



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARA CRISTINA OLIVEIRA RODRIGUES

**CRIANÇAS, INFÂNCIAS E AVALIAÇÃO FORMATIVA: o que dizem as pesquisas
desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional –
Gepae/UFU**

UBERLÂNDIA/MG
2022

crianças — infâncias — avaliação formativa

MARA CRISTINA OLIVEIRA RODRIGUES

**CRIANÇAS, INFÂNCIAS E AVALIAÇÃO FORMATIVA: o que dizem as pesquisas
desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional –
Gepae/UFU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Uberlândia,
como requisito parcial para a obtenção do Título de
Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Myrtes Dias da Cunha

UBERLÂNDIA/MG
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

R696c Rodrigues, Mara Cristina Oliveira, 1980-
2022 Crianças, infâncias e avaliação formativa [recurso eletrônico] : o que dizem as pesquisas desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional – Gepae/UFU / Mara Cristina Oliveira Rodrigues. - 2022.

Orientadora: Myrtes Dias da Cunha.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.5083>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Cunha, Myrtes Dias da, 1964-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco
Bibliotecário - CRB-6/3408



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 25/2022/814, PPGED				
Data:	Vinte e três de setembro de dois mil e vinte e dois	Hora de início:	14:20	Hora de encerramento:	16:50
Matrícula do Discente:	12012EDU032				
Nome do Discente:	MARA CRISTINA OLIVEIRA RODRIGUES				
Título do Trabalho:	"CRIANÇAS, INFÂNCIAS E AVALIAÇÃO FORMATIVA: o que dizem as pesquisas desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional – Gepae/UFU"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Psicologia histórico-cultural, afetividade e cinema: crianças e infâncias na contemporaneidade"				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1G129, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Tânia Maia Barcelos - UFCAT; Olenir Maria Mendes - UFU e Myrtes Dias da Cunha - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Myrtes Dias da Cunha, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[A]provado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Myrtes Dias da Cunha, Membro de Comissão**, em 23/09/2022, às 16:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Olenir Maria Mendes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 24/09/2022, às 13:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Tânia Maia Barcelos, Usuário Externo**, em 27/09/2022, às 13:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3926382** e o código CRC **5B7B2484**.

MARA CRISTINA OLIVEIRA RODRIGUES

**CRIANÇAS, INFÂNCIAS E AVALIAÇÃO FORMATIVA: o que dizem as pesquisas
desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional –
Gepae/UFU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação
em Educação da Universidade Federal de Uberlândia,
como requisito parcial para a obtenção do Título de
Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Myrtes Dias da Cunha

Uberlândia, 23 de setembro de 2022.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Myrtes Dias da Cunha – Orientadora (UFU)

Prof.^a Dr.^a Olenir Maria Mendes – Titular (UFU)

Prof.^a Dr.^a Tânia Maia Barcelos – Titular (UFCat)

Prof.^a Dr.^a Maria Irene Miranda – Suplente (UFU)

Prof.^a Dr. Tiago Zanqueta – Suplente (Uniube)

Dedico esta pesquisa à minha família, meu maior tesouro e esperança diária; e à professora Myrtes, pelo encontro: seguimos juntas, firmes e fortes nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento desta pesquisa foi possível pela presença e pelo incentivo de pessoas queridas, que compreenderam a minha dedicação e ausência durante a escrita, por isso o meu agradecimento a cada uma delas. Em especial...

A Deus, pela vida e pela oportunidade de concretizar sonhos.

Ao Rondinélcio, “meu amore”, por estar ao meu lado em todos os momentos, bem como por acreditar em mim e me apoiar na realização deste sonho. O seu amor, sua compreensão e seu incentivo foram fundamentais para que eu pudesse dedicar-me à pesquisa. Obrigada por compartilhar a vida comigo e por me fazer sentir tão amada! Te amo!

A Ana Júlia e ao Antônio Augusto, meus filhos queridos, a quem tanto amo e de quem tanto me orgulho! Com vocês, descobri o amor de mãe e aprendo diariamente a ser uma pessoa melhor. Amo vocês!

Ao meu pai, Antônio, e minha mãe Luiza, pelo amor e pelo cuidado que me dispensaram ao longo de suas vidas. Muito obrigada!

A Graciele e ao Alexandre, meus irmãos, pelo amor fraterno e pelas vivências compartilhadas.

Ao Arthur, a Maria Elisa, a Gabriele, a Maria Luiza e ao Heitor, meus sobrinhos, pela alegria compartilhada a cada encontro.

A Rosimeire, ao Celso, a Maria, a Elza e ao Araújo, pelo apoio, pelo incentivo e pela colaboração em todos os momentos. Sou grata pela presença de vocês!

A professora Myrtes, pelo encontro e orientações precisas, com ética e paciência durante esta trajetória. Agradeço por tudo o que representa em minha formação, como ser humano e como pesquisadora, bem como pela defesa das crianças e das infâncias. Orgulho-me imensamente de ser sua orientanda! O meu carinho e gratidão!

A amiga Camila, por se fazer presente no cotidiano, pelas mensagens de incentivo, pelas conversas e escuta. Obrigada pela amizade!

As amigas Denise, Grace Kelly, Regina e Verônica, pelos diálogos, afeto e torcida de sempre.

Às crianças, pelas alegrias e descobertas diárias, cujas experiências têm-me provocado aprendizagens singulares à minha trajetória profissional e pessoal.

À Escola Municipal Amanda Carneiro Teixeira, às professoras que compartilham comigo as conquistas e os desafios da Educação com as crianças no cotidiano de uma escola pública.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepae/UFU), coordenado pela Professora Olenir e a todos os participantes, pela acolhida, por compartilhar saberes, experiências, diálogos, aprendizagens e, principalmente, pelo apoio e pelo incentivo a esta pesquisa. Gratidão!

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Infâncias, Docências e Cotidiano Escolar (GEPIDCE/UFU), coordenado pela Professora Myrtes e a participação da Anna, Camila, Jozaene, Naísa, Nathália, Renata e Tatiani agradeço pelos diálogos e reflexões tecidas a cada encontro do grupo. Aprendi muito com vocês!

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias (GEPLI/UFU), coordenado pelas Professoras Fernanda e Camila e a todos os participantes, pelos estudos e diálogos importantes para a Educação com as crianças.

Às Professoras Fernanda Duarte Araújo Silva, Olenir Maria Mendes e Tânia Maia Barcelos, por aceitarem participar da Banca de Qualificação e de Defesa, bem como pela a leitura amorosa e pelas valiosas contribuições a esta dissertação. Muito obrigada!

À Universidade Federal de Uberlândia (UFU), às professoras, aos professores, aos colegas e aos servidores, pela oportunidade de estudar e de pesquisar sobre a Educação em uma universidade pública, gratuita e de qualidade.

Nas palavras de Fernando Sabino, “[...] de tudo, ficaram três coisas: a certeza de que estamos sempre começando... a certeza de que é preciso continuar... a certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminar... fazemos da interrupção um caminho novo, da queda, um passo de dança, do medo, uma escada, do sonho, uma ponte, da procura, um encontro!”. O meu reconhecimento a todas as pessoas que, de algum modo, contribuíram direta ou indiretamente para o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço pelo encontro e carinho de cada um de vocês! Gratidão!

ENCONTRO

A cada encontro: o imprevisível.

A cada interrupção da rotina: algo inusitado.

A cada elemento novo: surpresas.

A cada elemento já parecidamente conhecido: desconhecimento.

A cada encontro: um novo desafio, mesmo que supostamente já vivido.

A cada tempo: novo parto, novo compromisso.

A cada conflito: uma nova faceta insuspeitável.

A cada aula: descobrimento de terras ainda não desbravejadas.

A cada aula uma aventura.

A cada aula uma revelação.

A cada aula uma perplexidade.

Cada aula um caminho na busca de mim mesma.

Cada aula um nascimento com o outro (FREIRE, 2019, p. 154)

RESUMO

Esta dissertação vincula-se à linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e aborda o trabalho realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepae/UFU), voltando-se especialmente para apreender concepções de crianças, de infâncias e de avaliação formativa nas pesquisas de Mestrado e Doutorado desenvolvidas nesse Grupo. A partir desse propósito foi possível tecer o seguinte questionamento: o que pesquisas, especialmente os trabalhos de Mestrado e Doutorado, produzidas no âmbito do Gepae/UFU têm discutido sobre crianças, sobre infâncias e sobre avaliação formativa? Com base nessa questão, o objetivo geral foi estudar as pesquisas, especialmente no âmbito de Mestrado e de Doutorado, produzidas pelo Gepae/UFU e analisar como esse Grupo se posiciona sobre crianças, sobre infâncias e sobre avaliação formativa. Considerando esse propósito principal, pretendeu-se também descrever a história do Gepae/UFU; realizar um levantamento geral sobre a produção do Gepae/UFU; selecionar os trabalhos de Mestrado e Doutorado realizados pelos componentes do Grupo para analisar suas concepções e seus posicionamentos sobre crianças, sobre infâncias e sobre avaliação formativa; além de analisar as contribuições dessas pesquisas para o trabalho com as crianças, com infâncias e com avaliação formativa. A presente investigação fundamenta-se em uma perspectiva que enfatiza a produção do conhecimento como processo histórico objetivo e subjetivo, descritivo e interpretativo e materializou-se por meio da realização de um trabalho bibliográfico. Nossa análise permitiu concluir que o conceito de avaliação é predominante nas investigações desenvolvidas no Gepae/UFU, demonstrando o compromisso do Grupo com essa temática. Além disso, também foi possível constatar que o estudo da avaliação está voltado para a concepção da avaliação formativa e que as pesquisas centraram-se em três temáticas: concepções de avaliação e práxis avaliativa formativa, avaliação externa e processos avaliativos formais e informais. Desse modo, essas pesquisas buscaram analisar, identificar e compreender concepções e práticas avaliativas vigentes em escolas públicas e na universidade, bem como a avaliação externa tem impactado a organização do trabalho pedagógico e a avaliação desenvolvida em escolas públicas. Ademais, o foco dessas pesquisas está direcionado para as professoras e/ou professores e estudantes. Cabe destacar o cuidado com a linguagem e a representação de gênero nas produções desenvolvidas no Gepae/UFU. Os dados analisados também permitem afirmar que esse Grupo considera que a avaliação formativa contribui com o processo educacional desenvolvido nas escolas, já que essa avaliação se assenta em princípios que oportunizam aos estudantes e professores construir avanços e também informa sobre os limites do trabalho realizado e sobre as possibilidades para se redirecionar o trabalho pedagógico. O termo “crianças” é mencionado de maneira explícita em apenas uma pesquisa, entretanto, identificou-se a presença desse termo, de maneira secundária, no corpo de outros estudos. Essas pesquisas fazem menção às crianças como sujeitos de direito, sujeito que possuem saberes e experiências; entretanto não figuram como sujeitos nas pesquisas. Já o termo “infância” ou “infâncias” aparece também de maneira secundária nas pesquisas. Diante do exposto, pode-se destacar que o Gepae/UFU apresenta importantes concepções e apontamentos com relação à avaliação formativa, a qualidade da Educação socialmente referenciada e a defesa da escola pública.

Palavras-chave: crianças; infâncias; avaliação formativa; grupo de estudos e pesquisas.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the research line Knowledge and Educational Practices, of the Graduate Program in Education (PPGED), of the Federal University of Uberlândia (UFU) and addresses the work carried out by the Group of Studies and Research in Educational Assessment (Gepae/UFU), focusing especially on understanding conceptions of children, childhood and formative evaluation in Master's and Doctoral research developed in this Group. Based on this purpose, it was possible to raise the following question: what researches, especially Master's and Doctoral works, produced within the scope of Gepae/UFU, have discussed about children, childhood and formative evaluation? Based on this question, the general objective was to study the research, especially in the Master's and Doctoral scopes, produced by Gepae/UFU and to analyze how this Group positions itself on children, childhood and formative evaluation. Considering this main purpose, it was also intended to describe the history of Gepae/UFU; carry out a general survey on the production of Gepae/UFU; to select the Master's and Doctoral works carried out by the Group's components to analyze their conceptions and positions on children, childhood and formative evaluation; in addition to analyzing the contributions of these researches to the work with children, with childhoods and with formative evaluation. The present investigation is based on a perspective that emphasizes the production of knowledge as an objective and subjective, descriptive and interpretive historical process and materialized through the accomplishment of a bibliographic work. Our analysis allowed us to conclude that the concept of evaluation is predominant in the investigations developed at Gepae/UFU, demonstrating the commitment of this Group to the theme. In addition, it was also possible to verify that the study of evaluation is focused on the design of formative evaluation and that the research focused on three themes: conceptions of evaluation and formative evaluative praxis, external evaluation and formal and informal evaluation processes. In this way, these researches sought to analyze, identify and understand evaluation conceptions and practices in force in public schools and at the university, as well as external evaluation has impacted the organization of pedagogical work and the evaluation developed in public schools. In addition, the focus of these researches is directed towards teachers and/or professors and students. It is worth noting the care with language and gender representation in the productions developed at Gepae/UFU. The analyzed data also allow us to affirm that this Group considers that formative evaluation contributes to the educational process developed in schools, since this assessment is based on principles that allow students and teachers to make progress and also informs about the limits of the work carried out and about possibilities to redirect the pedagogical work. The term "children" is mentioned explicitly in only one research, however, the presence of this term was identified, in a secondary way, in the body of other studies. These researches mention children as subjects of law, subjects who have knowledge and experiences; however, they do not appear as subjects in the research. The term "childhood" or "childhoods" also appears in a secondary way in the surveys. In view of the above, it can be highlighted that Gepae/UFU presents important concepts and notes regarding formative assessment, the quality of socially referenced Education and the defense of public schools.

Keywords: children; childhoods; formative evaluation; Group of Studies and Research.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Levantamento de Pós-Doutorado, Teses, Dissertações, Trabalho de Conclusão de Curso e Monografias encontradas no site do Repositório Institucional da UFU e na Plataforma <i>Lattes</i> sob orientação da Professora Dr. ^a Olenir Maria Mendes, coordenadora no Gepae/UFU	142
Quadro 2 Levantamento de Teses e Dissertações encontradas no site do Repositório Institucional da UFU e na Plataforma <i>Lattes</i> sob orientação da Professora Dra. Olenir Maria Mendes, coordenadora no Gepae/UFU.....	148
Quadro 3 Formas ativas geradas no <i>software</i> Iramuteq a partir dos resumos das pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU	151
Quadro 4 Palavras-chave e objeto de estudo das pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU ..	156
Quadro 5 Sujeitos participantes e contextos das pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU ...	160
Quadro 6 Principais teóricos mencionados nas pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU.....	162
Quadro 7 Metodologia, procedimentos metodológicos e estratégias para a geração de dados	165

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Grupos por faixa etária segundo a BNCC.....	74
Figura 2 Avaliação formativa.....	103
Figura 3 Convite elaborado pela coordenação compartilhada do Gepae/UFU para o 2º encontro do Grupo, realizado em abril de 2020.	116
Figura 4 Convite elaborado pela coordenação compartilhada para os participantes do Grupo e disponibilizado no <i>WhatsApp</i> e redes sociais do Grupo para o 3º encontro do Gepae/UFU realizado em maio de 2020	118
Figura 5 Cartaz de divulgação da <i>Live “Educação em tempos de pandemia: a casa não é a escola”</i> promovida pelo Programa Virtual de Formação (PROVIFOR) da UFU ..	119
Figura 6 Convite elaborado pela coordenação compartilhada e disponibilizado no <i>WhatsApp</i> e redes sociais do Grupo, para o encontro dos participantes do Gepae/UFU com o CEPF/UFU realizado em dezembro de 2021	122
Figura 7 Convite elaborado pela coordenação compartilhada e disponibilizado no <i>WhatsApp</i> e redes sociais do Grupo, para o 1º encontro do Gepae/UFU realizado em fevereiro de 2020	127
Figura 8 Cartaz do Curso de Extensão “Vivências em Formação Continuada III: Encontros e desencontros da avaliação educacional” realizado em 2014 no CEMEPE	132
Figura 9 Convite elaborado pelos participantes do Gepae/UFU em comemoração aos 18 anos do Grupo realizado em agosto de 2018	136
Figura 10 Convite elaborado pelos participantes do Gepae/UFU em comemoração aos 18 anos do Grupo realizado agosto de 2018	137
Figura 11 Capa do Caderno Temático I “Avaliação e ideologia” elaborado pelo Gepae/UFU	138
Figura 12 Nuvem de palavras criada no <i>software</i> Iramuteq a partir dos resumos das pesquisas desenvolvidas pelo Gepae/UFU no período de 2012 a 2022	154
Figura 13 Árvore representando o grau de conexidade entre as palavras ativas, a partir dos resumos das pesquisas desenvolvidas pelo Gepae/UFU no período de 2012 a 2022	155
Figura 14 Nuvem de palavras dos verbos mencionados no objetivo geral das pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU	159
Figura 15 Nuvem de palavras dos sujeitos participantes das pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU.....	161

Figura 16 Nuvem de palavras dos principais autores citados nas pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU	164
---	-----

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 Primeiro encontro com o Gepae/UFU realizado em junho de 2019, no campus Santa Mônica/UFU, de qual participei	115
Fotografia 2 Participantes no 2º encontro do Gepae/UFU, dinâmica realizada a partir do vídeo com a música “A nossa casa” da Maria Bethânia.....	117
Fotografia 3 Encontro dos participantes do Gepae/UFU realizado em junho de 2021, pela plataforma do Google Meet	120
Fotografia 4 Participantes do Gepae/UFU na gravação do 1º episódio “GEPAECAST – Um bate papo sobre avaliação educacional” na Tv Universitária no campus Santa Mônica/UFU	121
Fotografia 5 Encontro dos participantes do Gepae/UFU e do CEPF/UFU realizado em dezembro de 2021.....	123
Fotografia 6 Encontro dos participantes do Gepae/UFU na casa de Fernanda (aluna do curso de Pedagogia e hoje professora da Faced)	125
Fotografia 7 Participantes do Gepae/UFU junto com Celso dos Santos Vasconcellos.....	125
Fotografia 8 Encontro dos participantes do Gepae/UFU realizado em fevereiro de 2020, no campus Santa Mônica/UFU.....	128
Fotografia 9 Registros escritos “Memórias” de 2017, 2018 e 2019 impressos para leitura e retomada das discussões do Gepae/UFU em fevereiro de 2020, no campus Santa Mônica/UFU	129
Fotografia 10 II Encontro do Curso de Extensão “Vivências em Formação Continuada III: Encontros e desencontros da avaliação educacional” realizado em fevereiro de 2014, no CEMEPE	132
Fotografia 11 Encerramento do Curso de Extensão “Vivências em Formação Continuada III: Encontros e desencontros da avaliação educacional” realizado em julho de 2014, no CEMEPE.....	133
Fotografia 12 II Seminário Internacional de Avaliação e o I Seminário Municipal de Avaliação tema: “Avaliação Educacional e Produção da Qualidade: para além de resultados quantitativos” realizado na UFU	134

Fotografia 13 Estudantes no curso “Perspectivas contemporâneas em avaliação para as aprendizagens e das aprendizagens”, ministrado pelo professor Dr. Domingos Fernandes e realizado no campus Santa Mônica na UFU em 2016	135
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ADA	Avaliação Dirigida Amostral
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANVISA	Agência Nacional de Vigilância de Saúde
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica do Ministério da Educação
CEMEPE	Centro de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ações Comunitárias.
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCM	Diretrizes Curriculares Municipais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESEBA	Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia
FACED	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais
FAE	Faculdade de Educação DA Universidade Federal de Minas Gerais
GEA	Grupo de Estudos em Avaliação da Universidade Federal de Uberlândia
GEPAE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional da Universidade Federal de Uberlândia
GEPIDCE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Infâncias, Docências e Cotidiano Escolar da Universidade Federal de Uberlândia
GEPLI	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias da Universidade Federal de Uberlândia
GREPAEFDOC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional e Formação Docente do Instituto Federal do Piauí.

GT	Grupos de trabalho
IBGE	Instituto Brasileira de Geografia e Estatística
IFPI	Instituto Federal do Piauí
IFTM	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LECEF/UFU	Laboratório de Estudos sobre Escola, Currículo e Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia
MAC	Manual do Aluno Crítico
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
NEPEI	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Infantil da Universidade Federal de Minas Gerais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAPAE	Plano de Ação dos Profissionais por Ano Escolar
PAR	Plano de Ação Referência
PEIC	Programa de Extensão Integração
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência
PMAJA	Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RME	Rede Municipal de Ensino
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCU	Tribunal de Contas da União
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific, and Cultural</i>

Organization. Organização das Nações Unidas para a Educação,
Ciência e Cultura

UNICEF

United Nations International Children's Emergency Fund - Fundo
Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

USP

Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS: O PERCURSO DA PESQUISADORA, FIOS QUE TECEM MINHA TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL	20
INTRODUÇÃO.....	39
1 CRIANÇAS E INFÂNCIAS: CONCEITOS QUE TECEM A PRESENTE PESQUISA	52
1.1 Tecendo a pesquisa com os fios da História: crianças e infâncias	53
1.2 Tessitura da pesquisa com fios da Antropologia e da Sociologia da Infância	61
1.3 Crianças e legislações nacionais: invisibilidade de sujeitos sociais	69
2. QUESTÕES HISTÓRICAS E CONCEITUAIS SOBRE A AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO.....	77
2.2 A avaliação das e para as aprendizagens	87
2.3 Avaliação formativa: tessitura de uma avaliação com os estudantes	101
3 TESSITURA METODOLÓGICA	109
3.1 Fios teóricos.....	109
3.2 Gepae/UFU: o lugar da pesquisa	112
4 AS PESQUISAS DESENVOLVIDAS NO GEPAE/UFU: OUTROS FIOS DA PRESENTE ANÁLISE.....	141
4.1 O que as pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU nos dizem.....	148
4.2 O que dizem as pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU acerca das crianças, infâncias e avaliação formativa	168
4.2.1 Concepções de avaliação e práxis avaliativa formativa	169
4.1.2 Avaliações externas	179
4.1.1 Processos avaliativos formais e informais.....	185
TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	190
REFERÊNCIAS	194
APÊNDICES	202
APÊNDICE A Pesquisas desenvolvidas no âmbito do Gepae/UFU apresentadas em ordem cronológica decrescente.....	202
APÊNDICE B Pesquisas realizadas no âmbito do Gepae/UFU por modalidades (Mestrado e Doutorado).....	203
APÊNDICE C Quadros organizacionais das pesquisas desenvolvidas no âmbito do Gepae/UFU para análise	204

APÊNDICE D Quadro com as palavras-chave e o objetivo geral das pesquisas	
analisadas	219
ANEXOS	221

PRIMEIRAS PALAVRAS: O PERCURSO COMO PESQUISADORA, FIOS QUE TECEM MINHA TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo intimidade. [...] Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios do menino que fui [...] (BARROS, 2015, p. 151).

PRIMEIRAS PALAVRAS: O PERCURSO DA PESQUISADORA, FIOS QUE TECEM MINHA TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL

A presente investigação direciona-se às pesquisas desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepae) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), focalizando em suas produções relações estabelecidas com as crianças, as infâncias e a avaliação formativa, mas também tem influências das experiências vividas durante a nossa infância, a formação inicial e, posteriormente, na atuação docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, apresentamos, a seguir, alguns pontos importantes sobre a nossa trajetória pessoal e profissional que influenciaram a formulação da presente pesquisa. A princípio, discorreremos sobre nossa infância, as primeiras experiências escolares e, posteriormente, sobre a trajetória acadêmica e profissional.

Nascida¹ na cidade de Uberlândia/Minas Gerais (MG) tive a minha infância na zona rural no município de Monte Alegre de Minas/MG. Sou filha da Luiza e do Antônio, primogênita de uma família humilde, que sempre buscou incentivar e valorizar a educação de seus filhos. Todavia, meu pai e minha mãe não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos, ambos conseguiram cursar o Ensino Fundamental incompleto.

Cresci com minha irmã Graciele e meu irmão Alexandre, na fazenda, junto à natureza e às descobertas do cotidiano. Não tive os brinquedos mais caros, mas o “meu quintal era maior do que o mundo”. Nele, descobri que a argila virava panelinhas para as brincadeiras de casinha; que sabor tinha o muruci, o bacupari, a pitanga, o baru e o veludo; que a água da mina d’água brota da terra; que era possível pescar peixes e girinos com a peneira no riacho e colher flores no cerrado, enfim meu quintal me proporcionou inúmeros achados, tesouros, invenções e vivências enquanto criança.

Também aprendi com minha mãe as primeiras letras, a bordar no tecido e a fazer crochê. Foram muitos os ensinamentos. Com meu pai, descobri novos brinquedos e histórias. Ele era esse homem de “verdes orelhas” que Rodari menciona em seu poema². Com seu jeito simples, seja de contar histórias, de criar brinquedos com os elementos da natureza ou de brincar junto no final da tarde. Assim, minha mãe e meu pai despertaram em mim esse olhar sensível para as pequenas coisas, como o canto dos passarinhos, o gosto de comer a fruta

1 Nesta seção discorro sobre a minha infância, as vivências pessoais e profissionais, dessa maneira, utilizarei a primeira pessoa do singular, por se tratarem de experiências pessoais, que compõem a trama da presente pesquisa.

2 Refiro-me ao poema “O homem da orelha verde” de Gianni Rodari (Anexo A).

fresca apanhada por nós na árvore, a beleza do arco-íris surgindo depois da chuva, da água correndo na mina e tantos outros encantos e belezas. Segundo Manoel de Barros (2015) “[...] a gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas”, assim, meus pais, a seu modo, me proporcionou o contato com uma infância alegre, criativa e que me ajudaram a constituir quem eu sou. Sou muito grata por tê-los como meus pais!

Sempre estudei em escolas públicas e assim, iniciei a pré-escola no ano de 1987 em uma escola estadual, no entanto, logo prossegui para primeira série do Ensino Fundamental³, pois, segundo a minha professora Abadia, eu já tinha condições de acompanhar as demais crianças daquela série. E isso foi possível, graças à minha mãe que mesmo com o trabalho diário, ensinou-me as primeiras letras; desse modo, quando comecei a frequentar a pré-escola, eu já estava alfabetizada.

Recordo que, naquele tempo, tive que superar diversos obstáculos para conseguir estudar, pois morávamos na zona rural e, isso dificultava a ida a escola. Tinha que me deslocar da minha casa até a estrada. Todo esse percurso era realizado com o acompanhamento de meu pai. Na rodovia, um veículo da prefeitura nos conduzia, juntamente com as demais crianças da região rural, até a escola. O espaço onde a instituição escolar funcionava era bastante pequeno e simples. Havia apenas duas salas, uma cantina, banheiros e um pequeno pátio. As salas de aula eram multisseriadas, isto é, em uma das salas funcionavam a primeira e a segunda série e, na outra a terceira e a quarta série; a escola se localizava na vila de moradores de outra fazenda.

Ainda guardo lembranças do lanche servido, das brincadeiras (três marias, bolinha de gude, casinha, barra-manteiga, carimbada, bandeirinha estourada, pique-esconde e pique-pega), das festas e comemorações que envolviam toda a comunidade. Gostava de me reunir em grupo para estudar e brincar. Lembro também que, nesse tempo, minha irmã mais nova foi matriculada na escola, mas ao final do ano letivo, ela foi reprovada na leitura. Todo esse processo possivelmente a marcou, já que, no ano seguinte, ela teve que repetir a primeira série.

A rememoração desse fato levou-me a formular algumas indagações sobre o processo avaliativo: como uma criança criativa e comunicativa pode ser reprovada já na primeira série? No caso particular, aqui apresentado, considerou-se um resultado específico em detrimento de

³ Essa nomenclatura foi alterada conforme Resolução CNE/CEB nº 3, de 3 de agosto de 2005, que definiu as normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, desse modo, a primeira série do primeiro grau equivale ao segundo ano do Ensino Fundamental de nove anos.

todo o seu processo de aprendizagem, por que isso ocorreu? Qual é o sentido da avaliação escolar com as crianças?

No ano de 1991, para dar prosseguimento aos estudos na quinta série do Ensino Fundamental, passei a frequentar uma escola na cidade de Monte Alegre de Minas/MG, pois, na zona rural, o ensino era apenas até a quarta série. Inicialmente fui matriculada em uma escola estadual, no entanto, devido à greve docente que aconteceu naquele ano, minha família optou por matricular-me em outra instituição na rede municipal. Nessa escola frequentei da quinta até a sétima série do Ensino Fundamental. Apesar das dificuldades vivenciadas com relação ao trajeto percorrido de casa até a escola todos os dias, foram anos de estudos e de aprendizagens. Era uma nova etapa, novos colegas, novos professores e descobertas.

O espaço escolar do Ensino Fundamental se constituía mais contemporâneo. A escola tinha um prédio com dois andares e, por isso, tinha mais salas de aula; mas não havia quadra para a prática de esportes. Naquele tempo, utilizávamos a quadra comunitária do quarteirão da escola para fazer as aulas de Educação Física e os campeonatos de futebol e handebol. Cabe mencionar que, nessa época, realizei a minha primeira viagem. A equipe de docentes da escola organizou um passeio para conhecermos as cidades mineiras de Ouro Preto e Mariana. Lá, tive a oportunidade de apreciar a arquitetura barroca, conhecer a história social de Minas Gerais e os pontos turísticos dessas cidades. Foi uma experiência única e, com certeza, afetou a minha infância.

Contudo, no ano de 1993, a minha família teve que se mudar para outra fazenda no município de Tupaciguara/MG. Com isso, surgiram novas expectativas, pois comecei a estudar nessa cidade, em uma escola estadual. Essa escola ficava localizada no centro da cidade, de frente a uma praça, onde a maioria dos estudantes aguardava a hora da entrada e também ficavam ali conversando depois da saída da escola.

Segundo Larrosa (2015, p. 18), “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”; nesse sentido, considero que essas experiências enquanto criança ajudaram a construir minha infância; pois as experiências que vivi, deixaram marcas e constituíram minha história. Por todos esses momentos vivenciados, sou grata à minha família.

Ingressei, em 1995, na primeira série do Ensino Médio e, no ano seguinte, em 1996, surgiu um novo dilema: cursar, ou não, um curso técnico no período noturno. Na escola, havia dois cursos técnicos: o de Magistério e o outro de Contabilidade. Depois das dúvidas e de buscar os devidos esclarecimentos decidi estudar Contabilidade.

Dessa maneira, passei a cursar a segunda série do Ensino Médio na parte da manhã e, à noite, o curso técnico em Contabilidade. Dificuldades foram muitas, pois o trajeto de minha casa, localizada na zona rural, até chegar à escola era demorado, em média, 40 minutos na ida e novamente na volta. Partia de casa bem cedo para participar das aulas do período da manhã e retornava para casa à tarde. Almoçava, descansava um pouco, fazia as tarefas escolares e, no final da tarde, retornava à cidade para assistir às aulas no curso de Contabilidade. Apesar dos desafios enfrentados, vivenciei uma experiência que me tocou profundamente.

No final do ano de 1997, uma equipe de docentes solicitou uma visita à UFU, com o objetivo de conhecer os cursos oferecidos pela instituição e esclarecer as dúvidas referentes a qual formação ou carreira profissional escolher. Recordo que tive a possibilidade de visitar alguns cursos no campus Santa Mônica e outros no campus Umuarama e isso foi muito importante para que eu pudesse refletir sobre a minha escolha profissional. No final de 1997, mudamo-nos de Tupaciguara para Uberlândia. Iniciava-se para a minha família um novo tempo, uma nova etapa.

Naquela época, prestei vestibular na UFU, para o curso de Administração; entretanto, não fui aprovada. Diante dessa reprovação tive que buscar trabalho, o que dificultou prosseguir com os estudos. Em 1999 casei-me com Rondinério e, um tempo depois, nasceu a nossa primogênita, a Ana Júlia. O nosso amor aumentou ainda mais; começava uma nova etapa, meu esposo e eu. A partir desse momento, escolhi ficar com minha filha e, assim, postergar a continuidade dos estudos na universidade.

O tempo passou e, no final de 2004, depois de retornar ao cursinho pré-vestibular, realizei novamente o processo seletivo na UFU. Escolhi o curso de Pedagogia, pela proximidade com as crianças e pelo campo de atuação. Fui aprovada para a segunda fase do processo. Minha família estava na torcida para que eu fosse aprovada, pois seria a primeira pessoa da família a cursar uma universidade pública. Recordo que fiquei bem ansiosa. Naquele tempo, não tínhamos computador em casa, então acompanhei o resultado pelo rádio. Quase sem acreditar, escutei o meu nome na lista de aprovados. A alegria e a satisfação por aquela conquista enchiam o meu coração de esperança de poder continuar os estudos. Era o início da realização de mais um sonho.

Cabe mencionar que o número de matrículas no Ensino Superior no Brasil aumentou nos últimos anos, conforme apontam os dados do Censo da Educação Superior, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

(Inep), tendo como base o ano de 2019⁴. Esses dados apontam que, entre 2009 e 2019, a taxa média de crescimento anual foi de 3,7%. Apesar desse aumento, o País tem apenas 21,3% da população entre 25 e 34 anos com Ensino Superior. Assim sendo, a taxa de estudantes que concluem o Ensino Superior ainda está longe de ser a ideal.

Segundo esse levantamento, 40% dos ingressantes em universidades pertenciam aos 20% da população com maior poder econômico e apenas 5% pertenciam aos 20% mais pobres da população brasileira. Isso demonstra que o Ensino Superior continua inacessível para a maioria da população brasileira. Destacados os primeiros momentos da minha infância e de meus estudos no Ensino Fundamental e Médio, apresento um pouco da formação acadêmica e profissional.

Em 2005, iniciei o curso de Pedagogia na UFU. Naquele tempo, convivi com uma jornada tripla de trabalho: na secretaria de uma escola estadual como assistente administrativa, os estudos na Graduação no período noturno e a maternidade.

No primeiro ano do curso, fui afetada profundamente pelas aulas da professora Dr.^a Valéria A. Dias Lacerda. As aulas dessa professora eram ministradas a partir de diversas leituras, linguagens, discussões, diálogos e vivências sobre crianças, infâncias e Educação Infantil. Por isso, fiquei ainda mais motivada para continuar os estudos. Dessa forma, acabei cursando a disciplina optativa Imaginário da Criança e Linguagem com essa mesma professora. As vivências em suas aulas deixaram marcas importantes em minha formação inicial, o que me possibilitou indagar mais sobre as crianças e suas infâncias.

O curso de Pedagogia também teve desafios. Ainda no primeiro ano, enfrentei obstáculos na disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Médio. Lembro que a primeira prova realizada nessa disciplina causou medo; contudo, depois, descobri que as leituras, as aulas ministradas pelo professor e as discussões na sala de aula contribuíram significativamente para que pudesse conhecer mais sobre a legislação educacional e, assim, compreender o processo de constituição de documentos importantes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). No segundo ano, consegui cursar mais tranquilamente as disciplinas, inclusive a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Médio II.

No terceiro ano do curso, tive as aulas das disciplinas de Didática e Metodologia. Recordo-me de que, durante esse tempo, as aulas ministradas pela professora Dr.^a Fernanda Duarte na disciplina Didática e Metodologia de Matemática tiveram relevância em minha

4 Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 28 de fev. 2022.

formação. Os encontros eram marcados por leituras, diálogos e um ensino-aprendizagem que buscava alinhar teoria com prática. Cabe destacar que os registros e a avaliação nessa disciplina ocorreram por meio do portfólio, diferente da avaliação das outras disciplinas. Guardo comigo esses registros até hoje. Ademais, cursei a disciplina optativa Tópicos em Psicopedagogia com a professora Dr.^a Maria Irene Miranda. Nessa disciplina, descobri novos caminhos e possibilidades para o trabalho docente com a Psicopedagogia. Assim, as aulas contribuíram para compreender um pouco mais os processos de aprendizagem, desenvolvimento e os problemas que podem decorrer daí. A Psicopedagogia ampliou o meu olhar sobre os problemas de aprendizagem, pois, na concepção psicopedagógica, “[...] aprender não é um movimento linear, é lidar com o conflito, o desequilíbrio, a diversidade, a heterogeneidade, é criar respostas para demandas inéditas e, ainda, apresentar novas respostas às questões já conhecidas” (MIRANDA, 2016, p. 26).

Portanto, as aulas, as reflexões, as atividades culturais e os seminários no curso de Pedagogia ampliaram meu conhecimento e guardo com muito carinho as aprendizagens e vivências que tive na universidade com os docentes e colegas na graduação. Foram quatro anos de muitas aprendizagens, amizades, muitos saberes compartilhados, mas também de desafios, dúvidas e incertezas. Durante esse tempo, obtive a certeza de ter feito a escolha certa: ser professora.

Ao rememorar as aprendizagens vivenciadas e os caminhos que me despertaram o interesse pela temática da avaliação e pelos estudos com as crianças, constato que esse interesse constituiu-se, quando cursava o curso de Pedagogia na UFU, principalmente no estágio supervisionado na escola de aplicação dessa mesma Universidade, em 2008. Nesse estágio, tive a oportunidade de vivenciar a prática pedagógica e estudar mais sobre o protagonismo das crianças no processo de ensino-aprendizagem, da avaliação escolar no cotidiano, seus limites e suas possibilidades.

No ano de 2006, fui convocada para tomar posse em um concurso da Prefeitura Municipal de Uberlândia para o cargo de oficial administrativo e comecei a trabalhar na Biblioteca Municipal Juscelino Kubistchek e, mesmo trabalhando na biblioteca e com as demandas domésticas, prossegui com os estudos na universidade.

No final de 2008, concluí a Graduação em Pedagogia. Foram quatro anos de estudos e dedicação. Finalizava uma etapa e iniciava a docência. Eu pensava: e agora?

Sabia que não seria fácil enfrentar os desafios do trabalho docente, mas tive a certeza de que era o caminho que queria percorrer. A vontade de aprender com as crianças e a alegria

de estar junto com elas nas descobertas cotidianas foram grandes estimuladores de minha prática docente desde o início; assim, os dilemas foram sendo vencidos.

Para dar continuidade a essa nova etapa seria necessário fazer outras escolhas. Por isso, solicitei uma licença do cargo de oficial administrativo na Biblioteca Municipal, para trabalhar na Escola de Educação Básica (ESEBA) da UFU, mediante aprovação em um processo seletivo como professora substituta. Foram dois anos de uma experiência única, em que se destacaram alguns pontos: a acolhida, o compartilhar de dúvidas e ideias no grupo, a pesquisa junto com as crianças e os outros desafios do cotidiano escolar. Certamente, o início da minha trajetória profissional foi marcado por essa experiência como docente substituta na ESEBA e, por isso, sou muito grata a todas as pessoas e crianças que tive o privilégio de conhecer e de conviver naquele tempo.

As vivências na disciplina optativa Tópicos em Psicopedagogia me instigaram a buscar novas leituras e estudos com relação ao processo de sucesso e fracasso das aprendizagens. Por isso, ingressei em um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia Institucional em 2010, na Faculdade Católica de Uberlândia. Nesse período realizei o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com a temática sobre o lúdico e a Psicopedagogia, por compreender que o lúdico pode contribuir para o desenvolvimento das crianças e para uma aprendizagem significativa.

Em 2011, quando retornei para o cargo de oficial administrativo na Prefeitura, solicitei mudança de lotação da Secretaria de Cultura para a Secretaria de Educação. Minha solicitação foi deferida e logo comecei a trabalhar na secretaria de uma escola municipal de Educação Infantil. Posteriormente fui convocada a tomar posse em outro concurso para o cargo de professora efetiva na rede municipal de ensino e, assim, no ano de 2012 comecei a trabalhar como professora na Educação Infantil.

Ao ministrar aulas para as crianças na pré-escola, além das constantes preocupações com o protagonismo das crianças, sempre me questionei sobre os processos avaliativos desenvolvidos com as crianças, pois, em minha prática e de acordo com minhas convicções e formação profissional, a avaliação assenta-se em princípios que oportunizam à professora, às crianças e a suas famílias conhecer os progressos de aprendizagem ou a necessidade de redirecionar o trabalho docente, a fim de promover e efetivar aprendizagens significativas para os estudantes. Concordamos com Fernandes (2009) quando o autor considera que,

[...] a avaliação das aprendizagens pode ser entendida como todo e qualquer processo deliberado e sistemático de coleta de informação, mais ou menos participativo e interativo, mais ou menos negociado, mais ou menos

contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer em sua diversidade de situações. Normalmente, esse processo permite a formulação de apreciações por parte de diferentes atores (incluindo os próprios alunos), acerca do mérito ou do valor do trabalho desenvolvido o que, em última análise, deverá desencadear ações que regulem os processos de aprendizagem e de ensino. Ou seja, ações que contribuam decisivamente para que alunos ultrapassem eventuais dificuldades e aprendam com mais gosto e com mais autonomia. Ações que os ajudem a desenvolver processos de autoavaliação e autorregulação relativamente ao que é suposto aprenderem. Assim, nesse sentido amplo, a avaliação das aprendizagens inclui a avaliação de conhecimentos, de desempenhos, de capacidades, de atitudes, de procedimentos ou de processos mais ou menos complexos de pensamento (FERNANDES, 2009, p. 20 - 21).

No entanto, observo que, para alguns profissionais, a avaliação é vista apenas como uma atividade formal e burocrática a ser cumprida. Por causa dessa observação, algumas indagações surgiram, no que se refere ao trabalho avaliativo com as crianças: onde e como uma professora se alicerça para construir seus saberes e sua prática cotidiana com relação à avaliação? Qual é a finalidade do processo avaliativo nas práticas desenvolvidas com as crianças? Como o processo de avaliação é apresentado às crianças, às famílias e à comunidade escolar? Quais são os resultados da avaliação praticada? O que as crianças sabem sobre a avaliação e como têm elas convivido com os resultados produzidos nas práticas avaliativas?

Esses questionamentos permanecem fortes em minha prática pedagógica, pois, no cotidiano escolar como professora, vivencio desafios com relação à avaliação com e para as crianças e, assim, constato o quanto a avaliação formativa ainda precisa ser estudada e discutida entre nós, professoras, com as crianças e com suas famílias. Segundo Villas Boas (2012, p. 35), o propósito da avaliação formativa é o de promover, não só o desenvolvimento de estudantes, mas, inclusive, dos professores e da escola, abandonando-se, dessa maneira, “[...] a avaliação unilateral (pela qual somente o aluno é avaliado e apenas pelo professor), classificatória, punitiva e excludente, porque a avaliação pretendida compromete-se com aprendizagem e o sucesso de todos os alunos”. Assim, todos os sujeitos envolvidos participam do processo de aprendizagem e de desenvolvimento, sendo avaliadas todas as dimensões do trabalho escolar, a fim de identificar o que necessita de melhorias.

Esse foi, e ainda é, um dos grandes desafios na escola: como promover uma avaliação que leve em consideração as características etárias, culturais, sociais, a interação e a participação das crianças? Para fundamentar esse questionamento cito Didonet (2014), que nos esclarece o seguinte:

[...] Na Educação Infantil, a avaliação tem especificidades derivadas das características etárias das crianças, nos aspectos físicos, psicológicos e

sociais, correlacionadas às formas culturais em que se dá sua formação humana, dependentes das finalidades e objetivos que a sociedade determina para essa etapa da educação, dos ambientes e espaços em que ela se realiza e das interações que se estabelecem entre crianças e entre crianças e adultos (DIDONET, 2014, p. 352).

Todo esse movimento de minha formação e de trabalho docente me faz perceber a importância da avaliação formativa. Constatei que, para qualificar minha prática, precisava estudar e compreender melhor a questão da avaliação escolar com as crianças, já que ela se constitui em um desafio. Dessa forma, fortaleceu-se em mim um desejo de realizar uma investigação acerca da avaliação escolar com crianças.

Por isso, busquei ingressar em um curso de pós-Graduação *Stricto Sensu*, mas não consegui ser aprovada numa primeira tentativa. Em 2014, nasceu meu segundo filho, Antônio Augusto, para completar nossa família, trazendo mais amor e alegria para os nossos dias. Prossegui com a maternidade e o trabalho na docência, já que, nessa época, fui convocada para tomar posse no cargo de professora em um concurso do Estado de Minas Gerais. Desde então, passei a trabalhar nas redes municipal e estadual de ensino.

Em 2018 e 2019, tive a oportunidade de participar e colaborar com as discussões do Grupo de Trabalho (GT) no Centro de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE)⁵ para o Plano de Ação Referência. Esse processo iniciou-se com a necessidade de o município elaborar o seu currículo em virtude da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma vez que, a partir de 2020, todas as escolas brasileiras deveriam estar adequadas às determinações dessa Base. A equipe do CEMEPE organizou um trabalho colaborativo com os representantes das escolas municipais, para realizar as adequações no currículo do município; as Diretrizes Curriculares Municipais (DCM) surgiram depois, no ano de 2020.

Esses GTs foram compostos por profissionais da Rede Municipal e organizados de acordo com diferentes componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Educação Física e Ensino Religioso) e etapas de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, Educação Especial, Programa de Alfabetização de Jovens e adultos (PMAJA) e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nesse processo, participei no GT da Educação Infantil no grupo “Crianças Pequenas”⁶. No trabalho de formulação das DCM, foram desenvolvidas três etapas: a primeira envolveu a

⁵ Órgão da Secretaria Municipal de Educação (SME), que visa promover a capacitação e o aperfeiçoamento profissional para os servidores da Rede Municipal de Ensino (RME) de Uberlândia/MG. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/cemepe/>. Acesso em: 25 de jul. 2021.

⁶ Conforme a BNCC na etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão

construção de um Plano de Ação Referência (PAR- versão preliminar) fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e no Plano de Ação dos Profissionais por Ano Escolar (PAPAE)⁷; a segunda etapa partiu da retomada das DCM e do PAR- versão preliminar com base na BNCC, nas DCNEI, no Currículo Referência de Minas Gerais e em outros documentos oficiais; por fim, a terceira etapa envolveu a implementação das Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia⁸ nas escolas municipais. Esse documento do Município apresenta princípios, orientações e proposições que fundamentam o ensino e a aprendizagem dos componentes curriculares da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, Educação Especial, Programa de Alfabetização de Jovens e adultos (PMAJA) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) buscando efetivar com os profissionais da educação as DCM.

Durante esse processo participei das discussões e problematizações com relação à avaliação na Educação Infantil e percebi que subsiste a necessidade de esclarecimentos acerca dos processos avaliativos desenvolvidos nas instituições escolares, uma vez que a rede municipal é composta por um número expressivo de escolas de Educação Infantil com realidades diversas. Dessa maneira, torna-se necessário rever ações e buscar caminhos diversos que promovam o ensino e construam um acompanhamento das aprendizagens com todas as crianças e a evolução individual de cada criança; além de promover uma avaliação que de fato seja fonte para reflexão da práxis pedagógica.

Cabe ainda mencionar minha participação em outros encontros de formação continuada na área da Educação Infantil e anos iniciais realizados no CEMEPE. Entre esses, destaco a formação em parceria com a ESEBA, desenvolvida em 2019. Tais experiências formativas foram fundamentais para a minha atuação docente e, sobretudo, para subsidiar uma prática pedagógica com as crianças. A partir dessas formações, busquei aportes teóricos sobre a avaliação escolar e os registros na Educação Infantil.

organizados sequencialmente em três grupos, por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e características do desenvolvimento das crianças: são divididos em Creche - Bebês (zero a 1 ano e 6 meses), Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e; Pré-escola - Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

⁷ Plano de Ação dos Profissionais por Ano Escolar (PAPAE) é um plano anual construído coletivamente com os profissionais que atuam diretamente ou indiretamente em cada ano de ensino. O PAPAE estabelece as diretrizes, metas e avaliação do ensino, por isso é referência para o planejamento diário do professor.

⁸ Disponível em <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/diretrizes-curriculares-municipais/>. Acesso em: 25 de jul. 2021.

Assim, em 2019, tive a oportunidade de participar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepae)⁹/UFU e também do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias (GEPLI)¹⁰/UFU. Essa participação permitiu percorrer um novo caminho de estudos, de esclarecer dúvidas e de construir vínculos; pois segundo Freire (2019, p. 158) é no “[...] grupo que aprendemos a [...] lidar com as diferenças: diferentes ideias, concepções, opções de relacionar o próprio pensamento com o outro, e a construir o conhecimento do grupo (generalizável) a partir do pensamento (socializado) de cada um”.

O contexto profissional nos possibilitou direcionar um novo olhar para o papel da avaliação escolar, pois seu sentido essencial é acompanhar o desenvolvimento das crianças, fornecer informações às professoras, às crianças e também às famílias, para intervir nas necessidades dos estudantes e, assim, favorecer seu desenvolvimento, ou seja, avaliar faz parte do processo de ensino e aprendizagem e a avaliação é um campo de investigação; além disso,

[...] acompanhar a criança em seu desenvolvimento exige um olhar teórico-reflexivo sobre o contexto sociocultural e manifestações decorrentes do caráter evolutivo do seu pensamento. Significa respeitá-la em sua individualidade e em suas sucessivas e gradativas conquistas de conhecimento [...] Natural, portanto que o panorama da avaliação em Educação Infantil, expresse um cenário de muitas interrogações e indefinições quanto a uma concepção dessa prática, uma vez que encerra análises e reflexões referentes ao próprio significado da Educação Infantil, à representação de criança e aos caminhos a serem trilhados para um efetivo trabalho pedagógico (HOFFMANN, 2009, p. 7).

Vasconcellos (2014, p. 74) afirma que “[...] a Educação Infantil tem um papel muito importante na formação da criança e, em especial, com relação à avaliação”. Esse autor destaca que, na Educação Infantil, é preciso realizar um trabalho democrático e significativo e a “[...] avaliação deve ser contínua, ajudando as crianças a, paulatinamente, desenvolverem a

⁹ O Gepae é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia e, reúne docentes do ensino superior, da educação básica, pedagogos(as), estudantes de graduação e pós-graduação com o objetivo de pesquisar, discutir e debater sobre questões da avaliação educacional em suas diferentes modalidades (externa, institucional e para as aprendizagens) e níveis (educação básica, superior e formação de professores). Para tanto, o grupo vem desenvolvendo projetos com o propósito de identificar os limites e as possibilidades para a construção de práticas de avaliação formativa em escolas públicas, inseridas em contexto de exclusão social. O grupo é coordenado pela professora Dra. Olenir Maria Mendes e pela Prof.^a Dr.^a Leonice Matilde Richter. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/35255>. Acesso em 27 de out. 2021.

¹⁰ O GEPLI objetiva a produção de conhecimentos sobre infância e Educação por meio de estudos, pesquisas, ações de extensão nas áreas ligadas à história da infância, ao desenvolvimento infantil, às práticas pedagógicas nas instituições educativas, à formação docente e às políticas educacionais para crianças pequenas. O grupo é coordenado pela professora Dra. Fernanda Duarte Araújo Silva e pela Prof.^a Dr.^a Camila Turati Pessoa. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/206682>. Acesso em: 27 de out. 2021.

capacidade de autoavaliação”. Nesse sentido, Vasconcellos (2014) aponta que as rodas de conversa e outros momentos de diálogos com as crianças seriam momentos privilegiados do processo avaliativo. Concordamos com o autor quanto a considerar que a roda de conversa seja um desses momentos fundamentais do trabalho pedagógico, uma vez que as crianças podem dialogar, opinar e participar efetivamente de suas aprendizagens. Ademais, são momentos propícios para a professora observar as aprendizagens e as dificuldades das crianças para repensar e modificar o trabalho realizado com o intuito de transformar a realidade.

De acordo com Vasconcellos (2014, p. 74) “[...] a avaliação na Educação Infantil se pauta pela observação e registro”; por isso, o acompanhamento das aprendizagens pode ser realizado da seguinte maneira:

[...] observação da criança fundamentada no conhecimento de suas etapas de desenvolvimento; oportunização de novos desafios com base na observação e reflexão teórica; registro das manifestações das crianças e dos aspectos significativos de seu desenvolvimento; diálogo frequente e sistemático entre os adultos que lidam com a criança e os pais ou responsáveis (VASCONCELLOS, 2014, p. 74)

Os dilemas da docência na Educação Infantil sempre se mostraram significativos e eu continuo em busca de conhecimentos que possam contribuir com minha atuação profissional. Com esse propósito, procurei ingressar em um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Foi assim que, em 2019, depois de algumas tentativas, fui aprovada na linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas, da Faculdade de Educação (FACED) da UFU, como aluna especial. Com essa possibilidade, consegui cursar duas disciplinas eletivas: Seminários de Pesquisa em Saberes e Práticas Educativas II, com a professora Dr.^a Alécia Pádua Franco, no primeiro semestre e Organização do Trabalho Didático: princípios e teorias do ensino e da aprendizagem, com o professor Dr. Roberto Puentes no segundo semestre; ambas as experiências possibilitaram-me conhecer um pouco mais sobre a elaboração de um projeto de pesquisa e sobre os princípios didáticos da aula como forma fundamental de organização do processo de ensino e aprendizagem desenvolvimental.

No ano de 2019, durante as aulas da disciplina Seminários de Pesquisa em Saberes e Práticas Educativas II, foi solicitado que escrevêssemos/formulássemos um problema para a pesquisa. Desse modo, a partir daí, foi feita uma troca desses escritos entre os estudantes para que cada um de nós fizesse apontamentos e indagações sobre o problema de pesquisa apresentado pelo colega. Após uma discussão do grupo de estudantes sobre os pontos que eu havia formulado como problema para uma futura pesquisa, um questionamento obteve a nossa

atenção: “seria possível realizar uma pesquisa com crianças sobre avaliação na Educação Infantil?” Tal indagação fortaleceu ainda mais o interesse em persistir e aprofundar nas possibilidades e limitações dessa investigação. Reelaborando a questão anterior, formulei o seguinte problema: o que as crianças sabem sobre a avaliação escolar e como têm vivenciado as práticas avaliativas na Educação Infantil na Rede Municipal de Uberlândia?

Ainda durante os estudos nessa disciplina, a professora Aléxia Pádua Franco propôs que realizássemos um levantamento bibliográfico do tema de interesse e um texto descritivo-analítico desse levantamento. Para isso, realizamos uma busca em três plataformas de pesquisa: no banco de Teses e Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e no Repositório Institucional da UFU. Delimitamos um período temporal de dez anos (2008 a 2018) e os descritores “avaliação” e “Educação Infantil”. Assim, procedemos às buscas e registramos os trabalhos localizados em uma planilha no *Excel*. Após o levantamento com os dados brutos, fizemos a leitura dos resumos dos trabalhos e uma triagem dos estudos que apresentavam relevância à pesquisa. A partir daí, iniciamos a revisão da literatura.

Para Luna (1997), uma revisão da literatura é uma peça importante no trabalho científico. Desse modo, há que se reconhecer que uma revisão da literatura, como qualquer trabalho escrito, é uma peça destinada à divulgação, à comunicação e, como tal, está sujeita a critérios e normas. Consideramos que o levantamento bibliográfico sobre o tema de meu interesse foi fundamental para iniciarmos os primeiros passos na pesquisa, tendo em vista que o projeto não foi requisito para o processo seletivo em que obtive aprovação para cursar o Mestrado.

Em março de 2020, ocorreu o primeiro encontro com a professora orientadora e com o seu grupo de orientandas, em que dialogamos sobre os estudos e pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Docências e Cotidiano Escolar (GEPIDCE)¹¹/UFU naquele momento.

Na ocasião, conversei com a professora sobre o meu interesse em realizar pesquisa com as crianças e sobre a temática da avaliação. Ainda mencionei que havia escrito um texto sobre crianças e avaliação na Educação Infantil na disciplina Seminários de Pesquisa II e,

¹¹ O GEPIDCE se constituiu em 2007, com o objetivo de pesquisar sobre limites e possibilidades da educação de crianças em espaços institucionais, principalmente no cotidiano das instituições de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Também é proposta do grupo estudar sobre a relação das crianças com jogos, brincadeiras infantis, brinquedos, consumismo e infâncias. É coordenado pela Prof.^a Dr.^a Myrtes Dias da Cunha. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/676933>. Acesso em: 27 de nov. 2021.

desse modo, combinei de enviar o referido texto para sua leitura e depois voltaríamos a conversar novamente sobre a pesquisa que eu realizaria. Após a leitura e considerações iniciais sobre o texto, a professora Myrtes sugeriu que realizássemos um levantamento bibliográfico mais refinado em *sites* científicos, a fim de conhecer os estudos e as pesquisas já desenvolvidas sobre crianças e avaliação na Educação Infantil. Assim, após leituras, estudos e orientações da professora orientadora, refizemos o levantamento bibliográfico.

Na pesquisa, temos os desafios de questionar certezas, práticas consolidadas em que, às vezes, o próprio pesquisador está envolvido, fazer perguntas e buscar respostas. Logo, não podemos responder o problema de pesquisa apenas pela intuição, tradição ou senso comum. “[...] Um problema de pesquisa supõe que informações suplementares podem ser obtidas a fim de cercá-lo, compreendê-lo, resolvê-lo ou eventualmente contribuir para a sua resolução” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 88).

Não se trata simplesmente de provar uma teoria, mas de dialogar com ela, reelaborá-la, experimentar conceitos, descartar alguns, utilizar outros ou criar alguns. Fazer pesquisa envolve paciência para refletir, para associar ideias e autores, enfim “[...] problematizar o que não era tido como problemático, reproblematicar com outro olhar, o já problematicado” (CORAZZA, 2002, p. 120).

Nesse contexto, iniciamos o Mestrado no mês de março com aulas presenciais, quando tive o primeiro encontro com a turma, com os colegas, com os docentes; entretanto, a seguir, todas as pessoas foram surpreendidas com a pandemia causada pelo coronavírus¹², que inviabilizou as aulas presenciais e a pesquisa com as crianças no cotidiano escolar. A rotina mudou. Deixamos de ir à universidade, à casa dos familiares, abandonamos o passeio no parque, no cinema e até mesmo algo básico como a ida ao supermercado, perto de casa, ficou restrito ou passou a ser feito envolvendo muitos cuidados com a saúde. E agora o que fazer?

Tivemos que reinventar a vida, viver um dia de cada vez, mudar a rotina e construir um novo caminho, pois de um dia para o outro, a nossa casa tornou-se o nosso abrigo, o lugar mais seguro para nos manter a salvo e salvar as pessoas de serem contaminadas pelo novo coronavírus e também local de trabalho. A contaminação por esse vírus desafiou médicos, pesquisadores e cientistas e, a cada hora e todos os dias, lamentavelmente, deixou inúmeras famílias desoladas e desamparadas diante da morte de seus familiares; a pandemia também

¹² Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-que foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida de pessoa a pessoa. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/perguntas-e-respostas/covid-19/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 27 de nov. 2021.

nos desafiou na Educação, com a suspensão do ensino presencial e com a adoção do ensino remoto.

Não foi fácil! Não está sendo fácil! Tenho tentado fazer o melhor diante desse contexto inesperado e adverso. Todo esse momento vivenciado em casa provocou reflexões e indagações, pois como mulher, mãe, professora e pesquisadora, sou presença consciente no mundo e não poderia passar por esse momento sem considerar as dificuldades que enfrentei diariamente junto à família, às crianças e à pesquisa nessa pandemia. Assim, tentei conciliar a nova rotina de demandas diárias, de trabalho com o ensino remoto, de estudos, de leituras e da escrita desta dissertação.

Configurou-se, assim, a necessidade de buscar novos caminhos para prosseguir com os estudos e com a pesquisa. Comecei a cursar as disciplinas obrigatórias Fundamentos de Pesquisa em Educação com a professora Dr.^a Iara Guimarães e Epistemologia e Educação com o professor Dr. Márcio Danelon. Nessa nova rotina, seguimos com o ensino remoto na plataforma Conferência web - RNP e o acesso ao material pelo *Moodle*. Cabe destacar que, mesmo em distanciamento social, sentimos o cuidado, a organização, a escuta, a alegria e a acolhida desses docentes nas aulas e, esses momentos contribuíram para amenizar e enfrentar o isolamento social e dar continuidade aos estudos; entretanto, diante do contexto das aulas on-line, novos obstáculos surgiram, devido à instabilidade da internet, à aquisição de equipamentos de tecnologias, a sobrecarga de trabalho e as demandas diárias com relação aos afazeres domésticos.

Cabe mencionar, também, os impactos da COVID-19¹³ sobre as crianças e as infâncias. Em princípio, as crianças foram consideradas um grupo de baixo risco de

¹³ 31 de dezembro de 2019 – Registro do primeiro caso de COVID-19 na China.

07 de fevereiro de 2020 – Sancionada a Lei da Quarentena no Brasil.

26 de fevereiro de 2020 – Primeiro caso de COVID-19 é notificado no Brasil.

12 de março de 2020 – Primeira morte pela COVID-19 é registrada no Brasil.

20 de março de 2020 – O Presidente Jair Messias Bolsonaro chama a COVID-19 de “gripezinha”.

16 de dezembro de 2021 – A Agência Nacional de Vigilância de Saúde (Anvisa) autoriza a vacina contra a COVID-19 para as crianças de 5 a 11 anos.

07 de janeiro de 2022 – O Brasil soma 1.449 mortes de crianças até 11 anos e mais de 2.400 casos da Síndrome Inflamatória Multissistêmica Pediátrica associada à COVID-19. Disponível em: <https://butantan.gov.br/noticias/covid-19-ja-matou-mais-de-1.400-criancas-de-zero-a-11-anos-no-brasil-e-deixou-outras-milhares-com-sequelas>. Acesso em: 24 jul. 2022.

13 de janeiro de 2022 – Primeira remessa de doses da vacina infantil contra a COVID-19 chega ao Brasil.

14 de janeiro de 2022 – Primeira criança é vacinada no Brasil.

22 de janeiro de 2022 – O presidente Jair Messias Bolsonaro diz que as mortes de crianças por COVID-19 no Brasil é “um número insignificante”.

18 de junho de 2022 – 6.318.093 óbitos no mundo; 669.010 óbitos pela COVID-19 no Brasil. **Boletim Epidemiológico** Nº 118. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de>

contaminação, todavia elas também foram atingidas pelo vírus, seja pela contaminação ou pelas sequelas decorrentes da COVID-19. Além disso, as crianças também enfrentaram o isolamento domiciliar, o luto pela perda de familiares, a falta de contato com outras crianças na escola e a implementação do ensino remoto.

Todo esse contexto provocou angústias, medos e incertezas inclusive nas crianças. No Brasil além da pandemia, a população também teve que lidar com a negligência e o desprezo do atual governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro, que minimizou a gravidade do coronavírus, deixou de executar medidas para combater essa pandemia e ainda questionou a segurança das vacinas e atrasou o programa de vacinação nacional. Nesse sentido, Santos e Saraiva (2020, p. 1177) apontam que “[...] estamos vivendo uma crise epidemiológica e política que além de colocar o País em destaque pelo número alto de mortes, sofre com as falas do Presidente”.

Desse modo, a pandemia intensificou as desigualdades e os problemas de grupos já marginalizados em nosso país, incluindo as crianças. As autoras mencionadas consideram também que é “[...] necessário lembrar que as crianças são sujeitos sociais e culturais que agem, reagem e sofrem os impactos da realidade social. [...]. Sendo assim, torna-se importante entender como as crianças estão experienciando e elaborando esse processo de isolamento social” (SANTOS; SARAIVA, 2020, p. 1179). Por isso, estudos e pesquisas podem sistematizar dados que colaborem para um melhor entendimento da situação das crianças no período de pandemia.

O estudo “Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação” realizado pela UNICEF (2021) em parceria com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ações Comunitárias (Cenpec)¹⁴ aponta que, em novembro de 2020, mais de cinco milhões de meninas e de meninos estavam fora da escola ou sem atividades escolares, o que corresponde a 13,9% dessa população no Brasil. Esses dados alertam-nos para o fato de que as desigualdades sociais e a exclusão escolar agravaram-se com a pandemia da COVID-19, tendo em vista que muitas crianças não tiveram condições de estudar nem de aprender com o ensino remoto – seja pela falta de acesso à internet, a falta de recursos digitais, a redução de renda familiar ou por outros fatores decorrentes da pandemia; – infelizmente para essas crianças o direito à Educação lhes foi negado.

conteudo/publicacoes/boletins/boletins-epidemiologicos/covid-19/2022/boletim-epidemiologico-no-118-boletim-coe-coronavirus.pdf/view Acesso em: 24 de jul. 2022.

¹⁴Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf> Acesso em: 19 de mar. 2022.

Desse modo, “[...] as crianças, acostumadas a passar boa parte do seu tempo nas creches, em pré-escolas e em escolas, agora estão exclusivamente no ambiente doméstico ou nas ruas, dependendo do contexto social em que vivem, e nem sempre esses espaços oferecem cuidado e proteção” (SANTOS; SARAIVA, 2020, p. 1179). Toda essa situação contribuiu para agravar a situação social das crianças, principalmente das mais pobres.

A pesquisa intitulada “Infâncias e Pandemia na região metropolitana de Belo Horizonte: primeiras análises”¹⁵ desenvolvida pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Infantil (NEPEI)/Faculdade de Educação (Fae)/Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) buscou compreender as formas pelas quais as crianças de oito a doze anos vivenciaram a pandemia da COVID-19. Essa pesquisa ainda analisou as rotinas, as relações sociais, as experiências e os relatos de crianças em condições de vulnerabilidade social com foco nas emoções e nos sentimentos despertados durante a pandemia.

Observou-se que “[...] no contexto de emergência social e sanitária, as crianças foram orientadas a ficar em casa em uma condição de submissão e, quase sempre, tiveram desconsiderados os seus pontos de vista” (SILVA et al., p. 12). Essa pesquisa apontou que as falas das crianças revelaram resistência, consciência de suas condições de vida, dos seus direitos e de suas famílias; a maioria das crianças ouvidas disse cumprir o isolamento físico; mas algumas dessas crianças tiveram que acompanhar seus familiares ao trabalho ou ficar sob responsabilidade de pessoas da família ou de vizinhos. As crianças pretas e pardas são as que menos tiveram acesso aos recursos digitais (SILVA et al., p. 70). Portanto, “[...] a compreensão dessa pluralidade de infâncias indica a urgência de se considerar os pertencimentos de gênero, sociais e raciais das crianças na avaliação das consequências da pandemia [...]” (SILVA et al., p. 70), a fim de realizar ações que possam mitigar a presente situação de crise sanitária.

Essa pesquisa ainda concluiu que as experiências das crianças no período de isolamento social provocado pela pandemia da COVID-19 foram distintas entre as que realizaram atividades escolares por meio do ensino remoto e as que não realizaram. As primeiras indicaram “[...] impactos negativos sobre sua saúde física e mental decorrentes do cansaço, da ausência de interação, do excesso de atividades e das dificuldades de aprendizagem geradas por essa modalidade” (SILVA et al., p. 71). Ademais, nessa pesquisa, as crianças expressaram os sentidos que a escola tem em suas vidas e elementos para o repensar dessa instituição, no tocante à sua função de ensinar os conteúdos escolares, de apoio

¹⁵Disponível em: <https://www.infanciaemtemposdepandemia.com.br/> Acesso em: 19 mar. 2022.

às famílias no cuidado e na Educação e sobre o lugar da sociabilidade e das brincadeiras entre elas e com os adultos.

Diante do atual cenário de pandemia e pensando nas especificidades do atendimento educacional às crianças, o que fazer para amenizar a distância e manter o vínculo entre a escola, as crianças e suas famílias? Foi a partir dessa indagação que a equipe da escola em que trabalhei criou o projeto “Sentimentário: conexões entre a escola, a criança e suas famílias”. Esse trabalho pedagógico, desenvolvido desde abril até dezembro de 2020, buscou priorizar o acolhimento, o fortalecimento do vínculo e a promoção de brincadeiras com as crianças junto às suas famílias na pandemia. A realização desse projeto enfrentou desafios com relação a não dispor de tecnologia adequada e suficiente às demandas do ensino remoto, mas também mobilizou o grupo de profissionais da escola a construir propostas coletivas de trabalho, o que possibilitou estabelecer e manter conexões da escola com as crianças e com suas famílias, mesmo no período de suspensão do ensino presencial; porém, cabe destacar que o ensino remoto na Educação Infantil é incompatível com as necessidades educativas das crianças e com suas múltiplas linguagens. Quantas angústias!

Nesse período do Mestrado, também tive a oportunidade de cursar o Seminário Especial Infâncias e Crianças em Pesquisas Educacionais Contemporâneas: desafios e possibilidades investigativas promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS), na linha de pesquisa Estudos das Infâncias, sob a coordenação do professor Dr. Rodrigo Saballa e da professora Dr.^a Maria Carmen Barbosa. Esses encontros ocorreram on-line pela plataforma Zoom. As discussões e reflexões contemplaram possibilidades para ampliar os estudos e as pesquisas com/sobre/para as crianças e ainda nos permitiu compreender que estratégias investigativas podem ser criadas de acordo com o contexto vivenciado.

Depois de escrever estas primeiras palavras sobre minha trajetória pessoal e profissional, que ajudam a compreender como o presente trabalho foi constituído, apresentamos, no próximo capítulo, os objetivos e a metodologia da presente investigação.

INTRODUÇÃO

Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros... Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós (BARROS, 2015, p.152).

INTRODUÇÃO

A presente dissertação está vinculada à linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU) e versa sobre crianças, infâncias e avaliação formativa. Para abordar essa temática, centramos nossa investigação na análise das pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepae) da UFU, para buscar compreender o que as pesquisas dizem sobre crianças, infâncias e avaliação formativa. A formulação dessa análise justifica-se pelo fato de a avaliação escolar ainda ser um dos desafios enfrentados pelos sistemas educacionais, pois sua realização ocorre de diferentes formas, conforme as concepções que se tem de Educação, crianças, infâncias e, conseqüentemente, do que seja avaliação. Por conseguinte, é importante esclarecer alguns conceitos que abrangem a discussão da avaliação e para ela contribuem, inclusive, quanto aos princípios da avaliação formativa.

A avaliação, em seu sentido mais amplo, está presente em diversos momentos e em diversas atividades da nossa vida cotidiana. Em todas essas situações, ela nos apresenta informações ou medidas que precisamos saber realizar sua leitura e interpretá-la de modo a tomar uma decisão mais apropriada à situação; mas é na escola que a avaliação se torna intencional e sistemática. Nela, a “avaliação é um meio de incluir ou excluir o aluno da escola e dos estudos” (VILLAS BOAS, 2013, p. 28).

A ampliação do acesso à escola tem sido considerada um dos elementos de consolidação e ampliação da democracia. Todavia, essa democratização da escola envolve formas distintas e implica mudanças no âmbito das políticas públicas para a Educação e, conseqüentemente, na construção de diferentes orientações para o processo pedagógico. Entre as várias formas que a democratização da escola tem assumido, encontram-se três movimentos ou direções dos esforços para promover mudanças: “[...] ampliação das vagas, elevação dos níveis de escolaridade média e criação de mecanismos para incremento do tempo de permanência das crianças e jovens da escola” (ESTEBAN, 2008, p. 6).

Todavia, tais movimentos têm-se mostrado insuficientes, pois ainda enfrentamos sérios desafios na concretização das práticas de ensino e de avaliação, de modo a garantir que todas as crianças alcancem uma trajetória de sucesso e para que a escola seja um espaço de igualdade de oportunidades. “[...] Na verdade, continuam a prevalecer *modelos* que dão ênfase ao ensino de procedimentos rotineiros que pouco mais exigem dos alunos do que a reprodução de informação previamente *transmitida*” (FERNANDES, 2009, p. 19, grifos do

autor); ou seja, ainda prevalecem práticas educativas e modelos de avaliação que pouco integram o ensino e a aprendizagem, sobretudo, têm por objetivo julgar e, conseqüentemente, classificar os estudantes em aprovados ou reprovados. Diante desse modelo, as eventuais dificuldades dos educandos ficam relegadas a um segundo plano, não são consideradas com o intuito de ajudá-los a superar e a avançar no processo de aprendizagem.

Desse modo, surge a necessidade de buscar respostas às indagações provenientes do silenciamento das crianças no processo educativo e, assim, favorecer a construção de reflexões que permitam ampliar o conhecimento sobre crianças, infâncias e avaliação formativa, pois é essencial e urgente discutir que elas podem participar do processo educativo, inclusive da avaliação. Contudo, sabemos que, provavelmente, não encontraremos todas as respostas de que necessitamos, pois as perguntas representam desafios que nos mobilizam a descobrir novos caminhos e, a partir daí, surgem necessidades de percorrer outras veredas.

Nesse sentido, “[...] quem pergunta não pode satisfazer-se com esperar a resposta. É claro que quem pergunta espera resposta, mas quem criticamente pergunta está aberto ou disposto não apenas a lidar com a resposta ou respostas que lhe deem, mas também a tentar sua resposta” (FREIRE, 2020, p. 284).

Em nosso trabalho como docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entendemos que “[...] avaliar é, acima de tudo, um processo pedagógico que tem a ver com a aprendizagem e com o ensino. Um poderoso processo que deve ajudar professores e alunos a ensinar e a aprender melhor, respectivamente” (FERNANDES, 2011, p. 86), ou seja, o processo avaliativo precisa estar articulado com o ensino e com a aprendizagem, levando em consideração a participação das crianças e não apenas promover práticas adultocêntricas.

Os estudos da criança, com destaque para os campos de análise da Antropologia e da Sociologia da Infância, juntamente com a Psicologia, tem um papel extremamente relevante no debate sobre a participação das crianças na Educação, pois procuram compreender a “[...] criança como ser biopsicossocial e a infância como categoria estrutural da sociedade [...], procurando fazê-lo numa perspectiva totalizante, não fragmentária e, por consequência, interdisciplinar” (SARMENTO, 2013, p. 15). Com isso, recusam a visão tradicional da criança como um ser em trânsito para a vida adulta e, como consequência dessa recusa, preconizam uma “[...] análise dos mundos da criança a partir do seu próprio contexto, a auscultação da voz da criança como entrada na significação de seus mundos de vida e aceitação dela como ser completo e competente” (SARMENTO, 2013, p. 15).

A Sociologia da Infância contribuiu para a desconstrução de uma imagem social da infância que, tradicionalmente, remetia para o limbo as crianças e as infâncias como objetos sociológicos (SARMENTO, 2013, p. 35); ademais, “[...] nunca como atualmente foram tão alargadamente proclamados os direitos das crianças, e nunca como hoje se assistiu a uma tão severa restrição nas condições sociais da infância” (SARMENTO, 2013, p. 17), especialmente das crianças mais pobres, que tiveram suas condições de vida ainda mais agravadas em decorrência da pandemia da COVID-19.

Segundo a pesquisa “Pobreza Infantil Monetária no Brasil – Impactos da pandemia na renda de famílias com crianças e adolescentes”¹⁶ divulgada pelo *United Nations International Children’s Emergency Fund* (UNICEF) em 2022, as crianças e os adolescentes foram – e continuam sendo – as vítimas ocultas da pandemia. Ademais, crianças e adolescentes são os mais afetados pela pobreza monetária. Os dados desse estudo mostram que, “[...] até o início de 2020, o percentual de adultos vivendo abaixo da linha de pobreza era cerca de 20%, *versus* cerca de 40% das crianças e adolescentes. Para a pobreza extrema, eram cerca de 6% e 12%, respectivamente”. Diante deste cenário, considera-se que, sem investimentos estruturais, a pobreza monetária infantil pode aumentar nos próximos anos e os resultados alertam para a necessidade urgente de fortalecer as políticas de proteção social, com foco nas crianças e nos adolescentes, em especial daqueles que são mais vulneráveis em termos econômicos e sociais.

Em função de buscar compreender as crianças e as infâncias em uma perspectiva social, histórica e cultural, a presente investigação baseou-se em autores como: Ariès (1986), Heywood (2004), Kramer (1995, 1999 e 2006), Cohn (2005), Sarmiento (2003a, 2003b, 2005, 2007, 2008, 2013), Qvortrup (2010, 2011) e Corsaro (2002, 2009, 2011).

Com relação à avaliação, incorporamos no presente texto as contribuições de autores como: Guba; Lincoln (2011), Fernandes (2009, 2011), Freitas (2009, 2012), Esteban (2008), Hadji (2001), Hoffmann (2003; 2009; 2018a; 2018b), Luckesi (2005; 2006; 2011), Lopes; Silva (2012), Perrenoud (1999), Vasconcellos (2014) e Villas Boas (2012; 2013; 2019). Tais estudiosos têm discutido os desafios da avaliação formativa e contribuído para uma análise mais densa e consistente desse assunto. Alguns desses autores procuram, por um lado, discutir as concepções de avaliação em uma perspectiva histórica e, por outro, explicitar conexões entre avaliação formativa e a prática pedagógica comprometida com a inclusão, com o respeito às diferenças e com a participação de todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem.

¹⁶ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/17881/file/pobreza-infantil-monitaria-no-brasil.pdf>. Acesso em: 26 de mar. 2022.

Freitas et al., (2009, p. 16) destaca que a “[...] avaliação não é uma questão de final de processo, mas ela está o tempo todo presente e, consciente ou inconscientemente, orienta nossa atuação na escola e na sala de aula”. O referido autor aponta que a avaliação tem um papel extremamente importante na organização do trabalho pedagógico. Por isso, considera ser relevante “[...] ampliarmos o nosso conceito de avaliação para incluir práticas avaliativas que estejam além daquelas usualmente enfatizadas e que se limitam ao processo instrucional de verificação de conteúdos. Há mais que isso nos processos de avaliação” (FREITAS et al., 2009, p. 26).

Dessa maneira, Freitas et al. (2009, p. 31) aponta duas ações a serem desenvolvidas nas práticas de avaliação. A primeira se trata de uma “[...] tomada de consciência a respeito da maneira como o processo de avaliação se dá e de suas relações com a organização do trabalho pedagógico”. A segunda ação, imbricada com a primeira, requer “[...] tentar desconstruir, na prática, o uso da avaliação como elemento de legitimação da exclusão social, nos limites da organização da escola e da atual sociedade”. Tais ações são importantes para buscar construir uma escola e um ensino de qualidade para todas as crianças, rejeitando hierarquias na qualidade do processo educacional baseadas na origem das crianças. Assim sendo, “[...] a avaliação é um processo que necessita ser assumido pelo professor e pelo aluno conjuntamente. Neste sentido, a avaliação é um instrumento para gerar mais desenvolvimento” (FREITAS et al., 2009, p. 31).

Luckesi (2006) considera que o educador, ao dar novo encaminhamento para a prática da avaliação, deverá estar preocupado com os rumos de sua ação pedagógica, pois como já é sabido, ela não é neutra. Nesse sentido o autor aponta que,

[...] o primeiro passo que nos parece fundamental para redirecionar os caminhos da prática da avaliação é assumir um posicionamento pedagógico claro e explícito, [...] Decorrente desse, um segundo ponto fundamental a ser levado em consideração como proposta de ação é a conversão de cada um de nós, professor, educador, para novos rumos da prática educacional. Conversão, aqui, quer dizer conscientização e prática desta conscientização (LUCKESI, 2006, p. 42).

Portanto, “[...] é preciso incorporar o aluno a um novo processo de produção de conhecimento, onde ele se sinta incluído” (FREITAS et al., 2009, p. 32). Todavia, o que se observa é que “[...] a vida da criança é vivida através de infâncias construídas para elas, a partir das compreensões dos adultos sobre a infância e sobre o que as crianças são e devem ser” (MAYALL, 1996, p.1 *apud* DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019, p. 63); uma compreensão distanciada e idealizada das vivências infantis fundamenta práticas educacionais

conservadoras e elitizadas, influem nos debates públicos e nas políticas e práticas educacionais; essas compreensões são elaboradas nos limites dos discursos dominantes e são incorporadas por profissionais e por pesquisadores na Educação.

Diante desse processo de desconhecimento das crianças e de distanciamento de suas necessidades, torna-se importante identificar, compreender e analisar as concepções de crianças, de infâncias e de avaliação formativa presentes nas pesquisas produzidas pelo Gepae/UFU. Este é um Grupo de pesquisadoras e pesquisadores que produzem conhecimentos sobre avaliação educacional e as aprendizagens; por isso, o propósito da presente pesquisa é conhecer o trabalho realizado por esse Grupo, voltando-se especialmente para apreender concepções de crianças, de infâncias e de avaliação formativa nas pesquisas desenvolvidas nesse Grupo. Nesse sentido, compreendemos que esta investigação poderá contribuir para novos estudos voltados para discutir a participação das crianças no processo educativo, principalmente na avaliação das aprendizagens escolares.

O Gepae/UFU iniciou suas atividades no ano de 2000, a partir do interesse das estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia em estudar a avaliação da aprendizagem; tal temática aparecia de maneira reduzida no Programa do Curso. Desse modo, essas estudantes buscaram estabelecer diálogos com a professora da disciplina Didática Geral, que, naquele momento, estava em licença-maternidade. Os primeiros encontros ocorreram na residência dessa docente, a professora Olenir Maria Mendes, com o intuito de ampliar os estudos e transformar as práticas de avaliação (MENDES et al., 2018, p. 25 - 26).

Inicialmente, constituiu-se o Grupo de Estudos em Avaliação (GEA), composto por educadores da rede pública estadual e municipal de ensino de Uberlândia, por professores da rede privada de ensino e também por estudantes de outras licenciaturas e de outros docentes do Curso de Pedagogia. A presença de docentes de escolas públicas motivou o Grupo a desenvolver atividades de extensão, além da realização de estudos, o que lhes permitiu compreender melhor a realidade escolar, os desafios e as dificuldades reais vivenciadas por professores, bem como produzir uma reflexão sobre perspectivas de mudanças necessárias nas escolas.

[...] Nesse processo, o grupo percebeu que apenas estudar o tema avaliação já não era mais suficiente e resolveu, também, dedicar-se à extensão e à pesquisa. Assim, tornamo-nos o Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional - Gepae, com participação de estudantes de Graduação, de docentes da universidade, das redes municipal, estadual, federal e privada, mestrandas/os e doutorandas/os que se dispuseram a aprender a caminhar juntas e juntos (MENDES et al.2018, p. 26).

Uma das preocupações do Gepae/UFU, desde o princípio, concerne às dificuldades nas aprendizagens dos educandos das escolas públicas provenientes das classes populares. Isso motivou o Grupo “[...] a estudar, a pesquisar e a buscar possibilidades de construção de novas práticas, a partir de uma concepção de avaliação includente, formativa e que garanta as aprendizagens de todas e todos na escola” (MENDES et al., 2018, p. 26).

As dinâmicas do Gepae/UFU constituem marca relevante no trabalho coletivo desenvolvido nos encontros. Dessa maneira, o Grupo fez a opção por práticas descentralizadoras, isto é, a coordenação dos trabalhos é compartilhada, assim como as deliberações sobre as pautas para discussão e os projetos a serem realizados são decididos coletivamente.

Outro fato marcante no Grupo são as diferentes formas de registro, usualmente chamadas de memórias. Assim, o registro é composto pela escrita, por áudios, por imagens fotográficas, entre outras, sublinhando a importância da autonomia e da criatividade dos seus integrantes. Geralmente, tais registros são lidos, compartilhados e arquivados em um sistema de armazenamento em nuvem (drive) e também são impressos para compor o portfólio coletivo nomeado pelo grupo como “pasta de importâncias” (MENDES et al., 2018, p. 27).

Ademais, os encontros realizados no Gepae/UFU permitem momentos para relatos de experiências diversas sobre a vida escolar, os desafios e o compartilhamento de experiências dos educadores, prática que é favorecida pela construção coletiva das pautas, das deliberações e dos temas a serem estudados e pesquisados. Por isso, Fernandes (2018) considera que o Gepae/UFU é “[...] um grupo crítico e ativamente reflexivo, que assume uma perspectiva progressista e democrática acerca das questões da Educação”. Nas palavras desse autor, tem-se que

[...] o Gepae desenvolve um trabalho, uma luta, pela inclusão, pela igualdade de oportunidades e com equidade nas aprendizagens, para todas e para todos os estudantes. Dando voz a todas e a todos os que sofrem discriminações de toda a ordem para que se possam assumir como ativas e ativos intervenientes na construção das suas identidades e possam integrar-se plenamente na sociedade (FERNANDES, 2018, p. 19).

Assim sendo, o Gepae/UFU, desde então, tem produzido pesquisas na área da Educação, com o intuito de valorizar o ensino, a pesquisa e a extensão, ações coletivas, dialógicas e multiculturais que contribuam para uma Educação mais democrática e humana. Nesses 22 anos (2000 a 2022) de trabalho do Grupo, constituindo-se como Grupo de estudos e

pesquisas¹⁷ busca discutir e debater questões da avaliação educacional em suas diferentes modalidades (externa, institucional e para as aprendizagens) e níveis (Educação Básica, Superior e formação de professores). Portanto, o foco do Gepae/UFU tem sido o desenvolvimento de projetos e de ações que possam contribuir para identificar os limites e as possibilidades de construção de práticas de avaliação formativa em escolas públicas. Desse modo, o provérbio africano “[...] se quer ir rápido, vá sozinho; se quer ir longe, vá acompanhado” tem servido de inspiração e de lema para o trabalho coletivo do Grupo.

A fundadora e coordenadora do Gepae/UFU, professora Dr.^a Olenir Maria Mendes¹⁸, é uma profissional que se destaca pelo engajamento nas lutas feministas e pela defesa das questões de gênero e dos movimentos sociais; trata-se de uma educadora comprometida com a Educação pública com qualidade social, processo em que todas e todos estejam incluídos, principalmente as crianças das periferias. Como coordenadora institucional do grupo, a professora Olenir é sensível, acolhedora e tem instigado o Gepae/UFU a envolver-se com a produção de reflexões pertinentes com relação às diversas situações que envolvem o cotidiano escolar e a avaliação educacional. Gostaríamos de deixar registrada a nossa admiração e o nosso respeito à professora Olenir. Nosso agradecimento estende-se a todos os participantes do Gepae/UFU, pela acolhida e generosidade nas partilhas.

No Gepae/UFU, desde sua fundação, foram realizadas diversas pesquisas acadêmicas que se constituem também como resultados individuais e coletivos importantes das atividades ali realizadas; tais pesquisas foram orientadas pela professora Olenir. São elas:

- 01 Pós-Doutorado (Ribeiro, 2018);
- 04 teses de Doutorado (Costa, 2018; Camargo, 2021; Carvalho, 2021; Mendes, 2022)
- 11 dissertações de Mestrado (Martins, 2012; Silva, 2013; Camargo, 2014; Silva, 2015; Souza, 2016; Silva, 2018; Pacheco, 2017; Batista, 2018; Duarte, 2018; Ataídes, 2019; Peixoto, 2020);
- 04 trabalhos de conclusão de curso (Dias, 2012; Souza, 2011; Macedo, 2011; Guimarães, 2008)
- 03 monografias (Dias, 2012; Mendes, 2011; Mendonça, 2011).

¹⁷ O Gepae realiza encontros mensais, geralmente no terceiro sábado de cada mês no período da manhã com a intenção de estudar autores de referência na área da avaliação e discutir temas relacionados a essa temática.

¹⁸ Formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com título de Mestre em Educação pela UFU e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é professora associada, nível D IV da Faculdade de Educação da UFU e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU. É coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepae). A professora Olenir atua nas temáticas da Didática, gênero e Educação, avaliação escolar, avaliação formativa, avaliação institucional, avaliação em larga escala e formação docente. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6436990911591991>. Acesso em: 02 de nov. 2021.

- 80 orientações de Iniciação Científica - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID).

O Grupo também produziu livros, capítulos de livros, seminários e artigos científicos; com destaque para o livro lançado pela editora CRV, em 2018, com o título “Pesquisa coletiva, avaliação externa e qualidade da escola pública”. Essa obra compartilha o processo de construção e os resultados de uma pesquisa desenvolvida coletivamente pelo Grupo, cujo objetivo foi analisar os impactos da avaliação externa na qualidade educacional na escola. Mais recentemente, no ano de 2019, o Grupo produziu uma coleção, “Cadernos Temáticos” com os seguintes títulos: volume 1 - Avaliação e Ideologia, volume 2 - Avaliação das e para as aprendizagens, volume 3 - Propostas de trabalho na perspectiva formativa, volume 4 - Avaliação Externa e, volume 5 - Autoavaliação Institucional; este material ainda não foi publicado. O Gepae/UFU ainda realizou e realiza seminários abertos e cursos de extensão; também possui perfil em redes sociais¹⁹. Tendo em vista a diversidade e a quantidade de material produzido por esse Grupo, optamos, na presente investigação, por centrar nossa atenção nas pesquisas acadêmicas desenvolvidas pelo Grupo, a fim de apreender concepções de crianças, de infâncias e de avaliação formativa presentes nesses trabalhos.

O Gepae/UFU defende a avaliação para as aprendizagens com base nos princípios da avaliação formativa, consolidada na perspectiva e nos referenciais teóricos de Fernandes (2006, 2009), Villas Boas (2012, 2013), entre outros autores. Essa defesa, segundo Mendes et al. (2018, p. 85) objetiva esclarecer sobre limites vivenciados nas práticas educativas e a necessidade de se redirecionar o trabalho docente para promover ações que estimulem, potencializem e concretizem efetivas aprendizagens das crianças; abordando a avaliação como constante processo dinâmico que concorre para a produção de conhecimento.

[...] Com isso, entendemos que lutar para que os princípios da avaliação formativa se concretizem nas práticas avaliativas contribui para combater a exclusão escolar, que diariamente expulsa das escolas as crianças que ainda tiveram o seu direito de aprender negligenciado ora pelo poder dos governantes, ora pelo poder exercido pela avaliação (MENDES et al., 2018, p. 88).

Atualmente, o Gepae/UFU é considerado pelos pesquisadores como um grupo de estudos e de pesquisas que busca refletir sobre questões relacionadas à avaliação educacional em suas diferentes modalidades e distintos níveis.

¹⁹ Disponível em: <https://www.instagram.com/gepaeufu/> e <https://www.facebook.com/gepae.ufu>. Acesso em: 27 de nov. 2021.

O interesse por investigar, nas pesquisas acadêmicas produzidas pelo Gepae/UFU, conceitos sobre crianças, infâncias e avaliação formativa surgiu, primeiramente, pelo vínculo da pesquisadora como participante desse Grupo e, conseqüentemente, pelo interesse pessoal em estudar a avaliação formativa. Em segundo lugar, tal interesse justificou-se também pelo fato de atuarmos como professora de crianças na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e por acreditar que uma Educação com qualidade social envolve a participação das crianças, pois compreendemos que elas são sujeitos produtores de conhecimentos e de cultura, são sujeitos ativos no processo de aprendizagem, sujeitos que internalizam aspectos da realidade vivenciada, mas que também deixam suas marcas; seus pensamentos, suas concepções e seus sentimentos (LOPES, 2009, p. 23-24).

Ainda no ano de 2020, elaboramos o nosso projeto de pesquisa, acreditando na possibilidade de a investigação ser realizada com as próprias crianças no cotidiano de uma escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino; entretanto, em virtude da suspensão das aulas presenciais, motivada pela pandemia da COVID-19, tivemos que recompor nossa pesquisa. Com isso, elaboramos outras possibilidades de investigação, sem perder de vista nosso interesse central envolvendo a participação das crianças nos processos de avaliação.

Assim, recompusemos o problema de pesquisa com a seguinte formulação: o que pesquisas, especialmente os trabalhos de Mestrado e Doutorado, produzidas no âmbito do Gepae/UFU têm discutido sobre crianças, sobre infâncias e sobre avaliação formativa? Tendo em vista essa problemática, percebemos que o desenvolvimento da presente pesquisa se alinhava a outras questões sobre a história, o funcionamento e a composição desse grupo, a serem explicitadas: como o Gepae/UFU se constituiu? Quais atividades são produzidas no Gepae/UFU? De que maneira as pesquisas produzidas pelo Gepae/UFU abordam as questões sobre as crianças, sobre infâncias e sobre avaliação formativa? Quais são as contribuições das pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU para o trabalho com as crianças, com infâncias e com avaliação formativa?

De acordo com os questionamentos anteriores, a presente investigação apresenta como **objetivo geral** estudar as pesquisas, especialmente em âmbito de Mestrado e de Doutorado, produzidas no âmbito do Gepae/UFU e analisar como este Grupo se posiciona sobre crianças, sobre infâncias e sobre avaliação formativa. Considerando seu propósito principal, esta pesquisa pretendeu, ainda, descrever a história do Gepae/UFU; realizar um levantamento geral sobre a produção do Gepae/UFU; selecionar os trabalhos de Mestrado e de Doutorado realizados pelos componentes do Grupo, para analisar suas concepções e seus

posicionamentos sobre crianças, sobre infâncias e sobre avaliação formativa; além de analisar as contribuições dessas pesquisas para o trabalho com crianças, com infâncias e com avaliação formativa.

A presente investigação fundamenta-se em uma perspectiva que enfatiza a produção do conhecimento como processo histórico objetivo e subjetivo, descritivo e interpretativo e materializou-se por meio da realização de uma revisão bibliográfica.

Conceitos advindos da Epistemologia Qualitativa de González Rey (2017, p. 6) foram muito importantes para compreendermos o trabalho que realizaríamos, por exemplo, quando esse autor afirma que o “[...] conhecimento é uma construção, uma produção humana, e não algo que está pronto para conhecer uma realidade ordenada de acordo com categorias universais do conhecimento”.

Considera-se que a pesquisa segue uma orientação qualitativa, quando entende que a construção do conhecimento é “[...] um processo de construção altamente dinâmico, no qual as hipóteses do pesquisador estão associadas a um modelo teórico que mantém uma constante tensão como o momento empírico, e cuja legitimidade está na capacidade do modelo” como também na ampliação e no aprofundamento do conhecimento para compreender a realidade estudada (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 12).

A pesquisa do tipo bibliográfica possibilita ao pesquisador ter acesso aos principais trabalhos realizados em determinadas áreas, revestidos de importância e, assim, fornecer dados atuais e relevantes sobre o tema, pois coloca o pesquisador em contato direto com informações sobre um determinado objeto de estudo. Sendo assim, a pesquisa bibliográfica “[...] não é mera repetição do que foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 183). Dessa maneira,

[...] a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

Por isso, tem-se, na pesquisa bibliográfica, a possibilidade de aproximação com um fenômeno a ser investigado, ou seja, no nosso caso, analisar as pesquisas produzidas no âmbito do Gepae/UFU, especialmente em nível de Mestrado e de Doutorado, e compreender como esse Grupo se posiciona sobre crianças, sobre infâncias e sobre avaliação formativa.

Dessa maneira, esperamos que o presente trabalho possa contribuir com o campo da Educação pública com qualidade social e que sirva para fundamentar reflexões acerca dos estudos e das pesquisas com/sobre crianças, sobre infâncias e sobre avaliação formativa, tendo como ponto de referência, para a elaboração dos questionamentos da presente pesquisa, os desafios enfrentados com a ausência de participação e o silenciamento das crianças no processo educativo, especialmente na avaliação das e para as aprendizagens.

Nesse sentido, a escrita desta dissertação está relacionada com as inquietações, com os desafios e com as possibilidades advindas das experiências tecidas nas relações cotidianas com as crianças, seja na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental como professora na escola pública; mas também se relaciona com a participação no Gepae/UFU, no qual tivemos a oportunidade de compartilhar experiências e discutir questões relativas à avaliação formativa.

Destacamos aqui a citação do Manoel de Barros: “[...] que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós” e, por isso, durante o processo de elaboração desta dissertação, comparamos a escrita do presente trabalho como o ato de tecer um trama, que é composta por fios diversos, ressaltando que o que é tecido não se constrói de maneira linear e com um único fio; de maneira semelhante, consideramos que “[...] o conhecimento é um processo de construção que encontra sua legitimidade na capacidade de produzir, permanentemente, novas construções no curso da confrontação do pensamento do pesquisador com a multiplicidade de eventos empíricos [...]” (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 7).

A comparação da escrita de nosso trabalho com o tecer nos permitiu associar o tecido com os fios e com as cores utilizadas para construí-lo. As diferentes cores aquareladas que utilizamos para demarcar o início dos capítulos que compõem o presente trabalho foram escolhidas de acordo com a imagem da trama que vai sendo tecida e para homenagear a diversidade de crianças que participam da Educação no Município e ao Gepae/UFU, uma vez que o Grupo se representa por uma árvore multicolorida. Sendo assim, diante do exposto, apresentamos a organização dos capítulos que tecem esta pesquisa.

No primeiro capítulo, “Crianças e infâncias: conceitos que tecem a presente pesquisa” apresentamos os conceitos de crianças e de infâncias. A princípio, abordamos concepções presentes na História da infância, a partir dos autores Ariès (1986) e Heywood (2004); em seguida, destacamos os fios da Antropologia e da Sociologia da Infância que nos ajudam a compreender o que são as crianças e as infâncias no tempo presente; posteriormente, analisamos os fios da legislação brasileira e os direitos das crianças ali assegurados,

destacamos a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Cabe ressaltar que nossa intenção, no primeiro capítulo é apresentar e discutir concepções de crianças e infâncias presentes nos dias de hoje e que são pertinentes à nossa investigação.

No segundo capítulo, “Questões históricas e conceituais sobre a avaliação formativa na Educação”, buscamos fundamentar e sistematizar nosso posicionamento sobre a avaliação, a partir das concepções históricas (GUBA; LINCOLN, 2011), pedagógicas (FERNANDES, 2009; FREITAS, 2009, 2012, LOPES; SILVA, 2012, LUCKESI, 2005, 2006, 2011, VILLAS BOAS, 2012, 2013, 2019), com vistas a discutir a avaliação formativa. Em seguida, discutimos brevemente os princípios, os objetivos e as contribuições de uma avaliação para as aprendizagens das/com as crianças.

No terceiro capítulo, “Tessitura metodológica”, evidenciamos o caminho percorrido, os procedimentos realizados e as ferramentas utilizadas na análise dos dados sobre as pesquisas do Gepae/UFU, tendo em vista que a explicitação dos caminhos da pesquisa possibilita-nos uma aproximação coerente com o tema e com os objetivos da pesquisa.

No quarto capítulo, “As pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU: outros fios da presente análise” apresentamos a análise realizadas.

Por fim, “Tecendo algumas considerações finais”, apresentamos os principais aspectos trabalhados na presente pesquisa enfatizando as contribuições das pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU para o campo de estudos com/para/sobre as crianças, infâncias e avaliação formativa.

infâncias

crianças

1. CRIANÇAS E INFÂNCIAS: CONCEITOS QUE TECEM A PRESENTE PESQUISA

*Quanto tempo tem o tempo?
A verdade é que não temos mais tempo.
O tempo de cada criança viver sua infância é agora,
já está acontecendo na vida de cada uma.
E o tempo de escutá-las e conhecê-las
é o presente, onde quer que elas estejam.
No verde, no asfalto, em seus esconderijos,
em seus universos imaginários.
O tempo é agora.
Não podemos mais perder esses tempos,
que amanhã é outra história que se tece.
E o tempo delas já terá passado... (FRIEDMANN, 2020, p. 54).*

1 CRIANÇAS E INFÂNCIAS: CONCEITOS QUE TECEM A PRESENTE PESQUISA

Os estudos e as pesquisas que abordam a temática das crianças e das infâncias têm ganhado destaque na produção acadêmica. No Brasil, esse campo de investigação e de debates também se ampliou nas últimas décadas. Inclusive tornou-se tema de reflexões acadêmicas, científicas e políticas públicas conforme destacam Kramer (2006, 2007, 2015) e Barbosa (2006).

Todavia, historicamente, as crianças foram consideradas como objetos a serem analisados do ponto de vista apenas do adulto e, por isso, suas vivências, suas opiniões e seus saberes foram desconsiderados por muito tempo. Ademais, as crianças ainda continuam marginalizadas na participação social, mesmo com o avanço dos estudos teóricos nos últimos anos. De maneira geral, pesquisas e estudos realizados têm contribuído para a compreensão das infâncias como processo histórico-cultural, as crianças como sujeitos sociais, históricos e culturais, sujeitos produtores, e não apenas consumidores de cultura. A relevância e a importância desses estudos se expressam nas palavras de Quinteiro (2009, p. 21), quando afirma que “[...] pouco se conhece sobre as culturas infantis, porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças [...]”.

Desse modo, nas ciências da Educação, as crianças permanecem à margem das interpretações e da análise dos adultos seja porque “[...] há ainda resistência em aceitar o testemunho infantil como fonte de pesquisa confiável e respeitável” (QUINTEIRO, 2009, p. 21) seja porque os desafios enfrentados com relação às estratégias de investigação que permitam conhecer a infância como construção cultural, seus saberes e suas criações no contexto social, no qual se encontram inseridas, não estão sendo devidamente enfrentados. Além disso, essa autora destaca temáticas envolvendo crianças, em geral, despertam pouco interesse de pesquisa.

Como já é sabido, o termo infância foi narrado e vivenciado de diferentes maneiras na História. Por isso, não cabe aqui realizarmos um estudo cronológico da evolução do conceito, mas retomaremos algumas concepções para melhor compreensão das infâncias como dinâmica histórico-cultural e intergeracional e o modo como a compreendemos hoje. Ao discutir sobre concepções de crianças e infâncias buscamos fundamentar nosso estudo a partir de autores como Ariès (1986), Heywood (2004), Kramer (1995) e Sarmiento (2007), que trazem valiosas contribuições à História das infâncias; apresentamos também aportes da Antropologia e da Sociologia da Infância com relação às concepções; por fim, apresentamos

conceitos sobre a avaliação. Entendemos que essa fundamentação representa outros fios que entretecem a presente investigação.

1.1 Tecendo a pesquisa com os fios da História: crianças e infâncias

Ao longo da História, a infância foi apresentada em diferentes concepções, de acordo com a sociedade e com a cultura de cada época e dependendo do lugar. Ainda hoje, podemos identificar distintas concepções de infância entre diferentes culturas. Nesse sentido, Sarmiento (2007, p. 25 - 26) destaca que a infância tem sofrido um processo de ocultação e as concepções construídas historicamente têm sido produzidas a partir, prevalentemente, em uma perspectiva adultocêntrica, e por isso, tanto esclarecem, quanto ocultam a realidade social e cultural das crianças nos diversos contextos sociais.

Assim sendo, esse autor aponta ser necessário estabelecer uma ruptura epistemológica no conhecimento até então constituído sobre crianças e sobre infâncias. Ainda segundo o referido autor, o interesse histórico pela infância é considerado algo recente e, por isso considera que essa seria uma das razões que levaram o historiador francês Philippe Ariès (1986) a afirmar sobre a inexistência do sentimento da infância.

Para Kramer (1995, p. 18), o “[...] sentimento de infância resulta, pois, em uma dupla atitude com relação à criança: preservá-la da corrupção do meio, mantendo sua inocência, e fortalecê-la, desenvolvendo seu caráter e sua razão”; nesse viés, a noção de inocência e de razão não se opõem, são elementos básicos que fundamentam o conceito de criança que persiste até os dias de hoje; tal modelo corresponde a um ideal de criança em abstrato, que se vai concretizar na criança burguesa.

[...] A ideia de infância, como se pode concluir, não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura (KRAMER, 1995, p. 19).

Por conseguinte, é possível constatar que a ideia de infância passou por modificações significativas ao longo da História, simultaneamente com a crescente expansão de uma Educação Infantil sistemática e com outras inúmeras mudanças, especialmente nas últimas décadas, acompanhando o processo de urbanização, por exemplo, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na composição familiar, inclusive com a

institucionalização da Educação escolar. Toda essa movimentação social ensejou movimentos na sociedade civil e nos órgãos governamentais para o atendimento das crianças.

Na tentativa de esclarecer a construção histórica da infância, alguns autores se ocuparam em pesquisar sobre a vida das crianças. Um dos pioneiros a realizar esse trabalho com relação à infância na Idade Média é o historiador francês Philippe Ariès na obra “História Social da Criança e da Família”, publicada na França em 1962. Nessa obra, Ariès destaca os estudos realizados a partir da iconografia da era medieval até a modernidade observando representações da infância, especialmente na França. Apesar das críticas recebidas, o estudo de Ariès apresenta relevância para a constituição do campo de investigação sobre a História da infância, por isso, interessa-nos apontar algumas considerações desse autor nessa obra.

Ariès (1986) constata que, até por volta do século XII, a arte medieval não retratava a infância, por isso afirma inexistir na sociedade o sentimento de infância até aquele momento. Nas palavras do autor, “[...] a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ARIÈS, 1986, p. 50). Com isso, o autor argumenta que, na civilização medieval, não se concebia um período de transição entre a infância e a idade adulta, as crianças naquele tempo, por volta dos sete anos eram representadas e percebidas como adultos menores.

De acordo com Ariès (1986, p. 51), “[...] até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido”. Nesse sentido, concluiu que as crianças eram vistas como adultos em miniaturas, conviviam juntamente com os demais adultos; além disso, o autor também considera que “[...] a descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na História da Arte e na iconografia dos séculos XV e XVI [...] e durante o século XVII” (ARIÈS, 1986, p. 65).

No entanto, a indiferença dos adultos para com a infância perdurou, aproximadamente, até o século XVI, quando a criança foi colocada em evidência. Nesse período, a representação infantil tornou-se mais frequente nas pinturas, segundo Ariès (1986) e as crianças começaram a aparecer primeiramente

[...] sob a aparência de um rapaz muito jovem, de um jovem adolescente: [...] que eram educadas para ajudar à missa, e que eram destinadas às ordens, espécies de seminaristas. [...] O segundo tipo de criança seria o modelo e o ancestral de todas as crianças pequenas da história da arte: o menino Jesus, ou Nossa Senhora menina, pois a infância aqui se ligava ao mistério da maternidade da Virgem e ao culto de Maria. [...] Um terceiro tipo de criança

apareceu na fase gótica: a criança nua. O menino Jesus quase nunca era representado despido (ARIÈS, 1986, p. 52 - 53).

Essa representação das crianças em quadros e nas demais pinturas inaugura um reconhecimento da presença infantil. O processo de descoberta da infância começou a aparecer por volta do século XVI, em decorrência da “paparicação” das crianças pequenas no meio familiar. Para Ariès (1986, p. 158, grifos do autor) esse seria o primeiro sentimento da infância: “[...] um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de *paparicação*”. Inicialmente esse sentimento pertenceria, em especial, às mulheres encarregadas dos cuidados com crianças — mães ou amas; um segundo sentimento resultou como exterior à família e provinha dos eclesiásticos e dos moralistas preocupados com a disciplina e com a racionalidade dos costumes. Tais moralistas consideravam as crianças como frágeis, por isso, era preciso preservar e disciplinar as infâncias.

A partir do fim do século XVII, a criança passou por uma mudança considerável, ou seja, ela é separada da família ou dos seus preceptores “[...] e mantida à distância em uma espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo adulto. Essa quarentena foi a escola, o colégio” (ARIÈS, 1986, p. 11). Todo esse processo dá origem ao enclausuramento das crianças que se estende até os dias de hoje e, ao qual chamamos de escolarização:

[...] a família começou então a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância, que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (ARIÈS, 1986, p. 12).

Assim, para Ariès (1986, p. 11), a família passou a ter sentimentos ainda inexistentes pela criança e a considerá-la importante; nesse sentido, “[...] a família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre cônjuges e entre pais e filhos, algo que ela não era antes”. Com isso, a escolarização das crianças também passou a ter relevância, uma vez que “[...] a escola substituiu a aprendizagem como meio de Educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente por meio do contato com eles” (ARIÈS, 1986, p. 11).

Os estudos de Ariès foram realizados a partir da análise da representação das crianças na arte medieval, por meio de fontes históricas impressas e iconográficas; sua obra teve aceitação distinta entre os historiadores, alguns receberam com entusiasmo sua interpretação

sobre a infância; todavia, alguns outros demonstraram preocupação com a fragilidade de seus métodos de análise.

Nesse sentido, Heywood (2004) demonstra que os críticos acusaram Ariès de ingenuidade no trato das fontes históricas e, particularmente, em relação a suas evidências iconográficas. Além disso, nem todos os historiadores acataram a ideia de que representações mais realistas de crianças na pintura e na escultura, a partir do século XII revelassem uma descoberta social da infância e compreendem que Ariès desconsiderou questões complexas relacionadas à forma pela qual a realidade é representada na arte.

Ademais, também apontam que os estudos desse autor possuíam um “caráter extremamente centrado no presente” (HEYWOOD, 2004, p. 26). Assim, os historiadores consideram exagerada a tese da completa ausência de consciência da infância na civilização medieval: havia certo reconhecimento da infância, por exemplo, nos códigos jurídicos medievais.

Ainda que existam discordâncias de Heywood (2004) em relação ao trabalho de Ariès (1986), seus estudos são considerados pioneiros com relação à História da infância. Assim, Heywood (2004) apresenta diversas críticas positivas e negativas importantes para um melhor entendimento relativo à construção histórica da infância.

[...] Como historiador, deve-se certamente reconhecer o papel de Ariès ao abrir o tema da infância, aproveitar suas tantas percepções acerca do passado e seguir adiante. Uma abordagem mais frutífera é buscar essas diferentes concepções sobre a infância em vários períodos e lugares, e tentar explicá-las à luz do material e das condições culturais predominantes (HEYWOOD, 2004, p. 27).

Com isso, concepções sobre a infância devem ser analisadas considerando os diferentes períodos históricos, lugares e condições culturais, evitando assim a predominância de um conceito padrão e uma concepção social e cultural linear. Heywood (2004) considera que o fascínio pela infância é um fenômeno recente, pois, a partir das fontes disponíveis, não houve notícias de registros de camponeses ou artesãos com relação às suas histórias de vida durante a Idade Média, assim como relatos dos nobres pouco demonstravam interesse nos primeiros anos de suas vidas. Raras exceções podem ser apresentadas, como por exemplo, Santo Agostinho (354-430). Ainda segundo Heywood (2004, p. 10), durante o período moderno na Inglaterra, as crianças também estiveram ausentes da literatura; por isso, destaca que “[...] a criança era, no máximo, uma figura marginal em um mundo adulto”.

Nessa perspectiva, Heywood (2004) ressalta a importância dos estudos de James A. Schultz, que afirma que até o século XVIII as crianças eram consideradas como adultas

imperfeitas e subordinadas às pessoas adultas; a infância foi considerada uma etapa da vida de pouco interesse para os escritores medievais. Ademais, para Pierre de Bérulle, religioso francês do século XVII, a infância “[...] é o estado mais vil e abjeto da natureza humana, depois da morte” (HEYWOOD, 2004, p. 21). Se, por um lado na Idade Média, a infância era considerada como um período de pouco interesse e subordinada ao adulto, do outro, as crianças foram celebradas. Um exemplo, segundo Heywood (2004), seria o papa Leão, o Grande (1049-1054), no século V, que pregava a inocência e sabedoria das crianças; para esse Papa, elas serviriam como intermediárias entre o Céu e a Terra.

Desse modo, Heywood (2004, p. 12) busca as diferentes concepções sobre infância em distintos tempos e lugares. Por isso, destaca que “[...] a infância deve ser compreendida como uma construção social. Em outras palavras, os termos “criança” e “infância” serão compreendidos de formas distintas por sociedades diferentes”. Esse autor procura compreender a diversidade de interpretação de cada tempo relacionado à infância.

[...] A natureza contraditória das ideias e emoções relacionadas à infância é como um fio que percorre a literatura histórica. É impressionante a frequência com que as palavras ambivalência e ambiguidade aparecem em relação a períodos muito diferentes da história, o que pode surpreender se partirmos do pressuposto de que as sociedades tendem a abrigar concepções conflitantes a respeito da infância (HEYWOOD, 2004, p. 49).

Nesse sentido, a história da infância é vista como relativa e contraditória, pois podem ser identificadas posturas e mudanças diversas ao longo de diferentes períodos históricos. Por isso, inúmeras imagens dicotômicas aparecem nos debates sobre a infância, com relação a sua amplitude, natureza e importância. Assim sendo, Heywood (2004, p. 49) aponta que “[...] é fácil oscilar entre considerar as crianças como anjinhos e como pequenos demônios, ou entre sentir-se obrigado a proteger e temer ser consumido por ela”.

Portanto, “[...] a história cultural da infância tem seus marcos, mas também se move por linhas sinuosas com o passar dos séculos: a criança poderia ser considerada impura no início do século XX tanto quanto na Alta Idade Média” (HEYWOOD, 2004, p. 45). Tais ideias promoveram, ao longo da História, mudanças consideradas como grandes dualismos que polarizam a criança entre impura e inocente, entre as características adquiridas e as inatas, entre a dependência e a independência, entre meninos e meninas.

[...] Se é verdade que os autores medievais prestavam pouca atenção às crianças, isso se devia parcialmente ao fato de que eles nem sempre compartilhavam de nossa visão moderna, segunda a qual os primeiros anos de vida são fundamentais para a formação do caráter (HEYWOOD, 2004, p. 52).

Assim sendo, o referido autor considera que o aparecimento do sentimento de infância decorre do modo pelo qual as famílias passam a conviver, em espaços mais restritos e distantes da vida pública; “[...] a criança é um constructo social que se transforma com o passar do tempo e, não menos importante, varia entre grupos sociais e éticos dentro de qualquer sociedade” (HEYWOOD, 2004, p. 21).

Nesse sentido, o autor destaca que

[...] uma infância de classe média será diferente daquela vivida no seio da classe trabalhadora, os meninos provavelmente não serão criados da mesma forma que as meninas, as experiências de um jovem em uma família católica da Irlanda serão distintas das daquele que cresceu em uma família protestante alemã, e assim por diante (HEYWOOD, 2004, p. 12).

De acordo com Heywood (2004), a doutrina cristã do pecado original esteve ancorada na ideia de impureza infantil que foi apresentada por Santo Agostinho no século IV; esse religioso concluiu que a mancha do pecado original fora transmitida de geração a geração pelo ato da criação e que o problema teria começado com Adão e Eva. O batismo seria a única forma pela qual o pecado original poderia ser remido; essa concepção perdurou até o século XII.

Heywood (2004) destaca que, a partir do século XVIII, alguns pensadores passaram a contribuir para uma concepção de infância mais contemporânea. Nesse sentido, o autor apresenta a ideia da criança como *tábula rasa*: tal ideia surge com John Locke (1634 - 1704). Além disso, ressalta que essa influência teve relevância na modificação de atitudes com relação à infância.

Segundo Heywood (2004), Locke considerava a criança como um papel em branco ou como cera a ser moldada ou formatada como bem se entendesse; ele conclamava a observar de perto o comportamento das crianças e a aceitar as características de cada uma, pois entendia que as crianças precisavam de ajuda, eram fracas e, por isso, deveriam desenvolver a capacidade de raciocinar desde sua idade precoce. Ele ainda acreditava que a criança não nascia nem boa nem má e que a Educação poderia fazer uma grande diferença para a humanidade.

Outro estudioso de destaque na reconstrução da infância no século XVIII é Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778). Segundo Heywood (2004, p. 38) “[...] embora suas ideias não fossem sempre novas, ele magnetizou os leitores de seu Emílio com toda uma série de paradoxos e provocações”. Rousseau opôs-se à tradição cristã do pecado original e ao culto da

inocência original das crianças. Para esse pensador, a criança nascia inocente, mas corria o risco de ser sufocada pelas instituições sociais.

Ainda segundo Heywood (2004, p. 38), “[...] a infância tem formas próprias de ver, pensar, sentir, e particularmente, sua própria forma de raciocínio, sensível, pueril, diferentemente da razão intelectual ou humana do adulto”. Rousseau é considerado um dos grandes autores sobre os estudos da infância no século XVIII. Além disso, Heywood (2004, p. 51) destaca que “[...] a associação da infância à inocência tornou-se profundamente arraigada na cultura ocidental, especialmente após os românticos deixarem sua marca, no século XIX”.

De modo geral, Heywood (2004) destaca que existe um amplo repertório de temas para construir e reconstruir as imagens da criança no Ocidente, o que significa negar que tenha sido em um único período que se descobriram qualidades atemporais associadas à infância. Por isso, o autor aponta que “[...] as influências culturais sobre a construção da infância foram muitas e diversificadas, com contribuições da antiguidade clássica, dos invasores bárbaros, do humanismo e, acima de tudo, do cristianismo” (HEYWOOD, 2004, p. 57).

Certamente, a longo prazo, pode-se acompanhar um interesse crescente na discussão da infância, que se vinculou às pressões surgidas a partir do desenvolvimento econômico produzido com a revolução industrial. Além disso, surgiu uma imagem mais positiva da criança, com uma redução da ênfase dada do pecado original; contudo, esses acontecimentos históricos influenciaram os métodos de criação das crianças, pelas medidas de bem-estar materno e pela Educação.

Em virtude desse processo de mútua influência entre práticas educativas e contextos histórico-sociais, Heywood (2004) menciona que, ao se construir uma perspectiva com relação à infância e às crianças através do tempo, pode-se observar, em primeiro lugar, uma recorrência de temas na História cultural da infância no Ocidente. De certo, algumas das questões desapareceram de vista no final do século XX, enquanto outras continuam a provocar discussões. “[...] Isso significa que tomamos como dado o caráter separado da infância e do mundo dos adultos, com os pequenos confinados em escola, playgrounds, seus próprios quartos e assim por diante” (HEYWOOD, 2004, p. 227).

Segundo Heywood (2004, p. 228), desde o final do século XIX e no século XX “[...] as famílias tornaram-se menores e mais voltadas às crianças, enquanto a escola assumiu o papel que fora das fazendas e oficinas, como principal local para atividade das crianças”. Tais transformações são reflexos de mudanças e da transição para a sociedade moderna, na qual se modificam também as formas de pensar a criança e de conceber suas infâncias. Para Heywood

(2004, p. 203), “[...] hoje em dia, o fato de que a infância deve ser uma idade para brincar, ser educado e se preparar gradualmente para a vida de adulto nos parece inquestionável”.

Além disso, o autor afirma que “[...] não existe uma criança essencial a ser descoberta pelos historiadores; em lugar disso, os comentadores têm vagado por um repertório limitado de temas com origem na imaturidade biológica das crianças” (HEYWOOD, 2004, p. 227). Portanto, o referido autor discorda com a ideia de que haja um descobrimento da infância; pois ao invés de descoberta, Heywood (2004) observa que algumas questões desapareceram no final do século XX, mas outras continuam presentes nos debates desde a Idade Média.

Essas questões que mudam e permanecem dizem respeito aos diferentes lugares e momentos nos quais concepções de infância foram sendo elaboradas desde a Idade Média. Por exemplo, questões como a relação da criança com a família, seu papel na sociedade, os cuidados com a saúde infantil, o debate entre inato e adquirido, as relações de gênero, as formas de aprendizagem, entre outras, são respondidas e vivenciadas de acordo com determinados grupos sociais e períodos históricos. Outra questão que permanece ao longo do tempo é a sobrevivência de uma visão que enxerga e produz uma transição gradual da infância à idade adulta. Por conseguinte, pode-se acompanhar as transformações sociais e culturais a partir do século XVIII, quando educadores e outros estudiosos produziram um volume maior de trabalhos dedicados à infância.

Cabe destacar, como desdobramento dessa valorização das crianças, que as escolas começaram a organizar as salas de aula por critérios de idade e de acordo com a dependência infantil de adulto e a apresentar novos objetos de estudo e a traçar novas metas a serem alcançadas; assim fazendo com o intuito de prepará-las para o futuro. Portanto, “[...] a construção moderna da infância correspondeu a um trabalho de separação do mundo dos adultos e de institucionalização das crianças” (SARMENTO, 2005, p. 367).

Retomar os fios que tecem a história das infâncias é fundamental e nos leva a compreender que concepções e práticas referentes às crianças modificam-se ao longo do tempo, o que nos remete a tomar significados atribuídos às infâncias nos diversos momentos não como verdades, mas como construções históricas complexas.

Compreendemos, assim, que Ariès (1986) apresenta um estudo voltado para a análise do lugar assumido pela criança a partir da iconografia na era medieval e no início da modernidade, na França; sua tese consiste em afirmar sobre uma ausência da infância na Idade Média e sinaliza que os atuais conceitos e as práticas de cuidados e de Educação surgem como produtos da modernidade.

Ariès (1986) considerou como indicadores de inexistência de um sentimento social de infância, além da análise da iconografia os altos índices de mortalidade de crianças e os modos de conviver das crianças misturadas aos adultos — sem qualquer diferenciação; a transmissão de conhecimentos e de aprendizagem se dava pela participação da criança nas situações do cotidiano, nos jogos e no trabalho. Tais situações foram compreendidas por ele como indicativas de que as crianças não possuíam nenhuma singularidade, eram consideradas como adultos em miniatura. Apesar de críticas recebidas, a análise conduzida por Ariès é um marco para o entendimento das infâncias como uma categoria específica da modernidade.

Heywood (2004) foi um dos autores que considerou o trabalho de Ariès uma generalização indevida, por isso ele se contrapõe ao pesquisador francês, enfatizando a existência de diversas compreensões de infância, desde as transformações ocorridas no período medieval até a modernidade. Portanto, fios da História nos permitem compreender desdobramentos históricos que produzem concepções e práticas de infância ainda presentes nos dias atuais e essas mudanças estão relacionadas com relações sociais e culturais.

Apresentamos, a seguir, as contribuições de estudos da Antropologia e da Sociologia da Infância, tentando puxar outros fios que nos ajudam a tecer nossa pesquisa.

1.2 Tessitura da pesquisa com fios da Antropologia e da Sociologia da Infância

Crianças sempre existiram, todavia “[...] há uma negatividade constituinte da infância, que, em larga medida, sumariza esse processo de distinção, separação e exclusão [desses sujeitos] do mundo social” (SARMENTO, 2005, p. 368, acréscimos nossos). Tal negatividade está relacionada ao fato que “[...] as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial” (SARMENTO, 2003a, p. 3), estudadas e cuidadas desde as noções de incompletude e imperfeição. Isso reverberou em uma ausência das crianças dos estudos e nas análises prioritariamente, das crianças como subalternas no mundo dos adultos. Essa imagem dominante das infâncias remete as crianças à invisibilidade, pois “[...] não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem, porque não estão lá: no discurso social” (SARMENTO, 2008, p. 4).

Ademais, a modernidade confinou as crianças ao espaço privado, ao cuidado da família e das instituições sociais, cujos interesses eugenistas se caracterizam pela retirada das pessoas mais jovens, especialmente aquelas com comportamentos divergentes dos padrões sociais ou com dificuldades econômicas, da esfera pública e os sujeitos divergentes são

encaminhados para os cuidados assistenciais. Nessa separação, as creches e escolas tiveram um papel determinante na institucionalização da infância.

[...] A privatização da infância não apenas opera um efeito de ocultamento e invisibilização da condição social da infância - como acontece, por exemplo, de forma idêntica, com o trabalho doméstico da mulher, não tematizado como actividade social e não referenciado tradicionalmente como actividade económica - como concita um tipo específico de olhar científico, durante muito tempo sociologicamente considerado de modo a problemático (SARMENTO, 2008, p. 4).

Diante desse contexto, a construção científica do objeto social infância se torna necessária, tendo em vista a compreensão da infância como objeto sociológico e o entendimento das crianças como atores sociais. Assim sendo, a Antropologia e a Sociologia da Infância ganham expressão com a criação dos seus próprios conceitos, teorias e abordagens com relação às dimensões estruturais das infâncias e das crianças e pela recusa de uma concepção uniformizadora das infâncias. Nas palavras de Sarmiento (2005),

[...] a infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. [...] A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das ações internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe (SARMENTO, 2005, p. 365 - 366).

As evoluções teóricas na Antropologia (COHN, 2005) e Sociologia (SARMENTO, 2003a, 2003b, 2005, 2007, 2008; QVORTRUP, 2010, 2011; CORSARO, 2002, 2009, 2011) conduziram o desenvolvimento de uma nova abordagem da infância. Esses estudos dedicam-se à defesa dos direitos das crianças e da infância como categoria social e consideram as crianças como produtoras de culturas e de conhecimento.

A partir da década de 1960, estudiosos da Antropologia engajaram-se em avaliar e rever alguns conceitos importantes, entre os quais, os conceitos de cultura, de sociedade e de agência ou de ação social. Todas essas revisões de conceitos-chave da Antropologia contribuem para que se veja as crianças de outra maneira inteiramente nova:

[...] Ao contrário de seres incompletos, treinando para a vida adulta, encenando papéis sociais enquanto são socializados ou adquirindo competências e formando sua personalidade social, passam a ter papel ativo na definição de sua própria condição. Seres sociais plenos ganham legitimidade como sujeitos nos estudos que são feitos sobre elas (COHN, 2005, p. 11).

No movimento de revisão na Antropologia, a partir dos anos 1960, emergem mudanças importantes para os estudos sobre as crianças em três aspectos: a criança como ator social, a criança como produtora de cultura e o reconhecimento da condição social da criança. Para Cohn (2005), uma contribuição que a Antropologia deu aos estudos das crianças é fornecer um modelo analítico que permita entendê-las por si mesmas; contudo, a autora destaca que estudar crianças tem sido um desafio para a Antropologia. Uma das razões que constitui um entrave para o estudo da criança é a “[...] dificuldade em reconhecer na criança um objeto legítimo de estudo. Em várias esferas, que vão do senso comum às abordagens do desenvolvimento infantil, pensa-se nelas como seres incompletos a serem formados e socializados” (COHN, 2005, p. 4).

Essa autora considera que deve existir uma Antropologia da criança e não da infância, pois as infâncias, assim como grupos de crianças, são modos particulares e não universais, de pensar e de buscar compreender a criança. Para Cohn (2005), a criança atuante é aquela que tem papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não é, portanto, passiva na incorporação de papéis e nos comportamentos sociais. Reconhecê-la é assumir que ela não é um “adulto em miniatura” ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e com as outras crianças, com o mundo, é parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações (COHN, 2005, p. 16).

Por conseguinte, na década de 1990, os estudos desenvolvidos pela Sociologia, mais especificamente pela Sociologia da Infância, emergem como um campo de estudo que busca questionar concepções por meio das quais a criança é compreendida como objeto do processo de conhecimento e propõe-se a considerar a criança como ator social, produtora de cultura e a infância como uma construção social e categoria importante que compõem a estrutura social.

[...] a construção simbólica da infância na modernidade desenvolveu-se em torno de processos de disciplinação da infância, que são inerentes à criação da ordem social dominante e assentaram em modos de “administração simbólica”, com a imposição de modos paternalistas de organização social e de regulação dos cotidianos, o desapossamento de modos de intervenção e a desqualificação da voz das crianças na configuração dos seus mundos de vida e a colonização adultocentrada dos modos de expressão e de pensamento das crianças. Este processo se encontra incompleto e o seu curso tem vindo a acentuar os paradoxos da condição social da infância contemporânea (SARMENTO, 2005, p. 369 - 370).

Nesse sentido, o autor destaca que é absolutamente importante considerar as diversas condições de existência das crianças, bem como seus efeitos e suas consequências sociais.

Desse modo, Sarmento (2008) afirma que a Sociologia da Infância tem-se desenvolvido contemporaneamente pela necessidade de compreensão de um dos paradoxos mais importantes nos dias atuais: “[...] nunca como hoje as crianças foram objecto de tantos cuidados e atenções e nunca como hoje a infância se apresentou como geração onde se acumulam exponencialmente os indicadores de exclusão e sofrimento” (SARMENTO, 2008, p. 3). Por isso, “[...] ao estudar a infância, não é apenas com as crianças que a disciplina se ocupa: é, com efeito, a *totalidade da realidade social* o que ocupa a Sociologia da Infância” (SARMENTO, 2008, p. 3, grifos do autor).

A infância é apresentada por Qvortrup (2011) como categoria na estrutura social e aponta que a categoria geracional é que define o lugar ocupado pela infância na sociedade. Sendo assim, o autor admite outras categorias de análise, a saber, classe social, gênero, etnia, como complementares à geração. Em 1993, o autor apresenta o texto “Nove teses sobre a infância como fenômeno social”, que tem por objetivo mostrar as principais ideias que formulam o novo paradigma para os Estudos Sociais da Infância. As teses apresentadas são:

Tese 1: A infância é uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social de sociedade;

Tese 2: A infância não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente, do ponto de vista sociológico;

Tese 3: A ideia de criança é problemática, enquanto a infância é uma categoria variável histórica e intercultural;

Tese 4: A infância é uma parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho;

Tese 5: As crianças são co-constutoras da infância e da sociedade;

Tese 6: A infância é, em princípio, exposta (econômica e institucionalmente) às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular;

Tese 7: A dependência convencional das crianças tem consequências para sua invisibilidade em descrições históricas e sociais, assim como para a sua autorização às provisões de bem-estar;

Tese 8: Não os pais, mas a ideologia da família constitui uma barreira contra os interesses e o bem-estar das crianças;

Tese 9: A infância é uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras (QVORTRUP, 2011, p. 203 - 210).

O autor destaca que tais teses podem contribuir para os estudos teóricos sobre as crianças; todavia, considera que, para a concretização de tais estudos, faz-se necessária uma

abordagem interdisciplinar e desdobramentos condizentes para levar o conhecimento do nível macro para o micro, ademais ampliar as macrodiscussões sobre as experiências das crianças.

A infância, segundo Qvortrup (2010, p. 637) é uma categoria permanente, isto é, “[...] ela não é transitória e não é um período; tem permanência”. Em outras palavras, a infância é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam. Desse modo, Qvortrup (2010) argumenta que a infância passa por modificações ao longo da História, mas permanece como categoria social que pode ser compreendida como mudança e continuidade.

Diante desse Quadro, a Sociologia da Infância considera a infância como objeto de estudo sociológico, resgatando-a das perspectivas biológicas, que a reduzem ao estado de maturação e desenvolvimento humano. A Sociologia da Infância propõe-se a

[...] interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo acrescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada (SARMENTO, 2005, p. 363).

O que se pretende destacar, segundo Sarmiento (2007), são os aspectos epistemológicos que se encontram em jogo na investigação dos mundos sociais da infância e se contrapor

[...] ao entendimento das crianças como objectos de conhecimento social, a perspectiva das crianças como sujeitos do conhecimento; aos procedimentos analíticos e interpretativos que rasuram ou esvaziam de conteúdo as interpretações das crianças sobre os seus mundos de vida, procedimentos que permitam uma efectiva escuta da voz das crianças, no quadro de uma reflexividade metodológica que recusa o etnocentrismo adultocêntrico; às metodologias que assumem instrumentalmente as crianças como informantes desqualificados, metodologias participativas que assumam as crianças como parceiras na investigação (SARMENTO, 2007, p. 43 - 44).

Ao conferir visibilidade à infância como categoria estrutural da sociedade e da construção social, a Sociologia da Infância instaura uma nova concepção de criança, em sua relação com a cultura e a sociedade. Não se trata aqui de simplesmente opor uma ideologia subjacente de proteção a uma ideologia da autodeterminação, mas de compreender aquilo que a criança faz de si e aquilo que se faz dela e não simplesmente aquilo que as instituições inventam para ela. Para Sarmiento,

[...] as crianças são indivíduos com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de ação etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes

espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças (SARMENTO, 2005, p. 370).

Assim, a Sociologia da Infância vem assinalar a presença de variações intrageracionais e a recusa de uma concepção uniformizadora da infância. Além disso, considera as diferenças e desigualdades sociais que atravessam a infância e que ela deve ser considerada, no plano analítico, como uma categoria social de tipo geracional próprio. Desse modo, Sarmiento (2005, p. 363) compreende a infância como “[...] uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social”.

O referido autor propõe-se a interrogar o modo pelo qual construtos teóricos como “geração” e “alteridade” constituem aberturas para instituir novos modos de construção de uma reflexividade sobre a condição da infância. Para o autor, a primeira tarefa que se coloca à Sociologia da Infância é de considerar o conceito de “geração” como uma categoria estrutural relevante na análise de estratificação social e na construção das relações sociais, o que impõe considerar a complexidade de fatores de estratificação social e a convergência sincrônica, o que não dilui os efeitos de classe, de gênero ou de raça na caracterização das posições sociais. Assim, para Sarmiento (2005):

[...] a “geração” é um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrónico, a geração-grupo de idade, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos actores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrónico, a geração-grupo de um tempo histórico definido, isto é o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto (SARMENTO, 2005, p. 366 - 367, grifos do autor).

Esse conceito de geração nos possibilita compreender as especificidades da infância como categoria social do tipo geracional e a criança como sujeito concreto que integra essa categoria geracional. Desse modo, as crianças são consideradas atores sociais competentes, com características próprias, que se exprimem na alteridade geracional e “[...] a infância não é uma idade de transição, [...] mas uma condição social que corresponde a uma fase etária com características distintas, em cada momento histórico” (SARMENTO, 2008, p. 21). Nessa perspectiva, o autor propõe o uso do termo infâncias no plural, por entender que “[...] há várias infâncias dentro da infância global” (SARMENTO, 2003, p. 6).

Assim sendo, Sarmiento (2005) aponta que a ação das crianças e as culturas da infância são a porta de entrada para o estudo da alteridade da infância. Sarmiento (2003, p. 3 - 4) entende o conceito de “culturas da infância” “como a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de acção intencional, que são

distintos dos modos adultos de significação e acção”. O referido conceito nos permite compreender as crianças como sujeitos ativos que interpretam o mundo e agem sobre ele.

Sarmiento (2007) argumenta que a infância tem sofrido um processo de invisibilidade e que isso decorre das concepções historicamente construídas sobre as crianças, que ocultam a realidade dos seus mundos sociais e culturais. Para esse autor trata-se de

[...] [um] processo de iluminação-ocultação exprime-se nos saberes constituídos sobre as crianças e as infâncias: [...] numa ciência que tem sido predominantemente produzida a partir de uma perspectiva adultocentrada, as vivências, culturas e representações das crianças escapam-se ao conhecimento que delas temos (SARMENTO, 2007, p. 26, acréscimos nossos).

Desse modo, o autor destaca que os estudos sobre as concepções da infância devem levar em conta os fatores de heterogeneidade que as geram, em um contexto espaço-temporal dado; pois “[...] o estudo dessas concepções, sob a forma de imagens sociais da infância, torna-se indispensável para construir uma reflexividade fundante de um olhar não ofuscado pela luz que emana das concepções implícitas e tácitas sobre a infância” (SARMENTO, 2007, p. 29).

Sarmiento (2007) faz referência à (in)visibilidade histórica, à (in)visibilidade cívica e à (in)visibilidade científica relativa às crianças. Na primeira invisibilidade, o autor destaca que a referência histórica à infância aparece tardiamente, sendo uma das razões que levaram Ariès (1986) a afirmar a inexistência do “sentimento da infância”. Adensa esse processo a ausência, relativa à problematicidade do conceito de infância na construção científica de uma ontologia social.

Já a (in)visibilidade cívica decorre do afastamento das infâncias do mundo adulto. O confinamento da infância em um espaço social controlado pelos adultos produziu a ideia de que as crianças estão privadas do exercício dos direitos políticos, sendo vistas como “cidadãos do futuro”. Sarmiento (2007) contrapõe-se a essa perspectiva, pois entende que reconhecer o direito de cidadania não significa restringir a necessidade de proteção das crianças pelos adultos, mas implica um balanço entre proteção e participação, de forma a garantir o atendimento às necessidades e aos interesses das crianças.

Para esse autor, a proteção das crianças certamente trouxe uma melhoria, ainda que parcial, das condições de vida das crianças, por exemplo, com a redução das taxas de mortalidade infantil, acesso a bens de primeira necessidade, tais como, educação, saúde e habitação. Todavia, cabe ressaltar que essas transformações não são universais nem são comuns a todas as crianças do mundo.

Ainda segundo Sarmiento (2007), a (in)visibilidade histórica e a cívica têm como suporte a (in)visibilidade científica, e mais do que produzida por ausência de investigação sobre as crianças e sobre as infâncias, é produzida pelo tipo dominante de produção de conhecimento. Exemplifica seu raciocínio apresentando a teoria piagetiana e o pensamento dominante da socialização como expressões do ocultamento das infâncias e das crianças nas pesquisas, uma vez que, aquelas se apoiam em uma lógica cumulativa, linear e progressiva até atingirem os estágios cognitivos, ao passo que o pensamento dominante da socialização tem as crianças, prioritariamente, como objetos ou destinatários do processo.

Corsaro (2011) discute e define a importância das culturas de pares infantis para uma nova Sociologia da Infância. Nessa perspectiva, o referido autor apresenta a cultura de pares como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (CORSARO, 2011, p. 128).

Para esse autor, as crianças são agentes sociais ativos que constroem a produção das sociedades e contribuem para ela; a infância é uma forma estrutural, ou seja, faz parte da sociedade. Corsaro (2011) entende as crianças como membros de suas infâncias; assim, “[...] as crianças já são uma parte da sociedade desde seu nascimento, assim como a infância é parte integrante da sociedade” (CORSARO, 2011, p. 16). O referido autor considera juntamente com Qvortrup (2011) que as crianças foram marginalizadas ao longo da História, em função de sua submissão na sociedade. Ademais, corrobora Qvortrup (2011) quando considera a infância inter-relacionada a outras categorias sociais estruturais como classe social, gênero e grupos de idade.

O conceito de “reprodução interpretativa” desenvolvida por Corsaro (2011) também fornece uma base para a Sociologia da Infância; substitui os modelos lineares de desenvolvimento social individual da criança por uma visão coletiva: uma visão produtivo-reprodutiva, ilustrada pelo modelo de teia global, no qual as crianças participam espontaneamente como membros ativos das culturas da infância e do adulto. O termo “reprodução” refere-se à ideia de que as crianças contribuem ativamente para a produção e mudança cultural. Para o autor, esse termo “[...] sugere que as crianças estão, por sua própria participação na sociedade, restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social” (CORSARO, 2011, p. 32). E o termo “interpretativa” compreende os aspectos inovadores e criativos da participação da criança na sociedade.

Nesse sentido Corsaro (2011, p. 31) entende que “[...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações”.

Esse autor critica o termo socialização, pois apresenta uma “conotação individualista e progressista” e propõe, então, o conceito de “reprodução interpretativa”, que envolve os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. Tal conceito abrange a ideia de que as crianças participam ativamente para a preservação, bem como para a mudança social. Corsaro (2011, p. 36) destaca que “[...] as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto [...]”. Assim, as crianças produzem suas próprias culturas.

Considerar a criança produtora de cultura significa mudar o paradigma de uma criança incapaz, incompleta, imatura para a perspectiva da criança como sujeito social e ativo, com inúmeras possibilidades de linguagem, que, por meio da interação com seus pares, vivencia um processo de descoberta, de apropriação, de interpretação e de transformação. Assim, os estudos da Antropologia e Sociologia da Infância nos possibilitam entender a definição de infância como categoria geracional, conceito compartilhado por autores como Sarmiento (2005), Corsaro (2011) e Qvortrup (2010).

[...] defendemos que a diferença radical da infância consiste precisamente em deslocar-se da norma axiológica e gnoseológica constituída pelos adultos, o que faz com que cada criança se insira na sociedade não como um ser estranho, mas como um actor social portador da novidade que é inerente à sua pertença à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo (SARMENTO, 2003, p. 2).

Portanto, compreender as crianças como sujeitos sociais que participam ativamente da vida nas suas contradições e na complexidade é decisivo para conhecê-las, conhecer a sociedade e possibilitar a construção de um novo olhar para a dinâmica social. Com isso, o desafio é entendê-las como sujeitos ativos, criativos e participativos na sociedade em que se situam.

1.3 Crianças e legislações nacionais: invisibilidade de sujeitos sociais

No Brasil, o contexto social no período pós-ditadura cívico-militar (1964-1985) caracterizou-se por uma abertura para a criação de políticas públicas voltadas para as crianças. Desse modo, as transformações sociais ocorridas desde as últimas décadas do século passado – por exemplo, a acumulação de funções pelas mulheres com o trabalho doméstico e o mercado de trabalho, alterações na composição da família tradicional composta, até então, por pai, mãe e filhos, as novas tecnologias de informação e comunicação, entre outras — têm

proporcionado mudanças na forma de conceber a infância e, conseqüentemente, a Educação das crianças. Outro fator decisivo nesse processo é o papel das instituições escolares nos dias de hoje.

[...] é que as creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, [...]. Mas, também, por razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da Educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social (BUJES, 2001, p. 15).

Didonet (2003) destaca, também, o movimento internacional pelos direitos da criança (Declaração dos Direitos da Criança – 1959, Convenção dos Direitos da Criança – 1989), ações da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (Conferência Mundial de Educação para Todos – 1990) e do UNICEF. Desde então, a Educação das crianças tem recebido novos contornos nas discussões e nas políticas públicas.

Apesar de tais fatores contribuírem para produzir transformações na Educação, ainda enfrentamos grandes desafios e contradições para efetivar a Educação das crianças como prioridade educacional nas políticas públicas. Para Didonet (2003, p. 97) “[...] é preciso que haja um novo olhar sobre a criança e que esse olhar a encontre como pessoa”. Além disso, o debate sobre a Educação das crianças abre caminhos para a “[...] necessidade de formular políticas de formação de profissionais e de estabelecer alternativas curriculares para a Educação Infantil” (KRAMER, 2006, p. 802) nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Desse modo, procuramos abordar, nesta seção, alguns documentos da legislação brasileira que nos ajudam a refletir sobre o direito das crianças à Educação, bem como sobre a importância de garantir-lhes participação nos processos educativos na escola. Destacamos a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Entre os documentos oficiais, que representam avanços em direção ao reconhecimento das crianças como sujeitos sociais, destacamos a Constituição Federal de 1988; a Educação Infantil passou a ser, do ponto de vista legal, dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV); tal determinação reforça a ideia de direitos de cidadania para as crianças, tal como aparece o artigo 227,

[é] dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à Educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, s/p, acréscimos e grifos nossos).

Outro destaque na legislação brasileira é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Tal documento corrobora a ideia da criança como sujeito de direitos, assegurando-lhe oportunidades para um desenvolvimento pleno e integrado desde a infância. Nessa perspectiva, o ECA considera criança uma pessoa com faixa etária de zero até doze anos incompletos.

Ao relacionar esse conceito com o de infância, é importante observar que uma criança não deve ser considerada como tal com base apenas no fator cronológico, visto que a infância é definida como “[...] uma categoria estrutural permanente na sociedade” (CORSARO, 2011, p. 42). Entendendo a infância como experiência individual e social, seus limites podem ser ampliados para além de uma idade determinada. Devemos observar, também, que a infância como experiência e categoria social envolve reconhecer que se trata de “[...] um grupo social, do tipo geracional, permanente. Esse grupo geracional é constituído por crianças e sofre a renovação contínua inerente ao nascimento e ao crescimento dos seres humanos” (SARMENTO, 2011, p. 583). Com base nesses autores, a infância pode ser compreendida como uma categoria social e as crianças, como sujeitos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996 é outra legislação importante, pois regulamentou a Educação Infantil com novos contornos, reconhecendo-a como parte do sistema de ensino. No título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, artigo 4º, inciso II, afirma-se que: “[...] o dever do Estado com Educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de [...] Educação Infantil gratuita às crianças de até cinco anos de idade” (BRASIL, 1996, s/p). Além disso, evidencia a Educação Básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, organizada da seguinte forma: pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Embora a pré-escola seja contemplada como Educação Básica obrigatória e gratuita, o mesmo não acontece com a creche, que atende crianças de zero a três anos.

Na LDBEN, a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica. Também destaca, em seu artigo 29, que essa etapa tem como finalidade “[...] o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996,

s/p). Oferecida em creches (atendimento de crianças até três anos de idade) e em pré-escolas (atendimento de crianças de quatro a cinco anos de idade), a Educação Infantil deixa de ter um perfil essencialmente assistencialista e se orienta para uma formação mais geral, considerando as especificidades infantis e ainda apresenta a complementaridade entre as instituições de Educação Infantil e a família.

A fim de orientar as concepções e práticas educativas, o Ministério da Educação (MEC) lançou a Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Essas Diretrizes (BRASIL, 2009, p. 18) apresentam a concepção de Educação Infantil vigente e estabelecem os princípios éticos, políticos e estéticos que devem guiar as propostas pedagógicas e, ainda, adota como definição de criança o seguinte posicionamento:

[...] Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Outro ponto relevante nesse documento é apresentar o objetivo das propostas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil com a seguinte formulação: “[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, [...] à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2010, p. 18).

Portanto, compreendemos que as DCNEI possibilitaram ampliar o olhar sobre a Educação Infantil e sobre as crianças, considerando o direito das crianças ao pleno desenvolvimento, as interações sociais como condições essenciais para o aprendizado e as crianças como sujeitos das diferentes práticas cotidianas, em que cada criança tem sua complexidade e potência.

Entretanto, embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passou a ser obrigatória somente para as crianças de quatro e cinco anos de idade, com a Emenda Constitucional n.º 59 de 2009, que determinou a obrigatoriedade da Educação Básica dos quatro aos dezessete anos.

Mais recentemente, em cumprimento ao que estabelece a LDB/96 e ao Plano Nacional de Educação (PNE/2014) foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a Resolução CNE/CP n.º 2 de 22 de dezembro de 2017; trata-se de um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que os estudantes devem

desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Todavia, cabe ressaltar que a BNCC “[...] expressa um projeto de sociedade e de formação humana voltado à viabilização do capital, colocando-se em contradição ao Plano Nacional de Educação” (SILVA; FASANO, 2020, p. 66). Nas palavras desses autores,

[...] Quando se analisa a proposta curricular de Educação Infantil na BNCC, encontra-se, mesmo que de forma escamoteada, uma perspectiva preparatória e fragmentada para o Ensino Fundamental, mais uma vez atendendo ao objetivo do desenvolvimento do domínio da linguagem escrita e do raciocínio lógico, de forma a responder ao desafio de melhoria dos resultados dos(as) estudantes brasileiros(as) nos exames externos e, conseqüentemente, da formação da mão e obra que atenda a lógica hegemônica da globalização do capital e dos papéis que os diferentes mercados devem exercer em tal hegemonia (SILVA; FASANO, 2020, p. 66).

Esse documento explicita a obrigatoriedade da matrícula das crianças de quatro a cinco anos na pré-escola e apresenta a criança nos seguintes termos:

[...] como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social (BRASIL, 2017, p. 38).

A BNCC ratifica a relevância da intencionalidade educativa às práticas pedagógicas e institui os seis direitos de aprendizagem a serem trabalhados na Educação Infantil. Esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

[...] Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

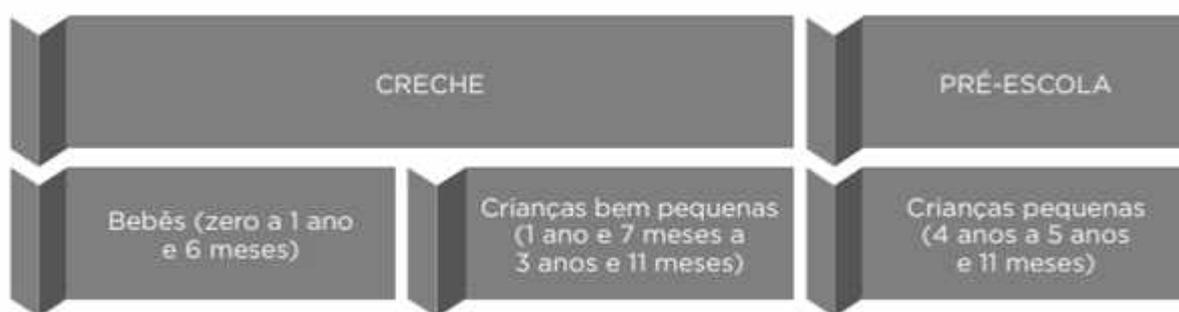
Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017, p. 38).

Além disso, a BNCC conceitua como eixos estruturantes das práticas pedagógicas as interações e as brincadeiras, considerando tais práticas como “[...] experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.” (BRASIL, 2017, p. 37). Ademais, reafirma a indissociabilidade entre o cuidar e educar.

Esse documento ainda evidencia a organização curricular da Educação Infantil em cinco campos de experiências, a saber: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Cada campo de experiência tem objetivos de aprendizagem e desenvolvimento referentes: aos bebês (zero a um ano e seis meses); as crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e onze meses) e as crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e onze meses), conforme a Figura 1 a seguir.

Figura 1 Grupos por faixa etária segundo a BNCC



Fonte: dados retirados da BNCC (MEC, 2017, p. 44).

A Creche contempla os bebês (com idade de zero a um ano e seis meses) e crianças bem pequenas (com idade de um ano e sete meses a três anos e onze meses); já a Pré-escola atende crianças pequenas (com idade de quatro anos a cinco anos e onze meses). Em relação a essa divisão baseada nas faixas etárias das crianças, considera-se que não podem ser

considerados de forma rígida, pois “[...] há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica” (BRASIL, 2017, p. 44).

O documento ainda observa que é muito importante desenvolver uma atenção para a transição entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental nos seguintes termos: “[...] torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo” (BRASIL, 2017, p. 53).

Silva e Fasano (2020) consideram que, embora a BNCC esteja organizada na Educação Infantil por campos de experiência, o detalhamento das estratégias de viabilização de tal proposta curricular valoriza as linguagens de escrita, de leitura e de oralidade, estabelecendo centralidade em um processo preparatório para a alfabetização. Assim sendo, os autores compreendem que tal proposta reafirma ações de opressão da criança e de negação das culturas infantis.

Diante do breve panorama apresentado nesta seção, sobre História e políticas públicas para a Educação do nosso País, assinalamos alguns fatores que caracterizam atual condição da Educação das crianças, tendo o reconhecimento de uma parte da Educação Infantil como constituinte da Educação Básica nacional; no entanto, ainda temos um longo caminho pela frente, para garantir, de fato, que as crianças sejam visibilizadas nos documentos e participação efetiva, bem como, ter respeitado o seu direito à infância. Por isso, reafirmamos a relevância de garantir a participação das crianças no processo educativo, inclusive, na avaliação.

A seguir, apresentamos, no próximo capítulo, concepções acerca da avaliação que embasam o presente trabalho e destacamos os princípios da avaliação formativa como proposta para o trabalho pedagógico com as crianças.

2. QUESTÕES HISTÓRICAS E CONCEITUAIS SOBRE A AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO

O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo (FREIRE, 1996, p.64).

2. QUESTÕES HISTÓRICAS E CONCEITUAIS SOBRE A AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO

Este capítulo tem como propósito apresentar as questões históricas e conceituais acerca da avaliação e propiciar reflexões sobre a avaliação formativa, comprometida com a inclusão, com o diálogo, com a construção da autonomia dos estudantes, da mediação do professor e da participação de todos os envolvidos no processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação.

Conhecer a concepção de avaliação educacional presente na sociedade é importante para compreendermos o quanto a avaliação tem sido um nó nos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas escolas e que “embora a avaliação tenha potencial para melhorar a aprendizagem de todos os alunos, historicamente, tem atuado mais como uma barreira ao invés de uma oportunidade para os alunos melhorarem a sua aprendizagem” (LOPES; SILVA, 2012, p. 3).

A avaliação é considerada uma categoria polêmica, cercada de muitos desafios e contradições; o significado mais imediato de avaliar ainda está marcado pela noção reduzida de medir as competências e habilidades dos estudantes ao final de um determinado período ou processo de aprendizagem.

Para Fernandes e Freitas (2007, p. 24) “[...] isso acontece porque a sala de aula isolou-se tanto da vida real que os motivadores naturais da aprendizagem tiveram que ser substituídos por motivadores artificiais, entre eles a nota”. Desse modo, os estudantes, as famílias e a própria escola têm foco no estudo apenas para a nota e não para ampliarem seus conhecimentos. Nesse sentido, a “nossa cultura meritocrática naturaliza o uso das notas a fim de classificar os melhores e os piores avaliados [...]” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 19). A avaliação tem sido utilizada para legitimar a distribuição desigual das rotas de sucesso e fracasso dos estudantes, sob o argumento da meritocracia (FERNANDES; FREITAS, 2007).

Além disso, Fernandes e Freitas (2007) destacam o fato de que a ação do professor está imbricada pelos reflexos da cultura e das práticas vividas e que ainda estamos impregnados pela lógica da classificação, da seleção e meritocracia baseada em provas e em notas. Diante dessa condição, esses autores apontam que “[...] instaurar uma cultura avaliativa, no sentido de uma avaliação entendida como parte inerente do processo e não marcada apenas por atribuição de nota, não é tarefa muito fácil” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 22); uma vez que, as práticas avaliativas presentes na escola estão diretamente relacionadas com a lógica atuante nesse contexto. Nas palavras de Freitas (2003),

[...] a lógica da avaliação não é independente da lógica da escola. Ao contrário, ela é produto de uma escola que entre outras coisas, separou-se da vida, da prática social. Tal separação, motivada por necessidades sociais de enquadramento da força de trabalho, trouxe a necessidade de se avaliar artificialmente na escola aquilo que não se podia mais praticar na vida e vivenciar. Isso colocou como centro da aprendizagem a aprovação do professor, e não a capacidade de intervir na prática social. Aprender para mostrar conhecimento ao professor tomou o lugar do aprender para intervir na realidade (FREITAS, 2003, p. 40, grifos do autor).

Para Freitas (2003) existem três componentes presentes na avaliação em sala de aula. O primeiro se trata do aspecto instrucional, ou seja, avalia o domínio de habilidade e conteúdos, utilizando instrumentos como provas e trabalhos. O segundo componente é constituído pela avaliação do comportamento do estudante em sala. Desse modo, “[...] é um poderoso instrumento de controle em ambiente escolar, já que permite ao professor exigir do aluno obediência às regras” (FREITAS, 2003, p. 41) e o professor tem a possibilidade de aprovar ou de reprovar o estudante mediante elementos anteriores. O terceiro componente refere-se,

[...] a avaliação de *valores e atitudes*, que ocorre cotidianamente em sala de aula e que consiste em expor o aluno a reprimendas verbais e físicas, comentários críticos e até humilhação perante a classe, criticando seus valores e suas atitudes. Cabe enfatizar que é no campo da avaliação de valores e atitudes, bem como no da avaliação do comportamento do aluno, que se instala preferencialmente a lógica da submissão. A utilização da avaliação instrucional em articulação com estas duas outras dimensões cria o campo necessário para que se exercitem relações sociais de dominação e submissão ao professor e à ordem. É o conjunto desses aspectos que denominamos avaliação em sala de aula. (FREITAS, 2003, p. 42 - 43, grifos do autor).

Além dos componentes mencionados por Freitas (2003) acerca da avaliação, o autor aponta ainda dois planos: um formal e outro informal. Desse modo, no plano da avaliação formal, estão presentes as técnicas e os procedimentos palpáveis de avaliação, tais como as provas e os trabalhos que levam a nota; no plano da avaliação informal, estão presentes os juízos de valor, invisíveis, mas que influenciam os resultados das avaliações finais; as interações construídas diariamente entre professores e estudantes criam permanentemente representações de uns sobre os outros.

[...] As relações entre professor e aluno, em nossa escola corrente, vão sendo marcadas por juízos construídos informalmente no dia-a-dia da sala de aula, num plano informal. Esse julgamento informal começa a construir para os alunos estratégias metodológicas diferenciadas em sala de aula, na dependência dos juízos. Quando a avaliação formal entra em cena, a avaliação informal já atuou no plano da aprendizagem, de maneira que aquela tende apenas a confirmar os resultados desta (FREITAS, 2003, p. 45).

Freitas et al., (2009, p. 31)) consideram serem necessárias algumas ações no campo da superação das práticas de avaliação; a primeira se refere “[...] à tomada de consciência a respeito da maneira como o processo de avaliação se dá e de suas relações com a organização do trabalho pedagógico”. A segunda ação, imbricada na primeira trata-se de desconstruir o uso da avaliação como elemento de legitimação da escola e da sociedade. Reconhecer essas duas dimensões da prática avaliativa é importante para o trabalho que visa a construir uma escola pública, um ensino de qualidade para todos e uma recusa das hierarquias de qualidade baseadas na origem social. Por isso, esses autores apontam que faz-se necessário reinventar as práticas de avaliação no interior da sala de aula e da escola.

[...] Tais práticas deverão ser vistas como instrumento de permanente superação da contradição entre o desempenho real do aluno e o desempenho esperado pelos objetivos, através de 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. Neste sentido, a avaliação é um instrumento para gerar mais desenvolvimento (FREITAS et al., 2009, p. 31).

Aqui retomamos Freire (1996, p. 64), ao mencionar que “[...] o ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”; compreendemos que essa a avaliação já foi inventada e que se expressa na avaliação formativa. Cabe destacar que, o fazer avaliativo é dinâmico, ou seja, está sempre em construção.

[A] avaliação formativa diz respeito à construção da autonomia por parte do estudante, na medida em que lhe é solicitado um papel ativo em seu processo de aprender. Ou seja, a avaliação formativa, tendo como foco o processo de aprendizagem, em uma perspectiva de interação e de diálogo, coloca também no estudante e, não apenas no professor, a responsabilidade por seus avanços e suas necessidades. Para tal, é necessário que o estudante conheça os conteúdos que irá aprender, os objetivos que deverá alcançar, bem como os critérios que serão utilizados para verificar e analisar seus avanços de aprendizagem. Nessa perspectiva, a autoavaliação torna-se uma ferramenta importante, capaz de propiciar maior responsabilidade aos estudantes acerca de seu próprio processo de aprendizagem e de construção da autonomia (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 22, acréscimos nossos).

Para Fernandes e Freitas (2007) é fundamental transformar a prática avaliativa em prática de aprendizagem. Assim, “avaliar faz parte do processo de ensino e de aprendizagem: não ensinamos sem avaliar, não aprendemos sem avaliar. Dessa forma, rompe-se com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação, como se esta fosse apenas o final de um processo” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 23).

Mediante a nossa discussão sobre uma concepção avaliativa na perspectiva formativa e desvelando suas relações com o contexto, buscamos compreender, no próximo tópico, as concepções históricas acerca da avaliação a partir dos autores Guba e Lincoln (2011) e Fernandes (2009), bem como suas contribuições para a avaliação formativa.

2.1 Concepções históricas e conceitos sobre avaliação

Guba e Lincoln (2011) apresentam a história da avaliação em quatro gerações que demonstram o processo de construção e de reconstrução das concepções de avaliação educacional. Esses autores consideram que os vários significados atribuídos à avaliação não podem ser desvinculados dos contextos históricos, sociais nem de propósitos e de suposições filosóficas praticados pelos avaliadores.

Desse modo, defendem que, ao longo dos tempos, as concepções de avaliação se tornaram mais fundamentadas e esclarecidas. As gerações apresentadas são descritas a seguir: a primeira geração – da mensuração; a segunda geração – da descrição; a terceira geração – do juízo de valor; e a quarta geração – da construção social.

A avaliação como mensuração: a primeira geração de avaliação pode ser chamada de geração da mensuração. A ideia que prevalecia era a de que avaliação e mensuração são sinônimos; ou seja, “[...] a função do avaliador era técnica; ele devia conhecer o arsenal de instrumentos disponíveis para que, desse modo, qualquer variável que se desejasse investigar pudesse ser mensurada” (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 32 - 33). A inspiração dessa concepção vem dos testes destinados a mensurar a inteligência e as aptidões, realizados por Alfred Binet e Théodoro Simon, em 1905 na França. Essa abordagem deu origem ao chamado coeficiente de inteligência, resultado de uma mensuração da idade mental e da idade cronológica das pessoas.

Guba e Lincoln (2011) destacam que a influência mais importante que produziu o avanço e a aceitação desse tipo de teste foi a necessidade de realizar recrutamento e triagem de pessoas para as forças armadas. Por conseguinte, esses testes findaram por se tornar também populares nos sistemas escolares.

Esses autores apresentam, ainda, outros fatores que desempenharam funções importantes no desenvolvimento dessa primeira geração de avaliação. O primeiro deles trata-se da legitimação da ascensão das Ciências Sociais. Em 1843, John Stuart Mill recomendou a aplicação da abordagem científica à investigação em ciências sociais. Essa solicitação é fundamentada pelo sucesso daquela abordagem na Física e na Química, que ocorreram no

final do século XVIII e início do século XIX e também, pela ausência de um método e de base sistemática para as pesquisas em Ciências Humanas.

[...] Os testes e outros instrumentos destinados a medir aptidões ou aprendizagens humanas permitiam quantificá-las, compará-las ou ordená-las em uma escala. De fato, era possível trabalhar matematicamente os seus resultados e proceder a um conjunto de transformações que poderiam servir a uma variedade de finalidades. Essa quantificação das aprendizagens, das aptidões ou das inteligências dos alunos permitia seguir o modelo científico e obter a credibilidade que se pretendia para os estudos sociais e humanos (FERNANDES, 2009, p. 45).

O segundo fator importante que contribuiu para o desenvolvimento e utilização de testes para os fins educativos foi o surgimento do movimento da administração científica nos setores empresariais e industriais. O que se pretendia era tornar o trabalho o mais eficiente e eficaz possível. Assim, “[...] a sistematização, a padronização e a eficiência caracterizavam o essencial desse movimento que teve em Frederick Taylor seu principal teórico” (FERNANDES, 2009, p. 45). Desse modo, as concepções do *taylorismo* logo foram adotadas pelos sistemas educacionais.

[...] Os alunos eram vistos como “matéria-prima a ser “processada” na “fábrica” da escola, presidida, de maneira suficientemente apropriada pelo “superintendente” escolar. Os testes desempenhavam uma função decisiva para o desdobramento dessa representação; eles eram vistos como um meio para determinar se os alunos estavam à altura das “especificações” que a escola havia estabelecido, especificações que, a essa época da história, eram principalmente e intrinsecamente preparatórias para a faculdade (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 32).

Decerto, os sistemas escolares passaram a ser vistos como organizações empresariais e os testes aplicados aos estudantes restringiam-se a verificar e medir se as escolas geravam bons produtos. As concepções presentes nessa primeira geração de avaliação ainda têm influência nos sistemas educacionais de hoje; “[...] em termos práticos, de sala de aula, pode significar que a avaliação se reduz a pouco mais do que à administração de um ou mais testes e a atribuição de uma classificação em períodos determinados” (FERNANDES, 2009, p. 46). Portanto, constata-se que concepções e práticas de avaliação sofreram fortes influências da teoria positivista, o que se expressa nas seguintes convicções, entre outras:

- classificar, selecionar e certificar são as funções da avaliação por excelência;
- os conhecimentos são o único objeto de avaliação;
- os alunos não participam no processo de avaliação;

a avaliação é, em geral, descontextualizada;

privilegia-se a quantificação de resultados em busca da objetividade e procurando garantir a neutralidade do professor (avaliador); e

a avaliação é referida a uma norma ou padrão (por exemplo, a média), e por isso, os resultados de cada aluno são comparados com os de outros grupos de alunos (FERNANDES, 2009, p. 46).

A avaliação como descrição: a segunda geração de avaliação buscou superar alguns limites decorrentes da primeira. Um deles foi o fato de apenas os conhecimentos dos estudantes considerados como objetos de avaliação; tal restrição requereu envolver outros fatores no processo avaliativo, por exemplo, a revisão dos currículos existentes. Essa geração de avaliação,

[...] ganhou existência em virtude de uma séria deficiência na primeira geração, isto é, escolher como sujeito da avaliação os alunos. Isso, porque, logo após a Primeira Guerra Mundial, tornou-se evidente que os currículos escolares precisavam passar por uma drástica reforma e que uma abordagem de avaliação que não conseguia oferecer outra coisa senão dados sobre os alunos não poderia servir aos propósitos da avaliação que naquele momento era contemplada (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 33).

Os autores destacam que, na perspectiva da avaliação como descrição, o avaliador passou a ter a função de descrever os padrões de pontos fortes e fracos com relação a determinados objetivos propostos; por isso, optam por nomear essa avaliação de geração da descrição, pois essa abordagem não se limita a medir apenas, mas descrever até que ponto os estudantes conseguem alcançar os objetivos estabelecidos. Desse modo, “[...] a mensuração então deixou de ser tratada como equivalente à avaliação, sendo porém, redefinida [a mensuração de conteúdos] como um dos vários instrumentos que poderiam ser empregados em seu serviço” (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 35, acréscimos nossos).

Guba; Lincoln (2011) e Fernandes (2009) em seus estudos, destacam que Ralph Tyler foi quem, pela primeira vez, mencionou a necessidade de se formularem objetivos a serem alcançados pelos estudantes nas avaliações ao discutir o currículo. Por isso, Tyler é reconhecido “[...] como o pai da avaliação educacional pelo trabalho que desenvolveu ainda nos anos 30 e 40 do século XX que [...] veio ter uma influência muito significativa na Educação e avaliação, em particular com base no uso de testes” (FERNANDES, 2009, p. 47).

Nesse contexto, Tyler, preocupado com a realidade educacional em seu país, os Estados Unidos da América, iniciou um movimento a favor da avaliação da aprendizagem, em oposição aos exames escolares. Dessa maneira, em 1930, Tyler “[...] cunhou a expressão

‘avaliação da aprendizagem escolar’” (LUCKESI, 2011, p. 206), o que logo se expandiu na área da Educação, substituindo o termo exames escolares vigente até aquele momento.

A proposta do ensino por objetivos elaborada por Tyler consistia em estabelecer objetivos para “[...] proceder ao ensino, servindo-se dos recursos necessários e, no processo de ensinar e aprender, em dados momentos específicos, diagnosticar se a aprendizagem se dera ou não” (LUCKESI, 2011, p. 208), ou seja, se a aprendizagem fosse positiva, se poderia prosseguir com uma nova tarefa, entretanto, se houvesse problemas, reorientava-se a aprendizagem do estudante, sendo essencial que essa aprendizagem fosse efetiva. Com essa proposição, importa observar que Tyler “[...] abriu as portas para a compreensão e proposição do verdadeiro significado do ato de avaliar no contexto do ensino-aprendizagem” (LUCKESI, 2011, p. 209). Assim, “[...] em vez de aprovação/reprovação, ele propôs a construção da aprendizagem” (LUCKESI, 2011, p. 209).

Para Fernandes (2009) as contribuições de Tyler são visíveis em muitas das avaliações utilizadas nos sistemas educativos atuais. Entretanto, ainda persistem outras características da avaliação da geração anterior.

A avaliação como juízo de valor: a terceira geração de avaliação, denominada por Guba e Lincoln (2011) de geração de juízo de valor, surge a partir da necessidade de superar falhas encontradas nas duas gerações anteriores. Para esses autores, o apelo para abarcar o juízo de valor no procedimento de avaliação foi o marco do aparecimento dessa geração, “[...] na qual a avaliação se caracterizou por iniciativas que visavam a alcançar juízos de valor e na qual o avaliador assumiu o papel de julgador, mantendo igualmente as funções técnicas e descritivas anteriores” (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 37). Dessa maneira, ao avaliador foi acrescido o papel de julgador.

De acordo com Fernandes (2009), a partir da década de 1960, completamente, quase todas as abordagens de avaliação estavam de acordo com a emissão de juízos de valor. “[...] Assim, os avaliadores, mantendo as funções técnicas e descritivas das gerações anteriores, passariam também a desempenhar o papel de juízes” (FERNANDES, 2009, p. 48). Portanto, é no âmbito dessa geração que algumas ideias começam a surgir, por exemplo:

- a avaliação deve induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulem o ensino e as aprendizagens;
- a coleta de informação deve ir além dos resultados que os alunos obtêm nos testes;
- a avaliação tem de envolver professores, pais, alunos e outros autores;

- os contextos de ensino e de aprendizagem devem ser tidos em conta no processo de avaliação; e
- a definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objeto de avaliação (FERNANDES, 2009, p. 50).

Desse modo, o que se percebe, de fato, é que, nessa geração, a avaliação teve seus horizontes ampliados e uma consistência teórica mais desenvolvida. No entanto, ficou em nível de recomendações decorrentes de elaborações técnicas, pois permanecia evidente a necessidade de encontrar uma avaliação mais congruente com a realidade dos processos de ensino e de aprendizagem. Fernandes (2009) aponta que, por intermédio de Michael Scriven, em 1967, surge a distinção entre o conceito de avaliação somativa e o de avaliação formativa. O primeiro conceito está mais associado à prestação de contas, à certificação e à seleção, ao passo que o segundo, de avaliação formativa, preocupa-se com o desenvolvimento do processo de ensino como um todo, com a melhoria das aprendizagens e com a regulação dos processos de ensino e de aprendizagem. Portanto, verifica-se que

[...] conceitos como o de avaliação formativa [...] surgem no âmbito dos desenvolvimentos teóricos do behaviorismo e são posteriormente integrados nos quadros conceituais de outras perspectivas teóricas [...]. Na verdade, são múltiplas as diferenças de entendimento entre behavioristas e cognitivistas acerca da avaliação formativa. Os primeiros usam-na mais frequentemente na análise de resultados, em um Quadro de definição de objetivos muito específicos (comportamentais) e de tarefas que testam cada um desses objetivos, ao passo que os segundos utilizam-na mais na análise dos processos de aprendizagem dos alunos em um quadro de definição mais abrangente e integrada de objetivos e de tarefas que avaliam um leque mais amplo e integrado de saberes (FERNANDES, 2009. p. 49 - 50).

Nessa perspectiva, as características apresentadas sobre as três gerações demonstram que a “[...] avaliação foi-se tornando mais complexa e mais sofisticada, evoluindo muito no nível dos métodos utilizados, dos objetos de avaliação considerados ou dos propósitos ou finalidades” (FERNANDES, 2009, p. 51), ou seja, de uma concepção inicial limitada, redutora e técnica passa-se à concepções que incorporam uma apreciação de juízos de valor, que deixam de focalizar exclusivamente os resultados relativos aos estudantes para incluir professores, projetos, currículos, programas, materiais, ensino ou políticas; todavia, ainda não incluem os processos do aprender, os caminhos percorridos no processo de ensino-aprendizagem como foco de acompanhamento para a concretização das aprendizagens.

Embora cada geração de avaliação subsequente represente um avanço, com relação à variedade de sentidos ou conteúdos defendidos em cada nível, permanece evidente a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem e a necessidade de encontrar uma

avaliação mais adequada à multiplicidade e à amplitude de fatores que caracterizam o processo avaliativo. Assim, “[...] todas as três gerações, como grupo, padeceram e continuam padecendo de algumas imperfeições ou defeitos suficientemente graves para justificar que se questione se não seriam indispensáveis no momento outros aprimoramentos” (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 39). Nesse sentido, três limitações são apresentadas:

1. Tendência para as avaliações de programas, de instituições ou sistemas educacionais refletirem os pontos de vista de quem as encomenda ou as financia que, verdadeiramente, nunca são postos em causa ou considerados corresponsáveis, mesmo que também tenham responsabilidade diretas no objeto de avaliação. Normalmente, as responsabilidades pelas *falhas* dos sistemas educacionais tendem a ser distribuídas quase exclusivamente pelos professores e pelos alunos, ficando de fora todos os outros atores. No caso concreto da avaliação das aprendizagens a tendência é, muitas vezes, a de se verem refletidos apenas os pontos de vista dos professores, como únicos juízes nos processos de avaliação interna, ou da administração educacional nos processos de avaliação externa. Assim, nesses casos, as responsabilidades pelas *falhas* nas aprendizagens são, invariavelmente, atribuídas apenas aos alunos.

2. Dificuldade de as avaliações *acomodarem* a pluralidade de valores e de culturas existentes nas sociedades atuais. Isso também se poderá dizer relativamente às dificuldades daquelas abordagens de avaliação em diversificar seus procedimentos e em promover uma articulação mais positiva e significativa com o ensino. É um fato que os jovens estudantes das nossas comunidades são provenientes de meios sociais e culturais cada vez mais diversificados e, conseqüentemente, há necessidades de enfrentar essa realidade também no domínio da avaliação.

3. Excessiva dependência do método científico que se traduz em avaliações pouco ou nada contextualizadas, com excessiva dependência da concepção de avaliação como medida e em uma certa irredutibilidade das avaliações que se fazem, porque, segundo os seus teóricos, estão apoiadas em um método que, se bem empregado, dá resultados muito dificilmente questionáveis. Há, nessa perspectiva, uma orientação para os processos de quantificação pela utilização de instrumentos considerados neutros, normalmente testes, que *medem com rigor e objetividade* o que os alunos sabem. É a chamada *avaliação científica*. Dessa forma, os avaliadores nunca são postos em causa porque a adesão ao método científico liberta o avaliador de quaisquer responsabilidades. Os avaliadores são neutros, não *contaminam* o processo de avaliação nem são *contaminados* por ele (FERNANDES, 2009, p. 51 - 52, grifos do autor).

Pode-se dizer que as três gerações de avaliação, embora apresentem limitações, permanecem ainda presentes nos sistemas educacionais atuais, relacionam-se com modelos teóricos diversos. No tempo presente, tornam-se evidentes as dificuldades relacionadas às concepções de avaliação orientadas pela classificação e pela certificação e que deixam de lado a orientação, a regulação e a melhoria das aprendizagens dos educandos.

A quarta geração de avaliação descrita por Guba e Lincoln (2011) é conhecida como geração da abordagem alternativa e “[...] constitui uma verdadeira ruptura epistemológica com as anteriores” (FERNANDES, 2009, p. 53); questiona-se o paradigma positivista, até então predominante, e se passa a privilegiar uma metodologia hermenêutico-dialética, o interpretativismo e o construtivismo em detrimento de princípios como objetividade, validade externa e generalização. Além disso, a abordagem alternativa procura modificar as limitações produzidas nas gerações anteriores, a saber, a responsabilização pelas falhas nas aprendizagens é atribuída apenas aos estudantes, à incapacidade de diversificarem seus procedimentos e promover uma articulação mais significativa com o ensino, dependência de avaliações pouco contextualizadas e dependentes da concepção de avaliação como medida. Entretanto, Guba e Lincoln (2011) reconhecem que esta geração também não está livre de dificuldades e limitações. Por isso, esses autores não estabelecem parâmetros ou enquadramentos definitivos para avaliação, pois eles serão determinados por meio de um processo negociado e interativo com aqueles que estão envolvidos e designam tal processo como avaliação responsiva. Com essa expressão, Fernandes (2009, p. 55) destaca “[...] o fato de se ouvirem todos os que, de algum modo, estão envolvidos no processo de avaliação”. A avaliação responsiva pode ser descrita da seguinte maneira:

O termo *construtivista* é usado para designar a metodologia de fato empregada para conduzir uma avaliação. Suas raízes encontram-se no paradigma de investigação, que é uma alternativa ao paradigma científico, e optamos por chamá-la de construtivista, mas existem vários outros nomes, como *avaliação interpretativa* ou *hermenêutica*. Todos esses termos oferecem uma percepção específica da natureza desse paradigma (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 47, grifos dos autores).

Desse modo, a expressão construtivista expressa não só a metodologia que é colocada em prática na avaliação, mas também a epistemologia que lhe é implícita. Por isso, Fernandes (2009) aponta que a avaliação na quarta geração, de referência construtivista, tem como base alguns princípios, ideias e concepções, das quais o autor destaca que:

1. os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros atores e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação;
2. a avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem;
3. a avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens;

4. o *feedback*, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo de ensino-aprendizagem;
5. a avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolver suas aprendizagens do que para julgá-los ou classificá-las em uma escala;
6. a avaliação é uma construção social em que são levados em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula; e
7. a avaliação deve empregar métodos predominantemente qualitativos, não excluindo o uso de métodos quantitativos (FERNANDES, 2009, p. 55 - 56, grifos do autor).

Certamente, as formulações da quarta geração de avaliação têm colaborado com o desenvolvimento de outras formas de avaliação das aprendizagens, que se configuram como alternativas à avaliação que Guba e Lincoln (2011) apresentaram nas três primeiras gerações anteriormente.

Tomando por base a história caracterizada por Guba e Lincoln (2011) na qual esses e outros autores abordam a avaliação a partir de quatro gerações de avaliação: como mensuração, descrição, juízo de valor e alternativa, constata-se que os significados atribuídos à avaliação não podem ser desvinculados dos contextos históricos, sociais e políticos que, ao longo do tempo, marcaram as concepções de avaliação, demonstrando a importância e a complexidade dos processos avaliativos.

Nesse ponto do presente trabalho abordam-se as concepções pedagógicas sobre a avaliação, o que foi feito em duas partes. Primeiramente apresentamos a avaliação das e para as aprendizagens a partir dos autores Luckesi (2005, 2006, 2011), Freitas (2009, 2012) e, em seguida, recorreremos à perspectiva de Hadji (2001), Villas Boas (2012, 2013, 2019) e Fernandes (2009) sobre as contribuições da avaliação formativa para a promoção da participação das crianças no processo educativo.

2.2 A avaliação das e para as aprendizagens

Luckesi (2006, p. 28) entende que a “[...] avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de Educação, traduzido em prática pedagógica”, ou seja, a avaliação nessa perspectiva de entendimento está a serviço de uma pedagogia que envolve uma concepção de Educação e que, por sua vez, traduz uma

concepção de sociedade. A esse respeito, o autor destaca que a avaliação da aprendizagem no Brasil está a serviço de um modelo social liberal e conservador.

[...] Assim, a nossa sociedade prevê e garante (com os percalços conhecidos de todos nós) aos cidadãos os direitos de igualdade e liberdade perante a lei. Cada indivíduo (esta é outra categoria fundamental do pensamento liberal) pode e deve, com seu próprio esforço, livremente, contando com a formalidade da lei, buscar sua autorrealização pessoal, por meio da conquista e do usufruto da propriedade privada e dos bens (LUCKESI, 2006, p. 29).

Para Luckesi (2006), tal modelo social produziu três pedagogias: a tradicional, a renovada ou escolanovista e a tecnicista; embora fossem diferentes, tinham um mesmo objetivo: conservar a sociedade no modo de sua configuração. Dessa maneira, segundo esse autor, a prática avaliativa no modelo liberal conservador será autoritária, uma vez que esse caráter pertence à essência do funcionamento desse tipo de sociedade; dinâmica social que requer controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros estabelecidos como equilíbrio social. Nesse sentido, “[...] a avaliação educacional será, assim, um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola” (LUCKESI, 2006, p. 32).

O referido autor destaca ainda, que as pedagogias libertadora, libertária e dos conteúdos socioculturais surgem em direção oposta à prática social liberal e conservadora. Ou seja, enquanto as primeiras buscam a possibilidade de humanização dos educandos e aspiram a viabilizar os meios para que eles possam ser agentes desse processo e não apenas objetos de ajustamento, a segunda tem por objetivo a domesticação dos educandos e a manutenção do modelo social vigente por meio da adaptação e do enquadramento desses sujeitos ao modelo social.

Nesse contexto, Freitas (2012) aponta que o campo da avaliação revela-se como produtor/legitimador da hierarquia escolar, por meio de:

1. manutenção propriamente dita das classes dominantes em profissões nobres;
2. eliminação adiada, ou manutenção provisória das classes populares em profissões menos nobres;
3. manutenção adiada, ou exclusão pura e simples das camadas populares do interior da escola, ou seja, a evasão;
4. eliminação propriamente dita (privação), no sentido de impedir o ingresso das camadas populares na escola (FREITAS, 2012, p. 242).

Assim sendo, há uma tendência de que a função social da escola capitalista seja incorporada ao projeto político-pedagógico, a fim de controlar as ações no interior da instituição escolar e da sala de aula. Portanto, a ideologia expressa pela Pedagogia Liberal ainda se encontra presente no discurso e no fazer pedagógico em muitas instituições escolares.

Por isso, Luckesi (2006) menciona que a avaliação da aprendizagem escolar, atenta à transformação da sociedade e do ser humano, precisa buscar modos de superar o autoritarismo e estabelecer a autonomia do educando, pois esse novo modelo social requer a participação democrática de todos. De modo que, “[...] nesse contexto a avaliação educacional deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora” (LUCKESI, 2006, p. 32).

Essa busca pela concretização de novas práticas avaliativas passa pela reflexão crítica e contextualizada a respeito dos processos educativos presentes desenvolvidos nas escolas, e entre eles, da avaliação, que, de acordo com Freitas (2012, p. 12), pode ser considerada como “[...] o pivô do poder da organização do trabalho pedagógico”. Dessa maneira, a centralidade da avaliação, dentro ou fora da sala de aula, impregna a organização global do trabalho pedagógico e serve de instrumento de poder na escola.

Luckesi (2005) aponta três razões que dificultam o trânsito do ato de examinar para o ato de avaliar na escola. A primeira razão seria a tradição histórica que perdurou por vários anos, pois os exames escolares foram sistematizados no documento *Ratio Studiorum*, obra publicada pelos padres jesuítas (séc. XVI) e pela obra *Didática Magna e Leis para Boas Ordenação da Escola*, escritas pelo bispo protestante John Amós Comênio, no século XVI.

[...] Ambas as pedagogias, apesar de uma ser católica e a outra protestante, expressam o “espírito da época”, ou seja, criam uma Educação “disciplinada”, centrada no educador como autoridade pedagógica e moral, nos conteúdos humanísticos clássicos e na constituição de uma mente lógico-discursiva, tendo como objetivo constituir, no educando, um ser humano obediente e conformado à vida social e religiosa, mas, ao mesmo tempo, brilhante do ponto de vista da posse de uma cultura geral e de uma capacidade de argumentar logicamente. Para isso, essas pedagogias necessitavam de um sistema de exames disciplinador e compulsivo (LUCKESI, 2005, p. 24).

Na visão de Luckesi (2005) é a partir da confluência das teorias pedagógicas jesuítica e comeniana que emerge a Pedagogia Tradicional que conhecemos hoje. A segunda razão que dificulta o ato de avaliar, segundo esse autor, tem a ver com a sociedade burguesa, que se organizou em torno da economia de capital. Esse modelo burguês detém a posse dos meios de produção, com uma organização política dominante que favorece seus interesses, com a

exclusão das maiorias populacionais da participação nos bens econômicos, sociais e culturais. Nesse contexto, o poder é centralizado e hierarquizado, reproduzido na prática pedagógica por intermédio do modelo de autoridade e da prática da exclusão.

[...] A prática dos exames, através das provas, manifesta-se, tanto na História da Educação quanto na prática escolar do presente, como um recurso muito especial de administração do poder na relação pedagógica. A prática dos exames reproduz o modelo de administração do poder na sociedade; modelo centralizador, bonapartista (LUCKESI, 2005, p. 26 - 27).

Nessa prática hierarquizada é que o educador representa o sistema de poder da sociedade. Cabe a ele decidir o que examinar, como examinar, o conteúdo, as questões, atribuir notas, aprovar ou reprovar o educando; “[...] ao educando no sistema, cabe submeter-se a esse ritual e temer a exclusão” (LUCKESI, 2005, p. 27), todavia, cabe mencionar que os estudantes não aceitam prontamente essa situação. Eles tentam resistir ao poder autoritário exercido pelo professor, por exemplo, por meio da cola, o que gera duas práticas isoladas e antagônicas – de um lado, o educador que decide por oposição aos educandos, e do outro, os educandos que decidem por oposição ao educador. Em síntese, aponta que o professor não pode ser visto como o vilão desse processo, mas como condicionado.

[...] Ele não é criador nem o representante designado desses mecanismos sociais; ele ocupa esse lugar no seu espaço profissional. Contudo, é preciso entrar em contato com esta análise histórico-social, tendo em vista compreender como o educador, historicamente, ocupou um lugar, onde faz a mediação do modelo social de modo eficiente. Será que ele quer, conscientemente, fazer esse papel? Se não quer, necessita de tomar consciência de como chegou a essa situação e iniciar um processo, ao mesmo tempo individual e coletivo de transformação. Analisar criticamente essa situação não significa fazer do educador o vilão dessa história, mas sim compreender o processo como chegamos onde estamos, para encontrar pistas de uma ação criativa e transformadora (LUCKESI, 2005, p. 27).

A terceira razão que dificulta a transformação da prática avaliativa, segundo Luckesi (2005, p. 30), consiste no processo psicológico pessoal ao qual fomos submetidos durante a vida escolar pregressa. O medo e a ansiedade frente aos exames deixam marcas nos educandos, pois “fomos educados sob esses temores”. Segundo esse autor continuamos, ainda hoje, a repetir esse mesmo modo de agir e a conseguir a submissão do educando pelo medo das provas e notas. Entretanto, se desejarmos mudar esse padrão de conduta, temos que modificar o modo de conduzir o acompanhamento da aprendizagem na escola. Dessa maneira,

[...] necessitamos desejar conscientemente trabalhar com a avaliação, tendo em vista abrimos mão dos exames como recurso de controle disciplinar de nossos educandos; e, então, servimo-nos da avaliação como recurso de

diagnóstico e reorientação da aprendizagem. Isso implica abrimos mão do nosso poder exacerbado de mandar e desmandar na sala de aula, abrindo espaço para o diálogo (LUCKESI, 2005, p. 30 - 31).

Uma prática pedagógica dialógica não condiz com ameaça e castigo, mas, sim, com acolhimento e confrontação amorosa, o que requer uma formação adequada e consistente por parte dos educadores, além do compromisso permanente com a Educação e atenção às intervenções realizadas com os educandos. Assim sendo, a “[...] avaliação da aprendizagem, não será um ato pedagógico isolado, mas, sim, um ato integrado com todas as outras atividades escolares; enquanto se ensina, se avalia, ou enquanto se avalia, se ensina” (LUCKESI, 2005, p. 34).

A avaliação da aprendizagem é um componente importante do ato pedagógico e, por isso, não pode ser compreendida e praticada de modo isolado e separado deste. Luckesi (2011, p. 148) destaca que o “[...] objetivo da avaliação da aprendizagem é subsidiar o ensino e a aprendizagem bem-sucedidos no interior de um projeto pedagógico”; por isso, esse autor compreende o significado da avaliação da aprendizagem como “[...] um ato de *investigar a qualidade do seu objeto de estudo e, se necessário*, intervir no processo da aprendizagem, tendo suporte o ensino, na perspectiva de construir os resultados desejados” (LUCKESI, 2011, p. 149 - 150, grifos do autor).

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem configura-se como um ato de investigar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, de modo a diagnosticar os impasses, bem como, os acertos, os erros e as potencialidades. Para então, propor soluções que contribuam com os resultados desejados da ação pedagógica. Luckesi (2011) distingue duas modalidades de avaliação: a avaliação de certificação e a de acompanhamento de uma ação. A primeira é “[...] utilizada para avaliar um objeto já configurado e concluído” enquanto a segunda é “[...] utilizada para avaliar um objeto em construção” (LUCKESI, 2011, p. 172). Assim sendo, a avaliação de certificação incide sobre o produto, ou seja, o objeto do estudo apresenta-se como pronto, ao passo que, na avaliação de acompanhamento, dedica-se ao processo, isto é, o “[...] objeto é assumido no seu processo de construção, como bem caracteriza o ato de aprender, que tem como suporte o ato de ensinar” (LUCKESI, 2011, p. 175).

Diante dessas modalidades de avaliação de aprendizagem, Luckesi (2011) acredita que seja a avaliação de acompanhamento a mais coerente a ser utilizada nos processos escolares, uma vez que por meio dessa atividade se “[...] investiga a qualidade dos resultados em andamento sucessivamente, primeiro sob o foco formativo – processo – e segundo sob o foco final de uma ação – produto” (LUCKESI, 2011, p. 172). Na prática escolar, o objetivo é que

os estudantes aprendam e, aprendendo, desenvolvam-se. Assim, a avaliação de acompanhamento compreende os passos de descrever, qualificar e intervir na realidade, quando essa intervenção se faz necessária.

Para Fernandes (2009, p. 21), a avaliação é “[...] componente indissociável do processo constituído pelo ensino e aprendizagem, é elemento essencial de desenvolvimento dos sistemas educativos”. Segundo, o autor é por meio da avaliação que,

- as escolas podem empobrecer ou enriquecer o currículo;
- os professores podem organizar o ensino com maior ou menor ênfase na experimentação ou na resolução de problemas;
- os alunos podem estudar com maior ou menor orientação;
- os pais e os encarregados de Educação podem acompanhar a vida escolar de seus filhos ou educandos com maior ou menor interesse;
- a sociedade em geral pode estar mais ou menos informada acerca do que os jovens estão aprendendo e como estão aprendendo;
- os governos podem, ou não, estabelecer mais fundamentada e adequadamente as políticas educativas e formativas (FERNANDES, 2009, p. 21).

No caso da prática educativa, o educador assumirá o papel de avaliador e agirá como um pesquisador da aprendizagem do estudante; por isso, deve ter consciência de que o ato de investigar requer compreender o objeto de investigação, ou seja, faz-se necessário compreender a realidade da aprendizagem do educando; estar comprometido com uma teoria que considere que o ser humano sempre pode aprender e desenvolver-se e ter ciência dos instrumentos utilizados para coletar dados. Para Fernandes (2009, p. 29) “[...] o propósito primordial da avaliação é o de melhorar as aprendizagens, ajudar os alunos a superarem suas dificuldades, uma cultura que parte do elementar princípio de que todas as crianças e jovens podem aprender”.

Por essa razão, a avaliação da aprendizagem será coerente quando houver clareza do que se deseja investigar, ou seja, sobre qual deve ser a aprendizagem do educando e se a avaliação funcionar como meio para intervir na realidade pedagógica, buscando produzir o melhor resultado no processo de ensino e aprendizagem; sem esses requisitos, a prática pedagógica torna-se incompleta e a avaliação da aprendizagem deixa de cumprir o seu papel.

[...] o ato de avaliar a aprendizagem, em primeiro lugar, envolve uma investigação sobre a qualidade dos resultados de uma ação em andamento, desvendando-a em sua satisfatoriedade (ou não), e a seguir, se necessário, subsidia soluções com base nesse conhecimento (LUCKESI, 2011, p. 178).

Desse modo, para efetivar a avaliação para as aprendizagens, precisaremos desconstruir crenças arraigadas e transitar do senso comum para o senso crítico do

conhecimento, pois o ato de avaliar constitui um ato político e científico. Para Fernandes (2009, p. 35), a avaliação tem “[...] de abranger processos complexos de pensamento, contribuir para motivar os alunos na resolução de problemas e para a valorização dos aspectos de natureza socioafetiva, e tem também de se centrar mais nas estratégias metacognitivas”. Para isso, o autor destaca ser necessário que as tarefas de avaliação sejam mais abertas e variadas; que as estratégias, as técnicas e os instrumentos sejam diversificados; que a avaliação informe claramente aos estudantes o que se pretende realizar e que a avaliação seja analisada de forma deliberada e sistemática.

Outro destaque importante recai sobre a intencionalidade que o professor atribui à avaliação no seu cotidiano. Segundo Vasconcellos (2005, p. 42, grifos do autor) “[...] a intencionalidade é a marca humana por excelência; no longo processo filogenético, tornamos *homo sapiens* porque intencionados, porque projetamos, não nos conformamos com as condições dadas”. Ocorre que nesse processo a avaliação também teve um papel decisivo e, por isso, muitas têm sido as tentativas de mudança da avaliação. Muda-se, entretanto não se consegue transformar a prática na escola. Mas por que isso acontece? Nas palavras de Vasconcellos (2005),

[...] Pode haver mudança no conteúdo e na forma de avaliar, pode haver mudança na metodologia de trabalho em sala de aula e até na estrutura da escola e, no entanto, não se tocar no que é decisivo: intervir na realidade a fim de transformar. Se não houver um re-enfoque da própria intencionalidade da avaliação, de pouco adiantará. Por isto é que afirmamos que, em termos específicos da avaliação, a intencionalidade é determinante, é o problema nuclear da avaliação (VASCONCELLOS, 2005, p. 44, grifos do autor).

Desse modo, o autor pontua a intencionalidade como aspecto central do processo avaliativo, entretanto, isso não significa, necessariamente, anterioridade temporal; pois “[...] muitas vezes, a mudança começa pela forma de avaliar (seja pela maior visibilidade ou mesmo pela facilidade de operacionalização)” (VASCONCELLOS, 2005, p. 44). Além do destaque com relação à preocupação em não instituir dicotomia entre a intencionalidade e as outras dimensões, Vasconcellos reforça a necessidade de se tomar cuidados em relação à intencionalidade, por exemplo, não tomá-la como absoluta e definitiva; não reduzi-la a um campo por demais particular e não confundi-la com a realidade (VASCONCELLOS, 2005).

A intencionalidade é um dos aspectos mais difíceis de serem trabalhados e até explicitados, quer por sua importância ou, principalmente, por sua sutileza: é um campo onde facilmente corre livre o discurso do novo senso comum pedagógico e pode confundir muito os

educadores. A concretização de uma nova intencionalidade é, a nosso ver, o maior desafio contemporâneo da avaliação da aprendizagem (VASCONCELLOS, 2005, p. 45).

Ao analisar as condições de mudança da intencionalidade da avaliação, Vasconcellos (2005) se deparou com alguns obstáculos. Um dos maiores é a tradição avaliativa existente: há a assimilação por parte do professor, de uma verdadeira cultura da repetência, uma estranha indiferença para a lógica classificatória e para os elevados índices de reprovação e evasão escolar. Nas palavras desse autor,

[...] Historicamente, a função docente foi associada ao controle, à fiscalização, ao disciplinamento, à medida, à verificação, a ponto que para muitos professores sua principal tarefa passou a ser transmitir os conteúdos e logo constatar o quanto os alunos assimilaram, indicando claramente, através de notas, conceitos ou menções, quais são os aptos e os inaptos, ou seja, aqueles que merecem ou não prosseguir nos estudos, por não terem condições ou por não saberem aproveitar as iguais oportunidades dadas a todos (VASCONCELLOS, 2005, p. 51).

Contudo, é decisivo que o professor busque assumir conscientemente a direção do seu trabalho em sala de aula, a fim de desconstruir essas crenças e assim, superar a intencionalidade enviesada do paradigma da aprovação/reprovação. Assim, uma nova intencionalidade exigirá a autocrítica, a tomada de consciência e a desconstrução de crenças.

Por isso, Vasconcellos (2005) argumenta sobre a intencionalidade, ou o para quê da avaliação, com destaque para a disputa entre a perspectiva emergente (avaliar para intervir e mudar) e a perspectiva já estabelecida (avaliar para classificar e excluir). A partir desse princípio, acreditamos que a intencionalidade do professor interfira diretamente no processo.

Luckesi (2011, p. 181) sublinha que a “[...] nossa prática escolar, hoje, ainda é marcada pelo predomínio de exames escolares, denominados indevidamente de avaliação”, ou seja, o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes está mais comprometido com os exames escolares do que com a avaliação. Esse engano, segundo o referido autor, pode ter sua origem no entendimento equivocado que alguns educadores possuem com relação à avaliação. Para se contrapor a uma visão restrita de avaliação ainda visível em muitas práticas avaliativas desenvolvidas nos sistemas educativos atuais, Luckesi (2011) apresenta a expressão “avaliação da aprendizagem” elaborada por Tyler em 1930.

A proposta de “avaliação da aprendizagem” apresentada por Tyler considera “[...] diagnosticar o andamento da aprendizagem dos educandos na vida escolar, tendo em vista torná-la mais eficiente” (LUCKESI, 2005, p. 20). Dessa forma, essa terminologia passou a indicar, de modo generalizado, toda e qualquer atividade de aferição do aproveitamento

escolar. Assim, de acordo com Luckesi (2005), surge a noção e a prática equivocada do que é a avaliação.

Muitas vezes, exames atribuem exclusivamente ao educando a responsabilidade pelos resultados da aprendizagem, sejam eles positivos ou negativos e não reconhece suas dúvidas, dificuldades e o seu desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem, considerando apenas o que foi trabalhado, o resultado final; nesse caso, ao educador é conferido o papel de neutro e isento dos condicionantes psicológicos e culturais presentes em seus atos.

Nessa perspectiva restrita de avaliação, “[...] os exames escolares estão aprisionados nos problemas de aprendizagem e neles se perdem, tornando difícil qualquer possibilidade de busca de solução para os impasses encontrados” (LUCKESI, 2011, p. 186); ou seja, na prática escolar, os exames ocorrem geralmente no final dos trabalhos pedagógicos, que podem ser no final do bimestre, do trimestre, do semestre ou do ano letivo e, nessas ocasiões, obtém-se somente o desempenho do educando naquele momento em que está sendo examinado. Portanto, o ato de examinar volta-se apenas para o passado e desempenho final do educando, pois se olha apenas para o produto.

O ato de avaliar, diversamente do ato de examinar, projeta-se do presente para o futuro na busca de soluções para os problemas encontrados, tem “atenção o processo de construção de um resultado, sem perder, em momento algum, a perspectiva do produto final que dele decorre e sobre o qual, por meio da avaliação de produto, faz incidir a certificação (LUCKESI, 2011, p. 188). O referido autor compreende que o ato de examinar e o ato avaliar são opostos, tendo como base a busca de solução, pois o primeiro aprisiona-se nos problemas, enquanto que o segundo tenta ultrapassá-los. Dessa maneira, considera-se que ao educador

[...] interessa-lhe ter o diagnóstico (o retrato) do que o estudante já aprendeu, mas também do que necessita aprender ainda, assim como lhe interessa saber, caso os resultados obtidos sejam insatisfatórios, quais os fatores condicionantes desse nível de aprendizagem – tais como: disfunção emocional do educando, carência de pré-requisitos, qualidade das atividades docentes, assim como do material didático utilizado, sem esquecer fatores como as condições físicas e administrativas da escola (LUCKESI, 2011, p. 182).

Nessa perspectiva, a avaliação pode ser compreendida, como já foi apresentado anteriormente, em duas dimensões: a formal e a informal. Freitas (2012, p. 145) entende que avaliação formal se constitui pelas “práticas que envolvem o uso de instrumentos explícitos de avaliação, cujos resultados podem ser examinados objetivamente pelo aluno, à luz de um procedimento claro”.

Em contraposição, o autor entende a avaliação informal “como construção, por parte do professor, de juízos gerais sobre o aluno, cujo processo de constituição está encoberto e é aparentemente assistemático”. De acordo com Freitas (2012) o problema da avaliação não está no âmbito da avaliação formal, mas em como o juízo afeta as relações que se estabelecem entre o educador e o educando durante o processo de aprendizagem em sala de aula e por meio de sua interação. Assim sendo, o problema não está na existência do juízo em si, mas em como ele afeta o relacionamento entre professor-aluno no processo educativo; sendo, por isso, decisiva a relação entre juízos informais e a formalização do processo de avaliação. Dessa maneira, considera que:

[...] o problema de fundo diz respeito a como o juízo que o professor faz do aluno afeta suas práticas em sala de aula e sua interação com esse aluno. Baseado em 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 e envolve aspectos ideológicos – conscientemente ou não (FREITAS, 2012, p. 261 - 262).

Essas duas modalidades de avaliação também são abordadas por Villas Boas (2012) no contexto do trabalho pedagógico. Para a referida autora, a avaliação formal é feita geralmente por meio de provas, exercícios e atividades escritas. Sendo que nesse contexto a avaliação costuma ter nota, conceito ou menção. E todos os envolvidos são informados da sua realização – estudantes, professores e família.

A outra modalidade, a avaliação informal, é considerada por Villas Boas (2012, p. 22) como “[...] aquela que se dá pela interação de alunos com professores, com os demais profissionais que atuam na escola e até mesmo com os próprios alunos, em todos os momentos e espaços do trabalho escolar”. A referida autora destaca que, essa modalidade de avaliação nem sempre é planejada, ou seja, ela não conta com instrumentos prévios para a coleta de dados, por isso, os educandos não sabem que estão sendo avaliados.

Villas Boas (2012) ressalta que o educador precisa estar atento ao que acontece ao seu redor e realizar os registros devidos relacionados à avaliação dessas atividades; sendo que, esses dados e essas informações serão utilizados e incorporados à avaliação formal. Portanto, a avaliação informal também deve ser conduzida com ética e sistematicidade, uma vez que, o educando se expõe manifestando seus sentimentos, suas capacidades e fragilidades.

A avaliação informal concede aos educadores uma flexibilidade e, por isso, ela deve ser praticada com responsabilidade. Para Villas Boas (2012, p. 24, acréscimos nossos) “ela [a avaliação informal] é uma faca de dois gumes, podendo servir à propósitos positivos e

negativos, dependendo da forma de interação do professor com os alunos”. Nesse sentido, a avaliação informal pode servir de benefício à aprendizagem do educando quando é utilizada para encorajar e, não para desestimulá-lo. Esse encorajamento acontece quando o educador:

[...] Dá ao aluno a orientação de que ele necessita, no exato momento dessa necessidade; manifesta paciência, respeito e carinho ao atender a suas dúvidas; providencia os materiais necessários à aprendizagem; demonstra interesse pela aprendizagem de cada um; atende a todos com a mesma cortesia e o mesmo interesse, sem demonstrar preferência; elogia o alcance dos objetivos da aprendizagem; não penaliza o aluno pelas aprendizagens ainda não adquiridas, mas, ao contrário, usa essas situações para dar mais atenção ao aluno, para que ele realmente aprenda; não usa rótulos nem apelidos que humilhem ou desprezem os alunos; não comenta em voz alta suas dificuldades ou fraquezas; não faz comparações; não usa gestos nem olhares de desagrado em relação à aprendizagem (VILLAS BOAS, 2012, p. 24 - 25).

Para Villas Boas (2012) a avaliação informal ocorre com mais frequência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, devido ao contato prolongado do educador com as crianças. Isso viabiliza conhecer melhor as crianças e até suas famílias. Em virtude desse momento, o educador tem a oportunidade de exercer uma ação intensiva sobre elas, porém essa ação pode influenciar positiva ou negativamente, uma vez que, nessa etapa, as crianças estão em processo de formação do autoconceito e da autoestima. Essa autora aponta que a avaliação informal extrapola a sala de aula, uma vez que “a imagem dos alunos feita pelos professores circula pela escola, podendo permanecer imutável enquanto eles ali estiverem” (VILLAS BOAS, 2012, p. 28).

Pelo fato de a avaliação informal extrapolar os limites da sala de aula, Villas Boas (2012) como já foi dito, reforça que esse tipo de avaliação deve ser feita com ética e responsabilidade flexível, pois o que está sendo avaliado é a aprendizagem dos educandos e não suas características pessoais. Sendo assim, a criança não pode ser exposta a situações constrangedoras ou ter suas fragilidades relatadas publicamente.

Assim, tanto a avaliação formal quanto a informal são importantes no processo educativo e por isso devem ser utilizadas no momento certo e de modo adequado. Além disso, “a relevância da utilização das duas está no fato de que o aluno demonstra sua aprendizagem em forma de diversas linguagens: escrita, oral, gráfica, estética, corporal” (VILLAS BOAS, 2012, p. 29). E nessa perspectiva a avaliação formal é insuficiente para alcançar todos os estilos de aprendizagens, sendo que a avaliação informal pode complementá-la e vice-versa.

Segundo Villas Boas (2012, p. 29) a “avaliação existe para que se conheça o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para que se providenciem os meios para

que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos”. Nesse sentido, a avaliação é compreendida como uma importante aliada do educando e do educador, tendo em vista promover a aprendizagem da criança. Para a referida autora, “aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas – a avaliação sempre ajudando a aprendizagem” (VILLAS BOAS, 2012, p. 29).

Dessa maneira, todas as pessoas envolvidas no processo devem ser avaliadas e todas elas podem avaliar; pois “cria-se, assim, a cultura avaliativa da escola, baseada na parceria, no respeito mútuo, na responsabilidade, na seriedade e no rigor”, ou seja, essa “avaliação que promove a aprendizagem do aluno e do professor e o desenvolvimento da escola é denominada de formativa, em oposição à avaliação tradicional, que visa à aprovação e à reprovação, à atribuição de notas, e que se vale quase que exclusivamente da prova” (VILLAS BOAS, 2012, p. 30).

O termo avaliação formativa foi introduzido por Michael Scriven, em 1967 (Hadji, 2001; Fernandes, 2006, 2009; Villas Boas, 2019). Sua principal contribuição, todavia, foi distinguir o conceito de avaliação somativa - associada à certificação e a seleção - da avaliação formativa relacionada à melhoria das aprendizagens e com a regulação do processo de ensino e aprendizagem. Posteriormente, autores importantes como Benjamin S. Bloom, J. Thomas Hastings e George F. Madaus ampliaram a visão de Scriven para as perspectivas de organização do ensino e a avaliação das aprendizagens. Segundo Fernandes (2009), a avaliação formativa para esses autores “tinha um papel crucial nas ações didáticas que o professor deveria empreender como resultado das eventuais dificuldades de aprendizagem dos alunos” (FERNANDES, 2009, p. 49).

Fernandes (2009) também destaca que a avaliação formativa proposta pelos autores mencionados anteriormente e desenvolvida nos anos 1960 e 1970 está distante da avaliação formativa utilizada nos dias atuais. Hoje estamos diante de uma avaliação mais sofisticada e rica teoricamente, ou seja, mais interativa, “centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de *feedback*, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens” (FERNANDES, 2006, p. 23). Esse autor ainda considera essencial esclarecer que tipo de avaliação estamos usando quando utilizamos designações como avaliação formativa ou avaliação somativa, pois tal clarificação ajuda na concretização de práticas de avaliação mais consistentes com o processo de ensino-aprendizagem.

No contexto brasileiro, a avaliação formativa expandiu-se a partir das iniciativas de democratização de acesso à Educação, em resposta às demandas por uma avaliação que valorizasse os estudantes e suas aprendizagens e, que também promovesse a inclusão. Dessa

maneira, as práticas formativas começaram a adentrar as escolas; entretanto, “na Educação escolar brasileira ainda se encontram fortes traços da avaliação classificatória, seletiva e excludente. Ainda se avalia para dar nota e para aprovar ou reprovar” os educandos (VILLAS BOAS, 2013, p. 34). Nesse sentido, a avaliação classificatória é considerada como uma das manifestações da avaliação somativa na escola.

Vários estudiosos brasileiros têm defendido a substituição do paradigma tradicional de avaliação - com foco na aprovação e reprovação -, pelo paradigma da avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, integradora, democrática e participativa. Villas Boas (2012, p. 35) entende que “todas essas designações fazem parte do que se entende por avaliação formativa”.

Para Hadji (2001) a avaliação formativa constitui uma referência ideal e corresponde a uma utopia promissora. Segundo esse autor, a avaliação para ser considerada formativa deve apresentar três características fundamentais, a saber: a primeira é informativa, ou seja, informa sobre o que o estudante aprendeu, o que ainda não aprendeu e como está aprendendo, para que o professor possa informar e orientar o seu trabalho em favor das aprendizagens.

A segunda característica é informativa para os dois atores do processo – o estudante e o professor. Desse modo, “o professor que será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação a partir disso” e o estudante saberá onde está, mas também “poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros” (HADJI, 2001, p. 20).

A terceira e mais importante característica da avaliação formativa trata-se da regulação que também é voltada para o professor e para o estudante. Por isso, de fato, as modificações, caso sejam necessárias, devem ser feitas para melhorar o desempenho do estudante, “[...] portanto, tanto a ação de ensino do professor quanto a atividade de aprendizagem do aluno são escolhidas em função da análise da situação, tornada possível pela avaliação formativa” (HADJI, 2001, p. 21).

Dessa maneira, a avaliação formativa consubstancia-se no envolvimento do educador e dos estudantes no processo de desenvolvimento das aprendizagens, considerando o avanço e a tomada de decisões para a melhor articulação entre a continuidade da ação pedagógica e, assim, contribuindo para a evolução do estudante. A avaliação formativa é, antes de tudo, uma avaliação contínua (HADJI, 2001, p. 21).

Nessa mesma perspectiva, Villas Boas (2006) considera que a avaliação formativa viabiliza que os educadores acompanhem de maneira frequente e interativa, o progresso dos educandos de modo a “[...] identificar o que eles aprenderam e o que ainda não aprenderam, para que venham a aprender e para que reorganizem o trabalho pedagógico” (VILLAS BOAS,

2006, p. 78). Ademais, esse tipo de avaliação requer que sejam consideradas as diferenças entre os estudantes, de modo que o trabalho atenda às necessidades de cada um e, com isso, seja dado um tratamento adequado aos seus resultados. Por isso, leva-se em conta não apenas os critérios de avaliação, mas também o estudante é referência.

Desse modo, a avaliação formativa opõe-se à avaliação somativa e distingue-se da avaliação diagnóstica. A primeira requer profunda mudança de atitude, leva em consideração em que ponto a criança se encontra em seu processo de aprendizagem, em termos de conteúdos e de habilidades, ou seja, toma como referência a criança, isto é, analisa o “[...] esforço despendido, o contexto particular do seu trabalho e o progresso alcançado ao longo do tempo. Conseqüentemente, o julgamento da sua produção e o *feedback* que lhe será oferecido levarão em conta o aluno e não apenas os critérios de avaliação” (VILLAS BOAS, p. 31 - 32).

A diferença fundamental entre a avaliação somativa e a formativa, segundo Villas Boas (2012, p. 210), está nos propósitos de cada uma, ou seja, seus objetivos são diferentes. Para a referida autora, “[...] a avaliação formativa existe para promover as aprendizagens”, por isso, destaca que a “[...] avaliação formativa visa à aprendizagem do estudante e do professor e ao desenvolvimento da escola” (VILLAS BOAS, 2012, p. 412). A avaliação formativa é um processo planejado e construído pelo educador com as crianças; sendo assim, considera-se que “[...] é a intenção do avaliador que torna a avaliação formativa” (HADJI, 2001, p. 20). O professor e as crianças compartilham o processo de ensino-aprendizagem e avaliação.

Villas Boas (2012) destaca a argumentação de Stiggins (1999) com relação a estabelecer conexão entre avaliação e o sucesso escolar dos estudantes; considerando que é requisito para a promoção da avaliação formativa que os estudantes se envolvam com a avaliação escolar; com o registro dos resultados e com o processo de comunicação. Esse envolvimento dos estudantes com a avaliação é requisito indispensável para que o professor e os alunos se tornem parceiros. Dessa forma, os alunos devem participar da formulação dos critérios de avaliação para, compreenderem onde está a centralidade da aprendizagem e o que se espera deles.

[...] Esse envolvimento é feito considerando-se a idade e o nível de desenvolvimento dos alunos. Desde pequenos eles podem e devem começar a participar das atividades avaliativas, criando-se, assim, a cultura da avaliação desvinculada de nota e de promoção/reprovação e articulada à ideia de que todos são capazes de aprender (VILLAS BOAS, 2012, p. 32).

Com relação ao envolvimento dos estudantes no registro dos resultados há possibilidade de acompanhar seu desempenho por meio da autoavaliação, ou seja, o envolvimento do aprendiz serve como um espelho no qual o estudante poderá perceber o seu crescimento e, assim construir, sua autoconfiança.

Villas Boas (2012, p. 406) ressalta que a avaliação formativa não retira a responsabilidade do educador, nem o rigor e a seriedade da avaliação; “[...] pelo contrário, o estudante passa a ser corresponsável pela organização, pelo desenvolvimento e pela avaliação do trabalho” (VILLAS BOAS, 2012, p. 412).

Já o envolvimento no processo de comunicação possibilita que os estudantes compartilhem informações acerca do seu desenvolvimento. Desse modo, a promoção de encontros ou a criação de momentos em que possam buscar caminhos de aprender e demonstrar o que e como aprenderam são fundamentais para que os estudantes assumam responsabilidade e se motivem para o desenvolvimento de um trabalho mais significativo.

Nesse contexto, Villas Boas (2012) apresenta a avaliação formativa como a que promove o desenvolvimento não só do estudante, mas de todas as pessoas envolvidas e de todas as dimensões do trabalho na escola em que se realiza o trabalho pedagógico e não apenas no processo de ensino e aprendizagem em si. Desse fato é que advém a necessidade da ampliação do conceito de avaliação formativa;

[...] segundo essa perspectiva, abandona-se a avaliação unilateral (pela qual somente o aluno é avaliado e apenas pelo professor), classificatória, punitiva e excludente, porque a avaliação pretendida compromete-se com a aprendizagem e o sucesso de todos os alunos (VILLAS BOAS, 2012, p. 35).

Portanto, todos na escola participam desse momento de aprendizagem e de desenvolvimento e todos os envolvidos ajudam a identificar os aspectos que necessitam de melhoria no trabalho pedagógico, bem como participam da construção dessas melhorias.

2.3 Avaliação formativa: tessitura de uma avaliação com os estudantes

Neste tópico, abordamos princípios, objetivos e contribuições de uma avaliação para as aprendizagens das/com as crianças. Desse modo, entendemos que a “[...] avaliação na escola não pode ser compreendida como algo à parte, isolado, já que tem subjacente uma concepção de Educação e uma estratégia pedagógica” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 18); a avaliação formativa estrutura-se em uma lógica inclusiva, dialógica, participativa e responsável com todos na escola.

Na visão de Hoffmann (2018, p. 110), alcançamos avanços importantes em relação à avaliação nos últimos anos, inclusive no tocante as determinações legais, todavia, as instituições ainda carecem de uma “[...] construção de concepções claras e seguras, de uma prática avaliativa de natureza própria e realmente voltada à Educação das crianças.

Segundo Fernandes e Freitas (2007) essa perspectiva de

[...] avaliação parte do princípio de que todas as pessoas são capazes de aprender e de que as ações educativas, as estratégias de ensino, os conteúdos das disciplinas devem ser planejados a partir dessas infinitas possibilidades de aprender dos estudantes (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 20).

Assim, confirmamos que a avaliação formativa representa avanços com relação à avaliação classificatória. Conforme mencionamos anteriormente, a concepção classificatória de avaliação, de controle e julgamento ainda se encontra vigente em nossas escolas e na sociedade. Tal prática avaliativa está ligada à atribuição de notas e se vale quase exclusivamente de provas, o que pode resultar em posturas discriminatórias, comparativas e excludentes, não favorecendo a participação e aprendizagem dos estudantes.

Em oposição a essa concepção, Villas Boas (2012, 2013, 2019, 2022), Fernandes (2009), Hadji (2001), Hoffmann (2018a, 2018b), Lopes e Silva (2012) e Luckesi (2005, 2006, 2011) apontam a perspectiva da avaliação formativa.

A avaliação formativa destaca-se pelo compromisso com a aprendizagem e com o sucesso de todos os estudantes, e todos participam de um ambiente de aprendizagem e de desenvolvimento. Nesse sentido, Lopes e Silva (2012) apontam como os principais objetivos dessa avaliação: a avaliação para a aprendizagem e a avaliação como aprendizagem.

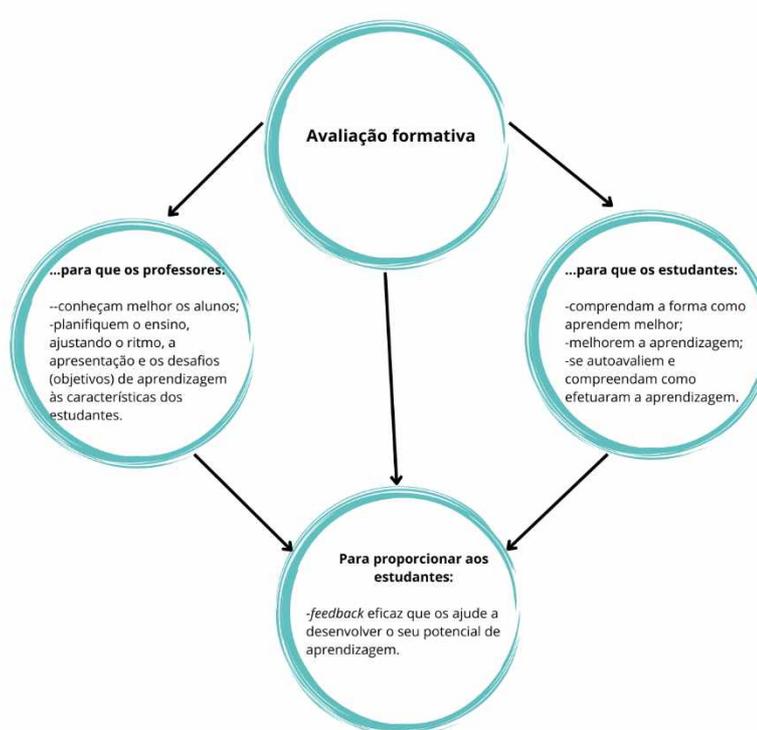
Segundo Lopes e Silva (2012), a avaliação para a aprendizagem tem como base a ideia de que os estudantes aprendem mais quando compreendam os objetivos pretendidos para a sua aprendizagem. Desse modo, os professores averiguam o conhecimento dos estudantes, as suas percepções, concepções e possíveis falhas na aprendizagem. Os autores consideram que a avaliação para a aprendizagem “[...] incentiva a participação ativa dos alunos na sua aprendizagem” e ainda “[...] promove a confiança e a autoestima dos alunos através da melhoria da compreensão da forma como aprendem” (LOPES; SILVA, 2012, p. 4 - 5). Já a avaliação como aprendizagem destaca o papel do estudante no processo de aprendizagem e “[...] enfatiza a responsabilidade dos alunos em relação à aprendizagem e à avaliação, envolvendo-os em processos de auto e de heteroavaliação”.

Nessa perspectiva, os autores destacam que a avaliação para e como aprendizagem “[...] deve ser parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e fonte de *feedback*

interativo, permitindo aos alunos repensar a sua aprendizagem, ajustá-la e reaprender” (LOPES; SILVA, 2012, p. 5).

Portanto, o poder da avaliação formativa é duplo e envolve dois componentes fundamentais: a avaliação para a aprendizagem e avaliação como aprendizagem. Conforme podemos acompanhar na Figura 2 a seguir.

Figura 2 Avaliação formativa



Fonte: Lopes; Silva (2012, p. 5, com adaptação).

Assim, “[...] a avaliação formativa é a que engloba todas as atividades desenvolvidas pelos professores e seus alunos, com o intuito de fornecer informações a serem usadas como *feedback* para reorganizar o trabalho pedagógico” (VILLAS BOAS, 2013, p. 39). Essa avaliação “[...] não se resume aos aspectos comportamentais e de valores morais situados nas definições dos professores unicamente. Ela [...] é, antes de tudo, uma avaliação contínua” (VILLAS BOAS, 2018, p. 2759). Por isso, essa autora destaca ser necessário garantir alguns princípios para que a avaliação formativa ocorra. São eles: promover as aprendizagens dos estudantes; considerar o processo educativo; oportunizar aos estudantes o desenvolvimento de um caminho de aprendizagem e se corresponsabilizar por ele; envolver os professores com o processo, com o planejamento e direcionar propostas que promovam as aprendizagens; ser

realizada tanto por professores quanto pelos estudantes; fornecer *feedback* aos professores e estudantes, e assim promover ajustes necessários no processo educativo (VILLAS BOAS, 2018).

Fernandes e Freitas (2007, p. 30) consideram que a avaliação formativa “[...] orienta os estudantes para a realização de seus trabalhos e de suas aprendizagens, ajudando-os a localizar suas dificuldades e suas potencialidades, redirecionando-os em seus percursos”. Outro aspecto relevante diz respeito à construção da autonomia por parte do estudante, à medida que lhe é solicitado um papel ativo em seu processo de aprender. Desse modo, a autoavaliação torna-se uma ferramenta importante, por proporcionar maior responsabilidade aos estudantes acerca do processo de aprendizagem e de autonomia. Apesar de sua importância, na prática, a autoavaliação ainda se encontra pouco presente nas escolas.

Na perspectiva da avaliação formativa, o professor “[...] não está preocupado no dia-a-dia em atribuir notas aos estudantes, mas em observar e registrar seus percursos durante as aulas, a fim de analisar as possibilidades de aprendizagem de cada um e do grupo como um todo” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 30). Dessa maneira, compreendemos ser necessário buscar maneiras de se comunicar e analisar o processo vivido entre os estudantes e professores.

[...] Em se tratando da avaliação, o processo comunicacional tem o caráter de relação expresso pela confluência de expectativas que levam ao desenvolvimento dos sujeitos, por ser constituído nos momentos de relação, interação, intervenção e mediação entre professor e estudantes intencionados a construir conhecimentos, seja por instrumentos específicos, seja pelo diálogo entre eles (VILLAS BOAS, 2018, p. 656)

Nesse sentido, “[...] se, por intermédio da avaliação, temos a possibilidade de revelar os processos de aprendizagem e de anunciá-los, é por meio da comunicação que o fazemos, via instrumentos e procedimentos (VILLAS BOAS, 2018, p. 662). Assim sendo, torna-se relevante que o professor encontre formas de documentar a história de ensino-aprendizagem ao longo do processo, com o propósito de acompanhar os avanços e recuos dos estudantes, bem como traçar estratégias de ação adequada para cada estudante. Nas palavras de Villas Boas (2018),

[...] a avaliação formativa é um processo planejado. Dele fazem parte a postura do professor diante do trabalho pedagógico e do estudante, assim como procedimentos/instrumentos variados. Sendo um processo, não está pronto, é construído pelo professor e por seus alunos (VILLAS BOAS, 2018, p. 452).

Para a autora, alguns procedimentos potencializam as práticas de avaliação formativa, a saber: a avaliação por pares; provas; portfólio; registros reflexivos; seminários; pesquisas e autoavaliação. No caso do trabalho com as crianças, especialmente na Educação Infantil, esses instrumentos e procedimentos tornam-se ainda mais centrais. Na avaliação com crianças pequenas, o fazer com elas é fundamental, pois estão em fase de aprendizado sobre si mesmas e sobre as relações sociais na escola e fora dela.

O portfólio é considerado um procedimento de avaliação que cumpre a função de ser também um registro (FERNANDES; FREITAS, 2007; VILLAS BOAS, 2012). Além disso, propicia a memória dos processos de ensino e de aprendizagem para os estudantes e com os estudantes, os professores e as famílias. Nesse sentido, o portfólio pode constituir uma coleção de produções, que evidenciam o processo de aprendizagem realizado, pois os estudantes têm a oportunidade de registrar de modo contínuo, suas experiências.

Segundo Villas Boas (2018) é fundamental que os estudantes apreendam e incorporem alguns princípios no processo de elaboração do portfólio; nesse processo destaca a importância da reflexão, da criatividade, da autoavaliação, da parceria entre professor e estudantes e da autonomia.

Diante desse contexto, o que dizem os documentos legais com relação à avaliação das crianças? Essa discussão se torna necessária, pelo fato de tentar compreender melhor as possibilidades as práticas avaliativas com as crianças, para isso recorreremos a LDB (Lei n.º 9394/96), às DCNEI e à BNCC.

Na atual LDB, a avaliação está contemplada nos incisos V, VI e VII do art. 24. Dessa maneira, a avaliação aparece como “[...] 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”. Com isso, podemos reforçar que a avaliação se pauta nos aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos, definição que direciona para a avaliação formativa.

Ainda segundo a referida lei, em seu artigo 31, a avaliação da criança na Educação Infantil far-se-á mediante o acompanhamento e o registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental (BRASIL, 1996, s/p.). Desse modo, a avaliação na Educação Infantil não deve ter como objetivo reprovar ou aprovar a criança.

Nesse sentido, avaliar é acompanhar o desenvolvimento das crianças, analisar as práticas de cuidado e Educação que estão sendo adotadas. Ressalta-se, com isso, a importância no processo de formação do indivíduo e a necessidade de que o ambiente das

instituições educativas seja um espaço intencionalmente pedagógico, no qual as especificidades das crianças sejam respeitadas.

Para Barbosa (2008), esse posicionamento legal abriu espaço para a criação de novos caminhos destinados a pensar a avaliação das crianças. Estava lançado, então, o desafio de: elaborar uma avaliação apropriada, autêntica, significativa e dinâmica, baseada no contexto do grupo de crianças e na experiência real de cada criança em particular. Redimensionam-se assim, a ética e a responsabilidade social do professor com o ensinar e o aprender.

Nas DCNEI, encontram-se princípios, fundamentos e procedimentos que deverão orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação dos trabalhos realizados nas instituições de Educação Infantil. Desse modo, novamente é ressaltado o fato de que a avaliação na Educação Infantil não deve servir para a retenção das crianças nessa etapa da Educação Básica. É importante observar a referência das DCNEI à necessidade da observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e das interações das crianças no cotidiano. Sem dúvida, para realizar esse tipo de observação, os professores devem possuir uma série de conhecimentos que lhes garantam saber o que observar, como observar e, especialmente, o que fazer com o que se constatou por meio da observação.

Outro aspecto importante a ser ressaltado nas DCNEI diz respeito à necessidade de produzir múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.). Dessa maneira, a avaliação a ser realizada nessa etapa será feita com auxílio de dois instrumentos: acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de retenção ou promoção.

De acordo com Barbosa (2008), os procedimentos que utilizamos para avaliar os estudantes em sala de aula revelam as concepções sobre a aprendizagem, sobre a infância e sobre a Educação. Nesse sentido, muitas modificações curriculares têm-se apresentado na Educação Infantil e, conseqüentemente, nosso entendimento do que seja avaliar nessa etapa de ensino também se transformou.

A BNCC considera que na organização de currículos e as propostas de ensino precisam considerar o seguinte:

[...] 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).

Com relação à Educação Infantil, esse documento destaca que o professor tem como parte de seu trabalho “[...] refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o

conjunto de práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2017, p. 39). Ademais, também considera-se que

[...] É preciso acompanhar tanto as práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (BRASIL, 2017, p. 39).

Em síntese, Fernandes; Freitas (2007, p. 34) consideram os seguintes aspectos de uma prática de avaliação formativa, a saber: a utilização de instrumentos de avaliação diferenciados; autoavaliação que leve a uma autorreflexão e maior responsabilidade do estudante sobre sua própria aprendizagem, retirando das mãos do professor tal responsabilidade; utilização de diferentes formas de registro da aprendizagem dos estudantes; uma forte concepção de que se avalia, especialmente para dar continuidade à aprendizagem dos estudantes e crianças e não para medir ou dar notas. Por isso consideramos que,

[...] É formativa toda a avaliação que ajuda o aluno a aprender a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo. Importa, claro, saber como a avaliação formativa ajuda o aluno a aprender, ela retroage sobre os processos de aprendizagem. A avaliação formativa define por seus efeitos de regulação dos processos de aprendizagem. Dos efeitos buscar-se-á a intervenção que os produz e, antes ainda, as observações que orientam essa intervenção (PERRENOUD, 1999 p. 10).

No próximo capítulo, apresentamos a tessitura metodológica adotada na presente pesquisa, de modo a apresentar o caminho percorrido, os procedimentos e as ferramentas utilizadas na análise dos dados.



3. TESSITURA METODOLÓGICA

Os caminhos que percorremos não seguem traçados lineares. Cada trecho, cada curva nos reserva uma surpresa. Uma mata fechada e sombria pode abrir-se a um ensolarado campo de girassóis. O inesperado é uma das magias do caminho (HOFFMANN, 2001, p.58).

3 TESSITURA METODOLÓGICA

Apresentam-se neste capítulo, os aspectos referentes aos procedimentos teórico-metodológicos adotados na presente investigação, de modo a explicitar como foram construídas as respostas às perguntas da pesquisa. Ele está organizado de maneira a apresentar o caminho percorrido, os procedimentos e as ferramentas utilizadas na análise dos dados, tendo em vista que a explicitação da escolha relativa aos caminhos da pesquisa nos possibilita uma aproximação mais coerente com o tema e, assim, analisar a sua aproximação ou distanciamento.

3.1 Fios teóricos

Como sujeitos inconclusos que somos, estamos sempre a aprender. Esse processo inconcluso nos impulsiona a buscar outras possibilidades de aprendizagens. Além disso, nos oportuniza avaliar o mundo que nos circunda e indagar qual é o nosso propósito de aprendizagem; pois “[...] a consciência do inacabamento o insere [o processo de avaliar e a nós também] num permanente movimento de busca a que se junta, necessariamente, a capacidade de intervenção no mundo” (FREIRE, 2014, p. 138, acréscimos nossos). Dessa maneira, conhecer a realidade e indagar-se sobre o vivido é uma tarefa complexa, mas geradora de novos saberes e questionamentos; portanto,

[...] seria uma contradição se, inconcluso e consciente da inconclusão, o ser humano, histórico, não se tornasse um ser de busca. Aí radicam, de um lado, a sua educabilidade, de outro, a esperança como estado de espírito que lhe é natural. Toda procura gera a esperança de achar e ninguém é esperançoso por teimosia. É por isso que a Educação é permanente [...]. Uma das coisas mais significativas de que nos tornamos capazes mulheres e homens ao longo da longa história que, feita por nós, a nós nos faz e refaz, é a possibilidade que temos de reinventar o mundo e não apenas repeti-lo, ou reproduzi-lo (FREIRE, 2014, p. 139 - 140).

Nesse sentido, “[...] quem pesquisa procura descrever, compreender ou explicar alguma coisa” (GATTI, 2010, p. 10); todavia, o ato de pesquisar envolve certas características específicas e, por isso, o entendimento de que o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento situado, ligado aos critérios de escolha e à interpretação de dados. Portanto, a pesquisa é “[...] um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 155).

Para realizar uma pesquisa sobre um determinado tema, consideramos importante a busca de outras pesquisas e estudos já produzidos anteriormente. Nesse sentido, Alves (1992, p. 54) afirma que “[...] a produção do conhecimento [...] é uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando, contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema”. Nas palavras dessa autora temos que:

[...] A proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas (ALVES, 1992, p. 54).

Desse modo, a busca por estudos e por pesquisas relacionadas ao objeto de estudo aqui investigado nos permitiram identificar questões relevantes e selecionar dados significativos para a construção de respostas para o problema a ser investigado e, assim, alcançar uma melhor delimitação do objeto de estudo e da construção da pesquisa. Destarte, a familiaridade com a literatura produzida na área oportuniza ao pesquisador selecionar adequadamente as pesquisas que serão utilizadas, para efeito de comparação, na discussão dos resultados por ele obtidos: uma vez que “[...] a validade da pesquisa repousa, em grande parte, sobre a maneira rigorosa como vamos tratar o material levantado” (ZANTEN, 2004, p. 35).

A presente pesquisa fundamenta-se na Epistemologia Qualitativa, para realizar uma pesquisa bibliográfica. Nessa perspectiva, para a fundamentação metodológica, observamos conceitos da Epistemologia Qualitativa de González Rey (2017, p. 6), na qual o “[...] conhecimento é uma construção, uma produção humana, e não algo que está pronto para conhecer uma realidade ordenada de acordo com categorias universais do conhecimento”. Considera-se a pesquisa qualitativa como “[...] um processo de construção altamente dinâmico, no qual as hipóteses do pesquisador estão associadas a um modelo teórico que mantém uma constante tensão como o momento empírico, e cuja legitimidade está na capacidade do modelo” como também na ampliação e aprofundamento do conhecimento para compreender a realidade estudada (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 12).

A pesquisa do tipo bibliográfica possibilita ao pesquisador ter acesso aos principais trabalhos realizados, revestidos de importância e, assim, fornecer dados atuais e relevantes sobre o tema; pois coloca o pesquisador em contato direto com informações sobre um determinado objeto de estudo. Sendo assim, “[...] não é mera repetição do que foi dito ou

escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 183).

Dessa maneira,

[...] a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

A pesquisa bibliográfica apresenta algumas etapas específicas a serem realizadas, tais como, a identificação, a localização e a compilação das informações. Nesse sentido, Almeida Júnior (2009) argumenta que esta última etapa está associada à documentação. E por isso, destaca que,

[...] documentar não é sinônimo de acumular textos e recortes só porque são simpáticos. Não é o caso também de armazenar, sem critério, tudo o que cai nas mãos. Documentar é organizar o material que tem importância significativa para a pesquisa que se realiza. E essa importância está relacionada com o objetivo primeiro de seu estudo (ALMEIDA JÚNIOR, 2009, p. 111).

Essa modalidade de pesquisa possui duas especificidades, a saber, a utilização de fontes primárias e de fontes secundárias. Segundo Fachin (2006), a primeira é constituída pela bibliografia que propicia o embasamento teórico do assunto pesquisado, ou seja, é a bibliografia básica. A segunda compreende a bibliografia complementar, ou seja, aquela que serve de apoio para o assunto estudando.

Assim sendo, a organização do material para a pesquisa segundo as fontes passa pelo atendimento de algumas etapas, conforme destaca Gil (2002), isto é, identificação das fontes, realização da leitura exploratória e detalhada das pesquisas relacionadas com as temáticas de interesse, captação das informações sobre o campo de investigação, fichamento das pesquisas selecionadas, análise da consistência das informações e sistematização das ideias e apontamentos das concepções.

A opção pela pesquisa bibliográfica se deve à possibilidade de recolher informações e conhecimentos prévios acerca das fontes secundárias e, com isso, analisar as concepções de crianças, de infâncias e de avaliação presentes nas pesquisas produzidas pelos componentes do Gepae/UFU, pois esses estudos nos possibilitam ter uma visão geral do que tem sido “[...] produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das

pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 41).

Assim, apresentamos a seguir a caracterização do Gepae/UFU e um mapeamento da seleção dos estudos realizados nesse Grupo, para verificar de que forma as crianças, as infâncias e a avaliação têm sido contempladas pela produção do Grupo e quais são as referências construídas nesses trabalhos no tocante aos temas de interesse da presente pesquisa.

3.2 Gepae/UFU: o lugar da pesquisa

Para continuar a investigação, é preciso puxar alguns fios na história do Gepae/UFU. Com isso, surge um tecido entrelaçado de fios, de cores e de texturas, que nos ajuda a compreender as tramas desse Grupo. Um desses fios se refere à constituição do Gepae/UFU e outro trata da nossa participação no Grupo. Desse modo, apresentamos, a seguir, a caracterização do Gepae/UFU: seu surgimento, as dinâmicas dos encontros, o trabalho coletivo, suas produções, as conquistas, os desafios enfrentados no Grupo e a nossa participação; mas, antes, destacamos algumas questões que nos mobilizaram a buscar o significado do que é um grupo de pesquisa; suas características e como um grupo de pesquisas pode contribuir para a sociedade.

Dessa maneira, iniciamos a busca no glossário do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil²⁰ (DGP), vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na plataforma Lattes que definiu o conceito de grupo de pesquisa como

[...] conjunto de indivíduos organizados hierarquicamente em torno de uma ou, eventualmente, duas lideranças:

cujo fundamento organizador dessa hierarquia é a experiência, o destaque e a liderança no terreno científico ou tecnológico;

no qual existe envolvimento profissional e permanente com a atividade de pesquisa;

²⁰ O Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil constitui-se no inventário dos grupos de pesquisa científica e tecnológica em atividade no País. As informações nele contidas dizem respeito aos recursos humanos constituintes dos grupos (pesquisadores, estudantes e técnicos), às linhas de pesquisa em andamento, às especialidades do conhecimento, aos setores de aplicação envolvidos, à produção científica, tecnológica e artística e às parcerias estabelecidas entre os grupos e as instituições, sobretudo com as empresas do setor produtivo. Com isso, é capaz de descrever os limites e o perfil geral da atividade científico-tecnológica no Brasil. Os grupos de pesquisa inventariados estão localizados, principalmente, em universidades, instituições de ensino superior com cursos de pós-graduação *stricto sensu*, institutos de pesquisa científica e institutos tecnológicos. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/o-que-e/>. Acesso em: 27 de out. 2021.

cujo trabalho se organiza em torno de linhas comuns de pesquisa que subordinam-se ao grupo (e não ao contrário);

e que, em algum grau, compartilha instalações e equipamentos. (DGP/CNPq, 2021).

A partir dessa definição, recorreremos a Severino (2007) com relação à tríplice dimensão que a pesquisa assume na universidade. Para esse autor, a pesquisa apresenta, de um lado, a dimensão epistemológica, que é a perspectiva do conhecimento: “[...] só se conhece construindo o saber, ou seja, praticando a significação dos objetos” (SEVERINO, 2007, p. 26). Do outro lado, tem-se uma dimensão pedagógica, “[...] a perspectiva decorrente de sua relação com a aprendizagem. Ela é mediação necessária e eficaz para o processo de ensino/aprendizagem. Só se aprende e só se ensina pela efetiva prática da pesquisa” (SEVERINO, 2007, p. 26). Mas ela também tem uma dimensão social: a perspectiva da extensão.

Para Severino (2007, p. 33) as funções da universidade - ensino, pesquisa e extensão - se articulam intrinsecamente e mutuamente, ou seja, “[...] cada uma destas funções só se legitima pela vinculação direta às outras duas, e as três são igualmente substantivas e relevantes”. Nessa perspectiva tem-se um compromisso ético-político-social com a produção de conhecimentos socialmente relevantes.

Desse modo, Severino (2007, p. 34) destaca que “[...] a pesquisa é fundamental, uma vez que é através dela que podemos gerar o conhecimento, a ser necessariamente entendido como construção dos objetos de que se precisa apropriar humanamente”. Assim, a extensão se relaciona à pesquisa, uma vez que a produção de conhecimento “[...] deve ter como referência objetiva os problemas reais e concretos que tenham a ver com a vida da sociedade [...]” (SEVERINO, 2007, p. 33). Com isso, tem-se a garantia de que a pesquisa não seja desinteressada ou neutra.

Todo esse conhecimento produzido precisa ser disseminado e repassado, colocado em condições de universalização; “[...] a pesquisa é fundamental no processo de extensão dos produtos do conhecimento à sociedade [...]” (SEVERINO, 2007, p. 34). Nessa perspectiva, os compromissos éticos da Educação, dos educadores e das universidades se afirmam nos contextos das colocações sobre a natureza do conhecimento e da práxis cultural.

[...] Compromissos que se acirram nas coordenadas histórico-sociais em que nos encontramos. Isto porque as forças de dominação, de degradação, de opressão e de alienação se consolidaram nas estruturas sociais, econômicas e culturais. As condições de trabalho são ainda degradantes, as relações de poder muito opressivas e a vivência cultural precária e alienante. E a

distribuição dos bens naturais, dos bens políticos e dos bens simbólicos é muito desigual (SEVERINO, 2007, p. 33).

Desse modo, Severino (2007) aponta que

[...] a Educação pode ser mesmo conceituada como processo mediante o qual o conhecimento se produz, se reproduz, se conserva, se sistematiza, se organiza, se transmite e se universaliza, disseminando seus resultados no seio da sociedade (SEVERINO, 2007, p. 23).

Sendo assim, compreendemos que o grupo de pesquisa se constitui como locus importante para construir e sistematizar conhecimentos, bem como questioná-los e ressignificá-los, quanto disseminar os resultados para a sociedade.

Entretanto, inúmeros desafios afetam e limitam o desenvolvimento, a abrangência e a relevância das pesquisas em Educação, por exemplo, a desvalorização da ciência, a escassez de recursos, as condições e sobrecarga de trabalho dos pesquisadores, a infraestrutura deficitária, a baixa divulgação e apropriação dos conhecimentos produzidos, a valorização excessiva da produtividade (publicações) em detrimento a qualidade das investigações e outros.

Cabe ressaltar que diversos entraves se devem à ausência de uma agenda política voltada para o incentivo à pesquisa no Brasil. Desse modo, podemos acompanhar recentemente no contexto brasileiro que, além de baixos investimentos, também tivemos cortes significativos no desenvolvimento de pesquisas; o que agravou ainda mais a situação. Sendo assim, consideramos que o grupo de pesquisa é constituído também pelas lutas, pelas resistências e pelo trabalho coletivo.

Para Freire (2019, p. 103) grupo “[...] é o resultado da dialética entre a história do grupo (movimento horizontal) e a história dos indivíduos com seus mundos internos, suas projeções e transferências (movimento vertical), no suceder da história da sociedade em que estão inseridos”. Nesse sentido, destacamos, a seguir, o entrelaçar dos fios junto ao Gepae/UFU com a nossa participação no grupo.

Iniciamos a nossa participação no Gepae/UFU em 2019, mais especificamente no dia 25 de maio, pela mediação da professora Clarice, que já participava desse Grupo. Dessa maneira, tivemos a nossa adesão ao *WhatsApp* do Gepae/UFU. A professora Olenir e demais participantes acolheram-nos com alegria, com entusiasmo e com um convite para participar do próximo encontro do Grupo. Logo percebemos que o Gepae/UFU apresentava algumas marcas especiais; foi perceptível o afeto e cuidado para com a nossa chegada no Grupo. Isso nos motivou ainda mais a conhecer e comparecer no encontro.

Em junho de 2019, tivemos a oportunidade de participar, pela primeira vez, do encontro do Gepae/UFU realizado no Campus Santa Mônica na UFU. O Grupo recebeu-nos com um delicioso café coletivo, além disso, os participantes tinham preparado uma surpresa para a professora Olenir, em comemoração ao seu aniversário. Naquele momento, realizamos nossa apresentação pessoal e mencionamos o interesse em pesquisar a temática da avaliação. O Grupo também apresentou os projetos desenvolvidos, inclusive, a coleção dos *Cadernos Temáticos*. Foi um encontro marcante, que nos sensibilizou e instigou a pensar mais sobre a avaliação. Iniciamos, naquele momento, a constituição de novos vínculos, estudos e desafios.

Para Freire (2019, p. 72, grifo da autora) “[...] aprendemos porque damos significados à realidade, porque buscamos, desejamos desvelar o *porquê* do que não conhecemos. Toda busca de saber nasce de uma inquietação, da falta que emana da prática”. Assim, na busca por conhecimentos sobre a avaliação com as crianças, iniciamos o nosso encontro com o Gepae/UFU.

Fotografia 1 Primeiro encontro com o Gepae/UFU realizado em junho de 2019, no campus Santa Mônica/UFU, de qual participei



Descrição: fotografia 1 da esquerda para a direita - Eu, Natália, Adriana, Janine, Tiago, Olenir, Elisa, Renata, Poliana e Rafael.

Fonte: Arquivo do Gepae/UFU (2019).

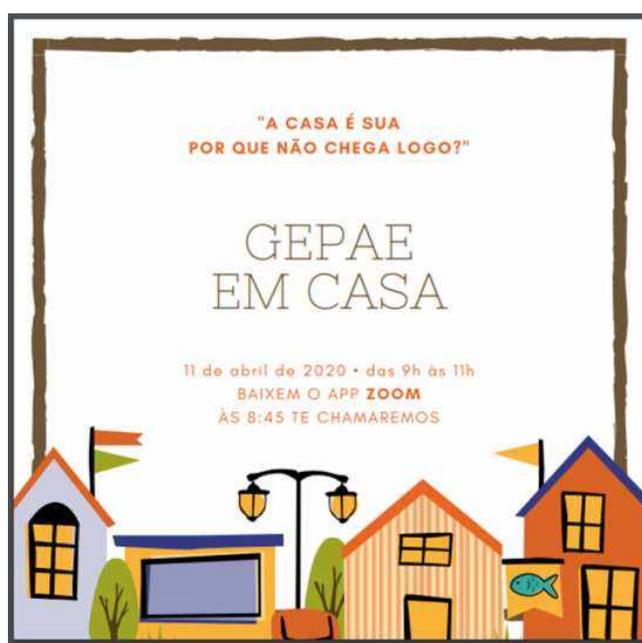
Ainda durante o segundo semestre de 2019, o Gepae/UFU realizou outros encontros, no entanto, não conseguimos participar deles, tendo em vista o trabalho docente na escola,

pois os encontros do Grupo ocorrem aos sábados e, às vezes, coincidem com os sábados letivos.

Em 2020, o Gepae/UFU continuou com os encontros presenciais no mês de fevereiro. E assim retomamos a nossa participação. Todavia, devido à pandemia causada pelo coronavírus, os encontros tiveram que ocorrer remotos, inicialmente pela plataforma *Zoom* e depois pelo *Google Meet*. Desse modo, durante os anos de 2020, 2021 e 2022 o Grupo realizou seus encontros mensais aos sábados no período da manhã, mas a distância. Com isso, o Grupo teve a participação de pessoas de diversas cidades e estados.

Cabe ressaltar que, durante esse tempo difícil da COVID-19, mais uma vez o Gepae/UFU se mostrou sensível e solidário ao caminhar dos participantes; em razão de a maioria das pessoas enfrentarem a doença, a perda de familiares e de amigos, as demandas diárias e a sobrecarga de trabalho com o ensino remoto. Desse modo, o Grupo retomou seus encontros em abril de 2020 com novos desafios. Conforme podemos acompanhar no registro escrito realizado pela participante Elizabete durante esse encontro; “pela primeira vez o nosso café da manhã não foi realizado cheio de abraços e carinho presenciais, mas foi cheio de muita atenção e alegria, por podermos participar juntos de tantas pessoas que não conseguiram se fazer presentes pela distância”.

Figura 3 Convite elaborado pela coordenação compartilhada do Gepae/UFU para o 2º encontro do Grupo, realizado em abril de 2020



Fonte: Arquivo do Gepae/UFU (2020).

E assim, o Grupo prosseguiu com a proposta de trabalho “A práxis como definidora dos estudos do Gepae/UFU”. Para isso, retomou o primeiro encontro do Gepae/UFU do ano de 2020, no qual os participantes destacaram a práxis como sendo um foco importante para os estudos do Grupo. Com isso, surgiu a possibilidade de compartilharmos no Gepae/UFU, a nossa práxis na Educação Infantil com as crianças.

Fotografia 2 Participantes no 2º encontro do Gepae/UFU, dinâmica realizada a partir do vídeo com a música “A nossa casa” da Maria Bethânia²¹



Fonte: Arquivo do Gepae/UFU (2020).

Foi um momento formativo que teve desdobramento em outros encontros do Grupo. Desse modo, durante o ano de 2020, os encontros tiveram como eixo para as discussões de estudos a práxis. Algumas questões foram realizadas a partir da nossa apresentação da práxis e da práxis do professor Tiago (professor na ESEBA).

²¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fTfv0UzlpNk> Acesso em: 27 de dez. de 2021. Dinâmica proposta no encontro: A coordenação compartilhada convidou os participantes a apreciarem o vídeo “A nossa casa – Maria Bethânia” e que respondessem em uma frase curta o que o vídeo suscitava em cada participante naquele momento. Depois da escrita os participantes fizeram uma *selfie* e enviaram no *WhatsApp* do grupo.

[...] Para provocar mudanças, a formação do docente deve basear-se em um processo criativo, flexível, gradativo e singular, que dê voz a seus atores e, em especial, desenvolva o sentimento de pertencimento e cultura de grupo, pois só há validade de saberes e fazeres a partir de similaridades e confrontos com as ideias [...] (PROENÇA, 2018, p. 23).

Todo esse movimento de estudos e de reflexões nos possibilitou conhecer um pouco mais sobre a avaliação formativa e a relevância de um grupo de estudo e pesquisa para nós, educadores, como espaço para repensar a prática pedagógica; pois “[...] constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade” (FREIRE, 1996, p. 77, grifo do autor).

Figura 4 Convite elaborado pela coordenação compartilhada para os participantes do Grupo e disponibilizado no *WhatsApp* e redes sociais do Grupo para o 3.º encontro do Gepae/UFU realizado em maio de 2020



Fonte: Arquivo do Gepae/UFU (2020).

Ainda durante o decorrer do ano de 2020, ocorreram outros encontros do Gepae/UFU, inclusive, a defesa de Mestrado por Peixoto (2020), com a dissertação “A avaliação escolar no processo educacional de crianças com deficiências na perspectiva de docentes do Ensino Fundamental”²² com orientação da Professora Olenir.

Mesmo com a pandemia, o Grupo continuou a mobilizar momentos para diálogos e discussões com relação à temática da avaliação, por exemplo, a Live “Educação em tempos de pandemia: a casa não é a escola” com o professor Dr. Luiz Carlos de Freitas da Unicamp e a Prof.^a Dr.^a Olenir Maria Mendes da UFU.

²² PEIXOTO, Janine Cecília Gonçalves. *A avaliação escolar no processo educacional de crianças com deficiências na perspectiva de docentes do Ensino Fundamental*. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/30120>. Acesso em: 31 de dez. 2021.

Figura 5 Cartaz de divulgação da Live “Educação em tempos de pandemia: a casa não é a escola”²³ promovida pelo Programa Virtual de Formação (PROVIFOR) da UFU



Fonte: Arquivo do Gepae/UFU (2020).

Devido à sobrecarga de trabalho com o ensino remoto e as demandas diárias dos participantes, houve a necessidade de suspender alguns encontros no segundo semestre do referido ano. Desse modo, o Grupo se mostrou novamente generoso e sensível a cada participante. Por isso, o Gepae/UFU decidiu pela suspensão dos encontros, das discussões e estudos naquele momento. Assim, “[...] cada grupo tem seu jeito de lidar, de viver o *tempo* de que dispõe. Cada grupo tem seu *ritmo* e sua *organização no tempo* e no *espaço* em que vive. O ritmo do grupo, o jeito de viver o tempo é constituído dos ritmos de cada participante” (FREIRE, 2019, p. 117, grifos da autora).

Os encontros do Gepae/UFU foram retomados em março de 2021, com os estudos e reflexões sobre a práxis. Para isso, a coordenação compartilhada retomou as discussões realizadas nos encontros anteriores, a partir de uma dinâmica representada pelas flores amarelas, manacá e jacarandá. Cabe destacar que, durante esse período de pandemia a coordenação do Grupo sugeriu a criação do “Gepae Afeto”²⁴. Esse movimento fortaleceu

²³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=57pyPJ0k18g> Acesso em: 27 de out. 2021.

²⁴ O “Gepae Afeto” se refere a uma coordenação compartilhada que se dispôs a acolher e cuidar das pessoas do grupo, como também desenvolver e apoiar ações voltadas para ajudar as pessoas que necessitam nesse momento difícil. Desse modo, essa coordenação se mobiliza a estar presente com os participantes nos momentos alegres, por exemplo, aniversariantes do mês, ou nos momentos tristes, de perda familiar ou de doença. Foi uma maneira que o grupo encontrou de se fortalecer diante da pandemia, do distanciamento social e assim demonstrar afeto, união e amor entre as pessoas.

ainda mais o Grupo e despertou-nos para a união, para a solidariedade e para a generosidade para com as pessoas.

Tendo em vista as discussões realizadas no ano anterior com relação às práxis compartilhadas por nós e pelo professor Tiago, o Grupo entendeu que naquele momento tínhamos a necessidade de compreender um pouco mais o conceito de práxis. Desse modo, a coordenação sugeriu à doutoranda Natália a possibilidade de compartilhar seus estudos realizados sobre a práxis, em sua tese a partir das contribuições teóricas do autor Adolfo Sánches Vázquez.

Acreditamos que esse momento viabilizou contribuições importantes que ajudaram o Grupo a refletir e compreender melhor o conceito de práxis. Por isso, tivemos a necessidade de continuar as discussões sobre a práxis.

Fotografia 3 Encontro dos participantes do Gepae/UFU realizado em junho de 2021, pela plataforma do Google Meet



Descrição: fotografia 3 da esquerda para a direita, de cima para baixo - Olenir, Natália, Fernanda, Denise, Leonardo, Christian, Tatiane, Marilene, Rafael, Clarice, Alessandra, Elizabete.

Fonte: Arquivo do Gepae/UFU (2021).

O Grupo também participou das defesas de duas teses; sendo uma no mês de fevereiro, com o título “A escola pública como direito para as classes populares: exclusão e inclusão nos processos de ensino, avaliação e aprendizagens em escolas municipais de Uberlândia/MG”²⁵

²⁵ CAMARGO, Claudia Rodrigues de. *A escola pública como direito para as classes populares: exclusão e inclusão nos processos de ensino, avaliação e aprendizagens em escolas municipais de Uberlândia-MG*

escrita por Camargo (2021), e a outra no mês de agosto, com o título “Docência no Ensino Superior: a colaboração como caminho para a reflexão sobre a práxis”²⁶ escrita por Carvalho (2021). Ambas as teses tiveram a orientação da professora Olenir.

Durante o encontro realizado no mês de setembro, os participantes do Gepae/UFU receberam um convite da professora Dra. Simone no Instituto Federal do Piauí (IFPI) Campus Uruçuí, coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional e Formação Docente (GREPAEFDOC); a professora Simone propôs ao Gepae/UFU a criação coletiva de um curso de extensão interinstitucional. Após consulta aos participantes do Gepae/UFU, o grupo acolheu a ideia do projeto. No entanto, devido aos compromissos já assumidos pelo grupo no ano de 2021, a coordenação sugeriu iniciar o projeto do curso de extensão no ano de 2022.

Ainda tivemos a participação do Gepae/UFU no Minicurso “Pedagogia da Esperança e Avaliação: diálogos possíveis” no III Fórum das Licenciaturas do IFPI Campus Uruçuí no mês de novembro. E, recentemente, o Gepae/UFU gravou seu primeiro episódio de podcast²⁷ coletivo em comemoração ao Centenário de Paulo Freire realizado pelo grupo Círculo de Estudos e Pesquisas Freireanos (CEPF) da UFU. Esse projeto teve como referência as obras de Paulo Freire.

Fotografia 4 Participantes do Gepae/UFU na gravação do 1º episódio “GEPAECAST – Um bate papo sobre avaliação educacional” na Tv Universitária no campus Santa Mônica/UFU

Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/31631>. Acesso em: 31 de dez. 2021.

²⁶ CARVALHO, Natália Luiza Silva. *Docência no ensino superior: a colaboração como caminho para a reflexão sobre a práxis*. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/32875>. Acesso em: 31 de dez. 2021.

²⁷ Primeiro episódio do GEPAECAST: Um bate papo sobre avaliação educacional. Em comemoração ao Centenário de Paulo Freire. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/3hdvwYZ4BQZ5p7cZAzcjGN?si=BF2KSPNsSd-Z7Epy7YsW7Q> Acesso em: 31 de dez. 2021.



Descrição: fotografia 4 da esquerda para a direita – Rafael, Adriana, Andrea, Olenir.

Fonte: Arquivo do Gepae/UFU (2021).

Figura 6 Convite elaborado pela coordenação compartilhada e disponibilizado no WhatsApp e redes sociais do Grupo, para o encontro dos participantes do Gepae/UFU com o CEPF/UFU realizado em dezembro de 2021



Fonte: Arquivo do Gepae/UFU (2021).

E assim, em dezembro de 2021 realizamos o último encontro do Gepae/UFU do ano. Foi um encontro especial, pois tivemos a divulgação do GEPACAST - Um bate papo sobre a avaliação educacional e o encontro com os participantes do CEPF/UFU, grupo coordenado pela Prof.^a Dr.^a Camila Lima Coimbra.

Fotografia 5 Encontro dos participantes do Gepae/UFU e do CEPF/UFU realizado em dezembro de 2021



Descrição: fotografia 5 da esquerda para a direita, de cima para baixo – Olenir, Clarice, Andrea, Sônia, Denise, Adriana, Lorryne, Rafael, Vinícius, Paulo, Eu, Gabriel, Camila.
Fonte: Arquivo do Gepae/UFU (2021).

No início de 2022 foram retomados os encontros com o Grupo com uma nova proposta de estudo, a leitura e o estudo do livro, “Avaliação das aprendizagens em livros: 1960 a 2020” de autoria da professora Benigna Villas Boas²⁸. E em março desse ano, Mendes (2022) defendeu a sua tese, “Aprender \Leftrightarrow avaliar \Leftrightarrow ensinar: (des)equilíbrios da práxis pedagógica nas aulas de química no Ensino Superior”²⁹.

Por todas as vivências desenvolvidas no Gepae/UFU, optamos por primeiramente iniciar pelas conexões construídas durante a nossa participação no Grupo desde o ano de 2019. Desde então compartilhamos diversos momentos de alegrias, desafios, descobertas, trocas e aprendizagens; que nos sensibilizaram a desejar e a esperar³⁰ um mundo melhor,

²⁸ VILLAS BOAS, Benigna M. de F. et. al. *Avaliação das aprendizagens em livros: 1960 a 2020*. Curitiba: CRV, 2022.

²⁹ Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/35064>. Acesso em: 25 de jul. 2022.

³⁰ Aqui nos referimos ao esperar de Paulo Freire; “[...] é preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperança é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não

mesmo diante de tempos tão difíceis. Com isso, destacamos que “[...] somos sujeitos porque desejamos, sonhamos, imaginamos e criamos na busca permanente da alegria, da esperança, do fortalecimento da liberdade, de uma sociedade mais justa, da felicidade a que todos temos direito” (FREIRE, 2019, p. 68).

E agora? Como desenrolar os fios da história do Gepae/UFU? Entre tantos momentos de idas e vindas, encontramos uma ponta do fio, o fio da meada... Agora é hora de puxar os fios da memória desse grupo.

O Gepae/UFU iniciou suas atividades no ano de 2000, a partir do interesse das estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia em estudar a avaliação da aprendizagem. Essas estudantes buscaram estabelecer diálogos com a professora que, naquele momento, estava em licença-maternidade. Os primeiros encontros ocorreram na residência dessa docente, a Prof.^a Dr.^a Olenir Maria Mendes, com o intuito de ampliar os estudos e transformar as práticas de avaliação.

Inicialmente, constituiu-se o Grupo de Estudos em Avaliação (GEA), composto por estudantes, docentes do curso de Pedagogia, professoras da rede pública estadual e municipal de ensino de Uberlândia e também da rede privada de ensino. A presença de docentes de escolas públicas motivou o Grupo a desenvolver atividades de extensão, o que permitiu aos seus integrantes compreender melhor a realidade escolar, os desafios e as dificuldades vivenciadas pelas professoras, bem como perspectivas para mudanças necessárias nas escolas.

[...] Desde o início, a nossa preocupação com as dificuldades nas aprendizagens das/os estudantes de escolas públicas, das classes populares tem-nos motivado a estudar, a pesquisar e a buscar possibilidades de construção de novas práticas, a partir de uma concepção de avaliação incluyente, formativa e que garanta as aprendizagens de todas e de todos na escola. Procuramos acentuar as perspectivas críticas de análise e de compreensão da realidade, no sentido de explicitar as lógicas que permeiam os espaços da sala de aula em interface com a escola e com a sociedade (MENDES et al., 2018, p. 26).

Desse modo, os participantes do Grupo perceberam que os estudos e as discussões sobre o tema avaliação já não eram suficientes para atender às necessidades e dificuldades enfrentadas no contexto escolar. Com isso, o Grupo passou a dedicar-se também à pesquisa e à extensão. Assim, constituiu-se o Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepae).

Fotografia 6 Encontro dos participantes do Gepae/UFU na casa de Fernanda (aluna do curso de Pedagogia e hoje professora da Faced)



Descrição: fotografia 6 da esquerda para a direita estão: Cláudia (estudante), Maria Simone (professora), Olenir (professora e coordenadora do Gepae/UFU), Leonice (estudante de Pedagogia), Roberto (professor), Vanessa (estudante de Pedagogia), Silvana (estudante), Fernanda (aluna do Curso de Pedagogia).

Fonte: Arquivo do Gepae/UFU.

Fotografia 7 Participantes do Gepae/UFU junto com Celso dos Santos Vasconcellos



Descrição fotografia 7: da esquerda para a direita estão: Zeli (estudante do curso de Pedagogia), Olenir (professora e coordenadora do Gepae/UFU), Raquel (estudante do curso de Pedagogia), Celso dos Santos Vasconcellos (pesquisador e autor de várias obras sobre avaliação), Leonice (estudante do curso de Pedagogia).

Fonte: Arquivo do Gepae/UFU.

O Gepae/UFU é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFU, coordenado institucionalmente pelas professoras Dr.^{as} Olenir Maria Mendes e Leonice Matilde Richter. O Grupo está incluso no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil³¹ (DGP) desde o ano de 2008 e, atualmente, conta com 26 pessoas cadastradas no DGP, entre pesquisadores e estudantes de Mestrado e de Doutorado. Todavia, o Gepae/UFU é um Grupo aberto à participação das pessoas. Desse modo, o Grupo se reúne com o objetivo de pesquisar, discutir e debater questões referentes à avaliação educacional. Além disso, o Grupo contempla as seguintes linhas de pesquisa, a saber: avaliação das e para as aprendizagens, avaliação em larga escala, avaliação institucional, políticas de avaliação, propostas de trabalho avaliativo e saberes e práticas educativas.

Os encontros ocorrem mensalmente, geralmente no terceiro sábado de cada mês, no período da manhã, no campus Santa Mônica da UFU. As dinâmicas dos encontros do Gepae/UFU constituem uma marca especial acerca do trabalho coletivo desenvolvido no grupo. Por isso, esse momento inicia com um delicioso café coletivo; os participantes são acolhidos com alegria, cumprimentos afetuosos, ao som de músicas e uma boa conversa. Partilham sabores e saberes. Nesse sentido, destacamos que “[...] a comida é uma atividade altamente socializadora num grupo, porque permite a vivência de um ritual de ofertas. Exercício de generosidade. Espaço onde cada um recebe e oferece ao outro o seu gosto [...] momento de cuidados, atenção” (FREIRE, 2019, p. 105).

Depois da acolhida e da conversa inicial, a coordenação compartilhada convida os participantes a ocuparem o espaço da roda de conversa; desse modo, a coordenação inicia as atividades, a princípio, com a leitura e retomada da memória do último encontro, para relembrar as questões deliberadas, depois os avisos e informes. A reunião prossegue a partir da pauta de discussões, pois, no Gepae/UFU, tem-se a opção por práticas descentralizadoras, isto é, a coordenação dos trabalhos é compartilhada pelos integrantes do Grupo, de modo que todos tenham a possibilidade de participar dos trabalhos e de compartilhá-los; além disso, as deliberações das pautas para as discussões, os projetos a serem realizados e outros trabalhos são decididos coletivamente pelo Grupo. Desse modo, a cada mês há duas ou mais pessoas na coordenação compartilhada. Esses encontros são planejados e organizados com antecedência, isto é, antes do encontro geral, os integrantes da coordenação compartilhada se reúnem para o planejamento, elaboração da pauta, definição dos assuntos a serem abordados e discutidos

³¹ Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/35255>. Acesso em: 27 de out. 2021.

durante o encontro mensal. Além disso, ainda tem a definição das pessoas responsáveis pelo registro escrito, pelo registro fotográfico, pela gravação e pelo lanche.

Durante a organização do encontro, a coordenação compartilhada fica responsável, também, pela elaboração do convite do encontro e pela confirmação das pessoas que realizaram os registros. Geralmente, essa consulta é realizada a partir do registro dos nomes que constam na planilha “Cronograma de reuniões Gepae³²”. Para isso, o Grupo realiza uma reunião ao final do ano ou no início do ano seguinte para avaliar, planejar e distribuir as tarefas.

Figura 7 Convite elaborado pela coordenação compartilhada e disponibilizado no *WhatsApp* e redes sociais do Grupo, para o 1º encontro do Gepae/UFU realizado em fevereiro de 2020



Fonte: Arquivo do Gepae/UFU (2020).

³² A planilha “Cronograma de reuniões Gepae” é um arquivo no *Excel* disponibilizado no drive do Gepae/UFU. Nessa planilha constam as datas dos encontros, os nomes das pessoas responsáveis pela coordenação compartilhada de cada mês, a proposta de trabalho e os nomes das pessoas responsáveis pelo registro escrito, o áudio e o fotográfico. Geralmente, no início do ano a Coordenadora do Gepae/UFU realiza uma consulta a disponibilidade dos participantes com relação às datas, assim cada pessoa acrescenta o seu nome na planilha conforme as datas e tarefas de trabalho.

Fotografia 8 Encontro dos participantes do Gepae/UFU realizado em fevereiro de 2020, no campus Santa Mônica/UFU



Descrição: Fotografia 8 roda de conversa dos participantes do Gepae/UFU para estudos e discussões do Grupo.
Fonte: Arquivo do Gepae/UFU (2020).

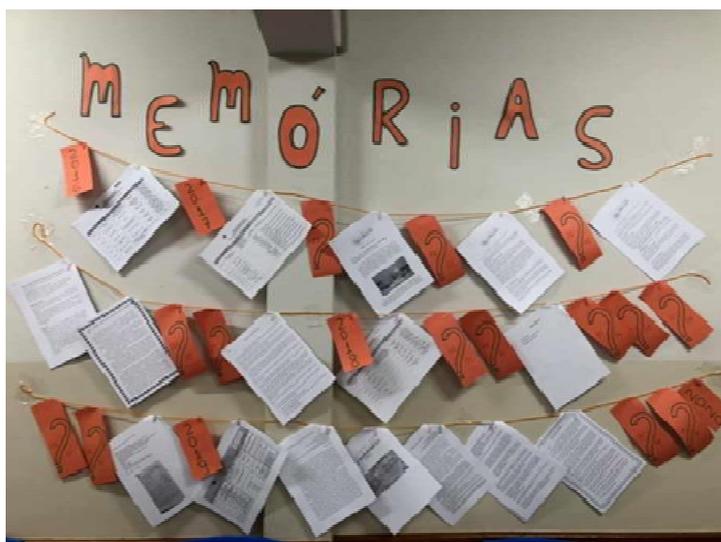
[...] Desse modo iniciamos nossa reunião com um caloroso café compartilhado ao som de algumas melodias, momento em que as pessoas vão chegando e se cumprimentando, colocando alguns assuntos em dia. Em seguida damos prosseguimento às atividades com a leitura da memória para lembrar as questões mais importantes do último encontro. [...] as questões deliberadas na pauta vão sendo direcionadas pela coordenação compartilhada. A reunião prossegue em formato de rodas de conversa, com gravação em áudio, registro fotográfico e relatos da memória escrita. Há sempre momentos de apresentações culturais (músicas, vídeos, poemas etc.) (PACHECO; MARTINS; MENDES, 2018, p. 7).

Outra marca do Grupo são as diferentes formas de registros, usualmente chamadas de “memórias”. Assim, o registro é composto pela escrita, por áudios, por imagens fotográficas, entre outras, sublinhando a importância da autonomia e da criatividade dos seus participantes. Geralmente, esses registros são lidos, retomados, compartilhados e arquivados em um sistema de armazenamento em nuvem (drive) e também são impressos para compor o portfólio coletivo nomeado pelo grupo como “pasta de importâncias”. Nas palavras de Freire (2019),

[...] o registro permite a sistematização de um estudo feito ou de uma situação de aprendizagem vivida. O registro é História, memória individual e coletiva eternizadas na palavra grafada. É o meio capaz de tornar o educador consciente de sua prática de ensino, tanto quanto do compromisso político que a reveste (FREIRE, 2019, p. 59).

Segundo essa autora, o registro se consolida em dois momentos: inicialmente, ele é feito a partir da observação e da escuta, que apontam os dados mais relevantes. Posteriormente, distanciado do contexto, o registro serve para um novo olhar e caracteriza um movimento reflexivo para novos encaminhamentos e necessidades pedagógicas. Colaborando com essa ideia Proença (2018, p. 51) destaca que o registro é “[...] uma forma de estudo e organização do cotidiano, além de ser uma fonte de memória”. Portanto, “[...] nesse aprendizado permanente de escrever e socializar nossa reflexão valendo-nos do diálogo com outros, sedimenta-se a disciplina intelectual tão necessária a um educador pesquisador [...]” (FREIRE, 2019, p. 60).

Fotografia 9 Registros escritos “Memórias” de 2017, 2018 e 2019 impressos para leitura e retomada das discussões do Gepae/UFU em fevereiro de 2020, no campus Santa Mônica/UFU



Fonte: Arquivo do Gepae/UFU (2020).

Dessa maneira, destacamos que “as memórias” do Gepae/UFU compõem os registros que retratam a história do grupo, bem como o seu caminhar coletivo. Elas nos ajudam a compreendermos os processos de construção dos estudos, dos projetos e das pesquisas desenvolvidas no âmbito do grupo. Nessa perspectiva, Warschauer (2017, p. 95) aponta que “[...] o registro permite que vejamos a historicidade do processo de construção dos conhecimentos, porque ilumina a história vivida e auxilia a criação do novo a partir do velho”. Assim, ao retomarmos as leituras dos registros do Gepae/UFU, deparamo-nos com as

minúcias de um trabalho desenvolvido coletivamente, que são o ponto de retomada ou partida para novas aprendizagens.

[...] o registro ajuda a guardar na memória fatos, acontecimentos ou reflexões, mas também possibilita a consulta quando nos esquecemos. Este ter presente o já acontecido é de especial importância na transformação do agir, pois oferece o conhecimento de situações arquivadas na memória, capacitando o sujeito a uma resposta mais profunda, mais integradora e mais amadurecida - porque menos ingênua e mais experiente - de quem já aprendeu com a experiência. Refletir sobre o passado (e sobre o presente) é avaliar as próprias ações, o que auxilia na construção do novo. E o novo é a indicação do futuro. É o planejamento (WARSCHAUER, 2017, p. 94 - 95, grifos da autora).

Ademais, os encontros realizados no Gepae/UFU permitem momentos de estudos, relatos sobre o cotidiano escolar e compartilhamento de experiências entre os participantes do grupo; prática que é favorecida pela construção coletiva das pautas, das deliberações e pode aumentar temas a serem estudados e pesquisados. Por isso, Fernandes (2018, p. 20) considera que o Gepae/UFU é “[...] um grupo crítico e ativamente reflexivo, que assume uma perspectiva progressista e democrática acerca das questões da Educação”.

Desde então, o Gepae/UFU tem produzido pesquisas na área da Educação, com o intuito de valorizar o ensino, a pesquisa e a extensão, ações coletivas, dialógicas e multiculturais que contribuam para uma Educação mais democrática e humana. Nesses 22 anos (2000 a 2022) de trabalho do Grupo, constituindo-se como Grupo de estudos e de pesquisas, busca discutir e debater questões da avaliação educacional em suas diferentes modalidades (externa, institucional e para as aprendizagens) e níveis (Educação Básica, Superior e formação de professores).

Portanto, o trabalho do Gepae/UFU tem sido o desenvolvimento de projetos e de ações que possam contribuir para identificar os limites e as possibilidades para a construção de práticas de avaliação formativa em escolas públicas. Desse modo, o provérbio africano “se quer ir rápido, vá sozinho; se quer ir longe, vá acompanhado” tem servido de inspiração e de lema para o trabalho coletivo do Grupo.

Em 2007, o Grupo realizou, por meio do Programa de Extensão Integração (PEIC) UFU/Comunidade, o projeto coletivo “Vivências em formação continuada: encontros e desencontros da avaliação educacional”.

A partir do curso de extensão em 2007 “Vivências em formação continuada: encontros e desencontros da avaliação educacional” surgiram mais dois encontros: um no ano de 2009 e

outro em 2014³³. O referido projeto teve como objetivo contribuir com a formação continuada das professoras e professores da rede pública de ensino de Uberlândia, por meio de discussões e estudos teóricos sobre a avaliação educacional.

Em 2012, o Grupo teve a defesa da primeira dissertação “Práticas avaliativas formativas no contexto da periferia: Limites e possibilidades”³⁴ por Martins (2012). No ano de 2013, o Grupo participou da defesa da dissertação “A influência das questões de gênero nos processos avaliativos escolares”³⁵ por Silva (2013).

Durante o primeiro semestre de 2014, ocorreu no espaço do CEMEPE em Uberlândia/MG o curso de extensão “Vivências em formação continuada III: encontros e desencontros da avaliação educacional”, totalizando dezessete encontros formativos, com diversos temas direcionados a avaliação. Além disso, os participantes contaram com a conferência de abertura “Portfólio: procedimento enriquecedor da avaliação formativa” proferida pela professora Benigna Villas Boas, professora na Universidade de Brasília e autora de obras relacionadas à avaliação e uma importante referência teórica para o Gepae/UFU.

As leituras das memórias escritas e os registros fotográficos desses encontros nos instigaram a refletir sobre o processo de formação daquelas professoras. Desse modo, percebemos, pelos registros, que essa formação possibilitou momentos para reflexões, para o repensar da prática docente e da avaliação, por isso destacamos um trecho da memória do segundo encontro com o tema “Avaliação e ideologia: a lógica excludente da avaliação na relação com a lógica escolar”, realizado no dia 22 de abril de 2014, cujo registro foi escrito pela participante Carina Aparecida Bento da Costa.

[...] A avaliação na aula foi comparada a uma engrenagem, com a característica de assim construir a sociedade. Pensei na avaliação e no jogo lego, ao pensarmos no jogo lego temos a ideia de várias peças de plástico, coloridas e de tamanhos diferentes, porém ambas se fixam umas nas outras para montar uma construção ou um “desejo”. A avaliação pensada como lego seria a valorização da participação de cada aluno independente de sua diferença, cada aluno tem um potencial e a soma do potencial de todos alunos iria construir uma sociedade melhor. Trecho escrito pela participante Carina Aparecida Bento da Costa, em 22 de abril de 2014.

³³ Disponível em: <https://gepaeufu.wordpress.com/2014/02/26/2o-encontro-peic-2014-avaliacao-e-ideologia/>

³⁴ MARTINS, Cláudia Rodrigues de Camargo. *Práticas avaliativas formativas no contexto da periferia: Limites e possibilidades*. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/1389> Acesso em: 12 de jan. 2022.

³⁵ SILVA, Maví Consuelo. *A influência das questões de gênero nos processos avaliativos escolares*. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17562> Acesso em: 12 de jan. 2022.

Para Freire o “[...] educador precisa buscar o que está por trás daquilo que está vendo na prática”; nesse sentido, a formação no curso de extensão viabiliza momentos para que “[...] o professor torna-se, então, um leitor do mundo, que escuta, dá novos significados ao que ouve e, por isso, está em permanente processo de estudo reflexivo da realidade” (FREIRE, 2019, p. 203).

Figura 8 Cartaz do Curso de Extensão “Vivências em Formação Continuada III: Encontros e desencontros da avaliação educacional” realizado em 2014 no CEMEPE



Fonte: Blog do Gepae³⁶/UFU.

Fotografia 10 II Encontro do Curso de Extensão “Vivências em Formação Continuada III: Encontros e desencontros da avaliação educacional” realizado em fevereiro de 2014, no CEMEPE

³⁶ Disponível em: <https://gepaeufu.wordpress.com/2014/02/08/vivencias-em-formacao-continuada-iii-encontros-e-desencontros-da-avaliacao-educacional/>. Acesso em: 03 de jan. 2022.



Fonte: Blog do Gepae/UFU.

Fotografia 11 Encerramento do Curso de Extensão “Vivências em Formação Continuada III: Encontros e desencontros da avaliação educacional” realizado em julho de 2014, no CEMEPE



Fonte: Blog do Gepae/UFU.

Ainda no ano de 2014, o Gepae/UFU teve outro desafio em suas atividades. Desenvolver o projeto “A produção da qualidade a partir da política de avaliação sistêmica mineira nas Redes Municipais de Uberlândia e Ituiutaba” financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG). Essa pesquisa envolveu o contexto de seis

escolas, sendo três na cidade de Uberlândia/MG e três na cidade de Ituiutaba/MG, cujo objetivo foi acompanhar e analisar os impactos da avaliação externa na qualidade educacional dessas escolas, especialmente o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) durante os anos de 2014 e 2015. O Grupo participou também da defesa de dissertação “Métodos de avaliação formativa: desatando nós e alinhavando possibilidades”³⁷ de Camargo (2014).

Em 2015, o Grupo promoveu o II Seminário Internacional de Avaliação e o I Seminário Municipal de Avaliação³⁸, com o tema: “Avaliação Educacional e Produção da Qualidade: para além de resultados quantitativos”.

Fotografia 12 II Seminário Internacional de Avaliação e o I Seminário Municipal de Avaliação tema: “Avaliação Educacional e Produção da Qualidade: para além de resultados quantitativos” realizado na UFU



Descrição: fotografia 12 da esquerda para a direita, Domingos Fernandes (professor da Universidade de Lisboa/Portugal, autor de estudos relacionado a avaliação) e Olenir (professora e coordenadora do Gepae/UFU).
Fonte: disponível em <http://siava.ntecemepe.com/>

³⁷CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz de. *Métodos de avaliação formativa: desatando nós e alinhavando possibilidades*. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13970> Acesso em: 12 de jan. 2022.

³⁸ Disponível em: <http://siava.ntecemepe.com/>. Acesso em: 28 de dez. 2021.

Esse evento foi realizado no período de 28 a 30 de abril do referido ano e teve como objetivo promover discussões por meio de palestras, de mesas redondas, de pesquisas e de relatos de experiências, de subsídios teóricos e de práticas para problematizar a avaliação educacional. Esse seminário contou com a participação do professor Dr. Domingos Fernandes, da Universidade de Lisboa/Portugal e da professora Dr.^a Mara Regina Lemes Sordi, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), pesquisadores e autores que são referências na temática da avaliação.

Ainda no ano de 2015, houve a defesa de Mestrado de Silva (2015), com a dissertação “Avaliação formativa no Ensino Superior: avanços e contradições³⁹”.

Em 2016 o Gepae/UFU contribuiu com o curso de formação continuada “Avaliação educacional: prova operatória, portfólio, registro e observação” realizado no CEMEPE. Nesse mesmo ano o Grupo promoveu ainda o curso “Perspectivas contemporâneas em avaliação para as aprendizagens e das aprendizagens”, ministrado pelo Professor. Dr. Domingos Fernandes e realizado no campus Santa Mônica na UFU.

Fotografia 13 Estudantes no curso “Perspectivas contemporâneas em avaliação para as aprendizagens e das aprendizagens”, ministrado pelo Professor Dr. Domingos Fernandes e realizado no campus Santa Mônica na UFU em 2016



Fonte: Arquivo do Gepae (2016).

³⁹ SILVA, Natália Luiza. *Avaliação formativa no ensino superior: avanços e contradições*. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/14018> Acesso em: 12 de jan. 2022.

O Grupo também esteve presente na defesa de duas dissertações nesse mesmo ano; a primeira de Silva (2016) intitulada, “As influências do sistema mineiro de avaliação na construção da qualidade da Educação⁴⁰”, e a segunda, de Souza (2016), “A qualidade da escola pública APESAR do SIMAVE⁴¹”.

No ano de 2017, houve a defesa de Mestrado de Pacheco (2017), com a dissertação “Avaliação externa em Goiás na perspectiva de estudantes, professores/as e gestoras: a mercantilização da Educação”. Em 2018, o Grupo comemorou dezoito anos e, para isso, organizou uma comemoração para a sua “maioridade”. Esse momento contemplou a defesa de dissertação da Batista (2018)⁴², roda de diálogos com a Professora Dr.^a Regiane Helena Bertagna e o lançamento do livro “Pesquisa coletiva, avaliação externa e qualidade da escola pública”, pela editora CRV. Essa obra compartilha o processo de construção e os resultados da pesquisa desenvolvida coletivamente pelo Grupo nos anos de 2014 e 2015.

Figura 9 Convite elaborado pelos participantes do Gepae/UFU em comemoração aos 18 anos do Grupo realizado em agosto em 2018



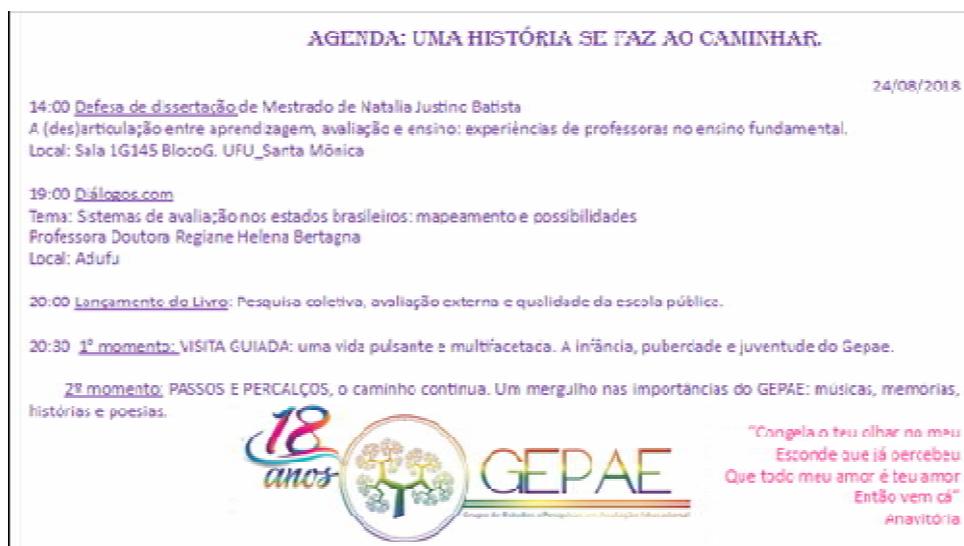
Fonte: arquivo do Gepae (2018).

⁴⁰ SILVA, Patrícia Aparecida da. *As influências do sistema mineiro de avaliação na construção da qualidade da educação*. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18097> Acesso em: 12 de jan. 2022.

⁴¹ SOUZA, Alesandra Ferreira Bento. *A qualidade da escola pública APESAR do SIMAVE*. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18385> Acesso em: 12 de jan. 2022.

⁴² BATISTA, Natália. *A (des)articulação entre aprendizagem, avaliação e ensino: experiências de professoras no terceiro ano do ensino fundamental*. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/25886> Acesso em: 12 de jan. 2022.

Figura 10 Convite elaborado pelos participantes do Gepae/UFU em comemoração aos 18 anos do Grupo realizado agosto em 2018



Fonte: arquivo do Gepae (2018).

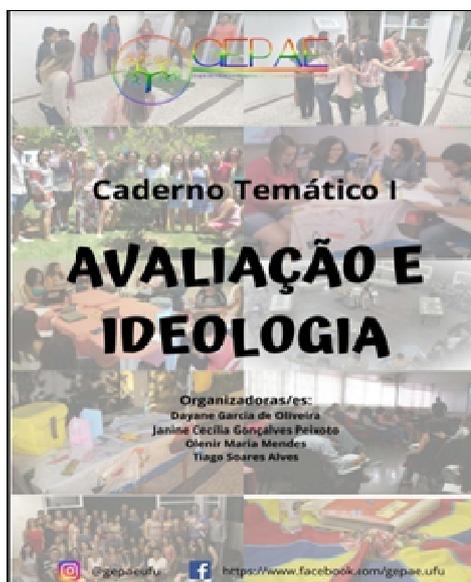
Em 2018, ocorreu também a defesa da dissertação de Duarte (2018), “Avaliação em Educação física escolar: em busca de aproximações a uma avaliação formativa⁴³” e, da primeira tese de Costa (2018), “Sobre percepções docentes acerca da avaliação da aprendizagem e da Prova Brasil, em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Educação de Uberlândia-MG⁴⁴”.

Mais recentemente, no ano de 2019, o Grupo produziu coletivamente os “Cadernos Temáticos”, uma coleção sobre Avaliação Educacional. São cinco cadernos e cada um possui um enfoque específico, todavia, com um mesmo eixo: avaliação educacional. Os Cadernos Temáticos apresentam os seguintes títulos: volume 1 - Avaliação e Ideologia; volume 2 - Avaliação das e para as aprendizagens; volume 3 - Propostas de trabalho na perspectiva formativa; volume 4 - Avaliação Externa e volume 5 - Autoavaliação Institucional. Esse material inspirou-se em documentos de uma experiência do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, nos anos 2000 e foi reinventada pelo Gepae/UFU com a participação de profissionais do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) e da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/MG.

⁴³ DUARTE, Larissa Ramos. *Avaliação em educação física escolar: em busca de aproximações a uma avaliação formativa*. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/21523> Acesso em: 12 de jan. 2022.

⁴⁴ COSTA, Simone Freitas Pereira. *Sobre percepções docentes acerca da avaliação da aprendizagem e da Prova Brasil, em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de educação de Uberlândia-MG*. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/24214> Acesso em: 12 de jan. 2022.

Figura 11 Capa do Caderno Temático I “Avaliação e ideologia” elaborado pelo Gepae/UFU



Fonte: Arquivo do Gepae (2019).

Tais cadernos são fruto do projeto “Grupo de estudos em avaliação educacional na Rede Municipal de Ensino: qual o lugar da avaliação na escola?”, que foi desenvolvido no ano de 2015, no CEMEPE. Desse modo, ao elaborar tais Cadernos, o Gepae/UFU teve como objetivo “[...] compartilhar esta experiência, para que a mesma seja reinventada pelos professores e professoras e para que possamos ampliar o debate acerca desta temática, tão tímida, muitas vezes, nos cursos de formação de professores e professoras” (OLIVEIRA et al., 2019, p. 3)

Nessa coleção, os Cadernos seguem uma estrutura comum, ou seja, todos eles compõem-se das seguintes partes: momento de Inspiração, de Problematização, de Contextualização, de Síntese, do Plano de Ação e, por fim, das Sugestões. O momento de Inspiração tem por objetivo sensibilizar para o tema proposto, para isso apresenta uma imagem de um artista uberlandense, assim criou-se um momento denominado de “Enrola não, desenrola”, com perguntas relacionadas com a imagem artística e a avaliação.

A Problematização tem como ponto de partida a prática no cotidiano da escola, a partir de outra linguagem, geralmente utilizando charges. A Contextualização consiste na apresentação das concepções, dos autores e das fontes que discutem aspectos diversos da avaliação. Com isso, surge o aprofundamento teórico, no qual são apresentados os fragmentos de textos e de artigos que contribuem com a teoria e auxiliam o estudo, a fim de estabelecer novas relações e interpretações sobre o tema abordado.

Na Síntese, o Gepae/UFU apresenta e expressa o seu posicionamento diante de pontos importantes para a discussão. Já o Plano de Ação remete à construção de ações educativas que busquem construir coerência entre a teoria discutida e a prática realizada. Por fim, nas Sugestões, o Grupo compartilha e sugere filmes, documentários, músicas, livros e materiais que possam complementar, acrescentar e ajudar nas discussões sobre a avaliação. Cabe destacar que o Gepae/UFU assume e considera as diferentes linguagens artísticas nestes cadernos formativos.

Ainda em 2019, aconteceu a defesa da dissertação intitulada “A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) na concepção de diferentes sujeitos da cidade de Rio Verde-GO (2014-2016)⁴⁵” de Ataídes (2019).

Gostaríamos de ressaltar que a história do Gepae/UFU destacada por nós é parte de uma história maior e mais completa, pois o Grupo também é formado pelos encontros com as pessoas, pelos estudos, pelas discussões coletivas e pela extensão ofertada à comunidade, entre outras tantas atividades.

No próximo capítulo, apresentaremos as pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU, sob orientação da Professora Olenir Maria Mendes.

⁴⁵ ATAÍDES, Fernanda Barros. *A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) na concepção de diferentes sujeitos da cidade de Rio Verde-GO (2014-2016)* Disponível em <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/25294> Acesso em 12 de jan. 2022.

4. AS PESQUISAS DESENVOLVIDAS NO GEPAE/UFU: OUTROS FIOS DA PRESENTE ANÁLISE

Conheço o Gepae há alguns anos e cedo pude constatar que não é fácil encontrar um Grupo com características semelhantes. Navegando contra a corrente, contra o conformismo, e apostando claramente nas virtudes do trabalho coletivo, colaborativo e solidário. Um Grupo crítico e ativamente reflexivo que assume uma perspectiva progressista e democrática acerca das questões da Educação. Isto significa que o Gepae desenvolve um trabalho, uma luta, pela inclusão, pela igualdade de oportunidades e com equidade nas aprendizagens, para todas e para todos os estudantes. Dando voz a todas e a todos os que sofrem discriminações de toda a ordem para que se possam assumir como ativas e ativos intervenientes na construção das suas identidades e possam integrar-se plenamente na sociedade[...].o Gepae é um Grupo com causas e de causas. Não contorna questões sensíveis ou incomodas. Enfrenta-as sem preconceitos e medos. É um Grupo com coragem pois põe em prática aquilo que muitos de nós dizemos mas que nem sempre, por uma miríade de razões, somos capazes de fazer, de praticar (FERNANDES, 2018, p.20).

4 AS PESQUISAS DESENVOLVIDAS NO GEPAE/UFU: OUTROS FIOS DA PRESENTE ANÁLISE

Apresentamos, a seguir, as pesquisas desenvolvidas no âmbito do Gepae/UFU que compuseram o *corpus* desta investigação. Para isso, buscamos identificar todas as pesquisas, ou seja, as Teses, as Dissertações e os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) concluídos por componentes do Gepae/UFU e sob orientação da Professora Dr.^a Olenir Maria Mendes, fundadora e coordenadora desse Grupo.

A princípio, realizamos a busca pelas produções existentes na base de dados do Repositório Institucional da UFU⁴⁶. Esse Repositório armazena, preserva e dissemina a memória institucional e promove o acesso aberto à informação, a fim de dar maior visibilidade às produções científicas, técnicas, culturais, artísticas, administrativas e tecnológicas da instituição. Desse modo, tal levantamento nos permitiu identificar e selecionar as pesquisas acadêmicas (Teses, Dissertações e TCCs) orientadas pela Professora Olenir Maria Mendes. Assim, tentamos mapear as produções no período temporal de 2000 até 2022, ou seja, desde a criação do Grupo até os dias atuais. Todavia, a primeira dissertação por Martins (2012) ocorre no ano de 2012, conforme mencionamos anteriormente.

Para isso, acessamos o *site* do Repositório Institucional da UFU e selecionamos Comunidades do repositório - Faculdade de Educação. Digitamos o nome da Professora Olenir Maria Mendes no campo de busca e depois selecionamos o nome dessa professora, o Repositório apresentou uma lista com quinze pesquisas. Posteriormente, acessamos cada pesquisa e realizamos o *download* dos arquivos para leitura. Ademais, mapeamos as pesquisas em um Quadro com o nome do autor, o título, o ano de publicação e o nível da pesquisa.

Além do Repositório Institucional da UFU, realizamos também uma consulta na Plataforma *Lattes*. Desse modo, acessamos a Plataforma e buscamos o currículo da Professora Olenir Maria Mendes, para confirmar as pesquisas que ela orientou no âmbito do Gepae/UFU. Esse segundo momento de coleta de informações buscou confirmar e complementar as informações encontradas no primeiro levantamento realizado no Repositório da UFU. Assim, procedemos à busca das pesquisas na aba (Orientações e supervisões concluídas) no Currículo *Lattes*.

Logo após o mapeamento das pesquisas, fizemos a verificação das informações, a fim de excluir os títulos em duplicidade. Desse modo, as pesquisas selecionadas no Repositório da UFU foram analisadas juntamente com as pesquisas do Currículo *Lattes* da Professora Olenir.

⁴⁶ Repositório Institucional da UFU disponível em: https://repositorio.ufu.br/?locale=pt_BR

Ao final do processo de seleção, obtivemos um total de 22 pesquisas realizadas no âmbito do Gepae/UFU para serem analisadas.

Percebe-se que das 22 pesquisas orientadas pela Professora Olenir, duas são Monografias (2011), quatro são Trabalhos de Conclusão de Curso (um em 2008, dois em 2011 e um em 2012), onze são Dissertações (uma em 2012, uma em 2013, uma em 2014, uma em 2015, duas em 2016, uma em 2017, duas em 2018, uma em 2019 e uma em 2020), quatro são Teses (uma em 2018, duas em 2021 e uma em 2022) e uma supervisão de Pós-Doutorado (2018).

Posteriormente optamos por proceder à leitura na íntegra das 22 pesquisas acadêmicas que compõem o Grupo do Gepae/UFU, a fim de conhecê-las e tentar estabelecer diálogos com essa investigação. Salientamos que, entre as produções do Gepae/UFU, optamos por centrar nossa análise nas pesquisas acadêmicas e conhecer mais profundamente o que essas pesquisas apresentam sobre crianças, sobre infâncias e sobre avaliação; a opção por estudar as pesquisas acadêmicas representou também um recorte significativo na produção total do Grupo que pudesse ser analisado no prazo determinado para cursar o Mestrado.

A leitura demonstrou-nos a relevância das pesquisas realizadas no Gepae/UFU. No entanto, tivemos que excluir oito pesquisas - uma de Pós-Doutorado, quatro de TCCs e três de Monografias, pois não estavam disponíveis para acesso no Repositório da UFU e, por isso, não analisamos tais textos. Apresentamos a seguir o Quadro 1 com as 22 pesquisas.

Quadro 1 Levantamento de Pós-Doutorado, Teses, Dissertações, Trabalho de Conclusão de Curso e Monografias encontradas no site do Repositório Institucional da UFU e na Plataforma *Lattes* sob orientação da Professora Dr.^a Olenir Maria Mendes, coordenadora no Gepae/UFU

Autor(a)	Título	Ano de defesa	Nível de formação
1-MENDES, Rafael Martins	Aprender \rightleftharpoons avaliar \rightleftharpoons ensinar: (des)equilíbrios da práxis pedagógica nas aulas de química no Ensino Superior	2022	Doutorado
2- CARVALHO, Natália Luiza da Silva	Docência no Ensino Superior: a colaboração como caminho para a reflexão sobre a práxis	2021	Doutorado
3- CAMARGO, Cláudia Rodrigues de	A escola pública como direito para as classes populares: exclusão e inclusão nos processos de ensino, avaliação e aprendizagens em escolas municipais de Uberlândia-MG	2021	Doutorado
4- COSTA, Simone Freitas Pereira	Sobre percepções docentes acerca da avaliação da aprendizagem e da Prova Brasil, em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Educação de Uberlândia-	2018	Doutorado

	MG		
5- PEIXOTO, Janine Cecília Gonçalves	A avaliação escolar no processo educacional de crianças com deficiências na perspectiva de docentes do Ensino Fundamental	2020	Mestrado
6- ATAÍDES, Fernanda Barros	A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) na concepção de diferentes sujeitos da cidade de Rio Verde-GO (2014-2016)	2019	Mestrado
7- DUARTE, Larissa Ramos	Avaliação em Educação física escolar: em busca de aproximações a uma avaliação formativa	2018	Mestrado
8- BATISTA, Natalia Justino	A (des)articulação entre aprendizagem, avaliação e ensino: experiências de professoras no terceiro ano do Ensino Fundamental	2018	Mestrado
9-RIBEIRO, Elisa Antonia	Não consta o título	2018	Pós-Doutorado
10- PACHECO, Elizabete de Paula	Avaliação externa em Goiás na perspectiva de estudantes, professores/as e gestoras: a mercantilização da Educação	2017	Mestrado
11- SOUZA, Alesandra Ferreira Bento	A qualidade da escola pública APESAR do SIMAVE	2016	Mestrado
12- SILVA, Patrícia Aparecida da	As influências do sistema mineiro de avaliação na construção da qualidade da Educação	2016	Mestrado
13- SILVA, Natália Luiza da	Avaliação formativa no Ensino Superior: avanços e contradições	2015	Mestrado
14- CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz de	Métodos de avaliação formativa: desatando nós e alinhando possibilidades	2014	Mestrado
15- SILVA, Mavi Consuelo	A influência das questões de gênero nos processos avaliativos escolares	2013	Mestrado
16- MARTINS, Cláudia Rodrigues de Camargo	Práticas avaliativas formativas no contexto da periferia: limites e possibilidades	2012	Mestrado
17- DIAS, Natália Calixto	Não consta o título	2012	TCC
18- SOUZA, Alesandra Ferreira Bento	Evasão: desafios para o Ensino Médio noturno	2011	TCC
19- MACEDO, Sílvia Ferreira de	O que dizem os estudos acerca da avaliação da aprendizagem nos últimos anos: caminhos trilhados e perspectivas que se apontam	2011	TCC
20- MENDES, Priscilla Andrade Coelho	Avaliação no Ensino de Geografia	2011	Monografia
21- MENDONÇA, Gracielle Aparecida	A avaliação formativa no ensino da Geografia: construindo novas práticas	2011	Monografia
22- GUIMARÃES, Luciana	O que dizem os estudos sobre avaliação formativa	2008	TCC

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de informações coletadas na base de dados do Repositório da UFU e na Plataforma *Lattes* (2022).

Com o intuito de buscar respostas ao objetivo central dessa investigação, ou seja, analisar as pesquisas produzidas no âmbito do Gepae/UFU e compreender como este Grupo se posiciona em relação às concepções de crianças, de infâncias e de avaliação formativa, foi

preciso definir os procedimentos, a fim de organizar as informações encontradas, para posterior análise dos dados.

Dessa maneira, após seleção das pesquisas, realizamos a elaboração dos quadros organizacionais para leitura e análise. Nesse sentido, Marconi e Lakatos (2003) apontam que o Quadro organizacional,

[...] É bom [para] auxiliar na apresentação dos dados, uma vez que facilita, ao leitor, a compreensão e interpretação rápida da massa de dados, podendo, apenas com uma olhada, apreender importantes detalhes e relações. Todavia seu propósito mais importante é ajudar o investigador na distinção de diferenças, semelhanças e relações, por meio da clareza e destaque que a distribuição lógica e apresentação gráfica oferecem às classificações (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 169, acréscimos nossos).

Assim, as pesquisas selecionadas foram organizadas em um Quadro, conforme o autor, título, ano de defesa e nível (Apêndice A). Esse Quadro apresenta uma visão geral das pesquisas por ordem cronológica, da mais recente para a mais antiga. Ademais, elaboramos mais dois quadros com as mesmas pesquisas, separando-as por nível de formação: Dissertações e Teses (Apêndice B).

Após a organização das pesquisas nos quadros organizacionais, procedemos à leitura de cada uma delas. Nesse sentido, Gil (2002) destaca que a leitura na pesquisa bibliográfica deve servir a alguns objetivos, a saber, “[...] identificar as informações e os dados constantes do material; estabelecer relações entre as informações e os dados obtidos com o problema proposto; e analisar a consistência das informações e dados apresentados pelos autores” (GIL, 2002, p. 77).

Além disso, esse autor também sugere quatro tipos de leitura cuja ocorrência se dá mediante avanço do processo da pesquisa: a leitura exploratória, a seletiva, a analítica e a interpretativa. A leitura exploratória antecede as demais leituras e tem por objetivo verificar se a obra consultada interessa à pesquisa. A seletiva consiste na seleção do material que interessa à pesquisa, sendo que “[...] é necessário ter em mente os objetivos da pesquisa, de forma que se evite a leitura de textos que não contribuam para a solução do problema proposto” (GIL, 2002, p. 78). A leitura analítica é realizada tendo como base os textos escolhidos. De acordo com Gil (2002, p. 78) “[...] a finalidade da leitura analítica é a de ordenar e sumarizar as informações contidas nas fontes, de forma que estas possibilitem a obtenção de respostas ao problema da pesquisa”. Desse modo, o autor considera que a leitura analítica envolve outros quatro momentos, a saber: a leitura integral do trabalho selecionado,

a identificação das ideias-chave, uma hierarquização das ideias obtidas na leitura do trabalho selecionado e a sintetização das ideias encontradas.

[...] Já a leitura interpretativa constitui a última etapa do processo e é a mais complexa. Segundo Gil (2002, p. 79) essa etapa tem por “[...] objetivo relacionar o que o autor afirma com o problema para o qual se propõe uma solução”. Para tanto, torna-se necessário que a “[...] interpretação se faça pela ligação dos dados com conhecimentos significativos, originados de pesquisas empíricas ou de teorias comprovadas” (GIL, 2002, p. 79).

Para o processo de análise dos dados, utilizamos a Análise de Conteúdo de Bardin (2016) e de Franco (2018). Desse modo, compreendemos que a Análise de Conteúdo “[...] assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem”. A linguagem é entendida “[...] como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação” (FRANCO, 2018, p. 13).

De acordo, com Bardin (2016) a Análise de Conteúdo é definida como:

[...] Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

Essa autora considera que o planejamento da Análise de Conteúdo constitui três etapas, a saber: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise corresponde à primeira etapa, isto é, a leitura flutuante do material para verificar do que se trata e, assim escolher os documentos que serão analisados *a priori*, ou seleção dos documentos que foram coletados para análise *a posteriori*, a constituição do *corpus*, a formulação de hipóteses e objetivos e a organização inicial do material. A segunda etapa, a de exploração do material é a fase mais longa, consiste no tratamento do material de modo a codificá-lo. Para isso, os dados brutos do texto são transformados por recorte (escolha das unidades), agregação (escolha das categorias) e enumeração (escolha das regras de contagem).

Por fim, a terceira etapa consiste no tratamento e na interpretação dos resultados, ou seja, compreende o tratamento dos resultados, inferências e interpretação, de modo a captar os conteúdos manifestos e latentes contidos no material. Assim sendo, procedemos a análise dos dados de acordo com as etapas apontadas por Bardin (2016) e Franco (2018).

Conforme mencionado anteriormente, iniciamos a busca das pesquisas no Repositório da UFU e no Currículo *Lattes* da professora Olenir; após esse levantamento, realizamos a escolha dos materiais que compuseram o *corpus* desta pesquisa. Para Bardin (2016, p. 126), o “[...] *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”; sendo que, essa constituição envolve escolhas, seleções e regras. A seguir fizemos a leitura flutuante do material, isto é, estabelecemos um primeiro contato com as pesquisas a serem analisadas e buscamos conhecer as mensagens nelas contidas, deixando-nos “[...] invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2018, p. 54). Com base nessa leitura, organizamos os dados nos quadros organizacionais. Essa organização buscou facilitar o acesso e o manuseio dos dados das pesquisas selecionadas.

Nessa segunda etapa, voltamo-nos às quinze pesquisas selecionadas para explorá-las mais profundamente; desse modo, realizamos a leitura na íntegra, preenchemos um quadro organizacional para cada uma delas (Apêndice C). Esse Quadro fora composto com informações coletadas a partir das pesquisas selecionadas, de modo a sistematizar os seguintes dados: Identificação - título, autor, palavras-chave, ano de publicação, nível, problema, objetivo geral e específicos; Método - tipo de pesquisa, participantes, local de realização e procedimentos para a construção do material empírico; Categorização - organização do material empírico produzidos pelas pesquisas; Referências teóricas - principais autores. A partir desses dados, produzimos as categorias temáticas que sistematizam as análises que formulamos.

Para isso, também recorremos a Bardin (2016) que define a codificação como uma transformação, por meio de recorte, de agregação e de enumeração, com base em regras precisas sobre as informações textuais, representativas das características do conteúdo. Para essa autora, “[...] a escolha das unidades de registro e de contexto deve responder de maneira pertinente (pertinência em relação às características do material e a face aos objetivos da análise)” (BARDIN, 2016, p. 134).

Franco (2018, p. 43) aponta que “[...] a unidade de registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas”. Essa autora considera que os registros podem ser de diferentes tipos, a saber: a palavra, o tema, o personagem e o item. Dessa maneira, codificamos as informações das quinze pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU, buscando encontrar as unidades de registro e de contexto.

Para nos auxiliar na categorização e interpretação dos resultados, utilizamos o *software* Iramuteq⁴⁷, que possibilitou realizar a análise lexical e a análise das coocorrências. Dessa maneira, buscamos analisar a frequência de ocorrência das palavras nos resumos das pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU, a partir da nuvem de palavras e da análise de similitude.

Camargo e Justus (2013) destacam que a nuvem de palavras agrupa e organiza os conceitos graficamente em função da sua frequência; ademais, consiste em uma análise lexical inicial graficamente interessante, à medida que possibilita rápida identificação das palavras-chave do *corpus*. Já a análise de similitude, “[...] se baseia na teoria dos grafos, possibilita identificar as coocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexão entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura de um *corpus* textual” (CAMARGO; JUSTUS, 2013, p. 516). Os autores consideram que o *software* Iramuteq pode trazer relevantes contribuições aos estudos que envolvam dados textuais, uma vez que o processamento das informações por esse programa viabiliza o aprimoramento das análises e é possível integrar níveis quantitativos e qualitativos à análise, com maior objetividade e avanços às interpretações dos dados.

Nesse mesmo sentido, Bardin (2016) destaca algumas vantagens no tratamento informático da análise de conteúdo, a saber: maior rapidez, aumento do rigor pelo controle das operações, melhoria da manipulação de dados complexos e aumento da facilidade de reprodução e troca de documentos. Por isso, optamos pela utilização do *software* Iramuteq na análise dos dados coletados a partir das pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU.

Organizamos os resumos das dissertações e das teses em um único texto no Aplicativo Bloco de Notas e gravamos no formato txt e codificamos em Unicode UTF-8. Após a preparação do *corpus* de análise, organizamos as linhas de comando, conforme solicita o *software* Iramuteq, ou seja, criamos as “linhas com asteriscos”, na qual é informada a identificação do texto, seguida pelas variáveis para a análise. Desse modo, na presente pesquisa a linha de comando para inserção do *corpus* no programa ficou da seguinte maneira:

⁴⁷ O Iramuteq (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) é um software gratuito, criado em 2009 por Pierre Ratinaud, ancora-se no software R e na linguagem python. O Iramuteq possibilita os seguintes tipos de análises: estatísticas textuais clássicas; pesquisa de especificidades de grupos; classificação hierárquica descendente; análises de similitude e nuvem de palavras. Pelo seu rigor estatístico, pelas diferentes possibilidades de análise, interface simples e compreensível, e, sobretudo por seu acesso gratuito, esse software pode trazer contribuições aos estudos em ciências humanas e sociais, que têm o conteúdo simbólico proveniente dos materiais textuais como uma fonte importante de dados de pesquisa. (CAMARGO E JUSTUS, 2013, p. 515). O Iramuteq está disponível para download em: <http://www.iramuteq.org/>. Acesso em: 25 de jun. 2022.

**** *text_autor *criança_1 *infancias_2 *avaliação_formativa_3. Assim, os resumos foram importados e processados no *software* Iramuteq.

Em seguida, realizamos a análise lexicográfica e a análise de similitude. Cada uma apresenta características e reflexões específicas. A primeira possibilita identificar as palavras com maior frequência no *corpus* analisado e a segunda se baseia na teoria dos grafos, que possibilita identificar as coocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexão entre as palavras. Esses procedimentos colaboraram para gerar os resultados que serão discutidos no próximo tópico, bem como os indicadores construídos a partir dessa análise.

4.1 O que as pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU nos dizem

Neste tópico, apresentamos os dados e os resultados obtidos a partir da análise das pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU. Para isso, consideramos que “[...] o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a *mensagem*, [...] ela expressa um significado e um sentido” (FRANCO, 2018, p. 21); esse sentido não pode ser considerado como um ato isolado, mas articulado às condições textuais de seus produtores. Desse modo, “[...] a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica” (FRANCO, 2018, p. 22), o que implica comparações contextuais multivariadas. Com isso, destacamos o compromisso e a responsabilidade em realizar essa análise. Assim, retomamos o objetivo central desta investigação, ou seja, analisar as pesquisas produzidas no âmbito do Gepae/UFU e compreender como este Grupo se posiciona sobre crianças, sobre infâncias e sobre avaliação formativa.

Após a busca e seleção dos estudos que compuseram o *corpus* desta investigação, procedemos a sua exploração e organização. Sendo assim, apresentamos a seguir o Quadro 2, com as teses e dissertações selecionadas.

Quadro 2 Levantamento de Teses e Dissertações encontradas no site do Repositório Institucional da UFU e na Plataforma *Lattes* sob orientação da Professora Dra. Olenir Maria Mendes, coordenadora no Gepae/UFU

Autor(a)	Título	Ano de defesa	Nível de formação
1-MENDES, Rafael Martins	Aprender \Rightarrow avaliar \Rightarrow ensinar: (des)equilíbrios da práxis pedagógica nas	2022	Doutorado

	aulas de química no Ensino Superior		
2- CARVALHO, Natália Luiza da Silva	Docência no Ensino Superior: a colaboração como caminho para a reflexão sobre a práxis	2021	Doutorado
3- CAMARGO, Cláudia Rodrigues de	A escola pública como direito para as classes populares: exclusão e inclusão nos processos de ensino, avaliação e aprendizagens em escolas municipais de Uberlândia-MG	2021	Doutorado
4- COSTA, Simone Freitas Pereira	Sobre percepções docentes acerca da avaliação da aprendizagem e da Prova Brasil, em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Educação de Uberlândia-MG	2018	Doutorado
5- PEIXOTO, Janine Cecília Gonçalves	A avaliação escolar no processo educacional de crianças com deficiências na perspectiva de docentes do Ensino Fundamental	2020	Mestrado
6- ATAÍDES, Fernanda Barros	A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) na concepção de diferentes sujeitos da cidade de Rio Verde-GO (2014-2016)	2019	Mestrado
7- DUARTE, Larissa Ramos	Avaliação em Educação física escolar: em busca de aproximações a uma avaliação formativa	2018	Mestrado
8- BATISTA, Natalia Justino	A (des)articulação entre aprendizagem, avaliação e ensino: experiências de professoras no terceiro ano do Ensino Fundamental	2018	Mestrado
9- PACHECO, Elizabete de Paula	Avaliação externa em Goiás na perspectiva de estudantes, professores/as e gestoras: a mercantilização da Educação	2017	Mestrado
10- SOUZA, Alesandra Ferreira Bento	A qualidade da escola pública APESAR do SIMAVE	2016	Mestrado
11- SILVA, Patrícia Aparecida da	As influências do sistema mineiro de avaliação na construção da qualidade da Educação	2016	Mestrado
12- SILVA, Natália Luiza da	Avaliação formativa no Ensino Superior: avanços e contradições	2015	Mestrado
13- CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz de	Métodos de avaliação formativa: desatando nós e alinhando possibilidades	2014	Mestrado
14- SILVA, Mavi Consuelo	A influência das questões de gênero nos processos avaliativos escolares	2013	Mestrado
15- MARTINS, Cláudia Rodrigues de Camargo	Práticas avaliativas formativas no contexto da periferia: limites e possibilidades	2012	Mestrado

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de informações coletadas na base de dados do Repositório da UFU e na Plataforma *Lattes* (2022).

A *priori*, realizamos a leitura na íntegra e o tratamento inicial, isto é, a enumeração das características das pesquisas em quadros organizacionais e a identificação de possíveis índices. Desse modo, fizemos o estudo das quinze pesquisas, procurando identificar trechos que faziam menção ao conteúdo manifesto ou latente de temas na mensagem, conforme menciona Franco (2018). A *posteriori*, elaboramos as nuvens de palavras, a análise de similitude, as tabelas e os gráficos com os dados coletados, bem como as inferências e interpretações. A Tabela 1, a seguir, mostra o mapeamento das pesquisas de Mestrado e de

Doutorado desenvolvidas no Gepae/UFU, organizado quantitativamente por nível e ano de conclusão.

Tabela 1 Distribuição das pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU no período de 2012 a 2022 por nível e ano de conclusão

Ano	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Total
Teses							1			2	1	4
Dissertações	1	1	1	1	2	1	2	1	1			11
Total	1	1	1	1	2	1	3	1	1	2	1	15

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de informações coletadas na base de dados do Repositório da UFU e da Plataforma *Lattes* (2022).

A partir da Tabela 1, observa-se que, no período entre 2012 a 2022, o Gepae/UFU apresenta um movimento permanente de produção, sob orientação da Professora Olenir, quinze projetos de pesquisas, composto por onze dissertações e quatro teses no Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. A primeira pesquisa de Mestrado foi defendida por Martins, em 2012, e a primeira pesquisa de Doutorado foi defendida por Costa, em 2018.

Ainda com base nos dados, observa-se que a maioria das pesquisas concluídas no âmbito do Gepae/UFU foi de dissertações, que representam 73% do total das pesquisas realizadas no Grupo e as teses equivalem a 27%. Cabe mencionar que o prazo determinado para conclusão dessas pesquisas é diferenciado. A primeira dispõe de um prazo de dois anos para a conclusão, a segunda usufrui de um prazo mais longo, quatro anos.

Em se tratando dos resumos das pesquisas, conseguimos identificar e destacar algumas informações relevantes. Desse modo, buscamos responder às perguntas: quais temáticas abordam as pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU? O que essas pesquisas apontam? Em que ponto as pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU aproximam-se das temáticas de interesse da presente investigação?

Utilizando o *software* Iramuteq, que possibilitou realizarmos a análise lexicográfica e a análise de similitude, acompanhamos de forma ativa a frequência das palavras-chave, a saber: crianças, infâncias e avaliação formativa.

Conforme mencionado anteriormente, organizamos os resumos das quinze pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU em um único *corpus* textual e importamos para o *software* Iramuteq. Desse modo, o programa gerou o relatório de análise lexicográfica, no qual identificamos as formas ativas e a frequência das palavras presente no *corpus* textual analisado, conforme o Quadro 3, a seguir.

Com base nos resultados gerados no *software* Iramuteq das formas ativas, observa-se que a palavra “avaliação” apareceu 98 vezes no *corpus* analisado e que as palavras “avaliação formativa” e “crianças” também se fizeram presentes, aparecendo 21 e 13 vezes, respectivamente conforme frequência do Quadro 3.

Quadro 3 Formas ativas geradas no *software* Iramuteq a partir dos resumos das pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU

Formas ativas	Frequência	Formas ativas	Frequência
Avaliação	98	Gênero	5
Educação	52	Importante	5
Professor	51	Ação	5
Escola	50	Metodológico	5
Ensino	46	Diálogo	5
Pesquisa	45	Menino	5
Avaliativo	37	Teórico	5
Estudo	34	Colaboração	5
Aprendizagem	33	Interno	5
Prático	29	Método	5
Docente	28	Exclusão	5
Processo	27	Investigar	4
Trabalho	25	Continuar	4
Estudante	24	Atividade	4
Análise	22	Universidade	4
Concepção	22	Etapa	4
Pedagógico	22	Tema	4
Avaliação formativa	21	Discutir	4
Qualidade	18	Escolher	4
Escolar	18	Transformar	4
Turma	18	Influência	4
Ano	18	Importância	4
Relação	17	Letivo	4
Realizar	17	Villas	4
Prova	17	Amostrai	4
Objectivo	16	Popular	4
Resultado	16	Menina	4
Público	16	Participação	4
Práxis	15	Informal	4
Municipal	14	Abordagem	4
Analisar	14	Sistêmico	4
Perceber	14	Cidade	4
Aula	14	Encontrar	4
Compreender	13	Elaboração	4
Apresentar	13	Curricular	4
Dado	13	Desenvolvido	4
Fundamental	13	Unidade	4

Criança	13	Geral	4
Uberlândia	12	Movimento	4
Pesquisar	12	Preparação	4
Nacional	12	Coletivo	4
Campo	12	Estratégia	4
Sistema	12	Entender	4
Participante	12	Sistemático	4
Entrevista	12	Semestre	4
Observação	11	Classe	4
Identificar	11	Realização	4
Social	11	Inicial	4
Perspectiva	11	Transformação	4
Mineiro	10	Político	4
Qualitativo	10	Levar	4
Princípio	10	Vir	4
Organização	9	Base	4
Formativo	9	Oficial	4
Construção	9	Tempo	4
Reflexão	9	Socialmente	4
Físico	9	Desenvolver	4
Documento	9	Elemento	3
Questionário	9	Modelo	3
Utilizar	9	Significativo	3
Realidade	9	Aluno	3
Presente	9	Profissional	3
Grupo	8	Preocupação	3
Condição	8	Questionar	3
Externo	8	Aprofundamento	3
Sala	8	Tanger	3
Bibliográfico	8	Impactar	3
Revelar	8	Colaborativo	3
Proposta	8	Político Pedagógico	3
Investigação	8	Teste	3
Contribuir	8	Aprender	3
Avaliar	8	Referencial	3
Deficiência	8	Ensino aprendizagem avaliação	3
Buscar	8	Referenciar	3
Alfabetização	8	Componente	3
Documental	8	Contemplar	3
Questão	8	Compreensão	3
Tratar	8	Referência	3
Registro	7	Busca	3
Conteúdo	7	Conhecer	3
Fase	7	Orientação	3
Aspecto	7	Caso	3
Aplicação	7	Alcançar	3
Considerar	7	Conseguir	3
Aproximar	7	Resposta	3

Observar	7	Médio	3
Projeto	7	Empregar	3
Brasil	7	Acreditar	3
Educacional	7	Temática	3
Discussão	7	Principalmente	3
Caminho	7	Pensar	3
Construir	7	Atuar	3
Instituição	7	Principal	3
Rede	7	Referido	3
Curso	7	Excludente	3
Investigado	6	Intuito	3
Evidenciar	6	Capitalista	3
Lógica	6	Efeito	3
Superior	6	Constituir	3
Autor	6	Estudantil	3
Sujeitar	6	Informação	3
Necessidade	6	Reflexivo	3
Procedimento	6	Aplicado	3
Formação	6	Dialético	3
MG	6	Orientar	3
Influenciar	6	Dirigir	3
Contexto	6	Procurar	3
Planejamento	6	Goiás	3
Participar	5	Promover	3
Favorecer	5	Abordar	3
Desenvolvimento	5	Classificatório	3
Apontar	5	Respeito	3
Formal	5	Crítica	3
Ocorrer	5	Mapeamento	3
Focal	5	Plano	3
Produzir	5	Educativo	3
Externa	5	Objetivar	3
Limitação	5	Produção	3
Indicador	5	Dificuldade	3
Refletir	5	Gestor	3
Federal	5	Diário	3
Contar	5	Constatar	3
Sentido	5	Situação	3
Experiência	5	Tradicional	3
Fernandes	5	Optar	3
Freitas	5	Freire	3

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos resumos das pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU, com base no resultado do *software* Iramuteq (2022).

A nuvem de palavras da Figura 12 apresenta um panorama geral das palavras mais frequentes no *corpus* analisado. A partir da nuvem de palavras, representa-se a frequência e a relevância das palavras no conjunto composto por todas aquelas que mais apareceram no

Outra análise que realizamos utilizando o Iramuteq foi a de similitude, que nos possibilitou observar a conexão entre os elementos expressos nos resumos das pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU. A árvore gerada no *software* conforme a Figura 13 destaca as palavras: avaliação, processo avaliativo, professor, ensino e pesquisa. Nessa perspectiva podemos verificar a conexão com os demais blocos. Em menor frequência aparecem as palavras: escola, Educação, estudo e docente.

Desse modo, no bloco onde está representada a palavra avaliação, tem-se uma concentração de outras palavras relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Entre essas palavras estão: criança, pedagógico, formativo, qualidade, dificuldade, organização, teste, conteúdo, identificar, orientar, buscar, formar, contribuir e outras.

As ligações observadas no esquema da árvore nos levam a refletir sobre como o termo avaliação está conectado com um grande número de termos que expressam a abordagem teórica do Grupo, com destaque para as questões política e social. Dessa maneira, consideramos que o posicionamento do Grupo, em geral, identifica-se com as seguintes considerações:

[...] A avaliação que se faz no dia a dia das salas de aula talvez nunca seja demais dizê-lo, não é uma mera questão técnica, não é uma mera questão de construção e de utilização de instrumentos, nem um complicado exercício de encaixar conhecimentos, capacidades, atitudes, ou motivações dos alunos numa qualquer categoria de uma qualquer taxonomia. Não, 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 (FERNANDES, 2009, p. 64).

Outro aspecto observado nas pesquisas desenvolvidas no âmbito do Gepae/UFU refere-se aos temas abordados. O Quadro 4 a seguir, apresenta o autor, o ano de conclusão, as palavras-chave e os títulos das pesquisas analisadas.

Quadro 4 Palavras-chave e objeto de estudo das pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU

Autor, ano	Palavras-chave	Título das pesquisas
Mendes (2022)	Ensino superior. Aprendizagens-avaliação-ensinagens. Aulas de química. Práxis e práticas pedagógicas. Autoavaliação. Autobalanco. Provas.	Aprender \Rightarrow avaliar \Rightarrow ensinar: (des)equilíbrios da práxis pedagógica nas aulas de química no Ensino Superior
Carvalho (2021)	Práxis docente no Ensino Superior. Colaboração. Práxis avaliativa.	Docência no Ensino Superior: a colaboração como caminho para a reflexão sobre a práxis
Camargo (2021)	Educação pública. Classes populares. Violências.	A escola pública como direito para as classes populares: exclusão e inclusão nos processos

	Resistências. Ensino-aprendizagens-avaliação.	de ensino, avaliação e aprendizagens em escolas municipais de Uberlândia-MG
Peixoto (2020)	Avaliação Escolar. Avaliação Formativa. Crianças com Deficiências.	A avaliação escolar no processo educacional de crianças com deficiências na perspectiva de docentes do Ensino Fundamental
Ataídes (2019)	Avaliação educacional. Avaliação externa. Avaliação Nacional da alfabetização (ANA).	A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) na concepção de diferentes sujeitos da cidade de Rio Verde-GO (2014-2016)
Costa (2018)	Avaliação externa. Prova Brasil. Avaliação da Aprendizagem. Percepções docentes.	Sobre percepções docentes acerca da avaliação da aprendizagem e da Prova Brasil, em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Educação de Uberlândia-MG
Duarte (2018)	Educação física escolar. Avaliação. Avaliação Formativa.	Avaliação em Educação física escolar: em busca de aproximações a uma avaliação formativa
Batista (2018)	Avaliação. Avaliação Formativa. Relação aprendizagens-avaliação-ensino.	A (des)articulação entre aprendizagem, avaliação e ensino: experiências de professoras no terceiro ano do Ensino Fundamental
Pacheco (2017)	Avaliação externa em Goiás. Avaliação Dirigida Amostral (ADA) em Goiás. Ensino Médio . Escola de tempo integral.	Avaliação externa em Goiás na perspectiva de estudantes, professores/as e gestoras: a mercantilização da Educação
Souza (2016)	SIMAVE. Organização do Trabalho Pedagógico. Qualidade Social. Protagonistas da escola.	A qualidade da escola pública APESAR do SIMAVE
Silva (2016)	Avaliação externa. SIMAVE. Qualidade Educacional. Escola.	As influências do sistema mineiro de avaliação na construção da qualidade da Educação
Silva (2015)	Avaliação das aprendizagens. Avaliação formativa. Ensino Superior.	Avaliação formativa no Ensino Superior: avanços e contradições
Camargo (2014)	Avaliação formativa. Métodos de avaliação. Registros.	Métodos de avaliação formativa: desatando nós e alinhavando possibilidades
Silva (2013)	Gênero. Avaliação Educacional. Educação Popular.	A influência das questões de gênero nos processos avaliativos escolares
Martins (2012)	Avaliação. Avaliação Formativa. Educação Popular.	Práticas avaliativas formativas no contexto da periferia: limites e possibilidades

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das palavras-chave e dos títulos das pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU (2022).

Nessa perspectiva, ao analisarmos as palavras-chave das pesquisas, pudemos destacar que o conceito de avaliação é central nas investigações desenvolvidas no Gepae/UFU, o que demonstra compromisso com essa temática. Além disso, percebe-se que o estudo da avaliação está voltado para uma concepção de avaliação formativa, o que é constatado pela presença desse descritor nas palavras-chave das pesquisas de Peixoto (2020), Duarte (2018), Batista (2018), Silva (2015), Camargo (2014) e Martins (2012).

No conjunto das pesquisas o termo “crianças” apareceu apenas nas palavras-chave da dissertação de Peixoto (2020); entretanto, conseguimos identificar a presença desse termo, que apareceu de maneira secundária, no corpo de outras dez investigações, a saber, Camargo (2021), Ataídes (2019), Costa (2018), Duarte (2018), Batista (2018), Souza (2016), Silva

(2016), Camargo (2014), Silva (2013) e Martins (2012). Essas pesquisas fazem menção às crianças como sujeitos de direito, sujeitos que possuem saberes e experiências. O termo “infância” ou “infâncias” apresentou também de maneira secundária em três pesquisas Camargo (2021), Camargo (2013), Souza (2016) e Silva (2013).

Procedemos à definição das temáticas de pesquisas desenvolvidas a partir da identificação dos elementos presentes nas palavras-chave e no objetivo geral (Apêndice D) de cada pesquisa analisada. Nesse sentido, constituíram-se os seguintes eixos temáticos: concepções de avaliação e práxis avaliativa formativa, avaliação externa e processos avaliativos formais e informais.

Portanto, das quinze pesquisas analisadas, sete discutem concepções de avaliação e de práxis avaliativas formativas, o que equivale a 47%. Com relação à avaliação externa, cinco pesquisas abordam essa temática, o que representa 33%. Por fim, a temática dos processos avaliativos formais e informais conta com três pesquisas, o que equivale a 20% das pesquisas.

A temática concepções de avaliação e práxis avaliativa formativa concentra a maioria das pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU, com sete pesquisas. Os estudos de Mendes (2022), Carvalho (2021), Camargo (2021), Peixoto (2020), Duarte (2018), Camargo (2014) e Martins (2012) investigam a avaliação formativa, contemplando concepções de avaliação, de modo a identificar práticas avaliativas formativas existentes, bem como os desafios e as possibilidades de se desenvolver essa avaliação modalidade de avaliação em instituições de Educação.

Os trabalhos de Mendes (2022) e de Carvalho (2021) identificam e analisam possíveis caminhos para a construção de uma práxis avaliativa na perspectiva formativa na universidade, enquanto as pesquisas de Camargo (2022), Peixoto (2020), Duarte (2018), Camargo (2014) e Martins (2012) investigam o trabalho de avaliação na escola pública. De maneira geral, observa-se que o interesse pela temática da avaliação formativa permanece sendo o tema geral e central das pesquisas do Grupo até os dias atuais.

A temática das avaliações externas corresponde a cinco pesquisas: Ataídes (2019), Costa (2018), Pacheco (2017), Souza (2016) e Silva (2016). Essas investigações analisaram e buscaram compreender como a avaliação externa tem impactado a organização do trabalho pedagógico e a avaliação desenvolvida em escolas públicas. Entre as avaliações externas analisadas estão, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a Avaliação Dirigida Amostral (ADA), a Prova Brasil e o Sistema de Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). Os resultados de tais pesquisas demonstram que a avaliação externa tem impactado o trabalho pedagógico da escola e também a atuação de estudantes e professores.

Algumas das pesquisas supracitadas discutem a realidade da avaliação em escolas públicas de diferentes cidades: Uberlândia/MG, Itumbiara/GO e Rio Verde/GO.

Com relação à temática dos processos avaliativos formais e informais, destacamos as pesquisas de Batista (2018), Silva (2015) e Silva (2013) que analisam experiências e processos de avaliação das aprendizagens escolares. Batista (2018) e Silva (2013) investigam em contexto de escolas públicas e Silva (2015) toma a universidade como lócus de sua investigação.

A partir do objetivo geral das pesquisas selecionadas extraímos os verbos mencionados nos trabalhos e apresentamos, a seguir, a nuvem de palavras com tais verbos.

Figura 14 Nuvem de palavras dos verbos mencionados no objetivo geral das pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU



Fonte: Imagem gerada pelo *software* Iramuteq a partir do objetivo geral das pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU (2022).

Pela Figura 14, observa-se que a maioria das pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU buscou analisar, identificar e compreender concepções e práticas avaliativas vigentes em escolas públicas e na universidade, especialmente aquelas práticas que se aproximam dos princípios da avaliação formativa; compreendem que essa avaliação contribui para o processo educacional na escola, já que a avaliação formativa assenta-se em princípios que oportunizam avanços aos estudantes e professores, também informa sobre os limites do trabalho realizado e sobre as possibilidades para se redirecionar o trabalho pedagógico.

Também buscamos identificar os sujeitos participantes das pesquisas e os locais em que foram realizadas as investigações, tal como apresentados no Quadro 5.

Quadro 5 Sujeitos participantes e contextos das pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU

Autor/Ano	Participantes da pesquisa	Contexto da pesquisa
Mendes (2022)	Um professor e nove estudantes de uma turma do curso licenciatura em Química	Universidade Federal
Carvalho (2021)	Um professor e oito estudantes de Graduação	Universidade Federal de Uberlândia
Camargo (2021)	Docentes do 3º ano do Ensino Fundamental	Quatro escolas municipais em Uberlândia/MG
Peixoto (2020)	Vinte e quatro docentes do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano)	Escolas municipais em Uberlândia/MG
Atáides (2019)	Cinquenta professores/as do 3º ano do Ensino Fundamental, vinte e sete coordenadoras pedagógicas, vinte e quatro gestores/as, duas mães, dois estudantes e duas secretárias escolares	Rede Municipal em Rio Verde/GO
Costa (2018)	Dezessete professoras do 5º ano do Ensino Fundamental	Catorze escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/MG
Duarte (2018)	Quatro professoras de Educação Física atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e participantes do Grupo de formação continuada do Laboratório de Estudos sobre Escola, Currículo e Educação Física (Lecef)	Escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/MG
Batista (2018)	Duas professoras do 3º ano do Ensino Fundamental (uma professora unidocente e a outra de Educação Física)	Escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/MG
Pacheco (2017)	Gestoras, coordenadoras, dez professores/as e oito estudantes de uma turma de 3º ano do Ensino Médio	Escola estadual de Itumbiara/GO
Souza (2016)	Professoras (dos 3º ano e 5º anos), estudantes e famílias	Três escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/MG
Silva (2016)	31 estudantes (catorze do 3º ano e dezessete do 5º ano; 10 mães (cinco de estudantes do 3º ano e cinco do 5º ano); três professoras (uma do 3º ano, uma do 5º ano e uma da sala reforço) e a diretora da escola	Uma escola municipal de Uberlândia/MG, com atendimento da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental
Silva (2015)	Seis professores do Ensino Superior	Universidade Federal de Uberlândia
Camargo (2014)	65 Professores atuantes na Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA (questionário), sendo observada a prática de nove professores (dois professores da Educação Infantil, três professores do 1º ao 3º ano, um professor do 4º ao 5º ano, um professor do 6º ao 9º ano e dois atuantes em mais de um ciclo).	Escola de Educação Básica pública federal de MG, que atende Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA)
Silva (2013)	Trinta estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental (duas turmas) e duas professoras	Uma escola estadual que atende do 3º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio e a EJA.
Martins (2012)	Dezessete professoras (questionário), sendo a observação da prática de uma professora	Escolas municipais localizadas em bairros periféricos de Uberlândia/MG

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da análise das pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU (2022).

A partir dos dados do Quadro 5, podemos constatar que todas as pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU têm como contexto de realização a escola pública. As pesquisas de Camargo (2021), Peixoto (2020), Ataídes (2019), Costa (2018), Duarte (2018), Batista (2018), Pacheco (2017), Souza, (2016), Camargo (2014), Silva (2013) e Martins (2012); onze pesquisas investigam aspectos da avaliação no Ensino Fundamental, mais precisamente sobre os anos iniciais; apenas a pesquisa de Pacheco (2017) teve como foco o Ensino Médio. As pesquisas de Mendes (2022), Carvalho (2021) e Silva (2015) têm como lócus de investigação a universidade.

A nuvem de palavras apresentada a seguir apresenta os sujeitos participantes das pesquisas analisadas.

Figura 15 Nuvem de palavras dos sujeitos participantes das pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU



Fonte: Imagem gerada pelo *software* Iramuteq a partir dos dados das pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU (2022).

A imagem anterior informa que a maioria das pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU tem como foco: professoras e/ou professores e estudantes. Observa-se que o Grupo buscou analisar e compreender concepções e práticas avaliativas de professoras e professores, com enfoque na questão da presença feminina na Educação, bem como a percepção de estudantes com relação à avaliação. Verificou-se o cuidado que o Gepae/UFU demonstra com relação à linguagem e à representação de gênero nas produções desenvolvidas no Grupo. Isso confirma o movimento do Gepae/UFU em dar visibilidade à presença das mulheres na Educação.

Mendes et al. (2018, p. 29) destaca que “[...] falar do trabalho docente é falar de uma categoria feminina”.

Com relação à participação dos estudantes no processo avaliativo, destacamos sete pesquisas: Mendes (2022), Carvalho (2021), Ataídes (2019), Pacheco (2017), Souza (2016), Silva (2016) e Silva (2013). Posteriormente, retomaremos a análise dessas pesquisas para estabelecer aproximações ou distanciamentos com o nosso objeto de investigação, as crianças e as infâncias.

Destacamos, ainda, o enfoque para gestoras, gestores, coordenadoras e famílias (mães) nas pesquisas desenvolvidas nesse Grupo. Assim, compreendemos que o Gepae/UFU tem procurado escutar e dialogar com outros sujeitos, além dos professores e estudantes.

Após identificarmos os sujeitos participantes e os contextos investigados, prosseguimos na análise das pesquisas, com indicador das referências teóricas utilizadas nas pesquisas analisadas. Desse modo, buscamos conhecer os principais teóricos que embasam as pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU. O Quadro 6 mostra os autores citados nas pesquisas analisadas.

Quadro 6 Principais teóricos mencionados nas pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU

Autor, ano	Referenciais teóricos
Mendes (2022)	Thiollent (2011, 2020), Freitas (2003, 2005, 2007, 2011, 2020), Vásquez (1977), Vasconcellos (1995, 1998, 2013, 2014a, 2014b, 2015a, 2015b), Anastasiou (2015), Lakatos; Marconi (2003), Veiga (2013), Morente (1970), Luckesi (2014), Moretto (2007), Medeiros (1977), Zabalza (2004), Dias Sobrinho (2000), Barriga (2003), Guba e Lincoln (2011), Sordi (1993, 1995), Mendes (2006, 2018), Hadji (2001), Perrenoud (1999), Freire (2010, 2011), Villas Boas (2006, 2014), Fernandes (2005, 2006, 2008, 2009).
Carvalho (2021)	Freire (1967, 1979, 1987), Ibiapina (2008, 2009, 2016), Freitas (2018), Fernandes (2006, 2009), Sordi (2008), Vásquez (1968, 1980), Villas Boas (2005, 2009).
Camargo (2021)	Freire (1967, 1979, 1980); Freitas (1995, 2015, 2018); Miguel (2015), Bourdieu (2002), Almeida (2010), Gomes (1997), Galeano (1998), Haroche (2008), Fernandes (2009) Villas Boas (2008), Mendes (et al, 2018), Chauí (2016), Dayrell (1996), Esteban (2000); Vasconcellos (2014).
Peixoto (2020)	Fernandes (2009), Freitas (1995, 2003, 2016), Hadji (2001), Hoffman (2001, 2003, 2018), Luckesi (2008, 2011, 2014, 2018), Mendes et al. (2018) e Villas Boas (2011, 2012, 2013, 2017).
Ataídes (2019)	Dourado; Oliveira; Santos (2007), Freitas (2007; 2011), Esteban (2009), Fernandes (2009), Afonso (2009/2011), Luckesi (2011) Hoffmann (1993), Romão (2003), Vasconcelos (2005), Saul (2010), Luckesi (2011), Gonzalez Rey (2005).
Costa (2018)	Luckesi (2008); Villas Boas (2001, 2010); Freitas (2003, 2004, 2005, 2007, 2012, 2014a, 2016); Esteban (2010, 2013); Fernandes (2009); Vasconcellos (2000).
Duarte (2018)	Hoffmann (1993), Saul (2000), Freitas (2003), Romão (2001), Esteban (2003), Vasconcellos (2007), Luckesi (2008, 2014), Villas Boas (2007, 2008, 2011), Fernandes (2009), Hadji (2001), Gil (2014).
Batista (2018)	Fernandes (2006; 2009), Freitas (2003), Freire (1996), Hadji (2001), Hoffmann (2005; 2010), Villas Boas (2007; 2008; 2011), Luckesi (1999; 2005; 2008, 2014),

	Minayo (2013), Bardin (2011) e Franco (2007).
Pacheco (2017)	Gatti (1993, 2005, 2009), Hoffman (1994, 2014), Freitas (2003; 2013), Richter (2015), Perrenoud (1999), Luckesi (2011; 2013), Dias Sobrinho (2008), Saul (2010), Esteban (2001), Horta Neto (2007), Garcia (2013), Medeiros (2013), Noronha (2014), Fabro (2015) Gesqui (2015), Minayo (2009), Gondin (2003), Cervo; Bervian; Silva (2007), Ludke; André (2003), Bardin (2006), Frigotto (1997), Viana (2001).
Souza (2016)	Afonso (2001, 2009), Freitas (2007, 2009, 2012), Dourado; Oliveira; Santos (2007), Sordi (2012), Malavasi (2012).
Silva (2016)	Richter (2015), Dalben; Almeida (2015), Gatti (2002), André (1995), Minayo (2009), Gil (1999), Afonso (2001, 2013), Machado (2003), Carvalho et al. (2011), Ravitch (2011), Tripodi (2012), Freitas (2003, 2004, 2012), Gentili (1996), Silva (2009), Bondioli (2004), Marchesi; Martín (2003), Muñoz-Repiso (2007).
Silva (2015)	Fernandes (2009), Villas Boas (2009; 2011), Freitas (2005; 2013), Vasconcellos (2007), Saul (2008), Freire (1997), Hoffmann (1994), Luckesi (2008).
Camargo (2014)	Bogdan; Biklen (1994), Ludke; André (1986), Flick (2004), Severino (2003), Yin (2010), Lincon; Guba (2006), Minayo (2005), Fernandes (2005, 2006a, 2006b), Freitas (2005, 2006, 2009), Fernandes;Freitas (2007); Hadji (2001), Villas Boas (2009, 2010, 2011), Luckesi (2011), Madalena Freire (1997, 2003, 2008), Warschauer (1993, 2001), Lopes (2009).
Silva (2013)	Freitas (2005, 2006, 2011), Bertagna (2003), Sordi (2009), Villas Boas (2006), Fernandes (2006, 2008), Vasconcellos (2007), Carvalho (2001, 2004, 2011), Louro (1995, 2003), Scott (1995), Connell (1995), Marinho (2009), Dal'igna (2004), Demo (1995), Bogdan; Binklen (1994).
Martins (2012)	Minayo (2005), Bogdan; Biklen (1994), Ludke (1986), Freire (1977, 1981, 1996), Gadotti (1983), Romão (1999, 2002), Sordi (2005), Fernandes (2006, 2009), Freitas (1991, 1995, 2005, 2007, 2011), Hadji (2001), Luckesi (2002), Villas Boas (1993, 2002, 2008).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da análise das pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU (2022).

O Quadro 6 relaciona os principais autores que embasaram as pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU. Nota-se que Luiz Carlos de Freitas, Domingos Fernandes e Benigna Maria de Freitas Villas Boas aparecem em todos os estudos analisados; outros autores como Luckesi, Hoffmann, Sordi, Hadji, Esteban, Romão, Afonso e Freire também têm presença nessas pesquisas. Com isso, destacamos que as pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU recorrem a importantes teóricos e pesquisadores brasileiros e estrangeiros que desenvolvem ou desenvolveram trabalhos com teor político crítico e de valorização da escola pública no campo da metodologia da pesquisa e da avaliação. A Figura 16, apresentada a seguir, evidencia os autores referências mencionados nas pesquisas analisadas.

Figura 16 Nuvem de palavras dos principais autores citados nas pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU



Fonte: Imagem gerada pelo *software* Iramuteq a partir dos dados das pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU (2022).

Verifica-se que Luiz Carlos de Freitas é o autor com maior destaque nas pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU, está presente em todas as pesquisas analisadas. Ademais, outros autores como Domingos Fernandes e Benigna Maria de Freitas Villas Boas também têm destaque nas pesquisas.

Com relação a Luiz Carlos de Freitas, observamos que suas obras mais citadas são: “Ciclos, seriação e avaliação (2003); Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática” (2012); “Avaliação educacional: caminhando pela contramão (2017)” e alguns artigos. Cabe destacar que Freitas é reconhecidamente um professor e pesquisador que faz defesa da escola pública, critica a lógica meritocrática e as avaliações externas.

No que se refere a Domingos Fernandes, destacamos que sua obra mais mencionada é “Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas” (2009) e alguns artigos. O foco dessa obra são as diferentes modalidades da chamada avaliação alternativa, a saber: a autêntica, a reguladora, a formadora, a contextualizada e a educativa. Todas têm em comum a defesa da avaliação como processo formativo. Esse autor português tem sido referência para estudos do Grupo sobre a avaliação formativa.

Já no que diz respeito à Benigna Maria de Freitas Villas Boas, as obras mais citadas são: “Avaliação: políticas e práticas” (2002); “Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico” (2012); “Virando a escola do avesso por meio da avaliação” (2013) e “Avaliação formativa: práticas inovadoras” (2019).

Consideramos que o fato de as pesquisas do Gepae/UFU apresentarem autores em comum demonstra a construção de um referencial teórico básico; também se faz importante considerar que os autores utilizados nas pesquisas do Grupo contribuem com importantes reflexões sobre os efeitos da avaliação classificatória, seletiva e excludente, ainda tão presente nas escolas, bem como apontam para a necessidade de se romper com essa prática avaliativa. Por isso, propõem o uso da avaliação formativa como possibilidade de mudança, tomando como “[...] foco [dessa mudança] o processo de aprendizagem em uma perspectiva de interação e de diálogo, [que] coloca o também no estudante, e não apenas no professor, a responsabilidade por seus avanços e suas necessidades” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 22, acréscimos nossos).

A partir das informações referentes à metodologia e às estratégias utilizadas para a geração dos dados elencados no quadro organizacional, foi possível mapear a metodologia e as estratégias mais utilizadas nas pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU. O Quadro 7 apresenta as metodologias/procedimentos metodológicos e as estratégias para geração dos dados das pesquisas analisadas.

Quadro 7 Metodologia, procedimentos metodológicos e estratégias para a geração de dados

Autor/Ano	Metodologia/Procedimentos metodológicos	Estratégias para geração dos dados
Mendes (2022)	Pesquisa-ação; materialismo histórico-dialético	Levantamento bibliográfico; análise documental do Projeto Pedagógico do Curso; Observação participante de catorze aulas gravadas (duração de 32h25) de áudio e a entrevista (duração de 52 minutos e dois segundos) entrevistas estruturadas com o professor e estudantes; acompanhamento e planejamento de ações com estudantes e professor; aplicação de autoavaliação para os estudantes; encontro para a discussão sobre temáticas da pesquisa; diário de bordo e gravações das aulas
Carvalho (2021)	Abordagem qualitativa/ Pesquisa colaborativa	Observação colaborativa das aulas de um professor durante um semestre letivo (no total de 51h/aula distribuídas em 17 encontros; sessões reflexivas com o professor colaborador (10 sessões com duração de quatro horas); Grupo focal com os estudantes; gravação de áudio e notas de campo
Camargo (2021)	Pesquisa qualitativa	Observação participante durante um semestre letivo; diário de campo; entrevista semiestruturada; análise documental; categorias de análise de denúncia e anúncio.
Peixoto (2020)	Pesquisa qualitativa/ Pesquisa	Grupo focal com gravação em áudio e vídeo; questionário

	descritiva e exploratória	(transcrição em quadros); as gravações foram reconstruídas em texto escrito e analisadas a partir da Análise de conteúdo
Atáides (2019)	Abordagem qualitativa	Questionários impressos com questões fechadas; entrevistas; revisão bibliográfica e análise documental
Costa (2018)	Abordagem qualitativa/ Pedagogia Histórico-crítica	Questionário; entrevista semiestruturada; análise documental e estudo bibliográfico
Duarte (2018)	Abordagem qualitativa/ Pesquisa com caráter descritivo, interpretativo e reflexivo	Estudo bibliográfico; análise documental; observação da prática de quatro professoras (aproximadamente 17 dias) e entrevista estruturada (gravadas em áudio e transcritas para a análise)
Batista (2018)	Abordagem qualitativa/ Pesquisa social, exploratória	Revisão bibliográfica; questionários com questões abertas; observação durante 27 dias (com diário de campo); e entrevistas a partir de um roteiro (gravadas em áudio e transcritas)
Pacheco (2017)	Pesquisa qualitativa	Entrevistas semiestruturadas; Grupo focal, sendo um com professores e outro com estudantes (com gravação de áudio e transcrição)
Souza (2016)	Pesquisa qualitativa	Análise documental e bibliográfica; questionário, entrevista, observação, registro em imagens (fotos), recolhimento de alguns materiais presentes na escola como o Projeto Político Pedagógico, Plano Curricular, atividades didáticas e avaliativas (provas)
Silva (2016)	Pesquisa qualitativa/ Estudo de caso do tipo etnográfico	Observação na escola durante 34 dias (diário de campo e gravação de áudio com transcrição); entrevistas com estudantes, mães, professoras e diretora; pesquisa bibliográfica e documental
Silva (2015)	Pesquisa quanti-qualitativo	Análise documental dos projetos políticos pedagógicos dos cursos e planos de ensinos; entrevistas reflexivas com professores
Camargo (2014)	Pesquisa qualitativa/ Estudo de caso	Análise documental (projeto político pedagógico da escola, carta de princípios, portfólio, agenda escolar); questionários e entrevistas por pautas com os professores; análise de materiais produzidos pelos professores e seus alunos como: portfólios, cadernos de classe, cadernos de planejamento; provas; diários de bordo, caderno de memórias, cadernos de produção de texto
Silva (2013)	Pesquisa qualitativa e quantitativa	Estado da Arte sobre estudos referentes a questões de gênero e avaliação; análise do Regimento Escolar, mapas de notas, diários de classe; mapeamento dos registros dos resultados avaliativos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental correspondentes ao ano de 2009 a 2011; análise de documentos oficiais do governo no âmbito da Educação, com intuito de verificar se existem direcionamentos para o trabalho com questões de gênero na Educação focando especialmente questões relativas ao sexismo e machismo; análise das respostas do questionário respondido pelos/as estudantes e pelas professoras com questões referentes a gênero e avaliação; mapeamento dos resultados avaliativos dos/as estudantes das duas turmas pesquisadas durante o ano de 2012; análises realizadas a partir da observação do trabalho das professoras das turmas pesquisadas, no que concerne às relações entre gênero e avaliação informal e os resultados avaliativos dos/as estudantes; entrevista com as professoras das turmas pesquisadas, com intuito de saber quais concepções relativas ao gênero e à avaliação as

		mesmas apresentam
Martins (2012)	Pesquisa qualitativa	Estudo da arte sobre avaliação formativa; conceituação de periferia como viés de desigualdade, análise das condições de vida da população residente em alguns bairros periféricos da cidade de Uberlândia/MG; mapeamento dos registros sobre avaliação nos Projetos Político Pedagógicos de escolas inseridas num contexto de exclusão; aplicação e análise do questionário aplicado entre as professoras; observação e análise do trabalho pedagógico e avaliativo da professora pesquisada durante um semestre

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da análise das pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU (2022).

Retomando a discussão tecida nesta seção, foi possível chegar às seguintes considerações: que a maioria das pesquisas desenvolvidas no âmbito do Gepae/UFU ocorreu em nível de dissertações desde, o ano de 2012; as análises dos dados dessas pesquisas revelam que a avaliação é o tema central e seu estudo está voltado para uma concepção de avaliação formativa e, que as pesquisas centraram-se em três temáticas: concepções de avaliação e práxis avaliativa formativa, avaliação externa e processos avaliativos formais e informais.

Desse modo, as pesquisas desenvolvidas no âmbito do Gepae/UFU buscaram analisar, identificar e compreender concepções e práticas avaliativas vigentes em escolas públicas e na universidade. Ademais, o foco das pesquisas está direcionado para as professoras e/ou professores e estudantes. Cabe destacar o cuidado com a linguagem e a representação de gênero nas produções desenvolvidas nesse Grupo. No que tange ao contexto das pesquisas, identificamos que o Grupo realiza seus estudos exclusivamente em escola pública e na universidade.

Com relação aos principais teóricos que embasam as pesquisas desenvolvidas pelo Gepae/UFU, estão: Luiz Carlos de Freitas, Domingos Fernandes e Benigna Maria de Freitas Villas Boas, entre outros autores importantes que desenvolvem ou desenvolveram trabalhos com teor crítico e de valorização da escola pública e da avaliação formativa.

As pesquisas analisadas tendem à abordagem qualitativa com utilização de diversas estratégias para a produção do material empírico; destacam-se entrevistas, questionários, Grupo focal e observação participante.

Diante do exposto, pode-se destacar que o Gepae/UFU apresenta importantes concepções e apontamentos com relação à avaliação formativa e a defesa da escola pública.

4.2 O que dizem as pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU acerca das crianças, infâncias e avaliação formativa

Neste tópico, apresentamos uma análise mais detalhada das pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU. Para isso, analisamos a aproximação ou o distanciamento com nosso objetivo de pesquisa, de modo, a articulá-lo com o referencial teórico. Nesse sentido, primeiramente retomamos o referencial relativo às concepções de crianças, de infâncias e de avaliação formativa, apresentado anteriormente e destacamos que a fundamentação desta pesquisa teve como base as contribuições de Ariès (1986), Heywood (2004), Kramer (1995), Cohn (2005), Qvortup (2010, 2011), Corsaro (2002, 2009, 2011) e Sarmiento (2003a, 2003b, 2005, 2007, 2008).

Com relação às crianças como sujeitos, participantes da História, produtores de cultura e portadores de direitos de cidadania e as infâncias como práticas sociais que se transformam no tempo e espaço históricos; no tocante à avaliação formativa nos referenciamos em Villas Boas (2012, 2013, 2019), Fernandes (2009, 2011, 2018), Hadji (2001), Lopes; Silva (2012) e Luckesi (2005, 2006, 2011). São pesquisadores que têm como base os princípios da avaliação formativa orientada para promover melhorias nos processos de ensino e aprendizagem.

Portanto, compreendemos que a avaliação formativa promove o desenvolvimento não apenas dos estudantes, mas também dos professores e da escola e que, no que concerne ao processo avaliativo desenvolvido com as crianças, especialmente com as pequenas, é preciso que a avaliação seja pensada e praticada no cotidiano escolar, sejam elas reconhecidas como cuidar ou educar.

Com os bebês, as crianças muito pequenas e as pequenas, o trabalho do professor é fundamental para ensinar-lhes sobre quem são, quem podem ser e também sobre as relações que podem estabelecer com a realidade que as rodeia, especialmente sobre as relações com as outras pessoas, sejam elas crianças ou adultos e com o conhecimento.

Foi a partir desse entendimento e das três temáticas abordadas (concepção de avaliação e práxis avaliativa formativa; avaliação externa; e processos avaliativos formais e informais) que analisamos as pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU.

Em onze pesquisas do Grupo, identificamos elementos que se aproximam do nosso interesse de estudo. O conjunto de pesquisas que abordam crianças e/ou infâncias e/ou avaliação formativa são: Camargo (2021), Peixoto (2020), Ataídes (2019), Costa (2018), Duarte (2018), Batista (2018), Souza (2016), Silva (2016), Camargo (2014), Silva (2013) e Martins (2012).

Por outro lado, temos as pesquisas que se distanciam do objeto de nossa investigação - Mendes (2022), Carvalho (2021) e Silva (2015) - por investigarem a avaliação formativa na universidade, e Pacheco (2017), cuja investigação está voltada para a avaliação externa no Ensino Médio.

A partir daqui, apresentamos uma análise mais detalhada das informações encontradas de acordo com a leitura integral de pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU. É importante mencionar que apresentaremos nossa análise relacionando-a com as categorias temáticas que caracterizam o Grupo de pesquisas analisadas: concepções de avaliação e práxis avaliativa formativa, avaliações externas e processos avaliativos formais e informais.

4.2.1 Concepções de avaliação e práxis avaliativa formativa

No que se refere à categoria da temática concepções de avaliação e práxis avaliativa formativa, foi possível observar que, entre as sete pesquisas que analisam concepções e práticas avaliativas a partir da perspectiva formativa, apenas cinco mencionam ou analisam aspectos relativos às crianças, às infâncias e à avaliação formativa. Nesse ponto, destacamos as pesquisas de Camargo (2021), Peixoto (2020), Duarte (2018), Camargo (2014) e Martins (2012). Essas pesquisas investigam concepções e práxis avaliativas desenvolvidas em salas de aula, em escolas públicas, a partir de entrevistas com professoras e com estudantes e caracterizam os desafios enfrentados diariamente por crianças e por professoras no Ensino Fundamental.

Tais pesquisas apontam para um distanciamento entre conteúdos ensinados e saberes e experiências das crianças, influência negativa das avaliações externas no trabalho pedagógico desenvolvido na escola; a existência de indícios de práticas avaliativas formativas; uma necessidade de ouvir as vozes das professoras e propor mudanças no trabalho educativo e na importância de pensar na singularidade do processo avaliativo das crianças com deficiências, entre outros desafios.

Camargo (2021) afirma a escola pública como direito para as classes populares e identifica vários elementos que fazem parte do chão da escola, problematiza conexões existentes no interior das aulas como um contexto mais amplo. Apoiando-se nas categorias de denúncia e anúncio, desenvolvidas por Paulo Freire (1979) analisa a realidade observada na pesquisa, com o objetivo de identificar o que acontece nas salas de aula e em que medida o trabalho que aí se realiza leva em consideração as necessidades e possibilidades das crianças.

[...] Nesse percurso, além de perquirir nos espaços educacionais “o que” ali está acontecendo, procuramos problematizar, também, “porque” as coisas acontecem desta ou daquela forma e em “quais condições” estão ocorrendo os processos de ensino e de aprendizagens das crianças que diariamente têm frequentado as escolas do Ensino Fundamental, da rede municipal de Uberlândia, especialmente, as matriculadas no 3º ano. Mais do que isso, procuramos identificar se havia aproximação entre o vivido e o aprendido, considerando **os/as estudantes como pessoas que possuem distintas “bagagens” compostas por suas experiências**, saberes, limitações e possibilidades e, levando-se em conta, ainda, que no mencionado ano de ensino se iniciam as reprovações de estudantes que não se encontram alfabetizados/as, [...] (CAMARGO, 2021, p. 254, grifos nossos).

O trecho destacado evidencia as concepções que Camargo (2021) adota em relação às crianças. A autora considera que as crianças têm saberes, vivências e experiências que precisam ser considerados no processo de aprendizagem. O estudo de Camargo (2021) contextualiza o cenário político, econômico e social em que a pesquisa foi desenvolvida. Para isso, apresentou dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2019), Oxfam do Brasil (2020) e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2017, 2019), cujos resultados apontam que o cenário das desigualdades sociais e escolares se intensificou expressivamente, o que promoveu o aumento da miserabilidade no País, e os mais impactados pelas privações foram as crianças e os adolescentes pobres.

Ademais, Camargo (2021) destacou o contexto atual de pandemia de Covid-19, revelando o descuido e o desprezo de lideranças políticas com relação à vida de trabalhadores, de jovens, de idosos e crianças e que o fechamento das escolas em decorrência da pandemia e do isolamento social intensificou a precarização da Educação pública.

O percurso de pesquisa Camargo (2021) nos chama a atenção para as inúmeras situações precárias vivenciadas pelas crianças na escola, pela falta de materiais, pelas enfermidades e até a exclusão. Nesse sentido, os resultados revelaram as dificuldades enfrentadas cotidianamente pelas “[...] docentes e pelos/as estudantes pesquisados/as, seja pela falta de materiais escolares, como lápis, cadernos, borrachas, dentre outros, ou, pela discriminação sofrida por aqueles/as que não apresentam desempenho desejável pelas escolas” (CAMARGO, 2021, p. 257).

Assim sendo, essa autora considera que, além de os estudantes não terem seus direitos sociais garantidos conforme previsto na legislação, eles também eram constrangidos, comparados, ridicularizados e marginalizados pelo baixo poder aquisitivo.

[...] As **infâncias** furtadas por meio de métodos pedagógicos castradores do pensamento, de rotinas que, nas sutilezas das ações, retiravam das/os

estudantes algo que lhes é natural/instintivo como o desejo de aprender, de conhecer o mundo e a naturalização dessa desumanidade (como beber água na frente de uma criança sedenta sem lhe permitir que mate sua sede) revelaram a barbárie praticada no cotidiano da sala de aula (sala contendo maioria de estudantes pretos/as (17 pretos/as, 9 pardos/as e 1 branco), também era mista do ponto de vista da análise do pobre e do mais pobre. Os/as estudantes com menos condição financeira eram discriminados/os entre os próprios pares, com olhares, falas e gestos preconceituosos (CAMARGO, 2021, p. 82, grifo nosso).

Outro destaque feito por essa autora diz respeito aos procedimentos didático-pedagógicos desenvolvidos na sala de aula das escolas analisadas. Camargo (2021) constatou percalços dos processos de ensino e avaliação, bem como compreendeu os impactos negativos sobre os estudantes das classes populares, expostos aos modelos educacionais pensados pelo prisma da exclusão e da meritocracia. Ademais, as observações realizadas pela autora ratificaram o seguinte:

[...] Outro elemento fortemente observável foi o **distanciamento** entre os **conteúdos ensinados** e os **saberes e experiências dos/as estudantes**. Com poucas exceções, na maior parte do tempo de nossas observações, percebemos que as correlações não eram favorecidas em salas de aula, indicando que o trabalho pedagógico se torna distante das realidades, **algo que prejudica os processos das aprendizagens dos/as estudantes** das classes populares e que potencializa alienação e exclusão, [...]. A sobreposição do planejamento conteudista, aliada à burocratização do sistema educacional e ao tempo rígido estabelecido para as aprendizagens, prejudica fortemente os/as estudantes (CAMARGO, 2021, p. 258-259, grifos nossos).

Com relação às práticas avaliativas, a autora constatou o protagonismo das notas como forma de certificar as aprendizagens. Para Camargo (2021) as raízes desse modelo de avaliação têm suas origens no “[...] currículo caracterizado pelo pragmatismo, marcado pela quantificação dos conteúdos ministrados, pelo objetivismo em detrimento do subjetivismo e no foco de que o ensino, no processo pedagógico, é mais relevante do que as aprendizagens das/os estudantes” (CAMARGO, 2021, p. 259).

Além disso, apontou a influência das avaliações externas no trabalho pedagógico das professoras, já que em todas as salas observadas havia treinos para os exames. Por isso, considera que “[...] trata-se de uma prática naturalizada nas escolas, cujos efeitos, comumente, imputam às próprias unidades escolares a responsabilização unilateral por índices insatisfatórios, pouco ou nada contribuindo para uma melhoria na qualidade da Educação” (CAMARGO, 2021, p. 260).

Cabe destacar que essa autora também encontrou alguns indícios da avaliação formativa nas práticas avaliativas analisadas, tais como: planejamento com atividades

pedagógicas diversificadas (jogos, atividades lúdicas, trabalho com massa de modelar, histórias em quadrinhos) e possibilitadoras de discussões e/ou debates, proporcionado momentos formativos de problematização, interação e participação dos estudantes nas aulas, o reconhecimento do potencial e das falas dos estudantes pela professora, a relação afetiva da professora com os estudantes, o favorecimento a criação de um ambiente de respeito aos erros nas respostas dos estudantes, de tolerância e necessidade de aprender a conviver com as diferenças. Desse modo, “[...] evidencia-se, assim, uma consciência da docente sobre a necessidade de ensinar e avaliar tomando a realidade e os saberes das crianças como ponto de partida, algo muito importante para as aprendizagens significativas” (CAMARGO, 2021, p. 263).

[...] Ainda que pudesse se tratar de pequenos indícios, o fato é que, apesar dos limites, é possível desenvolver procedimentos didático-pedagógicos que favoreçam a aproximação entre teoria e prática, entre escrito e o vivido, a fim de que os processos de avaliar auxiliem nas aprendizagens dos/as estudantes e na recolha de importantes informações sobre aquilo que os/as mesmos/as já sabem e o que precisam saber. São experiências que oportunizam momentos de reflexões e de trocas entre docentes e estudantes (CAMARGO, 2021, p. 263).

Apesar dos problemas encontrados na realidade analisada, a autora afirma que “[...] ao mesmo tempo em que docentes e estudantes sofrem as consequências desses projetos para a escola, pensados na lógica capitalista, também produzem conhecimentos e resistências” (CAMARGO, 2021, p. 260), e reafirma a importância da escola pública para os estudantes das classes populares, como um direito constitucional conquistado pela sociedade brasileira.

Nesse sentido, evidenciamos que a pesquisa de Camargo (2021) traz importantes contribuições para refletirmos sobre as crianças que estudam nas escolas públicas. Além disso, evidencia o quanto essas crianças sofrem com a lógica classificatória, seletiva e excludente presente nas políticas meritocráticas, com o distanciamento entre os conteúdos ensinados e aprendidos, mas também apresenta a resistência das crianças e das professoras, sobretudo nas práticas avaliativas.

A pesquisa de Peixoto (2020) buscou conhecer possíveis propostas de trabalho avaliativo que fossem coerentes com a avaliação formativa e que pudessem contribuir com o processo educacional de crianças com deficiências. Por meio do Grupo focal e de questionários com as professoras atuantes no Ensino Fundamental em escolas municipais da cidade de Uberlândia/MG, foi possível vislumbrar práticas que se aproximam de uma proposta de trabalho na com a avaliação formativa. Nas palavras de Peixoto (2020), estudar a avaliação formativa se mostra importante porque

[...] A **avaliação formativa** favorece a organização do trabalho pedagógico com foco nas aprendizagens, oferece visibilidade aos resultados alcançados no cotidiano escolar da sala de aula, preocupa-se em diversificar as propostas de trabalho, com o intuito de assegurar, de todas as maneiras possíveis, a aprendizagem (PEIXOTO, 2020, p. 168, grifo nosso).

Os resultados da pesquisa de Peixoto (2020) demonstram que as professoras com as quais trabalhou apresentam diferentes concepções de avaliação, que as práticas avaliativas na escola permanecem submissas a um sistema burocrático, e a prova é um procedimento predominante no momento de avaliar as crianças com deficiência. Também confirmou que a avaliação na escola não se constitui em um processo, mas em momentos específicos como prova e nota, por exemplo. Com essa prática avaliativa, há uma interrupção das ações cotidianas que poderiam favorecer a aprendizagens das crianças com deficiências.

Por isso, a autora valoriza, reconhece e respeita os que resistem à lógica classificatória e competitiva apresentadas pelas professoras. Peixoto (2020, p. 172) destaca ser necessário ouvir as vozes dos professores para propor mudanças e assim transformar “[...] a avaliação em uma ação coletiva, partilhada e inclusiva”. Apesar de encontrar práticas avaliativas próximas com os princípios da avaliação formativa, essa autora constatou que tais práticas ainda são incomuns na sala de aula. Villas Boas (2019) analisa a inadequação da avaliação conservadora na realidade escolar, quando aponta que,

[...] A avaliação não é neutra. Cumpre objetivos. Estes são guardiões da avaliação. A avaliação que ainda insistimos em praticar, voltada para a atribuição de nota e para a promoção de uma série para outra, não é condizente com a formação de cidadãos com inserção social crítica (VILLAS BOAS, 2019, p. 441).

Ademais, Peixoto (2020) considera ser um desafio para o professor, no trabalho educativo, pensar na “[...] singularidade do processo avaliativo das crianças com deficiências, na tentativa de ampliar o olhar e os conhecimentos, transformando as concepções de avaliação na escola, realizando práticas que se aproximem e consolidem a avaliação formativa” (PEIXOTO, 2020, p. 172). Dessa maneira, considera que as crianças com deficiências são beneficiadas em seus processos educativos quando,

[...] todos/as se comprometem com sua escolarização; as professoras resistem ao sistema e buscam meios de estabelecer outras formas de avaliar; o coletivo se corresponsabiliza, cria e aplica propostas de trabalho avaliativo levando em consideração as necessidades educacionais específicas das crianças, favorecendo o movimento de inclusão (PEIXOTO, 2020, p. 172).

Essa autora constatou o esforço das professoras em organizar outras maneiras de avaliar as crianças; entretanto, ainda “[...] é complexo, e difícil conduzir um trabalho

pedagógico *com e para* as crianças com deficiências” (PEIXOTO, 2020, p. 173, grifos da autora). Nesse sentido, corroboramos as palavras dessa autora quando destaca que

[...] transformar a avaliação escolar requer que procuremos outros caminhos, aqueles que atendam às necessidades educacionais específicas das crianças com deficiências e que estejam comprometidos com o princípio de avaliar para as aprendizagens (PEIXOTO, 2020, p. 173).

Ademais, essa autora reconhece que, aos poucos, algumas mudanças estão acontecendo e, por isso, aponta alguns pontos comuns a essa mudança:

[...] a) Cada ser é único, singular e necessita de um olhar sensível e específico em seu processo educativo e avaliativo; b) A intenção de avaliar para as aprendizagens é primordial; c) Estabelecer vínculos e conhecer as necessidades educacionais específicas são essenciais para garantir as aprendizagens significativas para as crianças com deficiências; d) Muitas vezes é preciso diversificar as propostas de trabalho avaliativo, modificando as metodologias e os modos de organizar o trabalho pedagógico para atendê-las em suas singularidades; e) Pensar o ensino requer uma outra concepção de criança, de estudante, de pessoa e de ensino-aprendizagem-avaliação; f) Um dos caminhos que se apresenta aos docentes nesse momento é flexibilizar os saberes e o conteúdo, priorizando aqueles em que as crianças com deficiências podem ter melhores condições e possibilidades para aprender; g) A corresponsabilização de toda a comunidade escolar é fundamental para o desenvolvimento das crianças com deficiências em seu processo educacional (PEIXOTO, 2020, p. 173 - 174).

Dessa maneira, sua investigação gerou saberes e ampliou discussões acerca da avaliação formativa e a Educação das crianças com deficiências e defende que a avaliação formativa é aquela que mais se aproxima de uma avaliação inclusiva, pois está determinada a alcançar o potencial de aprendizagem de cada criança, segundo sua singularidade e objetiva uma reestruturação dos processos avaliativos com sensibilidade para ensinar e aprender como atividades indissociáveis (PEIXOTO, 2020). Sendo assim, constamos a relevância da pesquisa de Peixoto (2020) sobre crianças com deficiências e a avaliação formativa.

A pesquisa de Duarte (2018) analisou concepções e práticas de avaliação das e para as aprendizagens na ação pedagógica de professores/as de Educação Física que participam ou participaram do Grupo de formação continuada - Laboratório de Estudos sobre Escola, Currículo e Educação Física (Lecef)/UFU, e teve como referência os fundamentos da avaliação formativa.

Duarte (2018) evidenciou que a avaliação formativa representa uma lacuna a ser preenchida no trabalho educativo no âmbito do Lecef e na formação do profissional da área de Educação Física. Além disso, também foi possível perceber que a avaliação formativa é pouco estudada pelos professores de Educação Física. Desse modo, essa autora considera ser

fundamental a divulgação de estudos, de pesquisas e de discussões nos cursos de formação inicial, continuada e nas escolas, a fim de que os professores possam ter acesso a conhecimentos mais sistematizados e aprofundados com relação à avaliação formativa e seus fundamentos e, assim, possam implementá-la em sua prática.

Essa pesquisadora apontou a utilização do termo “propostas de trabalho avaliativo” para se referir a todas as ações dos professores e estudantes no processo avaliativo. Com isso, a autora entende que “[...] ao assumir a utilização dessa terminologia, buscamos reconhecer a diversidade e a amplitude de elementos que constituem o ato avaliativo, compreendendo que ele deve estar aliado e vinculado aos processos de ensino e aprendizagem” (DUARTE, 2018, p. 140).

A autora constatou, em sua investigação, a falta de registros sistemáticos e individualizados produzidos por professoras em relação ao processo avaliativo. Nesse sentido, Duarte (2018, p. 167) considera que “[...] o registro é um elemento importante, quando se trata de uma avaliação formativa, pois, assim, é possível acompanhar mais fidedignamente a evolução dos/das discentes, bem como suas dificuldades e potencialidades”. Ademais, essa autora menciona que não basta fazer os registros, é preciso ter uma intencionalidade acerca das anotações, seja para refletir sobre os avanços dos estudantes, para o redirecionamento do processo ensino e aprendizagem, ou para oferecer *feedbacks* aos estudantes.

[...] Torna-se significativo aqui destacar, também, em relação aos critérios avaliativos, a importância de eles serem definidos junto com a turma, pois assim reforça-se o ideal de coletividade, inclusão e participação e permite-se que esse/a estudante comece a exercitar a sua autonomia e responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Dessa maneira, **é importante uma participação ativa do/da estudante no processo avaliativo**, garantindo que ele seja compartilhado entre professores/as e educandos/as (DUARTE, 2018, p. 170, grifos nossos).

Essa autora também aponta para alguns aspectos que estão ausentes no trabalho docente realizado, a saber, a falta da realização de *feedback* por parte das professoras para os estudantes, a falta de registros mais sistemáticos e individualizados sobre os discentes sobre os processos avaliativos, bem como, a ausência de envolvimento dos estudantes na avaliação. Dessa maneira, Duarte (2018, p. 187) constatou que ainda existem contradições quanto a uma avaliação formativa na prática das professoras, todavia, apontou evidências de que elas “[...] caminham na direção de distanciamento das práticas tradicionais para uma aproximação com a avaliação formativa”.

Duarte (2018) também comenta que uma das principais dificuldades apontadas pelas professoras participantes da pesquisa se encontram no âmbito da organização escolar, ou seja,

no pouco tempo para o registro com os estudantes e o elevado quantitativo de estudantes por turmas.

Essa autora ainda destaca a importância do Lecef como um Grupo de resistência e de defesa de uma perspectiva crítica de Educação e de Educação Física e aponta como possibilidade de estudo para o Grupo um aprofundamento acerca da avaliação e da avaliação formativa.

[...] Acreditamos que **a avaliação formativa é uma modalidade mais adequada ao processo educativo quando se pensa em uma melhoria das aprendizagens**. No entanto, compreendemos que a sua concretização esbarra com um grande obstáculo que é a própria forma de organização da sociedade que pressupõe outro tipo de avaliação (classificatória), que dê conta de garantir seus objetivos, que é a manutenção da ordem vigente, de uma sociedade dividida em classes, hierárquica. Porém, ainda que se encontre limites para consolidação efetiva da avaliação formativa nos contextos escolares, devemos refletir, com a seguinte questão: O que podemos mudar dentro de nossa prática para caminhar em direção a esta avaliação? (DUARTE, 2018, p.189 - 190, grifos nossos).

Para Duarte (2018, p 190) “[...] vale a pena caminhar na contramão do que está posto e é possível pequenas ações com potencial transformador”. Nesse sentido, considera que o primeiro passo a ser dado deve ser negar-se à realização de práticas tradicionais e buscar avaliar os estudantes cotidianamente a partir de suas aprendizagens, com registros mais sistematizados, *feedbacks*, retomar os conteúdos quando forem necessários para a aprendizagem dos estudantes.

[...] **Nesse sentido, apresentar aos/as educandos/as os objetivos e critérios de avaliação é um aspecto imprescindível**, principalmente quando se deseja realizar uma avaliação da qual os/as estudantes participem e sejam responsáveis também pela sua aprendizagem, construam uma avaliação mais inclusiva e menos classificatória (DUARTE, 2018, p. 37, grifos nossos).

Por isso, considera a importância de se estabelecer uma comunicação entre professores e os estudantes, em que os discentes estejam incluídos e participantes do processo avaliativo, desempenhando um papel na regulação de sua aprendizagem. Assim, a autora conclui que a “[...] avaliação é um elemento indissociável do ensino-aprendizagem” (DUARTE, 2018, p. 190).

A pesquisa de Camargo (2014) analisou de que forma a avaliação formativa tem sido empregada e desenvolvida pelos professores da Educação Básica. Seu estudo analisou concepções de avaliação vigentes entre os professores de uma escola pública federal de Educação Básica e identificou, a partir dos diferentes tipos de registros e de métodos avaliativos utilizados por esses professores, quais deles retratavam a avaliação formativa ou se

aproximavam dela. Para isso, recorreu a questionários e entrevistas com os professores, além de análise de documentos.

Camargo (2014) destaca a importância da avaliação formativa, como possibilidade avaliativa mais humanizadora e transformadora para os estudantes e professores; por isso, considera que os métodos de avaliação são relevantes como forma de materializar os princípios da avaliação formativa.

Essa autora aponta a relevância de analisar os usos que se fazem dos métodos de avaliação, pois o como se avalia e para que se avalia traduzem os objetivos da avaliação que determinam sua natureza e finalidade: “[...] ou seja, o que fazem dos métodos de avaliação serem formativos são as escolhas feitas em torno de como e com qual finalidade são utilizadas” (CAMARGO, 2014, p. 74).

Nesse sentido a autora destaca que, para a escola, a avaliação formativa possibilita a criação e uma cultura avaliativa, ou seja, “[...] todos contribuem no trabalho pedagógico, por isso todos devem avaliar e ser avaliados” (CAMARGO, 2014, p. 61). Além disso, para os estudantes, a avaliação formativa tem a função de promover a aprendizagem e, assim, regular o ensino e a aprendizagem, possibilitando que “[...] compreendam a forma pela qual aprendem melhor, elevem seu desempenho e adquiram autonomia para se autoavaliarem e avaliarem seus pares e professores” (CAMARGO, 2014, p. 62).

Outro destaque mencionado se refere à contribuição da avaliação formativa para os professores. Para Camargo (2014, p. 62), essa avaliação pode contribuir para que os professores “[...] conheçam mais e melhor os alunos, seus limites e potencialidades, para aprender e refletir sobre os processos de aprendizagem, para ajustar o ritmo e os objetivos de ensino e para desenvolver uma cultura avaliativa para além da sala de aula”.

Assim, o trabalho de Camargo (2014) indica que o grupo de professores investigados utilizou uma diversidade de registros e métodos de avaliação: o planejamento, a observação, o registro reflexivo ou diário de aula, relatórios dos alunos, atividades diagnósticas, provas, autoavaliação, avaliação por pares, fóruns, rodas de conversa, caderno de memórias, caderno de produção de texto, viajando pela leitura, projeto ciranda da leitura, Manual do Aluno Crítico (MAC), portfólio por projetos, diário de bordo, filmagens, registros fotográficos, entre outros (CAMARGO, 2014).

Essa autora observa que existe uma diversidade de métodos de avaliação, “[...] mas para que se caracterizem como formativos, precisam assumir os princípios que a embasam: colaboração, parceria, autoavaliação, regulação, autonomia, intervenção, o feedback e o tratamento dos resultados, entre outros aspectos” (CAMARGO, 2014, p. 72); ressalta, ainda,

algumas características que constituem os registros e métodos que mais se aproximam de uma perspectiva formativa de avaliação:

[...] o respeito ao educando, o inventivo e a valorização de seus diversos saberes, a manifestação identitária, a autoria, a autenticidade, a construção, a criatividade, a análise, a reflexão, o aprendizado, a parceria, a corresponsabilidade, o sentimento de pertença e as contribuições do trabalho com a diversidade, a possibilidade de retomada a partir da identificação de fragilidades, buscando sua superação (CAMARGO, 2014, p. 311).

Também ressalta que a avaliação formativa pode contribuir para a autorregulação do processo ensino-aprendizagem, por possibilitar aos estudantes visualizar “[...] o esforço almejado e conquistado, a especificidade de seus trabalhos e os avanços obtidos durante o percurso, assim como identificar os limites e desafios existentes, em um processo de autocomparação com as próprias produções” (CAMARGO, 2014, p. 311). Portanto, métodos de avaliação que têm como base os princípios da avaliação formativa pautam-se na diversidade de saberes, de conhecimentos e produções, respeitam as diferenças e a construção coletiva, bem como compartilham e socializam os saberes construídos (CAMARGO, 2014).

Corroboramos as considerações apresentadas por Camargo (2014, p. 306), especialmente quando afirma que a “[...] avaliação formativa apresenta possibilidades de uma Educação mais justa, solidária, criativa, participativa e inclusiva, preocupada em compreender o que e como os alunos aprendem e o quê, o porquê, como e para quem o professor ensina”.

A pesquisa de Martins (2012) buscou discutir as concepções de avaliação presentes em escolas inseridas em um contexto social excludente e identificar as práticas avaliativas formativas, bem como os limites e as possibilidades de se utilizar a avaliação como um dos meios para promover uma aprendizagem significativa para os estudantes das classes populares.

Martins (2012) destaca que considerar as condições sociais dos estudantes não significa limitar ou negar o conhecimento escolar, implica tomar consciência da necessidade de ensinar e de avaliar considerando a realidade dos mesmos, a realidade vivida é considerada como ponto de partida para que o conhecimento seja socializado de modo significativo. Todavia, a autora observa que, no interior da sala de aula, a organização do trabalho pedagógico ainda está pautada em selecionar os aptos e os inaptos, em culpabilizar os estudantes pelos limites ou fracassos na aprendizagem e em instaurar um clima de competição entre esses sujeitos, entre outros problemas.

Desse modo, essa autora considera que, em uma perspectiva inclusiva e democrática de Educação, o processo tem mais importância do que o produto final, pois a avaliação se

coloca como uma forma de investigar as fragilidades dos estudantes, dos professores e da escola; por isso mesmo, comprometendo-se com a possibilidade transformadora da Educação refere-se à escola de periferia como lugar de transformação social e defende que avaliação pode trazer contribuições para valorizar o processo ensino aprendizagem.

[...] a avaliação pode se tornar um meio valioso de contribuição no processo de ensino e aprendizagem ao informar aos envolvidos suas limitações, seus progressos e a necessidade de redimensionar o trabalho educativo. Significa colocar a aprendizagem do aluno como eixo central do processo pedagógico, significa reconhecer que o peso pelas dificuldades apresentadas não estão apenas sobre os discentes e sim, muitas vezes, nas concepções que apresentamos, nos pré-conceitos que carregamos frente a determinadas situações, nas micro e macro políticas educacionais impostas pelo modelo de escola que temos e nos interesses do capital para a manutenção do *status quo* (MARTINS, 2012, p. 135, grifos da autora).

4.1.2 Avaliações externas

Em relação à temática das avaliações externas, identificamos que as pesquisas de Ataídes (2019), Costa (2018), Souza (2016) e Silva (2016) aproximam-se de nossa investigação. Desse modo, as pesquisas dessa temática analisaram concepções que professoras e estudantes possuem a respeito da avaliação externa e sobre como essa avaliação tem impactado a organização do trabalho pedagógico, inclusive, na avaliação desenvolvida nas escolas públicas. Entre as avaliações externas analisadas estão, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a ADA, a Prova Brasil e o SIMAVE. Ademais, as pesquisas mencionadas discutem a realidade de diversas cidades, tais como Uberlândia/MG, Itumbiara/GO e Rio Verde/GO.

A pesquisa de Ataídes (2019) analisa a concepção que os/as estudantes, famílias, professores/as, coordenadoras pedagógicas, gestores/as e secretárias escolares têm a respeito da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Essa avaliação foi instituída pela Portaria n.º 867, de 04 de julho de 2012, e preconiza que todas as crianças devem estar alfabetizadas até oito anos de idade.

Os dados obtidos na investigação demonstram que nos documentos oficiais a ANA busca oferecer subsídios para a elaboração de políticas públicas, a fim de assegurar uma Educação de qualidade; entretanto, percebeu que essa avaliação, da forma pela qual tem sido feita, representa um mero mecanismo de controle e de monitoramento do sistema público de ensino. Evidencia-se que essa prática avaliativa tem conquistado importante espaço na

organização pedagógica das escolas municipais de Rio Verde-GO, e passou a orientar o que ensinar e como ensinar; gerou uma alienação e um engessamento do fazer pedagógico, com as escolas se submetendo ao controle externo e abrindo mão de sua autonomia (liberdade pedagógica e liberdade de conteúdo), uma vez que tem que seguir um pacote padrão.

Além disso, essa autora verifica que as crianças apresentam um sentimento de insegurança e de medo, ao se depararem com pessoas diferentes na aplicação da prova ANA, cuja “[...] concepção que tem orientado essa prática avaliativa se mostra limitada, contraditória, e às vezes, confusa, pois se apoia em princípios meritocráticos, seletivos e classificatórios” (ATAÍDES, 2019, p. 147). Desse modo, os dados quantitativos tornam-se falhos, uma vez que não conseguem abranger a situação real do sistema educacional.

[...] A partir desse contexto constatamos que o papel das avaliações externas está voltado para atender ao mercado e não às necessidades das escolas. São processos avaliativos elaborados, a maioria das vezes, de forma padronizada e conduzidos pelo governo sem levar em consideração as vivências, realidades e diferenças existentes entre as crianças. **Vale ressaltar que cada ser humano é único, aprende de forma diferente e no seu tempo, não sendo possível ser avaliado por um programa padronizado** (ATAÍDES, 2019, p. 147, grifos nossos).

A partir da análise comparativa dos resultados da ANA, nos anos de 2013, 2014 e 2016, Ataídes (2019) verifica o desempenho dos estudantes da cidade de Rio Verde/GO e constata que houve avanços no desempenho; no entanto, esse progresso não representou mudanças na realidade da rede municipal de ensino.

Ademais, essa autora analisa concepções de professores e estudantes a respeito da ANA e como lidam com essa prática avaliativa na escola. Ataídes (2019) percebe que a maioria dos sujeitos pesquisados reproduz os princípios defendidos pelo Estado, ou seja, as avaliações externas são consideradas como indicadoras de qualidade; constata a existência de um campo de tensão (externo x interno): “[...] de um lado está a ANA orientada para indicadores externos e de outro, temos a tensão interna que demanda por questões que os indicadores não conseguem expressar e resolver” (ATAÍDES, 2019, p. 148).

[...] Muitas vezes, por falta de conhecimento dos objetivos reais das avaliações externas os/as próprios/as profissionais do magistério, pais/mães, estudantes e outros/as agentes educativos, acabam fortalecendo e valorizando as práticas avaliativas externas. Nesse sentido, é necessário que se compreendam os princípios das políticas de avaliação externa, não se deixando levar pelos belos discursos apresentados nos documentos oficiais de sucesso e avanço na Educação (ATAÍDES, 2019, p. 148).

Dessa maneira, a autora considera que o modo pelo qual a ANA está posta, não avalia com o objetivo de melhorar a Educação, mas “[...] como forma de responsabilização, seleção, controle e pressão sobre os sujeitos envolvidos no processo educativo” (ATAÍDES, 2019, p. 148). Ademais, a autora destaca que as crianças são mais que números, elas

[...] são pessoas diferentes, individualizadas, cada uma com uma circunstância, todas à espera de um ensino que seja reflexivo e emancipatório e não carregado de fórmulas prontas de como se dar bem no mundo capitalista (ATAÍDES, 2019, p. 149).

A autora considera que a ANA tem sua relevância no processo educativo, bem como no fornecimento de informações sobre o desempenho dos estudantes, dos professores e da escola, o que possibilita identificar os pontos frágeis que precisam de melhorias; entretanto, aponta que “[...] o problema é a intencionalidade dessa avaliação, que não tem ocorrido de forma democrática e inclusiva, mas sim classificatória e excludente, em que os resultados são mais importantes que os processos de aprendizagens” (ATAÍDES, 2019, p. 149).

Em síntese, Ataídes (2019) defende que avaliação externa deve ser pautada em uma concepção de avaliar para promover as aprendizagens, na perspectiva de uma avaliação formativa, com princípios de colaboração, parceria, autoavaliação, autonomia e intervenção. Nas palavras da autora, é necessário produzir:

[...] Uma avaliação que favoreça a participação e interação de todos/as os envolvidos/as no processo educativo, que promova aos/as estudantes uma aprendizagem crítica para que compreendam o contexto social em que estão inseridos e que, possibilite aos/as docentes, refletirem acerca do trabalho pedagógico e intervirem com ações e medidas que fomentem efetivas aprendizagens (ATAÍDES, 2019, p. 149).

A pesquisa de Costa (2018) teve como objetivo compreender como professoras do quinto ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Uberlândia/MG percebem a influência da avaliação externa sobre a avaliação da aprendizagem e de que modo a Prova Brasil afeta essas avaliações.

Desse modo, destaca que, embora a avaliação externa possa adquirir função formativa, ainda exerce “[...] o papel de instrumento de verificação e responsabilização unilateral, atribuindo às escolas a responsabilidade pelo insucesso nos índices alcançados que, por sua vez, responsabilizam em última instância as crianças e suas famílias” (COSTA, 2018, p. 187). Para essa autora, as práticas docentes e discentes se voltam à preparação para os exames externos e a Prova Brasil tornou-se referência para o trabalho realizado pelas professoras; mas

os resultados produzidos não repercutem ou contribuem para a aprendizagem das crianças.

Nas palavras da autora:

[...] Portanto, as crianças submetidas ao exame externo não receberam retorno algum, foram expostas a todo o estresse e toda responsabilização dos maus resultados como vimos; não compartilharam, ou pelo menos foram reconhecidas pelos bons resultados; e ainda, não receberam nenhuma intervenção no sentido de superar as dificuldades que a Prova Brasil evidenciou (COSTA, 2018, p. 181).

Nesse sentido, “[...] observa-se a necessidade de uma pedagogia que se articule ‘com’ e valorize ‘a’ escola, com o profundo compromisso de garantir a aprendizagem de cada estudante, e não sendo indiferente ao que acontece em seu espaço” (COSTA, 2018, p. 25). Essa autora aponta que o caminho para o trabalho educativo é o que garante a aprendizagem dos estudantes e não o treinamento para realizar os exames. Assim, afirma que a escola precisa construir outros caminhos:

[...] Diante de todas as escutas, os diálogos e análises propostas [...], acreditamos ter elementos suficientes para dizer que se faz imperativo outra lógica, outro caminho para a formação de nossas crianças; comprometer a aprendizagem de conteúdos fundamentais ao desenvolvimento de estudos posteriores em nome de índices, rankings e notas chega a ser criminoso, pois nega-se a estas crianças seu direito constitucional à Educação (COSTA, 2018, p. 184).

Essa autora também discute a formação inicial das professoras e evidencia que essa formação não preparou as docentes participantes da pesquisa para avaliarem os estudantes e, que, por isso, por vezes, recorriam à ajuda e colaboração de colegas, demonstrando um possível assujeitamento de docentes frente às determinações educacionais.

[...] As professoras do 5º ano não se veem e não se percebem protagonistas nem condutoras do processo de ensino-aprendizagem e não se posicionam frente às exigências impostas pelo Estado no sentido de garantir bons resultados nos exames externos. Destarte, a aula, o processo ensino-aprendizagem, o ir à escola, se limitam à preparação para o exame (COSTA, 2018, p. 187).

Para essa autora “[...] avaliar não é um momento isolado, nem uma situação ingênua, é rica oportunidade de acompanhar as aprendizagens e identificar as não aprendizagens” (COSTA, 2018, p. 188); por isso, postula que as avaliações formativas sejam possibilidades de investigar e explicitar a essência do aprendizado e não apenas a aparência; considera a necessidade de um maior entendimento das professoras acerca desse tema. Nesse sentido, conclui que “[...] a formação docente necessita contemplar de modo significativo a preparação

teórica e metodológica para que as gerações seguintes tenham melhores condições para avaliar as aprendizagens de seus/suas estudantes” (COSTA, 2018, p. 188 - 189).

A pesquisa de Souza (2016) busca identificar que tipos de transformações o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) tem provocado em uma escola municipal e na organização do trabalho pedagógico e se as transformações têm produzido de fato qualidade educacional.

Souza (2016) esclarece não ser contrária à avaliação externa, no entanto, defende que escolas mais eficazes são aquelas que garantem o direito de aprender das crianças. Desse modo, considera “[...] necessário lutarmos para efetivação da qualidade (socialmente referenciada) junto à universalização do acesso que garanta as condições de aprendizagem das crianças e não apenas sua permanência na escola” (SOUZA, 2016, p. 100). Afirma que “[...] ouvir o que as crianças pensam e falam significa compreender, com seriedade, que elas têm, sim, algo importante a dizer sobre qualidade (SOUZA, 2016, p. 107). Para isso, buscou promover a participação das crianças na pesquisa, trazendo indicadores e argumentos do que compreendem por qualidade.

Essa mesma autora aponta o campo da Sociologia da Infância (QUINTEIRO; SARMENTO; PINTO) como importante área que contribui para os estudos sobre as crianças e considera que “[...] uma das dimensões fundamentais no processo do reconhecimento das crianças como sujeitos de direito repousa na necessidade de ouvi-las, de promover escuta ativa desses/as pequenos/as” (SOUZA, 2016, p. 108).

Nessa perspectiva, acredita que os estudantes têm o que dizer sobre qualidade da escola e do processo de ensino-aprendizagem e por isso, buscou compreender os sentidos atribuídos por eles, bem como o que entendem por qualidade da escola e que relação faziam desse processo com a avaliação externa. Destaque-se o fato de que Souza (2016) trabalhou na pesquisa com um total de 121 estudantes que estudavam no terceiro e no quinto anos do Ensino Fundamental das escolas municipais pesquisadas.

A partir das respostas das crianças para as perguntas como “Você acha que participar dessas avaliações colabora para melhorar a qualidade da escola?” conclui que:

[...] identificamos que as práticas avaliativas permanecem predominantemente centradas em provas, o que causa o distanciamento do/a estudante na compreensão da avaliação em sua perspectiva formativa. Do modo pelo qual é conduzida, produz pouco ou nenhum sentido sobre os processos avaliativos aos/às estudantes. Avalia-se para selecionar, classificar e “passar de ano”. **As avaliações externas funcionam sob lógica semelhante e são igualmente sem significado às crianças** (SOUZA, 2016, p. 115, grifos nossos).

Outro destaque feito por essa autora concerne à importância de a escola informar as crianças sobre o que é, e a que serve a avaliação externa, pois considera que os estudantes “[...] não podem ser excluídos desse processo, não podem ter conhecimento aferido sem que saibam o que e porque fazem” (SOUZA, 2016, p. 117), também considera importante conhecer e compreender os contextos que as crianças vivem.

[...] Contudo, ao compreendê-las como atores sociais, sabemos que as interpretações das crianças se constituem a partir de seus contextos e condições sociais, do que vivem, experimentam, conhecem, e como interpretam, mas também como reinterpreta esses contextos formando assim, suas opiniões, sentidos e concepções próprias (SOUZA, 2016, p. 118).

Consideramos que a autora apresenta importantes considerações sobre a avaliação externa (SIMAVE) a partir do que pensam e sabem as crianças no terceiro e no quinto anos, demonstrando que as crianças têm saberes e experiências diversas que podem ser compartilhados e valorizados.

A pesquisa de Silva (2016) investiga como a avaliação sistêmica mineira tem contribuído para a produção da qualidade educacional e identifica que tipo de influência o SIMAVE tem exercido sobre a escola e como essa instituição tem-se organizado para alcançar bons resultados nessas avaliações, a partir de um estudo de caso; constata que as avaliações do SIMAVE têm interferido e influenciado a construção da qualidade da Educação no trabalho realizado na escola. Silva (2016, p. 182) considera que, “[...] quando olhamos para o interior da escola encontramos uma realidade que os números mostrados pela mídia e/ou os meios de comunicação não revelam”.

Segundo essa autora, tem diminuído a qualidade da Educação, de vida dos sujeitos e também a performance deles(as) nos testes, já que avaliam apenas os conhecimentos de Língua Portuguesa e de Matemática, o que resulta no estreitamento curricular por parte das escolas. A esse respeito considera que:

[...] Dessa forma, nos momentos em que o trabalho da turma não estava voltado para a avaliação externa foi possível observarmos um ensino que fez um pouco mais de sentido para os estudantes. Melhor dizendo, a produção de uma Educação de qualidade, que se coloca na contramão do que é exigido pelas políticas de avaliação externa ao privilegiarem determinados conhecimentos em detrimento de outros também essenciais para a formação do ser humano (SILVA, 2016, p.182).

4.1.1 Processos avaliativos formais e informais

As pesquisas de Batista (2018), Silva (2015) e Silva (2013) abordam os processos avaliativos formais e informais de aprendizagem e de avaliação em escolas públicas e na universidade, com estudantes e professores. A partir dessas pesquisas, foi possível destacar aspectos importantes com relação às crianças e à avaliação formativa. A pesquisa de Batista (2018) analisa o contexto do terceiro ano do Ensino Fundamental, a pesquisa de Silva (2015) enfatiza a avaliação formativa na universidade e a pesquisa de Silva (2013) foi realizada com o quinto ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa de Batista (2018) identifica e analisa experiências de aprendizagem, de avaliação e de ensino em uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental. Teve como tema a avaliação das e para as aprendizagens, tendo a avaliação formativa e as perspectivas críticas de avaliação em Educação Física escolar como referencial teórico. A partir do referencial teórico adotado e das discussões sobre as práticas das professoras que pesquisou, aponta alguns desafios que ainda precisam ser enfrentados para a materialização da avaliação formativa nas escolas.

[...] Apontamos então, que, entre as mudanças a serem feitas, há necessidade de serem revistas para além das ações de professores/as e estudantes, iniciativas no que tange: à construção teórica sobre o tema; à reorganização do sistema educativo nos diferentes níveis; ao apoio e comprometimento de outros/as profissionais da escola (e de pais/mães/responsáveis) com o processo avaliativo; bem como à formação inicial e continuada de professores/as. Entendemos que, dessa maneira, diante de condições favoráveis, professores/as poderão aperfeiçoar a organização seu trabalho pedagógico na direção de avaliar melhor, ensinar melhor para que a aprendizagem de fato ocorra (BATISTA, 2018, p. 132).

Segundo essa autora “[...] a escola atual está na contramão da avaliação formativa e que, nessas condições, não é possível materializá-la” (BATISTA, 2018, p. 135); todavia, considera necessário “[...] dar os primeiros passos, resistir à lógica excludente, provocar reflexões, modificar a intencionalidade da avaliação realizada no contexto escolar, implementar pequenas ações que se movam na direção de avaliar para ensinar e aprender melhor” (BATISTA, 2018, p. 135). Assim sendo, essa autora reafirma que o papel da intencionalidade no processo educativo:

[a] importância da intencionalidade, do planejamento, do registro e a da avaliação das/para as aprendizagens como movimento a ser feito com os/as estudantes e para os/as estudantes, em um ambiente socialmente construído para tal, de forma que cada um/a seja visto e atendido/a em suas necessidades mediante feedbacks e intervenções de qualidade. Trata-se,

ademais, de trabalhar coletivamente, começar com ações simples na tentativa de acompanhar os ritmos de aprendizagem e de agir de forma a disseminar a cultura de que todos/as podem aprender (BATISTA, 2015, p. 135, acréscimo nosso).

A pesquisa de Silva (2015) analisa os processos de avaliação das aprendizagens nos cursos de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e verifica em que medida se constitui uma avaliação para as aprendizagens.

Desse modo, essa autora destaca que a participação dos estudantes no processo avaliativo, bem como na organização do trabalho pedagógico, ainda está longe do desejável para realizar uma avaliação formativa. Ademais, identifica que a prova é o procedimento mais utilizado nos processos avaliativos nos cursos analisados, entretanto essa autora também aponta para a existência de práticas de avaliação que se aproximam dos princípios e fundamentos da avaliação formativa.

Nessa perspectiva, menciona como positiva a realização do *feedback* pelos professores, porém, Silva (2015) destaca que isso ocorreu de modo coletivo ou não abrangeu todas as atividades avaliativas. Ademais, após o *feedback*, os conteúdos sobre os quais os estudantes demonstram uma aprendizagem frágil ou insatisfatória não foram retomados. Desse modo, considera que

[...] a avaliação formativa só ocorrerá se os resultados obtidos forem utilizados para a reorganização do trabalho didático e/ou proposição de novas ações, a fim de contribuir para a melhoria das aprendizagens dos (as) discentes e auxiliá-los a atingir os objetivos traçados. Somente dessa forma a avaliação poderá cumprir o seu papel pedagógico, de auxiliar o ensino e as aprendizagens; caso contrário, ocorrerá apenas a verificação de resultados, e não a avaliação propriamente dita (SILVA, 2015, p. 161).

Concordamos ser fundamental que os professores tenham oportunidades de conhecer e de testar as “[...] concepções que embasam suas práticas, o que, às vezes, desenvolve de modo irrefletido, apenas repetindo as experiências que teve como discente, se [deve] ter consciência de todos os desdobramentos dessa prática, como mecanismo de reprodução do modelo social vigente” (Silva, 2015, p. 162, acréscimos nossos). Com isso, reafirmamos a importância de os professores estudarem os princípios e fundamentos da avaliação formativa desde a formação inicial e também na formação continuada.

Por fim, o estudo de Silva (2013) discute as influências das questões de gênero nos processos avaliativos formais e informais e como essas relações entre gênero na avaliação, poderiam levar meninos e meninas a vivenciarem processos de exclusão.

A pesquisa foi realizada em duas salas do quinto ano do Ensino Fundamental, a partir de entrevistas com as professoras e aplicação de questionário para os estudantes e para as professoras. Silva (2013) conclui que as observações realizadas com as turmas de estudantes possibilitaram perceber como as avaliações informais são empreendidas no cotidiano da escola e que elas estão imbricadas por questões de gênero e econômicas, visto que a maioria dos estudantes são pobres.

Também verifica que os estudantes citados pelas professoras como indisciplinados, desatentos e/ou que eram encaminhados com mais frequência para supervisão, também eram aqueles que obtinham pior aproveitamento nas aprendizagens. Dessa forma, percebe uma estreita relação entre os processos de avaliações informais, formais e exclusão de estudantes, processo que, na maioria das vezes, prejudicou os estudantes do sexo masculino, porque, nesse processo, as meninas obtêm melhores resultados avaliativos do que os meninos.

Em síntese, todas as temáticas que balizaram a discussão dos dados contemplaram concepções de crianças, infâncias e de avaliação formativa. O termo “crianças” aparece evidente nas palavras-chave em apenas uma pesquisa (PEIXOTO, 2020), porém apresenta-se secundariamente em outras pesquisas (CAMARGO (2021); ATAÍDES (2019); BATISTA (2018); COSTA (2018); DUARTE (2018); SOUZA (2016); SILVA (2016); CAMARGO (2014); SILVA (2013); MARTINS (2012)). O termo “infância” ou “infâncias” também é mencionado secundariamente nas pesquisas de (CAMARGO (2021); CAMARGO (2014); SOUZA (2018) e SILVA (2013)). Assim, finaliza-se este capítulo apontando as concepções presentes nas pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU, com relação às crianças, às infâncias e à avaliação formativa.

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A teia que tece as intrincadas linhas da vida e nos conecta...
Os mesmos fios que nos arrematam para um significado maior...
É como desenrolar um novelo de lã infinito. Ao puxar um fio, outro surge, e assim por diante, incontáveis vezes nos conectamos, nos entrelaçamos...
A vida como um pulsar, um organismo único e indivisível, um equilíbrio perfeito de laces e enlaces, uma cadeia em constante transformação...
Fios, que agora, se conectam em tantos outros fios...
Fios que tramam... a tessitura das infâncias.
Por quais fios são tecidos o nosso ser e estar com as crianças?
Que fios tecem a nossa docência?
Quais fios te tecem?
Texto adaptado Marianna Marimon/Fiandeiros das Infâncias*

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo investigou as pesquisas, especialmente em âmbitos de Mestrado e de Doutorado, produzidas no âmbito do Gepae/UFU, e analisou como este Grupo se posiciona sobre crianças, infâncias e avaliação formativa.

Desse modo, buscamos responder ao questionamento central da nossa investigação: o que as pesquisas, os trabalhos de Mestrado e Doutorado, produzidas no âmbito do Gepae/UFU têm discutido sobre crianças, sobre infâncias e sobre avaliação formativa? Ademais, este estudo pretendeu ainda: descrever a história do Gepae/UFU; realizar um levantamento geral sobre a produção do Gepae/UFU; selecionar os trabalhos de Mestrado e de Doutorado realizados pelos componentes do Grupo para analisar suas concepções e seus posicionamentos sobre crianças, sobre infâncias e sobre avaliação formativa; e analisar as contribuições dessas pesquisas para o trabalho com elas.

Evidenciou-se a importância do Gepae/UFU para pesquisadores em geral e para os professores da Educação Básica no tocante à (re)construção de saberes, em defesa da avaliação formativa e da escola pública, por isso, destacamos que esse Grupo tem produzido contribuições relevantes para a Educação.

Nessa perspectiva, foi possível observarmos que a maioria das pesquisas analisadas faz menção ao Gepae/UFU, seja por ser um Grupo de estudos, pesquisa e extensão que mobiliza “[...] unir esforços para refletir e problematizar coletivamente um sentido mais significativo para a avaliação educacional” (SOUZA, 2016, p. 21), ou pelo fato de promover saberes, sabores, estudos, aprendizados, afetos, amizades, encontros, diálogos e trocas de experiências entre seus participantes.

A partir do referencial teórico-metodológico e da análise dos dados, compreendemos as concepções de crianças, de infâncias e de avaliação formativa que sustentam as pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU. A fundamentação teórica da presente investigação foi construída, de modo a estabelecer diálogos com a Antropologia e com a Sociologia da Infância, o que nos ajudou a compreender o que são as crianças e as infâncias em uma perspectiva social, histórica e cultural. Por isso, essa investigação baseou-se em autores como: Ariès (1986), Heywood (2004), Kramer (1995, 1999 e 2006), Cohn (2005), Sarmiento (2003a, 2003b, 2005, 2007, 2008, 2013), Qvortrup (2010, 2011) e Corsaro (2002, 2009, 2011).

Com relação à avaliação, a pesquisa teve as contribuições de autores como: Guba; Lincoln (2011), Fernandes (2009, 2011), Freitas (2009, 2012), Esteban (2008), Hadji (2001), Hoffmann (2003; 2009; 2018a; 2018b), Luckesi (2005; 2006; 2011), Lopes; Silva (2012),

Perrenoud (1999), Vasconcellos (2014) e Villas Boas (2012; 2013; 2019). Tais estudiosos têm discutido e contribuído para uma análise mais densa e consistente sobre os desafios da avaliação formativa.

As quinze pesquisas analisadas revelaram que o conceito de avaliação é predominante nas investigações desenvolvidas no Gepae/UFU, demonstrando o compromisso do Grupo com essa temática. Além disso, também foi possível constatar que o estudo da avaliação está voltado para uma concepção de avaliação formativa. Nesse sentido, corroboramos Peixoto (2020),

[...] A avaliação formativa que defendemos não é aquela em que os resultados são os mais importantes, mas aquela em que há uma intenção clara para o processo, do caminho, da participação coletiva, do desenvolvimento do conhecimento dos/as estudantes em favor das e para as aprendizagens escolares. Ela não se limita a um resultado isolado; está em constante movimento, transforma, atua, é interativa e acontece coletivamente (PEIXOTO, 2020, p. 97 - 98)

Observamos que as pesquisas desenvolvidas no âmbito do Gepae/UFU que analisamos buscaram analisar, identificar e compreender concepções e práticas avaliativas vigentes em escolas públicas e na universidade, especialmente aquelas práticas que se aproximam dos princípios da avaliação formativa; bem como as avaliações externas e os processos avaliativos formais e informais.

Assim, o Gepae/UFU demonstrou considerar que a avaliação formativa contribui com o processo educacional desenvolvido nas escolas, já que essa avaliação se assenta em princípios que oportunizam aos estudantes e professores construírem avanços e também informa sobre os limites do trabalho realizado e sobre as possibilidades para se redirecionar o trabalho pedagógico.

As pesquisas desenvolvidas pelo Gepae/UFU concentram-se em três temáticas: concepções de avaliação e práxis avaliativa formativa, avaliação externa e processos avaliativos formais e informais; também foi possível analisar que as metodologias de pesquisas desenvolvidas concentram-se na abordagem qualitativa. Quanto aos procedimentos adotados para a construção do material empírico, eles ocorreram por meio das entrevistas, questionários, Grupo focal e observação participante. Por fim, nota-se que o Gepae/UFU tem-se voltado muito mais para as professoras, seu papel no trabalho educativo e na promoção da avaliação do que para os estudantes, o que pode indicar uma nova temática a ser explorada pelo Grupo.

Os dados analisados também permitem afirmar que os termos “infância” ou “infâncias” apareceram secundariamente em quatro pesquisas (CAMARGO (2021); CAMARGO (2013); SOUZA (2018) e SILVA (2013)). Já o termo “crianças” é mencionado de maneira explícita em uma pesquisa (Peixoto, 2020), no entanto, conseguimos identificar a presença desse termo, de maneira secundária, no corpo de outras investigações (CAMARGO (2021); ATAÍDES (2019); COSTA (2018); DUARTE (2018); BATISTA (2018); SOUZA (2018); SILVA (2016); CAMARGO (2014); SILVA (2013) e MARTINS (2012)). Essas pesquisas fazem menção às crianças como sujeitos de direito, sujeitos que possuem saberes e experiências; entretanto não figuram como sujeitos nas pesquisas. Assim, a avaliação na Educação Infantil, as relações entre avaliação e as infâncias atuais permanecem como assunto não pesquisado por esse Grupo.

Podemos concluir que, ao buscarmos apresentar as pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU e compreender como esse Grupo se posiciona sobre crianças, sobre infâncias e sobre avaliação formativa, constatamos que todas as pesquisas reafirmam a importância e a necessidade de construirmos a avaliação formativa como atividade estruturante de Educação com qualidade social para todas as pessoas, subentendendo-se que, para as crianças também; tais pesquisas esclarecem sobre muitos aspectos da prática educativa que devem ser modificados para construir uma outra Educação, em direção à qualidade social para a escola pública por exemplo:

- a defesa da escola pública como direito social e humano;
- a influência desumanizadora das avaliações externas no trabalho pedagógico;
- a produção de conhecimento e resistências pelas professoras e estudantes, apesar da lógica capitalista;
- a avaliação formativa para favorecer a organização do trabalho pedagógico com foco nas aprendizagens dos estudantes;
- o desafio de pensar as singularidades do processo avaliativo das crianças com deficiências, ouvir as vozes das professoras dessas crianças para propor mudanças;
- a avaliação entendida como um nó para o qual conflui todos os aspectos da prática educativa; sendo que a avaliação formativa é pouco estudada por professores, na formação inicial e na continuada;
- a necessidade de divulgação de estudos, pesquisas e discussões sobre a avaliação formativa nos cursos de formação continuada e na escola;
- a adoção do termo “propostas de trabalho avaliativo”, no sentido de “reconhecer a diversidade e amplitude de elementos que constituem o ato avaliativo, compreendendo que ele

deve estar aliado e vinculado aos processos de ensino e aprendizagem” (DUARTE, 2018, p. 142). O que representa possibilidade de romper com concepções tradicionais de avaliação, que ainda estão arraigadas nos próprios termos utilizados para se referir à avaliação.

- a ênfase na intencionalidade política e criativa da ação docente e no processo avaliativo, a criação de uma cultura avaliativa integradora com registros sistematizados das ações educativas realizadas com ênfase nas produções dos estudantes.

Além disso, cabe destacar outra preocupação do Gepae/UFU: questões de gênero e a utilização de uma linguagem coerente com tais preocupações nas produções; característica relacionada com o fato de que as pesquisas analisadas foram produzidas por mulheres, com exceção de Mendes (2022).

[...] Enquanto coletivo plural de docentes, composto majoritariamente de mulheres, precisamos resistir à desumanização trazida pelo atual sistema educacional meritocrático e classificatório e lutar para organizar mecanismos educativos que solidifiquem novos sistemas escolares inclusivos que permitam a aprendizagem significativa de todas as pessoas no contexto escolar” (PEIXOTO, 2020, p. 174).

É sabido que crianças e mulheres têm sua presença e participação invisibilizada nos processos sociais; de acordo com Mendes et al., (2018, p. 33), “[...] a escola, com frequência, corrobora o processo de reprodução da exclusão, ao não se caracterizar como um espaço que garanta a aprendizagem de todas as pessoas”. Nesse sentido, as pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU reafirmam o compromisso com todos os envolvidos no contexto de investigação e o compromisso de tornar visível a realidade de crianças e de mulheres, como consta no excerto a seguir: “[...] as crianças sempre foram o foco de nosso olhar, desde a chegada à escola até o horário da saída. Os momentos coletivos, como recreio e lanche, aulas de Educação Física, entre outros, também foram espaços de observação e análise [...]” (MENDES, et al.2018, p, 40). Entretanto, como já dissemos antes, nas produções analisadas não se fazem presentes as crianças como sujeitos das pesquisas desenvolvidas até o momento.

No que tange à qualidade da Educação, o Grupo se posiciona em defesa da Educação de qualidade socialmente referenciada para todas as pessoas, independentemente da classe social. Nessa perspectiva Souza (2018) destaca:

[...] Como integrantes do Gepae, temos problematizado a qualidade proposta pelas políticas vigentes e nos posicionamos sempre em defesa da qualidade socialmente referenciada, o que nos leva a convidar para o diálogo os sujeitos que estão envolvidos com a Educação, pois temos a clareza de que não é possível discutir sobre qualidade social das escolas sem ouvir as múltiplas vozes que compõem esses espaços (SOUZA, 2018, p. 107).

Entretanto, mesmo levando em conta a pertinência e importância dessas pesquisas para a Educação em geral e na Educação com as crianças, consideramos que tais trabalhos aproximam-se de maneira indireta das temáticas de interesse da presente pesquisa e, por isso, esperamos que tal ausência estimule a realização de pesquisas que abordem de maneira direta a participação das crianças nos processos educativos e nas decisões pedagógicas. Observamos mais uma vez que “não se trata de ‘dar voz’, pois as crianças já têm voz. Trata-se de respeitar, oportunizar que essas “vozes, expressões, esses brincares”, permeados de mensagens permanentes, venham à tona e ecoem dentro de nós, adultos” (FRIEDMANN, 2022, p. 33).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, João B. O estudo como forma de pesquisa. In.: CARVALHO, Maria C. M. de. **Construindo o saber** - Metodologia científica: fundamentos e técnicas. 2. ed. Campinas, SP: Editora Papirus, 1989.

ALVES, Alda J. A revisão da bibliografia em teses e dissertações meus tipos inesquecíveis. **Cad. Pesq.** São Paulo, n. 81, p. 53-60, maio, 1992.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

ATAÍDES, Fernanda Barros. **A avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) na concepção de diferentes sujeitos da cidade de Rio Verde-GO (2014-2016)**. 2019. 201f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.974>

BARBOSA, Maria C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Editora Edições 70, 2016.

BARROS, Manoel. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2015.

BATISTA, Natalia Justino. **A (des)articulação entre aprendizagem, avaliação e ensino**: experiências de professoras no terceiro ano do Ensino Fundamental. 2018. 156 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1345>

BRANDÃO, Carlos. Do número ao nome, do caso à pessoa, da solidão à partilha: alguns dilemas e alternativas da pesquisa na educação. In: BRANDÃO, Carlos. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 13 de jul. de 2021.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei Federal 8.069/90, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 13 de jul. de 2021.

BRASIL. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 13 de jul. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1 a 3.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é base.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 13 de jul. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5 de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso em: 13 de jul. de 2021.

BUJES, M. I. E. Escola Infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, M. KAERCHER, G. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

CAMARGO, B. V.; JUSTUS, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-16>

CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz de. **Métodos de avaliação formativa: desatando nós e alinhando possibilidades.** 2014. 354 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2014.68>

CAMARGO, Claudia Rodrigues de. **A escola pública como direito para as classes populares: exclusão e inclusão nos processos de ensino, avaliação e aprendizagens em escolas municipais de Uberlândia-MG.** 2021. 307 f. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.6011>

CARVALHO, Maria C. M. de. **Construindo o saber - Metodologia científica: fundamentos e técnicas.** 2. ed. Campinas, SP: Editora Papirus, 1989.

CARVALHO, Natália Luiza Silva. **Docência no ensino superior: a colaboração como caminho para a reflexão sobre a práxis.** 2021. 226 f. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.573>

COHN, Clarice. **Antropologia da infância.** Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2005.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). Diretório de Grupos de Pesquisa. 2021.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da Pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002.

CORSARO, William. A reprodução interpretativa no brincar ao faz de conta das crianças. In: **Educação, Sociedade e Culturas.** V. 17, nº 95. Campinas: SP. p. 113-134, 2002. Tradução de Manuela Ferreira e Isabel Abreu.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2011.

COSTA, Simone Freitas Pereira. **Sobre percepções docentes acerca da avaliação da aprendizagem e da Prova Brasil, em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de educação de Uberlândia-MG**. 2018. 229f. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.905>

DAHLBERG, Gunilla; et al. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Editora Penso, 2019.

DIDONET, Vital. Avaliação na e da Educação Infantil. In. GUIMARÃES, C. et.al. **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014. p. 339 – 355.

DIDONET, Vital. **Importância da educação infantil**. Simpósio Educação Infantil: construindo o presente. Anais. Brasília: UNESCO Brasil, 2003. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/ue000311.pdf> Acesso em: 13 de jul. de 2021.

DUARTE, Larissa Ramos. **Avaliação em educação física escolar: em busca de aproximações a uma avaliação formativa**. 2018. 220 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.546>

ESTEBAN, Maria Teresa. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. **Revista Portuguesa de Educação**, 2008, 21(1), p. 5-31.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. 5 ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2006.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para melhorar as aprendizagens: análise e discussão de algumas questões essenciais**. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5664> Acesso em: 16 de jul. de 2021.

FERNANDES, Domingos. Prefácio. In.: MENDES, Olenir. et al. **Pesquisa coletiva, avaliação externa e qualidade da escola pública**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**, org. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Editora Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 44 p.: il.

FRANCO, Maria L. P. B. **Análise de conteúdo**. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979. Disponível em:

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/acao_cultural_liberdade.pdf. Acesso em: 13 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2020. Epub.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Luiz C. de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confrontos de lógicas. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz. C. de et al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

FREITAS, Luiz. C. de. **Crítica da Organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11.ed. Campinas, SP: Editora Papirus, 2012.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Editora Panda Books, 2020.

FRIEDMANN, Adriana, et al. **Olhares para as crianças e seus tempos**: caminhos, frestas e travessias. Cachoeira Paulista, SP: Editora Passarinho, 2022.

GATTI, Bernardete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Editora Liber Livro, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Editora Cengage Learning, 2017.

GUBA, Egon. G., LINCOLN, Yvonna S. **Avaliação de quarta geração**. Tradução Beth Honorato. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

HADJI, Charles. **Avaliação desmitificada**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à época Contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliação e Educação Infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 22. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

HOFFMANN, Jussara M. L. **O jogo do contrário em avaliação**. 10. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da educação Básica 2009. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 16 de jul. de 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da educação Básica 2020. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <http://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 16 de jul. de 2021.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo. Editora Cortez. 1995.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.27, n. 96 – p.797-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.cdes.unicamp.br> Acesso em: 24 de jul. de 2021.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In.: **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KRAMER, Sônia. LEITE, Maria I. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Editora Papyrus, 2015. E-book.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do saber**: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LOPES, Amanda C. T. **Educação infantil e registro de práticas**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

LOPES, José; SILVA, Helena S. **50 técnicas de avaliação formativa**. Lisboa: Lidel, 2012.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. 2. ed. Salvador: Editora Malabares, 2005.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 18. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: Editora Educ, 1997.

MARTINS, Cláudia Rodrigues de Camargo. **Práticas avaliativas formativas no contexto da periferia: limites e possibilidades**. 2012. 145 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2012.301>

MENDES, Olenir et al. **Pesquisa coletiva, avaliação externa e qualidade da escola pública**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

MENDES, Rafael Martins. **Aprender \Rightarrow avaliar \Rightarrow ensinar: (des)equilíbrios da práxis pedagógica nas aulas de química no ensino superior**. 2022. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.218>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

MIRANDA, Maria Irene. **Psicopedagogia: trajetórias e perspectivas**. Uberlândia: Editora EDUFU, 2016.

NÓVOA, António et al. Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 533-543, maio-ago. 2011.

OLIVEIRA, Dayane G. de. et al. **Caderno Temático I: Avaliação e Ideologia**. 2019.

PACHECO, Elizabete de Paula. **Avaliação externa em Goiás na perspectiva de estudantes, professores/as e gestoras: a mercantilização da educação**. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2017.38>

PACHECO, Elizabete de P. et al. O Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepae): vivências do trabalho coletivo. In: **Anais do IV Congresso Nacional de Formação de Professores e XIV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**, 2018. Disponível em: <https://sigeve.ead.unesp.br/index.php/submission/downloadFileProceedings/2269> Acesso em: 21 de nov. de 2021.

PEIXOTO, Janine Cecilia Gonçalves. **A avaliação escolar no processo educacional de crianças com deficiências na perspectiva de docentes do Ensino Fundamental**. 2020. 225 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.688>

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente: a abordagem de Reggio Emília e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. São Paulo: Editora Panda Educação, 2018.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In.: GOULART, Ana L. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3 ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2009.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, 631-643, mai/ago, 2010.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. Tradução de Maria Leticia Nascimento. **Revista Pro-posições**, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Vol. 22, n. 1, p. 199-211, jan./abr., 2011.

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 2, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014.

ROMANOWSKI, Joana P. Ens, Romilda T. As pesquisas denominadas do tipo estado da arte em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, Solange Estanislau dos; SARAIVA, Marina Rebeca de Oliveira. O ano que não tem fim: as crianças e suas infâncias em tempos de pandemia. In.: **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1177-1187, dez./dez., 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980 -4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22nespp1177>.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003a. Disponível em <http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/fetch/104617678/Texto%20Aula%2011%20-%20Sarmiento.pdf> Acesso em 21 de nov. de 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Portugal, 2003b. Disponível em http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf Acesso em: 24 de jul. de 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. In: **Educação e Sociedade**. V. 26, nº 91. Campinas: SP. p. 361-378, mai-ago, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In.: VASCONCELLOS, V.M.R de; SARMENTO, M. J. **Infância (in)visível**. Araraquara: Editora Junqueira & Marin, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e confluências. In.: SARMENTO, M. J; GOUVÊA, M. C. S. de. **Estudos da Infância: educação e práticas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A Sociologia da Infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In.: ENS, R. ; GARANHANI, M. **Sociologia da Infância**. 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/36756>. Acesso em: 28 de nov. de 2021.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

SILVA, Maví Consuelo. **A influência das questões de gênero nos processos avaliativos escolares**. 2013. 170 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17562>

SILVA, Natália Luiza. **Avaliação formativa no ensino superior: avanços e contradições**. 2015. 171f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2015.255>

SILVA, Patrícia Aparecida da. **As influências do sistema mineiro de avaliação na construção da qualidade da educação**. 2016. 236 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2016.489>

SILVA, Marta Regina Paulo da; FASANO, Edson. Crianças e infâncias em Paulo Freire. In.: SILVA, Marta Regina Paulo da; MAFRA, Jason Ferreira. **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2000.

SOUZA, Alesandra Ferreira Bento. **A qualidade da escola pública APESAR do Simave**. 2016. 193 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2016.563>

STIGGINS, M. Why criterion referenced assessment is unlike to improve learning. **The Curriculum Journal**, nr.1, p.171-183, 1990.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora**. São Paulo: Editora Libertad, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Editora Libertad, 2014.

VILLAS BOAS, Benigna M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 8. ed. Campinas, SP: Editora Papirus, 2012.

VILLAS BOAS, Benigna M. de F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas, SP: Editora Papirus, 2013.

VILLAS BOAS, Benigna M. de F. **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. Campinas, SP: Papirus, 2019. ePub.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2017.

ZANTEN, Agnès V. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 25-45, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/%25x> Acesso em: 28 de Nov. de 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A Pesquisas desenvolvidas no âmbito do Gepae/UFU apresentadas em ordem cronológica decrescente

Autor(a)		Título	Ano de defesa	Nível de formação
1	MENDES, Rafael Martins	Aprender \Leftrightarrow avaliar \Leftrightarrow ensinar: (des)equilíbrios da práxis pedagógica nas aulas de química no Ensino Superior	2022	Doutorado
2	CARVALHO, Natália Luiza Silva	Docência no Ensino Superior: a colaboração como caminho para a reflexão sobre a práxis	2021	Doutorado
3	CAMARGO, Cláudia Rodrigues de	A escola pública como direito para as classes populares: exclusão e inclusão nos processos de ensino, avaliação e aprendizagens em escolas municipais de Uberlândia-MG	2021	Doutorado
4	PEIXOTO, Janine Cecília Gonçalves	A avaliação escolar no processo educacional de crianças com deficiências na perspectiva de docentes do Ensino Fundamental	2020	Mestrado
5	ATAÍDES, Fernanda Barros	A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) na concepção de diferentes sujeitos da cidade de Rio Verde-GO (2014-2016)	2019	Mestrado
6	COSTA, Simone Freitas Pereira	Sobre percepções docentes acerca da avaliação da aprendizagem e da Prova Brasil, em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Educação de Uberlândia-MG	2018	Doutorado
7	DUARTE, Larissa Ramos	Avaliação em Educação física escolar: em busca de aproximações a uma avaliação formativa	2018	Mestrado
8-	BATISTA, Natalia Justino	A (des)articulação entre aprendizagem, avaliação e ensino: experiências de professoras no terceiro ano do Ensino Fundamental	2018	Mestrado
9	PACHECO, Elizabete de Paula	Avaliação externa em Goiás na perspectiva de estudantes, professores/as e gestoras: a mercantilização da Educação	2017	Mestrado
10	SOUZA, Alesandra Ferreira Bento	A qualidade da escola pública APESAR do SIMAVE	2016	Mestrado
11	SILVA, Patrícia Aparecida da	As influências do sistema mineiro de avaliação na construção da qualidade da Educação	2016	Mestrado
12	SILVA, Natália Luiza da	Avaliação formativa no Ensino Superior: avanços e contradições	2015	Mestrado
13	CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz de	Métodos de avaliação formativa: desatando nós e alinhando possibilidades	2014	Mestrado
14	SILVA, Mavi Consuelo	A influência das questões de gênero nos processos avaliativos escolares	2013	Mestrado
15	MARTINS, Cláudia Rodrigues de Camargo	Práticas avaliativas formativas no contexto da periferia: Limites e possibilidades	2012	Mestrado

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de informações coletadas na base de dados do Repositório da UFU e na Plataforma Lattes, 2022.

APÊNDICE B Pesquisas realizadas no âmbito do Gepae/UFU por modalidades (Mestrado e Doutorado)

DISSERTAÇÕES			
Autor(a)	Título	Ano de defesa	Nível de formação
1- PEIXOTO, Janine Cecília Gonçalves	A avaliação escolar no processo educacional de crianças com deficiências na perspectiva de docentes do Ensino Fundamental	2020	Mestrado
2- BARROS, Fernanda Ataídes	A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) na concepção de diferentes sujeitos da cidade de Rio Verde-GO (2014-2016)	2019	Mestrado
3- DUARTE, Larissa Ramos	Avaliação em Educação física escolar: em busca de aproximações a uma avaliação formativa	2018	Mestrado
4- BATISTA, Natalia Justino	A (des)articulação entre aprendizagem, avaliação e ensino: experiências de professoras no terceiro ano do Ensino Fundamental	2018	Mestrado
5- PACHECO, Elizabete de Paula	Avaliação externa em Goiás na perspectiva de estudantes, professores/as e gestoras: a mercantilização da Educação	2017	Mestrado
6- SOUZA, Alesandra Ferreira Bento	A qualidade da escola pública APESAR do SIMAVE	2016	Mestrado
7- SILVA, Patrícia Aparecida da	As influências do sistema mineiro de avaliação na construção da qualidade da Educação	2016	Mestrado
8- SILVA, Natália Luiza da	Avaliação formativa no Ensino Superior: avanços e contradições	2015	Mestrado
9- CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz de	Métodos de avaliação formativa: desatando nós e alinhavando possibilidades	2014	Mestrado
10- SILVA, Mavi Consuelo	A influência das questões de gênero nos processos avaliativos escolares	2013	Mestrado
11- MARTINS, Cláudia Rodrigues de Camargo	Práticas avaliativas formativas no contexto da periferia: Limites e possibilidades	2012	Mestrado

TESES			
Autor(a)	Título	Ano de defesa	Nível de formação
MENDES, Rafael Martins	Aprender \rightleftharpoons avaliar \rightleftharpoons ensinar: (des)equilíbrios da práxis pedagógica nas aulas de química no Ensino Superior	2022	Doutorado
1- SILVA, Natália Luiza da	Docência no Ensino Superior: a colaboração como caminho para a reflexão sobre a práxis	2021	Doutorado
2- MARTINS, Cláudia Rodrigues de Camargo	A escola pública como direito para as classes populares: exclusão e inclusão nos processos de ensino, avaliação e aprendizagens em escolas municipais de Uberlândia-MG	2021	Doutorado
3- PEREIRA, Simone Freitas	Sobre percepções docentes acerca da avaliação da aprendizagem e da Prova Brasil, em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Educação de Uberlândia-MG	2018	Doutorado

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de informações coletadas na base de dados do Repositório da UFU e na Plataforma Lattes, 2022.

APÊNDICE C Quadros organizacionais das pesquisas desenvolvidas no âmbito do Gepae/UFU para análise

DADOS GERAIS	
Título	Aprender \rightleftharpoons avaliar \rightleftharpoons ensinar: (des)equilíbrios da práxis pedagógica nas aulas de química no Ensino Superior
Ano	2022
Autor(a)	MENDES, Rafael Martins
Instituição	UFU
Nível	Tese
Palavras-chave	Ensino superior. Aprendizagens-avaliação-ensinagens. Aulas de química. Práxis e práticas pedagógicas. Autoavaliação. Autobalço. Provas.
Problema	Qual/is a/as possibilidades de construção de uma práxis pedagógica mediante a realidade das aulas de química no Ensino Superior? A partir dessa compreensão, como ressignificar as ações e as reflexões do/a docente e da turma primando pela integração da avaliação, em um viés formativo, com o aprender e o ensinar?
Objetivo geral	Apresentar possíveis caminhos para a construção de uma práxis pedagógica, no contexto das aulas de química no Ensino Superior, que visem integrar a avaliação, em uma perspectiva formativa, ao aprender e o ensinar.
Objetivos específicos	Apreender as significações da prática e dos processos avaliativos, bem como suas possíveis relações, por meio da análise dos Projetos Pedagógicos, anterior e atual, do curso de licenciatura em química, disponíveis para consulta no site do instituto; interpretar, a partir do docente e dos/as estudantes da pesquisa, suas concepções e relações com as práticas pedagógicas e os processos avaliativos; investigar as possíveis mudanças das práxis pedagógicas do professor com a turma no decorrer do semestre, bem como as suas contradições, desde a organização do trabalho pedagógico inicial e a forma como se constituiu as práxis em sala de aula; compreender o papel da autoavaliação como prática formativa e de autorregulação das aprendizagens discentes; refletir sobre o processo de transformação da avaliação em notas e os impasses, especialmente, no momento de aplicação das provas no contexto das aulas e de química investigados.
MÉTODO	
Tipo de pesquisa	Pesquisa-ação; Método materialismo histórico-dialético;
Participantes	Um professor e (nove) estudantes de uma turma do curso licenciatura em Química em universidade federal
Local	Universidade Federal
Procedimentos para a construção do material empírico	Levantamento bibliográfico; análise dos Projetos Político Pedagógicos do curso; observação participante: gravação de voz e o diário de bordo material de apoio as observações; entrevistas estruturadas com um professor e estudantes de uma turma de Química no Ensino Superior; experimentos investigativos (Autoavaliação estudantil; Ficha de identificação das Aprendizagens).
CATEGORIZAÇÃO	
Organização do material empírico	Categorias
REFERÊNCIAS TEÓRICAS	
Principais autores	Thiollent (2011, 2020), Freitas (2003, 2005, 2007, 2011, 2020), Vásquez (1977), Vasconcellos (1995, 1998, 2013, 2014 ^a , 2014b, 2015a, 2015b), Anastasiou (2015), Lakatos e Marconi (2003), Veiga (2013), Morente (1970), Luckesi (2014), Moretto (2007), Medeiros (1977), Zabalza (2004), Dias Sobrinho (2000), Barriga (2003), Guba e Lincoln (2011), Sordi (1993, 1995), Mendes (2006, 2018), Hadji (2001), Perrenoud (1999), Freire (2010, 2011), Villas Boas (2006, 2014), Fernandes (2005, 2006, 2008, 2009).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de informações coletadas na base de dados do Repositório da UFU e na Plataforma Lattes, 2022.

DADOS GERAIS	
Título	Docência no Ensino Superior: a colaboração como caminho para a reflexão sobre a práxis
Ano	2021
Autor(a)	CARVALHO, Natália Luiza Silva
Instituição	UFU
Nível	Tese
Palavras-chave	Práxis docente no Ensino Superior. Colaboração. Práxis avaliativa.
Problema	De que modo o corpo docente avalia as aprendizagens utilizando como critério os aspectos citados, relacionados ao uso da linguagem? Como isso se dá na dinâmica da sala de aula, no ensino de Graduação? Esse processo auxilia o corpo docente a ampliar sua compreensão sobre a linguagem e a desenvolver um repertório linguístico relevante para sua experiência social, em diferentes situações de enunciação, na Academia e fora dela?
Objetivo geral	Analisar os efeitos de reflexões produzidas em uma relação colaborativa sobre a práxis docente de um professor universitário e as condições concretas de construção dessa práxis.
Objetivos específicos	Problematizar os vínculos e conflitos entre a teoria educacional assumida e a práxis docente desenvolvida; refletir sobre a práxis avaliativa do professor, buscando verificar em que medida se aproxima de uma lógica de avaliação formativa; desenvolver uma parceria com o professor no trabalho educativo, em seu processo de planejamento, execução e avaliação, oportunizando inovações que possam levar à melhoria da qualidade do processo educativo; analisar, de modo mais amplo, a práxis docente, em suas potencialidades e limitações para uma Educação libertadora (FREIRE, 1967, 1979, 1987); refletir sobre a minha práxis profissional, no contexto da Instituição de Ensino Superior envolvida, como Técnica em Assuntos Educacionais.
MÉTODO	
Tipo de pesquisa	Pesquisa colaborativa qualitativa
Participantes	Um professor do Ensino Superior e uma turma de estudantes Graduação
Local	UFU
Procedimentos para a construção do material empírico	Observação colaborativa reflexiva, sessões reflexivas e Grupo focal.
CATEGORIZAÇÃO	
Organização do material empírico	Categorias de análise de denúncia e anúncio, desenvolvidas por Paulo Freire (1979).
REFERÊNCIAS TEÓRICAS	
Principais autores	Freire (1967, 1979, 1987), Ibiapina (2008, 2009, 2016), Freitas (2018), Fernandes (2006, 2009), Sordi (2008), Vázquez (1968, 1980), Villas Boas (2005, 2009).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de informações coletadas na base de dados do Repositório da UFU e na Plataforma Lattes, 2022.

DADOS GERAIS	
Título	A escola pública como direito para as classes populares: exclusão e inclusão nos processos de ensino, avaliação e aprendizagens em escolas municipais de Uberlândia-MG
Ano	2021
Autor(a)	CAMARGO, Cláudia Rodrigues de
Instituição	UFU
Nível	Tese
Palavras-chave	Educação pública. Classes populares. Violências. Resistências. Ensino-aprendizagens-avaliação.
Problema	O que, como e em quais condições os/as estudantes do 3º ano do Ensino

	Fundamental, das classes populares, estão aprendendo? Que procedimentos ou táticas (CERTEAU, 1998) têm sido adotadas para ensinar e avaliar formativamente considerando-se as amarras políticas, econômicas e sociais? As avaliações praticadas nas escolas estão contribuindo para os processos das aprendizagens? É possível localizarmos demonstrações de resistências ou intervenções pedagógicas, sintonizadas com as premissas da Educação emancipatória e da avaliação formativa?
Objetivo geral	Analisar a escola pública como direito para as classes populares, tendo como referência empírica as escolas municipais da cidade de Uberlândia-MG.
Objetivos específicos	Investigar as violências simbólicas, sociais e de humilhações, analisando como isso se reflete no ambiente escolar; analisar o modo como as escolas pesquisadas ensinam e avaliam os/as estudantes das classes populares, no contexto da lógica da escola capitalista; observar as práticas didático-pedagógicas, com destaque para as avaliativas (internas e externas), tentando identificar as concepções de ensino e de avaliação presentes no trabalho pedagógico das docentes pesquisadas; identificar e refletir sobre as possíveis formas de resistências e de práticas includentes como possibilidades de anúncio em uma perspectiva emancipatória; analisar a importância das atividades desenvolvidas na escola pública para além da sala de aula; discutir o papel da avaliação formativa como possibilidade de prática social.
MÉTODO	
Tipo de pesquisa	Pesquisa qualitativa
Participantes	Quatro docentes e alunos do 3º ano Ensino Fundamental.
Local	Quatro escolas da rede municipal que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental, localizadas em regiões periféricas da cidade de Uberlândia/MG, sendo uma de cada setor desta cidade (norte, sul, leste e oeste).
Procedimentos para a construção do material empírico	Observação participante com coleta de dados: diário de campo; Entrevista semiestruturada com as docentes; análise dos quatro Projetos Político-Pedagógicos das escolas municipais pesquisadas; Censo da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP/Ministério da Educação - MEC (2012); informações do IBGE (2010) referentes ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - IDHM, do município de Uberlândia; análise da documentação produzida pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, no período entre 2013-2016, incluindo a legislação oficial e publicações em formato de livros e artigos.
CATEGORIZAÇÃO	
Organização do material empírico	Categorias de análise de denúncia e anúncio, desenvolvidas por Freire (1979).
REFERÊNCIAS TEÓRICAS	
Principais autores	Freire (1967, 1979, 1980); Freitas (1995, 2015, 2018); Miguel (2015), Bourdieu (2002), Almeida (2010), Gomes (1997), Galeano (1998), Haroche (2008), Fernandes (2009) Villas Boas (2008), Mendes (et al, 2018), Chauí (2016), Dayrell (1996), Esteban (2000); Vasconcellos (2014).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de informações coletadas na base de dados do Repositório da UFU e na Plataforma Lattes, 2022.

DADOS GERAIS	
Título	A avaliação escolar no processo educacional de crianças com deficiências na perspectiva de docentes do Ensino Fundamental
Autor(a)	PEIXOTO, Janine Cecília Gonçalves
Ano	2020

Instituição	UFU
Nível	Mestrado
Palavras-chave	Avaliação Escolar. Avaliação Formativa. Crianças com Deficiências.
Problema	De que maneira uma avaliação excludente pode ser uma avaliação inclusiva? De que modo ouvir e conhecer a perspectiva das professoras e o trabalho que realizam com as crianças com deficiências pode se aproximar dos princípios de uma avaliação formativa?
Objetivo geral	Conhecer possíveis propostas de trabalho pedagógico para o Ensino Fundamental que atendam à concepção de avaliação formativa, ou que ao menos se aproximem dessa concepção e possam contribuir com o processo educacional das crianças com deficiências.
Objetivos específicos	Identificar e reconhecer as ações relatadas por docentes do Ensino Fundamental envolvidos/as na pesquisa e as práticas utilizadas na avaliação das crianças com deficiências; analisar esses relatos a partir das perspectivas analisadas nos discursos reconstruídos e nas respostas às perguntas realizadas sobre as práticas educativas de avaliação; verificar se os princípios da avaliação formativa mostram-se presentes nas ações relatadas acerca do trabalho pedagógico realizado para o processo educacional das crianças com deficiência.
MÉTODO	
Tipo de pesquisa	Qualitativa, descritiva e exploratória, segundo os autores Bogdan e Biklen (1994), Lakatos e Marconi (1993), Ludke e André (1986) e Oliveira (2008).
Participantes	Professoras e professores que atuam no Ensino Fundamental de escolas públicas do município de Uberlândia/MG.
Local	Escolas municipais de Uberlândia
Procedimentos para a construção do material empírico	Análise de conteúdo (Bardin, 2016); leituras e aprofundamento teórico; coleta de informações por meio da aplicação de um questionário e da técnica de Grupo Focal; tabulação e categorização dos dados coletados em forma de eixos de trabalho e definição das temáticas de análise; análise das informações de acordo com a análise de conteúdo; escrita do relatório da dissertação.
CATEGORIZAÇÃO	
Organização do material empírico	A análise de conteúdo foi organizada em três partes: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos dados; e a inferência e a interpretação.
REFERÊNCIAS TEÓRICAS	
Principais autores	Fernandes (2009), Freitas (1995, 2003, 2016), Hadji (2001), Hoffman (2001, 2003, 2018), Luckesi (2008, 2011, 2014, 2018), Mendes et al. (2018) e Villas Boas (2011, 2012, 2013, 2017).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de informações coletadas na base de dados do Repositório da UFU e na Plataforma Lattes, 2022.

DADOS GERAIS	
Título	A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) na concepção de diferentes sujeitos da cidade de Rio Verde-GO (2014-2016)
Ano	2019
Autor(a)	ATAÍDES, Fernanda Barros
Instituição	UFU
Nível	Dissertação
Palavras-chave	Avaliação educacional. Avaliação externa. Avaliação Nacional da alfabetização – ANA.
Problema	Como os estudiosos/as da área analisam, explicam, compreendem e apresentam suas contribuições acerca da questão da avaliação externa no sistema educacional brasileiro? Qual o desempenho dos/as estudantes de Rio Verde-GO na ANA? Como os/as estudantes, famílias, professores/as,

	coordenadoras pedagógicas, gestores/as e secretárias escolares entendem e vivenciam a ANA no cotidiano escolar?
Objetivo geral	Analisar a concepção que os/as estudantes, famílias, professores/as, coordenadoras pedagógicas, gestores/as e secretárias escolares possuem a respeito da ANA.
Objetivos específicos	Elaborar uma revisão bibliográfica para a sistematização do marco teórico e contextualização acerca da avaliação externa no Brasil; identificar como a ANA tem sido discutida e apresentada em teses e dissertações, levando em consideração o contexto político que permeou a criação do programa Pnaic e a própria ANA; apresentar e discutir o desempenho dos/as estudantes de Rio Verde-GO na ANA, a partir de análise comparativa dos resultados dessa avaliação nos anos de 2013, 2014 e 2016; compreender e analisar a visão que os/as estudantes, famílias, professores/as, coordenadoras pedagógicas, gestores/as e secretárias escolares têm sobre a ANA.
MÉTODOS	
Tipo de pesquisa	Abordagem qualitativa em uma perspectiva crítico reflexiva
Participantes	Estudantes, famílias, professores/as, coordenadoras pedagógicas, gestores/as e secretárias escolares.
Local	Rede municipal de ensino de Rio Verde – GO escolas urbanas que atendeu ao Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano em 2016
Procedimentos para a construção do material empírico	Questionários; entrevistas; revisão bibliográfica; análise documental; foram aplicados questionários a cinquenta professores/as da rede municipal de Educação de Rio Verde (GO) que atuaram no 3º ano do Ensino Fundamental em 2016, 27 coordenadoras pedagógicas e 24 gestores/as que, de forma direta ou indireta, tiveram alguma experiência com a ANA. Foram realizadas, também, entrevistas com professores/as, coordenadoras pedagógicas, gestores/as, mães, estudantes e secretárias escolares em duas escolas da rede municipal de Educação. Os resultados obtidos no Ideb de 2015 serviram como critério de escolha das escolas para realização das entrevistas. Sendo selecionado uma escola de nível elevado e uma de nível baixo, com o intento de compreender as concepções desses sujeitos sobre as práticas de avaliação externa e observar se há divergências ou concordâncias nas opiniões das pessoas que estão em uma escola com índices altos e as que vivenciam o cotidiano em uma escola com índices baixos.
CATEGORIZAÇÃO	
Organização do material empírico	Foram aplicados questionários a cinquenta professores/as da rede municipal de Educação de Rio Verde (GO) que atuaram no 3º ano do Ensino Fundamental em 2016, 27 coordenadoras pedagógicas e 24 gestores/as que, de forma direta ou indireta, tiveram alguma experiência com a ANA. Foram realizadas, também, entrevistas com professores/as, coordenadoras pedagógicas, gestores/as, mães, estudantes e secretárias escolares em duas escolas da rede municipal de Educação. O Grupo de 101 sujeitos que respondeu ao questionário foi composto por 24 gestores/as, 27 coordenadoras pedagógicas e 50 docentes, sendo que seis dessas pessoas também participaram da entrevista (dois gestores/as, duas coordenadoras pedagógicas e duas professoras). Análise interpretativa, que busca compreender o conhecimento como algo em construção e não como apropriação linear da realidade, é que analisamos tais questionários.
REFERÊNCIAS TEÓRICAS	
Principais autores	Dourado; Oliveira; Santos (2007), Freitas (2007; 2011), Esteban (2009), Fernandes (2009), Afonso (2009/2011), Luckesi (2011) Hoffmann (1993), Romão (2003), Vasconcelos (2005), Saul (2010), Luckesi (2011), Gonzalez Rey (2005).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de informações coletadas na base de dados do Repositório da UFU e na Plataforma Lattes, 2022.

DADOS GERAIS	
Título	Sobre percepções docentes acerca da avaliação da aprendizagem e da Prova Brasil, em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Educação de Uberlândia-MG
Ano	2018
Autor(a)	COSTA, Simone Freitas Pereira
Instituição	UFU
Nível	Tese
Palavras-chave	Avaliação externa. Prova Brasil. Avaliação da Aprendizagem. Percepções docentes.
Problema	Como as professoras de turmas do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG percebem a influência da avaliação externa sobre a avaliação da aprendizagem e de que modo a Prova Brasil afeta essas avaliações?
Objetivo geral	Compreender como professoras de turmas do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG percebem a influência da avaliação externa sobre a avaliação da aprendizagem e de que modo a Prova Brasil afeta essas avaliações, considerando que as avaliações externas assumem importante significado no espaço da sala de aula, no processo de ensino e de aprendizagem em tempos de Prova Brasil.
Objetivos específicos	Investigar aspectos referentes à formação das professoras participantes da pesquisa, uma vez que estes fatores influenciam as suas percepções sobre suas práticas em relação à avaliação da aprendizagem; analisar de que modo a Prova Brasil, em especial seus resultados, influencia e afeta as avaliações das aprendizagens de turmas de 5º ano da Rede Municipal de Educação de Uberlândia, bem como as escolhas metodológicas desenvolvidas pelas professoras para avaliar suas turmas; entender o efeito dos documentos legais nas escolhas metodológicas desenvolvidas pelas docentes e sua intervenção no processo avaliativo de turmas do 5º ano, possibilitando refletir como a avaliação é apresentada na Rede e qual a importância dela; situar de que modo as orientações instituídas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) chegam às professoras e sua relação com o processo avaliativo de turmas de 5º ano da Rede Municipal de Educação de Uberlândia.
MÉTODO	
Tipo de pesquisa	Abordagem qualitativa; Pedagogia Histórico-Crítica tem como base teórica o Materialismo Histórico Dialético e tem, enquanto base psicológica a Teoria Histórico-Cultura
Participantes	Professoras do 5º ano do Ensino Fundamental (17 professoras)
Local	14 escolas da rede municipal de ensino de Uberlândia (escolas que obtiveram os maiores resultados no IDEB na edição do ano de 2013)
Procedimentos para a construção do material empírico	Estudo bibliográfico; questionário e entrevista semi-estruturada e análise documental (PPP)
CATEGORIZAÇÃO	
Organização do material empírico	
REFERÊNCIAS TEÓRICAS	
Principais autores	Luckesi (2008); Villas Boas (2001, 2010); Freitas (2003, 2004, 2005, 2007, 2012, 2014a, 2016); Esteban (2010, 2013); Fernandes (2009); Vasconcellos (2000).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de informações coletadas na base de dados do Repositório da UFU e na Plataforma Lattes, 2022.

DADOS GERAIS	
Título	Avaliação em Educação física escolar: em busca de aproximações a uma avaliação formativa
Ano	2018
Autor(a)	DUARTE, Larissa Ramos
Instituição	UFU
Nível	Dissertação
Palavras-chave	Educação física escolar. Avaliação. Avaliação Formativa.
Problema	Quais são as concepções e práticas de avaliação das e para as aprendizagens de professoras de Educação Física que participam ou participaram do Grupo de formação continuada Lecef?
Objetivo geral	Analisar as concepções e práticas de avaliação das e para as aprendizagens na ação de professoras de Educação Física que participam/participaram do Grupo de formação continuada Lecef, tendo como referência de análise os fundamentos da avaliação formativa.
Objetivos específicos	Elaborar uma revisão bibliográfica aprofundada para sistematização do marco teórico acerca da avaliação em Educação Física Escolar, e avaliação formativa, que serviu de sustentação à pesquisa; identificar no planejamento das professoras de Educação Física investigadas, as concepções e práticas avaliativas e as formas pelas quais elas se apresentaram; observar as práticas pedagógicas das professoras participantes da pesquisa no desenvolvimento de um tema de ensino e identificar a presença de práticas e de concepções avaliativas, bem como as formas pelas quais elas se apresentaram; discutir, compreender e apresentar a avaliação formativa como fundamento teórico, buscando aproximações e distanciamentos em relação às práticas avaliativas das professoras investigadas.
MÉTODO	
Tipo de pesquisa	Abordagem qualitativa; bibliográfica e estudo de campo
Participantes	Quatro professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, participantes do Grupo de formação continuada Lecef.
Local	Três Escolas municipais de Uberlândia
Procedimentos para a construção do material empírico	Análise documental de planejamentos das professoras investigadas e documentos oficiais (PCNs, CBC e Diretrizes Curriculares Municipais) Observação etnográfica (1ª etapa) – uma turma do 1º ano, 3 turmas do 2º ano; diário de campo, gravações de áudios das aulas; entrevista estruturada (três partes - o perfil da professora; o Grupo de formação continuada e as Estratégias de Ensino; e a temática de pesquisa (Avaliação das e para as aprendizagens).
CATEGORIZAÇÃO	
Organização do material empírico	Análise de conteúdo. Para a organização dos dados em temáticas, foram sendo feitas constantes aproximações e (re)agrupamentos, que culminaram, por fim, nas seguintes temáticas principais: Perfil das professoras, Contextos (Grupo de formação continuada Lecef, a utilização do modelo de planejamento Estratégia de Ensino e uma afinidade/identificação com o trabalho coletivo), Concepções, Proposta de trabalho avaliativo e Dificuldades da avaliação. Os dados foram planejados em tabelas no Programa Excel. Encontradas as temáticas iniciais, oriundas dos registros de observação, das entrevistas e análise dos documentos de planejamento, bem como da revisão bibliográfica e referencial teórico que conduziram e orientaram as observações e também a criação do roteiro da entrevista, reagrupamo-las novamente nos temas apresentados neste estudo: Perfil das professoras, Contextos (Grupo de formação continuada Lecef, a utilização do modelo de planejamento Estratégia de Ensino e uma afinidade/identificação com o trabalho coletivo), Concepções, Proposta de trabalho avaliativo e Dificuldades da avaliação.

REFERÊNCIAS TEÓRICAS	
Principais autores	Hoffmann (1993), Saul (2000), Romão (2001), Esteban (2003), Vasconcellos (2007), Luckesi (2008, 2014), Villas Boas (2007, 2008, 2011), Fernandes (2009), Hadji (2001), Gil (2014).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de informações coletadas na base de dados do Repositório da UFU e na Plataforma Lattes, 2022.

DADOS GERAIS	
Título	A (des)articulação entre aprendizagem, avaliação e ensino: experiências de professoras no terceiro ano do Ensino Fundamental
Ano	2018
Autor(a)	BATISTA, Natalia Justino
Instituição	UFU
Nível	Dissertação
Palavras-chave	Avaliação. Avaliação Formativa. Relação aprendizagens-avaliação-ensino.
Problema de pesquisa	Como professores/as da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia experimentam a relação entre aprendizagem, avaliação e ensino em uma turma de estudantes do Ensino Fundamental?
Objetivo geral	Identificar e analisar experiências de aprendizagem, avaliação e ensino em uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental.
Objetivos específicos	Realizar uma revisão bibliográfica buscando compreender e discutir experiências acerca da (des)articulação entre aprendizagens, avaliação e ensino; Observar as práticas pedagógicas de duas professoras de uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental, buscando identificar e descrever aproximações e distanciamentos no que diz respeito à (des)articulação entre aprendizagens, avaliação e ensino; Analisar e discutir as práticas dos/as professores/ acerca da avaliação, à luz do referencial teórico construído.
MÉTODO	
Tipo de pesquisa	Abordagem qualitativa; exploratória
Participantes	Duas professoras do 3º ano do Ensino Fundamental (sendo uma unidocente e a outra professora de Educação física).
Local	Rede Municipal de Ensino de Uberlândia
Procedimentos para a construção do material empírico	Questionário (questões abertas); observação – diário de campo e entrevista semiestruturada
CATEGORIZAÇÃO	
Organização do material empírico	Análise de conteúdos por Bardin; identificar a frequência com que certos temas apareciam nos dados construídos por meio de observações, o que tornou possível identificar a frequência em que eram mencionados os temas e a proporcionalidade de sua menção em relação a outros temas presentes. Em se tratando dos textos das entrevistas, identificou e assinalou e, posteriormente, descreveu pontos de vista apresentados com relação a diferentes aspectos. Para tanto, buscamos responder às perguntas: Que temáticas aparecem nas respostas? O que foi dito sobre elas? Nesse momento, também identificou interseções com os dados dos textos das observações, registrando-as utilizando o recurso da inserção de comentários disponível no Programa Microsoft Word. Procurou descrevê-los em um documento à parte, construindo dois outros textos que detalhavam as atividades avaliativas, pareceres e feedbacks de cada uma das professoras, preservando excertos originais do diário de campo.
REFERÊNCIAS TEÓRICAS	
Principais autores	Fernandes (2006; 2009), Freire (1996), Hadji (2001), Hoffmann (2005; 2010), Villas Boas (2007; 2008; 2011), Luckesi (1999; 2005; 2008, 2014), Minayo (2013), Bardin (2011) e Franco (2007).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de informações coletadas na base de dados do Repositório da UFU e na Plataforma Lattes, 2022.

DADOS GERAIS	
Título	Avaliação externa em Goiás na perspectiva de estudantes, professores/as e gestoras: a mercantilização da Educação
Ano	2017
Autor(a)	PACHECO, Elizabete de Paula
Instituição	UFU
Nível	Dissertação
Palavras-chave	Avaliação externa em Goiás. Avaliação Dirigida Amostral (ADA) em Goiás. Ensino Médio . Escola de tempo integral.
Problema	Compreender alguns aspectos da ADA utilizando inferências norteadoras que nos auxiliaram a problematizar o objeto de pesquisa. Iniciamos nossa pesquisa a partir das dúvidas e suposições de que a ADA poderia influenciar o trabalho docente, assim como alterar a rotina escolar; sobre a compreensão de como as avaliações externas podem alterar a rotina escolar e se elas podem ser diferentes entre os participantes da pesquisa (professores/as, estudantes, coordenadoras e diretora); a possibilidade de criação de rankings pode existir ou não a partir de avaliações como a ADA; além da preocupação de estudantes com a nota obtida nas avaliações externas poder estar relacionada ao sucesso ou fracasso escolar; e por fim, a possível relação entre a 17 tensão/ansiedade que eventualmente pode acontecer com estudantes, professores/as e gestores/as e os resultados de avaliações em larga escala foram nossas questões norteadoras para a construção do objeto de estudo.
Objetivo geral	Compreender, no interior de uma escola pública de Ensino Médio situada na cidade de Itumbiara-GO, como a avaliação externa goiana é percebida por estudantes e professores/as, gestora e coordenadoras desta instituição.
Objetivos específicos	Compreender a partir de nossas referências, artigos, dissertações e teses como a avaliação externa tem se desdobrado no Brasil e, mais especificamente, no Estado de Goiás; compreender o processo histórico do Ensino Médio no Brasil em seu contexto atual, especialmente a partir da reforma advinda da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário – Lei 4.244 de 9 de abril de 1942; investigar a influência das avaliações externas, sobretudo da ADA, na rotina escolar; observar e identificar como os/as estudantes, professores/as coordenadoras e gestora sentem e compreendem a avaliação externa em seu cotidiano e qual cultura avaliativa predomina na escola; verificar junto aos/às profissionais de Educação e estudantes a presença ou não de ansiedade, medo ou repulsa quando estes/as são submetidos aos exames externos.
MÉTODO	
Tipo de pesquisa	Pesquisa Qualitativa descritivo
participantes	Professores que atuam no Ensino Médio; estudantes do Ensino Médio; Gestora e coordenadoras da unidade.
Local	Uma escola estadual de Itumbiara-Goiás
Procedimentos para a construção do material empírico	Entrevistas semiestruturadas; grupos focais; observação, registro e análise.
CATEGORIZAÇÃO	
Organização do material empírico	Análise de conteúdo Bardin. A categorização comportou duas etapas principais: a primeira foi o inventário, na qual isolou-se os elementos; a segunda foi a classificação, quando os elementos foram repartidos; Destacou-se para a análise dos materiais obtidos com a pesquisa documental e da construção de dados realizada diretamente com os sujeitos (entrevistas e grupos focais).
REFERÊNCIAS TEÓRICAS	
Principais autores	Gatti (1993, 2005, 2009), Hoffman (1994, 2014), Freitas (2003; 2013), Richter (2015), Perrenoud (1999), Luckesi (2011; 2013), Dias Sobrinho (2008), Saul (2010), Esteban (2001), Horta Neto (2007), Garcia (2013), Medeiros (2013), Noronha (2014), Fabro (2015) Gesqui (2015), Minayo (2009), Gondin (2003), Cervo; Bervian; Silva (2007), Ludke; André

(2003), Bardin (2006), Frigotto (1997), Viana (2001).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de informações coletadas na base de dados do Repositório da UFU e na Plataforma Lattes, 2022.

DADOS GERAIS	
Título	A qualidade da escola pública APESAR do SIMAVE
Ano	2016
Autor(a)	SOUZA, Alesandra Ferreira Bento
Instituição	UFU
Nível	Dissertação
Palavras-chave	SIMAVE. Organização do Trabalho Pedagógico. Qualidade Social. Protagonistas da escola.
Problema	Que tipo de melhorias/transformações as políticas de Avaliação Mineira têm provocado nas escolas? Será que tais transformações têm produzido de fato, qualidade?
Objetivo geral	Compreender como a avaliação sistêmica mineira tem impactado a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) de uma escola pública municipal de Ensino Fundamental, buscando identificar que tipo de transformações o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) tem provocado e se essas transformações têm produzido, de fato, qualidade educacional.
Objetivos específicos	Identificar qual é a lógica que a política de avaliação externa tem propalado, quais são os sentidos e percepções dos atores das escolas municipais sobre qualidade da Educação e que proposições alternativas poderíamos considerar ao discutir a qualificação das escolas via políticas de avaliação.
MÉTODO	
Tipo de pesquisa	Abordagem qualitativa; pesquisa documental; bibliográfica e de campo.
Participantes	Docentes, estudantes e famílias de 3 escolas que atendem o Ensino Fundamental (turmas do 3º ano e 5º ano)
Local	Uberlândia e Ituiutaba
Procedimentos para a construção do material empírico	Observação, registro escrito e fotográfico do cotidiano escolar, entrevistas e questionários com os/as participantes
CATEGORIZAÇÃO	
Organização do material empírico	Tratamento do material (Minayo); ordenação; classificação e análise; pesquisa bibliográfica; pesquisa documental – LDB, PDE, PNE; campo empírico
REFERÊNCIAS TEÓRICAS	
Principais autores	Afonso (2001, 2009), Freitas (2007, 2009, 2012), Dourado; Oliveira; Santos (2007), Sordi (2012), Malavasi (2012),

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de informações coletadas na base de dados do Repositório da UFU e na Plataforma Lattes, 2022.

DADOS GERAIS	
Título	As influências do sistema mineiro de avaliação na construção da qualidade da Educação
Ano	2016
Autor(a)	SILVA, Patrícia Aparecida da
Instituição	UFU
Nível	Dissertação
Palavras-chave	Avaliação externa. SIMAVE. Qualidade Educacional. Escola.
Problema	Quais as influências da concepção de qualidade presente na proposta da avaliação sistêmica mineira na construção de um ensino de qualidade na “Escola Municipal Pro Dia Nascer Feliz”?

Objetivo geral	Investigar como a avaliação sistêmica mineira tem contribuído para a produção da qualidade educacional, a partir de um estudo de caso.
Objetivos específicos	Identificar que tipo de influência o SIMAVE tem exercido sobre a escola pesquisada e como ela tem se organizado para alcançar bons resultados nessas avaliações; conhecer como o SIMAVE vem sendo compreendido pelos diferentes segmentos da escola; compreender a concepção de qualidade presente na proposta desse sistema de avaliação e evidenciar, a partir de sua implementação, o tipo de cultura avaliativa que tem predominado na escola pesquisada.
MÉTODO	
Tipo de pesquisa	Abordagem qualitativa; estudo de caso do tipo etnográfico
Participantes	Professores e estudantes
Local	
Procedimentos para a construção do material empírico	Estudo bibliográfico; Pesquisa de campo – observação, entrevista e pesquisa documental.
CATEGORIZAÇÃO	
Organização do material empírico	
REFERÊNCIAS TEÓRICAS	
Principais autores	Richter (2015), Dalben; Almeida (2015), Gatti (2002), André (1995), Minayo (2009), Gil (1999), Afonso (2001, 2013), Machado (2003), Carvalho et al. (2011), Ravitch (2011), Tripodi (2012), Freitas (2003, 2004, 2012), Gentili (1996), Silva (2009), Bondioli (2004), Marchesi; Martín (2003), Muñoz-Repiso (2007).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de informações coletadas na base de dados do Repositório da UFU e na Plataforma Lattes, 2022.

DADOS GERAIS	
Título	Avaliação formativa no Ensino Superior: avanços e contradições
Ano	2015
Autor(a)	SILVA, Natália Luiza da
Instituição	UFU
Nível	Dissertação
Palavras-chave	Avaliação das aprendizagens. Avaliação formativa. Ensino Superior.
Problema	O que se entende, no âmbito desses cursos por avaliação formativa? Qual a relação entre o que é proposto nos PPCs e o que os (as) professores(as) desses cursos comunicam quanto às suas próprias práticas avaliativas? Dentre esses cursos, há alguma distinção da cultura avaliativa predominante nas licenciaturas e nos bacharelados?
Objetivo geral	Analisar os processos de avaliação das aprendizagens desenvolvidos nesses cursos e verificar se constituem uma avaliação para as aprendizagens.
Objetivos específicos	Compreender as concepções acerca do processo de avaliação das aprendizagens contidas no PPCs e suas relações com a teoria da avaliação formativa; confrontar as propostas de avaliação inseridas nos planos de ensino dos(as) professores(as) desses cursos e os seus discursos quanto às suas próprias práticas avaliativas com a teoria da avaliação formativa e com as diretrizes traçadas nos PPCs; verificar se, no âmbito desses cursos, há alguma diferença entre a cultura avaliativa predominante nos bacharelados e nas licenciaturas.
MÉTODO	
Tipo de pesquisa	
Participantes	Docentes da Graduação
Local	Universidade Federal de Uberlândia
Procedimentos para a construção do material empírico	Análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos e dos Planos de Ensino dos componentes curriculares.

	Entrevistas reflexivas com os professores que demonstram em seu Plano de Ensino mais indícios de realizarem a avaliação formativa.
CATEGORIZAÇÃO	
Organização do material empírico	Identificação das bases teóricas e as concepções de avaliação das aprendizagens propostas nos PPCs; análise documental das diretrizes gerais para os processos de avaliação da aprendizagem e do curso 24 projetos político-pedagógicos; depois para as etapas seguintes foi selecionado uma amostra menor composta por 6 cursos dois de cada grande área (ciências exatas, ciências humanas e ciências biomédicas).
REFERÊNCIAS TEÓRICAS	
Principais autores	Fernandes (2009), Villas Boas (2009; 2011), Freitas (2005; 2013), Vasconcellos (2007), Saul (2008), Freire (1997), Hoffmann (1994), Luckesi (2008).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de informações coletadas na base de dados do Repositório da UFU e na Plataforma Lattes, 2022.

DADOS GERAIS	
Título	Métodos de avaliação formativa: desatando nós e alinhando possibilidades
Ano	2014
Autor(a)	CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz de
Instituição	UFU
Nível	Dissertação
Palavras-chave	Avaliação formativa. Métodos de avaliação. Registros.
Problema	Em que medida métodos avaliativos, em especial, os diferentes tipos de registros se constituem como possibilidades concretas de materialização da avaliação formativa, refletindo as dificuldades, necessidades e possibilidades dos alunos? Como esses diferentes tipos de registros apresentam a intervenção docente (e dos demais sujeitos) para o avanço das aprendizagens dos alunos?
Objetivo geral	Analisar as concepções de avaliação vigentes entre os professores da Educação Básica da Escola Apuã e identificar, a partir dos métodos avaliativos utilizados por esses professores, quais deles retratam concepções de avaliação formativa, ou se aproximam desta perspectiva.
Objetivos específicos	Identificar os contextos, concepções avaliativas vigentes no lócus da pesquisa; compreender as concepções que embasam a perspectiva da avaliação formativa; conhecer e analisar os métodos avaliativos, de docentes encontrados na escola pesquisada, assim como; perceber se há aproximações teórico-práticas entre os métodos avaliativos e a avaliação formativa; contribuir com elementos teórico-práticos para a discussão da formação de professores no país, especialmente, na Universidade Federal de Uberlândia.
MÉTODO	
Tipo de pesquisa	Pesquisa qualitativa; estudo de caso; abordagem dialética
Participantes	Nove professores (Educação Infantil, Alfabetização inicial, segundo e terceiro ciclos)
Local	Colégio de Aplicação – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.
Procedimentos para a construção do material empírico	Análise documental (documentos da escola PPP, carta de princípios, portfólio da escola, agenda escolar); Questionários; Entrevistas por pautas (nove professores); Análise de materiais produzidos pelos professores e alunos: portfólios, cadernos de classe, caderno de planejamento, provas, diários de bordo, caderno de memórias, cadernos de produção de texto.
CATEGORIZAÇÃO	
Organização do material empírico	Os dados coletados foram organizados de modo a apresentar um recorte do contexto escolar, evidenciando as concepções avaliativas e

	identificando os métodos de avaliação que se aproximam da perspectiva formativa.
REFERÊNCIAS TEÓRICAS	
Principais autores	Bogdan; Biklen (1994), Ludke; André (1986), Flick (2004), Severino (2003), Yin (2010), Lincon e Guba (2006), Minayo (2005), Fernandes (2005, 2006a, 2006b), Freitas (2005, 2006, 2009), Fernandes;Freitas (2007); Hadji (2001), Villas Boas (2009, 2010, 2011), Luckesi (2011), Madalena Freire (1997, 2003, 2008), Warschauer (1993, 2001), Lopes (2009).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de informações coletadas na base de dados do Repositório da UFU e na Plataforma Lattes, 2022.

DADOS GERAIS	
Título	A influência das questões de gênero nos processos avaliativos escolares
Ano	2013
Autor(a)	SILVA, Mavi Consuelo
Instituição	UFU
Nível	Dissertação
Palavras-chave	Gênero. Avaliação Educacional. Educação Popular.
Problema	Como as avaliações informais empreendidas pelos/as professores/as podem retratar suas concepções acerca de gênero influenciando nos resultados das avaliações formais? Quais caminhos a escola poderia utilizar para trabalhar com questões de gênero para que a avaliação não se torne um instrumento de punição, exclusão e discriminação dos/as estudantes? Como a Educação Popular poderia contribuir nesse processo?
Objetivo geral	Discutir as influências das questões de gênero nos processos avaliativos formais e informais, buscando identificar situações que podem conduzir a exclusão de meninos e meninas em nossas escolas.
Objetivos específicos	Mapear os conceitos empreendidos pelas professoras das turmas pesquisadas, identificando as diferenças nos resultados de meninos e meninas; traçar o perfil e verificar o índice (quantos meninos e quantas meninas) dos/as estudantes considerados/as com insucesso escolar, com características de indisciplina e baixos conceitos, percebendo ali as relações de gênero que circundam os processos de avaliação; identificar e analisar como os/as professores/as percebem ou não as influências das questões de gênero na escola; e identificar, nas turmas pesquisadas, processos de avaliação informal vivenciados pelos/as estudantes, percebendo as relações de gênero que envolvem a avaliação.
MÉTODO	
Tipo de pesquisa	Pesquisa quali-quantitativo
Participantes	Estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental (duas turmas)
Local	Uma escola da rede pública de ensino, da cidade de Uberlândia, localizada em um bairro da periferia
Procedimentos para a construção do material empírico	Estado da arte referentes a questões de gênero e avaliação; análise do Regimento Escolar, mapas de notas, diários de classe; mapeamento dos registros dos resultados avaliativos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; análise de documentos oficiais do governo no âmbito da Educação; elaboração, aplicação e análise das respostas dos questionários respondidos pelos/as estudantes e pelas professoras com questões referentes a gênero e avaliação; mapeamento dos resultados avaliativos dos/as estudantes das duas turmas pesquisadas durante o ano de 2012; observação em sala de aula; entrevista com as professoras das turmas pesquisadas, com intuito de saber as concepções relativas ao gênero e a avaliação.
CATEGORIZAÇÃO	
Organização do material empírico	Buscou-se traçar um perfil das turmas Dom Casmurro e Lucíola. Procurou-se, também, registrar as avaliações empreendidas pelas professoras Capitu e Lúcia em âmbito formal e informal, bem como as relações de gênero

	implícitas em tais avaliações. Também identificou como essas avaliações realizadas informalmente influenciam nos resultados das avaliações formais.
REFERÊNCIAS TEÓRICAS	
Principais autores	Freitas (2005, 2006, 2011), Bertagna (2003), Sordi (2009), Villas Boas (2006), Fernandes (2006, 2008), Vasconcellos (2007), Carvalho (2001, 2004, 2011), Louro (1995, 2003), Scott (1995), Connell (1995), Marinho (2009), Dal'igna (2004), Demo (1995), Bogdan; Binklen (1994).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de informações coletadas na base de dados do Repositório da UFU e na Plataforma Lattes, 2022.

DADOS GERAIS	
Título	Práticas avaliativas formativas no contexto da periferia: limites e possibilidades
Ano	2012
Autor(a)	MARTINS, Cláudia Rodrigues de Camargo
Instituição	UFU
Nível	Dissertação
Palavras-chave	Avaliação. Avaliação Formativa. Educação Popular.
Problema	Até que ponto as práticas avaliativas se colocam a serviço das aprendizagens? Quais conexões são possíveis de se estabelecer entre a exclusão social, a exclusão educacional e as práticas avaliativas no âmbito das escolas de periferia, tendo como horizonte a dimensão do capitalismo? É possível avaliar para aprender (FERNANDES, 2009) em escolas de periferia?
Objetivo geral	Discutir as concepções de avaliação, presentes em escolas inseridas num contexto social excludente, e identificar as práticas avaliativas formativas, bem como, os limites e as possibilidades de se utilizar a avaliação como um dos meios de garantia da aprendizagem significativa para os discentes das classes populares.
Objetivos específicos	Tecer análises sobre as contribuições teóricas no campo da avaliação educacional, especialmente a formativa; discutir a textura social da periferia da cidade de Uberlândia, demonstrando as condições de vida da população residente em bairros pobres onde estão situadas diversas escolas municipais; realizar um estudo sobre os Projetos Políticos Pedagógicos de escolas municipais inseridas em áreas de exclusão social, para identificar, nos registros, os indícios de avaliação formativa; observar a prática avaliativa de uma docente e identificar os limites e as possibilidades de se avaliar em uma perspectiva, na qual, todos possam aprender.
MÉTODO	
Tipo de pesquisa	Pesquisa qualitativa.
Participantes	Professoras do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais inseridas em contexto de exclusão social; uma professora do 3º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Uberlândia.
Local	Escolas municipais inseridas na periferia de Uberlândia/MG
Procedimentos para a construção do material empírico	Estudo da arte sobre avaliação formativa; conceituação de periferia como viés de desigualdade, analisando as condições de vida dessa população; mapeamento dos registros sobre avaliação nos Projetos Políticos Pedagógicos de escolas municipais inseridas num contexto de exclusão social; análises das respostas do questionário (questões objetivas e dissertativas) respondido pelas dezessete professoras da escola Tucano. Observação por quatro meses no primeiro semestre de 2011 da prática de uma professora da escola Tucano, para verificar os limites e as possibilidades de se avaliar na perspectiva das aprendizagens de alunos matriculados em escolas públicas municipais inseridas em contexto de exclusão social (periferia).
CATEGORIZAÇÃO	
Organização do material	Descrição

empírico	
REFERÊNCIAS TEÓRICAS	
Principais autores	Minayo (2005), Bogdan; Biklen (1994), Ludke (1986), Freire (1977, 1981, 1996), Gadotti (1983), Romão (1999, 2002), Sordi (2005), Fernandes (2006, 2009), Freitas (1991, 1995, 2005, 2007, 2011), Hadji (2001), Luckesi (2002), Villas Boas (1993, 2002, 2008).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de informações coletadas na base de dados do Repositório da UFU e na Plataforma Lattes, 2022.

APÊNDICE D Quadro com as palavras-chave e o objetivo geral das pesquisas analisadas

Autor, ano	Palavras-chave	Objetivo geral
Mendes (2022)	Ensino superior. Aprendizagens--avaliação-ensinagens. Aulas de química. Práxis e práticas pedagógicas. Autoavaliação. Autobalanco. Provas.	Apresentar possíveis caminhos para a construção de uma práxis pedagógica, no contexto das aulas de química no Ensino Superior, que visem integrar a avaliação, em uma perspectiva formativa, ao aprender e o ensinar.
Carvalho (2021)	Práxis docente no Ensino Superior. Colaboração. Práxis avaliativa.	Analisar os efeitos de reflexões produzidas em uma relação colaborativa sobre a práxis docente de um professor universitário e as condições concretas de construção dessa práxis.
Camargo (2021)	Educação pública. Classes populares. Violências. Resistências. Ensino-aprendizagens-avaliação.	Analisar a escola pública como direito para as classes populares, tendo como referência empírica as escolas municipais da cidade de Uberlândia-MG
Peixoto (2020)	Avaliação Escolar. Avaliação Formativa. Crianças com Deficiências.	Conhecer possíveis propostas de trabalho pedagógico para o Ensino Fundamental que atendam à concepção de avaliação formativa, ou que ao menos se aproximem dessa concepção e possam contribuir com o processo educacional das crianças com deficiências.
Atáides (2019)	Avaliação educacional. Avaliação externa. Avaliação Nacional da alfabetização (ANA).	Analisar a concepção que os/as estudantes, famílias, professores/as, coordenadoras pedagógicas, gestores/as e secretárias escolares possuem a respeito da ANA.
Costa (2018)	Avaliação externa. Prova Brasil. Avaliação da Aprendizagem. Percepções docentes.	Compreender como professoras de turmas do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG percebem a influência da avaliação externa sobre a avaliação da aprendizagem e de que modo a Prova Brasil afeta essas avaliações, considerando que as avaliações externas assumem importante significado no espaço da sala de aula, no processo de ensino e de aprendizagem em tempos de Prova Brasil.
Duarte (2018)	Educação física escolar. Avaliação. Avaliação Formativa.	Analisar as concepções e práticas de avaliação das e para as aprendizagens na ação de professoras de Educação Física que participam/participaram do Grupo de formação continuada Lecef, tendo como referência de análise os fundamentos da avaliação formativa.
Batista (2018)	Avaliação. Avaliação Formativa. Relação aprendizagens-avaliação-ensino.	Identificar e analisar experiências de aprendizagem, avaliação e ensino em uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental.
Pacheco (2017)	Avaliação externa em Goiás. Avaliação Dirigida Amostral (ADA) em Goiás. Ensino Médio . Escola de tempo integral.	Compreender, no interior de uma escola pública de Ensino Médio situada na cidade de Itumbiara-GO, como a avaliação externa goiana é percebida por estudantes e professores/as, gestora e coordenadoras desta instituição
Souza (2016)	SIMAVE. Organização do Trabalho Pedagógico. Qualidade	Compreender como a avaliação sistêmica mineira tem impactado a Organização do

	Social. Protagonistas da escola.	Trabalho Pedagógico (OTP) de uma escola pública municipal de Ensino Fundamental, buscando identificar que tipo de transformações o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) tem provocado e se essas transformações têm produzido, de fato, qualidade educacional.
Silva (2016)	Avaliação externa. SIMAVE. Qualidade Educacional. Escola.	Investigar como a avaliação sistêmica mineira tem contribuído para a produção da qualidade educacional, a partir de um estudo de caso.
Silva (2015)	Avaliação das aprendizagens. Avaliação formativa. Ensino Superior.	Analisar os processos de avaliação das aprendizagens desenvolvidos nesses cursos e verificar se constituem uma avaliação para as aprendizagens.
Camargo (2014)	Avaliação formativa. Métodos de avaliação. Registros.	Identificar de que forma a avaliação formativa tem sido empregada e desenvolvida pelos professores da Educação básica.
Silva (2013)	Gênero. Avaliação Educacional. Educação Popular.	Discutir as influências das questões de gênero nos processos avaliativos formais e informais, buscando identificar situações que podem conduzir a exclusão de meninos e meninas em nossas escolas.
Martins (2012)	Avaliação. Avaliação Formativa. Educação Popular.	Discutir as concepções de avaliação, presentes em escolas inseridas num contexto social excludente, e identificar as práticas avaliativas formativas, bem como, os limites e as possibilidades de se utilizar a avaliação como um dos meios de garantia da aprendizagem significativa para os discentes das classes populares.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das palavras-chave e do objetivo geral das pesquisas desenvolvidas no Gepae/UFU (2022).

ANEXOS**ANEXO A Poema O homem da orelha verde de Gianni Rodari****O HOMEM DA ORELHA VERDE**

Um dia num campo de ovelhas
Vi um homem de verdes orelhas

Ele era bem velho, bastante idade tinha
Só sua orelha ficará verdinha

Sentei-me então a seu lado
A fim de ver melhor, com cuidado

Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade
de orelha tão verde, qual a utilidade?
Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda
De um menino tenho a orelha ainda
É uma orelha-criança que me ajuda a compreender
O que os grandes não querem mais entender
Ouço a voz de pedras e passarinhos
Nuvens passando, cascatas e riachinhos

Das conversas de crianças, obscuras ao adulto
Compreendo sem dificuldade o sentido oculto

Foi o que o homem de verdes orelhas
Me disse no campo de ovelhas.

Gianni Rodari

