Leite de; VOLOTÃO, Graciane de Souza Rocha. **Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal**: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2019. p. 67-81.

PAIM, Viviane Catarini. **Das tessituras de um percurso formativo nas licenciaturas**: a constituição docente sob as lentes de uma matriz formativa. 2025. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2025.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: ESTERMANN, Meyer Dagmar; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

PERALTA, Luiza Cristina Gatti. Reflexões sobre a avaliação nas aulas de Matemática, nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal do Rio de Janeiro. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 40., 2021, Belém. **Anais [...]**. Belém: Universidade Federal do Pará, 2021.

PERFEITO, Vânia Márcia Silvério; SOARES, Graciely Garcia. A organização do trabalho pedagógico: o olhar das docentes face à apropriação da leitura e da escrita no bloco inicial de alfabetização. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 39., 2019, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Gragoatá: Universidade Federal Fluminense, 2019.

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

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

PINTO, Jorge. A avaliação e a aprendizagem: da neutralidade técnica à intencionalidade pedagógica. **Educação e Matemática**, Lisboa, n. 74, p. 3-9, 2003.

PINTO, Jorge. Avaliação formativa: uma prática para a aprendizagem. *In*: ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; OLIVEIRA, Renata Leite de; VOLOTÃO, Graciane de Souza Rocha. **Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal**: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2019. p. 19-43.

REIS, Julia Milani. **(Des)caminhos para pensar avaliação e inclusão escolar no projeto de enfrentamento à distorção idade-série** *Trajetórias Criativas*: o espaço do et cetera. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SANTOS, Vera; FETZNER, Andrea Rosana. As políticas educacionais de viés neoliberal e os posicionamentos docentes frente a elas. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 39., 2019, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Gragoatá: Universidade Federal Fluminense, 2019.

SÃO LEOPOLDO. **Decreto nº 9.242**, de 09 de maio de 2019. Regulamenta e denomina “Mais Educa São Léo” o contraturno escolar a que faz referência o artigo 1º, §8º e § 9º, da Lei Municipal nº 6.640, de 30 de maio de 2008. São Leopoldo, 2019.

SÃO LEOPOLDO. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Documento orientador do currículo do território de São Leopoldo/RS**: princípios e concepções. São Leopoldo: UNISINOS, 2021.

SCHERER, Renata Porcher. Centralidade na avaliação e educação customizada: o fim da escola como espaço para transmissão de uma “cultura comum”? **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 32, n. 102, p. 118-144, 2017.

SCHERER, Renata Porcher. “**Cada um aprende de um jeito**”: das adaptações às flexibilizações curriculares. 2015. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2015.

SEBASTIANY, Eduarda. **Docências e modos de ser docente em tempos de pandemia de covid-19**: ações possíveis e emergenciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022.

SEBASTIANY, Eduarda; PIVA, Luciane Frosi; PAIM, Viviane Catarini. Ferramentas mobilizadas em um laboratório de docências com professores pesquisadores. *In*: REUNIÃO ANPEd SUL, 15., 2024, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2024.

SENNETT, Richard. **Juntos**: os rituais, os prazeres e a política da cooperação. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SENNETT, Richard. **O artífice**. 6 ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

SILVA, Andréa Villela Mafra da; FERNANDES, Claudia de Oliveira. Avaliação externa na Educação Básica: do índice de desenvolvimento da Educação Básica à Base Nacional Comum Curricular. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 39., 2019, Gragoatá. **Anais** [...]. Gragoatá: Universidade Federal Fluminense, 2019.

SILVA, Assis Leão da; GOMES, Alfredo Macedo. Avaliação educacional: concepções e embates teóricos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 350-384, 2018.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Em defesa da educação democrática: um convite à leitura. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 1, p. 169-173, 2024.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Três questões para pensar sobre o planejamento pedagógico na Educação Básica. *In*: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018, p. 181-196.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; SCHERER, Renata Porcher. Por que precisamos da diferenciação pedagógica? Ensaio sobre a individualização e seus paradoxos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-19, 2019.

SIQUEIRA, Valéria Aparecida de Souza; FREITAS, Pâmela Félix; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Professores e lacunas formativas em avaliação da aprendizagem: evidências e problematizações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-17, 2021.

SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 57-67, 2007.

SOUSA, Maria Zakia Lian. Avaliação na escola básica: controvérsias e vicissitudes de significados. *In*: FERNANDES, Claudia de (org.). **Avaliação das aprendizagens**: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014. p. 93-112.

SPERRHAKE, Renata; SANTOS, Dhietelly Morghana Almeida; DANTE, Marian Neves. Avaliações externas da alfabetização: uma análise comparativa entre Avaliação Nacional da Alfabetização e SAEB 2º ano do Ensino Fundamental. *In*: REUNIÃO DA ANPEd-SUL, 14., 2022, Cascavel. **Anais [...]**. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2022.

TIBÃES, Viviane Chaves. Política de avaliação e projetos de correção de fluxo na rede do município do Rio de Janeiro. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 40., 2021, Belém. **Anais [...]**. Belém: Universidade Federal do Pará, 2021.

TORREZAN, Hayla Emanuelle. **Desdobramentos do SARESP na prática docente**: percepções de professores e coordenadores pedagógicos de escolas estaduais paulistas. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018.

TUBBS, Andréa; VILLA, Giselle Penna. Provas padronizadas bimestrais no município do Rio de Janeiro: relatos docentes 10 anos depois de sua implementação. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 40., 2021, Belém. **Anais [...]**. Belém: Universidade Federal do Pará, 2021.

VARELA, Julia, ALVAREZ-URÍA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 225-246, 1992.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. Porto Alegre: UFRGS, 1995. p. 37-56.

VEIGA-NETO, Alfredo. Algumas raízes da Pedagogia moderna. *In*: ZORZO, Cacilda Maria; SILVA, Lauraci Dondê da; POLENZ, Tamara (orgs.). **Pedagogia em conexão**. Canoas: ULBRA, 2004. p. 65-83.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, maio/ago. 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo: um desvio à direita ou delírios avaliatórios. *In*: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 10., COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE CURRÍCULO, 6., 2012, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2012. p. 1-17.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. *In*: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José (orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 79-91.

VEIGA-NETO, Alfredo. Prefácio. *In*: RIBETTO, Anelice (org.). **Políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014. p. 7-10.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **ETD Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 147-166, dez. 2010.

XAVIER, Flavia Pereira; OLIVEIRA, Valéria Cristina de. Aprendizado, expectativas docentes e relação professor-aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 31, n. 76, p. 76-103, jan./abr. 2020.

APÊNDICE A - RESPOSTAS DAS PROFESSORAS PESQUISADORAS AO QUESTIONÁRIO

Quadro 12 - Respostas das professoras participantes do LABDOC ao questionário

P E R G U N T A S	Como você entende o processo que acompanha e classifica em aprendentes e não aprendentes os seus alunos? Para você, quais os aspectos que impactam diretamente nessa prática?	Qual o seu modo de realizar esse processo de acompanhamento das aprendizagens e classificação entre quem aprende e não aprende? Descreva.	Você sente dificuldade de caracterizar os alunos que aprenderam o que foi trabalhado em aula e os que não aprenderam? Por quê? Quais são as dificuldades?	Registre alguns modos que você utiliza em sua turma para acompanhar o que e como os alunos estão aprendendo. Descreva aqui e envie fotos no grupo de WhatsApp.	Como você se posiciona frente aos erros, acertos e resultados do que os alunos realizam sob sua docência na sala de aula? Dê exemplos. (Pode complementar a resposta enviando fotos no grupo do WhatsApp).	Como você sistematiza os dados que reuniu sobre as aprendizagens e necessidades de seus alunos? Existe um padrão discutido e elaborado pelo grupo docente da escola ou você desenvolve sozinha? Explique.	Qual a periodicidade que você sistematiza esses dados e como eles são apresentados aos alunos?	Que partes do planejamento de suas aulas são indispensáveis? Descreva o que não pode faltar em um planejamento de longo e curto prazo.
P P A I E F I	A classificação do processo de aprendizagem ligado à alfabetização enfatiza cada nível em que a criança se encontra como aprendente. Reconhecer que todos aprendem e estão em momentos diferenciados da aprendizagem é fundamental para consolidar o direito de aprendizagem. Construir estratégias para que o estudante perpassa pelos níveis de leitura e escrita estão diretamente ligados à prática docente.	Não utilizo a classificação de aprender ou não aprender, as avaliações que utilizo demonstram que todos aprendem de formas diferentes e que para que possam consolidar a alfabetização é necessário construir estratégias para que ela aconteça.	A caracterização dos estudantes é de que todos aprenderam, porém, estão em níveis diferenciados da construção das hipóteses da leitura e da escrita.	Jogos de leitura, testagem dos níveis de alfabetização: escrita e leitura.	Os erros são importantes para a construção da aprendizagem. A partir do erro, construímos possibilidades de acertos. Fico extremamente realizada quando eles conseguem construir hipóteses de escrita e quando abordam assuntos diferenciados, experimentando diferentes possibilidades.	Os resultados das aprendizagens são informados através de parecer descritivo e colocamos os níveis que se encontram: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.	Trimestral em conselho de classe participativo e nos pareceres descritivos.	As estratégias nos planejamentos são inúmeras, mas o que organizo para que ocorra sempre é a organização de uma rotina, que tenham espaços para jogos, leitura, organização do caderno e um espaço para conversa e pesquisa.

P P A I E F 2	<p>Entendo como falho, muito falho, pois a classificação entre aprendente e não aprendente é feita através de um recorte. A leitura, escrita e realização de cálculos são o eixo fundamental da avaliação. E vem nesse combo a capacidade de copiar do quadro, de ter um caderno organizado, de entregar a resposta que esperamos. A prova como marcador da aprendizagem é a falta de diálogo interno dentro da escola sobre formas de olhar para as aprendizagens.</p>	<p>Eu tenho muita dificuldade em realizar esse acompanhamento, o que funciona num ano, não funciona no outro. Ano passado, eu tinha uma pasta onde fazia anotações à mão sobre os estudantes. Este ano, eu comprei uma pasta melhor de manusear e ela está no meu armário desde que organizei para começar a fazer as anotações. Depois de insistir no uso dela, tentei alguns arquivos digitais, até chegar na planilha no Excel onde faço as anotações. Não anoto todas as coisas sobre todas as crianças, mas, por exemplo, vou fazer anotações sobre a criança que eu não sei como está a leitura, então, num momento de leitura em voz alta, vou fazendo essas anotações. Ou vou me sentar ao lado para ver como está a leitura e fazer o registro. Costumo considerar também a capacidade de compreensão oral tanto em atividades específicas de interpretação de</p>	<p>Sinto dificuldade porque são muitas crianças e, especialmente, este ano, que tenho uma turma com níveis de aprendizagem tão diversos, sinto mais dificuldade ainda. Pois, se de um lado preciso atentar para a escrita de um texto, de outro, preciso de atenção com a escrita de palavras. A quantidade de estudantes e os diferentes níveis de aprendizagem são questões bem desafiadoras.</p>	<p>Acho que já respondi nas perguntas anteriores.</p>	<p>Reforço os acertos e trato os erros como um caminho para chegar ao acerto. Teve uma situação em que os grupos estavam produzindo um balão de São João e o projeto de um grupo deu muito errado. Conversamos sobre aquela experiência e, na sequência, outro grupo fez lindos balões.</p>	<p>Levamos tudo para o conselho de classe e a supervisora faz as anotações na ata, um documento <i>on-line</i>, com anotações dos três trimestres, que fica disponível para que as professoras possam acessar para fazer o parecer descritivo e também para as professoras do ano seguinte. Eu gosto de juntar minhas anotações todas no arquivo da ata antes do conselho de classe. Os pareceres não têm formato definido, cada professora faz o seu.</p>	<p>O ano letivo é dividido em trimestres, e essa sistematização chega nas famílias com o boletim. Eu gosto de conversar sobre as aprendizagens com as crianças.</p>	<p>Leitura/contação de histórias, pesquisa, trabalho em grupo, espaço para a criação, para a criatividade.</p>
---------------------------------	---	---	---	---	---	--	---	--

		<p>texto, quanto em assuntos diferentes que surgem na sala. Na maioria das vezes, uso as avaliações escritas. Antes, eu explico para as crianças que uso a avaliação escrita para conferir/confirmar o que ainda preciso estudar mais com elas.</p> <p>E considero que, assim como umas crianças têm mais facilidade na oralidade, outras têm na escrita.</p> <p>Faço anotações também sobre atividades mais práticas, mas eu anoto muito menos do que gostaria de anotar e isso deixa mais frágil meu acompanhamento das aprendizagens.</p>						
--	--	--	--	--	--	--	--	--

P A I E F 3	Conforme o PPP da escola, que defende em sua proposta pedagógica a não retenção do aluno, portanto, entendo que se deve respeitar o tempo de cada aluno. O que mais impacta são os planejamentos diferenciados que, na prática, dificulta, em alguns momentos, no dia a dia da sala de aula.	Como o aprendizado é contínuo, meu acompanhamento é contínuo, sempre com um olhar mais atento nos alunos que ainda estão nesse processo de alfabetização. Costumo colocar sentado comigo (cada semana um) para assim poder auxiliar e dar uma atenção melhor. Faço a troca do aluno toda a semana e também esses alunos recebem um plano de aula adaptado, de acordo com seu nível de aprendizado.	Não tenho dificuldade de identificar esses alunos, talvez no primeiro mês. Conforme o passar do tempo, aprendemos a conhecer bem cada aluno nosso.	Percebo que o aluno está aprendendo através das atividades do dia a dia, com a correção do caderno, na hora do diálogo com a turma, na revisão do que se foi trabalhado na última aula.	Não faço a correção com caneta e sim com lápis, tenho costume de fazer a correção junto com o aluno, sempre apontando onde está o erro e também nunca dou a resposta de imediato, assim fazendo o aluno refletir.	Todos os dados reunidos de cada aluno fica exposto no drive compartilhado com as educadoras do bloco da alfabetização. Esses dados são atualizados a cada conselho.	Os dados são atualizados a cada conselho de classe.	Como a escola em que trabalho é de turno integral, nunca pode faltar em meu planejamento os jogos.
----------------------------	--	--	--	---	---	---	---	--

Fonte: Organizado pela autora (2023).